

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA**

SABRINA HAX DURO ROSA

O feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção  
oral do aluno

SABRINA HAX DURO ROSA

O feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção  
oral do aluno

Projeto apresentado ao Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientador: Professor Dr. Wilson J. Leffa

Pelotas  
2003

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Católica de Pelotas pelo apoio financeiro.

Ao meu orientador, professor Dr. Vilson J. Leffa, que me motivou a cada encontro, fazendo-me nunca desanimar.

Às minhas professoras de graduação em Letras, Christine Nicolaides e Vera Fernandes, por terem-me incentivado a seguir na vida acadêmica.

À minha colega de mestrado, Sandra Torres, pelo companheirismo e amizade durante a fase de estudos e elaboração do trabalho.

Aos meus pais que sempre apoiaram meus estudos e não negaram esforços para dar-me uma boa educação, tornando possível a minha chegada até aqui.

Ao meu marido Tarso e minha filha Thais por compreenderem minha ausência em alguns momentos de suas vidas para ser possível executar esta investigação.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	vi
LISTA DE QUADROS .....	vii
RESUMO .....	viii
ABSTRACT .....	ix
1 INTRODUÇÃO .....	10
1.1 Objetivos .....	13
1.2 Hipóteses .....	14
1.3 Estrutura da Dissertação .....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO .....	16
2.1 Do behaviorismo ao construtivismo .....	16
2.2 Interacionismo .....	18
2.3 A interação professor e aluno .....	20
2.4 Discurso de sala de aula .....	22
2.5 Erros .....	25
2.6 Estilos de aprendizagem .....	26
2.7 Meios de desempenho assistido .....	28
2.8 Feedback .....	29
2.9 Feedback oral .....	33
2.9.1 Reconhecer uma resposta correta .....	35
2.9.2 Indicar uma resposta incorreta .....	35
2.9.3 Fornecer a resposta correta .....	35
2.9.4 Elogiar .....	36
2.9.5 Aumentar ou modificar a resposta do aluno .....	37
2.9.6 Resumir .....	37
2.9.7 Criticar .....	37
2.9.8 Questionar para esclarecimento .....	38
2.9.9 Questionar para acionar conhecimento prévio .....	39
2.9.10 Questionar para avaliar o conhecimento do aluno .....	39
2.9.11 Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele .....	39

2.9.12 Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta .....	40
2.9.13 Fornecer dicas .....	40
3 METODOLOGIA .....	42
3.1 Local e sujeitos da pesquisa .....	42
3.2 Procedimentos .....	43
3.3 Instrumentos .....	43
3.3.1 Ficha de observação de aula.....	43
3.3.2 Questionários .....	43
4 OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO .....	45
4.1 A influência das disposições das classes na interação e por consequência no feedback do professor .....	45
4.2 O uso de estratégias para a autenticidade e o feedback no conteúdo autêntico ...	48
4.3 Os erros e desvios cometidos pelos alunos .....	51
4.4 Os meios de desempenho assistido mais utilizados pelo professor informante....	53
4.5 Tipos de feedback oral .....	57
4.5.1 Os tipos de feedback oral mais fornecidos pelo professor informante .....	58
4.5.1.1 Repetição da resposta correta do aluno.....	59
4.5.1.2 Fornecimento da resposta correta .....	60
4.5.1.3 Aumento ou modificação da resposta do aluno .....	61
4.5.1.4 Questionamentos .....	62
4.5.1.5 Fornecimento de pistas .....	63
4.5.1.6 Reconhecimento de uma resposta correta .....	64
4.6 O professor informante e as suas crenças em relação ao feedback .....	64
4.7 A visão dos alunos sobre o feedback recebido .....	68
4.8 Discussão da análise dos dados .....	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	78
6 REFERÊNCIAS .....	84
7 ANEXOS .....	89
7.1 Anexo 1: Ficha de observação .....	90
7.2 Anexo 2: Questionário do aluno .....	94
7.3 Anexo 3: Questionário do professor .....	96
7.4 Anexo 4: Questionário com as respostas do professor .....	98
7.5 Anexo 5: Cópias dos questionários respondidos pelos alunos .....	102

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Disposição das classes de forma tradicional

..... 23

FIGURA 2. Disposição das classes em grupos

..... 23

FIGURA 3. Disposição das classes em semicírculo

..... 24

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Respostas dos alunos da turma de nível básico .....	69
QUADRO 2. Respostas dos alunos da turma de nível avançado .....	70
QUADRO 3. Tipos de feedback orientadores e avaliativos .....	75
QUADRO 4. Tipos de feedback orientadores e avaliativos utilizado pelo professor informante .....	76
QUADRO 5. Tipos de feedback e suas classificações .....	80

## **RESUMO**

Esta investigação teve o objetivo de verificar como está sendo conduzido o feedback oral do professor de Língua Inglesa (LI) na produção oral do aluno. Seleccionamos os tipos de feedback existentes na literatura e observamos quais foram mais utilizados por um professor de LI em duas turmas de diferentes níveis: básico e avançado, em um curso livre de idiomas na cidade de Pelotas. Este mesmo professor respondeu a um questionário para verificarmos se a sua crença sobre feedback condizia com sua prática. Os alunos participantes também responderam a um questionário que serviu como instrumento para verificarmos qual a percepção do aluno em relação ao feedback fornecido por seu professor. Com base nos dados coletados por gravações e fichas de observação de aulas e questionários do professor e alunos, analisamos e classificamos os tipos de feedback primeiramente em avaliativos e orientadores e, então, em neutros, positivos e negativos. Os resultados mostraram que os tipos de feedback neutros não têm influência significativa na atitude do aluno em sala de aula, enquanto os positivos colaboram muito para sua participação e desempenho na língua-alvo. Já os negativos geralmente inibem e desestimulam o aluno. As implicações destes resultados são finalmente apresentadas. Procura-se mostrar aos professores de LI que há uma diversidade de tipos de feedback e, se o tipo utilizado pelo professor for positivo e orientador, os alunos estarão mais motivados e, provavelmente, terão mais sucesso no processo de aprendizagem da Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

This study was conducted in order to verify how the English teacher deals with oral feedback on the student's oral production in the classroom. We selected the kinds of feedback that are found in the literature and observed which ones were used by an English teacher within two groups of different levels: basic and advanced, in a private Language School in Pelotas. The same teacher answered a questionnaire so that we could check if his beliefs concerning feedback were the same as his attitudes in practice. The students also answered a questionnaire that made possible for us to find out students' perceptions related to their teacher's oral feedback. Based on the data collected through tape recording, class observation forms and teacher's and students' questionnaires, we analyzed and classified the kinds of feedback, first in *corrective* and *guiding* and then in *neutral*, *positive* and *negative*. The results of the study showed that the kinds of feedback that are neutral have no influence on the student's attitude in the classroom while the positive kinds collaborate for participation and performance in the target language. Meanwhile, the negative kinds of feedback usually inhibit and do not encourage student's participation. The implications of the results are finally presented. We aim to show teachers that there are several kinds of oral feedback and if the kind adopted by the teacher is positive and guiding, the students will be more motivated and, probably, will have more success on their learning process in the foreign language.

# 1 INTRODUÇÃO

Após percebermos, na prática pedagógica diária e através de outras pesquisas (Lyrio, 2000; Paiva, 2002), que a maioria dos alunos sente a necessidade de obter um feedback – retorno do professor sobre sua produção – consideramos importante averiguar como este está sendo conduzido pelo professor de Língua Inglesa em situação formal de sala de aula.

Muito da literatura da área se concentra no feedback escrito (Dellagnelo, 1997; Figueiredo, 2001; Zeny, 2002). No entanto, ao ensinarmos a Língua Estrangeira (LE) buscamos, em geral, preparar nossos alunos também para uma comunicação oral. É claro que há casos particulares de estudantes que desejam aprender uma língua estrangeira para fins específicos, por exemplo, a leitura de textos acadêmicos e a escrita de cartas comerciais, mas na maior parte do tempo, a aula de LE é desenvolvida através da fala, fazendo a comunicação entre professor e aluno ser um aspecto fundamental para que o aprendizado ocorra.

A importância dessa comunicação é justificável pela abordagem comunicativa, introduzida no final da década de 70, devido ao descontentamento dos profissionais da área de LE em relação à eficácia dos métodos estruturalistas com ênfase no ensino da forma. Desde então, o desempenho do aluno na sua comunicação oral passou a ser priorizado pelo professor e pelo próprio aluno. Implícito nessa competência comunicativa está o conhecimento das regras psicológicas, sociais e culturais que permitem a comunicação entre os membros de uma determinada comunidade.

Outro aspecto importante que levou à necessidade da comunicação oral na LE foi a globalização e o fácil acesso à comunicação com outros povos. Segundo Reis (1999), a língua inglesa é o idioma do comércio e da disseminação do conhecimento, portanto, não podemos negar a indispensabilidade de os alunos obterem um certo nível de proficiência na comunicação oral do idioma.

Cada vez mais, então, as pessoas almejam alcançar a habilidade de falar na LE. Tal desejo cria a necessidade de os alunos de idiomas se comunicarem oralmente na língua em estudo, comprovando a exigência de os professores estarem preparados para lhes darem um adequado feedback oral.

**Cabral refere-se ao código oral como o único a representar um “real circuito de fala, uma cadeia ininterrupta de comunicação em determinada situação, da qual fazem parte emissor, receptor e mensagem” (1982:24). O código oral é muito mais usado pelos membros de comunidades de fala do que o código escrito devido à sua praticidade. Por isso, é conveniente dar mais atenção a esse aspecto tão importante e de enorme influência na aprendizagem, como veremos no decorrer deste trabalho.**

O professor de Língua Inglesa que deseja utilizar a abordagem comunicativa deve estar ciente das várias competências envolvidas, proporcionando, assim, a preparação do aluno para uma completa comunicação no idioma. Conforme Melo (1987:85), a competência comunicativa possui vários componentes. São eles:

- a competência lingüística, ou seja, o conhecimento e a apropriação dos modelos fonéticos, gramaticais e textuais da língua;
- a competência discursiva, que é o conhecimento e a apropriação dos diferentes tipos de discurso e de sua organização em função dos

parâmetros da situação de discurso em que são produzidos e interpretados;

- a competência referencial, dizendo respeito ao conhecimento dos objetos do mundo e de suas relações;
- a competência sociocultural, referente ao conhecimento e à apropriação das regras sociais e normas de interação entre os indivíduos e as instituições; ao conhecimento da história cultural e das relações entre os objetos sociais;
- a competência estratégica, movimento compensatório visando a suprir as carências das competências lingüísticas e da comunicação sociolingüística.

**Entre algumas das preocupações que nos cercam está a questão de como o professor auxilia seu aluno no desenvolvimento da competência discursiva e da competência sociocultural na LI; duas competências que diferenciam o conhecer uma língua estrangeira do saber usar uma LE.**

Muitas vezes o professor fica preso à gramática e à pronúncia da língua a ponto de não perceber o que realmente o aluno está transmitindo, ou seja, qual o conteúdo de sua mensagem. Alguns podem até pensar ser essa a única tarefa do professor de línguas: corrigir estruturas, léxico e pronúncia. Entretanto, as mudanças na educação estão ocorrendo rapidamente e a tarefa do professor de LI não é mais tão superficial. Somos educadores também e, como tais, deveríamos dar mais atenção a outros aspectos envolvidos na aprendizagem que colaboram para a formação do sujeito.

Conforme Perrenoud (2000:30) “... aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. Ou seja, não podemos ignorar o conhecimento que o aluno traz consigo, mas podemos sim, utilizar esse conhecimento como um forte aliado no desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado da língua e seu uso.

Para compreendermos a importância do feedback do professor, há alguns aspectos que acreditamos serem relevantes e os quais discutiremos ao longo deste trabalho.

## **1.1 Objetivos**

Para minimizarmos algumas de nossas dúvidas e colaborarmos com a área, traçamos alguns objetivos para orientar a investigação:

- Verificar qual a importância dada ao feedback, pelo professor de LI;
- Verificar como o aluno percebe o feedback dado pelo professor de LI;
- Verificar como a interação professor – aluno interfere no feedback;
- Verificar quais os tipos de feedback realizados com maior frequência pelo professor de LI;
- Verificar se ocorre feedback no conteúdo da produção oral do aluno;
- Propor uma classificação dos tipos de feedback em neutros, positivos e negativos para o aprendizado do aluno.

## **1.2 Hipóteses**

Esta investigação é norteada pelo pressuposto de que o feedback está relacionado não só ao trabalho do professor, mas também às expectativas do aluno, à estrutura física de sala de aula e à sua influência na Zona de Ação<sup>1</sup> do professor. Diante disto elaboramos as seguintes hipóteses:

- a) os professores de LI não estão conscientes da importância do feedback na produção oral do aluno;**
- b) os alunos de LI desejam receber feedback do professor com frequência;
- c) os alunos que fazem parte da Zona de Ação são os que obtêm mais feedback do professor;
- d) o feedback através da repetição é o mais realizado pelos professores;
- e) o feedback crítico não é desejado pelos alunos;

---

<sup>1</sup> Richards & Lochart (1994) denominam como Zona de Ação, a área na qual os professores agem com maior frequência na sala de aula.

f) o feedback no conteúdo da produção oral do aluno não ocorre com frequência.

### ***1.3 Estrutura da Dissertação***

Na introdução, justificamos a necessidade de um trabalho como este, apresentamos os objetivos, as hipóteses e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo discutimos algumas teorias que nos levam à uma melhor compreensão do que é feedback e quais fatores influenciam o professor na tomada de decisão sobre o tipo de feedback a ser fornecido ao aluno, assim como a descrição desses tipos.

No terceiro, descrevemos os instrumentos empregados para a coleta de dados, os informantes e os procedimentos utilizados a fim de podermos partir para a interpretação dos dados obtidos e a análise dos questionários no quarto capítulo.

Finalizamos, no quinto capítulo, com uma síntese da investigação e uma proposta de classificação dos tipos de feedback encontrados na literatura. Como não temos a pretensão, nem conseguiríamos esgotar um assunto tão complexo, sugestões para elaboração e desenvolvimento de novas pesquisas podem ser encontradas nesse espaço.

No sexto, estão as referências bibliográficas que serviram como suporte para um embasamento teórico e o desenvolvimento dessa pesquisa. Por fim, os anexos, os quais consideramos relevantes para poderem ser verificados os instrumentos em uso na coleta de dados.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, descreveremos e discutiremos brevemente fatores que interferem no ensino/aprendizagem; alguns enfoques teóricos e aspectos metodológicos que fundamentam este trabalho, os quais nos auxiliaram para uma análise dos dados coletados na prática de sala de aula de Língua Inglesa. Eles tratam do behaviorismo, construtivismo, interacionismo, erros e desvios, estilos de aprendizagem, os meios de desempenho assistido, feedback e seus tipos. O objetivo principal ao descrever tais elementos é relacioná-las com a questão do feedback. Pretendemos oferecer também uma descrição detalhada dos tipos de feedback, principalmente orais, possíveis de ocorrer em sala de aula.

### *2.1 – Do behaviorismo ao construtivismo*

De acordo com o behaviorismo, a aprendizagem acontece como um tipo de condicionamento, conhecido através da Teoria de Estímulo – Resposta ou Condicionamento Clássico, criado por Skinner, segundo quem, um indivíduo responde a um estímulo comportando-se de maneira particular. Portanto, para os behavioristas, a aprendizagem da língua é determinada pelo ambiente a que os aprendizes são expostos.

Se o comportamento do sujeito é reforçado, ou seja, recompensado ou punido, a probabilidade daquela conduta ocorrer numa ocasião posterior será maior ou menor. Segundo Skinner, é preciso haver reforço positivo imediato para a aprendizagem realmente ocorrer (Williams e Burden, 1997).

