

MÔNICA FERREIRA RÊGO

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO POR
PROFESSORES AO ERRO EM LE: UM VIÉS ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadores: Prof. Dr^a Aracy Ernst Pereira

Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves

Pelotas - 2013

MÔNICA FERREIRA RÊGO

**UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE O TRATAMENTO DISPENSADO POR
PROFESSORES AO ERRO EM LE: UM VIÉS ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Ercília Ana Cazarin

Prof^a. Dr^a Maria Thereza Veloso

Pelotas, de 2013.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof. Dr^a. Aracy Ernst Pereira, pelos momentos de dedicação durante a orientação, pelo modelo de profissional de ensino e pesquisa que é e, sobretudo, por sua paciência e incentivo, criticando e elogiando na medida certa, meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ubiratã Kickhöfel Alves, pela orientação respeitosa, pela atenção e presteza ao responder meus questionamentos, direcionando um olhar sempre sábio e minucioso ao meu trabalho.

Aos meus pais Lea e Adroaldo, que acreditaram e investiram em mim, fornecendo-me as ferramentas para que hoje eu seja uma pessoa realizada pessoal e profissionalmente.

Ao meu esposo Rogimar, pelo carinho, dedicação e incentivo.

À Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, por sua dedicada atenção, por suas palavras sábias de carinho e incentivo ao longo dessa jornada.

Aos excelentes professores do Poslet, que me ajudaram a construir uma nova visão sobre o que é o ensino e aprendizado de línguas.

Aos professores participantes da minha pesquisa, bem como aos alunos que, gentilmente, viabilizaram a existência do presente trabalho.

À minha colega Mônica Cassana, pelo carinho, motivação e auxílio em muitos momentos dessa caminhada.

Enfim, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, vibraram positivamente com meu projeto.

A todos vocês, o meu sincero, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Neste trabalho, procura-se analisar os processos discursivos envolvidos no discurso do professor de LE sobre a questão do *erro*, com vistas a identificar, a partir da materialidade linguística, índices que apontem para os diferentes efeitos de sentido aí presentes. Isso ocorreu através da observação do comportamento corretivo dos professores, atuando com seus próprios alunos em aulas de inglês como LE, durante atividades com Foco na Forma e, posteriormente, através de entrevistas nas quais eles são questionados quanto ao seu comportamento frente aos *erros* cometidos pelos alunos. Os resultados deste trabalho mostram que há um processo de contradição discursiva, marcado linguisticamente. De um lado, percebe-se a presença de formulações similares às que circulam numa FD pedagógica moderna, a qual prioriza a motivação e a comunicação entre os alunos: de outro, nota-se a presença de formulações pertencentes a uma FD pedagógica tradicional, voltada fundamentalmente à atuação do professor que ou aponta os *erros* como algo gravíssimo e/ou aplica um método em que as aulas ocorrem sempre da mesma forma. O processo de contradição coloca-se em cena no discurso, na medida em que elementos do interdiscurso ora se apresentam num primeiro momento, relacionados a uma FD pedagógica atual, vinculados à abordagem comunicativa de ensino de LE, ora são substituídos por um discurso outro que contradiz tais elementos.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico – Erro – Contradição.

ABSTRACT

In this work the objective is to analyze the discursive processes involved in foreign language teacher discourse about the error, in order to identify, from the linguistic materiality, evidences that point to the different effects of meaning. This occurred through observation of teachers' corrective behavior, working with their own students in English classes as FL, during Focus on Form activities, and subsequently, through interviews in which teachers were asked about their behavior faces to errors made by students. The results of this work show that there is a process of discursive contradiction, linguistically marked. On one hand, it is possible to notice the presence of formulations similar to a pedagogical discursive formation, which prioritizes the motivation and communication between students, in opposition to a traditional pedagogical discursive formation, prioritizing teacher behavior, pointing errors as something very serious or applying a method in which the classes always occur in the same way. The process of contradiction arises in discourse scene since the interdiscourse elements are presented at first, related to a current pedagogical discursive formation, and after they are replaced by another discourse, that contradicts previous elements.

Keywords: Pedagogical Discourse – Error – Contradiction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Breve histórico sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no século XX.....	12
2.1.1 O método.....	13
2.1.1.1 A visão de Edward Anthony (1963).....	13
2.1.1.2 A visão de Richards e Rodgers (1986).....	15
2.1.2 A abordagem.....	15
2.1.3 O Desenho.....	16
2.1.4 Procedimentos.....	16
2.2 Principais Abordagens.....	17
2.2.1 A abordagem da gramática e da tradução (AGT).....	17
2.2.2 A abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto").....	18
2.2.3 Abordagem audiolingual	18
2.2.4 Período de transição.....	19
2.2.5 Sugestologia de Lozanov.....	19
2.2.6 Método silencioso de Gattegno	20
2.2.7 Método de Asher - Resposta Física Total	20
2.2.8 Abordagem Natural	20
2.2.9 Abordagem Comunicativa	21
2.3 Instrução Focada na Forma.....	27
2.3.1 Instrução com Foco na Forma ou Foco nas Formas.....	29
2.3.2 Instrução explícita e instrução implícita.....	30
2.4 Error / mistake (erro / engano).....	32
2.5 Feedback e correção.....	37
2.5.1 Tipos de Feedback.....	39
3 ANÁLISE DO DISCURSO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	44
3.1 Uma perspectiva histórica	45
3.2 A ideologia	47
3.3 O discurso.....	48
3.3.1 O discurso pedagógico.....	52

3.4 O sujeito discursivo.....	54
3.4.1 O sujeito e a construção de sentidos na Análise do Discurso.....	55
3.4.2 O sujeito clivado.....	58
3.5 Formação Ideológica e Formação Discursiva.....	59
3.6 A contradição.....	62
3.7 Condições de produção do discurso.....	64
3.8 Análise do Discurso e o ensino de LE.....	65
4 METODOLOGIA	70
4.1 Caracterização da pesquisa.....	70
4.2 Perfis dos professores participantes da pesquisa.....	72
4.3 A observação por meio de gravações em áudio e vídeo.....	73
4.4 A constituição do <i>corpus</i>	75
5 INTRODUÇÃO À ANÁLISE	76
6 ANÁLISE DO CORPUS DISCURSIVO	80
6.1 Bloco 1: O erro como não existente - Professora “X”.....	80
6.1.1 Reação aos erros e o uso dos <i>feedback</i>	87
6.2 Bloco 2 : O erro como falha - Professor “Y”.....	89
6.2.1 Reação aos erros e o uso dos <i>feedback</i>	92
6.3 Relação de proximidade entre os discursos.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	108
Anexo 1 – Transcrição da aula da professora “X”.....	109
Anexo 2 – Transcrição da aula do professor “Y”.....	130
Anexo 3 – Transcrição da entrevista com a professora “X”.....	148
Anexo 4 – Transcrição da entrevista com o professor “Y”.....	158

INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso (AD) surge na década de 60, na França, como uma teoria da leitura, rompendo com uma certa tradição de práticas teórico-analíticas voltadas para a interpretação, tais como as empreendidas pela hermenêutica e pela análise de conteúdo.

Em seus estudos, busca evidenciar as diversas maneiras de significar que a materialidade linguística permite, sem estabelecer um corte sincrônico da língua ou analisá-la apenas enquanto sistema. Para a AD, é importante que sejam considerados os sujeitos, suas inscrições na história e as condições de produção da linguagem. Analisam-se, assim, segundo esse domínio de estudos, as relações estabelecidas entre a língua e os sujeitos que a empregam, as situações e a configuração ideológica em que se desenvolve o dizer.

Dentro dessa perspectiva, procura-se analisar os processos discursivos envolvidos no discurso do professor de LE quanto ao *erro*, com vistas a identificar, a partir da materialidade linguística, índices que apontem para os diferentes efeitos de sentido aí presentes.

O conceito de *erro* sempre foi um tema bastante discutido e central na teoria e nas pesquisas sobre aquisição e ensino de Língua Estrangeira (LE), todavia o que se propõe aqui é focalizar a(s) diferente(s) formas de concebê-lo em falas de professores, cujos efeitos de sentido ligam-se a determinações de ordem sócio-histórica.

Assim, propõe-se este estudo, que surgiu do interesse em estabelecer uma interface entre educação reflexiva de professores e Análise do Discurso. Isso se realiza através da observação do comportamento corretivo dos professores, atuando com seus próprios alunos em aulas de inglês como LE, durante atividades com Foco na Forma¹, e, posteriormente, através de entrevistas nas quais eles são questionados quanto ao seu comportamento frente aos *erros* cometidos pelos alunos.

Embora a definição de *erro*, a decisão de corrigir, a forma de corrigir, o momento de corrigir e os aspectos a serem corrigidos tenham sido alvo de destaque e muito discutidos no meio acadêmico (ELLIS, 2008, LYSTER & RANTA 1997; MENTI, 2003), esta pesquisa se justifica na medida em que a maioria dos estudos vigentes nesta área, diferentemente do

¹ A caracterização do termo Foco na Forma, está na seção 2.3.

presente trabalho, preocupa-se em investigar os tipos de *feedback*² corretivo e quais são os mais benéficos durante a aquisição de LE, pouco se preocupando em analisar a maneira como o professor considera o *erro* dentro do processo de ensino aprendizagem, ou se, na prática, seu discurso condiz com a realidade das aulas de Língua Estrangeira.

Frente a esse quadro, o foco desta pesquisa não é avaliar a eficácia dos tipos de *feedback* utilizados, mas analisar a maneira como o professor realiza as correções, bem como sua posição frente ao *erro* nas aulas de LE. Em especial, interessa a este estudo investigar os processos discursivos envolvidos na prática do professor acerca do *erro* em LE e suas justificativas para as ações corretivas com o intuito de identificar as implicações ideológicas que fundamentam os processos discursivos aí envolvidos. A partir de tal objetivo, torna-se necessário pesquisar a visão de *erro* e as diferentes propostas de *feedback* corretivo existentes e discutidos na literatura.

A prática corretiva dos professores de línguas nem sempre estimula os educandos a refletirem sobre sua própria produção (seja oral ou escrita) e a corrigirem seus próprios *erros*. Tendo isso em vista, este trabalho poderá auxiliar os professores a repensarem a forma como tratam o *erro* e a maneira que utilizam o *feedback* corretivo.

Este trabalho constitui-se a partir da observação do discurso do professor, tanto quando o professor fala sobre a questão do *erro*, quanto em situações reais de ação do magistério, de modo a investigar, de um lado, se tal discurso está de acordo com a prática realizada em sala de aula e, de outro, se está ligado (ou não) à formação discursiva dominante, instaurada pela instituição, que dita o que pode e deve ser dito em determinada situação.

Os efeitos de sentido produzidos serão explorados através da análise de textos orais produzidos pelos professores, motivados a defender determinado ponto de vista. O material foi coletado a partir de gravações em vídeo de quatro aulas de inglês como LE, ministradas por dois professores, sendo duas aulas para cada participante da pesquisa. Estas aulas foram, durante entrevistas posteriores, mostradas para os professores com o intuito de que comentassem sobre os momentos de *feedback*.

Alguns questionamentos são fundamentais para desenvolver essa análise, como por exemplo: *O que o professor considera como forma errada em LE? Qual é o discurso do professor acerca do erro e como reage ao erro através da prática? Há diferenças no*

² Uma caracterização sobre *feedback* será fornecida na seção 2.5.

tratamento dispensado ao erro entre os dois professores analisados? Os discursos dos professores são condizentes com as práticas em sala de aula? Que processos discursivos subjazem às práticas discursivas relativas à questão do erro em LE?

Em suma, este trabalho pretende exercer uma dupla contribuição, buscando promover a união entre as áreas de Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Essa contribuição se dá para a área de Análise do Discurso, devido abordagem do discurso no ensino, e para o campo da Linguística Aplicada de Ensino de LE, devido à discussão acerca de como o professor explora o tratamento do erro durante as aulas de Língua Inglesa. A perspectiva teórica assumida poderá oportunizar um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, na medida em que compreende o sujeito como disperso e ideologicamente constituído, e o funcionamento da linguagem como construção histórica.

Entretanto, a escolha pela Análise do Discurso, área que tem por base a intersecção entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, como fundamento deste estudo, poderia, em princípio, parecer contraditória, dada sua inserção na área de Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira. Os estudos nessa área geralmente assumem uma posição cartesiana de sujeito e de discurso contrária a da AD, cuja orientação parte da concepção de sujeito como efeito, não como causa.

Este é o enfoque de estudos desenvolvidos por Coracini (1999, 2003) na área do ensino de LE. Opondo-se a visão de sujeito centrado, uno e racional, a autora adota a abordagem discursiva que concebe o sujeito como cindido, disperso e heterogêneo. Compartilhando desse ponto de vista, Coracini contrapõe-se às concepções que postulam a tomada de consciência e o controle do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Essa direção foi tomada no presente trabalho que adotou, pois, a postura de cruzamento entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada.

A presente dissertação é composta por seis capítulos, conclusão e referências bibliográficas. A introdução faz as considerações iniciais e gerais acerca do foco do estudo e dos objetivos propostos. O segundo capítulo consiste na apresentação do referencial teórico da pesquisa, que contém inicialmente um breve histórico a respeito do ensino de línguas no século XX, bem como apresentação de métodos, abordagens, concepções de *erro* e tipos de *feedback* assumidas ao longo do período. Além disso, neste capítulo foram tratados e discutidos conceitos acerca de instrução formal em LE.

O terceiro capítulo é destinado à área da Análise do Discurso. Nele são apresentados conceitos pertinentes à realização da pesquisa, tais como: ideologia, discurso, sujeito discursivo, formações ideológicas e discursivas, condições de produção e uma interface entre a Análise do Discurso e ensino de Língua Estrangeira. Além disso, foi exposto um dos conceitos-chave para a análise das sequências selecionadas, que é o princípio da contradição.

No capítulo quatro, são expostos os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, a caracterização da pesquisa, o perfil dos participantes, o processo da coleta de dados e a maneira como se deu a constituição do *corpus*.

O capítulo cinco destina-se a uma introdução de aspectos importantes ao processo de análise que é desenvolvido no próximo capítulo.

O capítulo seis apresenta, analisa e interpreta os dados coletados com base em conceitos desenvolvidos anteriormente, relativos ao processo de tratamento do *erro* e correção no ambiente da sala de aula de duas instituições de ensino. Além disso, são discutidas as concepções dos professores e pontos em comum entre ambos.

Por fim, as conclusões obtidas são apresentadas com respostas às questões norteadoras e sugestões para trabalhos futuros, uma vez que o tema está longe de ser esgotado.

Frente à escassez de trabalhos que unam a Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e a Análise do discurso, bem como ao tratamento, analisado sob uma perspectiva discursiva, destinado aos erros cometidos pelos alunos ao aprenderem uma nova língua, a presente proposta apresenta caráter inovador e tem como propósito colaborar com outras pesquisas que venham a conciliar, também, o discurso ao ambiente de sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo, inicialmente, busca fornecer um breve histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras, abordando a questão do *erro*. Para isso, apresenta uma visão geral acerca dos principais conceitos de método, abordagem e das principais teorias de aprendizagem utilizadas ao longo do século XX.

Além disso, são discutidas questões como instrução formal em LE, adotando as distinções entre ensino com Foco na Forma e Foco nas Formas, instrução implícita e explícita, *erro* e *engano*. Por fim, são apresentadas noções de *feedback* e correção, bem como uma síntese dos tipos de *feedback* mais utilizados, e a maneira como esses vêm sendo trabalhados pelos professores.

2.1 Breve histórico sobre o ensino de Línguas Estrangeiras no século XX

O campo de estudos sobre ensino de Segunda Língua ou Língua Estrangeira³ tem passado por mudanças ao longo dos anos. De acordo com Celce-Murcia (2001), uma das razões para tais mudanças se deve ao fato de que poucos professores de línguas têm conhecimento da história sobre a sua profissão e, portanto, desconhecem as bases históricas de muitas opções metodológicas que estão à sua disposição.

No início do século XX, os métodos de ensino de línguas estrangeiras oscilaram entre dois tipos distintos de abordagens. Um deles tinha o objetivo de levar o aluno a usar a língua, com foco na fala e entendimento; por sua vez, o outro tinha como meta conduzir o aluno a analisar a língua, dando prioridade ao ensino de aspectos formais e regras gramaticais.

Questões relacionadas a métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino de línguas estrangeiras. Ao fazer um breve estudo histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras é possível perceber que a busca por um método perfeito e que garantisse um aprendizado efetivo foi durante muito tempo uma obsessão (BROWN, 2001). Isso decorre da crença na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos.

Tendo em vista encontrar esse método perfeito, foram surgindo várias teorias e abordagens para o ensino de LE. Entretanto, na última década, com a preocupação de parar com a transposição de “modas” linguísticas para a aquisição de línguas estrangeiras e de que o

³ Neste trabalho não se estabelece distinção entre os termos segunda língua ou língua estrangeira.

campo de ensino-aprendizagem de línguas não fosse uma mera “aplicação” dos estudos linguísticos, chegou-se, a diminuir a ênfase nos estudos linguísticos e discursivos de base teórica. (SERRANI, 2005 p. 21).

2.1.10 método

Rampazzo (2002) afirma, em um primeiro momento, que a palavra “método” vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *thodós*, que significa via, caminho. Partindo desta etimologia, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa a chegar a certos objetivos, fins, resultados e conceitos.

O autor (2002:13) afirma ainda que a palavra “método” refere-se a “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para um determinado fim”. É importante salientar que Rampazzo enfatiza que um método deve seguir etapas ordenadas. Em outras palavras, o autor considera o método como um trajeto linear que deve ser seguido para que um fim previamente estabelecido seja obtido.

É importante destacar que, em diferentes Ciências, como a Biologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outras, o conceito de método sofre alterações devido à natureza de cada uma delas e aos seus objetos e objetivos de estudo. O que nos interessa aqui, portanto, é a concepção, ou melhor, as concepções de método na área pedagógica, com especial foco no ensino de línguas estrangeiras.

Apesar de o conceito de método ser bastante abrangente e polissêmico, na literatura sobre ensino de línguas estrangeiras, duas concepções sobre métodos podem ser destacadas e são frequentemente citadas em artigos, dissertações, teses e livros. Tais concepções foram elaboradas por Edward Anthony (1963) e por Richards e Rodgers (1986).

2.1.1.1 A visão de Edward Anthony (1963)

A primeira concepção, elaborada e defendida por Anthony (1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Dentro desse contexto, o autor define abordagem como as concepções que o

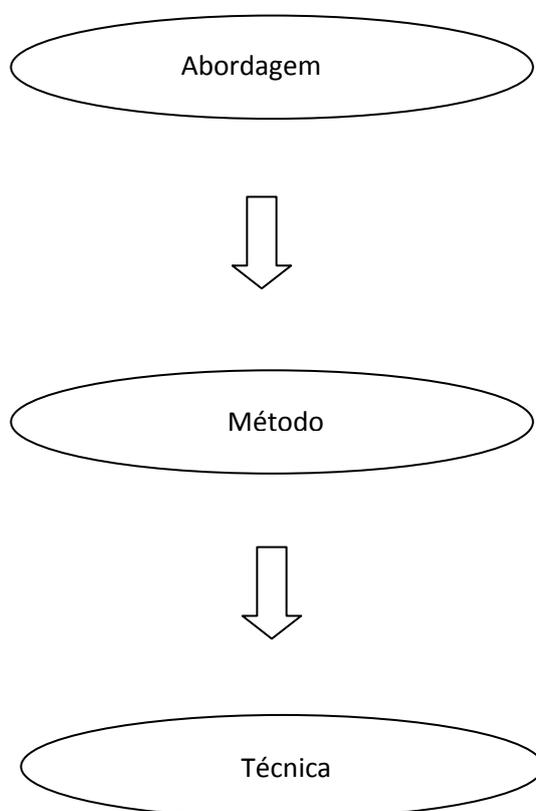
professor carrega a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua.

Cabe ao método, estágio seguinte à abordagem, o papel de plano geral para apresentação e ensino da língua. Este deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela.

Por fim, uma vez escolhido o método considerado mais eficaz, este será incorporado à prática docente por meio de diferentes técnicas. As técnicas são, portanto, os recursos, as estratégias e as atividades práticas empregadas pelo professor, na sala de aula, para que o método atinja a sua realização concreta no contexto pedagógico.

A figura abaixo auxilia a compreensão do conceito de método proposto por Anthony:

Figura 1 – Posição hierárquica do conceito de método



A figura acima demonstra que a relação entre os elementos propostos por Anthony ocorre de forma hierárquica, na qual a Abordagem se refere ao elemento mais abrangente, e a Técnica, ao mais específico.

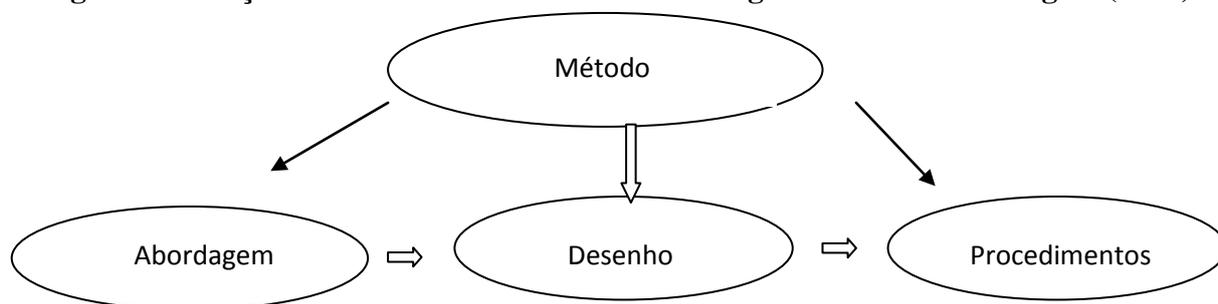
Dito de outro modo, primeiramente o ensino de línguas estrangeiras parte das concepções que o professor possui, fator que condiciona a escolha do método, e, por fim, técnicas de ensino serão elaboradas para a aplicação do método. Portanto, pode-se afirmar que o método deriva da abordagem do professor e, por consequência, influencia diretamente a escolha e o emprego das técnicas de ensino. É importante destacar que, sob esta proposta, uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas. Uma mesma técnica, por sua vez, pode ser adotada em métodos diferentes.

2.1.1.2 A visão de Richards e Rodgers (1986)

Richards e Rodgers (1986) apresentam uma reformulação e consequente ampliação do conceito de método. Para os autores, um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos.

Para esses autores, o método deixa de ser um estágio hierárquico intermediário para tornar-se a combinação harmônica de três fatores.

Figura 2- Relação entre elementos de um método segundo Richard e Rodgers (1986)



2.1.2 A abordagem

Quanto ao termo *abordagem*, Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986) partilham do mesmo ponto de vista de que essa pode ser definida como as concepções do professor sobre língua e aprendizagem.

2.1.3 O Desenho

O segundo elemento constituinte de um método, na visão de Richards e Rodgers é o desenho (design). Os autores subdividem o desenho em: objetivos de ensino, programa de ensino, papel do professor, papel do aluno, papel dos materiais instrucionais e tipos de tarefas. Convém destacar que os elementos acima derivam da abordagem e precisam estar em inter-relações lógicas e harmoniosas.

2.1.4 Procedimentos

Os procedimentos referem-se às técnicas, aos comportamentos, às práticas e estratégias didáticas que possibilitam a execução prática e real de um método na sala de aula.

A incansável busca pelo método perfeito de ensino de língua estrangeira foi comparada, por diversos autores, ao movimento de um pêndulo, uma vez que, em geral, cada método novo busca, de certa forma, romper radicalmente com o anterior.

Embora o século XIX tenha sido marcado por importantes mudanças e inovações quanto à busca pelo “*método perfeito*”, foi somente na segunda metade do século XX que a obsessão por métodos de ensino de línguas estrangeiras atingiu seu ápice. Entre os mais conhecidos, é possível citar a Abordagem Áudio-lingual, o Método Silencioso, a Sugestologia, o Método Resposta Física Total e o Método Comunicativo, também chamado de Abordagem Comunicativa. (CELCE-MURCIA, 2001b).

Tais métodos foram motivados e influenciados, em grande parte, por teorias advindas da Linguística, da Psicologia, principalmente da Psicologia da Educação e, em menor proporção, da Sociologia e da Sociolinguística, entre outras ciências e disciplinas. Frente a isso, novas concepções e teorias foram surgindo, de modo que os métodos passavam a ser analisados e criticados sob novas perspectivas.

Assim, em um primeiro momento, a pesquisa comparativa acerca das metodologias de ensino, característica dos anos 60 e 70, produziu resultados que sugeriram que o ensino de formas isoladas não era suficiente para promover a aquisição de tais formas (LONG, 1991; LONG & ROBINSON, 1998). Subsequentemente, foi constatado que abordagens puramente comunicativas não conseguiam obter resultados adequados com relação à acurácia na língua-alvo (SWAIN, 1985; SWAIN & LAPKIN, 1998).

Conseqüentemente, um meio termo foi alcançado nos anos 90, de modo que duas soluções gerais foram propostas para tentar solucionar esse problema. A primeira é a de que o aprendiz deve prestar atenção à forma-alvo, notando-a no *input*, (cf. SCHMIDT, 1990), o que o auxilia no processamento dessas novas formas. A segunda é a de que se devem propiciar oportunidades para o aprendiz produzir a forma-alvo, possibilitando, assim, que ele note a lacuna entre a sua interlíngua e o uso correto de tal aspecto linguístico (SWAIN, 1985, 2005). Essas soluções só vieram a viabilizar a concepção de que a instrução que foca algum tipo de aspecto formal é mais efetiva do que aquela que foca apenas o sentido.

É necessário, também, que seja dada uma maior importância ao que pensam os professores na hora da tomada de decisões em sala de aula. Normalmente, tais profissionais são “treinados” para atuar dentro de determinadas metodologias, que, por sua vez, apenas os preparam para situações previsíveis dentro de uma gama específica de possibilidades.

Entretanto, uma questão crucial diz respeito a como integrar os tipos de conhecimento. Para tal, torna-se importante investigar o que se passa no pensamento dos professores no momento da escolha do que e como fazer. Nesse sentido, o quanto e de que maneira o conhecimento técnico pode influenciar o prático também se torna relevante investigar.

Dando sequência ao histórico sobre o ensino de línguas estrangeiras, serão discutidos os principais métodos e abordagens aplicados no decorrer do século XX. Essa revisão teórica torna-se importante na medida em que ao apresentar as abordagens tem-se como objetivo demonstrar como o *erro*, tema central desta pesquisa, foi tratado em cada uma delas.

2.2 Principais Abordagens ⁴:

2.2.1 A abordagem da gramática e da tradução (AGT)

Conhecida tradicionalmente como "método", a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Tem raízes

⁴ As caracterizações de cada um dos métodos e abordagens aqui discutidos foram retiradas de um artigo intitulado “Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras”, escrito pelo professor Dr. Vilson J. Leffa.

na Europa, com o ensino das línguas mortas (o grego e o latim), consideradas importantes para o desenvolvimento do pensamento e da literatura. Basicamente, a AGT consiste no ensino da língua estrangeira pela língua materna. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. Dessa forma, a correção é realizada sempre que houver incorreções na tradução. O *erro* tem muita importância e tem que ser sempre corrigido.

2.2.2 A abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto")

O método direto (MD) é quase tão antigo quanto a AGT. Iniciou-se na Alemanha e na França no final do século XIX. O princípio fundamental da Abordagem Direta é de que a LE se aprende através da LE; de modo que a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua". A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas.

A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas a partir deste método. Além disso, a gramática, e mesmo os aspectos culturais da LE, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O *erro* deve ser colocado em evidência e o professor busca que o aluno realize a autocorreção.

2.2.3 Abordagem audiolingual

A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos americanos contra o método da leitura. Surge nos Estados Unidos, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de formar rapidamente pessoas que falassem outras línguas além do Inglês. A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e

escrever como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. Segundo esta concepção, a apresentação precoce da escrita prejudicava a pronúncia. A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia.

Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros, uma vez que tal abordagem tem por base cognitiva o behaviorismo. Para isso, o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros. As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição, enquanto o aluno continuasse a errar, o professor continuava solicitando repetições.

2.2.4 Período de transição

Obviamente o ensino de línguas não morreu com o audiolingualismo; ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento parcial, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas.

Entre esses métodos destacam-se:

2.2.5 Sugestologia de Lozanov

Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. A sala de aula deve ser confortável - poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave - a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Para reduzir a ansiedade e a inibição, os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade.

O desenvolvimento massivo do vocabulário é o aspecto linguístico mais enfatizado. As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação. O professor

inicialmente ignora os *erros* dos alunos, para posteriormente chamar a atenção para a forma correta.

2.2.6 Método silencioso de Gattegno

Consiste fundamentalmente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A LE é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo. O erro é visto como parte do processo de aprendizagem e o aluno somente será corrigido quando todas as possibilidades de autocorreção estiverem extintas.

2.2.7 Método de Asher - Resposta Física Total

Basicamente, consiste no ensino da LE através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples, mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso. A premissa fundamental do método é a de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar. Os *erros* somente são corrigidos em estágios mais avançados de aprendizagem.

2.2.8 Abordagem Natural

É a abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa a desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é a de que o aluno deve receber um input linguístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor. Os *erros* são vistos como algo inevitável, algo que pode ser usado construtivamente no processo de ensino.

2.2.9 Abordagem Comunicativa

Em um movimento contrário às características behavioristas, aparece, na década de 1970, na Europa, o Movimento Comunicativo, com o objetivo de suprir as novas necessidades sociais emergentes: ensinar língua aos adultos imigrantes que surgem com a abertura do Mercado Comum Europeu.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de LE, o método Comunicativo surgiu como uma reação ao Audiolingualismo e à visão estruturalista da língua, na Europa – berço dos estudos semânticos e sociolinguísticos. Enquanto o Audiolingualismo se concentrava no código, o método Comunicativo passou a enfatizar os aspectos semânticos, por meio das noções e funções. Ocorreram mudanças, ainda que teóricas, nas concepções de língua, de ensino e nos papéis de professor e aluno.

A concepção de língua no método Comunicativo é de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa, definida por Savignon (1971) como a capacidade de interagir com outros falantes e construir significados, diferente do conhecimento estrutural da língua que eles demonstram possuir em testes gramaticais.

Todavia, Spada (2005 p. 15) desmitifica a assunção adotada ao longo dos anos quanto à recusa total do tratamento da forma na abordagem comunicativa em sua versão forte:

Sem dúvida, o maior equívoco sobre a abordagem comunicativa é o de que ela é uma abordagem de ensino da L2 que foca o sentido em detrimento de qualquer atenção à forma linguística. Como dito, essa caracterização não é consistente com a visão da maioria dos linguistas aplicados - particularmente os britânicos - que, durante a evolução da teoria e pedagogia, reconheceram a importância de um componente formal da língua dentro da abordagem comunicativa. Realmente, não foi conceitualizada como uma abordagem que pretendia excluir a forma, pelo contrário, como uma que pretendia incluir a comunicação. Entretanto, não é surpreendente que muitos (de fato, a maioria) dos professores de L2 fizeram essa assunção, particularmente quando eles leram os trabalhos de linguistas aplicados como Prabhu (1987), que argumentou que a gramática é muito complexa para ser ensinada, e de pesquisadores como Krashen (1982), que argumentou que a gramática somente pode ser adquirida inconscientemente pela exposição à língua alvo.

Com relação à concepção de aprendizagem, a partir da década de 1960, os psicólogos ditos cognitivistas, com base na gramática gerativo-transformacional, começam a considerá-la como um processo mais criador, submissa a mecanismos internos. Nesse caso, aprender uma língua consistia em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta das regras de formação dos enunciados. A aprendizagem passa a ser entendida como um processo ativo que se dá no interior do indivíduo e que é, de algum modo, desenvolvido por esse indivíduo: a informação entra (*input* ou insumo) no cérebro onde sofre transformações ao nível da memória sensorial, sendo uma parte rejeitada e outra selecionada; esta última é, por sua vez, armazenada na memória de curto prazo. Então ela é codificada, isto é, integrada à informação já conhecida e estocada na memória a longo prazo em vista de uma eventual reutilização (*output*). Desloca-se assim, o foco do ensino para a aprendizagem, evitando-se a antiga dicotomia ensino x aprendizagem que passa a ser encarada como um processo, um todo: o ensino-aprendizagem.

Os papéis de professor e aluno também são afetados por essa nova postura. O professor deixa (ainda que teoricamente) de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, de mero transmissor do conhecimento como era visto no estruturalismo, e passa a mediador, facilitador do processo, assumindo uma postura mais complexa de aprendiz e pesquisador.

Do aluno espera-se, na abordagem Comunicativa, que desempenhe o papel de sujeito agente. A relação do professor-aluno é permeada pelo aspecto afetivo que, de acordo com os pressupostos comunicativos, implica vários fatores, dentre os quais ansiedade, motivação, capacidade de risco, entre outros, que afetam o indivíduo.

No que se refere às atividades, priorizam-se as que têm uma intenção de comunicação: jogos, dramatizações, simulações e resoluções de problemas. O *erro* deixa de ser um problema ou alvo de punição para ser considerado como um estágio provisório de interlíngua, isto é, momento da aprendizagem em que ocorre sobreposição de duas línguas (a língua materna e a língua alvo). É o *erro*, então, que permite aos alunos testar continuamente as hipóteses que fazem sobre a língua e, assim, o *erro* passa a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Ao professor não cabe julgar, mas selecionar o material de acordo com as necessidades dos alunos e facilitar a aprendizagem.

Assim, a abordagem Comunicativa coloca-se a serviço da ideologia Modernista em educação, que vê no ensino-aprendizagem um processo ideal e idealizado de controlar o

sujeito a partir do pressuposto de que é possível, pelo despertar da consciência do sujeito, transformar toda a sociedade.

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino que não existia na escola gerativo-transformacional, veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo.

Nesses termos, subjaz à abordagem Comunicativa uma tendência de não-problematização do sujeito e de seu dizer, pois, ao individualizar o sujeito, prevendo a diversidade, o discurso continua trabalhando com modelos centrados no sujeito racional, que é o sujeito dos métodos anteriores como o audiolingual, não questionando a heterogeneidade constitutiva do sujeito e advogando a favor da homogeneização, como forma de apagamento dos conflitos.

Dentre tantos métodos que surgiram, cada um com o intuito de inovar ou até mesmo superar o método anterior, o professor fica confuso sem saber exatamente como proceder. Assim, a única maneira de tomar uma decisão seria buscar aprender mais sobre as várias abordagens e métodos disponíveis a fim de encontrar aquele que seja mais significativo para um ensino efetivo.

É interessante notar que as orientações dos especialistas oscilam num avançar e retornar incessante que, além do aspecto experimentador (“Corrija”, “Não corrija”, “Volte a corrigir”, “Pare novamente de corrigir”) aponta para as várias metodologias e abordagens de ensino que foram se sucedendo no tempo e que hoje coexistem nos materiais didáticos. Ora se acredita que a correção é imprescindível (ensino tradicional), ora que a correção não deveria acontecer para não inibir o aluno (vertente da abordagem Comunicativa, sobretudo sob uma interpretação mais radical de tal abordagem). Essa oscilação das orientações metodológicas produz, no sujeito professor, sentimentos de indecisão, de incerteza, mais desorientando do que orientando.

Entretanto, é importante ressaltar que mesmo que o professor desconheça as teorias sobre os métodos, ele sempre segue uma metodologia ou outra, mesmo sem saber explicitamente. Isso ocorre em função de seus pressupostos ideológicos, da própria maneira como aprendeu a língua. De fato, até um professor que nunca sequer assistiu a uma aula de Linguística Aplicada tende a seguir uma metodologia de caráter mais/menos formal/comunicativo.

Para uma melhor visualização, resumo das abordagens e concepção de erro, será utilizado o quadro a seguir, apresentado por Suzy Mara Gomes (2009) em sua dissertação de mestrado. É importante observar as concepções e o tratamento do erro, através dos tempos, nas principais abordagens já demonstradas anteriormente. Com base no quadro, fica evidente que o *erro* é ora evitado, ora reprimido ou até mesmo consentido, ainda que esteja sempre presente nas discussões a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE.

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

<p>MÉTODO AUDIOLINGUAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro leva à formação de maus hábitos linguísticos. - O erro deve ser prevenido, evitado e combatido a todo custo. - O professor usa a análise contrastiva entre a L1 e a língua-alvo a fim de localizar pontos passíveis de se tornarem problemáticos. - A correção deve ser imediata.
<p>MÉTODO SILENCIOSO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro faz parte do processo de aprendizagem e considerado natural. - É considerado importante e necessário, haja vista que fornece subsídios para preparação de aulas. - A autocorreção, a correção em pares e os gestos são utilizados como instrumentos para auxiliar o aluno. O professor só fornece a resposta correta quando todos os esforços e técnicas corretivas estiverem esgotados.
<p>MÉTODO SUGESTOPÉDICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os erros devem ser tolerados e não corrigidos de imediato, principalmente nos níveis iniciais. Valoriza-se o que o aprendiz tenta comunicar. - Na ocorrência de um erro, o professor o ignora momentaneamente para depois usar a forma correta.

<p>MÉTODO RESPOSTA FÍSICA TOTAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro é esperado e precisa ser tolerado. - Nos níveis iniciais a correção é evitada e somente os erros mais graves são evidenciados de forma sutil. - Uma correção mais minuciosa só é aplicada para turmas mais avançadas, mas de modo a não constranger o aluno.
<p>MÉTODO COMUNICATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O erro deve ser tolerado e visto como parte do processo do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. - O professor ignora o erro do aluno quando o objetivo é a comunicação. Ele lista os problemas ocorridos para que seja feita a correção posterior através de atividades apropriadas.

QUADRO nº 1 - A concepção do erro nos diferentes métodos. Fonte: GOMES (2009, p.42,43)

Os métodos acima mencionados proporcionaram apoio às ações pedagógicas dos professores de LE, bem como o entendimento da natureza dos erros na língua, através das considerações sobre o processo de aquisição de LE, o que leva a reflexão acerca dos papéis do professor e do aluno.

Dentro da perspectiva desta pesquisa, que está de acordo com o método comunicativo, o erro deve ser entendido como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa. Entretanto, ele não deve ser ignorado, nem corrigido a todo o momento. Há momentos em que o aluno aprende com seus próprios erros, e a partir daí poderá reformular sua produção.

2.3 Instrução Focada na Forma (IFF)

Pesquisas dos anos 60 e 70 tinham como objetivo comparar métodos de ensino de línguas, que diferiam quanto à maneira mais implícita ou explícita de ensinar a língua-alvo, buscando verificar se algum desses métodos obtinha resultados melhores do que outros. Nessa época, o pressuposto das pesquisas era de que o ensino de línguas era centrado no foco nas formas⁵. Entretanto, nesse mesmo período, a aquisição de línguas estrangeiras começava a ser estudada em contextos naturais de aprendizagem com as pesquisas concluindo apenas que os aprendizes tendem a adquirir a língua em uma ordem natural.

Com a perda de prestígio do tipo de pesquisa que comparava os métodos de ensino de línguas, os anos 70 e 80 passaram a enfatizar a pesquisa baseada em Sala de Aula, com o objetivo de observar e descrever os eventos que lá ocorriam, focando inicialmente, com relação à instrução focada na forma, o tratamento do erro (ALLWRIGHT, 1975; LONG, 1977; CHAUDRON, 1988) e, posteriormente, os tipos de interação ocorridos em sala de aula entre os aprendizes e entre o professor e aprendizes (ELLIS, 2008; VANLIER, 1988).

Para dar sequência a esta discussão é necessário esclarecer alguns conceitos. O primeiro deles diz respeito ao que se entende por *Forma*. Doughty e Williams (1998) definem *forma* como um termo que abrange as *formas* linguísticas e as *regras* ao mesmo tempo, uma vez que ambas são necessárias para a aquisição da LE. Dessa maneira, os conceitos de *formas* e *regras* foram considerados como sendo um subgrupo do termo mais abrangente *forma*. As autoras afirmam que é importante ver o termo *forma* no contexto mais amplo possível, isto é, aquele de todos os níveis e componentes do sistema complexo que é a língua.

Entretanto, continua sendo comum encontrar discrepâncias quanto à aceção do termo. Termos do tipo “Forma Linguística”, “Instrução Formal”, “Forma Gramatical” e “Instrução Focada na Forma” são frequentemente utilizados para se referir à gramática. O presente trabalho assumirá o conceito mais abrangente de *forma* como definido por Ellis (1998), de acordo com o qual todos os elementos que compõem a língua são levados em consideração quando da definição e identificação dos episódios em que acontecem. Portanto, a instrução focada na forma (IFF) visa a incluir os aspectos fonológicos, lexicais, gramaticais e pragmáticos da língua.

⁵ Os conceitos acerca de “foco na forma” e “foco nas formas” serão discutidos na seção 2.3.1.

Existe, atualmente, um significativo número de trabalhos destinados a investigar as metodologias de ensino envolvendo IFF. A prática de IFF, ao se agregar à metodologia comunicativa de ensino de línguas, caracteriza grande parte das práticas vigentes em sala de aula nos dias atuais. As pesquisas referentes a tal prática têm como objetivo descrever os tipos de IFF disponíveis aos professores e investigar os efeitos de opções específicas no ensino de LE.

Ellis (1998) distingue quatro tipos de opções metodológicas:

- *Opções com base no Input (Input-based options)*: envolvem a manipulação do input ao qual os alunos são expostos no processo de aquisição da língua contendo muitos exemplos da estrutura alvo, destinado a induzir o processo de aquisição da LE. Essas opções são todas baseadas na compreensão.
- *Opções Explícitas (Explicit options)*: ocorrem quando a instrução é destinada a ajudar os alunos a desenvolver conhecimento explícito da estrutura alvo. Tal processo inclui instrução explícita direta (através de descrições metalinguísticas, por parte do professor) e instrução explícita indireta (os alunos são levados a descobrir as regras por eles mesmos).
- *Opções Produtivas (Production options)*: buscam induzir os alunos à produção contendo a estrutura alvo. Pode envolver manipulação de textos ou criação de textos.
- *Opções de Feedback Corretivo (Corrective feedback options)*: têm como objetivo informar o aluno a respeito de sua performance como aprendiz, ou seja, é o retorno do professor ao *erro* cometido pelo aluno. O *feedback* corretivo pode ser implícito (por meio de *recasts*⁶ ou pedidos de esclarecimento) ou explícito (através de explicações metalinguísticas ou eliciações).

Para esta pesquisa é importante verificar a maneira como o professor fornece *feedback* corretivo ao aluno, e quais fatores estão condicionando tal escolha, de modo que se verifique se o *feedback* fornecido se mostra em consonância com uma ou mais de uma das opções metodológicas aqui listadas.

⁶ Na seção 2.5.1 será fornecida a definição de *recasts*.

2.3.1 Instrução com Foco na Forma ou Foco nas Formas

Outro fator importante relativo ao ensino de línguas estrangeiras diz respeito ao ensino com Foco na Forma (FoF - *Focus-on-Form*) e com Foco nas Formas (FoFs - *Focus-on-Forms*). A instrução com Foco nas Formas refere-se à instrução que isola formas linguísticas para ensiná-las com base em um programa de estudos. Os alunos são levados a prestar atenção nas formas da língua alvo, os *erros* devem ser evitados e os *feedback* utilizados são do tipo explícito.

Em outras palavras, a instrução com Foco nas Formas ocorre quando é imposta ao aprendiz a atenção principalmente com relação à estrutura da língua e à correção de aspectos gramaticais. Esse tipo de abordagem é influenciada pelo behaviorismo, cujo entendimento é de que a aprendizagem se dá através de repetições, com ênfase em aspectos formais por meio do estudo da gramática.

Por outro lado, no ensino com Foco na Forma a comunicação coloca-se como o principal objetivo da instrução, de modo que o foco é voltado para o sentido e para a estrutura da língua. Segundo definição de Alves (2004, p. 48), o ensino com Foco na Forma:

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

Portanto, na abordagem com Foco na Forma, embora a comunicação seja o principal objetivo da instrução, há também atenção quanto aos aspectos formais, quando há necessidade de deixar mais claro o conteúdo comunicacional. Os *erros* são considerados parte do aprendizado.

Em suma, em meio as metodologias de ensino, é possível verificar que existem desde abordagens que buscam comprovar a necessidade de centralizar a instrução da LE na *forma* linguística, como por exemplo, o Método de Gramática e Tradução, até propostas que visam demonstrar a importância de ignorar a focalização de aspectos formais na sala de aula, o que pode ser observado nos primeiros anos da Abordagem Comunicativa. A IFF é caracterizada tanto pela instrução com Foco na Forma, quanto pela instrução com Foco nas Formas, ou seja, a IFF abrange ambas.

2.3.2 Instrução explícita e Instrução implícita

Ellis (2008) classifica o termo “Instrução” como uma tentativa de intervir no desenvolvimento da interlíngua. Além disso, também caracteriza a instrução em termos de intervenção “direta” e “indireta”. A intervenção indireta visa à criação de condições em que os alunos tenham a possibilidade de aprender de forma natural como se comunicar em LE. Já a intervenção direta envolve a especificação preventiva do que os alunos estão aprendendo em determinada situação.

Dessa forma, a instrução implícita expõe o aprendiz aos fatos da língua. Como resultado, eles internalizam a regra sem que haja atenção explícita ao foco da estrutura trabalhada, descobrindo a regra por eles mesmos, a partir dos dados fornecidos. Já a instrução explícita constitui uma forma de intervenção direta. Pode ser “reativa” se o professor proporcionar, por exemplo, um *feedback* corretivo explícito ou metalinguístico ao *erro* cometido pelo aluno no uso da estrutura alvo, ou “proativa”, quando o professor oferece uma explicação metalinguística da estrutura-alvo antes das atividades práticas ou quando convida o aluno a descobrir a regra por ele mesmo.

Ellis (2008) estabelece uma distinção entre aprendizagem implícita e aprendizagem explícita no processo de ensino e aprendizagem de LE. A instrução implícita ocorre sem a necessidade de chamar explicitamente a atenção do aluno para as formas-alvo, sem memorizações das estruturas estudadas. Assim, o resultado do conhecimento tende a ser simbólico, uma vez que reflete sensibilidade estatística em relação às estruturas aprendidas. Dentro dessa perspectiva, um aluno pode, por exemplo, saber intuitivamente se há alguma coisa de agramatical em uma sentença, pode ser capaz de identificar a parte da frase em que o *erro* está presente, mas não saber explicar ou descrever a regra que determina esse erro.

Por outro lado, a instrução explícita implica a memorização de uma série de fatos ou regras, o que pode exigir muito da capacidade de memorização. Portanto, este é um processo que se dá no nível da consciência, de modo que os alunos sabem que estão aprendendo e são capazes de verbalizar aquilo que aprenderam⁷. Nessa situação, o aluno é capaz de entender que a frase não é gramatical em função de uma regra específica que ele consegue verbalizar.

⁷ Neste trabalho, não se estabelece distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”.

Além disso, Ellis (2008) afirma que, embora sejam conceitos relacionados, pode haver distinção entre aprendizagem explícita e implícita de uma língua estrangeira, e entre conhecimento implícito e explícito, que necessitam ser tratados separadamente. É possível que os aprendizes demonstrem um conhecimento que adquiriram implicitamente (sem consciência metalinguística) e que assim desenvolvam representações explícitas. Em contraponto, um estudo realizado por Shanks (2003) demonstra, entretanto, que não há evidências concretas de que a aprendizagem implícita se dá de forma separada da aprendizagem explícita, pois não há como dissociá-las.

No entanto, há a possibilidade de que a aprendizagem explícita resulte na aprendizagem incidental, ainda que em longo prazo. De fato, a aprendizagem de forma explícita é muito mais fácil de ser demonstrada, pedindo aos alunos que relatem aquilo que aprenderam.

Nas palavras de Ellis (2008, p. 25):

nós sabemos que aprendizagem implícita e explícita são processos distintos, que os humanos têm sistemas de memória implícitos e explícitos, que são diferentes tipos de conhecimento de e sobre a língua, que estes são armazenados em diferentes áreas do cérebro, e que diferentes experiências educacionais geram diferentes tipos de conhecimento.⁸

É evidente que o uso da língua envolve ambos os sistemas de aprendizagem, tanto explícito, quanto implícito na elaboração das mensagens. Além disso, há também a possibilidade de que o aluno tenha desenvolvido concomitantemente conhecimento explícito e implícito da mesma estrutura linguística. Por exemplo, um aluno pode ter internalizado a forma “jumped” como um item isolado na memória explícita, mas pode também ter desenvolvido o procedimento de afixar “ed” ao verbo na memória implícita.

A distinção entre os dois tipos de aprendizagem é relevante para esta pesquisa, uma vez que dependendo do tipo de instrução adotado pelo professor, poderão ocorrer erros de natureza distinta e conseqüentemente haverá diferentes posturas frente aos erros cometidos. Além disso, a própria forma de correção adotada pelo professor, forma essa que constitui o objeto da presente análise, pode definir-se por um caráter mais ou menos implícito/explicito,

⁸ Tradução minha “we know that implicit e explicit learning are distinct processes, that humans have separate implicit and explicit memory systems, that are different types of knowledge of and about language, that these are stored in different areas of the brain, and that different educational experiences gerate different type of knowledge”.

em função das concepções de ensino e aprendizagem que guiam, mesmo que inconscientemente, a prática do profissional de ensino.

2.4 Error / Mistake (erro / engano)

Um tema bastante discutido no meio acadêmico diz respeito aos *erros* cometidos pelos alunos no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Em qualquer situação, o *erro* é algo inevitável e está presente nas situações do ambiente da sala de aula. Embora este estudo não tenha como foco abordar os *erros* propriamente ditos e sua natureza, mas a reação do professor frente aos *erros* dos alunos, é importante tratar alguns conceitos relacionados a esse tema que está longe de ser extinto.

É importante salientar que definir *erro* não é uma tarefa tão fácil quanto parece. A dificuldade gira em torno de várias questões. A primeira delas é verificar se os termos “gramaticalidade” ou “aceitabilidade” servem como critério no estabelecimento da noção de *erro* em LE. É possível que uma produção realizada pelo aluno esteja gramaticalmente adequada, de acordo com as regras da norma-padrão, mas pragmaticamente seja inaceitável, ou vice-versa. Outra possibilidade é de que o aluno produza algo aceitável ou de uso frequente pelos falantes da língua, embora tal estrutura seja distinta do que estabelece a gramática padrão. Portanto, a definição do que é *erro* e como corrigi-lo está diretamente ligada aos conceitos que o professor carrega consigo e aos critérios aos quais está atrelado.

De acordo com Ellis (2008), apesar de a principal ênfase nos estudos sobre Ensino e Aprendizagem de LE durante os anos 50 e 60 estarem ligados ao aspecto pedagógico, uma mudança de interesses começou a emergir. O *erro* começa a ser discutido no meio acadêmico através de um artigo publicado por Corder (1967) intitulado “*The significance of learner’s errors*” (A significação dos erros dos alunos). Para Corder, os *erros* não são vistos como algo que deve ser erradicado, mas como algo importante para o aprendizado.

Nesse contexto, os *erros* são vistos como uma evidência do conhecimento do aluno em LE, não mais sendo vistos como produto de um aprendizado imperfeito. Corder faz uma distinção entre *errors* e *mistakes*. Os enganos (*mistakes*) estão relacionados a equívocos na língua, ou seja, o falante que comete um engano é capaz de reconhecê-lo e corrigi-lo se for necessário.

Por outro lado, o *erro* é algo sistemático que ocorre repetidamente e não é reconhecido ou detectado pelo aluno, de forma que o aprendiz incorpora a forma errônea dentro do seu sistema. Vistos dessa forma, os *erros* são considerados *erros* somente a partir da perspectiva do professor, não do aluno. Ur (1996) também estabelece e compartilha da distinção entre *errors e mistakes*. A autora classifica aqueles como consistentes e baseados em generalizações e estes como ocasionais e deslizes inconsistentes. Geralmente, os professores de línguas percebem os enganos e os *erros* de forma intuitiva, ou seja, alguma coisa soa mal ou parece estar “errada”, interferindo no sucesso da comunicação e produzindo um sentimento de desconforto no leitor ou no ouvinte.

Para Ur (1996), os enganos são considerados parte natural do aprendizado e tendem a desaparecer, ou seja, são um índice de que o aluno está progredindo em direção a uma interlíngua e se aproximando da língua alvo. Os aprendizes de LE não estão sozinhos em cometer *erros*. Qualquer criança na fase de aquisição de sua primeira língua também comete muitos *erros*. Evidentemente, estes *erros* não são tratados da mesma forma que os *erros* cometidos por alunos que estão em processo de aprendizagem de LE. Enquanto os *erros* produzidos pelos alunos são considerados, por grande parte dos professores, como formas inadequadas, os *erros* cometidos pelas crianças são vistos como formas de transição e não como deslizes.

Corder (1967) classifica o *erro* como um desvio que aparece como resultado da falta de conhecimento por parte do aluno, e *mistake* como um fenômeno ligado ao desempenho, característico da fala dos falantes nativos, que ao refletir ou processar a informação, falham devido a uma limitação da memória e falta de automaticidade.

Outra questão proposta por Corder (1967) se refere ao fato de o *erro* ser evidente ou encoberto. Assim, um *erro* evidente é aquele que pode ser identificado com *facilidade*, uma vez que o desvio se apresenta de forma clara, como por exemplo:

I runned all the way .

Um *erro* encoberto é aquele que ocorre em produções que são aparentemente bem formadas, mas não têm clareza a respeito do que o aluno pretende dizer.

Ex.: It was stopped.

No exemplo acima, a frase está aparentemente correta, até ficar claro que o *it* se refere ao *vento*. Além disso, um aluno pode mostrar conhecimento da língua alvo e utilizar as regras

de maneira correta em determinadas situações e em outras não. Frente a isso permanece a dúvida se enganos poderiam ser também considerados como *erros*.

Lennon (1991) também apresenta uma definição de *erro*, que é visto como uma forma linguística ou combinação de formas que, inseridas em um mesmo contexto e sob condições de produção similares, não deveriam ser produzidas por falantes nativos.

Percebendo a dificuldade da aplicação deste conceito, Corder (1971, 1974) propôs um procedimento elaborado para a identificação dos *erros*, destacando três maneiras de identificação dos *erros*: *normal*, *oficial* e *aceitável*. A *interpretação normal* ocorre quando o analista é capaz de atribuir significado a uma produção com base nas regras da língua alvo. Nesse caso a produção não parece errônea, embora ela possa ser corrigida através de uma mudança. A *interpretação oficial* envolve pedir ao aluno que fale qual é significado da produção, e, através disso, fazer uma reconstrução oficial do que foi dito. Por fim, a *interpretação aceitável* pode ser obtida pela referência ao contexto em que a produção foi realizada, ou pela tradução literal para a língua materna do aluno.

Corder (1974) ainda distingue três tipos de *erro* de acordo com a sistematicidade:

- **erros pré-sistemáticos** ocorrem quando o aprendiz é incapaz de perceber a existência de uma regra particular na língua alvo;
- **erros sistemáticos** ocorrem quando o aprendiz formula uma regra que está errada;
- **erros pós-sistemáticos** ocorrem quando o aprendiz sabe a regra correta da língua alvo, mas faz uso dela inconsistentemente, produzindo os enganos.

Ellis (2008), quanto à questão dos *erros*, afirma que tanto a descrição, quanto a identificação dos *erros* é problemática. Mesmo quando o *erro* pode ser facilmente identificado, é difícil determinar em que este *erro* consiste. Segundo o autor, em muitos casos, a reconstrução das sentenças na língua é problemática. Por exemplo, se o aluno produz a seguinte frase:

I am worried in my mind.

Não está claro como deveria ser uma reconstrução melhor. Uma possibilidade seria a de que a pessoa esteja se sentindo preocupada, ou tenha um problema em mente. Com isso, não é possível escolher qual seria a melhor reconstrução.

