

MARIA LUIZA LEMIESZEK PEREIRA

**O *FEEDBACK* CORRETIVO REFERENTE À PRODUÇÃO DO
MORFEM ‘-ED’ DO INGLÊS POR BRASILEIROS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DE DOIS PROFESSORES**

PELOTAS

2011

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

MARIA LUIZA LEMIESZEK PEREIRA

**O *FEEDBACK* CORRETIVO REFERENTE À PRODUÇÃO DO
MORFEMA ‘-ED’ DO INGLÊS POR BRASILEIROS:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
DE DOIS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, área de Concentração – Linguística Aplicada.

Prof. Orientador: Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves

**PELOTAS - RS
ABRIL DE 2011**

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, por compreender e perdoar minha ausência nestes anos de estudo, dedico esta conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me proporcionou durante estes anos.

Ao meu orientador, pelo carinho, atenção e dedicação.

À querida Coordenadora do Mestrado, Profa. Dra. Carmem Lúcia Barreto Matzenauer, por seu apoio, incentivo, sabedoria e carinho.

Aos professores que muito contribuíram para meu crescimento acadêmico e pessoal.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito investigar os tipos de *feedback* corretivos fornecidos por professores brasileiros de inglês, no que tange aos erros de pronúncia do morfema ‘-ed’ do passado regular, produzidos por seus alunos, e análise de suas concepções e práticas pedagógicas. O trabalho é realizado a partir de uma reflexão sobre a aprendizagem nas diversas teorias sobre o ensino de língua estrangeira, que se sucederam através dos tempos. Neste trabalho foi observado o comportamento corretivo de dois professores de inglês, no período de duas aulas de cada um, gravadas em áudio, sendo que um dos docentes é professor do Curso de Letras em uma universidade e o outro leciona em um Curso Livre, instituições localizadas na cidade de Bagé/RS. Justifica-se esse trabalho pela importância da inteligibilidade da pronúncia entre os falantes não nativos de inglês e a tentativa de colaborar com a expansão dos estudos da pronúncia desta língua, uma vez que, cada vez mais, se intensifica o uso do inglês como língua internacional. Com base nos dados coletados pelas gravações em áudio, anotações de pesquisa de campo e entrevistas com os professores, é efetuada uma pesquisa de caráter qualitativo sobre o tratamento da correção da pronúncia utilizado por esses profissionais, que é considerada uma área importante dentro da aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso a língua inglesa). Destaca-se que fica constatado, nessa investigação, que o *feedback* corretivo que resultou em maior número de utilização foi o da elicitación.

Palavras-chave: *feedback* corretivo; morfema ‘-ed’, ensino de LE.

ABSTRACT

This research study aims not only to investigate the types of corrective feedback provided by Brazilian teachers of English, regarding the pronunciation mistakes found in the production of the '-ed' morpheme, but also to analyze the conceptions and practices of these professionals. The study is relevant given both the importance of L2 pronunciation intelligibility and its aim to contribute to an increase in the number of studies dealing with pronunciation teaching. In this study, we investigated the feedback strategies used by two different Brazilian teachers of English, one teaching at a private English course and the other at a University in the Southern city of Bagé/RS. The analysis was based on the data obtained from the audio recordings of two classes from each one of the teachers. Based on the class recordings, the investigator's notes and the answers provided by the participant teachers in an oral interview, we conclude that the feedback strategy most frequently used by the teachers was elicitation, since, according to the two participants, this is the feedback strategy that leads learners to reflect on the mistakes they have made.

Key-Words: Feedback Corrective; '-ed' morpheme; FL.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES.....	93
ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS DO PROFESSOR A DO CURSO DE LETRAS	94
ANEXO C - TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS DO PROFESSOR DO CURSO LIVRE.....	100
ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR A DO CURSO DE LETRAS	105
ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR B DO CURSO LIVRE	107
ANEXOS F - FIGURAS UTILIZADAS NAS AULAS DO PROFESSOR B.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO	16
1.1 INTRODUÇÃO	16
1.2 A CONCEPÇÃO DO ERRO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, O FOCO NA FORMA E O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO	16
1.2.1.1 Teoria Behaviorista ou Comportamentalista	16
1.2.2 Perspectiva Gerativista	19
1.2.1.3 Teoria Cognitivista - Interacionista	21
1.3 A VISÃO DO ERRO ATRAVÉS DOS TEMPOS NOS DIVERSOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DELE	23
1.3.1 O tratamento de erros em sala de aula	29
1.3.2 O ensino com Foco na Forma	30
1.3.3 O <i>feedback</i> corretivo (FC)	32
1.3.3.1 Controvérsias referentes ao <i>feedback</i> corretivo.....	35
1.3.3.2 Tipos de <i>feedback</i> corretivo	36
1.3.3.3 O <i>uptake</i>	41
1.3.4 Considerações finais sobre a relação entre o erro em LE e <i>feedback</i> corretivo	42
1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS FONOLÓGICOS CORRIGIDOS	43
1.4.1 Introdução	43
1.4.2 A produção do morfema ‘-ed’ do passado regular/particípio passado do inglês: caracterização das formas-alvo	43
1.4.2.1 A influência ortográfica.....	45
1.4.2.2 O Processo de simplificação silábica.....	47
1.4.3 Considerações finais a respeito do fato fonético-fonológico analisado	49
2 QUESTÕES METODOLÓGICAS	51
2.1 INTRODUÇÃO	51
2.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	52
2.3 AS TURMAS DE ALUNOS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS	53
2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	54
2.4.1 Gravações das aulas e anotações de campo	54
2.4.2 Entrevistas com os professores	55
2.4.3 Síntese do Capítulo.....	56
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	57
3.1 INTRODUÇÃO	57

3.2 BREVE DESCRIÇÃO DAS AULAS FREQUENTADAS	57
3.3 AULAS DO PROFESSOR A	59
3.3.1 Primeira aula.....	59
3.3.2 Segunda aula.....	64
3.3.3 Comentários sobre as aulas do Professor A	68
3.4 AULAS DO PROFESSOR B	69
3.4.1 Primeira aula.....	69
3.4.2 Segunda aula.....	71
3.4.3 Comentários sobre as aulas do Professor B.....	72
3.5 O GRAU DE PREFERÊNCIA DOS PROFESSORES POR CADA TIPO DE <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO E O <i>UPTAKE</i> DOS ALUNOS	74
3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES.....	75
3.6.1 Análise das respostas fornecidas pelo Professor A na entrevista	75
3.6.2 Análise das respostas fornecidas pelo Professor B na entrevista.....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

Na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), tem-se debatido de maneira significativa a respeito da importância ou não do ensino de pronúncia, bem como acerca da relevância do *feedback* corretivo referente ao aspecto fonético-fonológico, no ambiente de sala de aula.

Cada sistema lingüístico dispõe de um inventário de sons, bem como possibilidades diferentes da combinação, na cadeia de fala, de tais sons. As diferenças entre os sistemas de sons das línguas muitas vezes são grandes, o que ressalta a importância da pronúncia, com o objetivo de assegurar a clareza e inteligibilidade do falante que está se expressando em segunda língua. No caso de correção de erros, as pesquisas buscam inicialmente, uma definição de erro, como corrigi-lo, sobre o que corrigir e quando corrigir. Há muitos trabalhos que procuram respostas a estas preocupantes indagações (CORDER; 1967; HENDRIKSON, 1978; UR, 1996; Lyster RANTA 1997; VAN PATTEN, 2003; ELLIS, LOWEN; ERLAN, 2006; ELLIS, 2009).

Portanto, o objetivo geral deste trabalho é verificar as concepções por parte de dois professores de inglês (L2) acerca do proveito do *feedback* corretivo frente ao erro de pronúncia, bem como investigar como esses docentes corrigem os erros de produção do sufixo ‘-ed’ nos verbos regulares do inglês, em ambiente de sala de aula. Ademais, pesquisar a visão de erro e as diferentes propostas de *feedback* corretivo existentes e discutidos na literatura, com a intenção de trazer uma contribuição para esse importante campo do ensino/aprendizagem da Língua Inglesa como LE/L2*.

Para tal fim, foram observadas e gravadas as aulas destes dois profissionais, visando à posterior análise e discussão teórica, a ser realizada no presente trabalho.

Cada sistema lingüístico dispõe de um inventário de sons, bem como possibilidades diferentes da combinação, na cadeia de fala, de tais sons. As diferenças entre os sistemas de

* Esse trabalho não faz distinção entre LE e L2.

sons das línguas muitas vezes são grandes, o que ressalta a importância do ensino de pronúncia, com o objetivo de assegurar a clareza e inteligibilidade do falante que está se expressando em segunda língua (L2).

A escolha do tema da presente Dissertação deveu-se a minha crença de que a pronúncia exerce um papel de grande importância no ensino de uma LE*.

Dentre os mais diversos pontos controversos no processo de ensino/aprendizagem, o erro de pronúncia também faz parte da interlíngua do aprendiz, observáveis em seu desenvolvimento comunicativo.

Uma das pesquisas mais conhecidas e citadas na literatura, que avalia o modo de como os docentes tratam a questão da correção dos erros de seus aprendizes, é o trabalho realizado por Lyster e Ranta (1997), que apresenta seis classificações de *feedback* corretivo com os respectivos percentuais de utilização pelos professores investigados, bem como a observação da reação dos alunos em relação a estes movimentos corretivos.

Nessa perspectiva, os referidos autores classificaram as correções de erros usadas por professores de LE, como antes mencionado, em seis categorias: a) correção explícita do erro, quando o professor explicita o erro, demonstrando que a sentença do aluno não está correta; b) *recast* (reformulação), quando o professor reformula no todo ou em parte o enunciado do aluno; c) elicitación, quando o docente motiva o aluno a produzir uma reformulação; d) sinais metalingüísticos, quando o educador utiliza comentários metalingüísticos, apontando existir um erro em algum lugar; e) questões de clarificação, quando o professor induz o aluno a repetir ou reformular o que havia dito; e f) repetição, quando o professor repete toda a sentença incorreta, elaborada pelo aprendiz, usando uma forma de entonação diferente, a fim de mostrar-lhe o erro.

A partir deste cenário todo, torna-se importante investigar como está sendo conduzida, pelo professor, em situação formal de sala de aula, ou seja, a correção dos erros no processo de produção oral dos aprendizes.

Assim, o estudo buscou verificar se realmente o professor corrige o erro de pronúncia e, em caso positivo, apontar quais os tipos de *feedback* corretivo empregados pelos profissionais participantes deste trabalho, frente a este problema. Para isso, essa pesquisa se voltará para verificação da correção do erro de pronúncia referente à produção do morfema ‘-ed’ dos verbos do passado regular do inglês. Conforme apontado por estudos anteriores

* Seguindo o Decreto nº6584, de 29 de setembro de 2008, que prevê o período de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2012 como de transição para a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, nesta dissertação seguiremos a norma antiga.

(ALVES, 2004), os aprendizes brasileiros de inglês possuem uma tendência de inserir uma vogal epentética na produção oral de tal sufixo, de modo a produzirem formas como [livid] e [kalid] para os alvos 'lived' [livd] e 'called' [kald], onde é realizada uma epentese medial com a vogal [i], que evidencia a influência dos padrões fonológicos e ortográficos do português, causadores da dificuldade da aprendizagem de pronúncia em inglês. Uma vez que tal inserção vocálica pode representar um problema de inteligibilidade para falantes nativos de inglês e para aprendizes de outros sistemas de L1 que estejam, também, adquirindo o inglês, acredita-se que esse seja um aspecto fonético-fonológico digno de atenção, e de *feedback* corretivo, por parte dos professores brasileiros de inglês.

Pelas exposições acima realizadas, propõe-se, nesse trabalho, oportunizar a reflexão teórica sobre a prática do professor e o sobre o papel atribuído a ele na correção da pronúncia em L2, mais especificamente do sufixo '-ed' do passado do verbo regular do inglês.

É indiscutível que o professor se preocupe e reflita sobre como lidar com a questão da correção/tratamento dos erros dos alunos, buscando os métodos e procedimentos mais adequados para que haja um melhor desempenho na função comunicativa dos seus educandos. Ademais, há, muitas vezes, a exigência por parte do próprio aluno de ser corrigido pelo professor, o que resulta em um processo eficaz no sentido de gerar aprendizagem.

Assim, avalio que a presente pesquisa se justifica por sua aplicabilidade prática no que concerne à verificação de tentativas, por parte de professores, de encontrar um método adequado de correção à produção da pronúncia dos aprendizes de inglês como LE.

Nas teorias mais recentes sobre a aprendizagem de uma segunda língua, o erro é considerado como uma etapa normal no desenvolvimento da *interlíngua*¹ do aprendiz, e, portanto, sua ocorrência precisa ser vista de maneira natural.

Considero que o professor precisa atualizar-se quanto à concepção de erro. Precisa encará-lo como uma etapa da aprendizagem e procurar corrigi-lo de uma maneira que consiga amenizar os efeitos negativos da correção, que poderão refletir no aluno. É imprescindível que o aprendiz não se sinta constrangido ao testar suas hipóteses e tenha, na correção, a oportunidade de refazê-las, considerando que a simples provisão da forma correta não é a melhor maneira de corrigir, pois o educando precisa envolver-se nesse processo. A prática corretiva dos professores de línguas nem sempre estimula os educandos a refletirem sobre sua própria produção (seja oral ou escrita) e a corrigirem seus próprios erros. Assim, acredito que este trabalho poderá auxiliar os professores a repensarem a maneira como tratam

¹ Veja o conceito de *interlíngua* na Seção 2.2.2

o erro e a forma com que utilizam o *feedback* corretivo ao seus alunos. Estudos têm sido realizados nesta área, porém respostas definitivas ainda não foram encontradas.

A partir do objetivo geral da investigação, apresentado nos parágrafos anteriores relaciona-se, no que segue, os objetivos específicos do presente trabalho:

- a) Verificar se os professores corrigem ou não o erro de pronúncia do morfema ‘-ed’.
- b) Averiguar o tipo de *feedback* preferido pelos professores durante as correções (recast, elicitación, correção explícita, pedido de esclarecimento, metalingüístico, repetição correta).
- c) Observar se há diferença entre os professores investigados.
- d) Investiga-se uma consonância entre a prática dos professores, verificadas através das gravações de suas aulas, e as respostas das entrevistas.
- e) Verificar quais os fatores que motivam os professores a aplicar determinado tipo de correção.

Com base nos objetivos específicos, o trabalho visa a responder às seguintes Questões Norteadoras:

- 1) No que diz respeito à produção da marca de passado regular ‘-ed’, os professores corrigem o erro de pronúncia na sala de aula de inglês?
- 2) Se corrigem, quais os tipos de *feedback* corretivo mais freqüentemente empregados?
- 3) Há diferença entre os dois professores pesquisados na maneira de correção do erro na produção do sufixo ‘-ed’ do verbo do passado regular?
- 4) Quais os fatores que levam os professores a corrigir a pronúncia do aluno?
- 5) Há uma consonância entre a prática pedagógica dos professores, verificadas através das gravações em áudio de suas aulas, e as respostas às entrevistas acerca de suas atitudes em sala de aula?

A presente dissertação é composta por cinco capítulos. O primeiro apresenta esta Introdução, que faz as considerações iniciais e gerais acerca do foco de pesquisa e dos objetivos do presente trabalho. O segundo capítulo consiste no Referencial Teórico da pesquisa, que contém a revisão da literatura pertinente, iniciando com o desenvolvimento histórico do tratamento do erro do aprendiz de LE, desde o final do século XIX até os dias de hoje, bem como os diversos métodos e abordagens do ensino/aprendizagem de uma LE através dos tempos. Além disso, neste mesmo capítulo, foram tratados e discutidos os conceitos de Foco na Forma e os tipos de *feedback* corretivo, bem como aspectos sobre a teoria sociointeracional que envolve o ensino e a aprendizagem.

No terceiro capítulo, são expostas as questões metodológicas, apontando o aspecto

qualitativo do estudo, a apresentação dos participantes da pesquisa e o respectivo contexto de obtenção do material empírico, finalizando com a indicação dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

O capítulo quarto apresenta, analisa e interpreta os dados colhidos, através dos instrumentos de pesquisa mencionados, da correção de erros realizada pelos dois professores investigados, da pronúncia do morfema do ‘- ed’ do passado regular do inglês, aos aprendizes, em ambiente de sala de aula de duas instituições de ensino. Por fim, as conclusões obtidas são apresentadas no quinto capítulo, com repostas às Questões Norteadoras da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

Frente à escassez de trabalhos que unam a noção de feedback corretivo ao aspecto da pronúncia, a presente proposta apresenta caráter inovador e tem o propósito de colaborar com novas pesquisas que venham a discutir, também, a questão abordada nesse trabalho, esperando que este venha contribuir não somente para o campo de ensino/aprendizagem de pronúncia em L2, mas, também, para uma reflexão acerca dos tipos de *feedback* corretivo a serem utilizados pelos professores na correção dos erros de seus alunos

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentarei um breve panorama teórico no que concerne aos vários fatores que desempenham um papel na aquisição de uma língua estrangeira, que servirão de base para este trabalho e que auxiliarão na análise dos dados coletados em sala de aula de língua inglesa, com a finalidade de atingir os propósitos da presente investigação, relacionando-os com a questão da correção da pronúncia do morfema ‘-ed’ do passado/particípio regular da língua inglesa e do *feedback* oral fornecido pelos professores aos seus aprendizes em ambiente de sala de aula.

Dessa forma, exporei os fenômenos investigados, através de ligeiros comentários sobre o tratamento do erro oral na aquisição da LE na visão teórica behaviorista, gerativista, construtivista, interacionista e alguns conceitos e abordagens a esse respeito. Este estudo também abrangerá seções relacionadas ao *feedback* corretivo, abordagens do ensino com Foco na Forma e reflexões teóricas sobre o papel atribuído ao professor na correção da pronúncia em L2, mais especificamente, como antes mencionado, na estrutura do sufixo do ‘-ed’ do passado regular da língua inglesa.

Na seção a seguir, começarei analisando as diversas teorias, abordagens, maneiras de tratamento do erro que aconteceram ao longo das décadas da evolução da Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

1.2 A CONCEPÇÃO DO ERRO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM, O FOCO NA FORMA E O *FEEDBACK* CORRETIVO

Analisarei, brevemente, os aspectos teóricos e as perspectivas de aquisição de LE que fundamentam esta pesquisa, os quais contribuirão para a análise dos dados coletados em ambiente de sala de aula de Língua Inglesa. Além disso, será discutido o tratamento dispensado, por tais modelos, erro oral dos aprendizes de L2, através dos tempos e das várias abordagens de ensino, bem como o *feedback* corretivo e seus tipos.

1.2.1.1 Teoria Behaviorista ou Comportamentalista

Segundo o ponto de vista comportamentalista de Skinner (1957), a aprendizagem de uma

língua era tida como qualquer outro tipo de aprendizagem e habilidade, ou seja, dependente da formação de *hábitos*. Tal posicionamento teórico é verificado através de pesquisas psicológicas que consideravam a aprendizagem um tipo de *behavior* ou “comportamento”, estando baseada nas noções de estímulos e respostas*.

B.F. Skinner, professor de Harvard, no final da década de 50, foi apontado como o principal expoente de um grupo de pesquisadores que constituíram este sistema pedagógico que ficou conhecido como behaviorismo ou condutivismo, qual seja o processo de aprendizagem fruto de memorizações, provenientes de repetições realizadas pelos estudantes. A visão dessa teoria não levava em consideração os mecanismos internos do aprendiz na aquisição da linguagem, pois o que contava era o ambiente lingüístico e os estímulos produzidos.

A concepção behaviorista tradicional de aprendizagem, criada por Skinner, considerava esse fenômeno como um tipo de condicionamento, realizado por meio de imitação, prática, estímulos, respostas e reforços, positivos ou negativos. Essa teoria baseava-se fortemente na repetição intensiva dos aspectos lingüísticos do ensino com vista à formação de hábitos corretos. Este teórico chega ao ponto de associar a aquisição da linguagem a casos comuns de condicionamento como, por exemplo, um simples ato de aprender a amarrar os sapatos.

Os behavioristas levavam em conta que no início do aprendizado da L2 o aprendiz teria seus hábitos formados pelo uso da L1 e esse fato interferiria nos novos hábitos formados que precisavam ser adquiridos para o domínio da L2. Para Skinner, o fator mais importante nessa perspectiva pedagógica não eram os estímulos que antecediam às respostas e sim os que as reforçavam, sempre com a preocupação, quando o aluno acertasse uma resposta, de haver o reforço no acerto. De acordo com o prisma behaviorista, a produção incorreta da linguagem prolongada pelo aluno ou seus colegas poderia propiciar a aquisição definitiva dessas formas, cuja erradicação era considerada difícil.

O behaviorismo é comumente relacionado com a Hipótese da Análise Contrastiva (AC), que foi desenvolvida por lingüistas estruturalistas da Europa e Estados Unidos da América e perdurou até meados de 1960. A AC prevê que o aprendiz irá mais facilmente adquirir as estruturas lingüísticas similares entre a L1 e a L2. Por outro lado, tal aprendiz encontrará dificuldades nos pontos em que as duas línguas diferirem totalmente.

Os estudos baseados nos erros de produção oral dos alunos de inglês como língua

* Todas as traduções foram feitas pela autora deste trabalho.

estrangeira começaram a ter origem na Análise Contrastiva, modelo que foi o primeiro a se desenvolver no âmbito da Lingüística Contrastiva. Influenciado pela visão estruturalista, cuja concepção do processo de aprendizagem era resultado da imitação e repetição, os erros eram vistos como uma transgressão à regra, sendo valorizada a precisão lingüística em detrimento da fluência. Este padrão foi originalmente idealizado por Charles C. Fries, ao afirmar em seu livro *Teaching and Learning as a Foreign Language*, em 1945, que os materiais para o ensino de língua estrangeira deveriam se fundamentar em uma descrição científica da língua materna e da língua-alvo.

Lado (1957, p.98), publicou "*Linguistics Across Culture*", fundamentado nos estudos e trabalhos de Fries, apoiados pelo behaviorismo. Este autor, a respeito da Análise Contrastiva, levado por seu entendimento, faz a seguinte apreciação desta abordagem ao dizer que

partimos do princípio de que o estudante que entra em contato com uma língua estrangeira achará que alguns dos seus aspectos são completamente fáceis e outros extremamente difíceis. Aqueles elementos que são semelhantes aos de sua língua materna ser-lhe-ão fáceis e os elementos que são diferentes ser-lhe-ão difíceis.

O estudo da AC pregava que a principal barreira para a aquisição da LE era a interferência da LM na LE. O erro era considerado um desvio em que os hábitos da L1 interferiam nos hábitos da LE, sendo considerado como indesejável e devendo ser eliminado imediatamente.

Em suma, podemos dizer que a AC atribuía as dificuldades dos erros dos aprendizes de uma língua estrangeira à transferência negativa (interferência) dos hábitos da primeira língua. A solução para o aprendiz não cometer esses erros seria, então, repetir os novos hábitos, tantas vezes quantos fossem necessários para extinguir os velhos hábitos.

Existia, também, uma crença de que o reconhecimento de diferenças e similaridades entre as duas línguas auxiliaria na aprendizagem e, em decorrência disso, reduziria a incidência de erros.

A conclusão a que tais pesquisadores chegaram era de que os componentes semelhantes na LM e LE não se constituíam em fontes de erros (transferência positiva), porque se tratavam dos mesmos hábitos, no entanto os elementos diferentes conduziam a erros porque se tratavam de costumes diferentes (transferência negativa).

Alguns anos mais tarde, esse paradigma começou a ser visto de outra forma, sofrendo transformações. Ellis (1986, p. 53) assinala que as críticas à AC começaram a surgir a partir

dos anos 60, sob a alegação de que muitos dos erros presumidos por esta análise não eram, necessariamente, cometidos pelos aprendizes, ao passo que outros, não previstos, que não estavam estritamente relacionados com a distância da LM e da LE, ocorriam. O mesmo autor (1997, p.32) também argumenta que a aprendizagem não é uma questão de resposta a estímulos externos. A observação dos erros dos aprendizes indica que “eles se envolvem ativamente na construção de suas próprias regras” que, algumas vezes, apresentam pouca similaridade com as estruturas dos insumos fornecidos.

Um aspecto muito criticado na AC era o fato de que ela estava centrada em evitar erros e não em desenvolver a comunicação. O papel do professor era o de corrigir o aprendiz e não promover a interação entre os membros em sala de aula. Assim, no final dos anos 60, a AC começou a sofrer críticas e avaliações desfavoráveis. Foi esse panorama que serviu de berço para a Análise de Erros (AE), que será exposta juntamente com a perspectiva Gerativista, a seguir.

1.2.2 Perspectiva Gerativista

No cenário de insucessos do behaviorismo, surgiu uma nova corrente com propostas sobre o processo de aprendizagem, que foi denominada de movimento cognitivista e que surgiu a partir da década de 60. Uma mudança significativa, que foi revolucionária em sua época, acontece com o advento da Teoria Gerativa-Tranformacional de Noam Chomsky, ao defender a hipótese de que a língua é adquirida a partir da internalização de regras, e não através da formação de hábitos, tendo influenciado pesquisadores como Corder (1967), que considerou que os erros deveriam ser vistos como indicadores para aprendizagem e guias do ensino. Tal modelo descarta qualquer possibilidade de aquisição da LE por modelos comportamentais, possuindo uma visão totalmente mentalista.

Pelos estudos de Chomsky (1957), o erro começa a ser avaliado por outro ponto de vista, ou seja, passa a ser julgado como algo positivo, como resultado do esforço do aprendiz em acertar e utilizar o que aprende na língua para aprender cada vez mais.

Chomsky (1959) vê a linguagem como um fenômeno biológico, que faz parte da herança genética humana. Considera que mecanismos inatos da mente da criança permitem a aquisição da linguagem. Esta predisposição natural é exatamente chamada de Gramática Universal – GU.

A teoria do mencionado autor considera competência lingüística a capacidade que o falante tem de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de frases.

Ou seja, apesar de o conjunto das regras ser finito, ele permite gerar (daí o termo) um número infinito de termos e frases.