A idéia de punição como necessária à aprendizagem, não permitindo o erro do aluno, foi defendida por muito tempo. Hoje podemos dizer que estamos tendo alguns

avanços no que se refere ao feedback dado pelo professor ao aluno através dos tempos, pois antigamente – e não faz muito tempo – o aluno não tinha o “direito” de cometer erros. Aliás, não possuía direito algum: errava, era castigado. No princípio, fisicamente com a palmatória; depois, com práticas de repressão do tipo: copiar no quadro; ser afastado dos colegas na sala; não poder sair no recreio e outras; ainda hoje, moralmente com censuras, desaprovações e críticas.

Caffyn (Apud. Williams e Burden,1984:135) desenvolveu uma investigação com mais de 500 aprendizes e 100 professores em 4 escolas secundárias de inglês sobre as suas atitudes em relação a recompensas e punições. Ela descobriu um conjunto complexo de percepções deste aspecto, tornando impossível fazer declarações definitivas sobre o benefício das recompensas, embora houvesse unanimidade entre os aprendizes na rejeição das punições mais tradicionais como forças motivadoras. Foi observado que sistemas de recompensa formalizados, bem organizados e operados consistentemente poderiam ter êxito na visão dos aprendizes e professores. Entretanto, o elogio ou a apresentação de certificados em público não foi mais importante do que feitos em particular. Além do mais, muito elogio foi visto como prejudicial pelos aprendizes, que preferiam o interesse do professor por seus trabalhos.

Para qualquer tipo de comentário ser efetivo, era necessário que o professor expusesse as razões para aprovação ou desaprovação. Um outro fator que emergiu foram as opiniões dos professores sobre o que provaria ou não serem motivadores eficazes e que freqüentemente divergiam do que os aprendizes achavam ser eficaz.

Apesar do behaviorismo ser questionável, é uma teoria com embasamento consistente e muito real mesmo nos dias atuais. Sua teoria de Estímulo-Resposta continua sendo aplicada em todas as situações de nosso cotidiano e o que mais nos

impressiona é o fato de que, ainda hoje, se a resposta dada pelo sujeito paciente não estiver de acordo com o esperado pelo sujeito agente, um feedback orientador geralmente não ocorre, mas, sim algum tipo de punição.

A técnica de controle mais comum da vida moderna é a punição. O padrão é familiar: se alguém não se comporta como você quer, castigue-o; se uma criança tem mau comportamento, espanque-a; se o povo de um país não se comporta bem, bombardeie-o. (Skinner,2000:179)

Gostaríamos de ir além da Teoria de Estímulo-Resposta e chegarmos à avaliação ou à orientação estratégica fornecida pelo professor para o aluno encontrar a resposta correta. Abordaremos a questão do tipo de feedback empregado por um professor de LI no momento da produção oral do aluno.

Em contraste ao behaviorismo há o mentalismo ou psicologia cognitiva e o construtivismo. Estas duas teorias preocupam-se com a forma na qual a mente humana pensa e aprende; nelas o aprendiz é visto como um participante ativo no processo de aprendizagem e o valorizam, levando em consideração como ele formula seu próprio conhecimento de mundo.

## **2.2 Interacionismo**

A teoria interacionista dá importância para ambos: o input e o processamento interno através dos quais a aprendizagem ocorre no indivíduo. Seguimos, pois, esta abordagem teórica para averiguar como a interação professor-aluno interfere no feedback do professor; visto acreditarmos que a aprendizagem depende de fatores externos e internos.

A teoria interacionista põe ênfase na influência do meio a que o sujeito é exposto para o seu desenvolvimento físico, psicológico, social, cultural e lingüístico.

Conforme Vygotsky: “... é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (Apud. Oliveira, 1997:56).

Desde o nascimento, as crianças aprendem ao explorar o seu meio e os adultos são inteiramente responsáveis por moldar a aprendizagem das crianças pelo uso judicioso de recompensa e punição. É através dessa interação social que descobrimos e fazemos o nosso próprio senso de mundo (Williams e Burden, 1997).

Com este pensamento, podemos perceber o quanto o feedback do professor é importante para a aprendizagem do aluno. Independente da idade, todos querem um retorno do seu professor ou instrutor em relação à sua produção; mesmo os adultos pois, por estarem aprendendo um novo idioma, podem sentir-se dependentes e inseguros da própria habilidade e produção lingüística.

A interferência de alguém mais capacitado para o sucesso de uma tarefa executada por outra pessoa é um dos pontos focais da teoria de Vygotsky. O desenvolvimento do aprendizado de um sujeito é classificado por Vygotsky (Apud. Oliveira, 1997) em três diferentes etapas:

- zona de desenvolvimento potencial: capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de alguém mais apto;
- zona de desenvolvimento real: capacidade de desempenhar a tarefa proposta sem o apoio de outros;
- zona de desenvolvimento proximal: a distância entre os níveis de desenvolvimentos potencial e real. Nesta fase a interferência de outras pessoas tem um valor mais significativo.

É importante salientarmos que nem todas as pessoas, mesmo com a ajuda de outros, conseguem realizar algumas tarefas, ou seja, não alcançam nenhum dos níveis anteriormente citados.

Na concepção sociocultural de Vygotsky o aprendizado só ocorrerá se a pessoa estiver em contato com um grupo social. Isto não significa desconsiderar o que o indivíduo traz dentro de si, mas ressaltar a interação sociocultural como aspecto essencial para, então, o próprio sujeito reconstruir o que aprendeu com seu grupo e transformar o produto de seu aprendizado de acordo com o conhecimento já possuído.

Similar ao conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) há o “scaffolding” ou “andaimes” de Bruner (1978) que também diz respeito à troca de níveis possíveis pela influência de alguém com mais conhecimento sobre a tarefa a ser executada. No caso da aprendizagem de LE em situação formal de sala de aula, o professor é o referencial mais importante para os alunos, portanto, o seu feedback é fundamental para a transição de níveis desses estudantes e para eles alcançarem o nível de desenvolvimento real.

### ***2.3 A interação professor e aluno***

Os professores interagem com seus aprendizes na maior parte do tempo da aula e têm o domínio discursivo, sendo comprovado, segundo pesquisa feita por Allwright & Bailey (1991), que os professores falam entre metade e três quartos do tempo da aula.

**Tal prática de dominar o discurso demonstra, ainda hoje, a crença do professor em ser o maior responsável pela aprendizagem em sala de aula, tornando-se, muitas vezes, opressor por não permitir que os alunos se posicionem quando não lhes é autorizado a fala. Segundo Moita Lopes:**

Nessa relação assimétrica, o controle da interação por parte do professor pode ser detectado na própria organização discursiva típica da sala de aula em Iniciação – Resposta e Avaliação (1996: 98).

Ou seja, ao aluno só é dado o direito de resposta e isto apenas quando a sua participação for requisitada. Assim, o professor tem a última palavra: sua avaliação sobre o desempenho desse aluno.

No presente trabalho, preocupamo-nos com esse aspecto avaliativo que o professor insiste em manter sempre como uma resposta ao trabalho do aluno esquecendo, muitas vezes, do feedback orientador, ou seja, o feedback capaz de fornecer um encaminhamento para o progresso do aluno. Este retorno é muito influenciado pelo tipo de interação do professor com cada um de seus alunos e, também, pela forma de as classes estarem dispostas na sala.

Muitas vezes o professor não percebe estar interagindo mais com alguns aprendizes do que com outros, portanto seu feedback é mais direcionado àqueles com os quais tem relação mais direta ou mesmo mais próxima. Por isso, tem de tomar o cuidado para atender as necessidades de cada um de seus alunos, tratando-os como únicos.

Richards & Lockhart (1994:139) referem-se ao fato como Zona de Ação (ZA). Eles definem a ZA, na sala de aula, como a área demarcada por:

- aqueles alunos com os quais o professor tem um contato visual;
- aqueles alunos para quem o professor direciona as perguntas;
- aqueles alunos que participam ativamente da lição.

Estes aprendizes, geralmente, têm um feedback imediato do professor e, conseqüentemente, um aprendizado mais eficaz. No entanto, é desejo comum entre os professores que todos os seus alunos aprendam, mas, muitas vezes, agimos apenas

dentro da Zona de Ação e, inconscientemente, deixamos de fora os não-participantes desta “estrutura” de sala de aula.

Por tal motivo, os professores precisam ter consciência de que todas as suas palavras e ações, e mesmo a falta delas, são formas de feedback e têm forte influência na aprendizagem que ocorre em suas salas de aula.

## **2.4 Discurso de sala de aula**

A sala de aula é um lugar onde a comunicação ocorre constantemente. Ela pode acontecer em forma de: a) exposição – só o professor tem a palavra e expõe o conteúdo aos alunos; b) questionamento – o professor faz perguntas aos alunos para checar conteúdo ou eles perguntam ao professor a fim de esclarecer dúvidas; c) debate – professor e alunos ou alunos entre si discutem sobre um determinado assunto; d) instrução – o professor explica como uma tarefa deve ser desenvolvida, um colega explica para o outro, ou, simplesmente, faz-se uma fala informal – sem fins didático-pedagógicos.

Toda esta comunicação em sala de aula, entre professores e alunos, tem a finalidade de negociar significados (Coelho, 1998). A negociação acontece por meio de conversação e colaboração mútua a fim de o receptor alcançar a compreensão do significado que o interlocutor desejou transmitir. Não havendo interação, não há negociação e, por consequência, provavelmente não haverá entendimento do significado.

A forma como as classes estão distribuídas tem influência muito grande na interação e comunicação entre o professor e os alunos ou de alunos entre si. Se as classes estiverem alinhadas conforme a Figura 1, o professor precisa tomar o

**cuidado de circular pela sala, mantendo contato visual e oral também com aqueles sentados ao fundo da sala.**

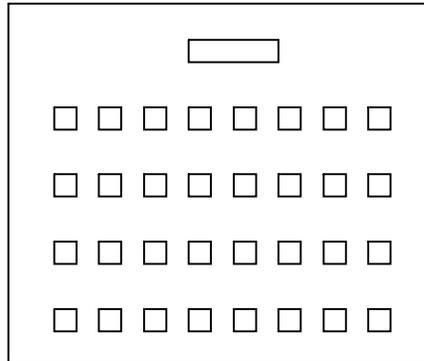


Figura 1: *Disposição das classes de forma tradicional*

**O professor deve promover, igualmente, trabalhos em duplas ou grupos, fazendo os alunos interagirem com diferentes colegas (os da frente da sala com os do fundo, os da direita com os da esquerda etc.). Se as classes estiverem agrupadas, o professor precisa estar atento ao fato de que deveria circular e se aproximar de todos os presentes pois, nesta disposição das classes (Figura 2), alguns alunos estarão de costas para ele.**

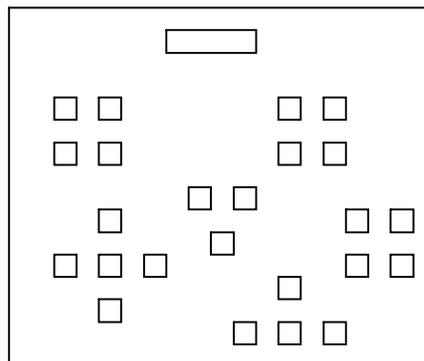


Figura 2: *Disposição das classes em grupos*

Se as classes estiverem distribuídas em um semicírculo (Figura 3), o professor provavelmente terá mais acesso e contato com cada um dos alunos presentes.

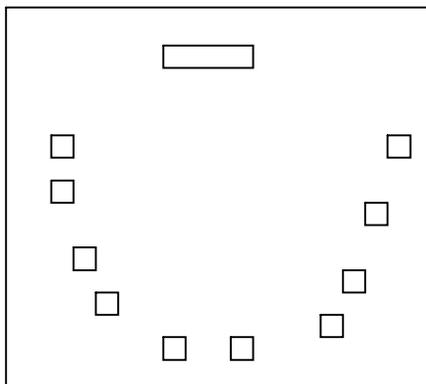


Figura 3: *Disposição das classes em semicírculo*

Segundo Coelho (1998), a quantidade de negociação em sala de aula está relacionada ao tipo de agrupamento utilizado e um dos aspectos incluídos nessa negociação é o feedback. Portanto, a distribuição das classes tem interferência no tipo e quantidade de feedback que o professor transmite ao aluno.

O discurso de sala de aula de Língua Inglesa ainda apresenta uma característica muito forte: ser um discurso artificial e formal. Pesquisadores, estudiosos e autores (Fabrício, 1999; Sion, 2001) estão tentando transformá-lo em uma fala mais autêntica, informal e natural pois, desta forma, os participantes estarão motivados e efetivamente envolvidos na comunicação. De fato, a autenticidade na sala de aula de LI vem sendo proposta há muito tempo por alguns teóricos e autores (Black, 1970; Pifer & Mutoh, 1977), mas, na prática, ainda tem sido desenvolvida por poucos professores.

Acreditamos que, através da comunicação autêntica e informal, conseguiremos tocar mais a fundo os alunos e, assim, despertar o gosto e o interesse pelo idioma, chegando ao objetivo final: o verdadeiro aprendizado.

Por este motivo: o intenso discurso em sala de aula, deveríamos dar mais atenção à forma como ele é desenvolvido e, principalmente dar atenção à maneira de fornecer o retorno do professor à produção oral do aluno.

### *2.5 Erros*

A questão do feedback está muito relacionada ao erro que o aluno comete devido à crença dos professores de associarem um ao outro. Embora o feedback não esteja apenas direcionado ao erro, como demonstraremos no decorrer do trabalho, consideramos relevante tratar o assunto pois é na correção de erros que o feedback ocorre com maior frequência.

Com base na distinção que Ellis (1997) faz entre “errors” e “mistakes” aqui traduzidos como “erros” e “desvios”, discutiremos dois grandes tipos de erros e/ou desvios: de forma e de conteúdo.

Primeiramente, é preciso compreender a diferença entre erros e desvios.

Segundo Ellis (1997:17):

Erros refletem falhas no conhecimento do aprendiz; eles ocorrem porque o aprendiz não sabe o que é correto. Desvios refletem lapsos ocasionais na performance; eles ocorrem porque, num exemplo específico, o aprendiz está incapacitado de produzir o que ele sabe (Tradução livre).

Os erros ou desvios de superfície referem-se à estrutura e fonética da língua. São cometidos pelo aluno e de fácil percepção, por exemplo, mau uso de tempos verbais e regras gramaticais assim como problemas de pronúncia. Já

os erros ou desvios de conteúdo estão relacionados à mensagem que o aprendiz deseja comunicar.

Se o professor sabe o quanto o aluno é capaz de produzir linguisticamente, fica fácil para ele identificar se o aprendiz cometeu um erro ou um desvio. Por exemplo, se o passado dos verbos já foi estudado e o aluno, ao narrar sobre o seu fim de semana, ora usa o verbo ir no passado “went” e ora usa o infinitivo “go” indicando passado, percebe-se que ele está cometendo um desvio pois, por utilizar o tempo verbal corretamente em alguns exemplos, demonstra conhecimento sobre a existência e o uso daquela determinada forma, no caso, o passado simples.

Identificar se o aluno cometeu um erro ou um desvio a respeito do conteúdo, já não é uma tarefa muito fácil para o professor de língua inglesa, pois ele, muitas vezes, não sabe sobre o conhecimento de mundo do aluno nem o conteúdo que está aprendendo em outras disciplinas na escola como história, geografia, matemática, ciências etc. Fica, pois, difícil identificar se o ocorrido foi um erro ou um desvio.

A questão da interdisciplinaridade tem sido muito positiva no aspecto de deixar o professor a par do que o seu aluno está aprendendo ou já deveria conhecer sobre outras disciplinas. Também, por meio da discussão de assuntos autênticos, o professor promove o desenvolvimento da competência discursiva e da competência sociocultural na Língua Inglesa.