Taylor (1986 apud Ellis, 2008) coloca que a fonte dos *erros* pode ser psicolinguística, sociolinguística, epistêmica ou, ainda, pode residir na estrutura do discurso. As fontes psicolinguísticas dizem respeito ao conhecimento do sistema da LE e às dificuldades que os alunos apresentam para usá-las nas situações de produção. As fontes sociolinguísticas, por sua vez, envolvem a habilidade dos alunos de ajustar sua língua de acordo com o contexto social. As fontes epistêmicas se referem à falta de conhecimento do léxico, enquanto as fontes de discurso estão relacionadas a problemas de organização das informações.

Ainda de acordo com Ellis (2008), é possível que os *erros* cometidos estejam ligados ao tipo de instrução a que os alunos são submetidos. Desse modo, uma explicação de regras gramaticais realizada de forma inadequada pode induzir o aumento dos *erros* cometidos pelos alunos, que provavelmente irão internalizar tais regras derivadas da instrução, o que poderá resultar em *erros* que refletem sua competência.

Segundo Menti (2003), o conceito de *erro* sempre foi central na teoria e em pesquisas sobre aquisição de LE. A autora apresenta três noções sobre *erro*, noções essas de muita influência no ensino de línguas estrangeiras.

1. *concepção behaviorista*: entende o *erro* como um desvio, como algo que deve ser evitado e eliminado. Os behavioristas acreditam que a língua é um conjunto de hábitos adquiridos e estes podem ser transferidos para a LE. Tais pesquisadores explicam a causa dos *erros* como transferência da L1, de modo que o processo de aprendizagem é visto como decorrente da imitação ou da repetição. De acordo com o prisma behaviorista, a produção incorreta do aluno poderia propiciar a aquisição definitiva dessa produção, cuja erradicação era considerada difícil.

2. *concepção da interlíngua*: pode ser entendida como a língua que está em processo de desenvolvimento, até se assemelhar à língua-alvo. Portanto, se o que o aluno produz é sua própria língua em desenvolvimento, tal produção não pode ser considerada um *erro*, mas produto da aprendizagem que será eliminado no decorrer do processo aquisitivo do aluno. Essa concepção está ligada à teoria cognitivista, a qual vê a aquisição da linguagem como um processo natural e de vários estágios.

3. *perspectiva interacionista*: entende que a aprendizagem se dá através da interação, da troca comunicativa entre duas ou mais pessoas, considerando o social (as relações

comunicativas com o outro) mais importante do que o individual. Assim, dar assistência ao aluno para compreender e corrigir seus *erros* beneficia a aprendizagem.

Ainda de acordo com Menti (2003), a instrução com Foco na Forma no contexto da abordagem comunicativa é compatível com a terceira concepção acima citada. Os *erros* são vistos como produto natural da aprendizagem, mas os alunos se beneficiam de *feedback* a eles fornecido.

Neste estudo, o *erro* é definido como qualquer produção do aprendiz que seja diferente da variedade padrão da língua-alvo. Além disso, é visto como parte integrante da aprendizagem dentro de um processo natural de aquisição de LE. Acredita-se que o tratamento dispensado ao *erro* é benéfico para a aprendizagem, uma vez que o aluno poderá confirmar suas hipóteses ou reformular seus enunciados, de modo a ser melhor compreendido.

Outra questão importante quando se trata de abordar os *erros* em LE é a maneira como o professor considera os *erros* cometidos pelos alunos, e o tratamento dispensado por tal profissional ao *erro*. Quando o professor decide o que corrigir e como corrigir, está tomando decisões que implicam julgamento. Esse julgamento pode variar em função de vários determinantes.

Segundo Ellis (2008), os estudos existentes acerca da avaliação dos *erros* têm suscitado as seguintes questões:

- Alguns *erros* são considerados mais problemáticos do que os outros?
- Há diferenças nas avaliações realizadas por professores nativos e não nativos?
- Qual é o critério utilizado para avaliar os *erros* dos alunos?

Respondendo às questões acima descritas, o autor afirma que a avaliação dos professores nativos tende a valorizar mais *erros* de ordem lexical do que gramatical. Estes professores também tendem a considerar *erros* gramaticais globais como mais prováveis para interferir na compreensão do que *erros* locais. Os *erros globais* são aqueles que afetam a organização da sentença como um todo, como, por exemplo, palavras fora de ordem, conectores faltando ou incorretamente colocados na frase, e generalizações sintáticas. Os *erros locais* são *erros* que afetam elementos isolados em uma sentença, como por exemplo, *erros* de ordem morfológica. Além disso, os professores nativos julgam também ser mais fácil tratar com a inserção do que com a omissão ou escolhas erradas.

Por outro lado, os professores não nativos, em geral, são mais severos, uma vez que parecem ser exigentes quanto à morfologia se comparados aos professores nativos. Entretanto, os primeiros tendem a considerar *erros* lexicais e globais com menos rigidez do que os nativos.

Khalil (1985) destacou, quanto aos critérios para análise de gravidade dos *erros*, três tipos distintos: inteligibilidade, aceitabilidade e irritação. *Inteligibilidade* diz respeito ao fato de as frases que contêm *erros* poderem ser compreendidas ou não. *Aceitabilidade* envolve julgamento da gravidade dos *erros*. Por fim a *Irritabilidade*, concerne à reação emocional e também está ligada à frequência dos *erros*. Nesse contexto, os professores nativos parecem ser mais interessados com relação ao efeito que um *erro* tem na compreensão, enquanto um professor não nativo estaria sendo mais influenciado por noções que constituem as regras básicas da língua alvo.

Davies (1983) chama atenção para o fato de que as avaliações dos professores não nativos são influenciadas por fatores relacionados ao contexto particular em que operam. Frente a isso, os professores não nativos inseridos em um contexto de ensino de língua estrangeira serão influenciados por sua experiência, conhecimento dos programas de estudos, e conhecimento da língua materna. Em resumo, a avaliação do *erro* está diretamente influenciada pelo contexto em que estes *erros* ocorrem. Em decorrência disso, o mesmo *erro* poderá ser avaliado diferentemente dependendo de quem o cometeu, onde, quando e como. Provavelmente, em função de tal fato, torna-se difícil estabelecer critérios de classificação dos *erros*, já que a maneira como eles são vistos e tratados está condicionada a fatores variáveis.

2.5 *Feedback* e correção

Há um crescente interesse quanto à função do *feedback* corretivo no ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras na última década. Existe um número representativo de estudos nessa área realizados com base em dados coletados no ambiente de sala de aula. Dentre os mais conhecidos, podem-se citar, no exterior, os trabalhos de Lyster & Ranta (1997) e Panova & Lyster (2002) e no Brasil, o trabalho de Menti (2003). Esses trabalhos têm por objetivo examinar os tipos de *feedback* corretivo recebidos pelos alunos, e sua eficácia no processo de aprendizagem de LE.

Acredita-se que o crescente interesse pelo assunto esteja relacionado ao fato de que o aluno que está inserido em um ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras, inevitavelmente, pode cometer uma diversidade de produções diferentes da forma-alvo, tanto na escrita quanto na fala, fato que faz parte do processo de aquisição da LE. Frente a esses *erros* cometidos pelo aluno, o professor irá buscar alternativas para dar um retorno ao aluno, retorno este que seja significativo para sua aprendizagem. Portanto, ao cometer esses *erros*, o aluno terá a oportunidade de receber um tipo de *feedback* (retorno por parte do professor).

De acordo com Ur (1996), *feedback* é a informação dada ao aluno a respeito de sua performance como aprendiz, com o objetivo de melhorá-la. Tal afirmativa chama atenção, pois o fato de a autora utilizar a expressão “melhorá-la” deixa transparecer suas concepções a respeito do *erro*. Se há necessidade de melhorar a produção do aluno, entende-se que sua produção não é boa, ou seja, é indesejável, de modo que não atende às expectativas do professor. Cabe ressaltar que as concepções de *erro* serão mais detalhadamente abordadas nos capítulos posteriores, a partir de uma perspectiva discursiva.

Geralmente, no processo de avaliação, o aluno é apenas informado se seu desempenho foi adequado. Por outro lado, no processo de correção, alguma informação específica é fornecida ao aluno através de explicações, oferecimento de alternativas, ou elicitções. A correção é essencial e é parte integrante do aprendizado de uma língua estrangeira, na medida em que pode ajudar o aluno a compreender os atributos essenciais das novas formas linguísticas que são apresentadas.

Ellis (2008) defende que, em geral, a maioria dos alunos gosta de receber a correção por parte do professor, e pede para que haja correção não somente durante as atividades, mas também quando estão conversando com falantes nativos. Além disso, Ellis et al. (2009) definem *feedback* como uma forma de resposta às produções dos alunos que contêm *erros*⁹. A resposta pode consistir de (a) uma indicação de que um *erro* foi cometido, (b) fornecimento da forma correta na língua alvo ou (c) informação metalinguística sobre a natureza do *erro*, ou alguma combinação desses.

⁹ Para uma caracterização do termo “erro”, veja-se a seção 2.4 deste capítulo.

2.5.1 Tipos de *Feedback*

Lyster e Ranta (1997) destacam seis diferentes tipos de *feedback* utilizados pelos professores de Línguas Estrangeiras, através de uma pesquisa realizada em quatro classes de imersão de francês no Canadá, com alunos entre 9 e 11 anos de idade, observando as correções efetuadas pelos professores¹⁰:

1. *Correção explícita*: refere-se ao fato de o professor indicar explicitamente a forma correta. À medida que o professor fornece a forma correta, ele indica claramente que o que o aluno tinha dito estava incorreto.

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

Jana: I Will.

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

Jana: Yes, Okay.

2. *Recasts*: é um tipo de *feedback* que ocorre quando o professor repete praticamente todo o enunciado, menos o *erro*, que é reformulado. Chaudron (1997) denomina tal atitude como “repetição com modificação”. Esse tipo de *feedback* não dá aos alunos a oportunidade de corrigir seus próprios *erros*, de modo que a correção fica sob o controle do professor.

Ex. (2) Marco: Who see his card?

Professora: Who saw his card?

3. *Pedidos de esclarecimento*: indicam para os alunos que não houve entendimento por parte do professor e que uma reformulação é necessária. Este é um tipo de *feedback* que pode se referir a problemas de compreensão ou precisão, ou ambos.

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

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

¹⁰ Todos os exemplos apresentados para ilustrar os tipos de *feedback* corretivo, sugeridos pelo estudo de Lyster e Ranta (1997), foram retirados de Menti (2003). Os dados pertencem ao projeto ALESA-UFRGS, que apresenta exemplos de sala de aula de inglês em contexto brasileiro.

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

4. *Feedback metalinguístico*: contém comentários, informações ou dúvidas relacionados com a boa formação do enunciado do aluno, sem estabelecer expressamente a forma correta. Há apenas uma indicação de que há um *erro* em algum lugar. As questões metalinguísticas também apontam para a natureza do *erro*, com o objetivo de que o aluno controle e internalize conhecimentos linguísticos.

Ex. (4) Marco: They can preserve her cultural things.

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

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

5. *Elicitação*: refere-se à solicitação que o professor faz para que o aluno reformule seu enunciado, a partir do uso de três técnicas:

- a. Formulação de um enunciado e pedido de que o aluno o complete;
- b. Uso de perguntas para elicitare a forma correta;
- c. Solicitação de reformulação do enunciado.

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

Professora: They wanted our precious...

Jana: Our caves.

Professora: Something similar to a rock. There is a famous band that sing Rock and Roll, it’s called Rolling Stones.

Marco: Oh, yes. Rolling Stones, precious stones.

Cabe salientar que há diferença entre *feedback metalinguístico* e *elicitação*. O *feedback* metalinguístico pede somente um “sim” ou um “não”, já a *elicitação* pede uma reformulação da fala.

6. *Repetição Corretiva*: refere-se à repetição do *erro* do aluno por parte do professor, isoladamente. Na maioria dos casos, os professores ajustam a sua entonação de voz, de modo a destacar o *erro*.

Ex. (6) Paula: The govern say everything is okay.

Professora: The govern?

Paula: Oh, the government.

Para Celce-Murcia (2001), muitos professores usam uma combinação de dois ou mais

métodos de correção, dependendo das necessidades dos alunos. Nesse contexto, a melhor abordagem para responder aos *erros* dos alunos é considerar as circunstâncias de cada aluno, juntamente com os objetivos do curso.

Chaudron (1988) afirma que nem todos os *erros* devem ser corrigidos. O autor demonstrou em suas pesquisas que muitos *erros* não são tratados como um todo; *erros* discursivos, de conteúdo e lexicais recebem mais atenção do que *erros* de ordem fonológica ou gramatical.

De fato, a questão da análise e correção dos *erros* é um assunto complexo. Isso explica a dificuldade dos professores em fazer escolhas e criar critérios de avaliação. Frequentemente os professores costumam usar mais de um tipo de *feedback* simultaneamente, o que, às vezes, pode acarretar em confusão por parte do aluno que ou não sabe se está sendo corrigido, ou não percebe onde o *erro* ocorreu. Há situações em que os professores falham ao indicar onde ou como a produção apresenta problemas. Em algumas situações, os professores respondem positivamente mesmo quando o aluno continua a cometer o mesmo *erro*, ou então corrigem um *erro* em um determinado momento e o ignoram em outro.

Entretanto, alguns pesquisadores consideram a inconsistência como inevitável e até mesmo desejável, uma vez que reflete a tentativa do professor de buscar por diferenças individuais entre os alunos.

Contudo, entende-se a noção de *erro* como parte da construção dos saberes em LE, devendo ser vista como algo decorrente e parte integrante da aprendizagem, e não como um obstáculo. Nesse contexto, a correção é necessária e o que importa é a maneira como será realizada e como cada professor reage diante do *erro*. Isso vai depender das crenças do professor e de sua visão de como se dá a aprendizagem.

Voltando à questão do *feedback*, Ellis *et al.* (2009) afirmam que os tipos de *feedback* corretivos se diferem em termos de quão implícitos ou explícitos eles são. No caso do *feedback* implícito, não há indicação de que um *erro* foi cometido. A correção se dá geralmente na forma de *recasts*, que são reformulações de toda ou parte da produção realizada pelo aluno, em que um ou mais itens são substituídos pelos correspondentes nas formas da língua alvo.

Os *recasts*, portanto, fornecem evidência positiva¹¹, mas Nicholas *et al.* (2001) e Ellis & Sheen (2006) observaram que não está claro se eles também poderiam produzir uma evidência negativa, uma vez que os alunos podem não ter consciência de que o *recast* tem a intenção de realizar uma correção.

Os *feedbacks* explícitos podem ocorrer de duas formas: (a) através da correção explícita, em que a resposta indica claramente que o que o aluno disse está incorreto, e, assim, o professor fornece tanto a evidência negativa quanto positiva; (b) por meio *feedback* metalinguístico, que são comentários, informações ou questões relacionadas às produções realizadas pelos alunos, em que o professor fornece somente a evidência negativa. Dessa maneira, além de deixar claro ao aluno o que está errado, ainda são fornecidas pistas da exata localização do *erro*.

Entretanto, o importante, independentemente do tipo de *feedback* utilizado, é que o aluno reconheça a intenção corretiva do *feedback*, de modo a localizar o *erro*. Segundo Ellis *et al.* (2009), a maioria dos estudos realizados em torno do *feedback* corretivo apontam para a existência de vantagem na utilização do *feedback* explícito em detrimento do implícito em estudos que envolvem produção. Outra escolha de suma importância que cabe ao professor é definir o que corrigir, quando corrigir e como dar *feedback* aos alunos. Para Chaudron (1988, p. 132-133):

Do ponto de vista dos professores de línguas, o fornecimento de *feedback* é o principal meio para informar os alunos da precisão de sua produção formal, tanto na língua-alvo como em outros comportamentos e conhecimentos na sala de aula. Do ponto de vista do aluno, o uso de *feedback* para a correção de pronúncia, e envolvimento na reparação dos enunciados de seus interlocutores, podem constituir a fonte mais potente de melhoria tanto no desenvolvimento da língua-alvo como para outros conhecimentos.

Para Celce-Murcia (2001), as diferentes abordagens de ensino de língua estrangeira variam quanto ao comportamento corretivo do professor. Ao adotar uma visão tradicional de ensino, com foco em aspectos formais da língua, o professor deve corrigir todos os *erros* do aprendiz, enquanto um modelo mais atual de ensino, baseado no método comunicativo e na

¹¹ A evidência positiva diz respeito a informação sobre as estruturas que são gramaticais na língua alvo e a evidência negativa ocorre quando fica claro ao aluno que há problemas na sua produção.

concepção de IFF, enfatiza a importância de que os alunos recebam *feedback* e correção somente quando há prejuízo no entendimento do significado das mensagens; mesmo assim, o *feedback*, de acordo com as últimas tendências referentes à abordagem comunicativa de ensino de LE, deve ser realizado de forma natural, em um ambiente de interação comunicativa entre os alunos.

A interação é um fator importante na medida em que muitos pesquisadores acreditam que o *feedback* fornecido durante o processo de interação facilita o aprendizado da LE, uma vez que conduz os alunos a perceberem as estruturas da língua a ser aprendida.

Para Long (2006) o aprendizado de LE é facilitado através do processo interacional porque situações de interação possibilitam a negociação de significados e fornecimento da forma correta por parte do professor, que fornece o *feedback* de modo a mostrar aos alunos que sua performance está com problemas. Assim, a reformulação realizada pelo professor leva o aluno a perceber seu *erro* e realizar a auto-correção, proporcionando uma evidência positiva.

É importante salientar que o *feedback* não necessita ser algo formal, explicado a partir de regras gramaticais ou uso de metalinguagem. O professor tem muitas opções, desde simplesmente indicar que houve falta de compreensão, permitindo que o aluno se corrija, ou então fornecer uma explicação mais elaborada.

Este capítulo apresentou um percurso histórico acerca do ensino de língua estrangeira, de modo a discutir distintas concepções de método, as principais abordagens de ensino de LE, os tipos de instrução e, ainda, as noções de *erro* e engano. Neste capítulo, também foi fornecido o conceito de *feedback*, além de terem sido apresentados os diferentes tipos de *feedback* com base nos estudos de Ur (1996); Lyster & Ranta (1997); Panova & Lyster (2002); Menti (2003); Ellis (2008). Dessa maneira, foram discutidos conceitos fundamentais para dar sequência ao presente estudo, conceitos esses que serão abordados posteriormente na descrição e análise dos dados.

No capítulo a seguir, serão apresentadas considerações acerca de conceitos fundamentais da Análise do Discurso a serem utilizados na análise dos enunciados que constituem o *corpus* desta pesquisa.

3 Análise do discurso: algumas considerações

Em geral, os estudos da linguagem têm como base as reflexões de Saussure, tomando-o como ponto de partida, seja assumindo suas postulações teóricas, seja rejeitando-as. Esse ponto de partida normalmente refere-se à conhecida dicotomia “língua/fala”, em que o autor prioriza a língua como objeto da ciência linguística em detrimento da fala.

Posteriormente, Bakhtin (1929/1979), embora compartilhando da visão de que a língua é um fato social fundamentada nas necessidades de comunicação, posiciona-se diferentemente, na medida em que a vê como algo concreto e decorrente da manifestação individual. Passa a valorizar a fala, afastando-se de Saussure. Além de colocar o enunciado como objeto dos estudos da linguagem, Bakhtin considera a enunciação necessária para a compreensão da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal.

Nesse contexto, uma vez que a linguagem é fruto da interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na construção de sentido, entende-se que uma linguística que esteja limitada ao estudo interno da língua não poderá dar conta de seu objeto. Torna-se, então, necessária a articulação entre o “linguístico” e o “social”. Em outras palavras, o ser humano é produto do social, de modo que o seu dizer está permeado pelas relações sociais em que se encontra inserido.

A partir dessa constatação, estudiosos buscam compreender a linguagem não mais tendo como foco apenas a língua, mas também o discurso. Um estudo do discurso permite a ligação entre o linguístico e o extralinguístico, uma vez que a linguagem enquanto discurso passa a ser vista como processo em que não há neutralidade e, por isso, é o lugar em que se manifesta a ideologia.

De acordo com Brandão (1997), a linguagem se estabelece como lugar de conflito, de confronto ideológico, de modo que não pode ser estudada fora da sociedade, já que os processos que a constituem são histórico-sociais. Desse modo, é necessário que seu estudo esteja vinculado às condições de produção¹². Esse será o enfoque a ser assumido por uma nova tendência linguística que irrompe no final da década de sessenta: a Análise do Discurso (AD).

¹² Conforme Pêcheux (1969), as condições de produção são as circunstâncias em que o discurso é realizado, o contexto, as formações sociais, históricas e ideológicas em que um enunciado é produzido.

3.1 Uma perspectiva histórica

Brandão (1997) afirma que foram os formalistas russos que abriram espaço para a entrada no campo dos estudos linguísticos daquilo que mais tarde se chamaria de *discurso*. Apesar disso, essa abertura é limitada, uma vez que os estruturalistas têm como objetivo estudar a estrutura do texto, excluindo qualquer reflexão sobre sua exterioridade.

Entretanto, nos anos 50, com o trabalho de Harris (*Discourse Analysis, 1952*), que propõe a possibilidade de ultrapassar as análises textuais, abre-se espaço para a Análise do Discurso enquanto disciplina.

Para Maingueneau (1987), a escola francesa de Análise do Discurso está vinculada a uma tradição intelectual europeia que busca unir reflexão sobre texto e história. Nos anos 60, com o estruturalismo em voga, os intelectuais franceses refletem sobre a “escritura”, de modo a promover uma articulação entre linguística, marxismo e psicanálise. Nesse contexto, a AD nasceu com base na interdisciplinaridade. Além disso, a AD estava vinculada a certa prática escolar que é a da “explicação do texto” muito em voga na França na época.

Portanto, inscrevendo-se num quadro que articula o linguístico com o social, a AD vê seu campo estender-se para outras áreas do conhecimento, assistindo-se a uma proliferação da expressão *Análise do Discurso*.

De acordo com Teixeira (2005), a expressão “Análise do Discurso” abrange uma grande quantidade de enfoques, marcados pela diversidade. A literatura se refere a duas perspectivas: a anglo-americana, em que se destacam Austin Grice, Goffman, Garfinkel e Labov; e a francesa, em que se destacam Pêcheux e Foucault¹³.

A AD é considerada uma disciplina que relaciona saberes das Ciências Sociais com a Linguística, considerando tanto o sujeito quanto a situação, questionando a transparência de sujeito, sentido e linguagem, sob as quais essas disciplinas se assentam. Inicialmente, a AD busca analisar *corpora* mais marcados, como discursos políticos de esquerda e textos impressos. Posteriormente, a sua natureza de unir o que ocorre na materialidade linguística com os elementos da memória discursiva expande-se, abrangendo novos *corpora*.

¹³ Este trabalho tem suas bases na análise do discurso de filiação pecheuxtiana.

Dois conceitos tornam-se nucleares, o de ideologia e o de discurso, e vão se constituir no cerne da corrente francesa da Análise do Discurso. Do lado da ideologia, estão os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. É sob influência desses trabalhos que Pêcheux, um dos principais estudiosos da AD, elabora seus conceitos.

As pesquisas em Análise de Discurso surgem nos anos 60, tendo Michel Pêcheux como principal representante. Ele se dedica a pensar os efeitos de sentido no discurso a partir do encontro entre a língua, o efeito-sujeito e a história.

Sua obra é dividida em três épocas. Inicialmente, seus estudos focalizam o discurso político, visto sob a perspectiva da articulação entre a linguagem, sujeito e ideologia, perspectiva que se mantém no desenrolar da disciplina. Na primeira fase, o autor propõe a criação de um método de análise chamado AAD 69, em que concebe o discurso como o lugar preciso, conferindo-lhe um estatuto científico. Nessa fase, há o objetivo de eliminar a interferência do analista, buscando evitar a subjetividade. Nesse primeiro momento, a AD parte de um *corpus* fechado, num espaço discursivo de produção estável e homogêneo.

Além disso, o discurso é definido a partir da contestação da disposição dos elementos pertencentes à comunicação, em que um emissor transmite uma mensagem a um receptor, que deverá decodificá-la. Para Pêcheux (1990), não há esquema estanque na relação emissor – receptor, uma vez que esses realizam juntos o processo de significação. Existe, portanto, uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua, história, e, em decorrência disso, o discurso passa a ser visto como “efeito de sentido” entre os locutores.

Já na segunda fase, Pêcheux, a partir da obra “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, justifica sua teoria e apresenta alguns conceitos fundamentais como a *forma-sujeito* e a *formação discursiva* (FD). Nesse texto, Pêcheux estabelece os fundamentos da noção de discurso. As *formações ideológicas* (FI) e as *formações discursivas* (FD) passam a figurar como constitutivas do sentido. Tais conceitos serão explicitados de forma mais detalhada no decorrer do estudo realizado.

Nesse contexto, a proposta de Pêcheux é a de que a relação entre língua e exterioridade deve ser resolvida para além do aspecto dicotômico definido por Saussure, trabalhando-se no próprio objeto língua aquilo que a linguística considerava não pertinente para a análise: o sentido. Assim, esse sentido está relacionado à língua, ao sujeito e à história, rompendo com a oposição forma/substância. Ainda nessa fase, Pêcheux questiona a homogeneidade do sujeito falante, a linearidade e a transparência do sentido.

Na terceira fase encontra-se o primado do interdiscurso, em que um discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e que a linguagem é, fundamentalmente, heterogênea. Emerge, então, a importância da noção de interdiscurso, que passa a ser visto como o objeto de investigação de qualquer análise do discurso.

3.2 A ideologia

Segundo Chauí (1980), o termo “ideologia” nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade do pensar, tratando as “ideias” como “fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente” (p.23). Mais tarde, a ideologia passa a ser vista de modo pejorativo, uma vez que passa a ser concebida como uma doutrina irrealista, sectária, sem fundamentos objetivos e, portanto, perigosa para a ordem estabelecida.

De acordo com Brandão (1997), Marx e Engels condenam a maneira de ver abstrata e ideológica dos filósofos alemães, que, perdidos na sua fraseologia, não buscam a ligação entre a filosofia e a realidade alemã. Marx e Engels identificam a ideologia com a separação que se faz entre a produção das ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas.

Para Chauí (1980), a ideologia configura-se como um instrumento de dominação de classe, pois a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser as ideias predominantes, e, para isso, elimina as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual.

Althusser (1974) afirma que, para manter a dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Nesse ponto, entra o estado que, por meio de seus Aparelhos Repressores (como governo, administração, polícia, etc.) e Aparelhos Ideológicos (religião, escola, família, etc.) intervém ou pela repressão ou pela ideologia, com o objetivo de forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração.

Em resumo, para Althusser, toda a ideologia busca constituir indivíduos concretos em sujeitos. Nesse processo, a interpelação e o reconhecimento exercem papel importante no funcionamento da ideologia. É através desses mecanismos que a ideologia opera a transformação de indivíduos em sujeitos. O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere em práticas realizadas por aparelhos ideológicos.

O presente estudo busca exatamente isso, analisar as práticas discursivas, submetidas ao aparelho ideológico escolar, estabelecendo uma relação entre o discurso dos professores de língua estrangeira e as condições em que esses dizeres são produzidos, ou seja, identificando a ideologia que subjaz ao contexto de sua produção.

3.3 O Discurso

O discurso, para Foucault (1986), é um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma formação discursiva, devido a princípios de regularidade. Portanto, para ele, a análise de uma formação discursiva traduz-se na descrição dos enunciados¹⁴ que a constituem. Em outras palavras, o discurso seria uma família de enunciados que pertencem a uma mesma formação discursiva. Nessa perspectiva, não há a interferência da ideologia.

Já para a AD na tradição de Michel Pêcheux, o discurso inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Com base na psicanálise, os estudos que aí se situam consideram o sujeito como clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem. Com base no materialismo histórico, concebem o discurso como produto de um trabalho ideológico não consciente e como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Na construção de um discurso, o sujeito produz sentidos que não nascem nele, pois se originam das formações discursivas. Brandão (1997, p. 42) citando Pêcheux, coloca:

Se o processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui, o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, noção que, juntamente com a de condição de

¹⁴ A noção de enunciado em Foucault contrapõe-se a de proposição ou frase. Trata-se da unidade elementar, básica que forma o discurso.

produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da Análise do Discurso.