Além disso, Chomsky considera a competência universal, conceituando-a como a capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Na concepção desse teórico, uma criança nasce com a capacidade de falar e não existe uma língua pré-determinada "programada", pois ela falará o idioma do meio em que estiver inserida. O pesquisador considera a linguagem como uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana. De acordo com o olhar gerativista, a criatividade é regida por regras que compõem uma Gramática Universal. Aspectos importantes já estão presentes na mente humana quando as pessoas nascem. Além disso, segundo esta hipótese, os erros não precisam ser corrigidos, pois, com o tempo, no decorrer do processo de aquisição do aprendiz, eles serão paulatinamente eliminados.

Corder, em seu artigo *The significance of learners' errors* (1974, p.24), aponta o erro como indicador do estágio em que se encontram os alunos e, conseqüentemente, como guias do ensino. Com os trabalhos de Chomsky e de Corder, a palavra 'erro', que antes estava associada à correção imediata e indiscriminada, vista como uma maneira de eliminar maus hábitos, passou a ser relacionada à aprendizagem.

Assim, a partir do gerativismo, surge a Análise de Erro (AE), em contraposição à Análise Contrastiva. De acordo com esta nova perspectiva, o erro é abordado de uma forma positiva, não estigmatizadora, sendo entendido como mecanismo usado pelo aprendiz para testar hipóteses de sua língua-alvo. O erro, além disso, é indicador do sistema de regras estabelecido na língua do aprendiz. Desta forma, o entendimento do erro passou por uma reformulação e se transformou na teoria da AE, que apareceu por volta dos anos 70, com base nos trabalhos de Corder (1967). Esse mesmo autor, antes mesmo de o termo interlíngua ter sido proposto por Selinker em 1972, propôs uma teoria a fim de explicar o conhecimento temporal subjacente da língua dos aprendizes da L2, a qual ele denominou de *competência transitória*. De acordo com essa teoria, os aprendizes, no processo de aquisição de L2, passam por uma fase intermediária, cujos dois pólos são a língua materna e a língua-alvo. Corder, ainda, ressalta que o aspecto mais importante do fato de cometer erros é o mecanismo de aprendizagem. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a aquisição lingüística, assim como uma criança procede ao adquirir a língua materna.

Como bem acentua Menti (2003, p.18), ao se referir à concepção AE, tal concepção

está intimamente ligada à teoria cognitivista a qual vê a aquisição de linguagem como um processo natural e de vários estágios, um processo criativo onde o aprendiz cria sua linguagem e aperfeiçoa seu domínio de língua ao passar por estágios evolutivos.

Além disso, a AE proporciona ao docente de línguas estrangeiras uma visão das dificuldades que o aprendiz está enfrentando em seu processo de aprendizagem, mostrando pontos como se erros que o aluno apresenta interferem ou não na comunicação, se esses erros são recorrentes ou apenas momentâneos naquela dificuldade, se o erro cometido trata-se de uma interferência da LM, se é oriundo de generalizações de conteúdos já aprendidos e assim por diante. Esses fatores oportunizam ao professor mudar sua prática pedagógica de maneira a ir ao encontro dos problemas ou falhas que o aprendiz revela.

1.2.1.3 Teoria Cognitivista - Interacionista

Os interacionistas acreditam que a aquisição da linguagem se dá a partir do desenvolvimento cognitivo geral (não-linguístico) do indivíduo: a linguagem é uma das muitas habilidades que resultam da maturação cognitiva².

Enquanto que a teoria gerativista entende que é inata a aptidão da pessoa no processo de aquisição, o interacionismo considera que o indivíduo precisa compartilhar ou atuar com outra pessoa, também através da interação social, ou seja, individualmente e coletivamente para que ocorra a aprendizagem. Esta corrente julga que todos os momentos da vida são momentos de aprendizagem.

As teorias interacionistas do desenvolvimento se apóiam na idéia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. Nesse sentido, organismo e meio exercem ação recíproca. Novas construções dependem das relações que se estabelecem com o ambiente numa dada situação. Estas ações construídas a partir da atuação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, interagindo com ele, são consideradas trocas sociais, condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento.

Este paradigma dá destaque ao *input* e ao processamento interno por meio dos quais a aprendizagem ocorre no indivíduo. Erros são tolerados, mas devem ser corrigidos ao longo do processo interacional.

² Conforme será visto posteriormente, a teoria de Del Hymes acerca da competência comunicativa vai além da noção de competência Chomskiana, uma vez que a noção de competência do autor é considerada mais que um sistema abstrato de regras.

Os dois pontos de vista teóricos, o cognitivismo e o sociocultural, são estabelecidos distintamente na Lingüística Aplicada na área do ensino e aprendizagem da LE. A teoria cognitivista destaca que o processo mental de aquisição de sistemas lingüísticos está ligado às habilidades cognitivas que interagem no processo de aquisição. Por outro lado, a visão sociocultural considera que o desenvolvimento lingüístico é fundamentalmente um processo social. Os indivíduos e os ambientes vão se constituindo reciprocamente e as pessoas vão interagindo dentro de seus ambientes.

A teoria cognitivista enfatiza a influência do ambiente em que a pessoa está sujeita para o seu crescimento social, cultural, psicológico e lingüístico. Dentre as teorias interacionistas destacam-se duas vertentes: a teoria Interacionista Piagetiana e a Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky.

No que diz respeito à perspectiva de Piaget (construtivismo), este pesquisador descreveu a aprendizagem como a modificação das estruturas cognitivas dos aprendizes à medida que eles interagem com seu ambiente e se adaptam a ele. Para o autor, os estágios da maturação acontecem de forma individual.

A teoria Sócio-Interacionista, defendida por Vygotsky, avalia que a aquisição da linguagem provém da interação do processo mental do aprendiz com a linguagem por ele realizada e um interlocutor. Além disso, argumenta que a aprendizagem de uma LE encontra suas raízes em um sistema de reciprocidade comportamental, isto é, o aprendiz precisa comportar-se socialmente, dando sentido às suas ações. Ainda que seja difícil ser absolutamente preciso sobre os fatores que envolvem o processo, uma proposta interativa poderá dar orientação para se alcançarem determinados fins, tais como resolver problemas, lembrar de informações e aplicar conhecimentos. Richter (2000, p.78) sustenta que

o interacionismo põe sua ênfase na necessidade de os alunos manterem interação conversacional para, com isso, terem acesso a “input” significativo e compreensivo. Essas interações levam à negociação de sentido: expressar e esclarecer intenções, pensamentos, opiniões, etc.

Assim sendo, na concepção sociocultural de Vygotsky, o aprendizado só acontecerá se o sujeito estiver em contato com um grupo social. A ingerência de uma pessoa mais habilitada, a fim de gerar um maior sucesso em uma tarefa realizada por outro indivíduo, é uma das questões mais relevantes classificadas por esse pesquisador.

Como também acentua Oliveira (2005, p.59),

essa possibilidade de alteração de desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky. Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento de desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de uma pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento.

De outro modo, de acordo com os postulados de Vygotsky, existe uma distância entre o desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que ele definiu como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O autor considera o desenvolvimento real a capacidade da criança de praticar tarefas sozinha. Por outro lado, o desenvolvimento de nível potencial caracteriza um estágio em que a criança exerce atividades com a ajuda de participantes mais competentes, referindo-se a esse apoio como um *scaffolding* (andaime), numa alusão a um sistema de suporte ou apoio, que consiste no processo interacional no qual o participante mais competente presta ajuda necessária ao menos competente para a realização de um trabalho ou resolução de um problema. Esse pesquisador enfatiza que só é possível uma criança realizar uma ação sozinha se essa tarefa está próxima daquelas que ela já consolidou.

Encerrando esta seção, antes de passar para as abordagens de ensino e o erro no aprendizado da L2, vale a pena mencionar o que ponderou Marta Khol de Oliveira (2001, p.56) sobre a vertente Sócio-Interacionista.

Existe um percurso de desenvolvimento em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertinente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Finalmente, é importante salientar que há muitos pontos de convergência e divergência entre as teorias de Piaget e Vygotsky. O importante a ser ressaltado, nesta seção, é o fato de que os dois autores não discordam sobre o aspecto cognitivo, que é o fator determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança. Nesse sentido, a diferença entre ambos é que, para Piaget, o conhecimento se trata de um processo de internalização individual, enquanto que, para Vygotsky, a construção do conhecimento se dá, num primeiro momento, com o mundo físico (ambiente) e, em seguida, a partir de trocas comunicativas com adultos.

1.3 A VISÃO DO ERRO ATRAVÉS DOS TEMPOS NOS DIVERSOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DELE

As teorias lingüísticas e os métodos ou abordagens do ensino sempre fizeram parte do dia-a-dia das aulas de língua estrangeira em diferentes épocas. A adoção de métodos constitui,

ainda, grande desafio a um número significativo de professores em diversos contextos de ensino-aprendizagem de língua. A percepção do teórico sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem exerce grande influência nos elementos componentes de uma abordagem ou método.

Esta infatigável busca para um método perfeito de ensino de uma língua estrangeira foi comparado por diversos autores, dentre eles Prator (1979), ao movimento de um pêndulo, sempre balançando de um lado para outro, pois, em sua maioria, cada abordagem que surge busca, de certa forma, romper completamente com a anterior. Esta metáfora do pêndulo compara esses movimentos de idas e vindas, fluxos ou refluxos, expansão e retração, ao padrão de que tudo acaba voltando ao ponto de partida, e, a partir daí, inicia um novo ciclo. A síndrome do pêndulo ocorre nas diversas teorias universais.

O papel do método é, sem dúvida, o de balizar um conjunto de práticas de ensino que tenha suporte de uma teoria de ensino/aprendizagem, adequada para transmitir o conteúdo a ser ensinado para o aluno. Segundo Nunan (2003), o método do ensino da língua é apenas um conjunto de procedimentos para serem executados pelos professores em sala de aula.

Numa perspectiva diacrônica, perpassando, brevemente, pelas principais abordagens de ensino da língua estrangeira, em seus fundamentais aspectos históricos e características, temos, primeiramente, o *Método da Gramática e Tradução (AGT)*, que se desenvolve a partir do século XIX e que surge pelo interesse do ensino das culturas grego e latina. A AGT foi a que teve maior tempo de uso na história do ensino de línguas e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo muito pouco freqüente. Nesse método, é dada pouca atenção à pronúncia e também ao conteúdo dos textos. As regras gramaticais e o vocabulário são os principais focos do método, sem a mínima preocupação com a produção oral. A AGT não possui suporte teórico, nem lingüístico, psicológico ou educacional que o justifique ou ampare.

No final do século XIX, surge o *Método Direto (AD)*, como uma reação à AGT. O princípio basilar dessa abordagem é o de que a L2 se aprende com a L2, sem jamais recorrer à tradução, sendo os significados transmitidos através de gestos, mímicas e gravuras. A associação das quatro habilidades é usada no ensino pela primeira vez, sendo a gramática ensinada indutivamente. A ênfase está na língua oral e o aprendiz deve “pensar na língua” em que está aprendendo.

De acordo com Rodgers (1986), a base deste método é da teoria de linguagem estruturalista, behaviorista de desenvolvimento de hábitos, através de exercícios de *drills*. A repetição é a técnica usada para o aprendizado automático da língua.

O *Método Audiolingual (AAL)* nasce com a entrada dos EUA na Segunda Guerra Mundial, tendo, então, o exército americano necessidade de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras. O Método Audiolingual se torna fortemente ligado ao estruturalismo americano e à Análise Contrastiva, oriundos da psicologia behaviorista.

A prioridade da AAL é conduzir o aluno a comunicar-se na língua-alvo através da formação de hábitos lingüísticos. A prioridade é dada à fala em vez da língua escrita. Os diálogos são apresentados em estruturas para serem aprendidos por imitação, repetição e reforço do professor. Os erros devem ser evitados e, quando acontecem, são corrigidos imediatamente. Como se observa, o behaviorismo de Skinner foi o suporte da ALL em termos de aprendizagem e dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970.

Depois dos métodos acima mencionados, houve uma fase de transição em que outras abordagens de pouca expressão surgiram, com propostas não muito convencionais para o ensino das línguas, com ecleticismos generalizados.

Dentre esses métodos, alguns exemplos são:

- *Sugestologia de Lozanov (1966)*: Este método dá ênfase aos fatores psicológicos da aprendizagem, incluindo até o conforto físico dos alunos. Isto significa que o ambiente da sala de aula deve ser agradável, ter poltronas confortáveis, luz indireta, fundo musical suave e os alunos podem se apresentar com pseudônimos, não havendo necessidade de se identificarem. Os aprendizes são expostos a longos diálogos lidos com entonação pelo professor, onde as quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo.

- *Método Silencioso de Gattegno (1972)*: Pode-se dizer que neste modelo o aluno tem uma maior responsabilidade com sua aprendizagem de L2. Esse ensino consiste, essencialmente, na aprendizagem da língua por meio de pequenos bastões coloridos que são usados pelo pedagogo com a finalidade de criar as mais diferentes situações de ensino, juntamente com gráficos coloridos com a finalidade da prática da pronúncia. O professor não fala a maior parte do tempo, apenas indica, de maneira silenciosa, o que o estudante deve fazer. O *input* fornecido pelo professor é limitado, caracterizando, assim, um modelo em que o aluno deve se esforçar para, praticamente, aprender sozinho.

- *Abordagem Comunicativa (AC)*: Depois de diversas mudanças no quadro teórico, sobre os diversos métodos e abordagens de ensino de LE, há uma mudança de modelo no ensino da LE com o aparecimento da Abordagem Comunicativa, que nasce na Europa, no início dos anos

70, como uma alternativa aos métodos estruturais das décadas de 50 e 60, com grande impacto para o ensino de línguas. O potencial comunicativo da linguagem se torna o centro da discussão. A linguagem é um sistema de expressão de significados, com função interacional e comunicativa.

A combinação do estruturalismo na lingüística e do behaviorismo na psicologia educacional havia dado origem ao audiolingualismo, surgido nos anos 50, baseado, como antes já analisado, em repetição mecânica, caracterizando uma metodologia até hoje praticada por muitos cursos de línguas no Brasil. A abordagem comunicativa, inspirada pela nova teoria de lingüística do norte-americano Noam Chomsky e pelas novas teorias de psicologia cognitiva de Piaget e Vygotsky, além de motivada pela crescente demanda por métodos de ensino de línguas mais eficazes, surgiu como uma forte reação contra o audiolingualismo.

Partindo de uma crítica à noção de competência Chomskyana, o sociolinguista Dell Hymes (1972) deixa claro que, em termos de competência, mais do que um sistema gramatical de natureza abstrata é necessário. O autor destaca, então, que é necessário adquirir a Competência Comunicativa, que implica uma série de competências além da gramatical, conforme será visto no que segue. O foco da aprendizagem não está na forma lingüística, mas nas habilidades comunicacionais, fato esse que se mostrou marcante para o estabelecimento de uma pedagogia comunicativa de ensino de línguas.

Dessa forma, para esse autor, não é suficiente que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe, o léxico da língua para ser caracterizado como competente em termos comunicativos. Para Hymes (1978), o conceito de competência inclui a idéia de “capacidade para usar”, unindo dessa maneira as noções de competência e desempenho, que eram consideradas bem diferentes na divisão de conceito desses conhecimentos propostos por Chomsky.

Canale e Swain (1980, p.28-31), com base na noção de Competência Comunicativa proposta por Hymes, identificaram quatro elementos de alcance da competência comunicativa:

- competência gramatical;
- competência sociolingüística – compreensão do contexto social no qual ocorre a comunicação;
- competência discursiva – interpretação e operação sobre a mensagem em termos de coesão e coerência do discurso
- competência estratégica – uso de habilidades estratégicas para dar conta de dificuldades que ocorrem ao longo da interação.

Para os mencionados teóricos, os aprendizes só irão adquirir a competência comunicativa se ficarem expostos, de maneira igual, a essas quatro formas de competência. O ensino comunicativo, dessa forma, deve privilegiar não somente uma, mas todas as competências em questão.

A aprendizagem na Abordagem Comunicativa é centrada no aluno, sendo que o professor atua como facilitador, como um observador e orientador na busca de soluções de problemas que possam surgir. As questões do uso da língua são contextualizadas, devendo o aluno dominar as formas para adaptá-las aos contextos. Os erros são tolerados, levando-se em consideração a importância da negociação no significado. O material de ensino e os diálogos devem ser autênticos, devendo apresentar personagens em situações reais da vida. Os textos escritos podem ser compostos de jornais, revistas, cartas, bilhetes, e-mails, dentre muitos outros gêneros textuais.

A Abordagem Comunicativa iniciou sem ter, ainda, fechado o ciclo da história do ensino de línguas. Ela proporciona visões coerentes e enseja a aprendizagem real da língua-alvo.

No quadro logo a seguir, apresentado por Suzy Mara Gomes (2009) em sua Dissertação de Mestrado, é interessante observar as concepções e o tratamento do erro, através dos tempos, nas principais abordagens e métodos, ficando constatado que ora é evitado, ora reprimido ou até mesmo consentido, porém, sempre se fazendo presente no rol de discussões acerca do processo de aprendizagem de uma LE.

Quadro 1 - A concepção do erro nos diferentes métodos

MÉTODO	CONCEPÇÃO E FORMAS DE CORREÇÃO DE ERROS
MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - O erro é considerado muito importante e tem que ser corrigido. - O professor é a máxima autoridade em sala de aula, portanto decide o que está certo ou errado. - A correção é feita pelo professor, mas ele também pode escolher outro aprendiz para fornecer a resposta correta.
MÉTODO DIRETO	<ul style="list-style-type: none"> - O erro é evidenciado. - A auto-correção é a forma pela qual o professor busca trabalhar o erro. Acredita-se que é uma maneira de facilitar a aprendizagem. - Diferentes técnicas de auto-correção são implementadas (ex: escolha de uma entre duas hipóteses; entonação diferente evidenciando o problema; repetição do enunciado problemático parando antes do erro cometido).

... continua...

<p>MÉTODO AUDIOLINGUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro leva à formação de maus hábitos lingüísticos. - O erro deve ser prevenido, evitado e combatido a todo custo. - O professor usa a análise contrastiva entre a L1 e a língua-alvo a fim de localizar pontos passíveis de se tornarem problemáticos. - A correção deve ser imediata.
<p>MÉTODO SILENCIOSO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro faz parte do processo de aprendizagem e considerado natural. - É considerado importante e necessário, haja vista que fornece subsídios para preparação de aulas. - A auto-correção, a correção em pares e os gestos são utilizados como instrumentos para auxiliar o aluno. O professor só fornece a resposta correta quando todos os esforços e técnicas corretivas estiverem esgotadas.
<p>MÉTODO SUGESTOPÉDICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os erros devem ser tolerados e não corrigidos de imediato, principalmente nos níveis iniciais. Valoriza-se o que o aprendiz tenta comunicar. - Na ocorrência de um erro, o professor o ignora momentaneamente para depois usar a forma correta.
<p>MÉTODO COMUNITÁRIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro deve ser coibido. - A correção é feita de forma sutil. - A repetição correta do que foi dito erroneamente é a tática do professor para não ferir os sentimentos do aprendiz.
<p>MÉTODO RESPOSTA FÍSICA TOTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro é esperado e precisa ser tolerado. - Nos níveis iniciais a correção é evitada e somente os erros mais graves são evidenciados de forma sutil. - Uma correção mais minuciosa só é aplicada para turmas mais avançadas, mas de modo a não constranger o aluno.
<p>MÉTODO COMUNICATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro deve ser tolerado e visto como parte do processo do desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. - O professor ignora o erro do aluno quando o objetivo é a comunicação. Ele lista os problemas ocorridos para que seja feita a correção posterior através de atividades apropriadas.

Fonte: GOMES (2009, p.42,43)

Os métodos acima proporcionaram apoio às ações pedagógicas dos educadores de língua estrangeira, bem como o entendimento da natureza dos erros na língua, através das

considerações sobre o processo de aquisição de LE, o que leva à reflexão acerca dos papéis do professor e do aluno.

Há indícios que sugerem que o erro deve ser enfrentado pelo aluno como um desafio que necessita ser vencido, sem se deixar desanimar, buscando um engajamento ativo na aquisição de uma LE. Muitas vezes, o educando aprende com seus próprios erros, ou seja, através da conscientização do erro e a oportunidade de reformular sua produção, o que resultará em um maior grau de proficiência em sua competência e habilidade lingüística. Na seção seguinte serão analisados o erro e seus diversos tratamentos em sala de aula.

1.3.1 O tratamento de erros em sala de aula

Os dados sugerem que entre os lingüistas a aprendizagem é essencialmente um processo que envolve a ocorrência de erros (BROWN, 2007, p. 257). No entanto, segundo o mencionado teórico, o erro deve ser visto como parte da construção do saber em segunda língua. Cometendo erros, o aprendiz testa suas hipóteses sobre a LE, assim como a criança o faz ao adquirir a língua materna.

Considero que a forma de tratar o erro em ambiente de sala de aula é um dos elementos mais relevantes para o sucesso da aprendizagem. É indispensável que o educador interfira, aponte o erro, faça com que o aluno perceba que houve um lapso ou falha, abstendo-se, no entanto, de fazer a correção para ele. Isto é importante para que o próprio educando evolua em sua interlíngua (IL), que se trata do sistema de transição empregada pelo o aprendiz durante seu processo de assimilação ou aprendizagem de uma LE, que tem como principal característica a interferência da língua materna.

Edge (1989, p.149) assegura que a correção é necessária, mas a maneira como cada professor reage e lida diante dos erros é variável. Isso vai depender de suas crenças, de sua visão de como se dá a aprendizagem e de sua ciência sobre as necessidades dos indivíduos e objetivos do curso. Esse mesmo teórico ressalta que a responsabilidade do professor é promover, ampliar e melhorar o aprendizado de seus alunos, e não se prender unicamente à correção de tudo que está em desacordo com a norma padrão. De acordo com o autor,

de um modo geral, os professores entendem que a correção de erros orais não deve ser sempre efetuada para não quebrar a linha de raciocínio, não inibir o aluno e não frustrá-lo, o que pode ocorrer com a correção excessiva. Deve ser feita de modo sutil, após o término da comunicação, da fala, ou da leitura, para não interromper o aluno.

Cunha (2003, p. 8) afirma que, mesmo sem a garantia do sucesso ou eficácia do tratamento do erro, em todas ocorrências, “é possível que ele incite o aumento de percepção/consciência do aprendiz, contribuindo, talvez, para aquisição em longo prazo”. O aprendiz deve fazer uso de procedimentos mentais cognitivos, denominados de estratégias de aprendizagem ou mecanismos de conhecimentos que, embora possam os levar à produção de uma série de erros em seu enunciado, constituem tentativas que apresentam e que necessitam de um tratamento por parte do educador. É nesse momento que o pedagogo terá chance para negociar a correção e colaborar com o aluno.

Nas próximas seções, serão feitas considerações sobre a importância, eficácia e tipos de *feedback* corretivo.

1.3.2 O ensino com Foco na Forma

O papel da forma lingüística no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE é um dos assuntos mais polêmicos e recorrentes nessa área, englobando diversas abordagens metodológicas e pesquisas. Em meio às metodologias de ensino, conforme já vimos, existem desde abordagens que buscam comprovar a necessidade de centralizar a instrução da L2 na forma lingüística, tais como o Método de Gramática e Tradução, até propostas metodológicas que procuram demonstrar a importância de ignorar a focalização dos aspectos formais na sala de aula, o que pôde ser visto, sobretudo, nos primeiros anos da Abordagem Comunicativa.

Spada (1997, p.73) define Instrução com Foco na Forma (IFF) como “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos aprendizes para uma forma lingüística de modo implícito ou explícito, o que pode ser operacionalizado através de regras lingüísticas ou de reações corretivas aos erros dos alunos“. Pode-se afirmar que as *reações corretivas* estabelecem os diversos tipos de *feedback* corretivo.

Long e Robson (1998) assinalam três tipos de instrução possíveis na sala de aula de LE, que mudam de acordo com o foco principal de atenção exigido do aluno, como descritos a seguir:

1 - Quando é imposta ao aprendiz a atenção principalmente na estrutura da língua e à correção gramatical, tem-se o *Foco nas Formas (FFS)*. Segundo Long e Robson, a instrução com Foco nas Formas é uma abordagem que possui grande influência do behaviorismo, cujo entendimento, conforme já visto, é de que a aprendizagem se dá através da repetição, com grande ênfase nos aspectos da instrução formal, através do estudo constante da gramática.

Nessa abordagem, o erro é considerado como um desvio da aprendizagem, devendo, por esse motivo, ser corrigido prontamente para que não venha a servir de padrão para o aluno. Long e Robinson (1998) apresentam o Foco nas Formas como características da Abordagem Tradicional de ensino de L2. Neste tipo de intervenção, o professor coloca em primeiro plano o ensino das estruturas lingüísticas sem levar em consideração o contexto, sem qualquer preocupação com a ligação entre forma e significado.

2 - Quando é exigida que a concentração do aluno esteja voltada unicamente à mensagem que o professor deseja comunicar, teremos o **Foco no Sentido (FS)**. Trata-se de uma forma não-intervencionista, pois o educador é considerado somente um facilitador do processo da aprendizagem. O ensino com *Foco no Sentido*, tratamento dispensado por tais modelos, o erro oral dos aprendizes de L2, através dos tempos e das várias abordagens de ensino, bem como o *feedback* corretivo e seus tipos deve acontecer por meio do fornecimento de insumo rico e significativo ao aluno, uma vez que apenas a exposição à língua é avaliada como suficiente para o desenvolvimento da proficiência lingüística. A atenção à forma lingüística é preferencialmente desprezada no processo de ensino/aprendizagem da LE. Menti (2003, p.25) aborda que o erro em ambiente de ensino “com foco no sentido é visto como parte do processo natural de aprendizagem, e, como tal, não precisa ser corrigido, irá desaparecer gradualmente”.

3 - Quando a prática de ensino visa a abordar tanto as formas quanto o sentido, tem-se **Foco na Forma (FF)**. Segundo definição de Alves (2004, p.48-49),

o ensino de foco na forma caracteriza-se por garantir um ambiente comunicativo, em que oportunidades de negociação do significado se fazem presentes, ao mesmo tempo em que também são incluídas situações de foco nos elementos formais da linguagem, principalmente quando esses são necessários para tornar claro aquilo que se quer significar.

Na abordagem com Foco na Forma, a comunicação na língua-alvo permanece como o principal objetivo da instrução, mas, ao mesmo tempo, é chamada a atenção do aprendiz para aspectos formais da L2, toda vez em que o professor ou os próprios aprendizes sentirem a necessidade de se concentrarem na estrutura lingüística para deixar mais claro o conteúdo comunicacional do que está para ser dito.