Conforme Zeny (2002:34), fica mais fácil discutirmos conteúdo se a maioria dos erros de forma ou superfície já tenham sido eliminados. Nessa fase, também, os alunos se dão conta que, para a sua mensagem chegar ao receptor, é fundamental ter mais do que competência lingüística. É nesse estágio, então, o

momento de o professor investir em muito debate e discussão para os alunos exporem as suas idéias.

### *2.6 Estilos de Aprendizagem*

Além das características citadas, às quais o professor tem de adequar o seu discurso em sala de aula, há um outro fator fundamental para a aprendizagem ocorrer com sucesso: saber identificar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos do seu grupo e leva-los em consideração, proporcionando insumos e atividades diversas de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

**Descreveremos, a seguir, os estilos de aprendizagem mais comuns em sala de aula de língua inglesa (Richards & Lockhart, 1994):**

**Audiovisual**: um dos estilos de aprendizagem mais fáceis de se reconhecer: o aluno tem preferência por aprender através de métodos visuais e auditivos e, com as facilidades atuais de multimídia, fica fácil para o professor suprir as necessidades deste tipo de aluno para aprender uma língua estrangeira.

**Dependente**: este tipo de aluno precisa de constante apoio e orientação de colegas ou do professor para executar as tarefas propostas e necessita, também, de uma confirmação, ao final da tarefa, de que seu trabalho teve sucesso ou não.

**Analítico**: o aluno com este estilo de aprendizagem passa, muitas vezes, despercebido na sala de aula. No entanto, ele está prestando atenção e ciente de tudo o que acontece em aula mesmo sem participação ativa no desenvolvimento das atividades.

**Social ou Comunicativo**: este aluno valoriza muito a interação em aula; está sempre disposto a ajudar os colegas e a pedir ajuda quando necessita, mas fala demais e isso, às vezes, atrapalha a aula.

**Individual**: este tipo de aluno evita situações de aprendizagem que requeiram trabalhos em pares ou em grupos. Ele é relutante ao mostrar ou compartilhar seu trabalho com os colegas, conseqüentemente ele é, em geral, menos proficiente ao completar tarefas de aprendizagem.

Como podemos perceber, a diferença de personalidades e estilos cognitivos entre os alunos leva o professor a assumir diferentes comportamentos e a tomar diferentes decisões com relação ao tipo de tarefa que pedirá para o aluno desenvolver, o tipo de agrupamento para a execução da tarefa e o tipo de orientação ou feedback fornecido ao aprendiz durante ou ao término de cada atividade.

### *2.7 Meios de desempenho assistido*

Gallimore e Tharp (1986) destacam, em um de seus trabalhos, as seis maneiras que a psicologia definiu como meios de assistência ao desempenho do indivíduo e entre elas está o feedback. Propomos, então, uma breve descrição deles e como funcionam.

- Modelagem: no dia-a-dia, as crianças aprendem por imitação. Elas fazem o que vêem outros fazerem; elas dizem o que ouvem outros dizerem.
- Gerenciamento das contingências: o behaviorismo está totalmente enraizado neste meio de assistência, pois é aquele utilizado na recompensa ou punição para obter do outro o comportamento desejado. No entanto, poucos acreditam podermos, através do gerenciamento das contingências, dar origem a novos comportamentos, pois não há uma orientação de como modificá-los.
- Instrução: a instrução do professor serve como uma ferramenta para a execução de tarefas, portanto, para haver sucesso, ela deve ser dada com cautela.
- Questionamento: as perguntas estimulam o aluno a produzir as próprias respostas. Entretanto, devemos distinguir aquelas que auxiliam daquelas que simplesmente avaliam. A pergunta avaliativa procura descobrir o nível de habilidade do aluno na execução de tarefas sem acompanhamento, enquanto a pergunta auxiliadora acontece no processo de desenvolvimento da aprendizagem.
- Estruturação cognitiva: refere-se à estrutura de pensamento e ação e pode ser de dois tipos: estruturas de explicação e estruturas para a atividade cognitiva. No primeiro, servem para organizar a percepção de novas formas; no segundo, são as estruturas fornecidas pelo professor para memorização, para lembrança ou para regras.

**Apesar da suma importância dos meios de assistência citados, consideramos o feedback, em nossa realidade atual, o merecedor de mais atenção**

e aprofundamento quanto ao funcionamento, tipos e emprego no contexto educacional. Por isso, dedicamos a próxima seção para descrevermos este meio de desempenho assistido: o feedback.

## *2.8 Feedback*

O feedback, também chamado realimentação, é muito utilizado como assistência ao desempenho do indivíduo em qualquer situação de aprendizagem. Porém, é no âmbito escolar que deve ser empregado com maior clareza e objetividade para o aprendizado ocorrer mais facilmente e para ser o menos traumático possível. Convém lembrar que o aprendiz, muitas vezes, não está na aula por vontade própria (ele pode estar obrigado pelos pais, por motivos profissionais ou de viagem etc.) e a própria estrutura formal de sala de aula gera, para muitos, um desconforto para o aprendizado por ser um ambiente onde a aquisição se dá de forma artificial.

Conforme Gallimore e Tharp (1986:176): “Apenas a realimentação pode orientar um estudante em rumo a uma melhoria substancial do seu desempenho em uma próxima tentativa”. Segundo estes autores, o feedback está tão presente em nosso cotidiano que passa despercebido, embora sem ele não haja possibilidade de progresso.

Para Penny Ur (apud. Paiva, 2002): “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”. Para Paiva (2002): “Feedback é a reação ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, ou avaliá-la”.

A descrição de Paiva remete ao feedback em ambiente virtual, levando-nos a crer que, mesmo na relação homem versus máquina, uma interação ocorre e, portanto, um feedback é esperado.

O matemático Norbert Wiener (apud. Zamel, 1981) criou uma teoria de comunicação à qual deu o nome de Cibernética: preocupa-se com a transmissão clara de mensagens, enfatiza a importância do feedback orientador e nos oferece um modelo que auxilia para formular e avaliar a informação dada pelo professor com relação ao retorno de uma resposta do aluno.

**Na visão de Wiener, “o mundo inteiro e até o Universo poderiam ser vistos como um grande sistema de feedback sujeitos ao implacável avanço da entropia que subverte a troca de mensagens, essencial para a continuidade da existência” (Wiener, 1954 – <http://www.well.com/user/mmcadams/wiener.htm>). Esse conceito de sistemas de comunicação interdependentes acentua a idéia de haver aprendizado e mudança através da Cibernética.**

Na Cibernética, o professor e o aluno assumem papéis diferentes daqueles desempenhados no ensino tradicional. O estudante é um participante ativo que utiliza a informação dada pelo professor para uma reconstrução interna; portanto, o professor não é apenas um modelo a ser imitado pelo aluno e sim, um promotor de informações que auxilia o aprendiz na construção de significados.

Segundo Zamel (1981): “A habilidade de perceber relações ou discriminar, associar e organizá-las num tipo de sistema é que ocorre no final de um sistema cibernético”. Isso acontece se o professor fornecer um tipo de feedback ao aluno, capaz de indicar qual é o problema no seu desempenho e de dar uma pista para ele buscar o caminho para uma resposta adequada, como no exemplo a seguir:

Student: There is a hat on her head.

Teacher: Yes, there is a hat. But is it on the man or the woman?

Student: The man ... oh ... there is a hat on his head.

Num sistema no qual a transformação ocorre, há inputs e outputs. Os inputs são os resultados da influência do ambiente (professor, colegas etc.) no sistema (no caso a mente do aluno) e os outputs têm o processo inverso, ou seja, são as influências do sistema no ambiente.

Devemos tomar cuidado, no entanto, ao utilizar o feedback orientador, como o usado pelo professor do exemplo antecedente, para as informações fornecidas serem de fácil compreensão lingüística para o aluno. Assim, não corremos o risco de transmitir muito input novo, dificultando a compreensão do estudante.

Entendemos, então, que todas as ações e reações (expressões faciais, gestos, silêncio, etc.) provocadoras de alteração na aprendizagem do aluno, a avaliação da tarefa feita pelo aluno e a orientação sobre como ele pode chegar ao resultado positivo da tarefa, são formas de feedback transmitidas do professor ao aluno.

Se esses tipos de feedback facilitam e aceleram a transformação do conhecimento do aluno em direção ao resultado esperado, eles são positivos e seus efeitos, geralmente, cumulativos. Entretanto, se o feedback não for facilitador e orientador, não há desenvolvimento no conhecimento discente e, muitas vezes, há até um declínio no referente conhecimento já armazenado.

**Quando pensamos em feedback em língua estrangeira, refletimos primeiramente na avaliação do que o aluno produziu. Frequentemente ouvimos professores fornecendo apenas um “Errado!” ou “Tente outra vez!”. Esse tipo de feedback é uma “falsa” interação e tem pouco ou nenhum propósito pedagógico, pois não auxilia o aluno a identificar o**

**seu erro. Aquele com fins pedagógicos mais claros fornecerá uma explicação ou orientação do porquê de a produção estar errada e, desta forma, uma real interação entre professor e aluno estará acontecendo.**

**A preocupação do professor em fornecer feedback ao seu aluno não deve ser apenas no erro, mas também na melhoria do que ele já está sendo capaz de desenvolver. Esta associação com erro vem da idéia de que o professor não pode deixar que seus alunos cometam erros. Prontamente os corrige sem instruí-los para sua autocorreção e conseqüentemente sem um aprendizado efetivo.**

**Da mesma maneira que as crianças aprendem a caminhar através da tentativa de ficar de pé, dar os primeiros passos e cair até alcançar o seu objetivo, devemos permitir que os nossos alunos errem, pois eles precisam de oportunidades para tentar e falhar dentro de seu processo de aprendizagem. Isso os ajudará a desenvolver conhecimento possível de ser usado espontânea e criativamente.**

Temos, então, o feedback avaliativo num extremo e o feedback orientador do outro. Acreditamos que o feedback orientador tem mais probabilidade de sucesso do que o feedback avaliativo, pois aumenta a motivação do aluno em relação a certas tarefas, assim como dá a ele informações que o ajudam a executa-las e a desenvolver atividades subseqüentes com um grau maior de independência. Se o feedback realmente dá informação aos aprendizes, tornando-os capazes de identificar aspectos específicos de suas performances podemos dizer, como professores e orientadores, termos desempenhado nosso papel com êxito.

## **2.9 Feedback oral**

Em termos de feedback oral, temos duas grandes divisões: na forma e no conteúdo. Estes dois tipos de feedback se concentram em diferentes aspectos da produção lingüística do aluno. O feedback na forma acontece quando o professor dá um retorno ao aluno sobre algum aspecto sintático, morfológico ou fonológico, enquanto o feedback no conteúdo lhe é dado se a informação transmitida por ele não tem sentido ou não se encaixa em algum aspecto da pragmática, do discurso ou mesmo da cultura da comunidade à qual o falante direciona seu discurso.

**Já é sabido que as crianças, ao aprender a falar sua Língua Materna (LM), são insensíveis à correção de sua fala quanto à forma. Na maioria dos casos, elas cometem o mesmo “erro” logo em seguida, mesmo tendo sido corrigidas. No entanto, quando corrigidas em termos de conteúdo, elas dão uma maior consideração ao ato da correção, pois querem transmitir sua mensagem. Como acreditamos que isso acontece igualmente com a aquisição de LE decidimos, então, averiguar também como está sendo conduzido o feedback do professor em relação ao conteúdo da produção oral do aluno. Figueiredo (2001) cita Thomas (1983): “Os falantes nativos farão concessões ao perceberem que um indivíduo não tem domínio da língua-alvo, porém não tolerarão um indivíduo que demonstre competência gramatical, mas que cometa erros pragmáticos que podem refletir, até mesmo, hostilidade”.**

Queremos que nossos alunos comuniquem-se adequadamente e sabemos que a forma não basta para o êxito da comunicação. Quando interagimos com os demais precisamos levar em consideração muitos outros aspectos que estão além de frases lingüisticamente bem formadas.

O feedback influencia não só as habilidades cognitivas do aluno, mas também a afetividade, colaborando para sua formação futura como sujeito que preserva

valores positivos, auxiliares do desenvolvimento e da convivência em seu grupo social. Esse resultado, ou seja, uma formação positiva do sujeito, é crucial para o sucesso do educador.

Há muitas questões que devem ser consideradas quando o professor dá feedback ao educando. Segundo Nunan e Lamb (1996), o professor deve decidir: quais erros corrigir; quando corrigir; como corrigir e quais alunos corrigir. Portanto, o feedback oral torna-se de difícil execução, porque todas estas decisões têm de ser tomadas em tempo real.

A falta de clareza e consistência faz com que o valor do feedback dado pelo professor seja questionado. Muitas vezes os alunos não entendem o que o professor quis dizer com o seu feedback e intimidados para que não sejam corrigidos novamente, preferem ficar sem uma resposta mais clara.

Com base nos tipos de feedback propostos por Richards & Lockhart (1994) e Lyster & Ranta (1997) e na observação de práticas diárias, verificamos que há uma variada disponibilidade de estratégias para darmos feedback ao que é produzido oralmente pelo aluno:

- *Reconhecer uma resposta correta.*
- *Indicar uma resposta incorreta.*
- *Fornecer a resposta correta.*
- *Elogiar.*
- *Aumentar ou modificar a resposta do aluno.*
- *Resumir.*
- *Criticar.*
- *Questionar para esclarecimento.*
- *Questionar para acionar conhecimento prévio.*

- *Questionar para avaliar o conhecimento do aluno.*
- *Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele.*
- *Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta.*
- *Fornecer dicas.*

### ***2.9.1 Reconhecer uma resposta correta***

No caso de um simples reconhecimento da resposta correta, o professor certifica o aluno de seu desempenho estar dentro das suas expectativas. Podemos argumentar, no entanto, que não haverá uma motivação por parte do aluno em relação ao seu aprendizado, principalmente quando o professor não dá uma forte entonação ao que diz. Um simples “Good” ou “Yes, that’s right” ou “Fine” em tom de voz totalmente neutro não produzirá grande efeito no aluno.

### ***2.9.2 Indicar uma resposta incorreta***

Ao indicar que a resposta está incorreta, sem definir ou criticar o erro, o professor estimula o aluno a tentar buscar por si só uma resposta adequada. Este estímulo é dado pelo professor quando ele diz, por exemplo, “That’s not quite right!”, “Not exactly!” ou “Mmm”, usando expressões atenuadoras em vez de frases totalmente negativas. No entanto, o professor deve certificar-se de que o aluno realmente chegou a um resultado positivo e tem a resposta certa para que fique claro que a aprendizagem ocorreu com êxito. De acordo com Gallimore e Tharp: “Até que a interiorização ocorra, o desempenho do aluno deve ser acompanhado pelo professor” (1986:173).

### ***2.9.3 Fornecer a resposta correta***

**Muitas vezes o professor não auxilia o aluno a buscar a resposta esperada, ele simplesmente fornece a resposta adequada ao aluno após um erro. Por exemplo:**

**P – Do you work?**

**A – Yes, I am.**

**P – Yes, I do.**

**Isto provavelmente ocorre por vários motivos: o professor pode estar atrasado na matéria e, portanto, sem tempo para esperar que o aluno reformule a sua resposta ou está impaciente e cansado de explicar a mesma coisa, entre outros.**

#### *2.9.4 Elogiar*

Ao elogiar, o professor está motivando o aluno e reconhecendo seu desempenho dizendo, por exemplo, “Excellent answer!”. Sabemos que a pessoa trabalha ainda melhor quando está ciente de desempenhar bem a sua função e seu esforço é reconhecido. Não é preciso esperar que a tarefa esteja concluída para elogiar o aluno, conforme Olmsted, Webb e Ware (1977): o elogio durante o processo de execução do trabalho encoraja a pessoa para a realização desta tarefa. No entanto, devemos tomar cuidado para o elogio não interromper o pensamento do aluno e seu uso em excesso não fazer o aprendiz parar de progredir achando já ter avançado o máximo que podia no idioma.