Foucault (1986) concebe os discursos como uma dispersão, embora mantenham relações de unidade e regularidade em relação a outros discursos. Cabe à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de princípios capazes de reger a formação dos discursos. Tais regras irão determinar uma formação discursiva (FD). Elas caracterizam a FD em sua singularidade e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade. A regularidade é atingida pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

Dentro dessa visão, se o sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparão ao formular o enunciado, é necessário rejeitar qualquer concepção unificante do sujeito. O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito, mas sim pela dispersão decorrente de várias posições possíveis de serem assumidas por ele na instância do discurso.

Em suma, para Foucault, o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente, e esse discurso é gerador de poder.

Pêcheux (1995) desenvolveu uma crítica marxista da concepção de discurso e, juntamente com Fuchs (1975), propõe que a AD englobe três regiões do conhecimento:

- o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações;
- a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

A região do Materialismo Histórico refere-se à “superestrutura ideológica relacionada ao modo de produção que domina a formação social abordada”. Pêcheux e Fuchs (1990) afirmam que é inadequado conceber “a superestrutura ideológica como expressão da base econômica, como se a ideologia fosse constituída pela esfera das ideias acima do mundo

das coisas”. É preciso caracterizá-la como uma materialidade específica que se articula com a materialidade econômica.

Portanto, o funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção é a interpelação, ou seja, o assujeitamento do sujeito ideológico. Nesse processo de interpelação do sujeito, cada pessoa é conduzida, sem consciência disso, a ocupar um lugar determinado na estrutura de uma formação social. Assim, a ideologia faz com que os sujeitos aceitem sua submissão, sem que se deem conta disso.

A respeito da relação entre a Linguística e a Análise do Discurso, a AD pode ser classificada como conflituosa, pois rejeita a concepção de língua proposta por Saussure como um sistema abstrato (ideologicamente neutro), social, e da fala como sendo individual. Tal dicotomia é desfeita na AD pela inclusão da noção de “discurso”, que passa a ser concebido como lugar específico em que se pode observar a relação entre linguagem e exterioridade. De acordo com Orlandi (1999), a AD reintroduz nessa noção de discurso a noção de sujeito (e, por ela, a de ideologia) e a de situação (o contexto social e histórico).

A presença da linguística no quadro epistemológico da AD, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, é particularizada por estar articulada com a região do Materialismo Histórico. De acordo com Mittmann (2003), “os mecanismos sintáticos deixam de ser o sistema autônomo, objeto da linguística, e passam a servir como base linguístico-material para a análise dos processos semântico-discursivos”. Quanto à enunciação, “não é mais lugar de manifestação da vontade própria do indivíduo, pois essa vontade é, na verdade, interpelação ideológica” (p.39). É a partir da articulação da Linguística com o Materialismo Histórico que surge a terceira região: a teoria do discurso.

Trabalhar com o conceito de discurso significa considerar a linguagem como determinada por processos histórico-sociais e não como organizada em um sistema verbal (língua) dotado de regularidades e neutralidades. A língua, enquanto sistematicidade de ordem fonológica, morfológica e sintática, apresenta-se como condição de possibilidades dos processos discursivos que se desenvolvem nas relações ideológicas de classe, portanto, não há como considerá-la neutra.

A preocupação de Pêcheux é inscrever o processo discursivo em uma relação ideológica de classes, pois o autor reconhece que a língua é indiferente à divisão de classes sociais, já essas não o são em relação à língua.

Conseqüentemente, Pêcheux (1995) afirma que a língua constitui a condição de possibilidade do discurso, pois é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado. Além disso, o autor postula que os processos discursivos constituem a fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido.

Segundo essa perspectiva, se o processo discursivo é produção de sentido, o discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. É o lugar da manifestação dos sentidos constituídos nas formações discursivas que, juntamente com as condições de produção e com as formações ideológicas formam a tríade básica nas formulações teóricas da Análise do Discurso.

Uma das contribuições mais importantes de Pêcheux para o estudo do funcionamento do discurso é o fato de que percebe os participantes do discurso não apenas como uma presença física, mas como representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social. Assim, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, dos alunos, cada um com propriedades e características diferenciadas.

No discurso, as relações entre esses lugares estão representadas por várias *formações imaginárias*, que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmos e ao outro. Em outras palavras, a *formação imaginária* remete à imagem que os protagonistas do discurso fazem de si e do outro na situação de enunciação, ou seja, é o papel social que cada um ocupa. Além disso, as formações imaginárias englobam outros fatores do funcionamento do discurso que fazem parte das condições de produção: a antecipação, as relações de força e as relações de sentido. (PÊCHEUX, 1990)

Tomando como campo discursivo de referência do presente trabalho, o discurso pedagógico, entende-se que a Análise do Discurso possibilita compreender como os sentidos se constituem. Isso se faz através da articulação da *estrutura* com o *acontecimento*. O acontecimento considera o discurso e as condições de produção na constituição do sentido do enunciado. A estrutura, por sua vez, diz respeito à organização dos elementos linguísticos na linearidade significativa.

3.3.1 O discurso pedagógico

Embora o discurso pedagógico ocorra em um espaço fechado e tenha a pretensão de se apresentar como um discurso dotado de coesão e unicidade, muitas vezes aparece produzindo efeitos que desestabilizam um cenário visto como coeso, objetivo e científico.

Orlandi (1996) caracteriza, dentro da Análise do Discurso, três tipos de discurso: *o lúdico, o polêmico e o autoritário* – inserindo o pedagógico na última categoria. Para a autora, o discurso autoritário é caracterizado pela ausência de um referente, oculto pelo dizer, assim o sujeito passa a instrumento de comando. Nele, projeta-se a “imagem do professor (A) que ensina alguma coisa (R) para o aluno (B) na instituição (aparelho ideológico = X)”, ou seja, A ensina R a B em X.

Orlandi (1996), ao caracterizar os tipos de discursos, apresenta também a noção de reversibilidade, em que não se pode fixar o locutor no lugar do locutor e o ouvinte no lugar do ouvinte. Os sujeitos do discurso, ao serem afetados pelo simbólico da língua podem perfeitamente transpor seus lugares de origem. A partir dessa noção, pode-se dizer que o discurso polêmico a realiza sob certas condições, o lúdico pode suspendê-la e o autoritário busca anular essa possibilidade. No discurso autoritário, o ouvinte e o locutor são de tal forma capturados pela palavra que a reversibilidade é estancada. Entretanto, embora não haja reversibilidade de fato, é a ilusão dela que sustenta esse discurso. No imaginário social, o professor é detentor do saber, e o aluno é aquele que não sabe e precisa aprender. Aceitando-se tal assertiva, pode-se observar que esse discurso perpetua valores hegemônicos, reproduzindo saberes, que muitas vezes entram num processo de contradição.

Portanto, se a instituição “escola” é reconhecida pela sociedade como lugar onde as convenções são modelos obrigatórios, e considerada a sede do discurso pedagógico, pode-se depreender ser ela um espaço oficialmente reconhecido para o discurso se perpetuar e, assim, constituir-se num discurso de circularidade.

Quanto ao discurso pedagógico de LE, percebe-se que este reflete, através dos sujeitos envolvidos no processo, as formações imaginárias construídas socialmente, afetadas também por imposições teóricas em voga na atualidade.

A indústria do ensino e aprendizagem de línguas produz, a cada ano, inúmeros novos materiais didáticos que são disponibilizados aos professores com a promessa de auxiliarem o trabalho docente. Nesse contexto, o professor é convocado a participar de uma maratona de

treinamentos com vista a não ficar mal informado ou obsoleto em relação às instituições concorrentes.

Assim, o discurso pedagógico do professor de LE encontra-se atrelado às imposições do mercado econômico, à legitimação da instituição escolar e às representações sobre língua materna e estrangeira que os sujeitos envolvidos no processo constroem.

De acordo com Orlandi (1999), os dois grandes processos que subjazem à produção da linguagem são o *parafrástico* (o retorno a um mesmo dizer sedimentado), e o *polissêmico* (um direcionamento à ruptura). Neles existe um conflito entre o que já está dito e aquilo que se quer dizer, o que se quer garantir. Desse modo, o discurso do professor acontece inserido em uma tensão entre o mesmo e o diferente, entre o que já está sedimentado e o que é trazido a cada ano nos materiais didáticos.

Pode-se pensar que as rupturas que ocorrem no campo das ciências, quando irrompe uma teoria nova, têm a ver com o movimento polissêmico de que nos fala Orlandi. Uma dessas rupturas ocorreu com a forte reação ao behaviorismo no ensino de línguas, passando-se radicalmente a se concentrarem esforços para um enfoque no aluno, em suas necessidades e interesses (pelo menos na teoria). No entanto, o behaviorismo não cessou de causar seus efeitos, coexistindo com a mudança. Isso tem consequências no cotidiano da sala de aula. Na realidade, o professor encontra-se envolvido num jogo de sentidos que tem como efeito “o sentido único”, mas, na realidade o que ocorre na sala de aula de LE são movimentos múltiplos de sentidos, oriundos de ideologias determinantes das formações discursivas pedagógicas. Assim, embora o professor possa utilizar-se de metodologias e tendências variadas, seu discurso muitas vezes deixa transparecer o quão arraigado está aos métodos tradicionais de ensino e a concepções behavioristas.

Essa multiplicidade de perspectivas implica práticas contraditórias que se materializam discursivamente. Tal fato pode ser comprovado através da aplicação dos conceitos de interdiscurso e intradiscursos veiculados por Pêcheux de que se fará uso nas análises do *corpus*. O interdiscurso diz respeito “ao todo complexo dominante das formações discursivas, também submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação, que caracteriza o complexo das formações ideológicas” (1995, p.162).

O intradiscursos é

O funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois, portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar de “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito. (1995, p.167)

No cruzamento entre o interdiscurso e intradiscurso, há o encontro da memória do dizer com a formulação do dizer. Nessa relação, encontra-se presente o já-dito, que “apagamos” da memória e ressignificamos.

Nas palavras de Pêcheux, (1995, p. 167)

O sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui e tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro já-dito do intradiscurso.

Esse já-dito do discurso pedagógico está vinculado aos saberes de uma FD hegemônica, tradicional, que homogeneiza comportamentos e que tem por base o behaviorismo. Entretanto, muitas vezes o professor de LE tenta romper com esses saberes, mas ao falar do novo, utiliza-se do velho e, com isso, seu discurso se estabelece numa dinâmica em que a reprodução/ transformação instaura a contradição.

3.4 O sujeito discursivo

O sujeito do discurso constitui-se no processo discursivo em que está inserido. Então, sua singularidade é resultante desse processo para produção de sentidos, da articulação, dentro do acontecimento discursivo, da língua, da história e da ideologia. Pode-se inferir que a singularidade do sujeito discursivo é um processo submetido ao histórico e ao ideológico. A marca de singularidade constitui-se no modo de funcionamento, da língua, no interior da prática discursiva.

No *corpus* de análise, são os deslocamentos de sentidos que produzem e constituem essa singularidade. Portanto, é pertinente compreender e explicitar como se dão esses deslocamentos de sentidos realizados pelos movimentos do sujeito, durante o processo discursivo, como um funcionamento, uma ação discursiva que está submetida ao momento histórico.

A noção de sujeito é relevante neste estudo, pois, na medida em que se questiona sua intencionalidade, vinculando-o ao contexto histórico social, e considerando-o não como fonte de sentido, está se questionando as bases fundadoras dos discursos.

Para a AD, o sujeito não é um ser empírico, consciente. O sujeito discursivo é tomado como posições-sujeito, a partir do lugar que esse sujeito pode ocupar para ser o sujeito de seus dizeres. Assim, o sujeito não é origem dos dizeres, mas é por meio dele que os discursos se realizam na língua, de acordo com as formações discursivas e ideológicas a que esse sujeito está submetido. (cf. ORLANDI, 1999).

O sujeito discursivo coloca-se em diferentes posições-sujeito, diferentes e até mesmo contraditórias (em diferentes formações discursivas, dada a interpelação ideológica), o que é possível devido a sua constituição clivada, fragmentada.

O sujeito discursivo é também um processo, e as posições que ele é obrigado a assumir, dentro do discurso, não podem ser fixas, dada a interpelação ideológica, processo esse em que a “falha” é constitutiva.

Definido pela dispersão e pela divisão, uma vez que é produzido na relação com o interdiscurso, o sujeito da AD apresenta-se, ilusoriamente, como uno pelo fato de se operar nele o “esquecimento” do que o determina.

Para a AD não existe o novo, o original e a criação, mas sempre a história trazendo, via língua, sua própria constituição, articulando pré-construídos e já-ditos em intradiscursos. Dessa maneira, o sujeito do discurso (sujeito esquecido desses pré-construídos, já-ditos e de sentidos outros) nunca é original, nunca é o primeiro sujeito a produzir um discurso.

Ao deslocar sentidos, o sujeito desloca-se entre diferentes FDs (Pêcheux, 1995), movimento que produz o sentido outro. É esse deslocamento de sentidos, a partir dessa posição-sujeito (sujeito-autor), que resulta em singularidade, em um discurso outro.

3.4.1 O sujeito e a construção de sentidos na Análise do Discurso

Nesse quadro teórico, o sujeito passa a ocupar uma posição privilegiada, e a linguagem passa a ser considerada como o lugar da constituição da subjetividade.

Orlandi (1986) elabora três fases de concepções de sujeito com base nas teorias linguísticas modernas:

- *primeira fase*: as relações interlocutivas estão centradas na ideia de interação, harmonia conversacional, troca entre *eu* e *tu*. Nessa concepção se enquadra a noção de sujeito proposta por Benveniste¹⁵;
- *segunda fase*: engloba a ideia de conflito. As relações intersubjetivas são centradas no outro e são governadas por uma espécie de tensão em que o *tu* determina o que o *eu* diz. Essa concepção está presente nos momentos iniciais da AD, cujas análises focalizaram os discursos políticos;
- *terceira fase*: a AD procura romper com a estrutura dual do sujeito, ao reconhecer no sujeito um caráter contraditório que, marcado pela incompletude, anseia pela completude. Assim, o sujeito é mais a complementação do outro. O centro da relação não está no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos, de modo que o sujeito só se completa por meio da interação com o outro.

Para algumas abordagens, a noção de história é fundamental, pois o sujeito é visto como essencialmente histórico, uma vez que é marcado espacial e temporalmente. Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, ou seja, sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico, por isso a noção de sujeito está ligada à noção de sujeito ideológico.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito situa seu discurso em relação aos discursos do outro. O Outro¹⁶ envolve não só seu destinatário, mas também outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala.

Para Pêcheux (1995), o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, sendo determinado de acordo com as posições ideológicas ligadas a um processo sócio- histórico em que as palavras são produzidas. O autor afirma que as palavras e expressões tendem a mudar de sentido de acordo com as posições assumidas por aqueles que as empregam, ou seja, têm seu sentido com base nas formações discursivas nas quais se encontram inseridas.

¹⁵ O sujeito de Benveniste é um *eu* que se caracteriza pela homogeneidade e unicidade. Se constitui na medida em que interage com o *tu*, ambos opondo-se à não pessoa *ele*. Apesar de o *tu* ser complementar e indispensável, é o *eu* que tem ascendência sobre o *tu*.

¹⁶ Para Pêcheux o processo de interpelação-assujeitamento inicialmente refere-se ao que Lacan designa como Outro (com “O” maiúsculo), em que o inconsciente é o discurso do Outro e o concebe estruturado na linguagem.

Assim, pode-se concluir que o sujeito falante é determinado tanto pelo inconsciente, quanto pela ideologia. Isso ocorre na medida em que os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes pelas formações discursivas, que estão de acordo com as formações ideológicas correspondentes. A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux chama de *forma-sujeito*. A *forma-sujeito* é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica, ou seja, é o sujeito afetado pela ideologia.

Em outras palavras, a forma-sujeito é a forma pela qual o sujeito do discurso se identifica com a formação discursiva que o constitui. É importante salientar que essa identificação baseia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, ao serem retomados pelo sujeito, acabam por determiná-lo. O interdiscurso é linearizado no intradiscurso, eixo do significante, “fio do discurso”.

De acordo com Pêcheux (1995), o caráter da forma sujeito tende a absorver - esquecer o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o “já dito” do intradiscurso, que não é percebido pelo sujeito como determinante do seu dizer. Dessa forma, é possível caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso.

Esse sujeito, afetado pela ideologia, comete dois tipos de esquecimentos:

- *esquecimento nº 1*: o sujeito se coloca como origem daquilo que diz, como fonte do sentido de seu discurso. Há, portanto, um processo de apagamento, em que o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador do seu discurso;
- *esquecimento nº 2*: ocorre quando o sujeito retoma seu próprio discurso para explicitar a si mesmo o que diz, para formulá-lo de maneira mais adequada. É a operação de seleção linguística que todo o falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito. Assim, o falante elege formas e sequências e “esquece”, oculta outras.

Nesse ponto entra o conceito de memória discursiva, que é o que torna possível a toda formação discursiva retomar formulações anteriores, já enunciadas. É ela que permite o aparecimento, a rejeição, ou a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas. Não se trata, portanto, de uma memória psicológica, mas de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história.

A noção de memória discursiva separa e elege dentre os elementos de uma determinada contingência histórica, aquilo que pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona.

Em suma, de acordo com as definições e concepções descritas acima, é possível entender que as reflexões acerca da constituição do sujeito revelam as contradições que marcam o sujeito na AD. Este sujeito não é totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre o espaço discursivo do Um e do Outro, entre a incompletude e o desejo de ser completo, entre o caráter polifônico da linguagem e um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

Assim, surge a necessidade de discutir a concepção de sujeito clivado, em AD, especialmente o aspecto singular desse sujeito (e de seu discurso produzido) que se constitui atravessado pelo social, pela linguagem e pela história.

3.4.2 O sujeito clivado

O sujeito cindido, clivado se divide entre consciência e ilusão de controle de seus dizeres e sua condição de inconsciência, em que não há controle do movimento daquilo que o constitui, fazendo do não-sentido, desse furo no discurso, o lugar da possibilidade do sentido e desse *ser vir* a ser sujeito. Esse sujeito, fundado pelo corte simbólico, é cindido e desliza entre significantes, por estar no mundo em que a linguagem pré-existe a ele.

Segundo Coracini, esse fenômeno está relacionado ao advento da pós-modernidade, que se caracteriza como uma era em que há “a fragmentação, a desintegração de tudo e de todos: do sujeito, do discurso, dos fenômenos, da realidade, além da postura de questionamento e problematização”. (2003, p. 100)

Dessa maneira, não há mais posições definitivas, uma vez que o sujeito está em construção permanente, de movimento pelo mundo, sem assumir somente uma única posição em todo seu processo constitutivo. O sujeito está, então, sempre por vir.

Ao enunciar, o sujeito toma emprestadas as palavras de outros sujeitos, também já ditas em outros lugares, valendo-se de sentidos que já foram produzidos, que têm uma história. Disso resulta o esquecimento, por parte desse sujeito, de que as palavras das quais se utiliza para enunciar só fazem sentido por já terem sido enunciadas, ditas antes e em outro lugar (ORLANDI, 1999). A partir desse esquecimento cria-se, para o sujeito enunciador, a

ilusão de que é dono do próprio dizer e, conseqüentemente, autor do próprio discurso, apagando-se da sua consciência que, ao enunciar, as condições de produção o constroem a certos dizeres e não a outros, também a certos gêneros e não a outros, a certos estilos e não a outros, filiando seu dizer a determinados sentidos e não a outros.

Assim, para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de produção de seu discurso devido à inconsciência de que é atravessado e ao próprio conceito de discurso com o qual trabalha a AD, representa essas condições de maneira imaginária. (MUSSALIM, 2003)

Entretanto, apesar do esquecimento que domina o sujeito clivado pelo inconsciente, há lampejos, em sua enunciação, de reconhecimento do estatuto heterogêneo da língua, o que o leva a acusar, em sua própria fala, a voz alheia, ou seja, a palavra do outro articulada em sua própria enunciação, na ilusão de que controla o que é do âmbito do eu (ilusão de que controla os sentidos e de que pode ser a origem ao menos de parte do que diz) e da instância do outro. Conforme Mussalim (2003), ao longo de diferentes fases, a AD irá formular e reformular sua concepção de sujeito.

Num primeiro momento, AD-1, acentua-se a noção de assujeitamento (não é o sujeito quem enuncia, mas a instituição, a ideologia que fala por ele); num segundo momento, AD-2, o sujeito seria disperso (perde-se a noção de unidade anteriormente concebida, tendo em vista diferentes posições que o sujeito vai ocupar no interior de um espaço interdiscursivo). Já num terceiro momento da teoria, AD-3, o sujeito passa a ser visto sob a dimensão da heterogeneidade.

3.5 Formação Ideológica e Formação Discursiva

Para Pêcheux (1995), a região do materialismo histórico que interessa a uma teoria do discurso é a da superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante na formação social considerada. Uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da *interpelação* ou *assujeitamento* do sujeito como sujeito ideológico. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que o indivíduo (de forma inconsciente) seja conduzido a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social.

Haroche, Henry & Pêcheux (2007 [1971]) definem as *formações discursivas* (FD) como componentes das *formações ideológicas* (FI). Assim, uma FI é um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se

relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito. Portanto, as FI comportam uma ou várias FD, definidas como espaços discursivos fechados e autônomos que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada. Dessa forma, o sujeito é um produto “sobredeterminado” dessa ou daquela FD, não lhe restando outro lugar a não ser de reprodução.

Nesse sentido, não se diz sempre aquilo que se quer dizer, embora haja uma ilusão discursiva nesse sentido. Há determinações sócio-históricas que fazem com que o dito dependa do que pode ou deve-se dizer em um determinado contexto. As diferentes posições podem comportar, entre si, relações de aliança ou de diferentes graus de oposição (ORLANDI, 1988). Para uma aproximação teórica dessas relações, na teoria do discurso, leva-se em consideração a noção de *contradição*, que será melhor discutida na próxima seção.

São as formações discursivas que, em uma formação ideológica específica e levando em conta as relações de classe, determinam “o que pode e deve ser dito” a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada.

Dentro dessa perspectiva, as FD determinam a significação que tomam as palavras, ou seja, as palavras mudam de sentido quando passam de uma FD a outra. O sentido se forma na FD à revelia do sujeito que, ignorando seu assujeitamento à ideologia, se considera dono do seu discurso e fonte de sentido.

Ainda segundo Teixeira (2005, p. 47)

Para Pêcheux os indivíduos são interpelados em *sujeitos falantes* pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes. É, pois, no interior de uma formação discursiva que se realiza o assujeitamento do sujeito do discurso. Essa identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux chama de *forma-sujeito*. A *forma-sujeito* é, então, o sujeito afetado pela ideologia.

É importante ressaltar que, para Pêcheux, o funcionamento da ideologia como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das FI e fornece a cada sujeito “sua realidade”, enquanto sistema de evidências e significações aceitas. Esse sujeito interpelado tende a esquecer do processo de sua interpelação, realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do intradiscurso.

Courtine e Marandin (1981) afirmam que uma FD é heterogênea a ela própria, o fechamento de uma FD é fundamentalmente instável, de modo que ela não consiste em um limite traçado de forma definitiva, separando um exterior e um interior, mas se inscreve em diversas FDs como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica.

Portanto, embora uma FD determine a seus falantes “o que pode e deve ser dito” buscando uma homogeneidade discursiva, os efeitos das contradições ideológicas de classe são recuperáveis no interior do processo discursivo. E cabe ao analista buscar na materialidade linguística marcas que denotem essas contradições de cunho ideológico.

Assim, uma FD não deve ser entendida como um bloco compacto e coeso que se opõe a outras FDs, pois uma FD é heterogênea a ela própria, de modo que não há um limite rigoroso que separa seu interior do seu exterior, já que ela se relaciona com várias outras FDs. Para Pêcheux (1995), as mesmas palavras, expressões e proposições “podem receber sentidos distintos, conforme se refiram a uma ou outra formação discursiva”. Assim como as mesmas expressões podem mudar de sentido ao passarem de uma FD à outra, expressões diferentes podem, no interior de uma FD, assumir o mesmo sentido.

Authier-Revuz (1982) mostra ainda como a psicanálise questiona a unicidade significante e a concepção homogênea de discurso. Dessa forma, a psicanálise entendendo o sujeito como produto da linguagem, busca suas formas de constituição não no interior de uma “fala homogênea”, mas na diversidade de uma “fala heterogênea”, que se mostra como consequência de um sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente.

Em outras palavras, há o surgimento de um discurso outro no próprio discurso. Essa noção diz respeito ao atravessamento do discurso por outros discursos e pelo discurso do outro. Frente a essa perspectiva Authier-Revuz distingue duas formas de heterogeneidade: a *constitutiva*, que é um princípio da própria natureza da linguagem, e não é marcada na superfície linguística, e a *mostrada*, que indica a presença do *outro* no discurso do locutor. Esse tipo de heterogeneidade divide-se, por sua vez, em duas modalidades: a *marcada*, da ordem da enunciação e, portanto, visível na materialidade linguística; e a *não-marcada*, que como o próprio nome deixa transparecer, não é provida de visibilidade.

Nas palavras de Authier-Revuz (1982 p. 140-141):

sob nossas palavras “outras palavras” se dizem, que atrás da linearidade conforme “emissão por uma só voz” se faz ouvir uma “polifonia” e que “todo o

discurso quer se alinhar sobre os vários alcances de uma partição”, que o discurso é constitutivamente atravessado pelo discurso do Outro.

Com isso, a terceira fase na Análise do Discurso, conhecida como AD3, inserida nessa noção de heterogeneidade, é marcada pela noção de heterogeneidade enunciativa do sujeito e do sentido. Pêcheux, nessa fase, entende que a interpelação ideológica não é um *ritual sem falhas* (Pêcheux, 1983), pois o que está atrás da palavra é uma outra palavra (e não um sentido) e há um ponto (o lapso, por exemplo) em que o ritual vacila.

Conforme Teixeira (2005), a partir daí, o discurso vê-se livre da problemática da ilusão subjetiva. Com isso os trabalhos voltam-se para a ideia de que é no fio do discurso que o sentido insiste. Não é no “sucesso” da interpelação que se pode “tocar” o sujeito, mas naquilo que lhe faz obstáculo.

Nessa fase, Pêcheux questiona radicalmente o modo como a AD clássica vinha recortando seus *corpora*, a partir de séries impressas, já conhecidas e analisadas pelos historiadores, tomadas como reflexo passivo de uma realidade institucional. O autor propõe que se mergulhe a leitura literal numa leitura interpretativa que, segundo ele, já é uma escritura.

Além disso, há uma mudança no conceito de língua, pois o sistema contém em si mesmo um resto assimétrico irrepresentável, essencial para que o objeto da linguística seja repensado para além do quadro estreito do formalismo.

A 3ª fase da Análise do Discurso ocorre em um contexto de crise da esquerda francesa, resultando numa desvalorização da política e de crise epistemológica no campo da ciência, através do questionamento das positivities e das coerências globalizantes.

3.6 A contradição

Devido à complexa natureza de seu objeto teórico e à particular formação do seu quadro epistemológico, cujos fundamentos estão relacionados com a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, a Análise do Discurso francesa é uma disciplina de natureza aberta, pois é explorando as contradições presentes nos seus discursos que ela confere seu estatuto teórico e seus procedimentos de análise.

Na obra “Análise Automática do Discurso” (1969), Michel Pêcheux se ocupa da definição de vários conceitos fundamentais para o quadro teórico da AD, porém ainda não desenvolve nenhuma reflexão específica a respeito da natureza heterogênea do discurso. Até mesmo nos procedimentos analíticos não se concebia a possibilidade de que um discurso relacionado com uma determinada formação discursiva pudesse estar atravessado por outros discursos. Em consequência, considerava-se o discurso homogêneo, identificado plenamente com a ideologia na qual se inscrevia a sua FD.