Menti (2003, p.28) parte da hipótese de que a instrução com Foco na Forma traz benefícios aos alunos de L2, por entender que “um dos componentes de instrução com Foco

na Forma é o *feedback* corretivo e que *feedback* corretivo auxilia o processo de LE”.

Ao centrar o ensino mais no significado do que na forma, resolveu-se, aparentemente, a questão da comunicação nas aulas de LE. No entanto, pesquisas neste sentido, tais como a de Richards e Rogers (1996, p.67), expõem certa preocupação de professores com o resultado desse processo. Esses professores pontuam que a atenção excessiva ao significado pode fazer com que não exista correção de espécie alguma e que o professor aceite tudo o que aluno enunciar.

Por sua vez, ao se referirem à Instrução Focada na Forma, Spada e Lightbown (2008, p. 182) julgam que

alguns indivíduos, especialmente aqueles que começaram a aprender quando crianças, adquiriram níveis altos de habilidades em um segunda língua sem a Instrução com o Foco na Forma (FFI – Form-Focused-Instruction). Esse resultado dá suporte à hipótese de que esse tipo de instrução não é necessário para a aquisição de uma segunda língua. No entanto, é raro para alunos em cursos de língua estrangeira ou segunda língua atingir esses níveis.

Nos últimos vinte anos, muitos estudiosos do ensino da L2 têm estado envolvidos com pesquisas sobre a abordagem comunicativa em sala de aula de LE e o papel da gramática no ensino de línguas. A questão primordial nesses estudos encontra-se na preocupação de resolver como a gramática deve ser ensinada e se deve incorporar ou não os aspectos lingüísticos no Ensino Comunicativo de Linguagem (ECL).

Assim, segundo as ponderações feitas acima, muitos pesquisadores (LONG, 1991; SPADA, 1997; ELLIS, 2001,2002; PANOVA e LYSTER, 2002; LIMA, 2002; MENTI, 2003, entre muitos outros), consideram que os episódios de *feedback* corretivo se constituem em instâncias caracterizadoras da metodologia do ensino com Foco na Forma.

1.3.3 O *feedback* corretivo (FC)

Ao cometer erros é que os alunos terão oportunidade de receber um tipo de *feedback* (“retorno” em português, conforme Almeida Filho; Schimitz, 1998). O termo *feedback* é também chamado de realimentação, sendo muito empregado como auxílio ao desempenho do indivíduo em qualquer situação de aprendizagem.

Segundo Ellis (1997), o termo refere-se à informação dada aos aprendizes, que podem usá-la para revisar sua interlíngua, o que viabilizará a aquisição da língua-alvo. A correção é essencial e é parte integrante do aprendizado de uma segunda língua. Ela ajuda o aluno a compreender os atributos essenciais das novas formas lingüísticas que lhes são apresentadas.

Assim, as reações corretivas realizadas pelos professores, em sala de aula, são conhecidas como *feedback* corretivo, vista como um fornecedora de insumo para o aluno no aprendizado de uma segunda língua. Segundo Havranek (1999), esta categoria de insumo auxilia o aluno a confrontar sua produção ou interlíngua com as normas da L2/LE.

Chaudron (1977, p.31) define *feedback* corretivo como “qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova, ou exige reformulação do enunciado do autor”. Poderá ser um simples “sim” ou “não”, “certo” ou “errado”, ou até mesmo alguma explicação que acaba se transformando em uma forma de instrução. Por sua vez, Penny Ur (1996, p.242) afirma que “*Feedback* é uma informação que é dada ao aprendiz sobre seu desempenho em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho”.

É fundamental que se mostre que os entendimentos acima, sobre a correção de erros, não são defendidos por todos os autores. Há os que entendem o tratamento do erro como forma de ativar a aquisição da língua-alvo, enquanto que outros acreditam ser a correção um empecilho para a aquisição. Por exemplo, Krashen (1982) assevera que a aquisição da LE se dá pelo *input* compreensível, sendo desnecessária a correção dos erros do aprendiz. Ademais, afirma que a correção pode afetar o filtro afetivo do indivíduo e, conseqüentemente, prejudicar a aquisição. Ressalta que a correção externa pode fazer que o aluno se sinta constrangido e receoso de cometer outros erros. Sob sua visão, a correção pode ter repercussões negativas, tais como sentimento de frustração e desmotivação. Ainda, esse mesmo autor considera que, embora a correção dos erros envolva aspectos cognitivos e afetivos, os estudos têm demonstrado que a maioria dos alunos espera que seus erros sejam corrigidos e se ressentem quando acham que isso não está acontecendo.

Do mesmo modo, VanPatten (1992) também não concordava com a correção dos erros. O autor argumentava que era insignificante o efeito da correção de erros no processo de desenvolvimento em uma L2 para a maioria dos aprendizes. No entanto, VanPatten (2003), posteriormente, influenciado por outras pesquisas realizadas em aquisição da L2, muda sua posição, reconhecendo que o *feedback* corretivo, na negociação da forma e do significado, pode auxiliar os alunos a repararem seus erros, desta forma, ajudando na aquisição da segunda língua.

Ellis, Loewen e Erlam (2006/2009) argumentam que o *feedback* corretivo é uma forma de mostrar ao aprendiz que existe um erro em sua produção, através das seguintes maneiras:

- a) conscientizar o aluno de que ele cometeu um erro;
- b) fornecer a forma correta da língua-alvo;

c) prover ao aluno uma informação metalingüística sobre a natureza do erro com qualquer combinação de outro movimento corretivo.

Ainda segundo os autores, o *feedback* pode ter caráter implícito ou explícito, sendo que a distinção entre as duas formas está no aspecto de que na primeira não há indicação de evidências de erro, enquanto que na segunda há indicação de erro. As reações explícitas aos erros cometidos pelos aprendizes podem ser através (a) de uma sinalização de que houve um cometimento de erro, (b) fornecimento da forma correta na língua-alvo, ou (c) informação metalingüística sobre a natureza do erro ou a combinação desses outros (ELLIS, LOEWEN; ERLAN, 2006/2009).

É pacífico o entendimento na literatura de que o *feedback* explícito pode ser fornecido tanto pelo professor como por colegas, que informam ao educando sobre o grau de acuidade de sua produção, sendo considerado um processo interativo no tratamento do erro na sala de aula. A instrução baseada no ensino explícito procura desenvolver o conhecimento de regras da língua-alvo.

Além disso, o *feedback* pode ser considerado positivo ou negativo. Temos o *feedback* positivo quando a resposta do professor à produção do aluno ocorre de uma forma elogiosa, de modo a demonstrar que sua produção está correta. Por outro lado, temos o *feedback* negativo quando, de alguma maneira, o educando recebe como resposta um processo de correção, indicando que um erro foi cometido (ELLIS, LOWEN & ERLAN, 2006/2009).

Lyster e Saito (2010) fazem referência ao entendimento de Gass (1997) e Long (1996, 2007) de que a eficiência do FC dá base à teoria que sustenta tanto a evidência positiva como a negativa, importantes para o desenvolvimento da aquisição da segunda língua, em oposição aos argumentos de Krashen (1981), de que só a evidência positiva seria suficiente para a aprendizagem. Também segundo Lyster & Saito (*op. cit.*), o *feedback* negativo pode ter caráter explícito ou implícito. Ocorre o *feedback* negativo explícito quando o professor manifesta, de modo expresso, que a produção do aluno não está correta. No entanto, no *feedback* negativo implícito, o educador, através de procedimentos de interação, leva o aprendiz a entender que seu enunciado está com algum problema ou completamente errado.

Nassaji (2007) advoga a hipótese de que a exposição dos aprendizes de L2 tanto à evidência positiva como à negativa, na aquisição da segunda língua, tornou-se fundamental pelas atuais teorias da aquisição de L2. O autor explica que a evidência positiva se refere à informação ao aprendiz sobre o que é possível na língua-alvo, através da exposição ao *input* da L2. Por outro lado, a evidência negativa refere-se à informação obtida, por meio de

diversas formas, de correção implícita e explícita sobre o que não é possível ou aceitável na língua-alvo. Ademais, tal autor esclarece que o *feedback* negativo pode ser recebido diretamente através de uma correção explícita do problema, ou indiretamente, no curso de uma interação significativa através da correção do erro.

1.3.3.1 Controvérsias referentes ao *feedback* corretivo

Existem, ainda, muitas dúvidas referentes à melhor maneira de os educadores tratarem os erros orais produzidos pelos aprendizes de língua estrangeira, em que pesem os grandes avanços dos estudos realizados nesta área específica.

Ellis (2009), em seu artigo *Corrective Feedback and Teacher Development*, examina diversas controvérsias relativas ao FC analisados no ensino/aprendizagem de segunda língua. Segundo esse autor, a construção do processo de ensino /aprendizagem de uma língua relaciona-se de forma íntima à abordagem que norteia a ação pedagógica do professor em sua relação com o aluno.

O autor, ao relatar as diversas análises teóricas a respeito de quais os erros que devem ser corrigidos, faz menção à distinção gerativista de Corder (1967) entre *error* e *mistake*, explicando que o primeiro decorre da falta de conhecimento da L2, sendo considerado como uma lacuna na competência, enquanto que o segundo se apresenta com uma falha na produção do aluno, que pode ser resultado de uma limitação da memória ou falta de automaticidade. Quanto a essa questão arrolada, o autor concluiu que os erros a serem corrigidos devem ser *selecionados*, acrescentando que, geralmente, estudiosos como Harmer (1983) e Ur (1996) aconselham os professores a focarem a atenção em alguns poucos tipos de inadequações, ao invés de tentarem tratar todos os erros que os aprendizes cometem.

Quanto à questão de quem deve corrigir o erro, novamente, segundo Ellis (2009), uma solução muito defendida para este problema é utilizar dois processos: primeiro estimular a autocorreção, repetindo o enunciado do aluno com ênfase no erro para que ele mesmo se dê conta da incorreção, oportunizando que o aprendiz proceda o reparo e, caso isso falhe, fornecer a correção, reformulando o enunciado produzido pelo educando.

Além da autocorreção, que a abordagem mais atual de ensino vem procurando contemplar, o autor menciona o processo de *peer-correction* (correção feita pelo colega) ou a negociação do significado com o colega, ao invés da interferência ou correção por parte do professor, também, bastante utilizada, assim como o procedimento de correção em grupos, através de uma abordagem sócio-interativa.

Com referência à indagação de como os erros devem ser corrigidos, este teórico esclarece que existe uma variedade de diferentes propostas de estratégias a serem aplicadas na correção dos erros dos aprendizes, que surgiram devido ao entendimento controverso das diferentes táticas de *feedback* corretivo. O modelo mais detalhado sobre a questão é o de Chaudron (1977), que apresenta 30 tipos de atitudes que o professor poderá tomar diante da ocorrência de um erro do aluno. No entanto, Ellis (*op. cit.*, 2009, p.8) faz uma crítica ao trabalho do referido pesquisador ao avaliar que aquele estudo “consiste em uma simples lista de estratégias junto com exemplos”. Quanto à questão de quando corrigir o erro, o autor afirma que existem apenas duas possibilidades, ou o professor corrige em seguida à produção do erro ou deixa para depois, não interrompendo as manifestações do aluno. A primeira opção pode prejudicar a comunicação do aprendiz, principalmente quando for muito seguida, resultando em um desestímulo ou mesmo frustração das tentativas do educando. A segunda possibilidade, havendo um intervalo muito grande entre o erro e a correção, poderá tornar o *feedback* sem efeito. “Não é possível se chegar a uma conclusão geral sobre a eficácia relativa aos *feedbacks* corretivos imediatos e tardios” (ELLIS, 2009).

De acordo com Ellis (2010), existem diferenças evidentes entre os professores na maneira de pensar e tratar o *feedback*. O autor argumenta que, embora os educadores sintam a necessidade de corrigir os erros de seus aprendizes, eles discordam a respeito de quais os erros devem ser corrigidos, quem deve fazer a correção (o professor, o estudante que cometeu o erro, um colega de aula), quando devem ser corrigidos, abordando, neste caso, a crença de alguns educadores não considerarem certo corrigir o erro no momento em que o aluno se encontra engajado em sua comunicação. Todas essas afirmações e posicionamentos, portanto, evidenciam a complexidade que caracteriza a tomada de decisões, por parte do professor, frente às produções dos seus aprendizes que não se mostram semelhantes às formas-alvo.

2.3.3.2 Tipos de *feedback* corretivo

Existem diversas maneiras de os professores corrigirem seus alunos, sendo que a escolha de um ou de outro tipo de *feedback* pode exercer influência sobre o retorno obtido por parte dos aprendizes.

Lyster e Ranta (1997) propuseram uma caracterização de diferentes tipos de *feedback*, tendo prestado, com o trabalho em questão, uma significativa contribuição para as pesquisas da área. Os autores realizaram a pesquisa em quatro classes de imersão de francês no Canadá, totalizando 18,30 horas de gravações de interação dentro de sala de aula, com alunos entre 9 e

11 anos de idade, observando as correções efetuadas pelos professores e a reação à correção por parte dos alunos.

Com base nesses estudos em sala de aula, estes pesquisadores propõem 6 tipos de *feedback*:

correção explícita;

recast;

pedido de esclarecimento;

feedback metalingüístico;

elicitação;

repetição corretiva.

Para os referidos pesquisadores, **a correção explícita** ocorre quando o professor indica a forma correta, de maneira clara e compreensível, à produção do aprendiz que estava incorreta, com orientação comunicativa. Por exemplo:

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

Jana: I will.

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

Jana: Yes, Okay.

Os *recasts* são conceituados como os movimentos corretivos que ocorrem quando o professor reformula, sem erro, todo ou parte do enunciado do aluno. Chaudron (1977) denomina este comportamento como “repetição com modificação”. Esse tipo de *feedback* não oportuniza aos alunos uma reação ativa na correção de seus próprios erros. Os *recasts* mantêm a correção sob o controle do professor. As pesquisas de Lyster e Ranta (1997) e Menti (2006) demonstraram uma grande preferência dos professores pelo uso de reformulações como forma de *feedback*.

(2) Marco: Who see his card?

Professora: Who saw his card?

Existem algumas restrições a esse tipo de *feedback* corretivo (CHAUDRON, 1997; FANSELOW, 1977; LONG, 1997; LYSTER e RANTA, 1997; LYSTER, 1998), no sentido de poder ser interpretado ambigüamente pelos alunos. As reformulações podem ser entendidas como *feedback* positivo, pois há a possibilidade de o aprendiz interpretar que o professor esteja repetindo o enunciado unicamente para prestigiar sua participação, concordando com seus termos ou como sinal de aceitação. Nesses casos, o aluno pode não ter

notado que houve uma correção, principalmente quando o professor não dá ênfase de entonação sobre o item errôneo para aqueles aprendizes que possuem um nível mais baixo de proficiência.

Outro tipo de FC é o da **solicitação de esclarecimentos**. O pedido de esclarecimento indica ao aluno que seu enunciado não foi compreendido pelo professor, estimulando o aprendiz para repetir ou reformular o que havia dito. Essas solicitações podem referir-se tanto à compreensão quanto à acuidade, ou a ambas. Exemplo:

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

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

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

No *feedback* **corretivo metalingüístico**, o professor tece comentários, dá informações ou formula perguntas relacionadas ao erro, sem explicitamente fornecer a forma correta. Ele utiliza um comentário metalingüístico, indicando que há um erro em algum lugar. Essa atitude do professor pode contribuir para o aprendiz controlar e internalizar o conhecimento lingüístico. Exemplo:

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

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

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

O quinto tipo é a **elicitação**, que se refere à solicitação direta que o professor faz para que o aluno reformule seu enunciado, a partir de três técnicas: (i) o professor formula um enunciado e solicita que o aluno o complete; (ii) o professor usa perguntas para elicitar a forma correta; (iii) o professor solicita ao aluno que reformule seu enunciado. É necessário que se saliente que existe uma diferença entre o *feedback* metalingüístico e o da elicitação. O último pede uma reformulação da fala e o primeiro pede somente um “sim” ou um “não”, quando é realizado através de perguntas, auxiliando o aluno a reformular seu enunciado errôneo. Exemplo:

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

Professora: They wanted our precious...

Jana: Our caves.

Professora: Something similar to a rock. There is a famous band that sing Rock and Roll, It' called Rolling...

Marco: Oh, Yes. Rolling Stones. Precious Stones.

O último tipo de *feedback* corretivo observado por Lyster e Ranta foi a **repetição corretiva**, por meio do qual o professor repete o erro do aluno isoladamente, muitas vezes ajustando sua entonação de voz, a fim de destacar o erro. Exemplo:

(6) Paula: The govern say every thing is okay

Professora: The govern?

Paula: Oh, the government.

Tendo formulado uma classificação em 6 tipos de *feedback*, Lyster e Ranta (1997), através das gravações do ambiente de sala de aula, verificaram uma tendência muito grande dos professores no uso de reformulação (*recasts*), conforme mostra o Gráfico 1. Os pesquisadores, ao analisarem os resultados, observaram que nenhum dos tipos de *feedback* interferiu na fluidez da interação. Desta forma, Lyster e Ranta (*op. cit.*) concluíram que o Foco na Forma pode ser aplicado sem afetar a comunicação e, dependendo do contexto da sala de aula, pode influenciar o retorno dos alunos frente à correção.

No gráfico que segue, apresentado em Felice (2007, p. 78), podemos verificar o percentual de aceitação pelos professores de cada tipo de *feedback* corretivo, encontrado na pesquisa de Lyster e Ranta (1997).

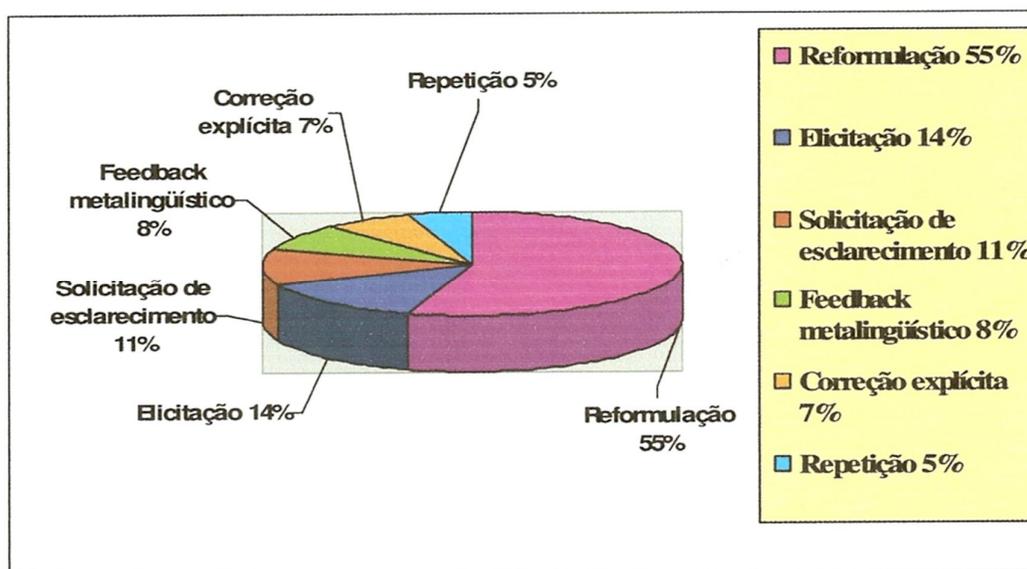


Gráfico 1 - Preferência dos professores ao uso do *feedback* corretivo (LYSTER e RANTA, 1997³).

Fonte: Felice, 2007, P. 78.

³ Todos os exemplos apresentados para ilustrar os tipos de *feedback* corretivo oriundos do estudo de Lyster e Ranta (1997) foram retirados de Menti (2003). Dados do projeto ALESA-UFRGS, que apresenta exemplos de sala de aula de inglês em contexto brasileiro.

O presente trabalho tomará por base a classificação de Lyster e Ranta (1997) para verificar o tratamento dispensado, por tais modelos, ao erro oral dos aprendizes de L2, através dos tempos e das várias abordagens de ensino, bem como o *feedback* corretivo e seus tipos de correção utilizados pelos professores pesquisados ao lidar com os erros de pronúncia de seus alunos.

O papel interacional do *feedback* de aquisição da segunda língua (SLA) tem recebido, recentemente, considerável atenção dos pesquisadores. O *feedback* interacional é definido como *feedback* que é gerado implicitamente ou explicitamente, através de diversas negociações e reformulações que podem acontecer quando surge um problema de comunicação. Além disso, há um debate entre os pesquisadores a respeito da natureza e o grau de contribuição das reformulações e eliciações, bem como se há um tipo de *feedback* que contribua mais efetivamente para a aquisição da língua-alvo do que outros (NASSAJI, 2007).

Ellis, Loewen e Erlan (2006, p.339-368) concluíram que (1) ambos os tipos de FC, de caráter mais implícito ou mais explícito, ajudam na aquisição e (2) o *feedback* explícito, geralmente, é mais eficaz do que o implícito”. Neste mesmo estudo, acerca do ensino da marca de passado simples – ‘ed’ em sala de aula, ao investigarem os efeitos dos *recasts* e explanação metalingüística, os autores afirmaram que este último tipo foi comprovadamente mais efetivo.

Lyster e Saito (2010) analisaram 5 pesquisas em sala de aula com o intuito de obter padrões de FC com potencial pedagógico, através de uma meta-análise, com a finalidade de avaliar a eficácia do uso do FC e suas variáveis de acordo com (a) os tipos de *feedback*, (b) os tipos de medidas de resultados, (c) o ambiente instrucional da LE, (d) a duração do tratamento e a idade dos aprendizes. Nesse trabalho, os autores decidiram analisar três tipos de FC: *recasts*, *explicit correction* e *prompts*. Os *prompts* incluem eliciação, correção metalingüística, solicitação de esclarecimento e repetição. Os mencionados pesquisadores ressaltam que os FC que estão incluídos nos *prompts* fornecem pistas para que o aluno proceda a autocorreção em vez de o professor fazer a reformulação, como no caso do *recast*.

Em termos de evidência lingüística, os autores (p. 268) afirmam que

a correção explícita fornece ambas evidências, negativa e positiva, enquanto que os *recasts* proporcionam evidência positiva e possibilitam também evidência negativa, e os *prompts* fornecem somente evidência negativa.

O resultado do estudo desses pesquisadores apontou que todos os tipos de FC geram resultados expressivos, tendo os *prompts* apresentado um efeito mais efetivo do que os

recasts, que tiveram uma eficácia média. Foi, também, observado que os aprendizes se beneficiam tanto das evidências positivas como das negativas.

Ellis, Loewen e Erlan (2006/2009), em sua investigação, verificaram que, normalmente, o *feedback* implícito vem em forma de *recast*, mas, por outro lado, alguns tipos de *recasts* são completamente explícitos, como nos casos em que o erro do aprendiz é corrigido pelo educador através da repetição da incorreção, com grande destaque entonacional e de maneira enfática. Dessa forma, os autores concluem que o *recast* só será eficaz se o erro for percebido pelo aprendiz, caso contrário, será difícil afirmar que ele é explícito ao invés de implícito.

Conforme verificado na seção que aqui se encerra, a classificação dos diversos tipos de *feedback* implica uma tarefa complexa, na qual pistas entonacionais são, também, de bastante importância para se definir o caráter mais/menos explícito de estratégias de correção. Esta discussão será retomada no capítulo de análise do presente trabalho, em que a entonação do professor, durante a correção, se mostrará de grande importância para o estabelecimento de seus objetivos.

1.3.3.3 O uptake

Um dos objetivos do presente trabalho é verificar se o *feedback* do erro de pronúncia, fornecido pelo professor, possibilita alguma forma de reparar o erro por parte do aprendiz. Para a verificação dos efeitos do *feedback* corretivo, é importante observar a reação dos aprendizes. Cunha (2005, p.35) esclarece que o *uptake* caracteriza-se como uma “reposta ao *feedback*”. De acordo com Lyster & Ranta (1997), o *uptake* pode ser definido como qualquer reação verbal ou gestual do aprendiz imediatamente à intervenção corretiva, por parte do professor, de chamar atenção de determinado erro. Em outras palavras, isto quer dizer que tais reações do aluno podem ser não apenas a autocorreção, mas também gestos como, por exemplo, movimentar ou balançar a cabeça em concordância ou manifestações verbais tais como “uh hum”, “Ok:”, “Yes”, “Right” e outros enunciados. Lima (2004) afirma que a falta de uma reação do aluno, ao ser corrigido pelo professor, evidencia uma ineficiência do *feedback* aplicado. Por outro lado, é importante ressaltar que *uptake* bem-sucedido não é garantia de aprendizagem.

Lyster e Ranta (*op.cit.*) distinguem 4 tipos de reparo:

- a) repetição: o aprendiz repete o enunciado corrigido pelo professor;
- b) incorporação: o aluno reage ao *feedback* corretivo com gestos ou balançando a cabeça,

como também expressa manifestações verbais do tipo ‘*okay*’, ‘*right*’, ‘*uh, hum*’, sem nenhum adicional;

c) auto-reparo: caracterizado como a reformulação correta do enunciado problemático pelo aluno;

d) reparo por parte dos colegas: quando o reparo não é provido pelo professor, mas por algum colega, que pode ou não ser seguido pelo aprendiz.

Lyster (2004) indica que os *prompts*, seguidos de *uptakes* de reparo, permitem que os alunos reforcem seus controles sobre a forma lingüística que eles haviam adquirido somente parcialmente. Em outras palavras, o autor diz que, atualmente, algumas evidências sugerem que o *uptake* de reparo decorrentes de prompts resulta em aquisição (LOWEN; PHILP, 2006).

De acordo com Ellis (2010), os estudos que envolvem *uptake* de reparo mostram que estes variam de acordo com o *feedback* corretivo fornecido, sendo que os *recasts* têm mais baixos níveis de reparos do que os *prompts* (elicitação, correção explícita, repetição dos erros e *feedback* metalingüístico). Os resultados da pesquisa em questão apontaram que todos os tipos de FC apresentaram bons resultados, sendo que os *prompts* tiveram resultados maiores que os *recasts*, relativamente à correção explícita.

A discussão dos tipos de *uptake* é importante para o presente trabalho, uma vez que, uma vez que, no capítulo de Análise, será possível observar as reações dos alunos frente às correções proferidas pelos professores investigados nesta Dissertação.