O comentário “Very good” pode fazer os aprendizes sentirem-se bem momentaneamente, mas também levá-los a aceitar padrões abaixo daquele no qual eles são capazes de trabalhar e não dá nenhuma indicação de como eles poderiam subsequenteiramente melhorar o próprio trabalho. Igualmente, elogio indiscriminado ou

elogio dado somente àqueles que desempenham bem de acordo com alguma “norma” geral pode baixar os sentimentos de autocompetência e autoeficácia de outros aprendizes na aula (Burden e Williams, 1997).

Se o elogio não for bem empregado em termos de frequência e relevância de uso, ele não contribuirá para o progresso do aluno.

#### *2.9.5 Aumentar ou modificar a resposta do aluno*

**Aumentar ou modificar a resposta do aluno significa dar a ele mais informação, o que pode ser positivo, pois o aluno sente-se útil ao contribuir com a sua resposta e também fica satisfeito em obter nova informação. Por exemplo:**

**P – “Does anyone know when the Independence Day was in the USA?”**

**A – In July.**

**P – Good. July 4<sup>th</sup>.**

#### *2.9.6 Resumir*

**Ao resumir a resposta do aluno, o professor tenta deixar mais claro para o grupo e/ou para o próprio estudante o que realmente era significativo na sua resposta. Por exemplo, após contar uma estória aos alunos, a professora faz uma pergunta e resume a resposta dada pelo aluno:**

**P: OK, so what did the thief steal from the lady?**

**A: The thief stole the Lady’s purse because she didn’t see him behind her and couldn’t scream for help.**

**P: Yes, *he stole her purse.***

#### *2.9.7 Criticar*

Talvez o feedback crítico seja o mais desfavorável para o aprendizado do aluno. O aluno se concentra ainda mais no seu erro, pois a ênfase ou atenção do professor foi voltada para o erro e não para a co-construção da resposta adequada. Dependendo da personalidade do aluno, ele pode inibir-se e não falar novamente. Por exemplo:

**P – How many people are here in class?**

**A – Twenty.**

**P – Can't you count?! One, two...twelve.**

A contribuição do aluno jamais deve ser desprezada, ao contrário, o professor pode fazer com que a produção errônea sirva como uma ferramenta para o ensino da forma adequada, mostrando ao aluno que a sua participação teve grande valor para o próprio crescimento e aproveitamento do grupo.

#### *2.9.8 Questionar para esclarecimentos*

Questionar para esclarecimentos é uma forma de indicar que a mensagem não foi entendida ou a expressão do aluno tinha algum tipo de problema, cuja repetição ou reformulação é requisitada. Os exemplos explicitam bem isto:

**A – I didn't my homework.**

**P – Excuse me?**

**P – I didn't do my homework.**

**P – What did you do last Saturday?**

**A – I went to a friend.**

**P – Where did you go?**

**A – I went to a friend's house.**

Dar tempo para o aprendiz repensar e reformular a sua fala. É claro que não deve haver tom de ironia nestas perguntas pois, se houvesse, seria uma crítica.

#### *2.9.9 Questionar para acionar conhecimento prévio*

Quando o professor questiona para acionar o conhecimento prévio do aluno, ele está fazendo com que o aluno perceba que possui o conhecimento específico e está reavivando em sua memória o conhecimento já adquirido. Por exemplo:

A – Como eu pergunto “Qual é o seu telefone?”

P – Como é que tu perguntas “Qual é o seu nome?”

A – What’s your name?

P – Então, ao invés de *name* o que tu vais usar? É muito parecido com o português!

A – What’s your telephone?

#### *2.9.10 Questionar para avaliar o conhecimento do aluno*

O questionamento avaliativo, como o próprio nome indica, é um meio muito utilizado pelos professores para verificar o desempenho e conhecimento do aluno. Exemplo:

P – How do you say “computador” in English?

A – Computer.

#### *2.9.11 Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele*

Qualquer tipo de repetição só vai reforçar a resposta do aluno; não acrescenta nada novo e não deixa claro como foi o seu desempenho, se ele errou ou acertou. Para que haja um feedback positivo é necessário que ele oriente ou informe o aluno sobre a sua produção.

Ao repetir a resposta errada do aluno:

P – What`s that? (mostrando uma caneta, portanto a resposta esperada seria “a pen”).

A – A pencil.

P – A pencil?

Quando o aluno ouve a repetição de sua resposta em forma de pergunta, ele pode interpretar como um pedido de confirmação da sua produção e, provavelmente, não fará alterações. Minimiza-se esta possibilidade com a expressão fisionômica e o tom dubitativo da pergunta ou, ainda, mostrando junto o objeto nomeado incorretamente.

#### *2.9.12 Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta*

Ao repetir a resposta correta do aluno, o professor demonstra o seu domínio no discurso de sala de aula.

P: What color is that?

A: Blue.

P: Blue.

A participação do aluno fica anulada pela fala do professor.

#### *2.9.13 Fornecer dicas*

Ao fornecer dicas para que o aluno chegue à resposta, o professor está promovendo o desenvolvimento da autonomia e estimulando a autoconfiança do aluno, mostrando que ele é responsável pelo seu aprendizado e que o papel do professor é orienta-lo para que alcance este objetivo. Por exemplo:

**P: O que as crianças estavam fazendo?**

**A: Jogando um jogo.**

**P: Playing a ...**

**A: Playing a game!**

Tratamos, neste capítulo, do feedback oral e dos aspectos que interferem direta ou indiretamente no fornecimento de feedback do professor ao aluno. Com base nas teorias expostas, partimos para a coleta e análise dos dados apresentados nos próximos capítulos.

Com o intuito de verificarmos como está sendo fornecido o feedback por um professor experiente em sala de aula de LI e qual a influência dos diferentes tipos de feedback na aprendizagem do aluno, esperamos encontrar respostas para minimizar algumas das dúvidas que temos acerca da relevância e eficácia do feedback oral do professor de LI e como ele colabora para o desenvolvimento da competência discursiva e sociocultural na língua em estudo.

## 3 METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo geral verificar como está sendo conduzido o feedback oral do professor informante. Neste capítulo, especificaremos quais os instrumentos adotados para a coleta de dados, os sujeitos pesquisados e os procedimentos usados.

### *3.1 Local e sujeitos da pesquisa*

**Para analisar o feedback fornecido aos alunos de LI foram assistidas aulas de um professor de um curso livre de idiomas na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, profissional experiente, formado em Letras e Mestre em Lingüística Aplicada com 12 anos de docência.**

**Foram assistidas três aulas de uma turma de nível básico, com cerca de 1 ano e 3 meses de estudo e duas outras em nível avançado, com mais ou menos 5 anos de estudo da Língua Inglesa. Cada aula teve a duração de 75 minutos. Na turma de nível avançado havia, 8 alunos com a faixa etária média de 16,4 anos e, na de nível básico, 14 alunos com a idade média de 15 anos.**

### *3.2 Procedimentos*

Para que fosse possível analisarmos o aspecto do feedback oral do professor foram assistidas, gravadas e transcritas três aulas da turma de nível básico e duas aulas da turma de nível avançado.

Como a pesquisadora também é professora no curso de idiomas no qual as aulas foram observadas e, portanto familiar a todos, não percebemos nenhum tipo de constrangimento tanto discente quanto docente por sua presença na sala. As aulas transcorreram naturalmente e para que as gravações fossem mais discretas foi utilizado um minigravador.

Após a observação das aulas, foram transcritas as partes em que havia exemplos de aspectos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa como: a interação professor - aluno, os meios de desempenho assistidos e os tipos de feedback oral do professor de inglês.

### *3.3 Instrumentos*

#### *3.3.1 Ficha de observação de aula*

Para que pudéssemos fazer uma observação mais precisa sobre as aulas assistidas, elaboramos uma ficha de observação para guiar-nos e obtermos melhor análise de cada uma delas. A ficha de observação (Anexo 1) abordava a Zona de Ação do professor, a distribuição das classes, como acontecia a interação, o discurso de sala de aula e o feedback.

#### *3.3.2 Questionários*

Após todas as aulas terem sido gravadas e observadas, voltamos às turmas com o questionário (Anexo 2) a fim de ser preenchido pelos discentes. O

questionário serviu para obtermos o perfil dos alunos integrantes deste estudo. Responderam, então, a perguntas como: idade, segurança quanto ao aprendizado do idioma, desejo de correção, com que frequência e por que desejam ser corrigidos e qual o tipo de feedback de que mais gostam.

Também foi elaborado um questionário para o professor (Anexo 3), com perguntas relacionadas ao seu entendimento de feedback, o seu procedimento para fornecer feedback e que problemas eram considerados mais graves, marcando os exemplos de desvios ou erros típicos de sala de aula de Língua Inglesa, os quais demonstravam diferentes classificações de erros orais: tempo verbal mal empregado, conteúdo, pronúncia, pragmática e uso de palavras cognatas.

## **4 OS DADOS E SUA INTERPRETAÇÃO**

Neste capítulo, discutiremos a interpretação dos dados observados durante as aulas assistidas, os quais acreditamos interferir negativamente ou colaborar para o professor fornecer feedback. Analisaremos, também, os questionários respondidos pelo professor e alunos informantes, com perguntas que propiciaram uma análise da percepção do professor e do aluno quanto ao feedback.

Num primeiro momento, apresentaremos a influência da disposição das classes na interação, e por conseqüência, no feedback do professor; verificaremos como foi o uso de estratégias para criar situações autênticas e o fornecimento do feedback; observaremos os erros e desvios cometidos pelos alunos; os meios de desempenho assistido e os tipos de feedback oral mais utilizados pelo professor informante. Finalizaremos, então, com uma análise das crenças do professor informante em relação ao feedback e a visão dos alunos sobre o feedback recebido.

### ***4.1 A influência das disposições das classes na interação e por conseqüência no feedback do professor***

A interação na sala de aula foi analisada sob três perspectivas distintas: o desempenho do professor, o nível de adiantamento dos alunos e a Zona de Ação na sala de aula quanto à disposição das classes.

Em relação ao desempenho do professor informante, observou-se seguir ele a abordagem interacionista, pois fornecia input e também dava importância ao processamento interno de cada um dos alunos. Foi possível constatar tal aspecto

devido ao procedimento com os alunos: dava explicação ou informação em inglês e também permitia aos alunos um tempo para que reformulassem internamente o input fornecido para que depois pudessem produzir.

A interferência do professor era necessária com frequência principalmente na turma de nível básico que questionava muito e exigia uma participação intensa do professor para o bom desenvolvimento da aula. Por isso, a sua fala tomou mais de 70% do tempo de aula desta turma, enquanto na turma de nível avançado, o seu tempo de fala era mais reduzido, pois os alunos pareciam demonstrar maior independência e autonomia.

Isso nos leva a relacionar a teoria da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vygotsky com a prática de sala de aula, local em que o professor ainda é considerado a pessoa mais capacitada para interferir positivamente no desenvolvimento da aprendizagem discente. Ou seja, os alunos tinham sempre o professor como referência e solicitavam sua ajuda para a construção de frases, por considerarem estar ele em níveis acima dos seus.

Quanto à disposição das classes lembramos as quatro possibilidades citadas: Figura 1: classes dispostas de forma tradicional; Figura 2: em semicírculo; Figura 3: em pequenos grupos ou em duplas (ver Figuras nas páginas 23 e 24).

No curso livre de idiomas em que as aulas foram observadas as classes estão dispostas da mesma forma em todas as salas: em semicírculo. Isto não quer dizer que o professor não possa modificá-las, mas a escola acredita que esta é a melhor distribuição das classes para os alunos poderem ter maior interação no grupo e com o professor, fazendo a comunicação acontecer mais fluentemente.

Das cinco aulas assistidas, em duas a disposição foi alterada. Em uma turma avançada, o professor pediu que eles trabalhassem em pequenos grupos e os instruiu

para a execução da tarefa. Foi uma aula com a participação mínima docente pois, era para ser feito a leitura de um texto do livro e, logo após, debate nos pequenos grupos.

Constatamos que o agrupamento proporcionou uma certa independência dos alunos em relação ao professor, mas uma dependência deles entre si, por sentirem necessidade de participar e colaborar para o desempenho do grupo ser positivo, ou seja, houve feedback entre os próprios alunos. Além disso, foi possível identificar e trabalhar alguns dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, pois os dependentes tinham o estímulo e apoio dos colegas do grupo; os analíticos puderam observar os companheiros e aprender com eles, enquanto os sociais ou comunicativos participaram ativamente (Richards & Lockhart, 1994). Acreditamos que até para os alunos individuais a tarefa executada em grupo teve um valor positivo para eles passarem a se integrar com os demais e socializar-se.

A forma como as classes estavam dispostas na sala, na maioria das aulas, interferiu diretamente no tipo de interação do professor com os alunos. No decorrer dos períodos o professor interagiu mais com os alunos que faziam parte da Zona de Ação (Richards & Lockhart, 1994): aqueles com os quais ele tinha um maior contato visual, no caso específico, os sentados no centro do semicírculo e os que se pronunciavam e participavam voluntariamente. Inclusive, houve uma tarefa na turma de inglês básico durante a qual o professor chamou alguns alunos para irem ao quadro; o primeiro a ser requisitado foi o mais saliente em conversas laterais e aquilo ficou bem claro como uma forma de punição, pois todos acharam graça da atitude do professor.

Nas duas aulas em que houve alteração das classes para que os alunos trabalhassem em duplas ou em grupos percebemos que o professor circulou e

observou a todos. Concluimos, portanto, que os diferentes tipos de agrupamentos levaram o professor a fornecer feedback diferenciado aos alunos.

#### ***4.2 O uso de estratégias para a autenticidade e o feedback no conteúdo autêntico***

Quando o assunto da aula era relacionado a algum fato da vida real, do dia-a-dia ou que os alunos podiam opinar, era visível mais motivação do grupo na aprendizagem e produção do idioma. Por exemplo, numa aula do grupo de inglês básico, o professor pediu que eles conversassem em pares sobre suas últimas férias e através desta tarefa, pudemos nota-los realmente motivados, animados e interessados em escutar e falar com o colega. Logo após, o professor solicitou a apresentação ao grande grupo do que havia sido conversado nas duplas.

Um fato interessante foi que o professor também estava engajado na questão da veracidade dos diálogos e demonstrou decepção quando ao fim de uma demonstração de uma dupla em que um dos participantes omitiu o lugar para onde tinha viajado, mas disse ter tido umas férias maravilhosas, o professor perguntou: “*Where did you go on your vacation?*” O aluno não respondeu, simplesmente riu e fez um gesto demonstrando não saber. Então todos riram, inclusive o professor acrescentando: “*Everything was perfect and you don’t remember the place?!*”

Este fato nos leva a entender que o aluno estava falando de uma viagem fictícia enquanto o professor realmente queria saber de suas férias reais, pois o objetivo da atividade era utilizar a língua num contexto natural em que dois amigos conversavam sobre suas férias e tinham interesse em saber sobre o colega. Uma conversa autêntica.

O fato de o professor ter exclamado “*Everything was perfect and you don’t remember the place?!*”, foi uma forma de acionar a percepção do aluno de que a sua

produção necessitava de ajustes e que a proposta era a de produzirem diálogos reais, estando o professor realmente interessado em saber sobre as férias deles.

Na turma de inglês de nível avançado, a questão da autenticidade esteve quase sempre presente. Os assuntos propiciaram isso e os alunos já tinham vocabulário e estrutura suficientes para discutirem sobre diferentes questões baseadas no que pensavam e acreditavam. Em uma aula, por exemplo, o professor começou o tema abordado no livro com uma pergunta oral e cada um do grupo expressava a sua opinião: “*What’s success for you?*” Todos apresentaram suas respostas e discutiram sobre “sucesso” com entusiasmo. Este exemplo ajuda para a comprovação de haver maior facilidade em debater conteúdo depois de os erros de superfície terem sido minimizados (Zeny, 2002).