Estudos subsequentes apontam algumas incoerências na articulação entre discurso, formação discursiva e uma ideologia marcada pela presença de forças contrárias, criando controvérsias a respeito da rigidez dos limites de uma FD e questionando a convicção de um espaço discursivo homogêneo. Todavia, é só a partir da obra “Semântica e Discurso” (Pêcheux, 1995) que a contradição, inscrita na ideologia, começa a ser evidenciada no interior de uma FD, o que provoca os primeiros esboços da noção de heterogeneidade discursiva.

Pêcheux prossegue com essas reflexões e comprova que no interior de uma FD coexistem discursos provenientes de outras formações discursivas. Ele conclui, então, que o discurso não constitui um bloco homogêneo, idêntico a si mesmo, pois reproduz a divisão e a contradição presentes na FD da qual procede. Desta maneira, a formação discursiva passa a ser caracterizada pela heterogeneidade, o que determina, conseqüentemente, a natureza heterogênea do discurso.

Por isso, considerando que a base dos processos discursivos é a linguagem, pode-se concluir que um espaço social caracterizado pela permanente disputa de forças antagônicas deixa, irremediavelmente, marcas tanto na linguagem quanto no sujeito. Nesse sentido, a AD concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade que, com a conjunção da história, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto.

E é esse sujeito cindido que se desloca para além dos limites da sua FD na busca de completude e afirmação da sua identidade, assim como nos mostra Courtine na obra “Análise do discurso político” (2009). Nessa obra, além de dar novos contornos à noção de FD que passa a ser compreendida como "matriz de sentidos que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não pode e não deve ser dito", demonstra que são as fronteiras fundamentalmente instáveis das FDs que permitem seus constantes deslocamentos e reconfigurações. Desta forma, Courtine torna evidente o processo que determina a natureza heterogênea do discurso.

Com a noção de heterogeneidade discursiva, a AD não só desfaz a ideia de um discurso homogêneo como também desestabiliza os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto dos estudos tradicionais da linguagem. Como o sujeito e o discurso já são heterogêneos na sua constituição, a ilusão de unidade tanto, no sujeito quanto no texto, não passa de efeitos ideológicos.

Para a AD, a realidade é a elaboração possível do real, essa interpretação que permite experienciar o sentido (sempre dividido, descontínuo, disperso, contraditório e incompleto) como se ele fosse evidente, único, coerente, claro, distinto, controlável e completo. Portanto, entender as propriedades discursivas como materialidade significa entender como a contradição da vida material se torna contradição constitutiva do sujeito e do funcionamento da língua(gem).

De acordo com o autor, a contradição diz respeito a FDs antagônicas presentes no enunciado, que é dividido. Pode-se definir o princípio da contradição em AD como a correlação de duas formulações extraídas de processos discursivos heterogêneos, uns em relação aos outros, através de uma forma sintática, atribuindo valores antagônicos a lugares determinados dessa estrutura. (cf. COURTINE, 2009)

3.7 Condições de produção do discurso

Considera-se que o discurso se realiza numa relação necessária entre duas materialidades: a linguística e a social (as condições de produção), e refere-se a um conjunto de enunciados que, por sua vez, fazem parte de uma mesma formação discursiva. O discurso, nessa perspectiva, constitui-se no entrecruzamento da estrutura (a língua) e do acontecimento (momento histórico social), operando na relação tensa entre as formações ideológicas e as formações discursivas.

Sendo assim, a construção de um discurso pelo sujeito depende de suas condições de produção, sendo que o que garante a especificidade da Análise do Discurso, segundo Mussalim (2003, p. 112)

é a relação que os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros.

O conceito de condições de produção é o que formulará e reformulará os procedimentos de análise e o objeto de estudo da AD. As condições de produção caracterizam o discurso e o constituem como objeto de análise.

Segundo Brandão (1997), foi Pêcheux quem tentou fazer a primeira definição empírica geral da noção de condição de produção, inscrevendo a noção do esquema informacional da comunicação elaborada por Jakobson, colocando em cena os protagonistas do discurso e o seu referente, permitindo compreender as condições (históricas) da produção de um discurso. Pêcheux, vê “nos protagonistas” dos discursos não a presença física de organismos humanos individuais, mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Para Pêcheux (1995, p. 45):

No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Com base nas definições acima apresentadas, pode-se observar que cada discurso se dá em diferentes condições de produção. No caso desta pesquisa, especificamente, as regras impostas pela instituição escolar, que, por sua vez, se insere numa determinada faixa da sociedade, com expectativas e valores bem definidos, constroem o imaginário discursivo de alunos e professores e determinam suas relações; a formação do professor, que também resulta dos valores sociais assimilados pela escola, constitui um entrave a mudanças mais significativas ainda que teoricamente se explicita esse desejo.

3.8 A Análise do Discurso e o ensino de LE

O arcabouço teórico-metodológico desta pesquisa se situa nas áreas de Análise do Discurso e Linguística Aplicada ao ensino de línguas. Com isso, visa observar a materialidade linguística e as condições de produção em que se enquadram os discursos dos professores de LE acerca dos *erros* cometidos pelos alunos. Com base no referencial teórico de ambas as áreas, entende-se que o discurso se realiza numa relação necessária entre duas materialidades:

a linguística e a social (condições de produção) e refere-se a um conjunto de enunciados que se inserem em diferentes formações discursivas.

Para a realização deste estudo, não há como desconsiderar o momento histórico em que os discursos são produzidos, o que significa considerá-los como imbricados em duas formações: *Formações Discursivas e Formações Ideológicas*. Se a formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas, a ligação entre as duas formações articula não só os sentidos possíveis dos discursos, como também aqueles que o discurso tenta ocultar e que não se fala na superfície.

Assim, entende-se as condições de produção, no sentido proposto por Pêcheux em (AAD-69), como tudo aquilo que engloba o contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores e as imagens pressupostas, e o lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social.

O ser humano encontra-se inserido em um progressivo domínio tecnológico, que leva ao processo de globalização. Do avanço e disseminação que se implantaram, principalmente nas duas últimas décadas, resultou uma conseqüente dominação cultural e linguística. É nesse quadro mundial que se deve entender o papel da língua inglesa no Brasil e no mundo.

A retórica do moderno é a de que a educação deve se adequar às novas necessidades desse momento e, portanto, preparar o aluno para o mercado de trabalho e conduzir o indivíduo a participar da sociedade moderna. Nessa sociedade se destaca o sujeito que tem conhecimento das tecnologias e fala mais de uma língua (principalmente inglês).

Assim, valorizar o ensino de línguas frente às exigências do mundo globalizado possibilita que uma parcela da população esteja apta a competir nesse contexto. Por isso, nosso interesse está em observar a maneira como o professor, inserido nesse contexto de modernidade, está utilizando seus métodos de ensino, e que concepções de *erro* e ensino de língua estão presentes em seu discurso.

A sala de aula tem sido objeto de pesquisas no Brasil há alguns anos. Mesmo sendo diversas as perspectivas que regem tais pesquisas, elas contribuem fundamentalmente para repensar a questão do ensino-aprendizagem de línguas.

Todavia, a separação entre pesquisa e ensino gera conseqüências graves para a prática de sala de aula, pois permite a separação entre os que “podem” e “sabem” fazer pesquisa e os

professores. Assim, os pesquisadores ocupam o lugar de quem pode dizer o que os professores devem fazer na sua prática em sala de aula. Daí decorre a dificuldade em encontrar cursos de línguas e professores dispostos a colaborar com pesquisas como esta.

Entretanto, uma pesquisa com base nos pressupostos da AD possibilita que o discurso seja trabalhado sem “pretensões” normativas, sem nenhum objetivo de preparar fórmulas que ensinem o que fazer no espaço escolar ou propiciar algum tipo de crítica ao trabalho dos professores. A AD permite trabalhar o discurso em um contexto mais amplo, vislumbrando a escola como uma instituição social, com seus conflitos e contradições. É nesse cenário que está inscrita a pesquisa que será desenvolvida nos capítulos posteriores.

A partir da linha francesa de Análise do Discurso, a fala passa a ser considerada não mais como uma manifestação individual da língua, mas como parte de um discurso social que tem como base o indivíduo, interpelado em sujeito pela ideologia. Portanto, esse sujeito é um sujeito histórico, inscrito em uma sociedade que tem seus costumes, mitos, sua memória, sua história.

Consequentemente, o discurso não é mais considerado um fenômeno individual, mas sócio-histórico. Com isso, o estudo da linguagem não pode ser feito dissociado da sociedade. Segundo Orlandi (1988, p. 18):

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais.

Outro fator relevante para a análise do discurso dos professores é sua formação. Pensar sobre a formação do professor se torna indispensável, pois falar da prática é falar de uma teoria subjacente. Em outras palavras, interpretar o discurso do sujeito-professor, quando fala da sua prática, e compreender como ele se posiciona no discurso, implica reportar o discurso às suas condições de produção e estabelecer as relações que mantém com a memória, uma vez que o percurso da formação do professor se constitui como um elemento fundamental da memória discursiva.

Para Nóvoa (1992), as instâncias formadoras sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e transmissão de

conhecimentos e são, historicamente, consideradas como o “lugar do progresso”. Isso gerou diferentes imagens acerca do professor, que foram se instituindo no imaginário social: a do professor-modelo, do professor-salvador, do professor-espelho, a de que o professor sabe tudo.

Entre os inúmeros fatores que contribuem para a legitimação de saberes, a educação escolar desempenha um papel de fundamental importância. Sua estrutura (grade curricular, provas, formas de avaliação) trabalha a favor de um continuísmo a que os alunos são obrigados a se submeter e que poderão manter na sua prática pedagógica, perpetuando determinadas representações em LE.

Nas décadas de 60 e 70, a formação era vista como treinamento; portanto, bastavam as técnicas e os modelos, orientados por teorias tecnicistas que impunham um determinado perfil de professor, definindo o que ele deveria “aprender a ser”. Já na década de 80, assinala-se um período em que se multiplicam as instâncias de controle dos professores, reduzindo-os a meros executores de tarefas estabelecidas de forma normativa.

Talvez essas concepções de professor continuem a produzir seus efeitos, já que se tem conhecimento de treinamento para o uso do material de ensino e de instruções acerca da maneira como conduzir as aulas.

A partir da década de 90, a formação se volta para os sujeitos da sala de aula (alunos e professores), para a relação entre eles. O professor passa a ser visto como mediador do conhecimento e como sujeito no processo de sua formação (CORACINI, 1995). A formação é vista não como acúmulo de quantificações repetitivas, mas como um saber fazer, pensado no seu valor de transformação e não mais como um método e uma técnica a serem aplicados.

Assim, é possível afirmar que há uma multiplicidade de dizeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso e inscrevem-se no sujeito professor ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência ou controle. Tais dizeres constituem o sujeito professor. Assim, embora ele imagine ser a fonte daquilo que diz, na realidade, isso é determinado de um exterior. Esse exterior não é homogêneo, ao contrário, é povoado de discursos que mantêm relações de aliança ou embate entre si. O confronto com a multiplicidade de dizeres leva a um movimento que gera contradições e conflitos, seja a partir da mesma FD, seja no entrecruzamento de várias. Então, esse sujeito-professor é múltiplo e ocupa várias posições.

Essas diferentes posições encontram-se geralmente ligadas aos discursos dos vários métodos empregados no ensino de línguas estrangeiras. A respeito dos discursos fundadores das metodologias (Tradicional, Direta e Audiolingual), Mascia (2003) afirma que tais discursos estão de acordo com as condições sócio-históricas de seus surgimentos, ora condicionados por uma aceleração imposta pela guerra, ora reagindo à expansão de uma determinada língua. O mesmo pode-se dizer da abordagem Comunicativa, pois assim como as demais metodologias, ela não surge desvinculada do contexto sócio-histórico. Surge como uma necessidade político-social: o ensino de língua para adultos imigrantes, como já mencionado anteriormente. Hoje, o objetivo principal é a difusão do inglês como língua internacional.

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização da pesquisa

Este capítulo tratará da caracterização do ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida, descrevendo as instituições em que as aulas foram ministradas e fornecendo um breve histórico acerca dos professores participantes. Também neste capítulo será apresentada uma reflexão sobre a constituição do *corpus discursivo*, noção que mobiliza uma postura teórica diferente e particular da AD, distinta de *corpus empírico*.

O campo discursivo de referência desta pesquisa é constituído pelo discurso pedagógico. Dois professores de língua estrangeira (inglês) que foram entrevistados após a gravação em vídeo de duas aulas de cada um, totalizando quatro aulas. O objetivo de gravação das aulas se deve à intenção de observar a maneira como os professores corrigem seus alunos, durante atividades com Foco na Forma, em dois cursos de idiomas que utilizam o método comunicativo na cidade de Pelotas. A análise que virá na sequência desta pesquisa é resultado de um estudo inter e intradiscursivo das sequências recortadas do *corpus discursivo* formado pelas entrevistas realizadas com esses dois professores de língua inglesa e do que foi dito durante as aulas.

Mais especificamente, a presente pesquisa busca:

- observar, através do discurso do professor, o que ele considera como “forma errada” em LE, e a sua opinião acerca dos *erros* cometidos pelos alunos;
- entender, também por meio do discurso, como o professor reage aos erros cometidos pelos alunos durante as aulas;
- discutir a prática dos professores participantes da pesquisa em sala de aula, referente ao tratamento que irão dispensar aos erros cometidos, estabelecendo uma relação entre discurso e prática;
- investigar os tipos de *feedback* corretivo utilizados pelos professores de modo a estabelecer um paralelo com o discurso dos professores pesquisados acerca da própria prática.

Com o intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras:

- a. O que o professor considera como forma errada em LE?

- b. Qual é o discurso do professor acerca do erro e como reage ao erro em sua prática?
- c. Há diferenças no tratamento dispensado ao erro entre os professores analisados?
- d. O discurso dos professores é condizente com sua prática em sala de aula?
- e. Que pressupostos ideológicos subjazem às práticas discursivas relativas à questão do erro em LE?

Entretanto, antes de se estabelecerem as estratégias de análise propriamente ditas adotadas no presente trabalho, faz-se necessário um melhor esclarecimento quanto à construção do dispositivo analítico da AD, que, contrariamente às outras linhas de pesquisa da Linguística, não segue uma metodologia previamente definida.

Esse dispositivo não se apresenta construído para o analista, devendo ser por este concebido a partir dos seus objetivos em relação ao *corpus* selecionado para análise. Em outras palavras, a partir da observação da materialidade linguística, ele seleciona aspectos a serem analisados de acordo com seus objetivos e com as condições de produção em que foram produzidos os enunciados.

Dentre as produções para constituir o *espaço discursivo de referência* (compreendido como um plano do campo discursivo que o analista isola para efeitos de análise tendo em vista seus propósitos), foram selecionadas sequências discursivas que formam o *corpus discursivo*. Isso foi feito mediante a noção de “recorte”, formulada por Orlandi (1986), que diferencia o gesto do linguista do gesto do analista. O primeiro segmenta a frase, já o segundo recorta uma porção de linguagem e situação.

Entretanto, independentemente do dispositivo construído pelo analista, este tem que ser capaz de desvelar o sentido a que esteja filiado um sujeito afetado pelo inconsciente e pela ideologia. Segundo Pêcheux (1983, p. 53):

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

É conveniente salientar que a AD não visa à exaustividade em termos de quantidade de dados que fundamentam generalizações acerca do observado. Sendo assim, o número de

sequências discursivas é definido de forma a fornecer uma amostra representativa do que se coloca como eixo fundamental nas questões norteadoras. Essas sequências passam então a ser consideradas *sequências discursivas de referência* (SDR), sobre as quais é desenvolvido o processo de análise.

Tal procedimento permite buscar regularidades que se encontram dispersas, assim como proporciona identificar elementos que representam mudanças no funcionamento do discurso.

O *corpus* empírico desta pesquisa é experimental¹⁷. Como já dito anteriormente, constitui-se da gravação em vídeo de duas aulas de cada professor (com duração de 45 minutos cada e sem intervalo) nos cursos de línguas onde trabalham, além de duas entrevistas realizadas posteriormente, em que partes das aulas são mostradas a eles com o objetivo de explicarem a forma como corrigem seus alunos.

O objetivo das entrevistas é identificar as diferentes posições-sujeito, relativas ao *erro*, representadas no discurso dos entrevistados em questão e quais as que fundamentam suas atitudes corretivas no processo de ensino-aprendizagem de LE. Parte-se do pressuposto de que há um desnivelamento entre as posições-sujeito ligadas às concepções de ensino apresentadas nas entrevistas e as posições-sujeito assumidas na prática pedagógica. Em outras palavras, busca-se verificar se há (in)compatibilidade entre o “dizer” e o “fazer” pedagógico na prática de ensino de língua estrangeira.

4.2 Perfis dos professores participantes da pesquisa

No intuito de alcançar os objetivos acima propostos por este estudo foram selecionados dois professores de dois cursos de idiomas distintos, uma mulher de 37 anos e formada em Letras e um homem de 24 anos, com nenhuma formação superior. Para distinguir os participantes no processo de análise, a professora será classificada como “Professora X” e o professor como “Professor Y”.

A escolha dos participantes se deu de forma aleatória através do contato com cursos de línguas que foram informados sobre a pesquisa e questionados sobre a possibilidade de

¹⁷ *Corpus experimental* é aquele produzido mediante enquetes, formulários, questionários, entrevistas, etc. *Corpus de arquivo* é o material já existente como documentos, legislação, pronunciamentos em jornal, livros, etc.

gravação das aulas. Os dois cursos que aceitaram participar da pesquisa sugeriram os professores a serem entrevistados. Ambos utilizam livros didáticos distintos e têm como premissa uma abordagem comunicativa. Os professores recebem treinamento quanto ao uso do material e aplicação do método de ensino de LE. Entretanto, possuem liberdade para acrescentar materiais de ensino julgados pertinentes, desde que não fujam do conteúdo programático pré-determinado pelos autores dos livros adotados. Além disso, deve haver cuidado para que todas as unidades do livro sejam trabalhadas durante o semestre.

As aulas são compostas por, no máximo dez alunos, sendo que, no momento em que a pesquisa foi realizada, a turma da Professora X tinha três alunos (com idades entre 20 e 30 anos, sendo um homem e duas mulheres) e a do Professor Y tinha quatro alunos (com idades entre 18 e 40 anos, sendo dois homens e duas mulheres). A limitação do número de alunos, por parte das escolas, se deve à importância de possibilitar um ambiente de interação em que todos tenham a possibilidade de participar dos eventos comunicativos.

A professora X já tem bastante experiência no ensino de inglês comunicativo e trabalha no curso há 11 anos, já o professor Y está em seu primeiro emprego como professor, portanto iniciando sua carreira na docência. As duas turmas observadas estavam cursando o primeiro semestre do nível básico.

A professora X, conforme mencionado anteriormente, possui graduação em Letras e atualmente trabalha no curso de idiomas e também na rede municipal de ensino de Pelotas. Nunca esteve fora do país, enquanto o professor Y não possui formação acadêmica e esteve em um intercâmbio nos Estados Unidos, sendo que, a partir daí começou a dar aulas no curso de idiomas.

A partir da concordância dos dois professores e dos alunos, buscou-se, dentre as turmas ministradas pelos profissionais, selecionar as que estivessem no mesmo estágio de conhecimento. A disponibilidade e a concordância por parte dos alunos também foi um fator motivador da escolha das turmas investigadas.

4.3 A observação por meio de gravações em áudio e vídeo

Após escolhidos os profissionais e as turmas que fariam parte da pesquisa, foi solicitada a permissão tanto dos alunos, quanto dos professores, para que as aulas fossem gravadas em áudio e vídeo. Além disso, informou-se aos alunos e professores que a finalidade

da pesquisa era observar a interação em aulas com abordagem comunicativa, deixando claro que a participação era de caráter voluntário além de que o intuito da filmagem não era a captura de suas imagens, mas sim o áudio de suas interações com o professor e colegas. Optou-se pela gravação sem a presença do pesquisador para causar o menor desconforto possível aos participantes, já que a presença de um estranho pode causar mudança no comportamento de alunos e professores, o que resulta na perda de naturalidade.

Evidentemente, a presença da câmera de vídeo também causa mudança de comportamento. Entretanto, acredita-se que o meio escolhido seja menos invasivo. É importante salientar que os professores e alunos foram informados apenas de que seriam gravados, mas não tiveram conhecimento de que o foco da pesquisa era observar os momentos de *erro* e correção e verificar o método de ensino utilizado, sob pena de criar-se uma situação artificial.

Em função de o presente estudo ter como objetivo observar o comportamento corretivo dos professores em sala de aula e dar ênfase às práticas escolhidas e a fatores que conduziram a essas escolhas optou-se por deixar os professores à vontade para escolher o tema da aula que seria observada. A intenção, ao deixar o tema livre, foi possibilitar que os professores colocassem em ação princípios de ensino que estão arraigados às suas práticas pedagógicas.

Após a gravação das aulas, foram observados os momentos de *erro* e correção, e a partir daí, foram selecionados trechos das aulas contendo episódios de *feedback* corretivo, que seriam mostrados aos professores participantes, na ocasião da entrevista.

Em torno de duas semanas depois, entrou-se em contato com os professores para a realização das entrevistas, as quais ocorreram no próprio ambiente de ensino em que as aulas foram ministradas. As entrevistas foram também gravadas, porém apenas em áudio, utilizando um notebook. O objetivo era questionar os professores acerca de seus conceitos sobre *erro* e correção e mostrar, através dos trechos de vídeo, os momentos de *feedback* ocorridos nas aulas com o intuito de que justificassem suas ações corretivas.

Para isso foram selecionadas as seguintes perguntas, feitas oralmente pelo professor pesquisador:

- a. O que é erro na tua concepção?
- b. Quais as atitudes e procedimentos tomados a partir da constatação do erro?

- c. Tu sempre corriges o aluno quando a forma está diferente do esperado?
- d. Quando tu achas que os erros devem ser corrigidos?
- e. Como a instituição vê o erro do aprendiz?
- f. De acordo com a metodologia da escola os erros devem sempre ser corrigidos?
- g. Que tipos de erros tu achas que são considerados mais graves?

Após a realização das perguntas acima descritas, foram mostrados aos professores os trechos gravados em sala de aula com todos os episódios de *feedback* e correção, e os profissionais foram oralmente questionados quanto às suas ações corretivas, a partir de dois questionamentos principais:

- a. Porque corrigiste dessa forma?
- b. Poderias ter feito a correção de outra maneira?

4.4 A constituição do *corpus*

Após a gravação das aulas e das entrevistas, o material foi transcrito pelo pesquisador e, com base na observação dos episódios de *feedback* e respostas às questões fornecidas pelos professores, iniciou-se a constituição do *corpus*. A partir da análise das respostas e do comportamento corretivo dos participantes, buscou-se responder às perguntas norteadoras desta pesquisa. Assim, primeiramente observou-se a maneira como os professores realizavam as correções, quais os tipos de *feedback* utilizados e se o comportamento dos docentes estava de acordo com a postura adotada nas entrevistas.

Após a leitura e análise do material, foi constituído o *corpus* da pesquisa, composto por doze sequências discursivas. A pesquisa analisa essas sequências considerando as condições sócio-históricas que as determinam.

Inicialmente foram selecionadas as sequências discursivas de referência da professora “X”, e a seguir, as do professor “Y”. Nesses discursos, ficam evidenciadas várias concepções acerca de ensino e aprendizagem de LE, de *erro* e relações que se estabelecem no ambiente educacional. O foco desta pesquisa é a observação do que o professor considera *erro* e como trata suas ocorrências na sala de aula, relacionando esse fato às posições-sujeito, uma vez que elas subjazem aos procedimentos corretivos adotados.

5 INTRODUÇÃO À ANÁLISE

As estratégias de análise adotadas no presente trabalho visam corresponder às perspectivas teórico-metodológicas da Análise do Discurso (AD), na interpretação e observação da materialidade discursiva, juntamente com as noções de ensino de Língua Estrangeira da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

Neste capítulo, busca-se identificar os aspectos discursivos presentes na entrevista da professora “X” e do professor “Y”. A hipótese de trabalho é a de que os discursos são contraditórios, e o sujeito é marcado pela divisão, ou seja, é um sujeito clivado. Um efeito resultante dessa situação é a manifestação de enunciados que apresentam posições-sujeito, muitas vezes, em antagonismo. Essas posições materializam-se de diferentes formas, como se poderá evidenciar posteriormente nas análises.

A AD tem por objetivo compreender o funcionamento da linguagem na produção de sentidos, entendendo que a ideologia se mostra através do discurso materializado na língua. Nesse processo de produção de sentidos, o sujeito é afetado pela história, pelo inconsciente e pela ideologia.

Uma vez que na língua se revela a ideologia, é nela que se dá a possibilidade de funcionamento do discurso. Para Orlandi (1999), é importante entender o discurso não apenas como meio de transmissão de informações, já que há, nele, a constituição de sujeitos e sentidos, os quais são afetados pela língua e pela história. Nesse contexto, a função do analista é identificar no interior do discurso dos sujeitos, formações ideológicas e discursivas, buscando a compreensão dos sentidos.

A análise discursiva, como já mencionado anteriormente, compreende dois níveis interligados, o interdiscursivo e o intradiscursivo. O nível interdiscursivo diz respeito aos saberes constituintes do sujeito, os quais se originam nas formações discursivas. Através delas, apaga-se da memória a fonte dos dizeres, e o sujeito, ao se filiar a elas, de forma inconsciente, assume como seus os sentidos que ali estão. O segundo nível compreende a formulação do já dito, ou seja, a materialização linguística dos saberes do interdiscurso.

Considera-se, também, relevante tratar da argumentação, pois durante o processo de responder aos questionamentos, os participantes estão inseridos em um processo argumentativo, buscando elementos para responder às questões solicitadas referentes às concepções de *erro* e de ensino línguas estrangeiras.

Portanto, com base na AD, pode-se afirmar que, ao argumentar o sujeito assume uma posição ligada a uma determinada formação discursiva que se materializa linguisticamente. Isso se dá através da interpelação ideológica, de maneira inconsciente, o que faz com que pense ser fonte e dono de seu dizer¹⁸, quando, na verdade, é determinado por um conjunto de saberes (formação ideológica) que regulam sua prática e seu dizer, conforme mencionado anteriormente. Portanto, durante o processo discursivo, o sujeito tenta imprimir no interlocutor saberes que o determinam.

A argumentação está baseada na interdiscursividade, de modo que os já-ditos, os pré-construídos funcionam como um meio para orientar a argumentação do sujeito. Nesse contexto, durante o processo discursivo, o sujeito lança mão de saberes inerentes à sua formação discursiva e recusa aqueles que são estranhos a ela. Assim, as FDs têm a função de determinar o que pode e deve ser veiculado no dizer do sujeito.

Então, no intuito de conquistar a adesão do interlocutor, o sujeito busca empregar argumentos convincentes, e aí entram dois tipos de processos de ordem psicanalítica: o consciente e o inconsciente. O inconsciente atua em qualquer discurso, participando do processo ideológico de assujeitamento do sujeito que se dá através da veiculação de saberes pertencentes às formações discursivas. Já o processo consciente ocorre quando o sujeito traça seus objetivos previamente com o propósito “consciente” de persuadir o interlocutor.

No entanto, esse sujeito oscila entre os dois níveis, pois ainda que construa seus argumentos de forma consciente, é tomado por saberes referentes à sua FD, que são armazenados de modo inconsciente.