1.3.4 Considerações finais sobre a relação entre o erro em LE e *feedback* corretivo

Como bem acentuam Lima e Menti (2004, p.119), o tratamento corretivo é “entendido como um evento interacional vinculado aos estudos com Foco na Forma num contexto predominantemente comunicativo, incluindo a probabilidade de negociação da forma na interação que ocorre na sala de segunda língua (L2) ou língua estrangeira (LE)”.

O termo ‘negociação da forma’ remete a uma metodologia que enseja ao professor um *feedback* corretivo que estimula e encoraja o educando a corrigir seu próprio erro. De acordo com as autoras supra citadas, os tipos de *feedback* que proporcionam a negociação na forma, gerando reparo pelos alunos, são quatro: correção explícita, elicitação, repetição e *feedback* metalingüístico. A pesquisa de Lyster e Ranta (1997), que consiste em um estudo descritivo de aquisição de linguagem em sala de aula de segunda língua, apresenta um padrão interacional para analisar o fornecimento do *feedback* corretivo e a negociação na forma.

Não há dúvidas de que a tomada de decisões dos profissionais de ensino de uma LE, quanto à correção dos erros em ambiente de sala de aula, se torna de grande importância na área de ensino/aprendizagem. A maneira do tratamento do erro não se trata, simplesmente, em apontar ao aluno o erro cometido, mas, principalmente, fornecer assistência necessária, optando por movimentos corretivos adequados, com o intuito de ajudar o aprendiz a perceber e superar os problemas contidos em sua produção.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DOS ASPECTOS FONOLÓGICOS CORRIGIDOS

1.4.1 Introdução

A presente seção tem por objetivo fazer uma avaliação das principais hipóteses causadoras das dificuldades do aprendiz brasileiro frente à pronúncia do sufixo ‘-ed’ do passado regular da língua inglesa, dificuldade essa que foi observada em sala de aula, na coleta de dados desta investigação.

Através da manifestação fonética do aprendiz de L2, podemos detectar o sistema gramatical/ fonológico da L1, que está, também, presente na manifestação em L2. Observa-se, comumente, no processo da aquisição da L2, a influência dos aspectos fonético-fonológicos da primeira língua do aprendiz, ou seja, o falante não-nativo, ao deparar-se com estruturas silábicas estranhas as de sua língua, muitas vezes, se vale de estratégias de adaptação, amparando-se no que é permitido ocorrer nos componentes da sílaba de sua língua materna. Tal fato acaba contribuindo, sobremaneira, para a formação de seu sotaque de estrangeiro.

A presente seção será organizada da seguinte forma: primeiramente, caracterizarei as formas-alvo, de modo a demonstrar como tal sufixo é produzido no falar nativo. Em seguida, discutirei os dois principais aspectos responsáveis pela dificuldade do aprendiz brasileiro ao produzir tal sufixo: a influência da ortografia e a transferência dos padrões silábicos da L1 para a L2.

1.4.2 A produção do morfema ‘-ed’ do passado regular/particípio passado do inglês: caracterização das formas-alvo

A pronúncia do sufixo ‘-ed’, indicador de passado nos verbos regulares do inglês, é um problema muito comum para brasileiros. O problema ocorre em função dos três alofones

que tal sufixo possui: [t], [d] e [ɪd]⁴. Essas três possibilidades de pronúncia, entretanto, podem ser de ocorrência previsível. Assim, os verbos com a marca ‘-ed’ podem ser produzidos de três diferentes maneiras, conforme pode ser visto no que segue:

(a)	(b)	(c)
Stopped [στΑπτ]	robbed [ρΑβδ]	wanted [ωΑντɪδ]
Worked [ωερκτ]	drugged [δρ ργδ]	needed [νιδɪδ]
Missed [μɪστ]	used [φυζδ]	
Finished [φɪνɪςτ]	lived [λɪβδ]	

Nos verbos do grupo (a), o sufixo ‘-ed’ é produzido com o som [t]. Isso se deve ao fato de o segmento final da raiz dos verbos em questão não apresentar vozeamento, ou seja, não possuir vibração das cordas vocais. Trata-se, portanto, de um fenômeno de assimilação progressiva de sonoridade. O som [t] é, também, surdo, de modo que a sonoridade da raiz é igual à do sufixo.

De modo semelhante, o sufixo ‘-ed’ nos verbos do grupo (b) também apresenta sonoridade semelhante ao do último segmento da raiz verbal. O sufixo é, nesse caso, produzido como um [d], uma vez que os segmentos finais da raiz do verbo apresentam vozeamento [ɪδ], δεπενδενδο δο χοντεξτο φονολ (γίχο, δο σομ πρεχεδεντε. verificar que, tanto nos verbos do grupo (a) como naqueles do grupo (b), o sufixo ‘-ed’ é produzido foneticamente apenas como uma consoante.

Mais do que atentar para a questão de vozeamento do sufixo, é importante ou tanto em (a) como em (b), o ‘e’ ortográfico não deve ser produzido, de modo que o aprendiz deve pronunciar seqüências consonantais que não são permitidas no português brasileiro. Os verbos em (c), por sua vez, são produzidos de maneira diferente. Em palavras como *wanted* e *needed*, o sufixo ‘-ed’ é pronunciado como [ɪd], de modo que o ‘e’ ortográfico seja realizado foneticamente. Isso ocorre apenas em verbos finalizados por /t/ e /d/ na raiz, de modo que o [ɪ] produzido pelo falante nativo separe a plosiva coronal da raiz e aquela da marca de passado [tɪd], [dɪd]. Trata-se, na verdade, dos fenômenos de OCP (*Obligatory Contour Principle*), assim nomeado por Goldsmith (1976): segmentos iguais são proibidos de figurarem adjacientemente. Uma vez que [t] e [d] são ambos segmentos plosivos alveolares, de

⁴ Em inglês o morfema ED pode ser pronunciado de três formas, [d], [t] ou [ɪd], δεπενδενδο δο χοντεξτο φονολ (γίχο, δο σομ πρεχεδεντε.

modo a diferirem apenas no que diz respeito à vibração das cordas vocais, o princípio de OCP força a produção de um segmento vocálico que separe a consoante alveolar da raiz do verbo e a do morfema, como em *wanted* [tɪd] e *needed* [dɪd].

A produção de tais padrões, entretanto, não se mostra fácil para aprendizes brasileiros de inglês. De acordo com que aponta o estudo de Alves (2004), falantes brasileiros tendem a realizar os verbos em (a) e (b) de modo diferente do falar nativo, de modo a inserir a vogal epentética [i] ou uma sílaba adicional na produção da marca ‘-ed’. Em consonância com o que discutem Alves (2004, 2007) e Zimmer, Silveira & Alves (2009), a produção de tal segmento indevido advém, na maioria dos casos, da forma grafada do sufixo ‘-ed’, não unicamente de uma incapacidade de produção das seqüências consonantais da L2, o que constituiria, também, um outro fator causador da ocorrência de vogais epentéticas. Evidências para essa afirmação podem ser fornecidas ao se encontrarem produções como [μlɪɪd] para o verbo *missed*, ainda que não sejam encontradas produções com [fæsɪt] para o alvo “fast” /st/ (ALVES e BARRETO, 2009). Trata-se, de fato, dos efeitos do ‘-e’ ortográfico nas produções fonéticas.

Nas seções que seguem, serão verificados, com maiores detalhes, os dois principais aspectos que levam à produção da vogal epentética indevida na pronúncia dos verbos contendo a marca ‘-ed’: o papel da ortografia e as diferenças entre os padrões silábicos da L1 e da L2.

1.4.2.1 A influência ortográfica

É incontestável que, principalmente, para aprendizes adultos, cujo contato com a língua escrita é mais assíduo, a forma ortográfica causa problemas de pronúncia. A distância entre a escrita e o som da palavra são um dos responsáveis pela dificuldade do aprendizado de pronúncia de uma L2.

Delatorre (2006), ao investigar a produção do sufixo ‘-ed’, cita Lessa (1985), que considera que a falta de correspondência entre a fala/som e a escrita/letra no inglês funciona como uma barreira para os aprendizes brasileiros de L2. O trabalho de pesquisa da mencionada autora, através de testes aplicados aos participantes, em que deveriam ler palavras familiares e não familiares, concluiu que havia uma forte relação entre o som e a ortografia. A autora observou, dessa forma, que o desempenho dos participantes evidenciava que eles acessavam a representação mental da forma visual das palavras e não da forma

auditiva. Delatorre acredita, também, que o fato de as duas línguas possuírem o mesmo alfabeto se torna um elemento que afeta a pronúncia dos aprendizes, já que a relação entre a escrita e a forma oral no português e inglês é diferente. No estudo em questão, é salientada a influência da ortografia na produção da epêntese nos verbos terminados em ‘-ed’. A autora conclui, em sua investigação, que a ortografia tem um forte alcance na prática desse acontecimento, pois 72% dos informantes produziram epêntese nos verbos do passado regular contra nenhuma produção desse problema em palavras monomorfêmicas que exibiam a mesma seqüência consonantal (por ex., ‘missed’ [st] vs. ‘fast’ [st]).

Zimmer e Alves (2006, p.8) fornecem dados em seus estudos sobre a transferência do conhecimento fonético-fonológico da L1 para a L2, defendendo o entendimento de que o aprendiz, ao ler palavras tanto novas quanto até mesmo conhecidas, se socorre do conhecimento grafo-fônico-fonológico da língua materna. Os citados autores, em sua investigação, afirmam que:

A transferência grafo-fônico-fonológica representaria, justamente, a tendência, durante a fala ou leitura oral em L2, de atribuir aos grafemas que compõem as palavras da L2 a mesma ativação fonético-fonológica que tais grafemas reforçariam durante a fala ou a leitura oral na L1.

Os autores ressaltam, também, que a não-percepção pode desencadear efeitos tanto na fala como no reconhecimento leitor da L2, o que assinala as transferências do conhecimento fonológico bem como a informação do aspecto grafo-fônico-fonológico da língua materna para a língua alvo.

Segundo Silveira (2007) (*apud* GOMES, 2009), existe uma intensa ligação de transferência grafo-fônico-fonológica da L1 para L2 na pronúncia de consoantes finais. No entanto, a autora classifica que essa implicação costuma acontecer com maior frequência em algumas consoantes do que outras. Para tanto, Silveira elenca determinados fatores que considera importantes:

- experiência prévia em termos de conhecimento ortográfico;
- correspondência entre som e escrita na L1;
- palavras cognatas;
- palavras com pronúncia irregular;
- regras fonotáticas da L1;
- tipo de tarefa.

Em suma, conforme visto nesta seção, a presença de uma vogal na forma grafada pode constituir um fator motivador para a ocorrência de epêntese, o que, conforme Alves (2004) e

Delatorre (2006), explica grande parte dos casos de vogais epentéticas que ocorrem na produção da marca de passado simples/particípio passado regular. Por outro lado, segundo Young-Scholten (1997), até que ponto a exposição à palavra escrita coopera para a conservação da epêntese em um patamar adiantado de fluência ainda deve ser objeto de investigação mais profunda. De fato, além da influência da escrita, a produção de segmentos epentéticos, sobretudo nos níveis mais baixos de proficiência (cf. ZIMMER, 2004), pode ser resultado da não-aquisição dos padrões silábicos da L2. Isso será visto na seção que segue.

1.4.2.2 O Processo de simplificação silábica

O processo de aquisição de uma segunda língua envolve, além de um novo inventário vocálico e consonantal, também uma nova estrutura silábica. Esse fator é considerado uma das principais causas de processos fonológicos de redução e epêntese.

Abrahamsson (2003, p. 131) argumenta que:

Línguas naturais não somente diferem entre si com relação ao conteúdo dos inventários fonêmicos, mas também da maneira pela qual os fonemas se combinam em seqüências. Em outras palavras, línguas diferentes têm diferentes condições de estruturas silábicas. Enquanto muitas línguas têm somente sílabas CV sem coda e sem seqüências consonantais, outras têm padrões como CVC, permitindo sílabas abertas e fechadas, mas não seqüências consonantais, enquanto ainda que outras línguas exibem padrões de sílabas altamente complexas como CCCVCCCC, permitindo uma variedade de tipos de sílabas com seqüências consonantais em posições de ataque e coda. (tradução minha)

Ainda segundo Abrahamsson (2003), aprendizes de uma L2, usando variadas estratégias ao pronunciarem estruturas silábicas estranhas, principalmente em posição de coda (ou seja, a posição silábica pós-vocálica), se utilizam do recurso de simplificação silábica. Assim, vogais epentéticas são acrescentadas a consoantes finais de palavras ou seqüências consonantais: CCV – CVCV; CVCC – CVCCV; também entre seqüências consonantais: CCV – CVCV. O maior número de segmentos em posição de coda ou de ataque é considerado uma das principais causas da simplificação silábica. Nesse sentido, ressalta-se que grande parte dos verbos contendo a marca ‘-ed’ constituem seqüências consonantais finais que não são permitidas pelos padrões silábicos da L1, tais como [vd] lived, [st] missed, e assim por diante.

O processo fonológico da epêntese é comprovadamente considerado uma estratégia utilizada, tanto por adultos como por crianças, face ao condicionamento fonológico do aprendiz. De maneira geral, tal processo é definido como a inserção de um segmento de uma palavra, motivada pela busca de construções silábicas possíveis para simplificar estruturas

complexas dentro da língua. A epêntese dá origem a uma ressilabação, dando à sílaba não licenciada uma estrutura já integrada à fonologia do falante.

A língua inglesa aceita, considerando-se a sílaba sob o ponto de vista fonológico, agrupamentos de até quatro consoantes em coda final de palavra. Os falantes do português brasileiro (PB), cuja língua, com raríssimas exceções (/NS/ e /RS/), permite apenas um segmento consonantal ao final de sílabas, costumam recorrer, basicamente, à adaptação de duas táticas: eliminam uma ou mais consoantes que não existem no português na posição de coda ou introduzem vogais nos grupos consonantais, característicos da língua inglesa, desfazendo-os e criando novas sílabas, possíveis em sua língua materna, considerados processos de acomodamento fonológico.

A realização de uma epentese com a vogal [I] pode, portanto, evidenciar a influência dos padrões silábicos do português, causadores da dificuldade da aprendizagem de pronúncia em inglês. Tal inserção vocálica pode representar um problema de inteligibilidade para falantes nativos de inglês e para aprendizes de outros sistemas de L1 que estejam, também, adquirindo o inglês. Desta maneira, acredito que esse seja um aspecto fonético-fonológico digno de atenção.

Conforme observado por Delatorre (2006), em pesquisa sobre a produção da epêntese vocálica em palavras terminadas em 'ed',

- as consoantes que precedem o morfema 'ed' levam o aprendiz de L2 a realizar mais epêntese vocálica do que as vogais na mesma posição - desta forma, fica evidenciado que, para os brasileiros, as consoantes, nessa situação fonológica, ficam mais difíceis do que as vogais em posição de coda ;
- as obstruintes não vozeadas que se encontram antes do 'ed' provocam mais epentese vocálica do que as obstruintes vozeadas, o que denota, em virtude de o contexto fonológico não-vozeado ser menos sonoro que o vozeado, maior resultado de epêntese.
- o encontro de três consoantes, como por exemplo, *lmd*, *spt*, *skt*, *mpt*, proporcionam maior incidência de epentese vocálica do que o encontro de apenas duas consoantes;
- as consoantes nasais induzem maior produção de epêntese do que as líquidas;

Por outro lado, nessa mesma investigação, surgiram outros resultados não antevistos pela investigadora, tais como:

- consoantes obstruintes vozeadas geram menos epênteses do que suas parceiras não vozeadas;

- as consoantes oclusivas geram mais epêntese do que as fricativas;
- a consoante velar /ɣ/ levou a menos epênteses do que a bilabial /b/;
- houve maior número de epênteses durante as tarefas mais formais.

Em suma, diferentes seqüências consonantais podem acarretar, também, uma maior possibilidade de ocorrência ou não de epêntese. Conforme aponta Alves (2008), uma seqüência final de plosivas, tais como [pt] em ‘stopped’ e [kt] em ‘liked’ pode acarretar um maior número de epênteses do que uma seqüência final [st], como em missed. Ainda no que diz respeito a essa questão, deve ser citado, também, o trabalho de Frese (2006), que revelou que, para o aprendiz brasileiro de inglês, a produção de [ɪd] é melhor do que de [t] ou de [d]; a produção do [t], por sua vez, é melhor que do [d]. O pesquisador conclui que o falante de PB apresenta maior facilidade em produzir de forma correta o ‘-ed’, após ambientes fonológicos /t,d/, /p,k/ e /b,ʝ/, respectivamente.

Em outras palavras, conforme explica Delatorre (2006), a realização da vogal paragógica pode ser entendida também como uma estratégia para modificar uma estrutura difícil ou não reconhecida. Nesse sentido, devo concluir que, ao preparar a instrução de pronúncia dos verbos contendo a marca ‘-ed’, o professor deve prever que seus aprendizes podem produzir uma vogal de caráter ilegal tanto em função da forma grafada quanto em decorrência das diferenças do inventários de seqüências consonantais permitidas no português e no inglês. No que diz respeito a este último fator, deverá o professor também estar ciente do fato de que diferentes seqüências consonantais implicam graus de dificuldades distintos para os aprendizes, conforme mencionado nos parágrafos anteriores. Ainda que não tenha sido o objetivo do presente trabalho evidenciar os graus de marcação de todas as seqüências consonantais a serem adquiridas pelos aprendizes, uma vez que o presente trabalho se volta para a investigação do tratamento de erro em sala de aula, julgo fundamental que, ao lidar com as dificuldades do aprendiz, o profissional de ensino esteja ciente das principais fontes de dificuldades a serem enfrentadas.

1.4.3 Considerações finais a respeito do fato fonético-fonológico analisado

A partir da revisão teórica desenvolvida na análise do fenômeno fonológico objetivado nesse trabalho, pode-se concluir que a epêntese é a estratégia utilizada por falantes do PB, com a finalidade de reparação de uma estrutura silábica de difícil produção para o aprendiz de

L2. Constatou-se a tendência de produzir a vogal epentética entre o segmento final do verbo e a consoante alveolar que caracteriza o morfema ([t] ou [d])⁷. Em inglês o morfema ED pode ser pronunciado de três formas, [d], [t] ou [ɪδ], δεπενδενδο δο χοντεξτο φονολ (γίχο, δο σομ πρεχεδεντε. é recorrente por conta de dois principais fatores: o papel da relação grafo-fônico-fonológica da L1 e a influência dos padrões silábicos da língua materna.

No desenrolar desse estudo, ficou evidente a necessidade e a pertinência da instrução formal dos aspectos fonético-fonológicos, em ambiente de sala de aula de LE, sobre a pronúncia das três pronúncias do '-ed', proporcionando o processamento do *input* que o aluno sente dificuldade em perceber, de maneira a colaborar com a redução da produção de transferências dos padrões da L1 para L2. Problemas com a comunicação devem ser apontados aos aprendizes e resolvidos com a instrução explícita, bem como com o provimento de *feedback* corretivo, com a finalidade de estimular e sensibilizar a melhoria da percepção, evitando a fossilização de formas erradas e os conscientizando de que problemas de pronúncia podem trazer prejuízos de inteligibilidade durante a interação com a língua-alvo.

2 QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, exponho a metodologia empregada para a realização da presente pesquisa, com base na qual foram coletados os dados que serão analisados no capítulo seguinte.

Como já apontado no capítulo de Introdução, o objetivo principal desta investigação é verificar se os professores pesquisados costumam corrigir o erro de pronúncia, por parte de aprendizes brasileiros de inglês, relativo à produção do morfema ‘-ed’, na produção do passado simples ou particípio passado regular, e, em caso positivo, apontar como tais profissionais conduzem essa correção, de modo a discutir que tipos de *feedback* corretivo são fornecidos aos alunos, o que levará a uma discussão teórica acerca dos motivos que levam os professores à escolha de um ou outro tipo de correção. No presente capítulo, serão apresentadas informações a respeito dos procedimentos adotados para a obtenção dos dados, bem como acerca do local e dos sujeitos investigados, bem como informações referentes às turmas de alunos dos professores pesquisados.

Trata-se de um trabalho de pesquisa que segue o paradigma qualitativo. Godoy (1995) enumera um conjunto de características essenciais de uma pesquisa qualitativa, a saber:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) o caráter descritivo;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- d) o enfoque indutivo.

A pesquisa qualitativa parece ser a mais apropriada para este trabalho, na busca de respostas às indagações das Questões Norteadoras desta investigação. Dela faz parte, como aponta Godoy, a aquisição de dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto do estudo, realizada em ambiente de onde as informações são coletadas. Portanto, a fonte de dados é o ambiente natural e o pesquisador vai ao local do estudo, neste caso a sala de aula. Por sua vez, o conteúdo do *corpus* traz uma característica descritiva, analítica, em que o investigador interpreta, avalia e registra os fenômenos que observou, apresentando seus comentários. Este método é indutivo, ou seja, parte do todo para

o particular, sempre procurando respostas às perguntas do tema pesquisado, indispensável quando demanda um estudo fundamentalmente interpretativo, sem buscar indicações que comprovem ou não evidências previamente estabelecidas. Além disso, a pesquisa qualitativa busca significados, ou melhor, está voltada para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e vida.

Assim, quando se busca a compreensão e explicação de um fenômeno e o estudo tem característica descritiva, pode-se afirmar que o emprego do método mais adequado é o da pesquisa qualitativa, porque propicia maior interação entre investigador e investigado, portanto, compatível ao desenvolvimento do trabalho.

2.2 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dois professores de inglês, ambos do sexo masculino, profissionais experientes, com idade média de 45 anos. O informante A, Doutor em Língua e Literatura Inglesa, é Professor Adjunto da cadeira da Língua Inglesa II (turno da noite) do curso de Letras de uma universidade da cidade de Bagé/RS e leciona há 25 anos. As aulas se realizavam uma vez por semana, às terças-feiras à noite, durante três horas e meia, com um intervalo de 15 minutos, na metade desse período. Por sua vez, o segundo investigado, professor B, cuja formação também é Letras, Licenciatura em Inglês, viveu quase 3 anos em Londres. O profissional em questão, com 10 anos de docência, leciona o nível básico de inglês - Módulo II (turno da tarde), duas vezes por semana, terças e quintas-feiras, com duração de uma hora e meia cada aula, em um curso livre, também na cidade de Bagé/RS. Foi observada uma diferença entre o inglês falado por esses dois professores, no que tange ao fato de o primeiro informante falar a variedade de inglês britânica e o segundo o inglês americano, apesar de ter vivido na Inglaterra por um considerável período de tempo.

Os dados foram colhidos entre outubro e novembro de 2009. Foram gravadas, em áudio, 4 aulas, sendo 2 aulas de cada um dos professores, com duração total de cerca de 9,30 horas de aula, tempo que considerei suficiente para a coleta de uma quantidade satisfatória de material para posterior análise. É importante salientar que os professores em questão desconheciam que estavam tendo suas práticas investigadas, uma vez que foi dito que a investigação da pesquisadora estaria focada “na observação do aprendizado pelos alunos da marca de passado simples/particípio passado dos verbos regulares do inglês”. Tais profissionais somente ficaram cientes do verdadeiro objetivo dos estudos após as gravações das aulas, por ocasião da entrevista realizada com os mesmos.

Todos os alunos foram informados de que a minha presença e a realização de gravações das aulas, em áudio, tinham como finalidade uma pesquisa para Dissertação de Mestrado, não havendo objeção por parte de nenhum dos educandos. É importante mencionar que a realização das coletas de dados foi aprovada, pelas direções das instituições de ensino contatadas, tendo sido consultadas acerca da realização do estudo em questão através de uma Carta de Apresentação, emitida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UCPel, que informava as características do estudo.

2.3 AS TURMAS DE ALUNOS DOS PROFESSORES INVESTIGADOS

O Professor A considera o inglês que ministra para essa turma no curso de Letras como de nível básico, porque avalia que os alunos ingressam na faculdade com um conhecimento muito elementar da língua, sendo impossível ensinar em um nível mais avançado. O segundo professor disse que o inglês que leciona é, também, para alunos com conhecimento de nível básico.

As duas turmas não apresentavam homogeneidade quanto ao nível de proficiência na língua inglesa, pois havia alunos com diferentes graus de desempenho no mesmo grupo, apesar de estarem no mesmo patamar de seqüência do curso.

A turma da aula de inglês que freqüentava a Faculdade de Letras era composta de, aproximadamente, 25 alunos, sendo 65% constituída por moças e 35% por rapazes, com idade média entre 20 e 22 anos. A aula do curso livre possuía em torno de 20 alunos, sendo 20% do sexo masculino e 80% do sexo feminino. Era uma turma que abrangia desde alunos bastante jovens até os da terceira idade, isto é, de 20 a 80 anos, sendo que estes últimos eram, apenas, 3 aprendizes do sexo feminino, e os outros 17 integrantes tinham uma idade média de 30 anos. O professor deste grupo afirma, em sua entrevista, que essa “é uma turma bem específica. É uma espécie de *mature class*”. Pelas minhas observações, fiquei convicta de que uma turma tão heterogênea, relativamente à disparidade de idade dos participantes, é pouco produtiva e o rendimento, além de lento, é pequeno. O próprio Professor B, na saída de uma das aulas em que compareci, fez um comentário a esse respeito. Tal professor disse-me que lecionava para outra turma de nível básico, cuja idade média era de 18 anos, e que era impressionante o aproveitamento e a rapidez na aprendizagem desses alunos em relação à classe em que eu estava efetuando a pesquisa. Falou que fazia, praticamente, um mês que já havia dado o *simple past* para esta turma. Também contou o que disse, posteriormente, na entrevista que fez comigo, de que havia tentado fazer uma turma só para alunos de terceira

idade, porém essas pessoas não aceitaram, talvez por não entenderem que esse pode ser um fator que prejudica a maioria dos aprendizes mais jovens, segundo opinião do professor. No entanto, em minha apreciação, não poderia deixar de ressaltar que admiro a tenacidade e perseverança dessas pessoas, que não se deixam desanimar ou se deprimir por uma questão de idade, gerando uma melhor adaptação, socialização e autonomia em seu processo de envelhecimento, além de representar um saudável exemplo aos jovens.

Por outro lado, acredito que essa diversidade nas idades dos alunos não afetou, de modo algum, os resultados da proposta desta pesquisa. Pelo contrário, colaborou ao revelar diferentes tipos de dificuldades por parte dos educandos. Assim, o professor pode fazer uso do *feedback* corretivo para dar conta dessas dificuldades.