Durante uma aula da turma de nível básico, quando o professor estava introduzindo as comparações de adjetivos através de exercícios do livro, os alunos estavam confusos mas, no momento em que deixou o livro e usou a estratégia de trazer o assunto para a realidade dos alunos, ele obteve mais sucesso:

P- Henrique, how old are you?

Henrique- Fifteen.

P- Luciane, how old are you?

Luciane- Fourteen.

P- So, I am comparing Henrique and Luciane OK? Henrique is older.

Aluno x (complementa imediatamente)- than Luciane.

P- Than Luciane. I am comparing them OK? I have two people to compare. But for example Julio is not here in class today OK? So, today in class Dudu is the oldest... so there is nobody (o professor é interrompido pelo aluno)

Aluno z- Ele é o mais velho.

P- Sorry?

Aluno z- Ele é o mais velho.

P- Ele é o mais velho, isso!

Neste caso o professor, além de utilizar exemplos reais que facilitaram a compreensão e produção dos alunos, forneceu feedback orientador. Isso aconteceu quando o professor disse:

So, I am comparing Henrique and Luciane OK? Henrique is older.  
But for example Julio is not here in class today OK? So, today in class Dudu is the oldest...

O professor orientou os alunos por meio de explicações com fatos verídicos a fim de compreenderem o uso da comparação de superioridade e o superlativo. Para mostrar um exemplo de como usar superioridade com a estrutura “than I expected” ou “than I imagined” ou “that I thought” que estavam presentes em exemplos do livro, o professor ainda acrescentou:

P- So, you had ... your expectation was one. Let's say you were talking about a film. You expected something from the film then you saw the film, then you have two opinions, you're comparing one with the other you use the...this kind of comparison. Well I saw a film a few weeks ago called “A espera de um milagre” so I had one expectation about the film then after I saw the film I told a friend of mine: the film was better than I expected, it was one of the best films I have seen.

Um aluno mostra interesse pelo assunto que o professor utilizou para exemplificar o uso da forma em questão, comprovando que o mais importante para ele foi o conteúdo da mensagem mesmo que a intenção do professor tenha sido, ali, mostrar uma estrutura da língua. O aluno comentou logo após o professor:

Gabriel – É aquele (o filme) que tem um (não dá para entender)... E continua a identificar o filme.

Ainda no estudo dos adjetivos de superioridade e uso da estrutura “than I expected”, houve alguns exercícios propostos no livro cuja preocupação era realmente com a forma, ou seja, a estrutura da língua estudada, considerada também importante por nós. Entretanto, os dados sugerem que o professor teria despertado mais interesse

e entusiasmo nos alunos se tivesse associado o exercício às experiências reais que já tiveram. Por exemplo, em uma das questões havia a seguinte pergunta descontextualizada: “Was the show interesting?”. Eles tinham de responder com alguma das estruturas vistas, tornando o exercício automático e, provavelmente, cansativo. Este tipo de atividade poderia ser mais motivadora se o professor, após dizer para responderem de acordo com alguma de suas experiências, verificasse as respostas perguntando primeiramente “What was the last show you went?” e então o aluno poderia falar realmente o que havia achado do show. Desta forma, todos estariam interessados em ouvir os colegas, comentar e compartilhar suas experiências.

Em uma aula da turma de nível avançado, o professor transformou a leitura de um texto num debate para os alunos poderem compartilhar experiências e expressar suas opiniões sobre um assunto polêmico: dois autores com duas diferentes experiências educacionais – um havia estudado em escola pública e o outro em escola particular. Mais uma vez pôde ser notado a motivação por parte dos alunos ao terem a oportunidade de expressar suas opiniões sobre um assunto verdadeiro.

O texto abordou diferenças e similaridades, aspectos positivos e negativos e a disciplina no sistema educacional público e privado. Com base neste assunto, o professor pediu que os alunos compartilhassem a realidade escolar de cada um. Isso fez a aula fluir naturalmente em torno de assuntos autênticos, ou seja, da realidade dos alunos.

### ***4.3 Os erros e desvios cometidos pelos alunos***

Por estarmos em um ambiente no qual a aprendizagem ocorre de maneira artificial, a relevância atribuída por aprendizes e professores ao erro difere daquela dada em ambiente natural de aprendizagem. Num ambiente onde a aprendizagem ocorre em forma de instrução, ou seja, na sala de aula, os participantes têm uma

expectativa muito grande em relação a executar a atividade com sucesso pois, se cometerem um erro, ficarão muito expostos e é como se estivessem desapontando os demais e a si próprios.

Lightbown e Spada (1999) destacam a diferença do ambiente de aquisição natural do ambiente de sala de aula. No primeiro, o aprendiz é exposto à linguagem em funcionamento, numa interação social com pessoas que também falam aquela língua, portanto o foco é no significado. No segundo caso, se a aula for comunicativa, baseada em conteúdo e tarefas, diferente da aula tradicional, além do objetivo de assimilar a língua em si como no método tradicional, tal tipo de aula busca fazer o aluno também aprender sobre a língua através da interação, conversação e uso da linguagem.

Como as aulas assistidas seguiam esta linha comunicativa, havia muita interação e uma limitada correção de erros, pois o significado era, geralmente, sobreposto à forma. A questão de a aula ser comunicativa foi igualmente confirmada pelo próprio professor no questionário: *Visto que trabalho em uma instituição cujo foco principal da metodologia está ligado à abordagem comunicativa, é vital que todos os alunos tenham uma constante participação...*

Por meio das gravações feitas nas aulas, observamos que os alunos de ambas as turmas cometeram mais erros e/ou desvios superficiais do que de conteúdo. Na turma de nível básico, talvez por ainda estar na fase de construção de vocabulário e estrutura da língua, não eram exploradas questões mais profundas envolvendo conteúdo.

Apesar de a turma de nível avançado já estar dominando a comunicação efetiva no idioma, problemas de conteúdo em si não surgiram em nenhum momento. Talvez por motivo de os assuntos serem gerais e de opinião pessoal, os quais não

exigiam uma resposta do aluno a respeito de uma questão específica e que exigisse um conhecimento específico do aluno como o professor perguntar sobre algum aspecto matemático, geográfico, científico etc.

Provavelmente, em uma escola regular exista, mesmo na aula de língua estrangeira, mais necessidade de o professor ter de fornecer feedback no conteúdo pois, muitas vezes, o material didático utilizado aborda aspectos interdisciplinares e mais direcionados, diferentemente dos métodos trabalhados em cursos livres que promovem mais a construção de significados comunicativos.

#### ***4.4 Os meios de desempenho assistido mais utilizados pelo professor informante***

Os meios de desempenho assistido propostos por Gallimore e Tharp (1986), sugerem as maneiras que o professor utiliza para auxiliar no desempenho do aluno: modelagem, gerenciamento das contingências, instrução, questionamento, estruturação cognitiva e feedback. A descrição de cada um dos meios pode ser encontrada no referencial teórico deste trabalho.

Os meios de desempenho assistido realizados pelo professor informante foram: o meio de instrução, o meio de gerenciamento das contingências, o meio de estruturação cognitiva e o meio de realimentação ou feedback.

O desempenho assistido mais usado pelo professor que teve participação neste trabalho foi o meio de instrução, devido às aulas serem baseadas em tarefas. O professor instruía os alunos no modo de executar as atividades propostas, assim como na forma de agir na sala de aula. Abaixo seguem os tipos de instrução mais usados pelo professor: (1) organização dos pares, (2) uso do livro-texto, (3) procedimento para a execução do exercício, (4) determinação dos papéis em atividades de role-play.

## Organização dos pares

O professor instruiu quais os pares deveriam ser:

P- We can have Rosane and João, and Melissa and Daniel...just the four questions here based on the two short texts OK? Just answer that.

P- Luisa and Fabio, Gustavo and Leandro you can sit with your classmate, Paulo and Renata and Vanessa and Vinícius.

## *Uso do livro texto*

O professor instruiu as páginas a serem trabalhadas no livro didático:

P- Page 44 and Focus on Communication 3 page 45

P- ...and then you'll be preparing a dialog OK? Page 44 Focus on Communication 2

## **Procedimento para a execução do exercício**

O professor instruiu como seria o procedimento para executar a tarefa e como seria após a tarefa ser concluída:

P- So, you have three situations and you're going to choose one and prepare the dialog OK? I'm going to give you some time and after I'm going to call some pairs to present the dialog OK?

P- On page 28 you have eight mini-dialogs here you have to create the questions. Everything you need for the questions you can find in the boxes so you just have to select the words and create the questions.

## **Determinação de papéis em atividades de role-play**

O professor instruiu os papéis de cada aluno na formulação de um diálogo baseado nos papéis de A e B referidos no livro:

P- A is Manoela, B is Paulo

Notamos que a instrução clara era de suma importância para o bom desenvolvimento da aula, pois se não fossem bem instruídos os alunos não saberiam o que fazer e como proceder neste tipo de aula que é baseada em tarefas. Isto gera uma certa dependência dos alunos com relação à instrução do professor para o

entendimento da atividade mas, se bem compreendida, eles a desenvolviam com uma certa autonomia.

O fato deste meio de assistência, a instrução, ter sido o mais utilizado pelo professor condiz com o que Gallimore e Tharp (1996:176) afirmam:

No cotidiano, a instrução é com certeza o mais freqüente de todos os meios de assistência. A obediência às instruções não é inevitável, desde que as instruções efetivas estejam encaixadas em um contexto formado por outros meios eficientes, em especial pelo gerenciamento de contingências, a realimentação e a estruturação cognitiva.

Realmente, os outros meios foram também utilizados pelo professor. Como exemplo de gerenciamento das contingências, temos a ocasião quando o professor chamou o aluno mais inquieto e conversador para ir ao quadro completar uma tarefa. Todos na sala entenderam que aquela atitude tinha sido tomada pelo professor como forma de punição ao mau comportamento do aluno. Entretanto, não houve alteração na sua conduta, coincidindo com a afirmação de Gallimore e Tharp (1996:175): “O gerenciamento das contingências não pode ser usado para dar origem a novos comportamentos”.

A estruturação cognitiva de explicação que faz com que o aluno organize a percepção de novas formas e a estruturação para atividade cognitiva que promove a memorização também foram desempenhos assistidos presentes nas aulas. Em se tratando de sala de aula, tais desempenhos assistidos são fundamentais, pois o primeiro trata da explicação fornecida pelo professor com o intuito de que o aluno observe a nova forma ou estrutura e o segundo é executado pelo próprio aluno nas atividades e práticas elaboradas e instruídas pelo professor com o objetivo de levar o aluno a memorizar a nova estrutura.

Exemplos de estruturação cognitiva de explicação (ECE):

Luisa – O que que é “rent a house”?  
P – I want to rent a house, I dont’t want to buy a house (ECE).  
O que que é “rent”? (questionamento)  
Luisa – Alugar.  
P – OK.

Neste exemplo, o professor utilizou a ECE e logo após o desempenho assistido de questionamento. Pudemos notar que o tipo de ECE usado pelo professor foi positivo, pois ficou claro que o aluno compreendeu a explicação ao responder adequadamente ao questionamento do professor sobre o que era “rent”.

No exemplo a seguir, o professor utilizou a ECE para explicar a diferença entre o comparativo de superioridade e o superlativo.

Vinícius – The European crises is worse than I expected.  
Bruno – É “worst” ou “worse”?  
P – Worse if you are talking about comparison. You’re comparing the crises with your expectation. É pior do que eu esperava. But if you want to say: É a pior crise do mundo, then you say: It’s the worst crises in the world, OK?

Após a ECE eram, geralmente, feitos exercícios do livro ou orais como forma de fixação da estrutura ou vocabulário apresentado pelo professor, a estruturação para atividade cognitiva (EAC). No último exemplo, o professor explicou a regra de comparação de adjetivos de superioridade (ECE) e logo após os alunos executaram as atividades do livro relacionadas ao tópico. Depois, por meio de exercícios também do livro, eram trabalhados diálogos orais que promoveram a estruturação para a atividade cognitiva.

Pensamos que, para o aluno obter um real entendimento sobre a ECE oferecida pelo professor, é necessário o próprio estudante usar a estruturação para a atividade cognitiva logo após, como aconteceu durante as aulas presenciadas. No entanto, o desenvolvimento da EAC aconteceu através de exercícios estipulados no livro ou pelo professor, portanto mecânicos e artificiais.

Foi pedido que os alunos fizessem uma atividade escrita proposta pelo livro didático, para praticar a gramática explicada pelo professor sobre comparação de adjetivos. Também se realizaram exercícios orais em forma de diálogos e narrativas para os alunos exercerem o que haviam aprendido.

Para a EAC ter ainda mais valor e tornar-se mais relevante para o aluno, ela poderia ser formulada pelo próprio aprendiz utilizando exemplos autênticos. Isto é, no 1º exemplo citado de ECE, a aluna fornece a resposta correta em português e descontextualizada, quando poderia ter sido pedido a ela a elaboração de um exemplo utilizando a palavra em inglês “rent”. Desta forma o estudante estará produzindo, em termos práticos, o que aprendeu na teoria ouvindo o seu professor ou lendo em um livro.

#### ***4.5 Tipos de feedback oral***

Com base nos tipos de feedback propostos por Richards e Lockhart (1994) e Lyster e Ranta (1997) descreveremos, a seguir, aqueles apresentados pelo professor. Lembramos que a literatura da área sugere 13 tipos de feedback:

- reconhecer uma resposta correta;
- indicar uma resposta incorreta;
- fornecer a resposta correta;
- elogiar;
- aumentar ou modificar a resposta do aluno;
- fornecer pistas;

- resumir;
- criticar;
- questionar para esclarecimento;
- questionar para acionar conhecimento prévio;
- questionar para avaliar o conhecimento do aluno;
- repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele;
- repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta.

Seguem os tipos de feedback mais fornecidos pelo professor, os quais consideramos positivos ou não.

#### ***4.5.1 Os tipos de feedback oral mais fornecidos pelo professor informante***

O professor observado para a execução deste trabalho utilizou as seguintes formas de feedback com maior frequência: repetição da resposta correta do aluno, fornecimento da resposta correta, aumento ou modificação da resposta do aluno, questionamento para acionar conhecimento prévio, questionamento avaliativo, fornecimento de pistas e reconhecimento de uma resposta correta.

Analisaremos, então, como ocorreu cada um destes tipos de feedback oral, comentaremos a reação do aluno e qual o impacto sobre o seu aprendizado.

##### ***4.5.1.1 Repetição da resposta correta do aluno***

A repetição da resposta correta pôde ser observada com frequência como forma de o professor confirmar o dito pelos estudantes, como se não bastasse somente

reconhecer sua produção correta com “That’s right” ou “OK”. O professor repetia como se os demais colegas não fossem aceitar unicamente a resposta do aluno, necessitando, então, do aval docente.

Exemplo 1:

Jorge - When did you finish college?

Ana – Two years ago.

P – Focus?

Jorge e Ana – Time!

P – Time, OK?

Exemplo 2:

P – Was the show interesting? How do you answer this?

Isabel – Yes, it’s very...

P – yes, it ...

Júlia – was

P – was

O professor, então, repete a resposta como se fizesse diferença por ser ele a falar ao grupo. Isso, muitas vezes faz com que os alunos que executaram a tarefa se sintam inúteis e inseguros fazendo com que algumas perguntas surjam: será que a pronúncia estava incorreta? Será que a estrutura não estava bem formulada? Será que meus colegas não me entendem?

Ao utilizar tal tipo de feedback, o professor está gerando dúvidas nos alunos, sendo o centro da aula, monopolizando o discurso e voltando as atenções discentes para si, como se nenhum outro participante tivesse o direito de opinar ou acertar, como se a colaboração do aluno fosse anulada pela fala do professor. Isto é um aspecto importante a ser considerado, porque estaremos formando alunos cada vez mais dependentes dos professores.