Ao argumentar, o locutor faz uma representação imaginária dos interlocutores para saber como deve conduzir seu dizer. Em AD, essa representação diz respeito ao conceito de formação imaginária. Conforme Pêcheux (1995, p. 82):

¹⁸ Na AD, a ilusão de o sujeito acreditar ser o dono do seu dizer é conhecida como o esquecimento número 2, conforme já visto na seção 3.4.1). Essa ilusão deve-se ao fato de que o sujeito “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, sequências que melhor expressem sua formação ideológica, entendendo só haver um modo de formular seu dizer. Vale ressaltar que, além do esquecimento número 2, o sujeito é afetado antes pelo esquecimento número 1(sujeito fonte do dizer).

o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Portanto, segundo Pêcheux (1990), toda vez que o sujeito de um discurso toma a palavra, mobiliza um funcionamento discursivo que remete às formações imaginárias. Desse modo, o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social. Tal lugar aparece representado no discurso pelas formações imaginárias que designam o lugar que o sujeito e o destinatário se atribuem mutuamente, ou seja, a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Para Pêcheux, num discurso estão presentes um sujeito A e um destinatário B, que se encontram em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Esses lugares se acham não apenas representados nos processos discursivos, mas transformados. Daí um discurso não implicar necessariamente uma mera troca de informações entre A e B, mas sim um jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes. Os sentidos seriam produzidos por um imaginário, que é social e é, por sua vez, resultado das relações entre poder e sentidos. E a ideologia seria a responsável por produzir o desconhecimento dos sentidos através de processos discursivos observáveis na materialidade linguística. Toda a prática discursiva trabalha, então, para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único. Por isso tem-se a ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (ilusão provocada pelo esquecimento nº 1) e de que têm domínio do que dizem (ilusão provocada pelo esquecimento nº 2).

As representações podem ser ilustradas por perguntas como: quem sou eu para dizer isso a ele/ela?; quem é ele/ela para que eu lhe fale assim?; quem é ele/ela para falar comigo dessa maneira?; quem sou eu para que ele/ela me fale assim?; de que estamos falando? Existiriam nos mecanismos de toda formação social regras de projeção responsáveis por estabelecer as relações entre as situações discursivas e as posições dos diferentes participantes. As relações imaginárias podem ser, portanto, consideradas como a maneira pela qual a posição dos participantes do discurso intervém nas condições de produção do discurso.

Pode-se concluir, com Pêcheux, que um processo discursivo supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor, sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Como se trata de antecipações, o que é dito precede as eventuais respostas de B, que vão sancionar ou não as decisões antecipadas de A. Essas antecipações são, entretanto,

sempre atravessadas pelo já ouvido e pelo já dito, que constituem a substância das formações imaginárias.

Desse modo, as respostas para as questões acima se materializam na escolha de palavras, de construções, e de outras marcas linguístico-discursivas que propiciam projeções, no discurso, da representação de traços dos interlocutores, da situação, das posições ideológicas e relações de poder.

É, portanto, a partir das formações imaginárias que o sujeito do discurso irá organizar sua argumentação. O estabelecimento dos lugares ideológicos ocupados pelos participantes do processo discursivo, em função das formações imaginárias, é que irá determinar tanto aquilo que convém ser dito como os efeitos de sentido que serão produzidos.

Com isso, pode-se dizer que as formações imaginárias permitem que o sujeito, ao ocupar determinada posição, determine sua prática discursiva, visando atender às expectativas do interlocutor (imaginadas pelo sujeito do discurso). Essa antecipação do sujeito é um recurso que favorece a argumentação.

Neste estudo, o conceito acerca das formações imaginárias torna-se pertinente, uma vez que os professores entrevistados sabem que o interlocutor é professor de LE, que faz mestrado na área de Letras e, conseqüentemente, preparam o seu discurso para esse interlocutor; principalmente, porque o discurso que desenvolvem em sala de aula pauta-se pelo lugar hierarquicamente superior em que a instituição os coloca.

6 ANÁLISE DO *CORPUS* DISCURSIVO

Neste capítulo, será feita a análise das sequências discursivas selecionadas a partir das entrevistas, tendo como base conceitos e procedimentos metodológicos já especificados anteriormente. Procurar-se-á mostrar o desnivelamento entre as posições-sujeito ligadas às concepções de ensino apresentadas nas entrevistas e as posições-sujeito assumidas na prática pedagógica. Em outras palavras, busca-se, através de elementos presentes na materialidade linguística, demonstrar a incompatibilidade entre o “dizer” e o “fazer” pedagógico na prática de ensino de língua estrangeira.

6.1 Bloco 1 : O erro como não existente – professora X

Do ponto de vista empírico e enunciativo, cabe dizer que a Professora “X”, em seus enunciados, destaca algumas noções de *erro*, correção e ensino de LE. Quando questionada a respeito do que é *erro*, considera inicialmente difícil determinar o que é *erro* no ensino de inglês como língua estrangeira. Entretanto, ao formular o conceito, lança mão de uma distinção entre *erro* e *engano*.

Assim, a entrevistada afirma que não há *erros* enquanto o aluno está inserido no processo de ensino aprendizagem de LE, sendo que o que ocorre são apenas *enganos*, os quais são determinados por diferentes fatores, tais como: condicionamento, dificuldades apresentadas na língua materna, medo de não cometer *erros*, hipercorreções, associações com a língua materna, falta de conhecimento entre outros.

SDR 1: É difícil falar do erro porque eu acho que o aluno, ele não, principalmente na língua estrangeira, ele não tem erro, ele faz o que a gente chama de *mistake*, ele tem enganos, é muito difícil falar numa coisa, principalmente se o aluno estiver iniciando, da questão do erro.

Observando-se a sequência, é possível perceber que há um deslocamento da posição sujeito operado pelo uso da palavra *engano* no lugar de *erro*. Isso ocorre com o intuito de mudar a palavra para buscar um novo sentido. Entretanto, não adianta mudar a palavra, uma vez que o sentido não está na palavra. Mudar a palavra não muda a ação. Courtine (2006) afirma que essa substituição de uma palavra por outra “politicamente correta” é sustentada por uma

teoria implícita derivada da relação entre língua, pensamento e realidade. De acordo com esse princípio, aquele que controla as palavras pode modificar o pensamento e transformar o segmento da realidade a qual essas palavras se referem. Nesse sentido, toda a palavra ou expressão deveria ser entendida de forma literal. Assim, ao corrigir uma palavra considerada imprópria, poder-se-ia livrá-la do sentido que carrega.

Entretanto, esse poder delegado às palavras é ilusório, pois não está na palavra propriamente dita. Conseqüentemente, ao substituir um vocábulo por outro, considerado mais adequado, há a inscrição na política do “politicamente correto”, que regulamenta o que “é preciso dizer, não dizer e como dizer em um campo discursivo determinado”. Trata-se da tentativa de controle linguístico, ao mesmo tempo restrito e disseminado num espaço dos discursos, conforme Courtine (2006, p.56).

Portanto, a substituição operada pretensamente procura apresentar uma posição-sujeito ligada a uma FD educacional moderna, cujas bases são as teorias atuais de aprendizagem de línguas estrangeiras. Mascara, entretanto, uma posição não assumida pelo sujeito-enunciador, relacionada a uma FD educacional tradicional, uma vez que essa substituição não provoca mudança de atitude. O sujeito, atrelado a uma visão tradicionalista construída historicamente, classifica posteriormente, as falhas dos alunos como *erros*, o que denota um processo de contradição discursiva, em que convivem posições sujeito antagônicas.

Nesse contexto, percebe-se que a supressão de um termo em determinado momento, e seu uso em outro, caracteriza a não assunção pelo sujeito da FD educacional moderna. O sujeito recorre ao interdiscurso, tentando se apropriar dos saberes dessa FD, mas encontra-se preso ao saberes da FD tradicional.

SDR 2: ...se ele não consegue entender a própria língua, como ele vai conseguir entender a segunda?

A sequência acima revela um distanciamento daquilo que postula a linguística, ou seja, de que todos conhecem a língua que falam. Nesse caso, a posição sujeito assumida é a de que os alunos não sabem português. Isso na verdade é um clichê adotado pelos próprios alunos quando questionam o ensino de LE nas escolas. Geralmente ouvem-se frases como: “Eu não sei nem falar português, como vou aprender inglês”?

Tal assertiva também significa a inserção num processo discursivo, situado no espaço de sentidos cristalizados, sedimentados, arraigados a uma forma tradicional de ensino em que

o aluno é aquele que não sabe nada, desprovido de conhecimento até mesmo de sua própria língua. Esse comentário estabelece uma posição de distanciamento do que é preconizado para o ensino atual de línguas estrangeiras.

Dessa maneira, o processo de contradição se evidencia na medida em que duas posições sujeito estão em antagonismo: uma que desconsidera a existência do erro; outra que o assume como problema. Isso se evidencia na fala da professora que, no decorrer da entrevista, além de apontar *erros* dos alunos, ainda classifica um tipo de *erro* como sendo “gravíssimo”, ou seja, os *erros* (que não existiam) podem ser problemas sérios e até mesmo gravíssimos. Cita como exemplo o fato de o aluno tentar usar a mesma estrutura da língua materna na língua estrangeira.

Então, é possível perceber que esse sujeito está dividido entre essas duas posições: uma demonstrada através de uma posição sujeito ligada a uma FD moderna de ensino, em que o *erro* não existe ou não configura um problema; outra ligada a uma FD distinta, em que prevalecem métodos tradicionais de ensino, sendo o *erro* um problema a ser evitado. O *erro* visto como problema remete a uma posição sujeito ligada a FD behaviorista de ensino, muito em voga na abordagem audiolingual. Em outros termos, embora a o sujeito acredite que esteja dando uma aula comunicativa, muitos aspectos da outra concepção ainda se fazem presentes.

SDR 3: ...tentar trazer pra dentro da segunda língua a estrutura da língua materna, pra mim, isso é uma coisa assim, é muito difícil tu fazer o aluno se desapegar de uma coisa para outra, mas é um erro gravíssimo, eles tentam usar a mesma estrutura e insistem naquilo ali, acabam tendo sérios problemas na hora da formulação porque vão ouvir bem, vai tranquilo, leem também, mas no momento da escrita e da fala ele vai tentar transpor o que ele sabe da língua materna e eu acho que isso é um problema muito sério. Esse é um problema que deve ser muito bem trabalhado, e esse pra mim é um erro gritante porque é uma mania que nós temos, na verdade.

Observa-se, na fala da professora, que a construção da argumentação visa fornecer a garantia de que se trata de um discurso especializado. Para isso, há, em diferentes passagens de seu discurso, a recontextualização das teorias julgadas pertinentes à formação do professor (por exemplo, a não consideração da existência do *erro*, que está substituído pelo *engano*- já comentado na SDR 1). Esse discurso prioriza a teoria, asseverando mais uma vez, a dicotomia

entre teoria e prática, pois não há aplicação da teoria a qual o sujeito argumenta estar filiado. Na SDR em estudo, verifica-se a contraposição com o discurso da Linguística Aplicada, segundo o qual a transferência da L1 pode ser bastante benéfica para a aquisição da LE, constituindo-se num dos estágios de seu desenvolvimento, o que evidentemente se opõe à posição que considera tal prática um *erro* gravíssimo.

Essa contradição, materializada no discurso, demonstra que uma teoria, seja ela qual for, não adentra um domínio prático pacificamente. Há sempre uma relação de conflito dadas as diferenças de natureza de cada uma das instâncias – teórica e prática. (CORACINI, 2003).

A posição-sujeito que se quer dominante diz respeito ao fato da não existência do *erro*, considerando que os alunos cometem apenas *enganos*. É interessante observar até que ponto prevalece esta dominância, haja vista a alternância no discurso dos dois substantivos. Há momentos em que ocorre o termo “engano”, em outros o termo “erro” com referência às produções dos alunos que não estão de acordo com a forma padrão da língua.

Assim, há situações em que o sujeito parece se tornar consciente do próprio discurso e volta a usar a palavra engano em oposição a *erro*, justamente para evitar que seu discurso caia na contradição.

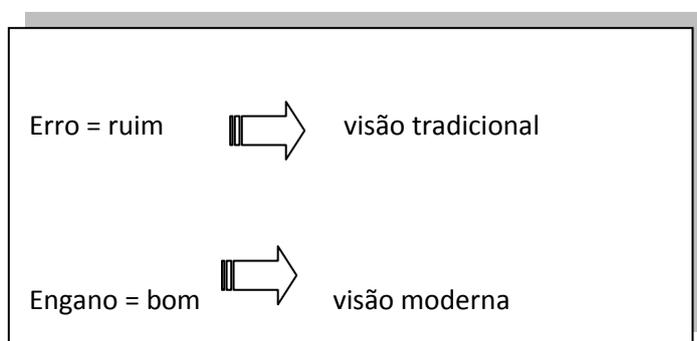
SDR 4: Eu aprendi com um Britânico que trocava e mails comigo, eu escrevia uma bobagem e ele escrevia sobre o mesmo assunto usando a estrutura correta. Automaticamente eu percebia o erro que eu tinha cometido, o meu engano, vamos dizer assim, e eu procuro fazer a mesma coisa com os meus alunos.

O processo discursivo caracteriza-se pelo uso de estratégias de legitimação para assegurar credibilidade ao dizer. Há a colocação em funcionamento relações de poder-saber que orientam veracidade. Nesse jogo discursivo, é frequente a recorrência a explicações teóricas nos enunciados analisados. Entretanto, o emprego da teoria que distingue *erros* de *enganos* está equivocado, uma vez que a afirmação de que o aluno não tem *erros*, mas sim *enganos*, contradiz os autores que trabalham com a dicotomia. Afinal para qualquer pesquisador que segue essa linha, *erros* e *enganos* são coisas distintas e ambos podem ocorrer. A (pseudo)assunção da posição de que o erro não existe deriva de uma falsa filiação às postulações da academia. Por isso, não se sustenta.

Todavia, é possível observar a divisão do sujeito-enunciador entre dois saberes que provêm de FDs distintas, materializada na substituição de um termo por outro como se isso

não implicasse diferença de sentido. Tal fato refere-se à existência de um discurso idealizado que visa a atender às possíveis expectativas do sujeito-interlocutor.

Assim, através da palavra *engano*, é inserido um discurso pronto, que aparece bem marcado inicialmente e vai deslizando, ao longo da entrevista, para uma outra posição, quando é alternado com a palavra *erro*. Nesse caso, ocorre uma visão conservadora a respeito do ensino de línguas e de noções de *erro* e *feedback*, embora dissimulada, na medida em que o discurso tenta incorporar noções atualmente utilizadas pela Linguística Aplicada ao ensino de línguas de modo a apresentar uma concepção mais moderna. Tal processo pode ser demonstrado da seguinte maneira:



A alternância entre o uso dos termos *erro* e *engano* mostra que o sujeito está dividido entre duas posições. Essa divisão separa-o de parte de si “mesmo” e excede a unidade da sequência linear e a “intenção” do locutor. Para Serrani (2005), o que se diz vai sempre além da intenção assumida ou negada (nesse caso há negação da existência do *erro*). É dito sempre mais do que se sabe “conscientemente”, alguma coisa a mais, da ordem do discurso, do sócio-histórico com suas contradições e da subjetividade inconsciente, produz-se como sentido implícito em toda a formulação verbal efetivamente produzida.

Adotando Pêcheux como ponto de referência, deve-se evidenciar o destaque dado por ele à língua em relação à ideologia. O autor mostra como funciona a ideologia (pela não-transparência da linguagem ou da materialidade linguística), ao mesmo tempo em que desloca o conceito de língua em sua autonomia absoluta (como é vista na linguística) para sua autonomia relativa.

A dispersão dos sentidos e do sujeito coloca-se como condição de existência do discurso, mas este deve tomar a aparência de unidade, que é um efeito ideológico necessário ao imaginário discursivo.

No discurso analisado, uma das estratégias utilizadas para a construção da ilusão imaginária de unicidade dá-se através da afirmação, em vários momentos, da inexistência do *erro*. Isso é um efeito imaginário que pode se manifestar em diferentes formulações e é possível por se reunirem em pontos do dizer de regiões historicamente determinadas por relações de força e de sentido, as chamadas formações discursivas. Essas formulações são diferentes regiões que atravessam o interdiscurso (a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas e o modo como as posições dos sujeitos constroem sentidos diferentes.

Tal fato pode ser observado no discurso analisado. Foi possível verificar um lugar de confronto de posições-sujeito – ora a assunção do erro, ora sua negação – na materialidade linguística, espaço da manifestação das relações de força e sentidos que refletem os confrontos ideológicos.

Isso se faz sentir na substituição da palavra *erro* por *engano*. Esse mecanismo de substituição dá-se em função da FD a qual o sujeito julga estar filiado. Nesse espaço, não se pode nem se deve dizer que o aluno erra, em função da carga semântica negativa que o termo assume a partir das atuais tendências da Linguística Aplicada. As possíveis consequências dessa substituição é o apagamento de toda uma gama de possibilidades relativas ao comportamento didático-pedagógico. Essa posição assumida no discurso analisado se mantém até determinado momento, sendo possível observar que a teoria é tomada como um instrumento que propicia a “solução” para o problema do *erro*.

O fato é que, no ensino de línguas estrangeiras, o *erro*, ou produções diferentes do que os professores esperam, sempre causou muita discussão. Mas tentar substituir um termo por outro revela-se como uma prática equivocada que parte igualmente de um pressuposto do senso comum também equivocado de que o sentido está na palavra. Como se pode notar, essa substituição, portanto, não dá conta da real filiação ideológica em jogo nessa análise.

Sabe-se que toda a denominação apaga outros sentidos possíveis. Entretanto, se há um apagamento necessário para a constituição do sujeito, e isso demonstra sua incompletude, há também um desejo de completude por parte do sujeito, que desempenha um papel fundamental no processo de constituição do sujeito e dos sentidos. Esse desejo de completude talvez explique o movimento discursivo aqui exposto. Embora o sentido busque ser outro pelo emprego de outra palavra, ele continua no mesmo lugar.

Outro fator importante a ser destacado é que, para a AD, não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Os sujeitos estão destinados a significar e a interpretação é sempre

definida pelas condições de produção específicas que se colocam como universais e eternas, dando a impressão do sentido único e verdadeiro. Assim, a ideologia não é ocultação, mas interpretação de sentido em certa direção, que é determinada pela história.

Na história do ensino de línguas, o uso da palavra *erro* é censurado, pois contrapõe-se a uma visão mais moderna, contemporânea de ensino. A censura é interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas, ou seja, há proibição de certos sentidos, uma vez que o sujeito é impedido de ocupar certos lugares e certas posições.

Para Orlandi (2007), a censura não é um processo que se dá de forma consciente, é um fato discursivo que se passa nos limites das diferentes formações discursivas. A censura sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer. Portanto, a censura de uma palavra ou de um sentido, como acontece na entrevista, é sintoma de relação conflituosa do sujeito com o dizível.

Diante disso, de acordo com Coracini (2003), é possível observar que o sujeito professor se constitui no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria (lugar de completude) e a prática (lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado). Como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções para os problemas do dia-a-dia.

Quando o professor vincula-se a uma nova teoria ou abordagem de ensino, busca internalizar, sem questionar, o “novo” ideal de ensino, mas o “velho” continua a produzir seus efeitos.

O sujeito professor não escapa da ilusão de controle, de verdade, de objetividade que constitui seu imaginário e sua identidade. Deixa, no entanto, rasgos que tenta suturar, mas que não consegue e que apontam para a heterogeneidade, a multiplicidade e o equívoco de seu discurso e de sua constituição.

Através desta reflexão, buscou-se mostrar que há um desnivelamento entre as posições sujeito assumidas durante a entrevista. Dito de outro modo, há incompatibilidade quanto às concepções de ensino de LE que a professora diz serem adequadas e a maneira como conduz sua fala e as suas aulas. Tal fato aponta para um processo de contradição discursiva.

Esse processo ocorre também no dizer referente ao momento em que o *erro* deve ser corrigido. Há afirmação de que, uma vez que o objetivo do curso é trabalhar com a

abordagem comunicativa, os *erros* devem ser corrigidos apenas quando causam prejuízo na compreensão. Entretanto, houve a correção da palavra *vegetables* a cada momento em que ocorria erro de pronúncia.

SDR 5: é a mesma coisa que depois vai aparecer no “vegetables”, eles ficam repetindo e a menina, ela sempre teve esse problema, ela nunca conseguiu dizer, ela passou o ano inteiro e nunca dizia certo.

A. E tu corrigia ela sempre?

B. Sempre, sempre, e ela nunca conseguiu. E ela dizia assim que é uma frustração pra ela. Aconteceu com essa palavra e ela ficou com aquilo ali, ela dizia eu não consigo, mas era muito engraçado, o pessoal ria, brincava, e ela dizia eu não consigo, não sai.

No trecho acima, a professora assume uma posição de que o *erro* de pronúncia do vocábulo citado implicaria problemas de inteligibilidade, pois corrigiu a aluna em todos os momentos em que havia problemas nesta pronúncia. Isso ocorre em vista da formação discursiva e da concepção de *erro* que guia sua prática, distinta daquela que o sujeito assume quando questionado sobre quando os erros devem ser corrigidos. Neste ambiente de sala de aula, a pronúncia não estava causando nenhum problema de inteligibilidade, logo não se justificam as reiteradas correções. Com isso, é interessante lembrar que a posição sujeito primeiramente assumida, de evitar chamar a atenção para o *erro* de forma explícita, não se sustenta na prática pedagógica. Configura-se o predomínio da teoria sobre a prática, uma vez que a filiação ao conceito teórico moderno para o ensino de LE não estava presente na sala de aula.

6.1.1 Reação aos erros e o uso dos *Feedback*

Quanto à observação acerca da reação dos professores frente aos *erros* dos alunos, que se coloca como um objetivos desta pesquisa, pode-se observar nas aulas da professora “X”, dois tipos de *feedback*. Foram identificados onze episódios em que ocorreram *feedback* e, dentre estes, apenas em três casos houve situação de *feedback* em que não há apenas a repetição da estrutura na forma correta, mas há um *feedback* mais explícito.

A professora, ao ser observada no ambiente de sala de aula, assume uma posição de não corrigir todos os *erros* dos alunos e quando corrige utiliza, na maioria das vezes, o *recast* (repetição de forma correta) . Portanto, como já mencionado, houve poucas correções no

decorrer da aula e apenas três episódios de *feedback* explícito, em que a professora chamou a atenção para a forma correta.

A hipótese de interação de Long (1983, 2006) propõe que o aprendizado de LE é facilitado através do uso de um processo interacional, uma vez que o papel da interação é articular os conhecimentos do aluno resultando na aprendizagem de forma positiva. Para o autor, o processo interacional inclui a negociação de significado e o fornecimento de *recasts*, sendo que ambos podem proporcionar um *feedback* corretivo em que o aluno irá perceber que as suas produções estão com problemas.

Portanto, o reiterado uso de *recasts* por parte da professora coloca-se como uma alternativa considerada eficiente na aquisição de LE, de modo que ao utilizar esse tipo de *feedback* a professora proporciona ao aluno um tipo de negociação que ajuda o aluno a direcionar sua atenção para uma produção indesejada. Ao mesmo tempo, o aluno tem a oportunidade de modificar o que foi dito.

Em outras palavras, o *feedback* busca chamar a atenção do aluno para a parte do seu discurso que está problemática, permitindo-lhe notar que há uma lacuna entre o que ele produziu e a forma alvo. O ato de notar essa lacuna pode levar à reestruturação gramatical.

Quanto à prevalência da utilização de *recasts* como modo de correção, Rajagopalan (2006) acredita que as reformulações corretivas podem parecer simplesmente mais um meio de correção à disposição do professor de língua estrangeira para corrigir seus alunos. Todavia, esse tipo de correção tem um efeito mais efetivo que uma correção explícita sob o ponto de vista pedagógico. Os alunos são poupados do constrangimento de serem corrigidos na frente de seus colegas, o que caracteriza uma experiência que pode ser muito desanimadora, especialmente para o aluno adolescente e adulto. O sujeito com vistas a se inserir em uma FD mais moderna, parece partilhar do ponto de vista do autor, já que assume essa posição na entrevista e nas aulas.

Outro fator que deve ser levado em consideração são as condições imediatas de produção do discurso em questão. A instituição a que pertencem os professores “treina-os” e orienta determinadas atitudes. Uma delas é o *feedback positivo*, em que o professor deve estimular o aluno por meio de expressões que buscam encorajá-lo a participar das atividades. Alguns exemplos seriam: *Ok. Don't be afraid to say that. Ok. Very nice. Ok, much better now. It's very good.*

6.2 Bloco 2 : erro como falha – Professor Y

SDR 6: Erro na minha concepção é quando o aluno falha naquilo que ele é esperado para fazer no nível dele, quando em determinada atividade está pedindo sei lá um *listening*, a repetição da leitura ou na hora de produzir uma estrutura que ele esteja praticando ao longo de um certo período, se ele falha em fazer aquilo ali é um erro.

Vê-se nessa sequência, a concepção de *erro* como falha. Na explicação dicionarizada, *falha* significa *falta, defeito, omissão*. Interessante notar que são palavras transitivas, isto é, insaturadas, palavras que necessitam ser complementadas: *falta de que ou de quem? Defeito em que ou em quem? Omissão de que ou de quem?* Além disso, são termos que apresentam significados negativos. Essa complementação efetua-se, nessa SDR, ao lado do aluno: *é quando o aluno falha naquilo que ele é esperado para fazer no nível dele...É o aluno que falha naquilo que não poderia falhar, pois já teria o conhecimento necessário. A falha não é vista como fazendo parte do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de línguas, mas como falta ou defeito, algo que deve ser superado.*

SDR 7: Vai depender do nível de fluência, do nível da turma, do nível do aluno, mas eu acho que os mais graves são a aqueles de função, não de forma, aquele que mesmo usando uma forma não necessariamente certa, tu não consegue comunicar. Quando tu erra a forma tu pode tá errando o modo, a estrutura da língua mas tu consegue te comunicar, passar a tua mensagem ,então nesse caso o erro não é tão grave. Quando tu não consegue passar o significado que tu quer, aí eu acho que é.

SDR 8: Não, geralmente não corrijo ele de primeira, eu espero, eu costumo mostrar a forma certa em seguida, tipo eu to conversando com eles aí eles produzem uma forma errada de terceira pessoa, aí eu imediatamente interajo com eles dentro do assunto, mostrando a forma certa. Eu acho que por exposição eles aprendem melhor do que mostrando o erro mesmo.

Quando questionado sobre o que seriam *erros* graves, o professor assume uma posição de que são aqueles que trazem prejuízo à comunicação e, portanto, devem ser imediatamente corrigidos. Além disso, buscando sustentar que está de acordo e aplica o método comunicativo, o entrevistado coloca que, inicialmente, não corrige o aluno, com o intuito de

que ele perceba por si mesmo em quais aspectos vem cometendo *erros*. Entretanto, essa posição não se mantém nas aulas observadas, pois, em todos os momentos em que ocorreram *erros*, houve correção pelo professor.

SDR 9: eu acho assim porque faz parte do aprendizado o erro, eu acho também, por outro lado que o aluno tem que ter consciência num certo momento de que ele tá errando, mas num primeiro momento de produção da língua eu acho que não é relevante expor esse aluno.

Percebe-se, nessa SDR, uma posição contraditória: ... *porque faz parte do aprendizado o erro* ..., o que remeteria a uma posição teórica atual. Todavia, logo a seguir, tem-se: ... *por outro lado que o aluno tem que ter consciência num certo momento de que ele tá errando...* , atribuindo-se a responsabilidade ao aluno de perceber em que está “falhando”. Essa posição é relativizada através da expressão adverbial “num primeiro momento”. No entanto, não é a dominante. Na realidade, apresentam-se duas posições antagônicas – de um lado, o erro faz parte do processo e deve, conseqüentemente, ser entendido pelo professor como algo “natural”; de outro, o erro tem de ser percebido e, em decorrência, pressupõe-se que deva ser corrigido –, com predomínio da FD tradicional.

Com relação à observação das sequências, perceberam-se as repetições feitas pelo professor. Ele costuma sempre repetir as estruturas formadas pelos alunos, inclusive quando estão corretas. Em outras palavras, se o aluno realiza uma produção adequada, o professor repete com o intuito de prover um *feedback* positivo, por outro lado, se a produção estiver com problemas, o professor fornece o *recast*. Então, se o professor repete sempre, provavelmente o aluno não irá perceber quando estiver cometendo erros, tornando o *feedback* escolhido sem efeito. O *recast* só é eficaz se o erro for notado pelo aprendiz.