Finalmente, com relação ao uso da língua materna, o Professor A, praticamente, falava português durante toda a aula. Poucas vezes fazia intervenções em inglês e sempre através de pequenos enunciados. Acredito que agia dessa forma por considerar o nível de proficiência dos alunos muito básico, pois se trata de um professor, inegavelmente, fluente em língua inglesa. O Professor B, embora falasse a maior parte do tempo em inglês, não deixava de falar diversas vezes em português.

2.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No que diz respeito à obtenção dos dados, esses foram coletados através de 3 instrumentos:

- a) gravação em áudio das aulas dos professores pesquisados;
- b) anotações de pesquisa de campo;
- c) entrevista com os professores pesquisados, após as gravações de todas as aulas.

2.4.1 Gravações das aulas e anotações de campo

Para que fosse possível analisar o *feedback* corretivo oral dos professores, foram assistidas, realizadas anotações e gravadas em áudio as aulas desses profissionais, sendo, depois, transcritas por mim as partes dos encontros em que houve maior interação entre os professores e alunos na produção do passado dos verbos regulares em inglês, sendo omitidos os temas que não condiziam ou não eram importantes ao foco da pesquisa. As transcrições escritas das gravações são apresentadas nos ANEXOS B e C.

Os nomes dos alunos que foram apresentados nesse trabalho são todos fictícios. Não

percebi nenhum tipo de constrangimento tanto discente quanto docente pela minha presença. As aulas transcorreram normalmente, tendo sido utilizado para as gravações um mini-gravador, marca Olympus, modelo Pear/Corder S701, que na sala de aula da Faculdade de Letras ficava na minha mão ou em cima da classe onde eu me colocava, ou seja, na primeira fileira, bem em frente à mesa do professor. Nessa posição, virava-me de um lado para outro, ou para o fundo da sala, dependendo de onde fosse necessário captar o som. No curso livre, como as cadeiras eram colocadas em semicírculo, eu ficava sempre postada atrás deste, o que me permitia uma maior visão e audição dos participantes. Considero que o uso de gravador de áudio tem a vantagem de ser mais discreto e diminuir a inibição dos participantes mais tímidos, proporcionando maior espontaneidade e naturalidade dos aprendizes. Cheguei, na verdade, a perceber que alguns alunos até esqueciam que suas falas estavam sendo gravadas.

2.4.2 Entrevistas com os professores

Após todas as aulas serem gravadas, foi realizada uma entrevista, pré-estabelecida e aberta, também gravada em áudio, com cada um dos professores investigados, sendo que, com o Professor A, o encontro com essa finalidade deu-se uma semana após a última aula de que participei. De modo semelhante, com o professor B, a entrevista aconteceu 10 dias depois (ANEXOS D e E).

As perguntas a estes docentes foram baseadas no conteúdo das aulas gravadas, com referência ao entendimento que tinham de *feedback* corretivo, suas crenças, aspectos que consideravam importantes no ensino/aprendizagem da língua inglesa, além de questões sobre a correção da pronúncia e outros assuntos relacionados à participação dos alunos em ambiente de sala de aula. Muitas Questões Norteadoras desse trabalho foram contempladas pelas repostas dos professores nessas entrevistas. Conforme será visto no capítulo que segue, no aspecto do tema de *feedback* corretivo abordado, foi possível perceber, em conversa, nesse instrumento, com os pesquisados, que eles não possuíam conhecimento dos movimentos corretivos categorizados por Lyster & Ranta (1997).

Ademais, na entrevista em questão, foram também abordados assuntos referentes aos dados pessoais dos educadores, tais como o número de anos que lecionavam inglês e, ainda, informações interessantes relativas ao Professor B, que contou ter vivido em vários países, em diversos momentos de sua vida, além de ter mencionado maiores como detalhes acerca de sua formação. Além disso, foi discutida a participação dos alunos em ambiente de sala de aula e os níveis de proficiência das turmas em que o trabalho foi efetivado. Todo o material colhido

foi inteiramente transcrito por mim, um mês após as entrevistas que sucederam as aulas de que participei.

Depois da coleta de todos os dados, o trabalho seguiu a seguinte organização por parte da autora: a) transcrição de fitas; b) releitura de material; c) organização de relato; d) organização e análise dos dados de observação.

Embora a investigação tenha focalizado as práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito à correção do erro de pronúncia referente à produção do morfema '-ed', não houve, por parte da pesquisadora, a intenção de apresentar um estudo comparativo entre seus desempenhos em sala de aula como profissionais da educação. A análise dos dados apresentar-se-á sob forma de observações paralelas dos métodos adotados por um e outro educador, na correção dos erros apontados.

2.4.3 Síntese do Capítulo

Neste capítulo, após ter sido apresentado o paradigma qualitativo a ser utilizado nesta pesquisa, bem como seus participantes e a forma como os dados coletados foram alcançados, procedi à releitura e revisão do material obtido, visando a uma análise pormenorizada, que será prestada no capítulo seguinte.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 INTRODUÇÃO

Os princípios norteadores deste trabalho, já elencados, foram direcionados à verificação da ocorrência de correção, por parte dos professores investigados, dos erros de pronúncia antes mencionados, bem como a investigação acerca da preferência do(s) tipo(s) de *feedback*⁵ corretivo (a descrição de cada um se encontra no Referencial Teórico) empregado(s) por esses educadores, verificação que se constitui como o objetivo principal desta pesquisa.

Considero oportuno, aqui, retomar as Questões Norteadoras do presente estudo, por conta da dinâmica de discussão dos dados seguida para a elaboração deste capítulo.

1. No que diz respeito à produção da marca de passado regular ‘-ed’, os professores corrigem o erro de pronúncia na sala de aula de inglês?
2. Se corrigem, quais os tipos de *feedback* corretivo mais freqüentemente empregados?
3. Há diferença entre os dois professores pesquisados na maneira de correção do erro, na produção do sufixo ‘-ed’ do verbo do passado regular?
4. Quais os fatores que motivam os professores a adotar um ou outro tipo de correção?
5. Há uma consonância entre a prática pedagógica dos professores, verificadas através das gravações de suas aulas, e as respostas às questões da entrevista acerca de suas atitudes em sala de aula?

3.2 BREVE DESCRIÇÃO DAS AULAS FREQUENTADAS

Primeiramente, observei que a forma como as classes se encontravam dispostas em sala de aula interferiu diretamente no tipo de interação dos professores com os alunos.

Na sala de aula do curso de Letras, as classes estavam alinhadas de forma tradicional. Por sua vez, na sala de aula do curso livre, os acentos estavam distribuídos em semicírculo.

⁵ Para a caracterização dos termos *feedback* e *uptake*, vejam-se as seções 2.2.4, e 2.2.2.3, do Referencial Teórico.

Na sala em que as classes formavam um semicírculo, havia maior ação do grupo com o professor e vice-versa, proporcionando uma comunicação mais fluente entre todos. Na sala com a disposição tradicional de classes, a do Professor A, o contato visual e oral era menor com aqueles sentados no fundo da classe. A interação entre professor e alunos, a maioria das vezes, se dava da metade para frente da sala de aula.

Tive oportunidade de observar que os estudantes que se encontravam posicionados mais atrás não tinham grande participação, pois suas atenções eram dissipadas através de pequenas conversas, com exceção dos momentos em que eram formados grupos ou duplas para trabalhos determinados pelo professor, pois, nesse caso, era exigido que todos tomassem parte na apresentação dos seus diálogos. Eram permitidas conversas livres nesses exercícios orais, girando os assuntos em torno de episódios relacionados com acontecimentos reais da vida dos alunos. Esse fato, pelo que notei, deixava-os mais motivados e interessados à realização das tarefas, provocando um maior grau de envolvimento.

O número de estudantes em classe também é um fator que notei ter grande influência na comunicação e interação entre os participantes de uma aula. Isso pôde ser constatado na aula do curso livre, onde o número de alunos era menor do que o da Faculdade de Letras.

Tanto o professor A como o B promoviam, seguidamente, trabalhos em duplas ou grupos, organizados de livre escolha por parte dos alunos ou determinados pelos professores, fazendo os alunos interagirem com os colegas, através de perguntas ou entrevistas. Os dois informantes aqui investigados preocupavam-se em fazer com que todos os aprendizes participassem das aulas e dos trabalhos em duplas ou grupos. Os professores não permitiam que nenhum aluno deixasse de participar dos estudos em ambiente de sala de aula.

Quando o trabalho dos aprendizes era realizado dessa maneira, os professores circulavam pela aula e se aproximavam de todos os grupos ou pares, ouvindo, observando e esclarecendo dúvidas solicitadas pelos alunos. Essas questões não foram analisadas, porque eu não tinha condições de captar os diálogos que estavam acontecendo entre os pares ou grupos ao mesmo tempo. Só conseguia analisá-los depois de prontos, no momento em que o professor solicitava que as tarefas fossem apresentadas, oralmente, para toda a aula.

No que diz respeito ao *corpus* analisado, visando a atingir o propósito estabelecido, verifiquei que o Professor B, como estratégia de ensino, costumava mostrar ou distribuir pequenos cartazes com desenhos de pessoas realizando uma determinada atividade, tais como: um rapaz jogando basquete, uma pessoa vendo televisão, um indivíduo plantando uma árvore, um homem fazendo a barba, um sujeito pintando um quadro, uma pessoa sorrindo, um menino chorando, um pianista tocando piano, um homem trocando o pneu do carro, um rapaz

escutando música no rádio, um homem fumando e diversos outros, que se encontram no (ANEXO F).

Prosseguindo na análise da prática pedagógica dos docentes investigados, apresentarei, através de excertos, os *feedback* corretivos empregados em sala de aula, por cada um desses professores, que serão fundamentais às repostas das Questões Norteadoras.

É importante salientar, antes de iniciar a análise das aulas dos dois professores participantes, que transcrevi somente os episódios que ocorreram durante as respectivas aulas ministradas, que se referiam ao objetivo desse trabalho.

3.3 AULAS DO PROFESSOR A

Nesta seção, apresento a transcrição dos trechos representativos à análise dessa investigação, cujo foco de atenção é a condução do professor na correção dos erros de pronúncia do morfema ‘- ed’, bem como os tipos de *feedback* que este educador costuma fornecer aos aprendizes na correção dos referidos erros, assim como a ocorrência de *uptake* pelos alunos.

Nas transcrições das falas a serem apresentadas, o professor sempre será identificado como **P** e os (as) alunos (as) como **A**.

3.3.1 Primeira aula

No início da primeira aula de que participei e gravei, o professor começou com uma rápida recapitulação oral de alguns verbos irregulares e, após isso, escreveu no quadro verbos de passado regular no infinitivo, determinando que os alunos criassem, individualmente, uma frase ou parágrafo no passado com aqueles verbos. O professor forneceu um tempo de cinco minutos para a realização do trabalho. A seguir, cada aprendiz começou a apresentar, oralmente, o que havia produzido por escrito, do que resultaram os exemplos que se encontram transcritos no que segue.

Uma aluna, em certo momento de sua construção, usando o verbo *to talk* falou:

P: *Number one?*

A – *Vilma and Paul met at a party. They talked [tɔ:ked] for a long time.*

P – *No, they...?*

A – *Talked [tɔ:ked].*

P – Hein... No...

A - Talked [tɔ:kt].

P – Ok. Good!

O trecho apresentado revela, de modo indiscutível, o uso do *feedback* corretivo da elicitación nas duas intervenções que o professor efetuou, pois inicia o enunciado “*No, they...?*” e deixa que o aluno o complete. Como o aprendiz errou novamente a pronúncia do verbo no passado, o professor mostra, explicitamente, através da expressão “*Hein...? No.*”, outra vez o movimento de elicitación, mas com uma entonação que revela uma tentativa de ajudar o aluno a corrigir o que disse. Cabe aqui ressaltar que o *feedback* realizado pelo professor se deu em uma entonação ascendente, o que caracterizou um tom de indagação, como se o educador estivesse questionando o aluno, numa tentativa de ajudá-lo a corrigir o que disse. Nesse sentido, é pertinente destacar a importância dos tipos de entonação proferidos pelos docentes em suas correções, uma vez que o padrão entonacional empregado pode denotar um grau de crítica, questionamento, ou até mesmo um convite para que o educando possa se auto-corrigir, o que julgo ter sido o caso do episódio acima.

Depois de que o aluno pronunciou o sufixo em questão de forma correta, a manifestação do professor ao dizer “*Ok. Good*”, com destaque, provocou um sorriso do aprendiz, que, na minha avaliação, traduziu um sentimento de segurança e de autoconceito. Por sua vez, essa manifestação do professor pode ser considerada como um *feedback* positivo que tem como objetivo destacar o reparo realizado pelo aluno.

Na transcrição a ser apresentada a seguir, embora o início tenha sido inaudível para mim na gravação, julgo que o professor tenha escutado a produção do aluno.

P :Number two, Luana.

A: They (inaudível).

P: No, they... What? The pronunciation. They Kiss...

A: Kissed. [kissed]

P: No, they kiss...?

A: Ah! They kissed [kɪst].

P: Kissed [kɪst]. They kissed[kɪst]

A: They kissed [kɪst]

Fica comprovado que o educador escutou o enunciado do aprendiz ao fornecer, imediatamente, o *feedback* da elicitaco (*No, they...*). Após isso, houve um pedido de esclarecimento (*What?*), que pode ter sido usado para esclarecer tanto um problema de compreensão como de precisão lingüística. Porém, para mim, ficou claro que o professor estava solicitando a pronúncia correta do verbo, quando logo disse *the pronunciation*. A seguir, novamente, o professor apresenta um movimento elicitativo ao expressar “*They Kiss...*”, em tom de interrogação. Finalmente, a repetição do aprendiz se pode traduzir como um *uptake* que se constituiu em um auto-reparo, demonstrado pela exclamação “*Ah!*”. A repetição do aprendiz da forma correta, realizada por duas vezes pelo professor, também ocasionou um outro tipo de *uptake* pelo aluno, ou seja, o da repetição, que ocorreu após o *feedback* positivo fornecido pelo professor.

No trecho que será transcrito a seguir, ao contrário do excerto anterior, ficou demonstrado, no primeiro momento, que o professor não escutou o que a aluna havia falado, como a seguir se verifica.

P:; Pricila.

A: Inaudível.

P: He what?

A: Invite [Invai ted]

P: He...?

A: Invited [invaited]

P: Invited [Invait Id], invited [Invait Id]

A: Invited [Invait Id], invited [invaited] (na primeira vez repetiu certo, na segunda, errou)

P: Oh! Uma coisa eu já falei para vocês. Vocês têm que cuidar da dicção. Invited[Invait Id]

A: Invited [Invait Id]

P: Então, he invited [Invait Id] his parents

O primeiro enunciado de Pricila pode não ter sido escutado pelo educador, que exclamou *He What?*. Há a possibilidade, também, de ter ocorrido um *feedback* de solicitação de esclarecimento, referindo-se tanto  compreensão ou  acuidade ou  ambas. A aluna repetiu de maneira incorreta o que tinha dito, ocorrendo, então, um *feedback* elicitativo por parte do professor ao indagar *He...?*, dando oportunidade para que a educanda corrigisse a pronúncia do ‘-ed’ do verbo passado. Como a estudante continua errando, o professor usa o

feedback do *recast* ao falar por duas vezes o enunciado, usando uma entonação de forma mais acentuada na parte do sufixo ‘-ed’ do verbo. A seguir, a aluna produz um *uptake*, dizendo, na primeira vez, o verbo sem o erro de pronúncia para, logo após, cometer o mesmo equívoco anterior. Ao final, através do movimento do *recast*, novamente, o educador repetiu a forma certa, e, ainda, chamou a atenção de todos os aprendizes para que cuidassem a *dicção*, embora quisesse se referir à pronúncia, sendo veemente ao pronunciar *invited* [*ɪnvaɪtɪd*]. Nesse momento, houve um novo *uptake* da aluna ao repetir a forma corrigida pelo professor.

No trecho seguinte, o aluno nas duas primeiras vezes não pronunciou corretamente, mas o professor não dizia a forma certa, fornecendo o movimento da elicitação, até que na terceira vez o aprendiz produziu o passado regular do verbo de forma certa.

P – *Vamos lá. Tua vez Paulo!*

A - *They got married* [*mærid*]

P – *They got...?*

A -*They got married* [*mærid*]

P - *They got...?*

A - *Marrid*. [*mærid*]

P – *Marrid* [*mærid*], *They got marrid* [*mærid*], *marrid* [*mærid*]. *Ok.*

No próximo excerto, menciono o momento da aula em que o professor determinou a organização de duplas, demonstrando a preocupação de que os pares não fossem sempre os mesmos, a fim de estimular a interação entre os aprendizes com diferentes colegas.

P: *Right. Podemos fazer o mesmo diálogo com os colegas. Eu vou escolher os colegas para vocês, porque vocês sempre escolhem os mesmos colegas. Milena and Helga. Gabriela and Paul., ok. Carol and Bernardo, ok..... (inaudível). John and Cíntia. Francine and Luana, ok. Rodrigo and Paola. Érica and Fábio, ok? Ana Paula and Jerônimo(conversas cruzadas, inaudível).*

Depois de concluídos os diálogos entre os educandos, o professor solicitou que um membro da dupla relatasse o que o outro teria lhe dito em conversa, como podemos observar e analisar pelo seguinte trecho de uma fala:

A: They talk [tɔ:k] about the time and they change [tʃeɪndʒ] their telephone number.

P: ...they...they...

A: Change [tʃeɪndʒ].

P: No, they ...

A: ... change [tʃeɪndʒ]...

P: No, they...

A: (outra aluna) They talked [tɔ:ked].

P: No, talked [tɔ:kt], talked [tɔ:kt], talked [tɔ:kt].

A: They talked [tɔ:kt]...

P: They talked [tɔ:kt] about...?

A: They changed [tʃeɪndʒd] the telephone number.

P: ...changed [tʃeɪndʒd] ...

Inicialmente, neste episódio, verifica-se que o aluno disse a frase com os verbos no presente (*talk* e *change*), que tanto pode ser considerado uma questão de inapropriação morfológica quanto fonológica. Existem essas duas possibilidades, sendo que a primeira ocorre quando o indivíduo não adquiriu a marca morfológica do passado dos verbos e a segunda, quando adquiriu a morfologia, mas não adquiriu, no que diz respeito ao aspecto fonológico, o encontro consonantal que caracteriza a estrutura silábica complexa do inglês, fato esse que ocasiona um possível apagamento do [t] que corresponde à marca do passado do ‘-ed’. Independentemente do motivo que ocasionou o erro em questão, o professor faz uso da elicitación, por três vezes seguidas (...*They...They* – *No, they... – No, they...*).

Neste meio tempo, houve um *uptake* de reparo provido por uma colega, que, por sua vez, também produziu de maneira incorreta a pronúncia do verbo. Finalmente, o educador forneceu um *recast*, repetindo o verbo corretamente de maneira bastante enfática, talvez, sob minha óptica, devido à manifesta dificuldade que a aprendiz apresentava. Por fim, a estudante produziu um *uptake*, dizendo de maneira certa a forma do verbo.

O professor se valeu, neste episódio, de dois tipos de *feedback* corretivo, denominado corretivo múltiplo (mais de um tipo), ou seja, no caso em questão, o da elicitación e o *recast*. A esse respeito, Lyster e Ranta (1997) admitem a possibilidade de uma categoria extra de *feedback* corretivo, conhecido como corretivo múltiplo, que se caracteriza pela combinação entre categorias corretivas, em um mesmo turno do professor, como ficou exemplificado no episódio acima transcrito. Nestes casos, é provável que o professor decida usar mais de um

tipo de *feedback* corretivo em função da dificuldade do aluno perceber ou corrigir o erro.

3.3.2 Segunda aula

Na segunda aula de que participei, o professor começou dizendo que os alunos iriam fazer uma revisão do passado simples e solicitou que fossem feitas entrevistas com os colegas, escrevendo no quadro vários exemplos de verbos de passado regular, ditados pelos próprios alunos, para serem usados nos diálogos, tais como: *play, study, stay, love, work, listen, please, like, walk, live*.

Cíntia foi a primeira aluna a relatar a entrevista que realizou com a colega Pricila:

A: Pricila play cards last year. She listen to music yesterday. She walk. She study English last week... (inaudível).

P: Não sei se vocês repararam, a Cíntia ainda não está pontuando o passado. Played [ple ɪd], played [ple ɪd]. Ok? Listened [lɪstend], studied [stʌdɪd], stayed [ste ɪd], walked [wɔ:kt], worked [wɜ:kt], loved [lʌvd], lived [lɪvd].

P: Vocês têm que pontuar o passado, senão vai parecer que vocês estão usando o presente.

Aqui, novamente, se depara com a dúvida de o erro cometido pela aprendiz se constituir em um problema morfológico ou fonológico. Pela manifestação do professor, ao falar que *Cíntia ainda não está pontuando o passado*, fica claro que ele entende que ela estava tendo um problema morfológico, que não estava marcando o passado do verbo. Fica reforçado esse entendimento quando, ainda, chama atenção de que os educandos *têm que pontuar o passado, senão vai parecer que vocês estão usando o presente*.

Considerarei não ter sido o momento oportuno para a realização desta correção, pois houve uma notória quebra de continuidade de comunicação por parte da referida aluna. Como bem acentua Afini (2002), quando a correção é feita mais tarde, com possibilidade de auto-percepção do erro pelo aprendiz, o reparo do professor pode surtir mais efeito, pois frequentemente os alunos não prestam atenção suficiente ao tratamento no momento do erro, desta forma, não processando adequadamente a forma certa.

Aqui, também, como podemos analisar, o professor, da mesma maneira de outras vezes já citadas, faz dois tipos de movimento corretivo (corretivo múltiplo), ou seja, a correção explícita e sinais de *feedback* metalingüístico, sendo que este último pode ser

observado quando faz o comentário sobre a não-precisão do enunciado da aluna no que diz respeito à marcação do morfema ‘ed’ que constitui o *past simple*, chamando atenção de que o modo como o enunciado foi produzido parecia estar denotando o uso do presente.

No episódio logo adiante, transcrevo a entrevista que a aluna Érica faz à colega Ana Paula:

A: About Ana Paula. She lived [lɪvd] in Santa Maria, She lived [lɪvd]

P: Oh! Viram como ela se corrigiu. Interessante isso!

A: She lived [lɪvd] with her friend. She loved [lʌvd] her ex-boyfriend. She worked [wɜ:ked] at a hospital.

P: Hum, hum... te saíste quase perfeita, exceção do worked [wɜ:kt]. E tu não disseste quando, em nenhum dos casos, né?

A: Ah é! Não.

P: No past simple tem que dizer quando. Se está no past simple sempre tem que dizer quando.

P: Então, worked [wɜ:kt], worked [wɜ:kt]

A: Worked [wɜ:kt]

P: Worked [wɜ:kt], mais seco. Não é? Tá? Very good!

Como se pode verificar, já no seu primeiro enunciado, Érica produziu uma autocorreção em relação à pronúncia do verbo *to live* no passado simples. Imediatamente, o professor chamou a atenção dos alunos de como ela havia se corrigido, salientando ser isso “*interessante*”. Avalio que este comentário do educador, também, naquele momento, interferiu um pouco o fluxo comunicacional por parte da aluna, pois esta observação, da mesma forma como anteriormente considerada, poderia ter sido feita ao final da apresentação do trabalho da educanda.

Por outro lado, notei que o professor estimulava e gostava da autocorreção, porque em outra ocasião em que houve auto-reparo pelo aprendiz, demonstrou entusiasmo por este fato, assim se pronunciando:

Engraçado que tu não marcaste (o verbo no passado) na primeira vez, depois tu marcaste. Interessante isso! Parece que a pessoa se autocorrigiu. Isto é bom. Quando o cara começa a se autocorrigir é porque sabe que errou e, automaticamente, na próxima ele se autocorrigiu. Isto é legal!

Essa observação, que, de certa forma, representou uma quebra no ambiente

comunicativo que havia sido estabelecido, deixou claro que o professor, em sua percepção, considera que identificar os erros, imediatamente à produção do aluno, é a melhor forma de o aprendiz evitar cometê-los posteriormente. Entretanto, Harmer (1982, p. 44) não concorda com esse tipo de atuação do educador na correção de erros ao argumentar que, quando o aluno está engajado em uma atividade comunicativa, o professor deve evitar de intervir, “dizendo aos alunos que eles estão cometendo erros, insistindo na acurácia e pedindo repetição” .

Quanto ao auto-reparo, Swain e Lapkin (1995) justificam que existem evidências de que os processos cognitivos que ocorrem entre a produção original do aluno e sua forma reprocessada podem levar não apenas a um desempenho imediato melhorado, mas, também, a um aumento do controle das formas internalizadas, oferecendo oportunidade para que os alunos se monitorem, percebendo e alterando a produção do que não se encontra correto. Em minha opinião, acho, também, que o aluno, quando identifica os erros e corrige-os, fixa e reforça com maior facilidade o modo correto. Por este motivo, é importante que o educando seja estimulado e encorajado a encontrar e solucionar as inadequações lingüísticas, assim que as comete.

Prosseguindo na análise de como estava sendo conduzida a correção dos erros, pôde ser observado, neste excerto, a utilização por parte desse profissional de três tipos de *feedback*, reconhecido, como antes mencionado, como movimento corretivo múltiplo. O primeiro foi um *feedback* corretivo metalingüístico que o educando praticou ao chamar a atenção dos alunos de que se o verbo “*está no past simple tem que dizer quando*”, conscientizando os educandos quanto às regras e formas lingüísticas e suas implicações. De outra forma, também pôde ser percebido que, quando expressou “*Hum, hum... te saíste quase perfeita, exceção do worked [wɜ:kt]*”, estava fazendo um movimento corretivo explícito, pois estava indicando à aluna que o modo como pronunciou o último verbo da frase estava incorreto. Nesse instante, houve, novamente, um *uptake* por parte de Érica, que teve uma reação através da expressão verbal “*Ah é! Não*”. A seguir, o educador forneceu o *feedback* corretivo de *recast* usando de uma entonação enérgica para corrigir o erro. Isto resultou em um *novo uptake* da aprendiz, que repetiu o enunciado corrigido. Por fim, o professor realizou uma nova correção explícita, ao dizer para a aluna que falasse *worked [[wɜ:kt], mais seco. Não é? Tá? Very Good!* Com relação a esta expressão de “mais seco”, que o professor proferiu em seu comentário à Érica, questiono o que ele quis dizer, pois este termo não faz parte do jargão da área fonética-fonológica.