#### ***4.5.1.2 Fornecimento da resposta correta***

Sempre que o professor forneceu a resposta correta foi para corrigir um erro do aluno e, na maioria das vezes, isto foi feito sem explicação sobre a resposta dada pelo aluno.

Exemplo 1:

Lauren - Is the food good?

Alice – XXX ..was... XXX (Esta aluna responde no passado, pois era o tempo verbal que Lauren deveria ter usado, visto ser sobre uma experiência em um restaurante de uma outra cidade, nas suas férias passadas).

P – Not “is the food good”. WAS the food good? (O professor esperou a aluna Alice terminar a sua fala para, então, corrigir o erro na colocação do tempo verbal de Lauren)

Exemplo 2:

Rafael – I pretend!

P – You intend!!

Exemplo 3:

Luis – I wrote a test.

P – A text!

Muitas vezes o professor está tão envolvido no desenvolvimento da aula e tão preocupado com a questão do tempo que acaba fornecendo a resposta correta ao aluno sem fazê-lo reformular e buscar a forma adequada.

Em todos os exemplos em que o professor forneceu a resposta correta não houve nem uma repetição do aluno da forma corrigida pelo professor, muito menos uma reformulação da sua resposta com a nova informação recebida. Portanto, não ficou claro se o aluno adquiriu o novo conhecimento e se sabe aplicá-lo na prática.

#### ***4.5.1.3 Aumento ou modificação da resposta do aluno***

Para proporcionar maiores informações e não desfazer da participação do aluno, o professor acrescenta algo útil para o entendimento do grupo, mas não faz nenhum comentário negativo sobre a resposta do aluno que colaborou com a sua participação.

Exemplo 1. (Dois alunos lêem um diálogo do livro para o grande grupo):

Rafael – How about having lunch with us?

Júnior – Thanks but I've already eaten.

O professor, então, pergunta à turma:

P – What is the focus? Is it the experience or the time?

Vários alunos – The experience.

P – The experience! Having lunch!

O professor repete a resposta dos alunos e aumenta com as palavras indicativas do foco na experiência, ou seja, “having lunch”. Observamos que os alunos ficaram entusiasmados com este tipo de feedback, porque a resposta deles foi aproveitada pelo professor.

#### ***4.5.1.4 Questionamentos***

Há três tipos de questionamento: a) o questionamento avaliativo, o qual o professor formula perguntas para verificar se o aluno sabe fornecer a resposta correta; b) o questionamento para acionar conhecimento prévio que exige uma resposta cognitiva e lingüística ativa; c) o questionamento para obter esclarecimento, pelo qual o professor demonstra que a mensagem não foi entendida.

O tipo de questionamento mais utilizado pelo professor foi o de questionar para acionar o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o questionamento orientador,

isto é, pelas perguntas do professor, o aluno era instigado a lembrar e a fornecer a resposta.

Otávio – Como é que eu pergunto “o seu apartamento é muito caro?”

P- Como é “é”?

Otávio – Is

P- O quê que é?

Otávio – Apartment

P- Muito caro

Otávio – Is apartment very expensive?

Mesmo a formulação da pergunta feita pelo aluno tendo falha gramatical com a falta do pronome possessivo *your*, o aluno conseguiu comunicar-se e não houve alteração por parte do professor.

Em alguns momentos o professor usou o questionamento avaliativo como em:

P – What is the auxiliary verb in number 1? (sobre o exercício do livro didático)

P – The main verb in number 4?

Essas duas perguntas foram feitas para checar o conhecimento dos alunos sobre o uso do verbo auxiliar e verbo principal, assuntos referentes à gramática recentemente estudada.

Galimore e Tharp (1996) afirmam que a maioria dos professores não distingue as perguntas que avaliam das que orientam. De fato, não sabemos se o professor informante as diferencia, mas ficou claro que ele utiliza, em maior proporção, as perguntas orientadoras.

Nas aulas presenciadas, não percebemos o uso do questionamento para esclarecimento por parte do professor informante.

#### ***4.5.1.5 Fornecimento de pistas***

Por meio de explicações ou uma simples palavra, o professor fornecia dicas aos alunos, reavivando, na memória, a resposta a ser dada por eles. Desta forma, o

professor estimulou que pensassem e encontrassem a resposta esperada por meio do fornecimento de pistas.

Exemplo 1:

P – Was the show interesting?  
Carolina – Yes, it is very.  
P – Yes, it ...  
Carolina – was

Neste exemplo, o professor começa repetindo a resposta da aluna e pára onde ocorreu o erro para ela dar-se conta de que ali havia algo a ser alterado.

Exemplo 2:

Helena – Is your vacation good?  
P- Is he on vacation now? (...) No, he was on vacation.  
Helena – Was your vacation good?

Exemplo 3:

Ana – O quê que é “rent a house”?  
P – I want to rent a house, I don’t want to buy a house. O quê que é rent?  
Ana – Alugar.

Neste último exemplo, além do fornecimento de pistas por meio da estruturação cognitiva de explicação, ele utilizou o questionamento para verificar se havia tido compreensão por parte do aluno.

#### ***4.5.1.6 Reconhecimento de uma resposta correta***

Este foi um tipo de feedback também muito usado. Aliás, a maioria dos professores utiliza esta realimentação como um meio de reconhecer que o trabalho do aluno foi executado dentro das expectativas do professor, mas sem exaltar o desempenho do aluno.

Exemplo 1:

P – Who is the shortest in class today?

Júlio – Eduardo.  
P – Yeah, right.

Exemplo 2:

P – What was the author' social background?  
Jane – Middle class.  
P – OK.

O reconhecimento da resposta correta é uma forma de o professor demonstrar sua atenção relativa à participação do aluno.

#### ***4.6 O professor informante e as suas crenças em relação ao feedback***

Por meio do questionário respondido pelo professor (Anexo 4), pudemos analisar os seguintes aspectos: a importância da participação dos seus alunos em sala de aula; o que é feedback para ele; quando e como ele fornece feedback aos seus alunos; qual o tipo de erro que ele considera mais importante ser corrigido e como isto seria feito por ele.

Consideramos tais aspectos, abordados no questionário, fundamentais para analisarmos os procedimentos do professor em relação ao seu feedback e para podermos comparar a sua crença com a sua prática em sala de aula.

Quanto à participação dos alunos em sala de aula, no questionário o professor foi claro ao relacionar a importância dela com o tipo de método empregado na escola, que segue a abordagem comunicativa. Isto é, não seria possível tal abordagem se não houvesse a participação dos alunos. Nas aulas presenciadas, esta relação pôde ser percebida pela abertura que o professor dava para os estudantes opinarem e interagirem e, também, pelo fato de ali prevalecer a comunicação oral.

O professor informante demonstrou um ótimo entendimento do que seria feedback, tanto por meio da sua resposta ao questionário como na sua prática docente. Ele descreve o feedback como:

...um retorno que é dado ao aluno seja esse positivo ou negativo. Um elogio, uma dica, uma avaliação, uma crítica, uma observação são exemplos de feedback para mim.

Ele está ciente de que o feedback pode ser positivo ou negativo e ainda citou tipos comuns de feedback, o que demonstra a sua boa percepção sobre o assunto. Entretanto, pareceu-nos que ele dá mais importância ao feedback escrito, pois em uma de suas respostas ele comenta: .

...o feedback também é dado oral dependendo da circunstância.

O uso do advérbio *também* transmite uma certa inferioridade, é como se o feedback oral ficasse em segundo plano em relação ao escrito.

Os tipos de feedback citados pelo professor no questionário foram: elogio, dica, avaliação, crítica e observação. O último exemplo não é muito claro, pois não sabemos o que ele quer dizer por observação, mas os demais são tipos comuns de feedback e de freqüente uso entre os professores.

Ao fornecer feedback o professor também leva em consideração o tipo de aluno, comprovando a sua preocupação com cada indivíduo em sala de aula quando ele diz que:

A forma de feedback varia conforme o tipo de aluno. Um aluno mais tímido recebe um feedback individualizado e um extrovertido quem sabe um feedback mais em aberto.”

Estas palavras coincidem com seus atos, pois observamos que ele realmente fazia distinção ao tratar com os diferentes alunos. Os mais expansivos recebiam comentários seus enquanto os mais retraídos, nas poucas vezes em que se manifestavam, não recebiam correção do professor, mas se fosse possível ele os elogiava.

No questionário, foi pedido que o professor enumerasse os exemplos de erros de 1 – mais grave até 5 – menos grave e especificasse qual seria o tipo de feedback fornecido por ele, sendo a ordem selecionada a seguinte:

( 1 ) T – What did you do last night?

S – I just watch TV and sleep early.

( 2 ) T – Can you tell me the time?

S – Yes, I can.

( 3 ) T – What do you think about this picture?

S – I [sink] it's beautiful.

( 4 ) T – What's the capital of the United States?

S – It's New York.

( 5 ) S – It's a formal party. You should wear a smoking (em vez de *tuxedo*).

Ao escolher o exemplo em que ocorre erro gramatical, (1) no caso o uso do presente simples quando deveriam ser usados os verbos no passado simples, o professor demonstra que a sua preocupação maior é com o uso da estrutura correta da Língua Inglesa. O tipo de feedback que ele daria para tal erro seria o de fornecer dicas, pois enfatizaria as palavras referentes ao tempo da pergunta: *did* e *last night*. Ele esperaria que o aluno se autocorrigisse, utilizando os verbos *watch* e *sleep* no passado.

O professor foi de um extremo ao outro, passando diretamente da gramática estruturalista do primeiro exemplo para a comunicação pragmática considerada por ele como o segundo erro mais grave. (2) Ele diria ao aluno que a gramática está correta, mas não houve comunicação, pois ficou sem saber as horas. Também daria um feedback orientador através de uma reformulação da pergunta originalmente feita na esperança de o aluno efetivar a comunicação. Ele diria, então: *So? What time is it?*

O terceiro erro de maior importância para o professor é o de pronúncia. (3) Ele pronunciaria corretamente o vocábulo ou pediria que o aluno repetisse a palavra para

fazer a autocorreção. Realmente, no caso de problemas com pronúncia, é necessário que o aluno escute várias vezes a palavra em contextos ou isolada para haver entendimento.

O erro de conteúdo (4) não foi considerado tão importante visto o professor ter deixado para o quarto lugar. Neste caso, o tipo de feedback que ele daria primeiramente seria o de questionamento, pois perguntaria ao aluno se “realmente é New York a capital dos Estados Unidos” ou daria informações sobre Washington D.C. utilizando, então, o meio de desempenho assistido de estruturação cognitiva.

O exemplo de erro considerado como o de menor importância (5) foi a troca de vocabulário, o uso do “smoking” em vez de “tuxedo”. Aqui, o professor forneceria a resposta correta ao aluno, explicando que “o termo em inglês para o que chamamos de *smoking* é, na verdade, *tuxedo*”.

O professor demonstrou estar consciente das diversas formas de feedback e da sua importante influência no aprendizado de inglês. No entanto, devemos considerar o fato de ser ele um professor experiente.

#### ***4.7 A visão dos alunos sobre o feedback recebido***

Para podermos avaliar os tipos de feedback positivos para o aluno, precisamos saber quais os tipos de seu agrado e ficarmos cientes de como o feedback é interpretado por ele. Por isso, os estudantes responderam a um questionário abordando questões como: faixa etária; segurança quanto ao aprendizado da língua inglesa; desejo de ser corrigido ou não por seu professor; o motivo pelo qual deseja a correção; a frequência com que quer receber a correção e a classificação, por ordem de preferência, dos tipos de feedback que deseja receber.

As duas turmas eram formadas por jovens entre 13 e 18 anos de idade. Cinco alunos da turma de nível avançado e quatorze da turma de nível básico responderam ao questionário, perfazendo o número total de dezenove participantes.

Apresentaremos um questionário por turma com análise consensual das respostas do grupo (as cópias dos questionários individuais estão no Anexo 5 deste trabalho). O quadro 1 resume as respostas da turma de nível básico.

**Quadro 1** – *Respostas dos alunos da turma de nível básico*

<b>Perguntas do questionário</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Qual a sua idade?	15 anos em média.
Você se sente seguro para aprender o inglês? Explique:	71,43% - Sim. Porque quando a gente gosta de alguma coisa a gente se sente seguro; confio na escola e professor; porque eu já aprendi muito e quero continuar aprendendo; não é um bicho de sete cabeças. 21,42% - Às vezes. Porque é um idioma diferente; não sente segurança com o novo. 7,15% - Não. Pois eu não tenho vontade de aprender.
Você deseja ser corrigido pelo seu professor de língua inglesa?	100% sim 0% não
Em caso afirmativo, por que você deseja esta correção?	Para aprender mais depressa; para não ficar errado; para aprender a maneira correta; para melhorar o meu conhecimento e também é sinal de interesse do professor; acho que a gente aprende com os nossos erros, por isso sendo corrigida aprenderei mais.
Com que frequência você deseja ser corrigido:	57,14% - sempre, assim que cometer o erro. 35,72% - sempre depois de

	<p>terminar a minha fala.</p> <p>0% - sempre depois da aula para que meus colegas não estejam presentes.</p> <p>7,14% - às vezes.</p> <p>0% - nunca.</p>
Qual o tipo de feedback dado pelo seu professor que você considera mais positivo para o seu aprendizado? Coloque os números na ordem de sua preferência.	<p>1º - quando ele lhe fornece dicas sobre o erro cometido e então você mesmo busca a resposta para se corrigir.</p> <p>2º - quando ele repete o que você disse errado de maneira certa.</p> <p>3º - quando ele repete o seu erro sem nenhuma alteração.</p> <p>4º - quando ele faz uma brincadeira a respeito do seu erro.</p>

Mostramos, a seguir, o quadro com as respostas dos 5 alunos da turma de nível avançado que responderam ao questionário.

**Quadro 2 – Respostas dos alunos da turma de nível avançado**

<b>Perguntas do questionário</b>	<b>Respostas dos alunos</b>
Qual a sua idade?	16,4 anos em média.
Você se sente seguro para aprender o inglês? Explique:	<p>80% - O mundo inteiro fala inglês e isso me ajuda; gosto e faz muito tempo que estudo; o professor transmite segurança.</p> <p>20% - Não. É diferente.</p>
Você deseja ser corrigido pelo seu professor de língua inglesa?	<p>100% sim</p> <p>0% não</p>
Em caso afirmativo, por que você deseja esta correção?	Esse é o papel do professor; para saber o correto; para não cometer os mesmos erros; para que eu possa melhorar ainda mais, mas esta correção não pode ser de maneira agressiva e de forma que despreze o aluno.
Com que frequência você deseja ser corrigido:	<p>60% - sempre, assim que cometer o erro.</p> <p>40% - sempre depois de terminar a minha fala.</p> <p>0% - sempre depois da aula para que meus colegas não estejam presentes.</p> <p>0% - às vezes.</p> <p>0% - nunca.</p>
Qual o tipo de feedback dado pelo seu professor que você considera mais	1º - quando ele lhe fornece dicas sobre o erro cometido e então você

positivo para o seu aprendizado? Coloque os números na ordem de sua preferência.	mesmo busca a resposta para se corrigir. 2º - quando ele repete o que você disse errado de maneira certa. 3º - quando ele repete o seu erro sem nenhuma alteração. 4º - quando ele faz uma brincadeira a respeito do seu erro.
--	---

Apesar de as duas turmas terem bastante diferença de tempo de estudo – a turma de nível básico com 1 ano e 3 meses e a turma de nível avançado com 4 anos e 3 meses – as respostas do questionário foram muito similares. Esse fato nos impressionou, pois era esperada posição distinta entre os alunos da turma de nível avançado e da turma de nível básico devido à diferença de experiência, conhecimento e familiaridade adquiridos no idioma.