Quando questionado sobre tal comportamento, o professor afirma que nunca havia pensado no por que costuma repetir as estruturas formadas pelos alunos.

SDR 10: Ah nunca parei pra pensar, às vezes eu faço isso porque o aluno falou, a respeito de o aluno ter falado certo, mas teve uma coisa na pronúncia que não tava lá, sei lá, aí então eu produzo de volta pra ele a mesma coisa conforme a situação, mas às vezes, é inconsciente.

Tanto uma evidência positiva, quanto uma mera repetição de tudo o que o aluno fala, corre o risco de ter efeitos indesejáveis. O aluno pode interpretar isso como um *feedback* de pronúncia, pois, geralmente a pronúncia do professor se mostra com um maior grau de precisão do que a do aluno. Implicitamente, o aluno pode ter a impressão de que tudo o que fala não é suficientemente bom, pois precisa ser confirmado pelo professor. Em outras palavras: trata-se de uma atitude de professor enquanto “controlador” da sala de aula, pois, inconscientemente, tal professor acaba sempre legitimando a produção do aluno. O professor, implicitamente, se sente o centro da atenção na aula, de modo que nada pode passar sem ser por ele legitimado, sem o seu aval.

Outra evidência de que há contradição entre a filiação ao método comunicativo e predomínio da FD tradicional, é o fato de que durante a entrevista o professor deixa claro que assume o mesmo comportamento em todas as aulas, de acordo com a forma prevista pelo método seguido pelo curso. As aulas seguem sempre a mesma ordem. Isso pode ser observado na sequência a seguir:

SDR 11: em todas as aulas a gente faz a data, no primeiro dia, no primeiro nível a gente já começa nos números ordinais através da data e aí a gente já começa perguntando “Today, Yesterday e Tomorrow”, sempre, praticamente todas as aulas.

Além disso, percebeu-se que o quadro é dividido em três partes e pintado em cores diferentes correspondentes aos tempos verbais: presente, passado e futuro. Desse modo, as frases faladas em aula são escritas sempre no mesmo lugar do quadro, dependendo do tempo verbal. Segundo o entrevistado, isso condiciona o aluno que ao ser solicitado a usar determinado tempo verbal, olha para a parte do quadro em que os exemplos são sempre colocados. Portanto, nota-se que embora assumindo a posição de que as aulas são comunicativas, os conteúdos são trabalhados de forma particionada, ou seja, os conteúdos continuam sendo divididos, seguindo mais uma vez o modelo tradicional de ensino.

Pode-se perceber que ainda que tenha o rótulo de comunicativa, sua aula não é, de modo que apresenta *foco nas formas* e não *na forma*. Ainda que o professor assuma a posição de que utiliza o método comunicativo, sua aula não se mostra voltada à comunicação, mas aos aspectos formais da língua.

O professor faz tradução de tudo que é dito em aula, pelo menos na fase inicial, em que ainda é permitido o uso da língua portuguesa no ambiente de ensino de LE.

Assumir a posição de professor filiado ao método comunicativo também diz respeito ao assujeitamento a uma imposição institucional nos dias atuais de que a aula tem que ser comunicativa. Conseqüentemente, os professores inseridos nessa FD, afirmam que ensinam comunicativamente. Entretanto, esse discurso é apenas reproduzido, visto que na prática, parecem desconhecer o que é, efetivamente, uma aula comunicativa.

SDR 12: como esse é o primeiro nível eu ainda posso falar em português ao longo das aulas e, inclusive, tenho que falar, tá sempre fazendo tradução simultânea de tudo que eu falo, que é uma parte meio difícil assim de fazer.

Como é possível perceber, no discurso do professor também existem contradições e desnivelamento entre as posições-sujeito ligadas às concepções de ensino apresentadas nas entrevistas e as posições-sujeito assumidas na prática.

6.2.1 Reação aos erros e o uso dos *Feedback*

Com relação à aula propriamente dita, correram quinze episódios em que os alunos cometeram *erros* e receberam o *feedback* do professor. Diferentemente do caso da professora “X”, o professor encontrou mais erros na sua aula e, portanto, teve mais oportunidades de corrigir. Além disso, embora o professor assuma na entrevista que geralmente utiliza o *recast* como forma de correção, nas aulas observadas a maioria das correções foi realizada através de *feedback* mais explícito (oito explícitos e sete *recasts*, apenas de repetição).

É importante mencionar que o professor também faz uso dos *feedbacks* positivos, no intuito de motivar os alunos e essa atitude, como já descrito anteriormente, vai ao encontro do ensino característico dos cursinhos particulares, em que há um cuidado e preocupação com que o aluno se sinta motivado a participar das aulas.

6.3 Relação de proximidade entre os discursos

Com base nos questionamentos aplicados aos professores, é possível identificar pontos comuns nas entrevistas e nas aulas destes dois profissionais, tanto de ordem teórica quanto prática. Primeiramente, destaca-se que, embora o conceito de *erro* seja explicitado distintamente para ambos, o processo de *feedback* adotado é bem semelhante.

Os dois professores, apesar de afirmarem que não corrigem sempre seus alunos, durante as aulas analisadas realizaram correções em quase todas as situações em que houve uma produção diferente da esperada. As correções em, sua maioria, se deram através de *Recasts* (o professor repete a estrutura da forma correta), de modo a não chamar a atenção para a ocorrência do *erro* de forma explícita.

Além disso, os dois entrevistados afirmaram que somente realizam correções se houver prejuízo no entendimento ou comunicação entre os alunos, o que de fato não acontece na prática. Nas quatro aulas observadas, estruturas de ordem gramatical foram corrigidas. Na sequência a seguir, os alunos estavam ouvindo um CD sobre tipos de comidas e deveriam repetir as palavras mencionadas. Como pode ser visto, a Professora “X” corrige a pronúncia da palavra “Pork”:

Track: Proteins: beef, pork, eggs, chicken, fish.

Teacher : Ok. Repeat.

Students: Proteins, beef, pork, eggs, chicken, fish.

Teacher :Ok! Pork.

Students: Pork.

Teacher :Ok. Not so open ok? Pork.

Na próxima sequência, o Professor “Y” estava perguntando aos alunos qual era a data do dia seguinte:

Teacher: What will the date be tomorrow?

Student 2: Tomorrow will be September

Teacher: Tomorrow will be September..twenty?

Student 3- Two

Teacher: Second...two thousand and ten.

Portanto, pode-se observar que as correções efetuadas acima dizem respeito ao foco nas formas, a aula é direcionada aos aspectos formais da língua, conforme o modelo tradicional de ensino, contrariando uma posição anteriormente defendida pelos dois profissionais, de que os erros corrigidos deveriam ser apenas aqueles que trouxessem prejuízo à comunicação.

Outro fator comum é que os professores são treinados, orientados a seguir uma metodologia específica. Esta metodologia orienta que não se deve chamar atenção para o *erro*, que o aluno não deve ser colocado em evidência por consequência de seus *erros*. Há uma exagerada preocupação em não constranger o aluno, o que justifica as estratégias de correção adotadas. Isso pode ser observado na sequência em que a Professora “X” é questionada sobre os procedimentos adotados a partir da constatação do *erro*:

“...se for um erro de pronúncia, uma palavra que foi mal pronunciada e a estrutura eu tento mostrar dentro do meu próprio uso, vou colocar no quadro, vou dar um exemplo dizendo “olha dessa forma fica mais adequado, não jamais vou chamar a atenção deles e dizer “ah, tá errado, não é assim”.

“A gente teve um treinamento e a postura é mais ou menos que o aluno não pode ser colocado em evidência por causa do erro dele, então a gente não pode mostrar pra ele de cara que ele errou.” (Professor “Y”)

Os dois professores proporcionam aos alunos *feedback* positivo, investindo no processo motivacional e chamam atenção para a necessidade de que os alunos falem na língua estrangeira durante as aulas. Na primeira sequência, os alunos responderam corretamente e receberam o *feedback* positivo do Professor “Y”, depois da Professora “X”:

Teacher : At home. Very good! Então nós não estamos em casa.

Student :Bread is a kind of carbohydrate.

Teacher: Carbo ...

Student : Hydrates.

Teacher: Ok. Don't be afraid to say that. Cream?

É interessante também notar que a palavra “automático” aparece nos dois discursos denotando algo que o professor quer e espera do aluno, que ele tenha respostas precisas de modo automático, e porque não dizer, mecânico. Isso remete a uma concepção behaviorista de ensino. Embora os professores assumam uma posição de que estejam usando a abordagem comunicativa, muitos aspectos da outra concepção ainda se fazem transparecer. Na primeira sequência a Professora “X” está justificado a forma como corrigiu o aluno:

“...eles responderam vários ingredientes e, na verdade, eram ingredientes principais, então usei o exemplo do verbo principal que eles conheciam e estavam habituados a usar em aula, e foi automático, a resposta veio na mesma hora”.

Na sequência a seguir, o Professor “Y” está comentando sobre a ação corretiva:

“Então eu automaticamente mostrei pra ele a forma correta, às vezes, às vezes eu puxo, acho que depende do aluno, depende do momento, às vezes eu peço “E o passado?” Às vezes eu simplesmente mostro a forma correta pra eles, pra eles se fragarem, em vez de puxar dele eu automaticamente dei a forma pra ele.

Por fim, percebe-se que há o objetivo de evitar os *erros* que poderão ocorrer, com isso o professor se antecipa em algumas respostas, procurando dar a forma correta ao aluno antes que um erro aconteça.

A professora “X”, justificando sua ação corretiva, afirma:

“...ele não conseguia lembrar a palavra como ele tinha que fazer, e é dentro da área dele, porque eles são da química de alimentos, então eles estavam discutindo em função do próprio assunto do aprendizado deles, é uma palavra comum pra eles, não só na aula de inglês que falava de alimentação, mas neste caso principalmente porque faz parte do dia a dia deles, da construção então por isso que eu dei só o início, porque é uma forma tão comum que ele só tinha que lembrar, não precisava da estrutura.”

“Às vezes eu simplesmente mostro a forma correta pra eles, pra eles se fragarem, em vez de puxar dele eu automaticamente dei a forma pra ele”.(Professor “Y”, justificando ação corretiva).

A partir das análises acima descritas, pretendeu-se examinar a estrutura no acontecimento discursivo nas falas dos professores, de acordo com Pêcheux. Para dar conta disso, foi mobilizada a noção de contradição discursiva, presente no corpus analisado, bem como observados saberes historicamente instituídos nas FDs pedagógicas com vistas a identificar as representações do sujeito professor a elas relacionadas. Essas representações concernem aos saberes do interdiscurso e desempenham papel fundamental na construção do sujeito pedagógico.

Este estudo procurou mostrar que o sujeito professor se constitui heterogeneamente a partir de representações ideologicamente distintas e contraditórias, ligadas a posições sujeito que ora se identificam com uma FD tradicional, ora parecem indicar mudanças. Essas representações dizem respeito àquilo que faz sentido para o sujeito e que o define enquanto tal, seja assujeitado, determinado ou resistente a um regime discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi realizado em um contexto de sala de aula, no qual foi solicitado que os professores agissem normalmente em suas aulas, pois o objetivo era avaliar o processo de interação da turma. Assim, o desenvolvimento do estudo deu-se no contexto habitual dos dois grupos analisados.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como os professores consideram o erro dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem de LE, bem como o tratamento dispensado frente a esses erros, buscando verificar se há divergências entre as concepções acerca do erro e a prática docente. Para isso, utilizaram-se subsídios teórico-analíticos na Análise de Discurso na tradição de Michel Pêcheux, procurando-se observar implicações ideológicas que fundamentam os processos discursivos no exercício das atividades didático-pedagógicas no ensino de LE. Com essa finalidade, foram realizadas entrevistas e observações que serviram de base argumentativa para responder às questões que nortearam este trabalho, as quais serão tratadas neste espaço.

Acredita-se que a retomada das questões norteadoras assume grande relevância, pois os resultados a seguir apresentados, poderão fornecer subsídios tanto ao campo da Linguística Aplicada, no que diz respeito ao estabelecimento de um maior diálogo entre a formação dos conhecimentos e a prática, quanto à Análise do Discurso no que tange aos processos discursivos envolvidos no dizer do sujeito professor.

Com relação à primeira questão, que diz respeito ao conceito de *erro* no ensino de LE, verificou-se que há divergência entre as posições de “X” e “Y”. A posição sujeito adotada pela professora “X”, ao iniciar seu discurso, coloca a não existência do *erro* e sugere que os alunos comentem apenas enganos, ou seja, está inserida em uma visão moderna de ensino. Entretanto, ao longo da entrevista o processo de contradição se estabelece, uma vez que tanto a existência do *erro* é considerada, quanto a possibilidade de serem problemáticos para o ensino de LE, adotando assim, uma visão mais tradicional e conservadora. Por outro lado, o professor “Y” assume uma posição de que o erro está ligado à falha, ocorrendo quando o aluno falha naquilo que é esperado que ele produza, de acordo com seu nível de aprendizagem.

A segunda questão aborda o tratamento dispensado ao *erro* na prática. A professora “X”, inserida em uma FD moderna de ensino, afirma que, ao se deparar com os *erros* dos alunos, repete as estruturas não adequadas da forma correta (realizando o *recast*); se o *erro*

persistir, demonstra a forma certa através do uso e exemplos colocados no quadro, sem chamar a atenção do aluno explicitamente ou dizer que a estrutura está errada. Isso fica comprovado na prática, em que a professora repete para o aluno a forma correta em quase todos os episódios corretivos.

O professor “Y”, também partilhando de uma FD moderna de ensino, observa que, primeiramente, busca avaliar se o erro é uma “coisa do momento” ou se já vem se repetindo. Caso o mesmo erro venha persistindo, realiza mais exercícios, faz mais revisões, com o intuito de que o aluno aprenda aquilo que pensa ter aprendido. Além disso, assume uma posição discursiva de que não corrige sempre e de forma explícita, embora tenha corrigido todos os episódios de *erro* durante as duas aulas observadas.

A partir dos comentários acima mencionados, é possível responder à terceira questão, que se refere às diferenças entre os professores no tratamento dos erros. Como pode-se perceber, em função de inserirem seus discursos em uma FD de acordo com o método comunicativo, seus discursos são próximos quanto ao tratamento do erro e suas atitudes também são semelhantes, embora o professor “Y” tenha utilizado mais *feedback* explícito. Os exercícios da professora eram baseados em repetições, fora de um contexto com desenvolvimento de um diálogo mais real. Já os exercícios propostos pelo professor, mesmo que baseados em diálogos mais livres, denotaram foco nas formas, evidenciando também uma postura tradicionalista.

Uma possibilidade para explicar essa maneira tradicional adotada pode estar no tipo de prática docente desempenhada pela professora “X”. Embora seja professora de um curso de línguas particular, também leciona há alguns anos em escolas regulares do município e, como é sabido e reconhecido, o grande número de alunos em sala de aula, a baixa carga horária, a obrigatoriedade de cursar a disciplina e a necessidade de cumprir o currículo de atividades, dentre outros fatores, fazem com que as aulas se tornem mais tradicionais.

Quanto ao professor “Y”, embora no momento da pesquisa, estivesse em seu primeiro emprego no curso de línguas e não possuísse graduação em Letras, adota também os moldes tradicionais, uma vez que sua aula é voltada para a gramática.

É importante destacar que ambos os professores sempre tinham a preocupação de corrigir os erros dos alunos, ou seja, não ignoraram os erros dos alunos, mesmo aqueles que não causaram prejuízo à comunicação, contrariando suas posições iniciais. As correções ocorreram de forma imediata, com o objetivo de auxiliar o aluno a perceber e reparar seus

erros, embora a professora “X” tenha se colocado numa posição de que costuma escrever os elementos linguísticos com problemas no quadro no final das aulas, visando evitar constrangimento ao realizar a correção explícita. Acredita-se que os professores assim procederam por considerar que um intervalo muito grande entre a ocorrência e sua correção tornaria o *feedback* sem efeito.

Respondendo à quarta questão, que trata da compatibilidade entre discurso e prática, é possível afirmar que os discursos dos professores estabelecem distanciamento relativo às suas práticas, principalmente o da professora “X”, em que o processo de contradição discursiva e divisão do sujeito está mais explícito.

Com base na observação das SDR, é possível perceber o processo de contradição discursiva que se estabelece. A partir desse processo, pode-se verificar como a memória discursiva incide no intradiscorso, além de ser possível identificar as posições sujeito ideologicamente constituídas, como também as FDs a elas relacionadas.

Quanto à quinta e última questão norteadora, que trata dos pressupostos ideológicos que subjazem às práticas discursivas relativas ao erro em LE, é possível entender, através da análise dos discursos, que a professora “X” está dividida entre duas posições sujeito, sendo uma ligada a uma FD moderna e outra de acordo com princípios tradicionais de ensino. Nesse contexto, instala-se o processo de contradição discursiva em que a professora demonstra estar filiada a uma visão conservadora a respeito do ensino de línguas e noções de *erro* e *feedback*, mas tenta mascarar essa evidência incorporando em seu discurso noções atualmente utilizadas pela Linguística, de modo a denotar uma concepção mais adequada ao seu processo argumentativo.

No discurso do professor “Y”, também ficam evidenciados os processos de contradição, divisão e desnivelamento do sujeito, que se apresentam no fio do discurso através de conceitos contraditórios e ainda através do próprio comportamento do professor, que se coloca de forma contrária àquilo que ele diz fazer no ambiente de ensino aprendizagem. Desse modo, a contradição instala e opera a diferença entre duas posições sujeito, referentes a FDs distintas. Esse funcionamento da contradição, que apresenta grande regularidade no *corpus* analisado, aproxima-se do conceito de contradição formulado por Courtine (2009), em que as sequências dizem respeito a FDs antagônicas presentes no enunciado, que é dividido.

Observa-se, portanto, que há, nas sequências destacadas, o processo de contradição discursiva, marcado linguisticamente pela oposição de conceitos apresentados e

exemplificados anteriormente. Através da análise das sequências, pretendeu-se apontar a presença de formulações similares às que circulam numa FD pedagógica moderna, a qual prioriza a motivação e a comunicação entre os alunos, oposta a uma FD pedagógica tradicional, esta priorizando fundamentalmente o saber do professor, que, ou aponta os *erros* como algo gravíssimo ou aplica um método em que as aulas ocorrem sempre da mesma forma.

Constata-se, então, que o processo de contradição se coloca em cena no discurso na medida em que elementos do interdiscurso se apresentam, num primeiro momento, relacionados a uma FD pedagógica atual, vinculados à abordagem comunicativa de ensino de LE, e que, mais tarde são substituídos por um discurso outro que contradiz tais elementos.

Em outras palavras, há o funcionamento simultâneo de duas posições-sujeito opostas ou contraditórias, as quais têm a particularidade de configurar uma forma-sujeito que opõe forte resistência à ordem do discurso na qual o sujeito se posiciona para falar. O conflito se dá entre a resistência a métodos tradicionais e ao mesmo tempo a submissão a esses mesmos métodos. O sujeito vê-se dominado por forças que o dividem e isso se revela através da contradição. Trata-se da clivagem do sujeito a que nos remete a psicanálise, conceito incorporado à AD, conforme mencionado anteriormente no referencial teórico deste trabalho.

Não há dúvidas de que a tomada de decisões dos profissionais de ensino de LE, quanto à correção dos erros no ambiente da sala de aula, adquire grande importância na área de ensino e aprendizagem. A forma de tratar os erros não se refere apenas ao ato de apontar ao aluno a estrutura com problemas, mas, principalmente, fornecer assistência necessária, optando por movimentos corretivos adequados, com o objetivo de auxiliar o aprendiz a notar e superar suas dificuldades.

O discurso inicial, materializado nas formulações acima, remete a um saber comum a uma FD pedagógica mais atual, que é partilhado por alunos e professores: sem motivação ou prazer, não há aprendizagem. Sua busca é preocupação constante por parte dos professores, dominando o planejamento dos procedimentos didático-pedagógicos a serem empregados em sala de aula.

Entretanto, percebe-se que métodos tradicionais de ensino, cujo objetivo não era a comunicação, e tinham como base a noção de língua enquanto sistema, utilizando técnicas mecanicistas, tais como repetições, memorizações e realização repetitiva de exercícios gramaticais, ainda se fazem presentes.

Diante disso, nota-se o conflito entre a FD pedagógica que situa o processo de aprendizagem de LE no espaço lúdico, interacional, comunicativo, em que os *erros* não devem ser evidenciados quando não implicam problemas de inteligibilidade, uma vez que são parte do aprendizado, e a FD pedagógica tradicional, que concebe a sala de aula como um espaço mais formal em que os *erros* são corrigidos, os conteúdos são fragmentados e até mesmo alguns preconceitos emergem, como o de que os alunos não sabem falar português.

Nas análises, buscou-se examinar o discurso dos professores, segundo Pêcheux. Isso significa que o objetivo foi operar tanto no nível da descrição quanto no da interpretação. Para dar conta desses processos, foram utilizados conceitos sobre contradição, clivagem, ideologia, bem como saberes historicamente instituídos nas FDs pedagógicas, identificadas no *corpus* analisado. Essas representações concernem aos saberes do interdiscurso e desempenham papel identitário na construção do sujeito pedagógico.

Por fim, embora as conclusões decorrentes deste trabalho estejam baseadas em um *corpus* pequeno, espera-se que este estudo tenha contribuído para que os professores possam desenvolver outras pesquisas, de maneira a dar continuidade a esta investigação, proporcionando melhor processo de ensino de língua estrangeira.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença- Martins Fontes, 1974.

ALVES, José Carlos Patta. **O tipo de instrução Focada na Forma escolhida por duas professoras de inglês (LE): conhecimento prático e/ou conhecimento teórico?**. Dissertação (Mestrado em Letras), Centro de Educação e Comunicação. Universidade Católica de Pelotas, 2011.

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

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. *ELT Journal*, 17(2), 1963.

ALLWRIGHT, R. Problems in the study of language teachers' treatment of error. In M. Burt & H. Dulay (Eds. j, *On TESOL '75: New directions in second- language learning, teaching and bilingual education* Washington, DC: TESOL, 1975, p. 96-109.

AUTHIER-REVUZ (1982:2004). Heterogeneidade mostrada e Heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, J.. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Tradução de Alda Scher; Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BAKHTIN. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. De M. Lahud e Y.F. Vieira) São Paulo: Hucitec, (1929- 1979).

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. (Trad. de P. Bezerra) Rio de Janeiro: Ed. Florence-Universitária, 1981.

BARONAS, Roberto L. **Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy** (second edition) New York: Longman, 2001

CELCE-MURCIA, **Teaching English as a Second Foreign Language**. United States of America: Copyright, 2001.

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

_____. **A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors**. *Language Learning*, v.27, 1997, p. 29-46.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

CORACINI, Maria José & BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs). **Odesejo da teoria e a Contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5(4), 1967, 161-169.

_____. **Idiosyncratic errors and Error Analysis**. IRAL, 9, 2, 1971, p.147-159

_____. Error Analysis. In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) **Techniques in Applied Linguistics** (The Edinburgh Course in Applied Linguistics:3), London: Oxford University Press (Language and Language Learning), 1974, p. 122-154.

COURTINE, Jean-Jaques. **Metamorfoses do discurso político. Derivas da fala pública**. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. **Análise do discurso político. O discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, Jean Jacques; MARANDIN, J. M. **Quel objet pour l'analyse du discours?** In: *Materialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

DAVIES, E.E. **Error evaluation: the importance of viewpoint**. English Language Teaching Journal 37, 1983 (304–311).

DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Janet (eds.). **Focus on Form on classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães)

_____. **Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)**. São Paulo:Cultrix, 1977.

ELLIS & SHEEN. **Reexamining the Role of Recasts in Second Language Acquisition**. SSLA, 2006, 28 – 600.

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

ELLIS R. **First steps in reading: A Teacher's handbook for using starter readers in the primary school**. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____ et all. **Implicit And Explicit Knowledge In Second Language Learning, Testing And Teaching.** Chanel view publications, 2009.

FOULCAULT, M. **La arqueologia del saber.** México: Siglo XXI. (1ª ed. Francesa: 1969), 1986.

FOTOS, Sandra; NASSAJI, Hossein. **Form-focused instruction and teacher education: studies in honour of Rod Ellis.** Oxford University Press, 2007.

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

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. A Semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva.** São Carlos: Pedro & João Editores, [1971] 2007, p. 13-32.

KHALIL, A. **Communicative error evaluation: Native speakers' evaluation and interpretation of written errors of Arab EFL learners.** TESOL Quarterly, 19(2), 1985, p. 335–351.

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

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching.** Oxford University Press, 2 ed., 2000.

LEFFA, V.J. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I. e VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada : O Ensino de Línguas Estrangeiras.** Florianópolis. Ed. da UFSC , 1988.

LENNON, Paul. **Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction.** Applied Linguistics, vol.1, p. 180 a 195. Oxford: Oxford University Press, 1991.

LIGHTBOWN, Patricia; SPADA, Nina. **How languages are learned.** 2 ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 1999.

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

LONG, M. **Teacher feedback on learner error: mapping cognitions.** In: H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.), On TESOL'77. Washington: TESOL, 1977, p. 278-293.

_____. **Does second language instruction make a difference?** A review of the research. TESOL Quarterly, 17, 1983 a, p. 359-382.

_____. **Focus on form: A design feature in language teaching methodology.** In: K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.). **Foreign language research in cross-cultural perspective.** Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39-52.

_____. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LONG, M., & ROBINSON, P. Focus on form: Theory, research and practice. *In*: C. Doughty & J. Williams (Eds.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.

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

MACKEY, A. **Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning**. *Applied Linguistics*, 27(3), 2006, 405-430.

MAINGUENEAU D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de Língua Estrangeira**. In: CORACINI, Maria José & BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs). **Odesejo da teoria e a Contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MENTI, Magali de Moraes. **Efeito de dois tipos de feedback corretivo, recast e elicitación, no desempenho de alunos de inglês como LE**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MITTMANN, Solange. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003, cap. 1, p. 13-52.

NICHOLAS, H., LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. **Recasts as feedback to Language Learning**, 51, 2001, 719-758.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

ORLANDI, Eni P. **A Análise do Discurso: algumas observações**. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, EDUC, v.2, n1, 1986, p. 105-126.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo e Campinas: Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A noção da materialidade**. Campinas: Unicamp, 2007.

PANOVA, I., & LYSTER, R. **Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom**. *TESOL Quarterly*, 36(4), 2002, 573–595.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Edunicamp, 1995. Edição original, 1975.

_____. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____. **Ler o arquivo hoje**. In Orlandi, E. P. Gestos de Leitura- da História no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva. In. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PEREIRA, A. E. (Org.) : CORACINI, Maria José (Org.) . **Discurso e Sociedade. Práticas em análise do discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

PERELMAN, Chaïn; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: Para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação**. São Paulo: Loyola, 2002.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective Language Teaching in Second Languages Classrooms**. Melbourne: Cambridge, 1996.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SERRANI, Silvana. **Discurso e Cultura na aula de Língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SAVIGNON, S. **A study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistic and communicative competence**. Dissertation. University of Illinois: Champaign-Urbana. Expanded and published as Communicative Competence: an experiment in Foreign Language Teaching, 1971.

SCHMIDT, R. **The role of consciousness in second language learning**. Applied Linguistics, 11, 1990, p. 129-158.

SHANKS, D. R. Attention and awareness in “implicit” sequence learning. In L. Jiménez (Ed.), **Attention and implicit learning** (pp. 11-42). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2003.

SPADA, Nina. Communicative Language teaching: Current status and future prospects. In J. Cummins: C. Davison (Eds.) **Kluwer handbook of English language teaching**. Amsterdam: Kluwer Publications, 2005, p. 2-22.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (Eds.), **Input in second language acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1985, p. 235-253.

SWAIN, M., & LAPKIN, S. **Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together**. *Modern Language Journal*, 82, 1998, 320-337.

TEIXEIRA, Marlene. **O sujeito é o Outro? Uma Reflexão sobre o Apelo de Pêcheux à psicanálise**. *Letras de Hoje* (32), nº 1. Porto Alegre, 1997.