Ao final da última aula da qual participei, o professor determinou que os alunos realizassem, em duplas, exercícios orais com *question words* (*who, how, when, where, why*), em cujas respostas deveriam aparecer os seguintes verbos indicados no *past simple*: *need, want, pretend, start, invite*.

No trecho a seguir, como o enunciado feito pela aluna não se encontrava condizente com a forma-alvo, o professor fez uma correção explícita ao dizer *Hun...um pouquinho mais forçado* e, depois que a aprendiz repetiu, fez nova correção explícita ao informar à aluna *que ainda ouço um it, é um id*. Assim, o professor resolveu praticar com os aprendizes a pronúncia dos verbos que havia elencado, pedindo que todos repetissem, com ele, verbo por verbo. Julgo que tenha percebido que alguns alunos ainda não estavam pronunciando de forma semelhante à considerada padrão, a marca desse passado.

A: Paula invited [invaɪtɪt] you for a birthday. She invited [invaɪtɪt] me last week.

P: Hun...um pouquinho mais forçado. Invited [invaɪtɪd], invited [invaɪtɪd]

A: A aluna repetiu.

P: Eu ainda ouço um it, é id. Invited [invaɪtɪd].

No que diz respeito à observação do professor, que corrige o [t] final e ressalta que a consoante a ser produzida “deveria ter sido [d]”, os educadores têm que considerar que mesmo falantes nativos de inglês tendem a produzir o [d] final como [t]. Esse processo resulta da dificuldade de manter a vibração das pregas vocais da plosiva alveolar vozeada [d] em posição final de palavra, de modo que, dada tal dificuldade, resulte a sua contraparte surda [t]. Essa tendência de desvozear foneticamente a consoante, encontrada entre falantes nativos de inglês, é chamada pela literatura de *terminal voicing* ou desvozeamento terminal (MAJOR, 1997; ZIMMER, 2004; ZIMMER e ALVES, 2008; ZIMMER, SILVEIRA e ALVES, 2009).

Ainda que a dificuldade de manter o vozeamento apresentada pelos aprendizes brasileiros seja maior do que aquela encontrada nos nativos de L2, considero válido questionar se seria realmente importante uma correção acerca do grau de vozeamento da plosiva final. Devo ressaltar, nesse sentido, que o falar nativo, muitas vezes, pode se caracterizar também como plosiva final sem uma explosão audível, o que torna o vozeamento ainda mais imperceptível. Finalmente, questionamentos devem ser feitos a respeito do que o professor tentou dizer ao pedir um segmento “um pouquinho mais forçado”. A solicitação pode vir a não se mostrar clara para o aprendiz, sobretudo se considerarmos que a plosiva [t],

e não a [d], é que requer uma explosão com maior força (ROACH, 2000). Dessa forma, acredito que o uso do termo “forçado”, por parte do professor, seja advindo de uma intenção inconsciente de tal profissional, para ressaltar o grau de dificuldade envolvido na produção do segmento [d].

3.3.3 Comentários sobre as aulas do Professor A

As aulas deste professor eram de forma dinâmica e interativa. Acima, foram transcritos todos os episódios em que ocorriam os erros de pronúncia do morfema ‘-ed’ do passado regular e respectivas correções.

Como é possível verificar nos excertos das gravações transcritas, predomina o fornecimento do *feedback* corretivo da elicitación por este educador. Havia um freqüente estímulo à reformulação do enunciado do aluno que contivesse erro. Constatei que a técnica da elicitación, usada repetidas vezes, oportunizou aos alunos repensarem sua produção, proporcionando a chance destes educandos perceberem seu erro e realizarem a autocorreção. De acordo com Lima (2002), existem vários estudos na literatura de aquisição de L2 que “evidenciam que, em vez de simplesmente fornecer aos alunos as formas corretas, os professores deveriam incentivá-los para a auto-correção e produção geral (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991; TSUI, 1995), ou seja, oportunidade de auto-reparo pelos aprendizes deve ser parte da atividade de aprendizagem (VAN LIER, 1988)”.

A meu juízo, é incontestável que o professor, sempre que possível, deva oportunizar meios para que o educando raciocine, reflita, elabore hipóteses e perceba seu erro, promovendo as mudanças necessárias que resultem em uma maior participação e internalização do processo de ensino/ aprendizagem.

A técnica elicitativa oferecida aos alunos pelo professor em questão deu o suporte necessário para que os aprendizes, muitas vezes, por si próprios, identificassem o erro, corrigindo-o. Considero este tipo de correção mais eficaz e útil do que os movimentos reformulativos (correção explícita e *recast*), pois é inegável que, quando o próprio aluno deduz a forma correta, aprende melhor, assimilando e armazenado com maior facilidade o aprendizado, pelo motivo de enfrentar desafios e buscas de soluções de seus erros, que se constitui em uma verdadeira maneira de aperfeiçoar sua produção oral.

Por essa razão, Lyster (1998) e Panova & Lyster (2002) acreditam que a mais efetiva forma de *feedback* é aquela que encoraja a aprendiz a se autocorriger, ou seja, a técnica da elicitación, que pode contribuir com mais eficiência para o desenvolvimento da interlíngua.

É interessante que, como foi possível observar, tal profissional utilizou todas as formas de *feedback* corretivo propostas por Lyster e Ranta (1997), com exceção do movimento da repetição corretiva. Predominou o *feedback* da elicitación, que foi utilizado oito vezes, além de ter havido cinco correções explícitas, seguidas de três *recasts* e uma solicitação de esclarecimento. Neste último mencionado movimento corretivo, ficou pairando uma dúvida de essa poder ter se constituído em um pedido de repetição do enunciado, por não ter sido bem compreendido pelo professor, ou se realmente foi um *feedback* de solicitação de esclarecimento.

Na próxima seção, examinarei e farei as devidas considerações sobre as duas aulas em que participei do professor B.

3.4 AULAS DO PROFESSOR B

Possivelmente em função de os dois profissionais pesquisados atuarem em instituições bastante diferentes, a maneira de conduzir as aulas e a correções dos erros dos aprendizes por parte do Professor B muito pouco se assemelham ao modo do Professor A, como será possível verificar pelas transcrições a serem efetuadas. Aqui, também, foram selecionados somente trechos das interações representativas de turnos de *feedback* concernentes à produção da marca do ‘-ed’ do passado regular do inglês.

Os participantes da aula serão indicados sempre da seguinte forma:

P = professor

A = aluno que pergunta nos diálogos

B = aluno que responde às entrevistas do colega

3.4.1 Primeira aula

O professor iniciou a primeira aula dizendo verbos no presente para que os alunos, todos juntos, dissessem o passado desses verbos (verbos de passado simples). Depois disso, pediu que, individualmente, fosse produzido o passado do verbo que ele havia indicado no presente.

O recorte transcrito a seguir faz parte do exercício realizado para praticar a pronúncia, atividade essa em que o professor diz o verbo no presente e os alunos repetem em coro o mesmo verbo no passado. Tendo ocorrido um erro na pronúncia do ‘-ed’ do verbo *to call*, o *feedback* oferecido pelo professor foi o da correção explícita. Esse *feedback* gerou um *uptake*

dos alunos que se constituiu na repetição da forma correta pronunciada pelo educador.

P: Call?

A: Called [kɔ:led]

P: No, no, called [kɔ:ld]

A: Called [kɔ:ld].

P: Very good.

Neste outro exemplo, que se encontra no excerto a seguir, quando alguns aprendizes pronunciaram o passado do verbo regular *to travel* de forma incorreta, o professor, de imediato, aplicou o corretivo do *recast*.

A: Traveled [trævləd]

P: Repeat. Traveled [trævld]

A: Traveled [trævld]

No recorte que segue, apresento o fragmento de uma conversação em que o professor usa, novamente, o movimento do *recast* ao repetir, sem ênfase na correção do erro, toda a frase que o aluno havia produzido. Não ocorreu nenhum *uptake* por parte do aprendiz, de modo que tal aluno nem mesmo repetiu o enunciado corrigido, pois, provavelmente, não tenha se apercebido de que se tratava de uma correção do erro de pronúncia que havia cometido em sua produção. Como a reformulação é apenas uma mudança ou transformação do enunciado do aluno, muitas vezes, esta forma de correção pode não ser observada pelo estudante. Este exemplo reflete o estudo de Lyster (1998), que a assinalou como uma das categorias de correção menos efetiva no sentido de percepção dos alunos.

A: What did you do yestreday?

B: She answered [a:nswered] the phone

P : She answered [a:nswerd] the phone

A: She answered [a:nswerd] the phone

Como esse professor ensinava muito através do pedido de repetição pelos alunos dos verbos que ele ia falando, era difícil de os alunos errarem a pronúncia, mesmo porque ele era

enfático ao pronunciar a marca ‘-ed’ do verbo. Pude obter a produção de alguns erros de educandos e a reação do pedagogo às respectivas incorreções, entretanto, quando haviam exercícios orais de diálogos, pré-estabelecidos, entre os aprendizes. Aconteceram outras dificuldades lingüísticas, quando ocorreram os diálogos determinados pelo professor, que não são o foco dessa investigação, e, por esse motivo, deixarão de ser analisados.

As estruturas básicas da conversação, repetidas diversas vezes pelos alunos, chamou minha atenção de que eram memorizadas de forma muito precisa, pois se houvesse um erro, o professor fazia o aprendiz repetir tantas vezes quanto necessárias, até que falasse de forma correta, sem tropeços. Essas estruturas básicas das sentenças no *simple past*, eram elaboradas com variações dos verbos, das *questions words* (*what?, Where?, when?, Who?, How?, How? How often?*) e dos advérbios de tempo passado (*yesterday, last night, last week, last month, two years ago., in 2001, in the twentieth century, last night, in July, at. 5:30 p.m.*). Acontecia, também, de serem empregadas nessas frases, algumas vezes, por alunos com maior conhecimento da língua, preposições básicas de espaço: *behind, beside, at, between, under, over*, entre outras. As respostas dos alunos poderiam ser tanto na forma negativa como na forma positiva. Esses exercícios eram feitos, ora em duplas, ora em grupo e muitas vezes diretamente com o professor.

Nessa primeira aula e também na segunda, a que assisti do professor em questão, foram distribuídos a dos os alunos pequenos cartazes, que já foram descritos e explicados o que representavam (Seção 4.2), bem como a forma que eram utilizados em ambiente de sala de aula, realizados em duplas ou com o próprio professor. Cada um com seu cartaz, fazia perguntas, com estruturas pré-estabelecidas, ao seu par e vice-versa, com relação à figura que aparecia no quadro que possuía. As perguntas deveriam ser, dependendo do cartaz que o outro tinha: *What did he do yesterday? What did she do last night? What did they do last weekend?*, e assim por diante. A resposta também deveria ser de acordo com o que representava a imagem que o interrogado tinha em mãos.

3.4.2 Segunda aula

Na segunda aula, o professor usou as mesmas atividades de ensino da primeira, inserindo, apenas, um outro tipo de atividade com a utilização dos pequenos cartazes. Pediu que todos participantes permanecessem de pé. Então, começou a mostrar a cada aluno uma figura do cartaz e este tinha que dizer o verbo, no passado simples, que representasse a ação que a pessoa do desenho, que lhe era exibido, estava realizando. Se o aprendiz pronunciasse

de forma correta o sufixo ‘-ed’ do verbo, o professor o mandava sentar, caso contrário, ficava de pé, e o educador não dizia nada, ou seja, não corrigia e continuava apresentado o mesmo ou os diferentes cartazes ao demais educandos. Essas atividades eram realizadas em um clima de descontração, que impedia que o último aprendiz a sentar-se se sentisse constrangido. Tomava a mesma atitude, sucessivamente, até que todos houvessem conseguido sentar. Os alunos, aos poucos, iam se monitorando e se autocorrigindo, porém, sem a intervenção de qualquer natureza do professor, que ficava calado, atendo-se apenas a mostrar as figuras. Pode-se considerar esse silêncio do professor como uma espécie de *feedback* indireto, uma maneira de mostrar que a enunciação do aprendiz não estava correta, instigando o aluno a refletir e prestar atenção no modo como os outros colegas iriam produzir a forma correta, até conseguir pronunciar de maneira certa. Deixo para a seção seguinte maiores detalhes da metodologia de ensino desse docente.

3.4.3 Comentários sobre as aulas do Professor B

Inicialmente, é importante esclarecer que o número menor de dados coletados, relativos à aula do Professor B deve-se ao tempo menor de duração de cada um de seus encontros (1:30 h. cada), que totalizaram 3 horas de pesquisa em sala de aula, enquanto que as do Professor A foram de 6:30 horas de investigação (3:15 horas de cada aula).

Além disso, outro fator que contribuiu para uma menor coleta de dados foi o fato de o professor em questão usar o método da repetição-reforço no ensino dos verbos, que eram apresentados oralmente ou através dos cartazes, inicialmente informados e esclarecidos, para que, com isso, os alunos repetissem e memorizassem as três pronúncias do ‘-ed’ do *past simple*. Percebi que, sob o prisma deste docente, a aquisição de uma língua estrangeira deve seguir os princípios da teoria behaviorista, voltada ao estímulo, resposta, repetição e reforço, com o intuito de formação de hábito.

Este educador tinha o cuidado de selecionar cartazes que gerassem verbos com as três pronúncias possíveis do ‘ed’: [t], [d] e [ɪd]. Observei que o referido profissional costumava aplicar a prática pedagógica da repetição. Ele dizia o verbo no presente e os aprendizes proferiam, em conjunto, a forma do passado, por várias vezes. Quando os alunos estavam repetindo o que era pedido e erravam a pronúncia do morfema ‘-ed’ do passado regular, o professor corrigia, geralmente fornecendo uma correção que poderia assumir um caráter mais ou menos explícito, dependendo da situação ou da entonação do professor.

O ensino de inglês do Professor B se resume em uma sucessão de escutar, fazer

repetições e substituições, bem como responder a perguntas com correção imediata dos erros, atitudes essas próprias de uma metodologia embasada no paradigma comportamentalista criado por Skinner (1957). É manifesto que todo professor tem, inconscientemente, uma teoria de aquisição da segunda língua, ainda que muitas vezes não venha a se dar conta, explicitamente, de tal fato.

Nesta perspectiva behaviorista, o ensino/aprendizagem de uma LE se dá, além da repetição, através dos *drills*, dos modelos básicos e pré-estabelecidos de frases, que devem ser memorizados pelos alunos pela prática da repetição, estímulo-resposta. Os exercícios de conversação são baseados em padrões pré-estruturados de perguntas e respostas. São propostos, dessa forma, diálogos, geralmente descontextualizados e sem qualquer relação com as situações reais que são encontradas fora da sala de aula, ou seja, sem levar em consideração o contexto social e a interação do dia-a-dia em situações concretas de comunicação.

Assim, chega-se à conclusão de que o professor examinado costumava utilizar atividades que pouco sugeria um caráter comunicativo. Sob este aspecto, as atividades orais eram mecânicas, não primando pela naturalidade e realidade, inerente à autêntica competência comunicativa. Embora tenha havido uma seqüência normal de perguntas e respostas dentro de uma estrutura padrão, tratava-se, em linhas gerais, de uma comunicação de caráter artificial, que não se preocupava com fatos reais ou concretas e comuns do cotidiano da vida das pessoas com que, inevitavelmente, os estudantes irão se deparar quando forem interagir com indivíduos que falam inglês (nativos ou não nativos).

Pelo fato de não ser uma aula de natureza plenamente comunicativa, como pôde ser observado, não é dada oportunidade de negociação na forma e, por outro lado, os tipos de correção utilizados não despertam maiores índices de *uptake*. Como pôde se verificar, pela transcrição realizada houve apenas uma ocorrência de *uptake* por parte de um aprendiz. É importante salientar que os alunos não tinham muito tempo para responder, nem pensar a respeito de uma nova formulação, devido à celeridade com que o professor realizava suas práticas pedagógicas, bem como a exigência para que os alunos não se demorassem a elaborar suas produções ou formulações como, também, a rapidez com que fazia suas correções.

Pelas minhas constatações, considero esta maneira de ensino-aprendizagem de uma segunda língua como uma prática tradicional, influenciada por uma visão estruturalista que valoriza a precisão lingüística em detrimento da fluência, pois leva o aluno a um acúmulo de conhecimento e não ao desenvolvimento de habilidades para o uso da língua na comunicação.

Ademais, não foram proporcionadas aos aprendizes atividades em que os alunos se envolvessem em situações de comunicações verdadeiras, com livre escolha de recursos

lingüísticos que porventura já possuíssem. Este fato fica comprovado pelos diálogos pré-elaborados que eram obedecidos nos trabalhos realizados em grupos ou pares. Em nenhum momento houve manifestação deste educador no sentido de incentivar e encorajar a produção oral de caráter mais espontâneo do aluno, mesmo que para isso fossem cometidos erros. Assim, os estudantes parecem ter poucas chances de desenvolver habilidades para construir textos orais ou mesmo para adquirir fluência na língua-alvo.

3.5 O GRAU DE PREFERÊNCIA DOS PROFESSORES POR CADA TIPO DE *FEEDBACK* CORRETIVO E O *UPTAKE* DOS ALUNOS

As tabelas a seguir mostram os resultados total e de cada um dos participantes nas aulas em que investiguei, referente ao número de vezes que cada categoria de *feedback* corretivo foi fornecido pelos docentes.

O professor A, que tem uma prática de ensino comunicativa, utiliza, na maioria das vezes, o movimento da eliciação para correção dos erros. Dessa forma, o aprendiz é encorajado a reformular, testar suas hipóteses, se monitorar, corrigir seus próprios erros, que em caso contrário, seriam ignorado.

Não se deve desconhecer que, em outras cinco ocasiões, tal professor usou a correção do *recast*, empregando sempre muita ênfase na forma certa do sufixo que foi pronunciado erroneamente pelo aluno, repetindo o verbo por mais de uma ou duas vezes, com uma entonação bem destacada. De modo algum havia perigo de produzir um entendimento ambíguo, ou seja, uma hesitação entre duas ou mais possibilidades de significados neste tipo de *feedback*, pela maneira como esse educador o conduzia. Ficava muito clara a correção e acredito que o desempenho do professor nesse tipo de tratamento pode vir a levar, de maneira mais fácil, a internalização do conhecimento adquirido pelo educando, através da correção do educador.

De outra maneira, a correção explícita pode-se dizer que foi bastante utilizada, comparando com os demais *feedback* corretivos que seguem, por ordem de frequência na TABELA nº 2. Deduzi, pela observação dos fatos, que o professor em questão sentia, em determinadas situações, necessidade de usar a correção explícita, para uma melhor orientação do tratamento dos erros produzidos pelos aprendizes ou mesmo para a instrução se tornar mais inteligível, com o claro intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos. Acredito que isso deva-se ao fato do professor estar trabalhando com acadêmicos de Letras, cuja formação exige uma maior reflexão acerca dos aspectos da língua.

Por seu turno, o Professor B, dentro de sua concepção behaviorista, desenvolve seus ensinamentos através de um processo mecânico e sistemático de repetição, substituição e memorização de diálogos (técnica fundamental deste método), baseado numa seqüência controlada de estímulo-resposta-reforço, fato que evita, na maioria das vezes, qualquer tipo de erro.

Aos motivos expostos anteriormente, atribuo os raros movimentos de *feedback* corretivo fornecidos por esse professor, uma vez que, influenciado por sua visão teórica, não era oportunizado aos seus alunos o desenvolvimento das competências necessárias à comunicação, que seria fonte natural da produção de vários erros do aprendiz ao assumir a autonomia e crescimento de sua própria aprendizagem.

3.6 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES

Como já mencionado no Capítulo da Metodologia, passados alguns dias das gravações das aulas dos docentes participantes deste estudo, foram realizadas entrevistas pré-estabelecidas, separadamente, com cada um desses professores, conforme se verifica nas transcrições anexas já apontadas.

Após as perguntas preliminares da entrevista, que proporcionaram a apresentação do perfil, formação e experiência de cada um dos professores pesquisados, acrescida de informações sobre nível de proficiência, participação e número de alunos em cada sala de aula, prossegui com questionamentos mais específicos na busca de respostas sobre pontos pertinentes às Questões Norteadoras do meu trabalho. As perguntas realizadas nas entrevistas foram iguais para os dois professores e se encontram nos Anexos A.

Nessas entrevistas, mais especificamente foram contempladas, pelas respostas e manifestações dos entrevistados, as seguintes Questões Norteadoras a fim de avaliar o que significava *feedback* para estes profissionais; se costumavam fornecer *feedback* corretivo aos seus alunos em sala de aula; quais os aspectos que consideravam importantes para o aprendizado de uma LE; se entendiam ser importante ensinar ou trabalhar com a pronúncia, como, também, quais os aspectos que achavam significativos no ensino da língua inglesa.

3.6.1 Análise das respostas fornecidas pelo Professor A na entrevista

O Professor A, ao ser indagado sobre o que para ele significava *feedback* corretivo, se posicionou da seguinte forma:

Para mim, o feedback é um retorno apropriado ao aluno - para orientar, esclarecer, corrigir erros, motivar, reforçar o aprendizado do aluno. Tanto o feedback positivo, como um elogio pelos resultados atingidos, como o feedback corretivo, melhoram o desempenho do aprendiz.

Percebe-se, pela resposta, que este professor é um facilitador e incentivador da aprendizagem do aluno. Além disso, avalio que tal profissional considera importante estimular o aprendiz, inclusive com elogios (*feedback* positivo), maneiras essas que, em sua concepção, levam o educando a apresentar melhor desempenho. Neste sentido, é pertinente o comentário de Ellis (2009, p. 3), quando argumenta que “o *feedback* pode ser positivo ou negativo. O positivo afirma que a resposta do aprendiz em uma atividade está correta. Na teoria pedagógica o *feedback* positivo é visto como importante, porque fornece apoio afetivo ao aluno e fomenta a motivação para ele continuar aprendendo”.

Dando continuidade à entrevista com esse docente, questionei se ele costumava fornecer *feedback* corretivo aos seus alunos, ao que respondeu:

Costumo corrigir, mas antes prefiro tentar que ele mesmo se autocorrija. Isto faz com que ele raciocine, pense no seu erro e se esforce para reformular o que foi dito errado ou até mesmo receba o auxílio de um colega. Considero, dessa forma, muito mais produtiva para o aprendizado do aluno, ao invés de dar a resposta certa imediatamente. Acontece, muitas vezes, que eu sei que o aluno sabe ou deveria saber, mas não está se dando conta do erro.

A resposta da pergunta acima vem ao encontro à definição que Panova e Lyster (2002) (*apud* MENTI, 2003, p.41), fazem do *feedback* da elicitación ao afirmarem que se trata de “uma técnica corretiva que estimula o aluno a se autocorrigir.

Mais uma vez fica evidente que, a juízo do profissional em questão, a autocorreção se trata de um elemento fundamental para o aprendizado do educando. Em seus comentários, tal profissional afirma que o aprendiz, ao invés de receber passivamente as informações do educador, deve refletir e se esforçar para construir seu conhecimento, isto é, o aluno deve aprender a usar suas estratégias de aprendizagem, o que, sem sombra de dúvida, não deixa de coincidir com as peculiaridades encontradas no movimento da elicitación que tanto utilizou.

É interessante destacar a observação do referido professor quando este fala que “considero, essa forma muito mais produtiva para o aprendizado do aluno, ao invés de dar a resposta certa imediatamente”. Aliás, a esse propósito, Menti (2003, p.42), fazendo referência ao entendimento de Panova e Lyster (2002) a respeito da questão, diz que esses autores

concluem que desafiar aprendizes a usar seus próprios recursos lingüísticos para se autocorrigir, o que a elicitación faz, gera melhor desempenho no uso correto de formas lingüísticas e leva a uma maior autonomia.

Pelo que pude constatar, o *feedback* corretivo sob a forma de elicitaco foi o mais empregado por este educador. De acordo com Lyster e Ranta (1997), a elicitaco ´ um tipo de reaco corretiva que implica encorajar o aluno na busca de soluçoes para uma produo correta ou mais precisa de seu erro, e não apenas a compreensão do erro como no caso do *recast*, que não d oportunidade a uma autocorreo. Estes autores comprovam, tambem, que o ato elicitativo ´ o que resulta em maior número de *uptakes* produzido pelos aprendizes, como fica demonstrado nos excertos transcritos.

Outras opinioes proferidas por este professor sugerem que ele possui uma sensibilidade e um cuidado muito apurados na forma de tratar a correo do erro dos seus educandos, levando em consideraco a personalidade do individuo, evitando frustrar ou inibir o estudante, mostrando preocupaco com o próprio modo de tratamento em sua prática docente.

Esta demonstraco de distintos tratamentos aos alunos fica comprovada em sua entrevista ao afirmar que,

quando há necessidade de corrigir, seja por algum tipo de dificuldade, de compreensão ou utilizaco, levo em consideraco a personalidade do aluno para uma correo adequada. Existem alunos que gostam de ser corrigidos e outros que não gostam, até mesmo por timidez. A maneira de corrigir vai depender da pessoa. Se o aluno ´ timido, corrijo de maneira mais cuidadosa.

´ notrio entre os profissionais da educao que barreiras de cunho emocional e/ou afetivo são empecilhos evidentes  aprendizagem, fato que ´ apoiado pela hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985). O receio do aluno ao se expor a situacoes de constrangimento ou de falhas bem servem de exemplos  preocupaco do professor no momento de corrigir.

Sob meu ponto de vista, os tipos de atividades realizados por esse professor participante representam um papel importante para a criao de uma interaco e insumo significativo para aprendizagem da língua inglesa. Ademais, percebi que ele dava atenco especial para o fator referente  motivaco do aprendiz, utilizando em sala de aula atividades que pudessem criar ambientes favoráveis aos elementos mencionados.

De acordo com a visão do participante entrevistado, a pronúncia ´ relevante no ensino de uma L2, pelo fato de ser importante para a comunicaco. Tal profissional justificou que acha

muito importante trabalhar com a pronúncia. Não havendo correo da pronúncia, os desvios dessas (sic) acabam se cristalizando. A pronúncia ´ algo muito importante no ensino de uma língua estrangeira, pois faz com que sejamos bem compreendidos por falantes nativos bem como não nativos. ´ um componente a ser desenvolvido, juntamente com a produo e compreensão orais, para uma comunicaco satisfatória

na língua alvo.