Devido à homogeneidade de crenças e opiniões entre os alunos das duas turmas faremos uma só análise dos dois grupos. Partimos da hipótese de que a maioria dos alunos de língua inglesa era insegura quanto ao aprendizado do idioma, mas os questionários revelam o oposto, pois dos 19 alunos participantes 14 declararam-se seguros, 3 disseram sentirem-se inseguros de vez em quando e apenas 2 alegaram insegurança.

Apesar de as respostas serem positivas no que se refere à segurança no aprendizado, isto não foi observado na prática, pois os alunos demonstraram grande dependência do professor, chamando-o com frequência e questionando muito, principalmente na turma de nível básico. Esta dependência também pode ser notada em algumas respostas dadas sobre a segurança de aprender inglês. Alguns transferiram a responsabilidade de seu aprendizado para o professor dizendo:

Confio na escola e no professor.  
O professor transmite segurança.

Em nenhum momento foi colocado algum aspecto que sugerisse a responsabilidade do próprio aluno.

Os alunos que responderam sentiram-se inseguros quanto ao aprendizado do idioma, alegaram:

É diferente.  
Não tenho vontade de aprender.

A associação de o aluno não ter vontade de aprender com a sua insegurança para aprender é esperada. Se ele não tiver motivação, seja ela intrínseca ou extrínseca, para estudar o idioma estrangeiro, é natural que mostre mais dificuldade com a língua alvo e, conseqüentemente, sinta-se mais inseguro.

Na 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> perguntas do questionário, abordamos a questão da correção por ser mais relacionada ao feedback e, portanto, mais acessível para a compreensão do aluno, permitindo que detectássemos os tipos de feedback que o aluno entende como facilitador de seu aprendizado.

Nas duas turmas, o desejo de ser corrigido foi unânime, comprovando a nossa hipótese de que todo aluno de língua estrangeira deseja a correção, ou seja, um feedback do seu professor. Aqui, mais uma vez, o papel da interferência do professor no desenvolvimento do aluno foi visto como fundamental:

Esse é o papel do professor (o papel de corrigir).  
É sinal de interesse do professor.

Uma aluna ainda cita:

Esta correção não pode ser de maneira agressiva e de forma que despreze o aluno.

Isto mostra que alguns alunos (talvez a grande maioria), estão cientes de que precisam ser valorizados. Independente da sua produção, eles querem o respeito do professor por se expor ao tentar executar as atividades propostas e isso coincide com a nossa hipótese de o feedback crítico ser um tipo de realimentação desfavorável ao aprendizado do aluno.

Dos 19 alunos que responderam ao questionário 57,9% desejam ser corrigidos assim que cometerem o erro; 36,84% desejam a correção após terminarem a sua fala e apenas 5,26% quer a correção às vezes. Este índice comprova que a grande maioria dos alunos deseja a correção e, principalmente, a correção imediata.

Os tipos de feedback explicados no questionário do aluno e selecionados para serem colocados em ordem de preferência foram: *fornecimento da resposta correta*, *repetição do erro do aluno*, *fornecimento de pistas* e *crítica*. O primeiro tipo foi escolhido por acreditarmos ser um dos mais corriqueiros e para verificar se o aluno quer receber a resposta pronta do professor; o segundo também é muito usado e, por não ser um feedback com fins pedagógicos claros, queríamos verificar como o aluno o percebe. Por acreditarmos que o fornecimento de pistas é um feedback positivo, queríamos identificar se os alunos preferem obter dicas e buscar a resposta adequada; finalmente a crítica, pois queríamos comprovar a nossa hipótese de que este é um tipo de feedback negativo e não é de agrado dos alunos.

Não houve surpresa ao verificarmos que, nas duas turmas, obtivemos a seguinte resposta como ordem de preferência dos tipos de feedback que o aluno gosta de obter do seu professor:

- 1º - quando ele lhe fornece dicas sobre o erro cometido e então você mesmo busca a resposta para se corrigir.
- 2º - quando ele repete o que você disse errado de maneira certa.
- 3º - quando ele repete o seu erro sem nenhuma alteração.
- 4º - quando ele faz uma brincadeira a respeito do seu erro.

A ordem escolhida pelos alunos é muito coerente pois, das quatro opções existentes, foram colocadas em ordem, primeiramente, o tipo que leva o aluno a descobrir a resposta sozinho, porque ele quer o auxílio do professor, mas não que o professor lhe forneça a resposta. Em segundo lugar, o fornecimento da resposta, já que na terceira opção temos simplesmente a repetição do erro, um tipo de feedback

que deixa o aluno mais confuso e em último lugar a crítica, pois ninguém gosta de ser ironizado ou criticado, especialmente na faixa etária em questão.

#### ***4.8 Discussão da análise dos dados***

Comprovamos, por meio do questionário respondido pelos alunos, que há uma necessidade muito forte de eles obterem um retorno de seu professor. Isso sugere o quanto o feedback influencia na aprendizagem, principalmente quando fornecido pelo professor, já que o aproveitamento dos aprendizes ainda está sendo muito colocado sob sua responsabilidade.

Observamos que a disposição das classes influenciou no tipo de interação que ocorria entre professor e aluno e alunos entre si, fator culminante para o tipo de fornecimento de feedback. A diversificação dos agrupamentos parece ter proporcionado uma maior reflexão do professor em relação à sua atitude perante cada aluno presente em sala de aula, pois se notou que ele agia diferentemente adaptando-se às diversas situações.

Os assuntos autênticos promoveram não só um maior grau de envolvimento dos alunos na aula como também um maior entendimento das novas estruturas apresentadas da língua. Quando o assunto era autêntico o feedback do professor também era, utilizando exemplos reais e relacionados às experiências dos alunos.

Após uma análise detalhada dos tipos de feedback foi possível dividi-los em dois grandes grupos: orientadores e avaliativos. Vejamos, então, como ficou esta divisão no Quadro 3.

**Quadro 3:** *Tipos de feedback orientadores e avaliativos*

<b>Orientadores</b>	<b>Avaliativos</b>
Aumentar ou modificar a resposta do aluno	Reconhecer uma resposta correta
Resumir	Indicar uma resposta incorreta
Questionar para esclarecimento	Fornecer a resposta correta
Questionar para acionar conhecimento prévio	Questionar para avaliar o conhecimento do aluno
Fornecer dicas	Elogiar
	Criticar
	Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele
	Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta.

Os tipos de feedback orientadores são os que permitem ao aluno ir em busca da resposta; que o encaminham para alcançar o resultado esperado. Já os tipos de feedback avaliativos revelam ao aluno se a sua resposta está certa ou errada por meio de uma reação do professor ou simplesmente através da avaliação pura.

Como podemos notar na literatura, há maior número de tipos de feedback avaliativo do que de feedback orientador, parecendo indicar a maior probabilidade de o professor utilizar um feedback avaliativo e não um orientador. Realmente, na observação das aulas do professor informante, verificamos ter ele usado mais o feedback avaliativo (Veja o quadro 4).

**Quadro 4:** *Tipos de feedback orientadores e avaliativos utilizados pelo professor informante*

Orientadores	Aumento ou modificação da resposta do aluno, questionamento para acionar conhecimento prévio e fornecimento de pistas.
Avaliativos	Repetição da resposta correta do aluno, fornecimento da resposta correta, reconhecimento de uma resposta correta e questionamento avaliativo.

Estes dois grandes grupos podem ainda ser classificados em neutros, positivos e negativos. Entendemos como feedback neutro aquele sem interferência direta e efetiva, não colaborando para uma mudança no comportamento ou na produção lingüística do aluno como: fornecer a resposta correta; indicar uma resposta incorreta; reconhecer uma resposta correta; elogiar; questionar para esclarecimento e questionar para avaliar.

Faremos uma ressalva na classificação do tipo de feedback “elogio”, pois este depende de muitas variáveis para ser classificado em positivo ou negativo, portanto aqui figura como neutro. Ele será positivo se aplicado algumas vezes em que o aluno realmente se sobressai na sua produção de forma a motivá-lo e negativo se usado com muita frequência, tornando-se rotineiro e perdendo o efeito de estímulo para o progresso discente.

Os tipos de feedback capazes de orientar o aluno para alcançar a resposta esperada, de dar a explicação de qual foi o seu erro ou de auxiliar para uma melhora na sua produção são: aumentar ou modificar a resposta do aluno, resumir, questionar

para acionar conhecimento prévio e fornecer dicas. Esses são os positivos, pois colaboram para o crescimento do aluno e auxiliam na sua produção lingüística, tendo fins pedagógicos claros.

Como feedback negativo, classificamos os que atrapalham o desempenho futuro do aluno, confundindo-o por falta de clareza e sem um propósito pedagógico: criticar, repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele e repetir a produção do aluno mesmo tendo sido ela correta.

De todos esses tipos de feedback, os mais utilizados pelo professor informante foram: repetição da resposta correta do aluno (avaliativo e neutro); fornecimento da resposta correta (avaliativo e neutro); aumento ou modificação da resposta do aluno (orientador e positivo); questionamento para acionar conhecimento prévio (orientador e positivo); questionamento avaliativo (avaliativo e neutro); fornecimento de pistas (orientador e positivo) e reconhecimento de uma resposta correta (avaliativo e neutro).

Observamos que 42,85% do feedback fornecido pelo professor foi positivo e 57,15% foi neutro. Portanto, não houve a utilização de feedback negativo por parte do professor, fazendo com que a sua dinâmica de retorno à produção dos alunos fosse muito boa e demonstrando consciência dos tipos de feedback escolhidos, através das respostas de seu questionário. No entanto, devemos ter em mente que o professor informante deste estudo tem experiência de 12 anos de ensino e atualiza-se freqüentemente, o que pode não ser o caso de outros docentes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Williams & Burden (1997), o professor tem o papel de motivar o aluno e uma das formas de o fazer é dando-lhe feedback pois, se o feedback for positivo para o aprendiz, o aluno vai estar estimulado e com vontade de aprender cada vez mais.

Para o feedback ser realmente positivo e motivador, necessitamos compreender melhor quais erros corrigir; quando corrigir; como corrigir e quais alunos corrigir (Nunan e Lamb, 1996). Por isso, esta investigação teve o objetivo de verificar como está sendo conduzido o feedback oral do professor de Língua Inglesa na produção oral do aluno. Buscamos algumas respostas para possíveis dúvidas dos professores de Língua Inglesa a respeito do feedback, a fim de facilitar sua compreensão do problema e colaborar para poderem empregar o feedback de maneira mais eficaz por meio de uma classificação de seus tipos.

Para que o professor forneça um feedback adequado aos alunos, percebemos, durante as aulas assistidas, que alguns fatores são essenciais como: a interação professor e aluno; a disposição das classes (que interferia nesta interação); a capacidade de o professor identificar os tipos de alunos que estão em sala de aula.

Para o melhor andamento da aula é necessário ao professor interagir com todo o grupo, devendo fornecer feedback com a mesma frequência a todos. No caso do professor informante, observamos que a Zona de Ação (Richards e Lockhart, 1994)

ainda é a principal área de sua atuação: os alunos sentados no centro do semicírculo e os que participavam espontânea e ativamente da aula. As atividades em diferentes agrupamentos como trabalhos em pares e em grupos propiciaram uma atuação mais eficaz do professor com a turma em geral, o que consideramos muito positivo.

Além da interação promovida pelos diferentes agrupamentos, foi também possível o professor identificar os estilos dos alunos através das diferentes disposições das classes e, desta forma, trabalhar as características individuais, pois é importante para o professor de Língua Inglesa saber qual o estilo de aprendizagem e comportamento de cada aluno, a fim de lidar da forma mais adaptada ao aprendiz, deixando-o à vontade num bom ambiente de estudo.

O professor mostrou boa percepção ao tratar os alunos de forma variada, de acordo com cada estilo. Além desta demonstração de diferentes tratamentos aos alunos em sua prática docente, também comprovou consciência ao escrever em seu questionário que achava importante esta identificação, mostrando estar preocupado com a própria atitude em sala de aula. A questão é extremamente importante pois, para ter efeito positivo e eficiente, o tipo de feedback dado vai mudar conforme o estilo de aluno que o estará recebendo.

Descrevemos, ao longo do trabalho, os vários tipos de feedback encontrados na literatura: reconhecer uma resposta correta, indicar uma resposta incorreta, fornecer a resposta correta, elogiar, aumentar ou modificar a resposta do aluno, resumir, criticar, questionar para esclarecimento, questionar para acionar conhecimento prévio, questionar para avaliar conhecimento, repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele, repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta e fornecer dicas.

Ao analisarmos os dados coletados para a pesquisa, percebemos que os vários tipos de feedback podem ser divididos em dois grandes grupos, os quais, por sua vez, podem ser subdivididos em grupos menores. Classificamos os tipos de feedback em avaliativos e orientadores e dentro destes dois grupos encontramos uma subdivisão em tipos positivos, neutros e negativos de feedback (Quadro 5).

**Quadro 5:** *Tipos de feedback e suas classificações*

TIPO	CLASSIFICAÇÃO	
Aumentar ou modificar a resposta do aluno	Orientador	Positivo
Resumir	Orientador	Positivo
Questionar para esclarecimento	Orientador	Positivo
Fornecer dicas	Orientador	Positivo
Questionar para acionar conhecimento prévio	Orientador	Positivo
Questionar para avaliar	Avaliativo	Neutro
Reconhecer uma resposta correta	Avaliativo	Neutro
Indicar uma resposta incorreta	Avaliativo	Neutro
Fornecer a resposta correta	Avaliativo	Neutro
Elogiar	Avaliativo	Neutro
Criticar	Avaliativo	Negativo
Repetir o erro do aluno exatamente como foi cometido por ele	Avaliativo	Negativo
Repetir a produção do aluno mesmo ela tendo sido correta	Avaliativo	Negativo

Todos os tipos de feedback orientadores são positivos e os tipos de feedback avaliativos podem ser neutros ou negativos.

Ao observarmos as aulas ministradas pelo professor informante, não verificamos ocorrência de feedback negativo. Os tipos utilizados por ele foram sempre positivos ou neutros, proporcionando bom ambiente de estudo e incentivando seus alunos para melhor desempenho futuro: (1) repetição da resposta correta do aluno (avaliativo e neutro); (2) fornecimento da resposta correta (avaliativo e neutro); (3) aumento ou modificação da resposta do aluno (orientador e positivo); (4) questionamento para acionar conhecimento prévio (orientador e positivo); (5) questionamento avaliativo (avaliativo e neutro); (6) fornecimento de pistas (orientador e positivo) e (7) reconhecimento de uma resposta correta (avaliativo e neutro).

Esta pesquisa teve, como limitação, possuir apenas um professor como informante. No entanto, por meio de observações informais e outras pesquisas (Pashalski e Rosa, 2002), observamos o quanto o feedback influencia na atitude do aluno em sala de aula e em seu processo de aprendizagem do idioma. Portanto, não pretendemos generalizar, neste trabalho, os tipos de feedback utilizados nem a crença dos professores de LI quanto à relevância do feedback oral em sala de aula, pois poderão diferir conforme algumas variantes: experiência do professor, número de alunos em sala, idade e nível de adiantamento dos alunos, entre outras. Nossa intenção foi a de verificar como, em situação real, ele é desenvolvido e alertar os professores de LI para o fato de o feedback oral merecer maior atenção e mais consciência no momento de sua utilização.

Algumas de nossas hipóteses foram confirmadas: (1) o feedback crítico foi considerado pelos alunos o pior entre os tipos de feedback; (2) os alunos que fazem parte da Zona de Ação são os que obtêm mais feedback do professor; (3) os alunos

desejam receber feedback do seu professor com frequência; (4) o tipo de feedback por meio de repetição é o mais realizado pelos professores. No entanto, a hipótese de os professores de LI não estarem conscientes da importância do feedback na produção oral do aluno foi rejeitada, pois o professor informante demonstrou consciência da relevância do feedback tanto na sua prática como na sua teoria.