Sob esta perspectiva, pode-se apresentar uma noção da diferença entre *erro* e *desvio* (este último termo usado pelo professor entrevistado). Nesse sentido, segundo Corder (1967), existem dois tipos de erros: “erros sistemáticos” (*errors*) que revelam a “competência transitória” (estado em que se encontra o aprendiz na evolução da aquisição da LE) e aquele erro considerado como um equívoco causal ou desvio devido à desatenção, ao nervosismo, cansaço, descuidos, esquecimentos, etc., que o autor denomina de *mistake*, e que pode ser facilmente corrigido. Tal distinção remete à dicotomia gerativista “competência” *versus* “desempenho”.

É sabido que, por um longo período, o ensino da pronúncia era pouco destacado em detrimento de estudos da gramática e do vocabulário. Porém, este cenário começou a se transformar a partir da vigência da Abordagem Comunicativa nos anos 80 e dos estudos acerca da importância do Foco na Forma, discutido no Referencial Teórico deste estudo. Atualmente, os profissionais da área atribuem grande importância ao seu ensino, visto como um elemento a ser desenvolvido juntamente com a produção e compreensão oral para uma boa comunicação na língua-alvo.

3.6.2 Análise das respostas fornecidas pelo Professor B na entrevista

Em relação ao conceito de *feedback* corretivo fornecido pelo **Professor B**, esse não difere muito daquele provido pelo **Professor A**, pois a esse respeito tal profissional diz ser,

O retorno, o ter de volta. Bem, eu costumo trabalhar sempre em grupos, sejam grupos pequenos ou mesmo maiores, e eu quero que eles descubram por eles mesmos. Entre si eles aprendem muito e eu fico indo de grupo em grupo, observando, respondendo perguntas. O professor corrigir como se fosse um Deus, dizendo “é isso”, me parece muito pouco efetivo. Agora, o aluno chegar a uma conclusão, aí sim é uma coisa que tem alicerce. O aluno tem que ir construindo seu aprendizado, conforme ele vai perguntando, conforme ele vai lidando com seus erros.

Embora esse professor tenha usado uma única vez o movimento da correção elicitativa no ensino do aspecto investigado, tal profissional posiciona-se à condução do aluno de não esperar que o professor corrija “*como se fosse um Deus, dizendo é isso*”, uma vez que o aluno deve procurar chegar a uma conclusão (característica do movimento elicitativo), o que tal profissional considera mais eficaz. Sendo assim, ao cotejar essa afirmação com seu comportamento na condução do ensino da L2, que, conforme discutido na Seção 4.3.7, deixa visível sua crença na prática de formação de hábitos lingüísticos, próprio da perspectiva

behaviorista, na minha interpretação, este fato se constituiu em um paradoxo ou incoerência, pois os argumentos apresentados por esse educador parecem não coincidir com sua prática pedagógica em ambiente de sala de aula, como provam as transcrições das gravações em áudio realizadas de suas aulas. Julgo que, possivelmente, ele não se dê conta disso, ou seja, que há um descompasso entre a sua prática como educador e as respostas proferidas no questionário.

Além disso, em certo momento, na minha concepção, este professor deixou transparecer, em algumas declarações contidas no questionário realizado, uma leve perspectiva cognitivista ao expor que *o aluno tem que ir construindo seu aprendizado conforme ele vai perguntando, conforme ele vai lidando com seus erros... que a fixação é fundamental... que deve ser vista que nem um muro, onde os tijolos de baixo devem estar muito bem fixos, antes de colocar outros tijolos*. Mais uma vez, se verifica uma contradição entre sua postura pedagógica e a concepção teórica cognitivista que deixa transparecer em seus argumentos.

Como é sabido, para Vygotsky, em sua Teoria Cognitivista-Interacional, o principal fator da construção do conhecimento se dá através do processamento da informação de estímulos externos que agem sobre o aprendiz para construir e organizar seu próprio conhecimento. Luria (1976) afirma que de acordo com Vygotsky, as habilidades cognitivas e a forma de estruturar o pensamento do sujeito não são determinadas por fatores congênitos. São resultados das atividades praticadas pelo indivíduo de conformidade com os hábitos sociais da cultura em que este se desenvolve. Em outras palavras, o enfoque cognitivista explica, principalmente, a aprendizagem através da interação que o indivíduo realiza com o meio, que permite a pessoa interiorizar estruturas de conhecimento, desenvolvendo as descobertas individuais e sobrepondo fatos, análogo ao trabalho de um pedreiro, sempre adicionando tijolos e cimento, na construção de um muro, aproveitando a representação ou exemplo feito pelo professor pesquisado na demonstração de sua opinião neste aspecto. O conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica e contínua, cujo desenvolvimento parte do princípio do que já foi assimilado de uma estrutura mental anterior, criando, em seguida, uma nova estrutura.

Mais uma vez, saliento em minha avaliação, que considero que as afirmações acima indicam não refletir a maneira como esse profissional conduziu as aulas por mim presenciadas. Como é possível observar, as argumentações que expôs na entrevista se apresentam sob outro ângulo, que, como já mencionado, refletem uma visão de aspecto cognitivista.

Este docente salienta, em sua entrevista, que costuma “trabalhar em grupos pequenos ou mesmo maiores, e eu quero que eles descubram por eles mesmos. Entre si eles aprendem muito...”. Esta estratégia ou técnica de trabalho em pares ou grupos, sem participação direta dos educadores, que também é muito usada pelo Professor A, possui um enfoque sociointeracional de Vigostsky (2002), em sua afirmação de que o homem aprende por meio de interação com outras pessoas. Este processo proporciona condições favoráveis à aquisição da L2, pois conduz os aprendizes a um maior encorajamento, troca de conhecimento e ajuda mútua. Tive oportunidade de averiguar alguns alunos perguntando a colegas, aparentemente com maior conhecimento, questões que estavam encontrando dificuldades ou dúvidas, como também dividindo opiniões e informações.

Por outro lado, um elemento que o Professor B destaca, com veemência, por considerar fundamental, é a motivação do aluno, fato que pode ser analisado através dos argumentos expendidos em sua resposta à pergunta sobre o que considerava mais importante no ensino da língua inglesa em sala de aula, conforme o trecho descrito a seguir.

Primeiro a motivação do aluno. Na verdade tem uma frase brasileira que eu gosto muito, do Roberto Freire, “sem tesão não há solução”. Então se não houver o envolvimento do aluno, acaba nessa coisa que acontece em certas escolas em que o professor faz que ensina e o aluno faz que aprende.

Além da ênfase dada à motivação, o Professor B acrescentou o empenho e o desafio por parte do aprendiz ao salientar que *deve haver o comprometimento do aluno e para isso ele tem que acertar ou errar. Acho isso extremamente importante, tem que haver o desafio.*

Por outro lado, da mesma forma que o Professor A, este pedagogo considera fundamental a correção dos erros de pronúncia, como se verifica por sua resposta a seguir, quando questionado se entendia ser importante o ensino de pronúncia em ambiente de sala de aula.

Total. Acho que a pronúncia é que faz realmente que a pessoa use a língua em todo seu aparelho fonético. Dou muita ênfase à pronúncia.

Pelos resultados colhidos nas entrevistas feitas com os dois professores investigados, ficou demonstrado que suas visões quanto ao ensino de pronúncia são coincidentes, ao avaliarem como necessário e fundamental este aspecto para o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Neste capítulo, foram qualificadas e quantificadas as informações, objeto desse estudo,

obtidas tanto pela coleta de dados nas aulas presenciadas como as obtidas através das anotações de pesquisa de campo e das respostas aos questionários aplicados aos participantes nas entrevistas efetuadas.

No próximo capítulo serão respondidas as Questões Norteadoras dessa pesquisa, e tecidas algumas conclusões e considerações gerais do estudo realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação tem como foco principal analisar a maneira de dois professores quanto a correção dos erros de pronúncia referente à produção do morfema ‘-ed’ do passado simples/particípio passado, para aprendizes de inglês como LE. A verificação de tipos e modos de correções realizadas por esses pesquisados ficaram caracterizados não só pelos trechos transcritos das aulas que assisti de cada um dos participantes pesquisados, mas, também, pelas reflexões que apresentadas em suas entrevistas, que espelham as atitudes corretivas promovidas por estes docentes, cada um com suas concepções, crenças e experiências no tratamento dos erros apresentados por seus alunos.

Para análise dos tipos de *feedbacks* corretivos fornecidos pelos investigados nesse trabalho, baseei-me na categorização realizada por Lyster & Ranta (1997) em seus estudos, na qual classificam os movimentos corretivos dos professores frente aos erros dos aprendizes em *recast*, correção explícita, pedido de esclarecimento, elicitación, repetição corretiva e *feedback* metalingüístico (tipos corretivos que já foram examinados Referencial Teórico). No entanto, pude observar que os dois educadores investigados não tinham qualquer conhecimento sobre o *feedback* corretivo, porque em momento algum mencionaram algo a respeito.

Com esta finalidade, foram coletados dados que servissem de base argumentativa para responder às Questões Norteadoras da pesquisa que serão apresentadas a seguir.

Em relação à primeira das Questões Norteadoras da pesquisa, que indaga se os professores corrigem o erro da pronúncia do ‘-ed’ do passado regular, verifiquei que ambos os profissionais eram zelosos em relação a correção dos erros em questão. Saliento, inclusive, que a importância da correção de pronúncia foi ressaltada pelos dois investigados em suas entrevistas, quando expressam, cada um a sua maneira, que vêem o ensino da pronúncia como essencial para a inteligibilidade na comunicação.

O entendimento desses professores é digno de nota, pois é do conhecimento de quem frequenta aulas de inglês, constatar que, muitas vezes, o educador ignora o erro de pronúncia

de seus aprendizes, talvez levado por suas crenças, por descuido ou mesmo por desinteresse, fato que aqui não deve se constituir em objeto de julgamento.

No que diz respeito à segunda Questão Norteadora, pôde ser constatado que os tipos de *feedback* corretivos mais frequentemente empregados foram, em primeiro lugar, o *feedback* da elicitación, que ao todo, entre os dois professores, foi empregado 16 vezes (15 ocasiões fornecidos do Professor A e 1 vez pelo Professor B), seguido de 12 *recasts* (7 vezes pelo Professor B e 5 momentos utilizados pelo Professor A), sendo que a correção explícita foi usada 6 vezes e a correção metalingüística em 2 momentos pelo Professor A. Percebe-se que Professor B usou apenas de dois tipos de *feedback* corretivo, ou seja, o do *recast* e da elicitación. Não houve nenhum *feedback* corretivo, por parte dos profissionais analisados, de pedido de esclarecimento e de repetição corretiva.

Os resultados obtidos nesse trabalho indicou, também, que o *feedback* que implicou maior número de *uptakes* foi o da elicitación, sendo 4 produzidos por alunos do Professor A e 1 por aprendiz do Professor B.

Com referência à terceira Questão Norteadora, quanto à existência de diferenças entre os sujeitos da pesquisa, verifiquei que suas práticas pedagógicas eram completamente distintas. Como já foi antes analisado na seção 4.3.3, as aulas do Professor A tinham uma perspectiva mais comunicativa. Esse educador estimulava e encorajava, constantemente, seus discípulos a refletirem, elaborarem hipóteses, de modo a produzirem uma autocorreção. As aulas do referido pedagogo eram dinâmicas, com variedades de diálogos livres entre duplas ou grupos. Os aprendizes, com frequência, costumavam receber *feedbacks* positivos, através de palavras ou comentários desse educador, que se constituíam em um verdadeiro incentivo aos estudantes.

Por seu turno, conforme a análise mais minuciosa, já procedida na Seção 4.4.3, o Professor B, em sua visão behaviorista, utilizava um método não-comunicativo e de caráter quase que mecânico, através de estímulos, respostas condicionadas e reforço, com a finalidade de memorização dos *drills*, com modelos básicos. Pode-se avaliar que a metodologia que este educador empregava estava fortemente embasada no paradigma comportamentalista criado por Skinner (1957).

Relativamente à quarta Questão Norteadora que indaga quais os fatores que levam os professores a adotar um ou outro tipo de correção, pelas minhas observações, avalio que existem diversos motivos que levam o professor em optar por diferentes métodos de correção. As variáveis que influenciam essas decisões, envolvem fatores que vão desde suas concepções teóricas que subjazem suas práticas docentes, experiências, bem como suas crenças e

diferenças individuais dos alunos, idade, personalidade, contexto social, nível de proficiência, motivação tanto do professor como do aprendiz, entre outros. Além disso, é importante ressaltar que o *feedback* corretivo é uma questão muito complexa, pois abrange questionamentos como a decisão de quando corrigir, o que corrigir e como corrigir.

Quanto à quinta e última Questão Norteadora, observei que a prática pedagógica do Professor A se encontra em consonância com o que argumentou em sua entrevista. Diferentemente, o Professor B, em sua entrevista, apresenta uma grande contradição entre a sua prática pedagógica empregada nas aulas em que participei e suas repostas ao questionário que realizei, depois de alguns dias das referidas aulas. Como já foi, anteriormente, mencionada, sua metodologia de ensino ou prática pedagógica, deixa evidente, por suas características, ser voltada, totalmente, para uma visão behaviorista. Por outro lado, as repostas que concedeu em sua entrevista deixam transparecer uma visão cognitivista, quando afirma, em uma das questões, que *...costumo trabalhar em grupos pequenos ou mesmo em grupos maiores, e eu quero que eles descubram por eles mesmos. Entre si eles aprendem muito... O aluno tem que ir construindo seu aprendizado, conforme ele vai perguntando, conforme ele vai lidando com seus erros*. Analisando seus argumentos sobre a aprendizagem nessa resposta, consta-se uma perspectiva sócio-interacionista (Vygotsky), fato que leva a uma incoerência entre sua prática pedagógica e sua visão teórica sobre a aprendizagem de uma LE.

Como percebi que os professores, sujeitos desta investigação, não têm conhecimento do estudo efetuado por Lyster & Ranta (1997), achei que seria interessante e importante que outras pesquisas investigassem até onde a informação destas teorias poderia influenciar e auxiliar a prática docente. Sem dúvida, acredito que os resultados dos referidos trabalhos levariam os educadores a uma maior reflexão sobre as formas de correções em suas práticas pedagógicas, levando-os a trabalhar de maneira mais adequada e consciente da importância da correção dos erros produzidos por seus alunos. Além disso, esse conhecimento viria facilitar seus próprios trabalhos, isto, levando em consideração que a maioria dos professores de ensino médio e cursos livres, não têm acesso a estes modelos de correção de erro ou mesmo às diversas pesquisas existentes na área.

Desta forma, o professor de L2, com oportunidade desses conhecimentos, poderá optar por decisões que considere melhor, relativamente às implicações dos diferentes turnos corretivos, que possam ajudar o estudante a melhor se envolver e avançar na aquisição de seu aprendizado.

Como conseqüência, espero que esse meu estudo venha contribuir de maneira eficaz,

pelos resultados obtidos, para que os professores possam de alguma forma, refletir e cooperar para que outros pesquisadores sejam capazes de dar continuidade a esta investigação, fazendo novos projetos e trabalhos que busquem maiores avanços nos diversos aspectos que desenvolvam o conhecimento e os estudos no tratamento da correção dos erros dos aprendizes de LE, em sala de aula, proporcionando aos educadores, em suas práticas docente, um melhor e bem sucedido processo de ensino de uma segunda língua.

REFERÊNCIAS

AFINI, C. S. **Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição de Língua Estrangeira em Classes Adolescentes.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista, 2002.

ALLWRIGHT, D.; BAYLEY, K.M. **Focus on the Language Classroom.** Cambridge: CUP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J; SCHMTZ, J. **Glossário de lingüística aplicada: português-inglês, inglês-português.** Campinas: Pontes, 1998.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** Pelotas: UCPel, 2004.), Centro de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Pelotas, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras).

_____. The production of English final obstruent clusters by Brazilian speakers: the difference between monomorphemic and ‘-ed’ sequences. **Trabalho apresentado no New Sounds, 2007.** Florianópolis, 2007.

ANCKER, William. Errors and Corrective Feedback: Update Theory and Classroom Practice. **In: Forum English Teaching Magazine. Vol. 38, n.4.** October/December, 2000.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** 14ª Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BARTRAM, M.; WALTON, R. Correction – Mistake Management: a positive approach for language teachers. **England: Language Teaching Publications, 1994.**

BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching.** New York: Person Longman. 5ª ed. 2007.

_____. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. Ch. 8, p. 220): **In: The classroom: errors correction.**

BATISTELLA, Tarsila Rubin; LIMA, Marília, dos Santos. *Feedback* Corretivo: um estudo

sob o espectro interpretativista. **In: ANTARES, nº 3, 2010.**

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **In: Applied Linguistics, 1 (1), 1980.**

CARDOSO, S.A. **Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes.** São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce, 2002. Dissertação de Mestrado.

CAVALARI, S.M.S. As opções e implicações do gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira. **In: Estudos Lingüísticos XXXV, p. 1887-1896, 2006.**

CHAUDRON, C. **Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning.** Cambridge: Cambridge: University Press.

_____. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. **Language Learning, 1977.**

CORDER, Pit. The International significance of Learner' errors. **International Review of Applied Linguistics 5**, p. 161-9, 1967.

_____. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CUNHA, Ana Paula de Araújo. **O feedback corretivo como gerador de output modificado em classes comunicativas de inglês como LE.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese de Doutorado.

_____. A negociação da forma em sala de aula de LE. **In: Cadernos Temáticos nº 4 – Centro Federal de Educação Tecnológico de Pelotas/RS.** Fev. 2005.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês:** para falantes do português brasileiro: os sons. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2005.

EDGE, J. **Mistakes and Correction.** London: Longman, 1989.

ELLIS, Rod. **Understanding second Language Acquisition .** Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. **Instructed Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. **Second Language Acquisition.** Oxford University Press, 1997.

ELLIS, R., LOEWEN, S., & ERLAN, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies in Second Language Acquisition, 28**, 339-368. 2006/2009.

ELLIS, ROD. **Corrective Feedback and Teacher Development.** L2 Journal, 1. eScholarship Repository, University of California, 2009.

_____. A Framework for Investigating Oral and Written Corrective

Feedback. **In: Studies in Second Language Acquisition**, 32, 335-349. Cambridge University Press, 2010.

FANSELOW, J. **The treatment of error in oral work.** *Foreign Language*. Annals, n.10, p.583-593, 1977.

FELICE De, G. Denise Maria. **Erros Oraís: Evidências da Neurobiologia na Aquisição da Segunda Língua.** Mestrado de Lingüística Aplicada. Instituto de Letras. Universidade de Brasília, DF, 2007.

FONTANA, B.; LIMA, M.S. Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. **In: Em Aberto**, Brasília, v.22, n. 87. p. 15-28, ago. 2009.

GASS, Suzan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

GODOY, ARILDA S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, Mar/Abr. 1995 a., p. 62.

GOMES, S.M. **As reflexões de uma professora de língua inglesa sobre as percepções do outro com relação a como tra(tar)balhar o erro no ensino da língua.** Dissertação de Mestrado. UnB, Brasília, 2009.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** London: Longman, 1983.

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

HENDRIKSON, James, M. **Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory. Research and Practice.** *Modern Language Journal* 12, p. 387-398. 1976.

JAMES, C. **Errors in language learning and use. Exploring error analysis.** Harlow: Pearson Education, 1998.

JONES, D. **English Pronouncing Dictionary.** Cambridge University Press, 2006.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Oxford: Pergamon, 1982.

LADO, R. **Linguistic Across Culture.** Universidade de Michigan, 1957,

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, H. M. **An introduction to second language acquisition research.** New York: Longman, 1991.

LIMA, M.S. & MENTI, M.M. O Tratamento Corretivo da Forma no Ensino e na Aprendizagem de Língua :Estrangeira. **In: Revista Letras**, Curitiba, n. 62, p. 119-136. jan/abr, 2004. Editora UFPR.

_____. Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFL classroom. **Paper presented at the Canadian Association of Applied**

Linguistics Conference. University of Toronto, May, 2002.

_____. Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula. **In Livro: Século XXI: Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.** UPF Editora, 2002, p. 22-34.

LÓPEZ, F.S. Análisis de Errores e Interlengua en el Aprendizaje Del Español como Lengua Extranjera. **Col. Tesis, U. Complutense,** Madrid, 1991.

LONG, R.; ROBINSON, P. Focus on Form: theory, research, and practice. **In: Doughty, C. & Williams, J. Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-63, 1998.

LURIA, A.R. **Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

LYSTER, R. & RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition.** Cambridge University Press, 20, p.37-66. 1997.

LYSTER, R. Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. **In: Language Learning, v. 48, nº 2, p, 183-218, 1998.**

_____. **Differential effect of prompts and recasts in form-focused instructional.** *Studies in Second Language Acquisition* 26 (3), p. 399-432. 2004

LYSTER, R; SAITO, K. Oral Feedback in classroom SLA. **In: Studies in Second Language Acquisition.** Cambridge University Press, 2010.

MENNA BARRETO, Fernanda; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Como inserir o ensino comunicativo de pronúncia na sala de aula. **In: LAMPRECHT, Regina Ritter. BLANCO DUTRA, Ana Paula Rigatti; MENNA-BARRETO, Fernanda; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosangela Marostega; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

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

_____. **O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo.** Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Análise da Interlíngua de Aprendizes Brasileiros de Inglês.** Relatório final de pesquisa submetido ao CEPG-UFRJ, 1982.

NASSAGI, H. Elicitation and Reformulation and Their Relationship With Learner Repair in Dyadic Interaction. **In: Language Learning Research,** p. 511-548. Club. University of

Michigan, 2007.

NUNAN, David. **Practice English Teaching**. New York; McGraw-Hill, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky – Aprendizagem e Desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. Ed. Scipione, S. Paulo, 2001, 4ª edição.

PRATOR, Clifford H. The Cornerstones of method. **In: Teaching English as a Second or Foreign Language**. Murcia, M.C.; McIntosh, I. Newbury House Publishers, p.5-6, 1979.

RICHARDS, J.C. **A Non-contrastive Approach to Error Analysis**. In: **ELT Journal XXV (3)**. Oxford University Press, pp.204-219, 1971.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in learning teaching**. Cambridge University Press, 1996.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino de português e interatividade**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000..

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology. A Practical Course**. Cambridge University, 2000.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. Nova York: Appleton-Century, Crofts, 1957.

SPADA, N; LIGHTBOWN, P.M. **Form-focused instruction: isolated or integrated?** TESOL Quarterly, 2008.

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

SWAIN, M & LAPKIN, S. Problems in Output and Cognitive Processes they Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics, vol. 16, n.3. Oxford University Press. 1995**. TSUI, A.B.M. **Introducing Classroom and the language learner**. London: Longman, 1995.

.VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.

VANPATTEN, B. **Second-language acquisition research and foreign language teaching**, part 2. ADFL Bulletin, 23, 23-27. 1992.

_____. **From input to output: A teacher's guide to second language acquisition**. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2003.

VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da Mente**. 6ª Ed. – S. Paulo- Martins Fontes, 2002.

WIDDOWSON, H.G. **teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1990

ZIMMER, Márcia C; SILVEIRA Rosane; ALVES, Ubiratã Kückhöfel. **Pronunciation instruction in the Brazilian Context: bringing theory and practice together**. Cambridge

Scholars Publishing, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Há quantos anos lecionas inglês?
2. Quantos alunos possui a turma que fiz as gravações das aulas para minha pesquisa?
3. Qual a idade média dos alunos?
4. Há quantos semestres estes alunos estão juntos na aprendizagem do inglês?
5. Qual o nível de proficiência que tu consideras dessa turma?
6. Quais os pontos que consideras mais importantes no ensino da língua inglesa em sala de aula?
7. Estes pontos que consideras importantes mudam de acordo com o nível do aluno?
8. Como é a participação desses teus alunos, que eu tive oportunidade de conhecer, em ambiente de sala de aula?
9. Como é que tu achas que aprendemos uma língua estrangeira? Quais os pontos que consideras importante para esse aprendizado?
10. O que significa *feedback* corretivo para ti ?
11. Costuma sempre dar *feedback* corretivo aos alunos?
12. Acha importante ensinar ou trabalhar com a pronúncia em sala de aula?

**ANEXO B - TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS DO PROFESSOR A DO
CURSO DE LETRAS**

PRIMEIRA AULA

P = professor

A. = aluno

O professor escreveu no quadro verbos no presente para os alunos criarem frases com aqueles verbos no passado.

P – Number one?

A – Vilma and Paul met at a party. They talked [tɔ:ked] for a long time.

P – No, they...?

A – Talked [tɔ:ked].

P – Hein... No...

A - Talked [tɔ:kt].

P – Ok. Good!

P -Number two, Luana.

A- They (inaudível).

P- No, they... What? The pronunciation. They Kiss...

A- Kissed. [kissed]

P- No, they kiss...?

A- Ah! They kissed [kɪst].

P- Kissed [kɪst]. They kissed[kɪst]

A- They kissed [kɪst]

P - Ok. Depois nós vamos fazer uma revisão dos irregulares.

P - Pricila.

A- Inaudível.

P- He what?

A- Invite [ɪnvaɪtɪd]

P- He...?

A-. Invited [ɪnvaɪtɪd]

P- Invited [ɪnvaɪtɪd], invited [ɪnvaɪtɪd]

A - Invited [ɪnvaɪtɪd], invited [ɪnvaɪtɪd] (na primeira vez repetiu certo, na segunda, errou)

P- Oh! Uma coisa eu já falei para vocês. Vocês têm que cuidar da dicção. Invited[ɪnvaɪtɪd]

A- Invited [ɪnvaɪtɪd]

P- Então, he invited [ɪnvaɪtɪd] his parents

P – Vamos lá. Tua vez Paulo!
A - They got married
P – They got...?
A -They got married
P - They got...?
A - **Marrid.**
P - **Marrid.** They got marr**id**, marr**id**. Ok.

P - Ok. Nunber eight ?
A – ...inaudível...
P – Right. Podemos fazer o mesmo diálogo com os colegas. Eu vou escolher os colegas para vocês, porque vocês ficam sempre com os mesmos colegas. Milene and Helga. Gabriela and Paulo, Ok. Carol and Bernardo, Ok. John, quer participar?
A- Sim, claro.
P – John and Cíntia. Francine and Luana, ok. Rodrigo and Paola. Érica and Fábio, ok? Ana Paula and Gerônimo... (conversas cruzadas, inaudível).