Uma de nossas dúvidas também era sobre como o professor auxilia o aluno no desenvolvimento de sua competência discursiva e sociocultural. Vimos que a preocupação primordial do professor está no aprimoramento da comunicação do aluno, visto que o método adotado pela escola propicia isso. No entanto, esta comunicação não requer conhecimento de conteúdo especializado (geografia, matemática); mas, sim, uma exposição do aluno em relação à conversação livre no idioma, onde assuntos de opinião pessoal são abordados. Por isso, o feedback do professor era sempre na forma e não no conteúdo da produção oral do aluno, já que a questão de conteúdo era particular, de cada um deles.

Ao desenvolver esta investigação, outras questões surgiram e requerem estudo para termos melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Sugerimos, então, que estas questões sejam abordadas em novas pesquisas:

- Por que não há uma grande diferença na crença dos alunos de nível básico com os de nível avançado sobre o seu aprendizado de inglês?
- Um professor nativo fornece os mesmos tipos de feedback e com a mesma frequência que o professor não-nativo?
- O feedback crítico pode servir como motivador para alguns tipos de alunos?

- Os tipos de feedback fornecidos pelo professor diferem de acordo com o número de alunos em sala de aula (turmas pequenas e turmas grandes)?
- O feedback no conteúdo acontece com maior frequência nas aulas de inglês de escola regular?
- O feedback é fornecido na língua-alvo ou na língua materna na escola regular?

## 6 REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick & BAILEY, Kathleen M. *Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press, 1991.

BLACK, Colin. *A Handbook of Free Conversation*. Oxford University Press, 1970.

BOWEN, Tim and MARKS, Jonathan. *Inside teaching*. Macmillan Heinemann, 1994.

BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. In: SINCLAIR, A.; JAVELLA, R. & LEVELT, W. (Ed.). *The child's conception of language*. Nova Yorque: Springer, Verlag, 1978.

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à Lingüística*. Porto Alegre: Globo, 1982.

CABRAL, Loni e MORAIS, José (org.) *Investigando a linguagem*. The role of face parts: the perception of emotions in the voice and the face. Beatrice de Gelder, Jean Vroomen and Paul Bertelson 263 – 266. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1999.

COELHO, Rosa Andréa Bessa. *Comportamento interacional na sala de aula comunicativa: a negociação face a dois tipos de atividade e agrupamento*. Intercâmbio, v. VII, 1988 (1-11).

DELLAGNELO, A. C. K. *Writing and Revision: The effect of individual revision, peer revision and teacher's written feedback in foreign language text production*.

Dissertação (Mestrado em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

DICKINSON, Leslie. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, Vilson J. (ed.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

DOYLE, Walter. *Classroom Effects*. Teaching into practice. v. 18, No 3. Junho, 1979.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1997.

FABRÍCIO, Branca Isabella. *Interação e construção na sala de aula de língua estrangeira*. Intercâmbio, v. 8: 217-234, 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. *Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita na língua inglesa*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GALLIMORE, Ronald & THARP, Ronald. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. (org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LIGHTBOWN, Patsy M. e SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford University Press, 1999.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

LYRIO, Aurélia Leal Lima. Expectativas de professores e alunos com relação à correção do erro oral em língua inglesa. In: LEFFA, Wilson (org.) *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LYSTER, R. and RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1991: 37-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Aspectos da questão metodológica na análise da interação verbal: o contínuo qualitativo – quantitativo*. Trabalho apresentado no XIV Encontro da ANPOLL, Fortaleza, 1999.

NICOLAIDES, Christine. *Interação em sala de aula de Língua Estrangeira: Uma experiência na Escola de Ensino de Primeiro Grau*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 1996.

NUNAN, David & LAMB, Clarice. *The self directed teacher – Managing the learning process*. Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLMSTED, Patricia; WEBB, Rodman & WARE, William. Teaching Children at Home and School. In: *Theory into practice*. v. 16 No.1 Fevereiro, 1977.

PACHALSKI, L. e ROSA, S. *O feedback do professor no desenvolvimento da autonomia do aluno de Língua Inglesa*. Comunicação apresentada no II Fórum Internacional de Língua estrangeira em Pelotas, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.) *Interação em sala de aula*. Pelotas: Educat, 2003 (no prelo).

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIFER, George & MUTOH, Nancy. *Points of view*. Newbury House Publishers, Inc., 1977.

POPHAM, William James & BAKER, Eva L. *Táticas de ensino em sala de aula*. Rio de Janeiro: Globo, 1985.

REIS, Simone. *Globalization and Education: the contribution of Language Teacher Educators*. Paper apresentado no Braz Tesol Norte e Nordeste da Região do Paraná. 10 de setembro de 1999.

RICHARDS, Jack & LOCKHART, Charles. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press, 1994.

SCHATER, Jacquelyn. *The hand signal system*. TESOL Quartely. v. 15, No. 2. Junho, 1981.

SION, Chris. *Creating Conversation in Class – student-centered interaction*. Delta Publishing, 2001.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WILLIAMS, Marrion & BURDEN, Robert. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1997.

WIENER, Norbert. Disponível em <http://www.well.com/user/mmcadams/wiener.htm> Acessado em julho de 2002.

ZAMEL, Vivian. *A model for Feedback in the ESL Classroom*. TESOL Quartely. v. 15, No. 2. Junho, 1981.

ZENY, Maria Edvirgem. Feedback on written production: a discussion. In: *The routes for teacher development*. New Routes, Disal. April 2002.

## **7. ANEXOS**

## ***7.1 - ANEXO 1***

### **Ficha de observação**

**Ficha de observação:**

Aula n° \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Nível: \_\_\_\_\_

**Interação**

O professor agiu dentro da Zona de Ação?

---

---

\_\_ Como estavam distribuídas as classes?

---

---

—

**Conversação**

O professor utilizou a estrutura de Iniciação- Resposta e Avaliação?

---

---

—

Quanto tempo da aula foi utilizado pela fala do professor?

---

**Meios de desempenho assistido**

O mais usado foi:

- ( ) Modelagem      ( ) Gerenciamento das contingências  
( ) Instrução      ( ) Questionamento  
( ) Feedback      ( ) Estruturação cognitiva

**Feedback**

O tipo de feedback mais fornecido aos alunos foi:

- ( ) Reconhecimento de uma resposta correta  
( ) Indicação de uma resposta incorreta  
( ) Indicação de uma resposta incorreta fornecendo pistas para o aluno encontrar a solução  
( ) Elogio  
( ) Aumento ou modificação da resposta do aluno  
( ) Repetição  
( ) Resumo  
( ) Crítica

### **Ficha de observação:**

Aula nº 1

Data: 17/04/2002

Nível: Avançado

#### **Interação**

O professor agiu dentro da Zona de Ação?

*Sim. O professor teve um maior contato com os alunos do centro do semicírculo (os mais visíveis).*

Como estavam distribuídas as classes?

*Semicírculo, pois esta já é a distribuição das classes em todas as salas da escola e o professor não as alterou.*

#### **Conversação**

O professor utilizou a estrutura de Iniciação- Resposta e Avaliação?

*Sim. Na execução dos exercícios.*

Quanto tempo da aula foi utilizado pela fala do professor?

*Praticamente a aula inteira (instruindo o que fazer, dando explicações, conversando informalmente).*

#### **Meios de desempenho assistido**

O mais usado foi:

- ( ) Modelagem      ( ) Gerenciamento das contingências  
( 1 ) Instrução      ( ) Questionamento  
( ) Feedback      ( 2 ) Estruturação cognitiva

#### **Feedback**

O tipo de feedback mais fornecido aos alunos foi:

- ( ) Reconhecimento de uma resposta correta  
( ) Indicação de uma resposta incorreta  
( x ) Indicação de uma resposta incorreta fornecendo pistas para o aluno encontrar a solução  
( ) Elogio  
( ) Aumento ou modificação da resposta do aluno  
( x ) Repetição  
( ) Resumo  
( ) Crítica

### **Ficha de observação:**

Aula nº 2

Data: 02/05/2002

Nível: Básico

#### **Interação**

O professor agiu dentro da Zona de Ação?

Não. Circulou e falou com todos os alunos. O pair work propiciou isso.

Como estavam distribuídas as classes?

Semicírculo e num momento em pares.

#### **Conversação**

O professor utilizou a estrutura de Iniciação- Resposta e Avaliação?

Raramente.

Quanto tempo da aula foi utilizado pela fala do professor?

Devido a aula ter sido baseada na conversação das duplas, os alunos falaram a maior parte do tempo. O professor apenas serviu como um monitor/orientador.

#### **Meios de desempenho assistido**

O mais usado foi:

( ) Modelagem      ( ) Gerenciamento das contingências

( 1 ) Instrução      ( ) Questionamento

( 2 ) Feedback      ( 3 ) Estruturação cognitiva

#### **Feedback**

O tipo de feedback mais fornecido aos alunos foi:

( x ) Reconhecimento de uma resposta correta

( x ) Indicação de uma resposta incorreta

( x ) Indicação de uma resposta incorreta fornecendo pistas para o aluno encontrar a solução

( ) Elogio

( ) Aumento ou modificação da resposta do aluno

( ) Repetição

( ) Resumo

( ) Crítica

## **7.2 - ANEXO 2**

### **Questionário do aluno**

### Questionário do aluno:

Este questionário é um dos instrumentos utilizados para a execução de uma pesquisa do curso de Mestrado em Linguística Aplicada. Para que ele tenha valor, precisamos da sua colaboração para responde-lo de acordo com o que você realmente pensa a respeito do que for perguntado.

Turma:

---

1) Qual a sua idade?

---

2) Você se sente seguro para aprender o inglês? Explique:

---

---

---

3) Você deseja ser corrigido pelo seu professor de língua inglesa?

( ) sim ( ) não

4) Em caso afirmativo, por que você deseja esta correção?

---

---

---

5) Com que frequência você deseja ser corrigido:

( ) sempre, assim que cometer o erro.

( ) sempre depois de terminar a minha fala.

( ) sempre depois da aula para que meus colegas não estejam presentes.

( ) as vezes.

( ) nunca.

6) Qual o tipo de feedback dado pelo seu professor que você considera mais positivo para o seu aprendizado? Coloque os números na ordem de sua preferência.

( ) quando ele repete o que você disse errado de maneira certa.

( ) quando ele repete o seu erro sem nenhuma alteração.

- ( ) quando ele lhe fornece dicas sobre o erro cometido e então você mesmo busca a resposta para se corrigir.
- ( ) quando ele faz uma brincadeira a respeito do seu erro.

### **7.3 - ANEXO 3**

#### **Questionário do professor**

## Questionário do professor:

Este questionário é um dos instrumentos utilizados para a execução de uma pesquisa do curso de Mestrado em Linguística Aplicada. Para que ele tenha valor, precisamos da sua colaboração para respondê-lo de acordo com a sua prática real de sala de aula.

- 1) Qual a importância da participação de seus alunos em aula?
- 2) Quando você permite que eles participem e quanto tempo você os concede?
- 3) O que é feedback para você?
- 4) Você costuma dar feedback aos seus alunos?

Em caso afirmativo:

- a) você varia o feedback de acordo com o tipo de aluno (tímido, extrovertido, etc)?
- b) quando você dá o feedback?
- c) como você dá o feedback? Exemplifique.

- 5) Leia com atenção os exemplos de erros cometidos por alguns alunos de nível intermediário e numere-os em ordem de gravidade (1- mais grave até 7- menos grave) e especifique que feedback você daria para cada um dos erros:

( ) a) T- What did you do last night?

S- I just watch TV and sleep early.

( ) b) T- What's the capital of the United States?

S- It's New York.

( ) c) T- What do you think about this picture?

S- I [sink] it's beautiful.

( ) d) T- Can you tell me the time?

S- Yes, I can.

( ) e) S- It's a formal party. You should wear a smoking (em vez de *tuxedo*).

## **7.4 - ANEXO 4**

Questionário com as respostas do Professor

### **Questionário do Professor:**

#### **Respostas do professor cujas aulas foram observadas**

- 1) **Qual a importância da participação de seus alunos em sala de aula?** A participação de meus alunos é essencial no decorrer das aulas para que haja uma interação entre eles e eu. Visto que trabalho em uma instituição cujo foco principal da metodologia está ligado à abordagem comunicativa, é vital que todos os alunos tenham uma constante participação nas atividades propostas em sala de aula.
  
- 2) **Quando você permite que eles participem e quanto tempo você os concede?** Sempre que possível, permito a participação deles. Talvez isso diminua quando da explicação ou apresentação de uma nova estrutura que esteja sendo estudada na unidade. O tempo varia conforme a circunstância na qual ocorra a participação dos alunos.
  
- 3) **O que é feedback para você?** Para mim, feedback é um retorno que é dado ao aluno seja esse positivo ou negativo. Um elogio, uma dica, uma avaliação, uma crítica, uma observação são exemplos de feedback para mim.
  
- 4) **Você costuma dar feedback aos seus alunos?**

#### **Em caso afirmativo:**

- a) **você varia o feedback de acordo com o tipo de aluno (tímido, extrovertido, etc)?**
- b) **quando você dá o feedback?**
- c) **como você dá o feedback? Exemplifique.**

Procuro dar feedback aos alunos sempre que julgo necessário. A forma do feedback varia conforme o nível e tipo de aluno. Um aluno mais tímido recebe um feedback mais individualizado e um extrovertido quem sabe um feedback mais em aberto. Depende também do motivo que leva ao feedback. Às vezes dou o feedback por escrito junto a atividades escritas dos alunos como um elogio ou a chamada de atenção para um item que o aluno esteja apresentando algum tipo de dificuldade de compreensão ou utilização. O feedback também é

dado oral dependendo da circunstância. Observações positivas ou negativas após a apresentação de um diálogo por parte dos alunos ou comentários a respeito de atividades feitas por eles. Algum feedback é dado de maneira imediata e outros com uma brevidade maior dependendo da repetição ou não do problema por parte do aluno.

**5) Leia com atenção os exemplos de erros cometidos por alguns alunos de nível intermediário e numere-os em ordem de gravidade (1 – mais grave até 7 – menos grave) e especifique que feedback você daria para cada um dos erros:**

( 1 ) a) T – What did you do last night?

S – I just watch TV and sleep early.

( 4 ) b) T – What's the capital of the United States?

S – It's New York.

( 3 ) c) T – What do you think about this picture?

S – I [sink] it's beautiful.

( 2 ) d) T – Can you tell me the time?

S – Yes, I can.

( 5 ) e) S – It's a formal party. You should wear a smoking (em vez de *tuxedo*).

Meu feedback dependeria se a situação ocorresse em atividade de produção oral ou escrita por parte do aluno. Considerando que ocorressem em situações de produção oral eu agiria de diferentes maneiras. No 1º caso, poderia repetir a pergunta ao aluno enfatizando **did** e **last night** para chamar atenção do uso do passado visando que ele corrigisse o passado dos verbos **watch** e **sleep**. Caso o aluno não identificasse o problema, poderia pedir o auxílio de algum outro aluno da turma ou dizer os verbos no passado. No 2º caso, diria ao aluno que apesar da resposta dada estar de acordo em termos gramaticais, a comunicação não se deu totalmente visto que fiquei sem saber as horas. Também poderia simplesmente dizer ao aluno **So? What time is it?** para que o aluno completasse o elo da comunicação. No terceiro caso, poderia corrigir a pronúncia ou pedir para que o aluno repetisse e fizesse uma auto-correção por si próprio. No 4º caso, poderia questionar ao aluno se realmente é New York a capital dos Estados Unidos ou passar algumas informações elicitando o nome

de **Washington D.C.** a ser dito pelo aluno. No último caso, passaria ao aluno a informação que o termo em inglês para o que chamamos de *smoking* é, na verdade, *tuxedo*.

## **7.5 - ANEXO 5**

Cópias dos questionários respondidos pelos alunos