As duplas depois do tempo dado pelo professor, começam a falar seus diálogos:

P- Ana.
A- Paul met *her* wife...
P- Paul met...
A. Paul met...his wife
P- Ah! Ok.
A- Paul met his wife in a (inaudível).
P- Then, later?
A- They *made* friendships
P- They made what?
A- They *made* friendship.
P- Ah! Eles se tornaram amigos? Então, they became...
A- Became.
P- They became friends, né? They became friends.
A- And he used to visit her in her house...(inaudível) they got married.

P- Ok. Anybody else?
A- ... inaudível..
P- ... is married to...is married to...Olívia?
A- No, Lívia.
P- Ah! Ok. He's married to Lívia.
A- ... in a party...
P- They what?
A- Eles se conheceram.
P- They...? They met...
A- ...a party.
P- ...at a party.
A- ...at a party. Reveillon.
P- Reveillon party. È não se diz assim em inglês, tá? É complicadinho. They met at a New Year Eve. New Year Eve. É a noite do dia 31.
A- Then, they fell in love.

P- They fell in love. My God!

P- Ricardo. Ok.

A- They met at supermarket.

P- Nacional ou Peruzo?

A- Nacional.

P- Thank you. Anybody else?

P- Luana about Roberta.

A- She meet...

P- She meet, no, She met.

A- She met her husband in Manaus two years ago and (inaudível) love

P- ...they fell in love...fell in love.

P- Any thing else? Alguma coisa mais?

A- They ...

P- They, They...

A- They met

P- Ah! They met...

A- They met *in* a trip.

P- ...on a trip, ...on a trip.

A- They met on a trip. His wife (inaudível). They don't have child.

P- Vocês nunca mais vão esquecer de meet, met, de tanto que vocês estão repetindo.

P-.What about Francine?

A- Joana is engaged...

P- ...engage..., hum, hum.. She's not married.

A- Her fiancé name is Sebastian.

P- Sebastian! And...?

A- They met *in* a beach.

P- ...on a beach. Ok.

P- Next...

A- Rafael, they met *in* bakery.

P- ...at a bakery, ...at, bakery é padaria.

A- They *talk* about the time and they *change* their telephone number.

P- ..they, they...

A- change

P- No, they ...

A- .. change...

P- No, they...

A - (outra aluna) They *talked* (pronúncia errada)

P- No, talkt, talkt, talkt

A- They talkt

P- They talket about...

A- They changed the telephone number.

P-. ...changed[[tʃeɪndʒ]....

A -They knew each other and { *marrid*}

P- They knew each other and they got married. They **got** married. Eles se casaram.

P- Ok. Very good.

P- Agora vamos fazer um revisão dos verbos regulares, fazendo cinco perguntas usando os verbos regulares. Vamos fazer uma lista de verbos regulares. Vou fazer cinco perguntas

usando verbos regulares. Vamos lá (o professor escreve uma lista de verbos regulares no quadro) ditada pelos alunos:

A- Play.[playd]

A-. Study.[studiedd]

A- Stay. [staidd]

A- Love.[lovd]

A- Work. [Workt]

A- Listen [listendd](o professor esclarece que o verbo listen é transitivo indireto, listen to)

A- Please (o professor repete). Oh, please que é agradecer. É regular também.

P- One, two, three, four, Five, six, seven, eight... More two verbs.

A- Like, [likd]Ok.

P- The last

A- Walk [walkt]

P- Right. Five questions, ok? Entrevistar os colegas usando esses verbos regulares no passado. Aqui tu dimensionas quando a coisa aconteceu. Tu caminhaste no domingo passado?

A- Pricila played [playd] cards last year. She listened to music yesterday. She walked. She studied English last week. ...(inaudível)

P- Não sei se vocês repararam, a Cíntia ainda não está pontuando o passado.[Playd, playd], ok? [listendd], [studiedd], [stayd], [walkt]. [workt], [lovd], [livd] (Aqui o professor repete umas quantas vezes alguns verbos que aluna havia falado e outros, como exemplo, e faz os alunos repetirem com ele).

P- Vocês têm que pontuar o passado, senão vai parecer que vocês estão usando o presente.

A-. Como é que fica o verbo need?

P- [needid, needid]. Lembram dos verbos terminados em *t* e *d* no passado? ..[.needid], [wantid], [pretendid], [intentid],...

P- Quem gostaria, além da Cíntia? José Pedro?

A- Last night Fábio listened to Hard Rock Music and Luciane listened to classic music. Han...Marina didn't play *to* guitar last night. She [playd] *to* piano. (Pronunciou corretamente o passado dos verbos).

P- The piano, não tem o *to*.

A- ...the piano.

P- Engraçado que tu não marcou (o verbo no passado) na primeira vez, depois começasses a marcar. Interessante isso. Parece que a pessoa se auto corrige. Isto é bom. Quando o cara começa se auto corrigir é porque sabe que errou e automaticamente na próxima ele se auto corrige. Isto é legal.

P- Quer continuar?

A-(inaudível) and Pricila studied *lingüística* yesterday

P- Linguistic, linguistic. [Studiedid],[studiedid]. Repeat.

A- Linguistic, [studiedid].

P- Obrigado José Pedro. Quem mais gostaria?

A- ...about Jane. She studied last day but didn't walk at the park last night.

P- Ok. Thank You. Quem mais gostaria? Érica?

A- About Ana Paula. She lived in Santa Maria. She[livd]

P- Oh! Viram como ela se corrigiu. Interessante isso.

A-. She lived with her friend. She loved her ex-boyfriend. She worked at a hospital.

P- Hum, hum...ti saíste quase perfeita, exceção do *worked* [workt] E tu não disseste quando, em nenhum dos casos, né.

A. Ah é! Não.

P- No past simple tem que dizer quando. Se está no past simple sempre tem que dizer quando. Então [workt], [workt].

A Plantid Plantid P- [Workt], mais seco não é? Tá? Very good.

P- Who else? Quem mais? Vamos lá. Não fiquem com vergonha vocês estão aprendendo.

P- Quem mais? Irene?

A- ...about Cristiane. She didn't worked...

P- No, she didn't, ...she didn't... Quando a gente usa o auxiliar... she didn't...

A- Work. [workt]

P- No infinitivo, não é? She didn't work...

A- ...o]n Saturday. She listened rock music in last month.

P- [listend] to, listend to. She listend to rock music...

A- ...last month. She liked the class yesterday. She walked last morning.

P- She likd, she w:t. likd, w:t.

P- Bernardo. Quem entrevistates?

A- Jerônimo. Jerônimo played {playd} soccer yesterday. He listened to music yesterday...and Jerônimo ate a cow...barbecue yesterday. (risos...).

P. Eat é irregular, but no problem. Valeu! Thank you.

SEGUNDA AULA

P- Vamos rever novamente os verbos no *simple past*. What's the meaning of need? (escreveu no quadro)

A- Precisar (responderam em coro)

P- What's the meaning of want? (escreveu no quadro).

A-. Querer (responderam em coro).

P- What's the meaning of pretend? (escreveu no quadro). Não é pretender.

A- O que é pretend?

P- Fingir.

P- What's the meaning of start?

A- Começar (responderam em coro).

P- Invite?

A-. Convidar. (alguns responderam)

P- Convidar. Ok. Agora vocês usem aquelas palavrinhas : who, how, what, when. Sabem aquelas interrogativas, que mais...where, não é? Ok? Usem aquelas palavrinhas ali. Podem fazer em dupla. No problem, ok? Perguntar e responder.

A- No passado?

P- No passado? Five minutes, Ok?

P- Pay attention to Bernardo, please. Só a resposta. Só o que descobriste.

A- Jerônimo needed Gelson last class.

P- Ok. Uma só...needid, needid. Ok, very good. Now want, want, want ? Lucila.

A. Ricardo wanted (inaudível) last year.

P- Wantid, wantid, repeat.

A- Wantid...Ricardo wanted (inaudível) last year.

P- Ok, good. Now pretend

A- ...inaudível...

P- Luana, start.

A- Eduarda startid .

P- Could you repeat Luana?

A- Eduarda started her English Course last year.

P- And... invite? Anderson.

A- Pricila invited you for a birthday. She invited me last week.

P- Han... um pouquinho mais forçado. Invitit, invitit.

A- O aluno repetiu.

P- Eu ainda ouço um id, é it, invitit.

P- Agora vamos para os verbos irregulares.

ANEXO C - TRANSCRIÇÕES DAS AULAS DE INGLÊS DO PROFESSOR DO CURSO LIVRE

SIMPLE PAST

P- Play,[playd]. I play. I played (marcando a pronúncia no passado) .Played, repeat.

A- Os alunos repetiram em coro.

P- Depois fez cada um repetir sozinho. Sempre corrigindo e fazendo o aluno corrigir quando a pronúncia não estava perfeita.

P- Cry...?

A- [Cryd] (respondeu a maioria dos alunos).

P- [Cryd], [playd]...and clean?

A- [Cleand] (responderam em coro os alunos).

P- Very good. Listen?

A- [Listend] (responderam os alunos).

P- Prepare?

A- [Prepard] (responderam em conjunto)

P- Hum, hum...travel?

A- Alguns pronunciaram traveled e outros a pronúncia correta:[traveld]

P- Repeat: [traveld].

A- [Traveld].

P- Plant, the past is?

A- [Plantid] (todos responderam).

P- Call?

A- A maioria pronunciou called.

P. No, no, [calld]

A. [Calld]

P. Very good.

Neste momento da aula o professor distribuiu cartões com figuras, tais como: um rapaz jogando basquete, uma pessoa vendo televisão, uma pessoa plantando uma árvore, um homem fazendo a barba, uma pessoa pintando um quadro, uma pessoa sorrindo, um menino chorando, um pianista tocando piano, um homem trocando o pneu do carro, um homem escutando música no rádio, um homem fumando, etc..

Orientou os alunos a trabalharem em duplas, cada um fazendo pergunta ao seu colega, com o pequeno cartaz na mão, que apresentava uma figura que induzia a resposta no passado regular. As perguntas deveriam ser, dependendo da figura que o outro tinha: What did he do yesterday?, What did she do yesterday?, What did you do yesterday, last night, last weekend, etc.?. A resposta deveria ser de acordo com a imagem que o interrogado possuía.

O professor, nessa seleção de figuras, procurou suscitar respostas com as três pronúncias possíveis do -ed: /t/, /d/, /id/.

A= aluno que pergunta

B= aluno que responde

P= professor

A- What did she do yesterday?

B- She modeled.[modeld]

- P-** Very good. –
A- What did she do yesterday?
B- She answered the phone.
P- She [answerd] the phone (reformula o professor). **A-** What did he do yesterday?
B- He traveled.
A- Susana, what did he do yesterday?
B- He *player*...
P- He?
B- *Player*.
P- He [playd], not player. [traveld].what?
B- He [playd] basketball yesterday.
P- Very good.
A- What did she... What did she do yesterday?
B- Ahan...She did... She worked.
P- No perfect.[she wo:t.]
B- She did the house.
P- Ok...cleaned the house.
A- What did she do yesterday?
B- She ironed clothes yesterday.
P. Good.
P. Vamos usar outras formas de perguntas: Where was she yesterday? What did she do there?
 ...there...there...
A. There (o professor fez cada aluno repetir a palavra).
P. Where was she yesterday? What did she do there? He was... she was....She was at a club.
 What did she do there? She danced. Ok?
A- what...não é what é where. Where was he yesterday?
B - He was at... (inaudível)
A – What did he do there?
B- He prepared... (inaudível)
P- Hum, hum, correto.
A- Where was he yesterday
B- He was at the ba...kery.
P. Bakery (repetiu o professor).
A- What did do there.
B – He ...(inaudível).
P- Very good. Go ahead, please.

Agora o professor faz um exercício para treinar a pronúncia do –ed. Ele vai mostrando para cada aluno uma figura e este tem que dizer o verbo no passado.

- P-** People, let's go back to the pronunciation. Pensem o que vocês viram no colégio, em livros, right?
A- Played. [playd]
A- Traveled.[Traveld].

A- Cleaned.[cleand]
A- Ah...esse aí é smiled.
A – Cried. [Cryd]
A- Painted.[paintid]
A- Planted.[plantd]
A- Watched.

A – Listened.[listend]

A- Changed. [[tʃeɪndʒd]

A- Danced.[danct]

A- Prepared.[preperd]

A- Ironed. [irond]

P- Ok. Right. Now again, where was she yesterday? What did she do there? / What did you do...?

A- Where was he yesterday?

B- He was at night club.

A- What did he do there?

B- Helisten *the music*.

P- He listened...[listend]

B- He listened *the music*.

P- No, he listened...hum...to music.

A- where... you... Where...did...you...

P- No, Where was he yesterday?

B- He was at postcard.

A- Aline, where was *do you*...

P- Where was he yesterday?

B- He was at work.

P- What did he do there?

B- He worked.[wɜrkt]

A- Where was he yesterday?

B- He was at the club.

A- What.....

P- What did he do there?

B- He played.[playd]

P- He...hum?

B- He played [playd]the piano.

P- Ok. Alice?

A- Where was... where was...

P- Where was she yesterday?

B- She was at night club.

A- What did he do there?

B- She played [plyd] the guitar.

P- Ok. So... vamos revisar alguns verbos do passado regular terminados *t* e *d*, no qual a terminação é *id*. Por exemplo: defend, muita gente pronuncia defende*d* mas o correto é [defend*id*]. Ok?[Defend*id*. Defend*id*].

A- Defend*id* (repetiram em coro).

P- A mesma coisa com plant – [plant*id*]. ... defend – [defend*id*] – [paint-paint*id*].

A-[paint*id*] (repetiram todos)

P- What about plant?

A-[plant*id*](todos).

P- [plant*id*,] again.

A-[plant*id*].

P- Wait?

A-[Wait*id*](todos).

P- Visit

A- [Visit*id*](todos)

P- Pilot?

A- [Pilotid]
 P- [Pilotid]. Repeat.
 A- [Pilotid.]
 P- Ok.

SEGUNDA AULA

P- Vamos ver a pronúncia de alguns verbos regulares, cujo *-ed* é pronunciado somente em *d* no final. Listened...
 A- [Listendd](todos).
 P- [Listendd]. Again.
 A- [Listendd].
 P- Deliver, [deliverd]
 A – Deliverd(repetiram em coro).
 P- Play?
 A- [Playd](responderam todos juntos).
 P- Again.
 A- [Playd].
 P- Very good. E o verbo clean?
 A- [Cleandd](todos juntos).
 P- Very good. What about cry?
 A- [Cryd](todos reponderam).
 P- ...and smile?
 A-[Smildd](em coro).
 P- What about travel?
 A- [Traveld](todos).
 P- hum...prepare?
 A- [Prepardd](todos).
 P- Iron?
 A-[Irond](todos)
 P- Ok. Very good.

Neste momento, o professor começa a mostrar as imagens dos pequenos cartazes, cada um sugerindo um verbo, e faz todos os alunos, ao olharem a figura, falar esse verbo no passado, não deixando esse exercício oral de ser a repetição daquele que antes o professor dizia o verbo no presente e os alunos falavam o seu passado.

A seguir passou a fazer exercício oral em duplas com: Where were you yesterday?/ What did you do there?

P- Ok. Where were you yesterday? I was at a club. What did you there? I played volleyball.
 A- *Where was...*
 P- No, *where was...* is not English.
 A- Where were you yesterday?
 B - I was at the airport.
 A - What did you do there?
 B – I - [traveld]
 P – Very good.
 A – Where were you ... (o aluno falou com má pronúncia).
 P- Where were you yesterday? (o professor repetiu). Everybody (todos os alunos repetiram e depois o aluno que havia feito mal a pergunta, repetiu de forma correta).
 B- I was work.

P - I was at work.

A - What did *do there*?

P - No, what did you do there? (o professor falou a pergunta pausadamente) . Everybody (todos alunos repetiram).

B- I worked.

P- Right now, continuing...Some verbs are complicated. Os verbos terminados T ou D a pronúncia do -ed do passado regular é **id**. Vamos ver: defend, defendid. So again.

A- [Defendid](todos repetiram juntos) .

P- Plant, [plantid.]So, plant,[plantid] Defend, [defendid.] Repeat (todos repetiram).

P- Visit?

A- [Visitid](responderam).

P- ...and for wait?

A-[Waitid] (responderam).

P- Good. And for pilot?

A- [Pilotid](responderam).

P- Very good. And for paint?

A-[Paintid](responderam).

P- O professor fez os alunos repetirem todos os verbos que havia dado com a terminação **id** no passado.

P- Now we're going to learn the third group. What is the third group. When you have the sound *sh, ch, th*, o -ed do passado regular pronunciado **t**. Let's see: wash, washt. So repeat everybody. Wash,[washt.] Todos os alunos repetiram juntos.

P- Then, dance, [dancett]. Brush, [brusht]. Repeat again (todos repetiram).

P- What about watch [watcht]?

A- [Watcht](responderam).

**ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR A DO
CURSO DE LETRAS**

1) Há quantos anos lecionas inglês?

R: Há 25 anos.

2) Quantos alunos tem a turma que fiz as gravações das aulas de inglês para a minha pesquisa?

R: Em torno de 25 alunos.

3) Entre moças e rapazes? E a idade média deles?

R: É. Entre 20 e 22 anos.

4) Há quantos semestres esses alunos estão juntos na aprendizagem do inglês?

R: Há dois semestres.

5) Qual o nível de proficiência que tu consideras dessa turma?

R: Nível básico.

6) Quais os pontos que tu consideras mais importantes no ensino da língua inglesa em sala de aula?

R: No ensino superior?

- **Sim.**

R: Bem, considerando o nível fundamental e médio do ensino da língua inglesa, eu diria que deve haver um aprofundamento daquilo que eles já tem e a revisão de conteúdos, além de uma constante avaliação diagnóstica das quatro habilidades e aprofundamento daquelas que eles mais necessitam.

7) Esses pontos que tu consideras importantes, mudam de acordo com o nível do aluno?

R: Sim. Nível eu quero entender que seja do conhecimento da língua.

- **Sim.**

R: Sim, claro. Porque o aluno que sabe mais, fala mais, tem uma pronúncia melhor, tem fluência maior, diferente daquele que tem dificuldade de se expressar oralmente. Eu vou trabalhar com aquele que precisa mais de necessidade oral e aquele que precisa mais de necessidade escrita, dependendo de cada caso.

8) Como é a participação desses alunos, que eu tive oportunidade de conhecer, em ambiente de sala de aula?

R: A maioria frequenta as aulas. Alguns sabem muito bem e estão ali com os outros. Há alguns que não participam, mas esse é um grupo muito pequeno. Em geral, grande número, mais de 50% dos alunos participam em sala de aula nas atividades propostas. Eu diria que 80% da turma.

9) Como é que tu achas que aprendemos uma língua estrangeira? Quais os pontos que consideras importantes para esse aprendizado?

R: Em se tratando de ensino de uma LE, acho importante para o aprendizado expor o aluno ao idioma em todos os sentidos. Ouvir música, assistir filmes, ler livros em inglês, enfim, procurar ter bastante contato com a língua e praticá-la é fundamental para o processo de

aquisição de uma língua estrangeira.

10) O que significa *feedback* corretivo para ti?

R: Para mim o *feedback* é um retorno apropriado ao aluno - para orientar, esclarecer, corrigir erros, motivar, reforçar o aprendizado do aluno. Tanto o *feedback* positivo, como um elogio pelos resultados atingidos, como o *feedback* corretivo melhoram o desempenho do aprendiz.

11) Costuma dar *feedback* corretivo aos teus alunos?

R: Costumo corrigir, mas antes prefiro tentar que ele mesmo se autocorrija. Isto faz com que ele raciocine, pense no seu erro e se esforce para reformular o que foi dito errado ou até mesmo receba o auxílio de um colega. Considero, essa forma, muito mais produtiva para o aprendizado do aluno, ao em vez de dar a resposta certa imediatamente. Acontece, muitas vezes, que eu sei que o aluno sabe ou deveria saber, mas não está se dando conta do erro. Por outro lado, quando há necessidade de corrigir, seja por motivo de algum tipo de dificuldade de compreensão ou utilização, levo em consideração a personalidade do aluno para uma correção adequada. Existem alunos que gostam de ser corrigidos e outros que não gostam, até mesmo por timidez. A maneira de corrigir vai depender da pessoa. Se o aluno é tímido, corrijo de uma maneira mais cuidadosa.

12) Acha importante ensinar ou trabalhar com a pronúncia em sala de aula?

R: Sim, acho muito importante trabalhar com a pronúncia. Não havendo correção da pronúncia, os desvios dessas acabam se cristalizando. A pronúncia é algo muito importante no ensino de uma língua estrangeira, pois faz com que sejamos bem compreendidos por falantes nativos bem como não nativos. É um componente a ser desenvolvido juntamente com a produção e compreensão orais para uma comunicação satisfatória na língua alvo.

ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR B DO CURSO LIVRE

1) Há quantos anos lecionas inglês?

R: Eu diria que 10 anos. A minha formação é em inglês, mas como morei na França comecei lecionando francês. Eu comecei a lecionar com 20 anos, depois parei porque fui morar no exterior. Quando voltei, continuei dando aulas, porém tornei a morar no exterior. Morei, além da França, na Inglaterra, na Espanha e na Índia. Mas, quando voltava ao Brasil, tornava a lecionar. Portanto, entre essas idas e vindas, somando todos os períodos em que dei aula, posso dizer que leciono há 10 anos, inglês e francês.

2) Quantos alunos tem a turma que fiz as gravações das aulas de inglês para minha pesquisa?

R: Aquela turma da tarde tem ao redor de 20 pessoas.

3) Qual a idade média dos alunos?

R: Bem, a turma da tarde é uma turma bem específica. É uma espécie de *mature class*. Então, tem pessoas de todas as idades, inclusive pessoa de 80 anos, não é? As outras turmas a maioria fica entre 18 e 27 anos. Por isso que eu digo que esta turma é bem específica, onde, inclusive, algumas delas vão como para uma espécie de terapia e eu nem exijo tanto, é uma espécie de ouvinte, não é? E elas não se importam e quando acaba um grupo elas entram no outro grupo que está começando. Nós já tentamos fazer uma turma da melhor idade, mas elas não querem ir para uma turma da melhor idade. São umas 4 ou 5 e o pessoal já viu que são sempre as últimas a serem perguntadas. Achei no início que isso iria atrapalhar, mas como elas são praticamente ouvintes e quando termina o grupo elas reiniciam com a nova turma, a coisa acaba funcionando.

4) Há quantos semestres esses alunos estão juntos na aprendizagem do inglês?

R: Um ano. Dois semestres.

5) Qual o nível de proficiência que tu consideras dessa turma?

R: O nível é o básico. Realmente o início é o verbo to be. I am, you are... e pronto.

6) Quais os pontos que tu consideras mais importantes no ensino da língua inglesa em sala de aula?

R: Primeiro a motivação do aluno. Na verdade tem uma frase brasileira que eu gosto muito, do Roberto Freire, “sem tesão não há solução”. Então se não houver o envolvimento do aluno, acaba nessa coisa que acontece em certas escolas em que o professor faz que ensina e o aluno faz que aprende. Segunda coisa, eu acho que não se deve perder o tempo do aluno numa aula. Se tem que saber muito bem o que cabe naquela aula, não pode haver nem sobra nem falta, ao meu ver. E isso eu acho que nos planejamentos de aula de várias folhas, as pessoas não levam em consideração... Então, elas têm que adaptar o aluno ao planejamento e não o planejamento ao aluno. Isto é claro que, com a experiência, conforme a gente vai repetindo a mesma aula, as coisas vão mudando. Isso eu acho uma coisa fundamental. Eu sou extremamente pró-especialização. Então, o primeiro seria a motivação, o segundo, aula bem funcional eu diria, no *strictu sensu* da palavra. Deve haver o comprometimento do aluno e para isso ele tem que acertar ou errar. Acho isso extremamente importante, tem que haver o desafio.

7) Esses pontos que tu consideras importantes, mudam de acordo com o nível do aluno?

R: Essa metodologia a gente usa para jovens adultos. Sem dúvida, se forem crianças ou pessoas da melhor idade, acho que sim, a gente tem que mudar. Porque na verdade, tem que se ver o objetivo da pessoa e tem que se ter um leque de diferentes possibilidades de acordo com os objetivos da pessoa.

8) Como é a participação desses alunos, que eu tive oportunidade de conhecer, em ambiente de sala de aula?

R: É muito boa a participação, porque eles estão lá porque querem, com exceção de alguns poucos que os pais é que quiseram.

9) Como é que tu achas que aprendemos uma língua estrangeira? Quais os pontos que consideras importantes para esse aprendizado?

R: Bom, não resta dúvida que vivendo no lugar, a imersão. Acho que a frequência e o número de alunos em uma classe. É impossível alguém aprender inglês tendo uma aula de 1 hora por semana e uma classe com 40 ou 50 alunos, como costuma acontecer nas escolas. Mas, quando se está aprendendo uma LE, quando não se está no país, a fixação é fundamental. As pessoas não levam isso em consideração, dão cataratas de vocabulário, quando o importante é a fixação daquele conteúdo. Acho que tudo isto deve ser visto que nem um muro, onde os tijolos de baixo devem estar muito bem fixos, antes de colocar os outros tijolos.

10) O que significa *feedback* corretivo para ti?

R: O retorno, o ter de volta. Bem, eu costumo trabalhar sempre em grupos, sejam grupos pequenos ou mesmo maiores, e eu quero que eles descubram por eles mesmos. Entre si eles aprendem muito e eu fico indo de grupo em grupo, observando, respondendo perguntas. O professor corrigir como se fosse um deus, dizendo é isso, me parece muito pouco efetivo. Agora, o aluno chegar a uma conclusão, aí sim é uma coisa que tem alicerce. O aluno tem que ir construindo seu aprendizado, conforme ele vai perguntando, conforme ele vai lidando com seus erros.

11) Costuma dar *feedback* corretivo aos teus alunos? (Ficou respondida na questão anterior).**12) Acha importante ensinar ou trabalhar com a pronúncia em sala de aula?**

R: Total. Acho que a pronúncia é que faz realmente que a pessoa use a língua em todo seu aparelho fonético. Dou muita ênfase à pronúncia.

ANEXOS F - FIGURAS UTILIZADAS NAS AULAS DO PROFESSOR B