_____. **Análise do Discurso e psicanálise: elementos para a abordagem de sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005

UR, Penny. **A course in Language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

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

ANEXOS

ANEXO 1

Transcrição da aula da Professora “X”

Legenda

P- PROFESSOR

A1- ALUNO 1

A2- ALUNO 2

A3- ALUNO 3

A4- ALUNO 4

AT- quando todos pronunciam juntos

P - Thank you a lot.

Ok. I'll ask you to close your books, please. Just close your books, ok?

Before we start I have to be here. Before we start I want you to question something, especially you both...

If you are on a diet, if you have any health problems... What a person can do related to their meals? ...to the things that they eat. What could somebody do? Especially related to health problems.

What kind of food can a person eat? Use to improve their health.

O que a gente poderia fazer?

A1 - Fazer uma dieta.

P - In English.

What kind of? What could be included on it? What kind of food?

All days?What?

A1 - Todos os tipos de alimento só que tem que saber controlar, não sei.

P - Tell me that in English.

A1 - The ... all the different kind of food.

P - All different kind of food. For example?

A1 - Carboidrato, proteína, protein

P - What else?

A1 - Oils

P - But aren't oils dangerous to health?

That's all?Why?

A1 - É... como é que se diz grau?

Por causa das insaturações que ele tem.

P - Cause the saturations they have. What for example? Depends on the case?

É.. depende do caso os óleos vegetais não são tão ruins.

In English.

Risos...é vegetal...

Vegetable?

Oils are not so bad to...

Organism?

A1 - É ..organism..

P - What could you say if you don't have any problem..What could you do?

If you want to mantein your body to stay in a high level of functioning, have a beautiful body as well. What would you do? What kind of food would you have in your home?

Que tipo de comida tu terias em casa? Que tu farias?

A2 - Vários tipo.

P - In English

Todos riem.

Let's say vegetable.

A2 - Vegetables.

P - What kind?All of this?

A1 - Fruits

P - Fruits. What else?

A1 - Cereals

P - Cereals

A1 - Water

P - Ok. I want you to ask if we have to divide the food..the meals in groups. What kind of groups do we have?

A1 - Carbohydrates, proteins, oils, as gorduras

P - What else do we have?

A1 - Proteínas, gorduras

P - Ok. In English.

A1 - Oils. Até esqueci do nome.

P - Proteins

A1 - Carbohydrates, oils, protein.

P - Ok, protein.

And milk? Doesn't it enter in products, doesn't enter in this categories?

A1 - No, it's a protein and oil

P - Ok, Ok. So, in your book you have this material. We have it classified by categories.

Please, open your books, page 78. Do you agree with this division? Is that right?

A1 - No.

P - Why?

A1 - Sugars are carbohydrates

P - Ok. What else?

Dairy products. Do you know what does it mean? Do you know what mean dairy products?

All products that come from milk we call dairy products. So we have fat, oil and sugar. Is sugar right? In the right position?

A1 - No.

P - Where it should be?

A1 - Em carboidratos.

P - Ok. So we have some words in the box. Could you say that?

A1 - Yeah.

P - We have fish, potatoes, chili, oils, tomatoes, pasta, milk and chicken. I want you to put the name in the right position and right category, ok?

Please write it down.

Any doubts about the name?

A1 - Peixe, batata, pimenta, óleo, galinha, tomate

P - Ok. If you have any question, please call me.

A1 - What is pasta?

P - Pasta? Don't you know what does it mean? Don't you know? Pasta is an Italian food, a special Italian meal. They like eat very much.

A3 - Massa.

P - Massa. Do you like pasta?

A3 - O que é chili?

P - Chilis? Remember Red Hot Chili Peppers?

Ok? It's so beautiful to see that. It makes me hungry, don't you?

Ok. Could you read the first category?

A1 - Yes. Beans, rice, potatoes and pasta.

P - Ok. Please Val.

A3 - Vegetables

P - Vegetables

A3 - Vegetables

P - Carrot

A3 - Carrots

P - Carrots

A3 - Lettuce, peas, chilis

P - Ok. Lu.

A2 - The products, cheese, yogurt, and milk.

A1 - Fruits, apples, oranges, bananas, strawberries and tomatoes.

P - Ok.

A3 - Protein, beefs, pork, eggs, chicken and fish.

P - Ok.

A2 - Fat, oils and sugar, margarine, sugar and oil.

P - Ok. Please...

A1 - Eu me enrolei.

P - Now we are confirm our answers, alright?

Track

Carbohydrates : beans, rice, potatoes, pasta.

P - Is that ok? Please say carbohydrates

AT - Carbohydrates

Repeat again

AT - Carbohydrates

Please repeat beans.

AT - Beans

Rice

AT - Rice

Pasta

AT - Pasta

P - Ok. Let's continue.

Track

Vegetables: corn, carrots, lettuce, peas, chilis.

P - Ok. Is that right? Ok!Repeat : vegetables

AT - Vegetables

P - Corn

AT - Corn

P - Carrots

AT - Carrots

P - Beans... sorry...peas

AT - Peas

P - Lettuce

AT - Lettuce

P - And the other one is chilis. Ok, continue.

Track

Dairy products: Cheese, yogurt, milk.

P - Ok?Right?

AT - Dairy products, cheese yogurt, milk

P - Ok!Let's pay attention to it.

Cheese.

AT - Cheese.

P - It's a long "i" ok? You have to say it a bit longer.

Cheese.

AT - Cheese.

P - Ok. Yogurt.

AT - Yogurt.

P - Milk.

AT - Milk.

P - It's a short "i".

Ok?Let's continue.

A1 - Yeah.

Track :

Fruits : apples, orange juice, bananas, strawberries, tomatoes.

P - Ok. Repeat fruits

AT - Fruits

P - Apples

AT - Apples

P - Oranges

AT - Oranges

P - Bananas

AT - Bananas

P - Strawberries

AT - Strawberries

P - Tomatoes

AT - Tomatoes

P - Ok.

Track:

Proteins: beef, pork, eggs, chicken, fish.

P - Ok. Repeat

AT - Proteins, beef, pork, eggs, chicken, fish.

P - Ok! Pork.

AT - Pork.

P - Ok. Not so open ok? Pork.

Repeat to me proteins.

AT - Proteins

P - Ok. So last one.

Fat, oil and sugar: mayonese, margarine, sugar, oil.

P - Ok. Repeat.

AT - Fat, oil and sugar: mayonese

P - Margarine

AT - Margarine, sugar and oil.

P - Ok. It's a strange name for us to say margarine, but it isn't an English name. It have different accent, ok?

Now you have a list by the end of the page. Please match it to the right group, ok? I guess all of you like this kind of food, especially the first one.

Have you all done?

Why dairy products and not milk products?

I don't know exactly, but all of things that come from milk we call dairy product. Because of the kind of profession we have, ok? I will try to search for you why it's dairy, but it isn't called milk products as we say in Portuguese.

Ok? Let's try it?

Ok, as you are experts on this kind of subject you have to answer for us, for me and Lu ok? Is that right?

So, chocolate?

A1 - Chocolate is a carbohydrate.

P - Ok. Lemons?

A3 - Fruits.

P - Fruits Ok. Bread?

A1 - Bread is a kind of carbohydrate.

P - Carbo ...

A1 -Hydrates.

P -Ok. Don't be afraid to say that. Cream?

Dairy products.

Ok. Very nice. Spinach?

A2 -It's a kind of vegetable.

P -Vege ..

A2 - Vegetables

P -Vegetables. It's a very different word to say.

Vegetables

A2 - Vegetables

P - Again vegetables.

AT - Vegetables

P -Ok, much better now. Now imagine you are working in a restaurant, ok? But your public, your consumers are very different kind of people. Each of you will work in a different restaurant. In your restaurant you have problems with sugar, you can't use sugar, because some people have got diabetes there, ok?

You... people who used to go to your restaurant have problems with cholesterol, so you can avoid it.

And you are free people. Everybody is ok, nobody has problems with their health. So you can make your menu without thinking about any problems of health, ok? So you have to think for

diabetes problems, you have to think for somebody who has fat problems, ok? Each of you make a menu, ok?

Terão que organizar um cardápio thinking of the foods, ok? Let's think about it? Remember people who have diabetes don't...can't eat sugar. You people can't catch some kinds of oils and you are free. Think about it?

A2 - Teacher?

P - Yeah.

A2 - How do you spell arroz?

P - Arroz?

A3 - Rice

P - Ok. It's very good. Rice. Do you remember how to write?

R-I-C-E

What else?

Peas

A2 - What does peas?

P - It's very good, remember Black Eyed Peas? That group. It's so small and green and tasty.

A2 - São as ervilhas?

P - Yes!Ervilhas.

And lettuce? Do you know lettuce?

A2 - Alface?

P - Yes!Carrots.

Carrots?

A2 - Cenoura.

P - Yes!Think I know you can. Have you noticed that the apples here aren't red?

A1 - What?

P - The apples...they are green.

Apples in fruits.

A1 - É maçã.

P - Yes!

Maçã?

They are green here not red as we usually see.

A2 - Professora...

P - Oh...oh..

Teacher

Ok!Tell me...

A2 -A tradução de Blackberry?

P - Ah, ok?

A2 -Tem várias traduções, eu nunca sei, conheço como amora preta.

P -Yes. Have you think about the cell phone, because it is very dark and small as amoras.

Amora escura, ok? Strawberries...morangos.

All of kind of this fruits amoras, morangos. What else? Let me think...cereja. The other one very small..berry is the kind of fruit.

A2 -Pequenas frutas?

Pequenas frutas vermelhas.

P -Yes!Right?Ok?

Students speak in Portuguese.

In English.

A1 - It's a protein, eu não sei como é que é soro.

P -Soro?

Soro.

A1 -Protein from soro of the milk.

P -Ok. That's right. Are you organizing it? Don't need help? Is that Ok? Let's think about it.

You can think of me. I can't eat any sugar.

Não, mas é um suco natural.

Think of me.

In English. Yes you are free. Think of me. Remember you are doing it for your teacher.

A3 -Tu tem problema de colesterol?

P -No. Diabetes.

A1 - Mas suco natural.

P -In English.

A1 -Natural juice... can ...

P -No.

A3 -Depende da fruta.

P -Depends on the fruit.

A1 - Tche.. então vai tomar água.

P -He loves me. Could you say that? Do you love me?

A3 -Teacher...What is beans?

P -Beans?Brazilian people love it, especially the white ones.

A1 - Beans podem ser sementes né?

P -In English.

A1 -Beans can be a different.

P -Seeds. But in this case it is a very very very special cereal. Especially Brazilian people like it. If it is black so...

Feijão. This is beans. And we have something that is very special here related to maionese. Could you imagine a small child saying that? Please mom, give me some mayonese.

They don't say it, they say mayo.

Mayo.

A3 -Como é que se fala salada?

P -How could you say...please in English.

A3 -How do you spell salada?

P -Salad.

A3 -Salad. Só que eu quero salada de fruta.

P -Fruit.

A3 -Fruit salad.

P -Salad.

Have you finished?

A1 -Três coisas tá bom.

P -How many?

A1 - Three.

P -Have you finished?

Ok. Let's start by A2. A2 What have you?

A2 - Fish, Kitchen, Rice.

P - What?Fish and ...

A2 -Chicken.

P -Ok! I was sick that I have to eat a kitchen, alright? What much?

A2 -Rice, corn, carrots, lettuce, peas, fruits, natural juice.

P -Ok! A3.

A3 -Alface, é difícil não é lettuce.

P -You can say lettuce or lettuce.

A3 -Lettuce, tomatoes.

P -To...

A3 - Tomatoes

P -No

A3 - Tomatoes

P -Ok!

A3 -Rice, beef, bananas, strawberries.

P -Straberries.

Ok! Just it? Very light?

What about you?

A1 -Chicken or different kind of proteins, rice, eggs and water.

P -Ok!

And chocolate bar?

A1 -No.

P -A diet one.

Ok. So, let's think of you now. Let's think of you now, ok? Let's imagine you are making a menu for each of you. You think about Lu. You think about Alemão. Alemão think about Val.

Eu vou fazer um menu para Luana. Lu pra mim e ela pra ti.

Ok! Let's think just about your colleagues.

And now do a new menu, organize it, make another one.

What do you think your colleague would you like to eat?

You can include other kind of food. Not jus that ones we have here. Let's think of ...

Remember we have other ones by the end of the page, ok? Yes you can include it.

What's your doubt?

A2 -How do you spell massa com carne, pasta ao molho ...

P -What kind of meat are you thinking now?

Que tipo?

A2 -Massa com carne.

P -Meat.

A2 -Meat?

P -É... massa and meat, for example. Beef or chicken.

A2 -Como é que se escreve isso?

P - Meat? How do you ... Spell meat?

P -M

A2 -M

P -E

A2 - E

P - A

A2 -A

P -T

A2 -T

P - Ok? Any other doubt?Ok. We have to finish.Yes?

A3 - Como é que eu falo suco de laranja?

Orange juice?

P - Yes. Now I want you to exchange the books, ok? Val please give your book to Alemão.No..no..no..Don't say. Just give your book to alemão, ok? Alemão...could you read the menu Val did to you?

A1 - Pasta and meat, juice orange, chocolate

P - Is there any problem in this writing?

A1 - Não é massa com molho?

P - No no. She is thinking of massa com carne, ok?

Take a look at the juice. Is that right?

A1 - Não. Orange juice.

P - Ok!

Chocolate. Do you like it?

A1 -Yes!

P - Would you include something else?

Deixa eu ver.

Is anything you would like to put?

A1 - I don't know.

P - Is that enough?

A1 -Não sei o que eu ia botar aqui.

P -In English.

A1 -I don't know what I botar aqui

P -Ok! I will try to do mimics today.

How about you Val?

A3 -Vegetables

P - Vegetables

A3 - Vegetables

P -Vegetables

Ok.

A3 -Fruit salad, beef and fish, pasta, cream, strawberries..juice

P -Ok. Would you include something or anything else there? Would you include anything?
Como?

Would you include anything else there?

A3 - Guaraná Antártica.

P -In English.

How about you Lu.

A2 -Beens, rice, beef, orange juice, apples and chocolate.

P -And you? Would you include?

A2 -No.

P -Is anything ok?

Ok!

Let's have a break now and we continue after. Change your books again.

A1 -See you!Bye...bye...

P -Ok!Before we continue listen to the conversation that people are having in a restaurant, I want you to read that kind of articles. They are describing here all different meals, ok? All different dishes. Each one are..is from a different place,ok? So I want you to read it in silence before and then try to guess from where it comes, ok?Just read it in silence, please.

Ok!Have you finished?Not yet?

A3 -Teacher..What is spicy sauce?

P -Val was asking us before the break about molho. So, sauces mean molho in Portuguese and spicy it's a kind of different word, another word for pimento...apimentado. Do you remember Spice Girls? It means garotas apimentadas in Portuguese, ok?

Don't you think this kind of dishes are very beautiful? They are beauty to see.

Ok. Then we can discuss it. Lu...Could you read the first.

A2 -Black beans and rice are very important in this national cuisine. People don't eat much beef, but they eat a lot of fish and pork.

P -Ok. Over then we have four nationalities: American, Chinese, Indian and Cuban. This dish. What do you think about it?Is it American, Chinese, Indian or Cuban?

A2 -P -Cuban?

Why?

A1 -I think Indian.

P -And you?

A3 - Cuban.

P - Why?Why Indian?

A1 -In India we don't eat beef. Como é que é carne de rês?

P -Ok. But in this place they eat beef, but not so much.

Why do you think is it Cuban?

A1 -The food is...não sei explicar.

P -Try!The kind of food they eat.

A1 - É.

P -Ok. It is Cuban and especially you can see they eat a lot of fish and more than eat. Because of the black beans. Don't forget Cuban people came mostly from Africa and African people like to eat beans.

A3 -Comidas pesadas assim né?

P -Yes. They like it. Very had meat and meals.

Val could you read the second one?

A3 - In this ethnically.

P -Ethnically.

A3 -Ethnically diverse country. They have many types of food.

P -Types.

A3 -Types of food , but people eat a lot of beef, pork, potatoes, sandwich, very for lunch.

P -What country is this?

AT -American.

P -Why American?

A1 -Because sandwich.

It's a ethnically.

P -Ethnically diverse and because of...

What else? I will say because of the beef, American people love beef. They love beef. Do you know beef? What does beef mean?

A1 -Carne de res.

P -Ok. And sandwiches , ok? For lunch they love it. Alemão...the third one?

A1 -The main ingredients in this cuisine are rice and vegetables.

P -Vegetables.

A1 -Vegetables, chicken, fish or beef. The food is usually salt because it contains more

P - In Portuguese is...it is...

It is Chinese food.

Yes! They don't have any doubt about it especially when they see the picky. Lots of vegetables, they love it. Is everything Xadrez. Arroz...rice Xadrez, Xadrez rice, Xadrez pasta, Xadrez beans, everything is Xadrez.

Could you read the number one.

A2 -For these dishes, meat or vegetables two are spicy of them contain chilli.

P -Chillis.

A2 -People usually eat rice or types of with the main dishes.

P -Ok. No doubt, especially because of this spicy sauce. Do you like spicy sauces?

A1 -I don't know. Eu não sei o que é. Como é que se fala eu não sei o que que é.

P -I don't know what is.

A1 -I don't know what is.

P -Spicy sauce is very hot. Do you like it?

AT -No.

P -If you have to choose one of these dishes. What would you choose?

AT -American.

P -American.

Oh. I would choose the Chinese one. I'd like to eat the Chinese one. It's very interesting. Now let's think about it. Black beans mean...

A1-Feijão...semente.

P -Ok!Ethnically diverse?What does it mean?

AT -Como? Diversidade étnica?

P -Yes!Main ingredients?

A2 -Vários ingredientes.

P -No. Do you remember that word the main verb?

A1 -Principais.

P -Yes.

Ok. And spicy sauce? We talked before is..

A3 -Molho apimentado.

P -If you have to describe the most important dish in our country. What would it be?The most important, the most known dish in our country.

A1 -O prato principal do nosso país?

P -Yes.

A1 -Black beans, rice.

P - What else?

A1 - Beef, milk, eggs and potatoes

Batata frita

P - Ok. But let's think just about the main part of people, the most part of people. What do you think is the most traditional dish we have? Lets think about the poor people especially.

A1 - Feijão e arroz;

P - Rice and beans?

A3 - A comida básica é feijão.

A1 - E tem a cachaça também.

P - Do you have cachaça?

A1 - Não..não...no CQC fala as vezes.

P - It was on CQC on TV.Ok...ok. But Joel went to a party with you. If you have to introduce him in to our culture and we have to think about our meal. What could you offer to him?

A1 - Se ele viesse o que nós ofereceríamos?

P - Yes.

A1 - Churrasco..barbecue

P - Ok. How would you describe it?

A1 - Barbecue it's a meat...como é cozido?assado?How do you spell assado?

P - Stoven

A1 - Stoven meat

P - Where do we have to put it? Where do we cook it? Where we cook it? Where we prepare it?

Como se prepara?

Onde a gente prepara? The traditional says that we have to prepare it on fire, isn't it? Indirect to the fire. So What else we have as traditional here? Especially here in Pelotas.

A1 - Mondongo.

P - No. We have other kinds of things. We have Fenadoce here.

A1 - Isso não é comida.

A3 - Pois é.

P - There is a meal?Ok, so is a dessert.

So as a homework I want you...you will have a lot of time to do it...you have two weeks for doing it. I want you to describe a special food that you like most, ok? And imagine you are receiving a visitor, ok? And you have to prepare it to this person...you have to make a recipe.

Do you know recipe?

Receita.

A1 - Tipo de comida que mais gosto e como se faz para preparar ela?

P -Yes. Ok! Now we are listen to a conversation of Anson and Alien. They are talking about the food they like most. I want you to listen the conversation and complete the gaps and if you don't have time enough to complete it, please ask me to repete again, ok? I will put it twice, but if you need more time please ask me.

Track – Unit 9

A- What's your favorite food Alsen?

B- I really like fish and salads. I don't like fast food. What about you?

A- I like meat and I love French Fries. I don't like chicken.

B- I also like coffee, latte is my favorite.

A- I just love coke and cookies.

P - Ok! Let's listening it again?

Students listen again.

Ok!Let's organize your answers please.

A2 - What is French Fries?

P - French Fries are something that everybody likes, especially children. And when you go to McDonald's, for example, we can't avoid to eat it.

A2 - French Fries are do sul?

P - No. It makes by potatoes.

A2 - Batata frita.

P -Yes. French Fries. Ok? Would you like to listen it one more time? Val..Would you like to listen it again?Ok! Let's listen it and see if you are right?

After the listening...

What does he ask?

AT - Food.

P - Food.Ok!

Listen ...

P - What does she like?

AT - Salad.

P - Listen...

What does he like?

AT - Meat.

P - And he doesn't like...

AT - Chicken.

P - Listen ...

AT - Coffe

Cokkies

P-You know what does cookies mean? What does cokkie mean?Do you know?Cookies...

A1 - Biscoito, cereal

P - Ok...cookies..biscoitos. Ok. Now imagine you are working in a restautant, ok? Let's turn on pages, please.Ok? Here we have the menu of Beverly restaurant by the top of the page and we have a list of meals here...very different foods and you have to put it on the right place on this menu, ok?Let's try to organize it. You have a list here on the box, and you have to put it in the right place of the menu.

A2 - What's roast beef?

P - It's the famous roast beef we call here. In Portuguese it come rosbife.

It's a kind of chicken. It's traditional. It has some special...How can I say?Special things to make it. It's very traditional.

A2 - And chicken consumme?

P - It's the French kind of soup.

A2 - What?

P - It's a kind of soup that comes from France. It's French.

A1 - What it desserts?

P - Take a look at the kind of the food you have that.

Sobremesa.

Yes. Ok...Have you completed? Can we correct?

AT - No.

P - Not yet! Ok...

Can we check?

Ok. For appetizers we have green salad, chicken consommé and tomato soup. Main portions we have grilled fishes and...

A2 - Roastbeef and chicken.

P - Val? Could you talk? Alemão could you talk? Could you speak a little bit? Just listening Lu's voice. I'm just listening Lu's voice. I want you to listen you.

A1 - Ok.

P - Please, read the next one.

A1 - Vegetables.

P - Vegetables.

A1 - Vegetables, chicken consommé

P - No. Vegetables

A1 - Não lembro professora. Potatoes...corn...

P - Please mixed vegetables

Mixed vegetables

Ok! Val..read the next one.

A3 - Chocolate

P - Lê tudo

A3 - Não.

And fruits

P - Chocolate cake. What does cake mean?

A1 - Bolo.

P - Ok! Alemão next one?

A1 - É...soft drinks...

P - No no no..lê tudo..read all.

A1 - Beverages.

P - Beverages

A1 - Wine, soft drinks, mineral water, lemonade.

P - That's so. Now we have somebody at this restaurant, they are order their food, ok? And I want you to mark the right one, ok? We are going to listen then and you have to mark it. You have to choose the right one. Ok?

Track – unit 9 track 55

P - Ok! Listen it again.

A1 - Ai que cara sem graça.

P - What list have they order? A,B or C?

AT - B

P - Ok. To finish I want you to complete the conversations between Any and Steve about that restaurant. You have the words on the box and I want you to put it in the right order. Please...complete the conversation.

A1 - Unhelpful é infeliz?

P - No. Help is...

A1 - Ajuda.

P - Unhelpful

A1 - É ao contrário né?

P - Yes! If somebody doesn't give the attention you want you call him...

A1 - Quando não dá atenção?

P - Yes! He is a ...desatencioso.

A2 - What does plates?

P - Where do you put your food? The thing you use to put your food.

A2 - Prato.

P - Yes.

A1 - Very dirty. What's dirty?

P - If you don't wash your things it come dirty. If you don't wash something you have at home it comes dirty. For example... you work with some land. Do you know land?

A1 - No.

P - Let me think. If you let fall some coffee in..on your clothes. What happens with this? A1 - Se tu vira café?

Mancha.

P - So it comes dirty.

A1 - Sujo.

P - Sujo.

P - Can we correct?

AT -Yes!

P - So..to correct we are going to listen to the CD.

Track (CD) Students listen once

A1 - Expensive?

P - Expensive when you have to spend a lot of money.

A1 - Expensive é caro?

P - Yes! Expensive lots of money..cheap...

Barato.

P - What have you asked me about?

A3 - What is meal cheap?

P - Comida barata! Cheap, ok?

What else? Shame? Shame has two different meanings:shame vergonha ou pena. Neste caso uma vergonha, restaurante uma vergonha.

Ok! To finish if you were in a restaurant like that. What would you do in this place?The meal was terrible. The bill was very expensive. You have to spend lots of money there. Would you recommend this place to other people?

A1 - Don't go!

P - Why?

A1 - The plates very dirty , expensive place, restaurant.

A2 - The service was slow

A1 - Unhelpfull

P - And as you could notice it was a very famous restaurant, Beverly. It was in a very beautiful place. Why do you think this place became so ugly, so terrible? There was a reason for it change so much?Or not? Ok, I have another homework to you. Let's suppose you work in this restaurant ok? And you have to write a letter to the manager talking about the problems you found there, ok?And ask him to give you another chance, another lunch and you can ask your money back, ok?

A1- Falar dos problemas.

P - Yes. Falar dos problemas pedir uma refeição and ... money back. As you were invitation you can do that. For today is that. I hope you liked and I hope you liked and I hope to see you soon.

P - Vou sentir falta de vocês nas férias viu?

ANEXO 2

Transcrição da aula do Professor “Y”

Legenda

P- PROFESSOR

A1- ALUNO 1

A2- ALUNO 2

A3- ALUNO 3

A4- ALUNO 4

AT- quando todos pronunciam juntos

P- It's hot today, isn't it? Don't you think? It's hot!

A1- Yes!Very hot.

P- Very hot!It's going to rain, yeah? Ok, so let's start with the date. Vamos começar com a data como a gente sempre começa. So, What's the day today?

A1- Today is...

P- Today is... September...Twenty-first...Two thousand and ten...yes!Alright, repeat today..

AT- Today...

Everybody : is...September

P – twenty-first...

A3- two thousand and ten

P- two thousand and ten. Today is my father's birthday. Yeah, my father's birthday.

A1- Como se diz parabéns?

P- Congratulations!

A1- Congratulations!

P- Yes. Thank you. Alright, What was the date yesterday?

A2- Yesterday is..

A3 - Não..was..

P- Yesterday...

A2- Was...

P- Was...

A3- September...twenty...two thousand and ten

P- Two thousand and ten. That's it!So, repeat...Yesterday

A3- Yesterday...was..

P- September..twenty..two thousand and ten. What will the date be tomorrow?

A2- Tomorrow will be September

P- Tomorrow will be September..twenty?

A3- Two

P- Second..two thousand and ten. Já vimos como se estuda esses números, mas lembrem-se que os números nas datas são ordinais. São primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto. A maioria deles são muito fáceis, são idênticos, por exemplo o vinte . Para transformar o vinte em vigésimo a gente só tem que falar o numeral vinte com o som de “th” no final.Twentieth. É isso aí. Com um pouquinho de prática...lembrem do “th” que eu falei na última aula?Mas tem os que não são, o primeiro que é first o segundo que é second e assim por diante. A gente vai ver os detalhes numa aula que está por vir.

P – What did you do yesterday night?

A1- É..ontem eu não fiz nada de mais...fiquei jogando conversa fora até tarde e dormi.

P – Alright!So..With Who? Quem?

A1- Amigos

P- Amigos...So...Com amigos?

A1- Yes.

P- So...I talked with friends and ... Foi...Como é que é foi de ir?

A1 – Go.

P- Go...presente...passado é?

A1 – Went

P- Went...went to bed. Ok. Can you say everything?

P- I...

A1- I

P- Talked...

A1- Talked

P- With...

A1- With

P- Friends...

A1- Friends

P- and went...

A1- and went

P- to bed...

A1- to bed

P- Can you ask her?

A1- What did you do yesterday in the afternoon?

A2- É complicado... primeiro eu estava pra for a...fazenda.

P- Ok... I was in the countryside...

A2- I was countryside

P- I was in the countryside... I was in the countryside and...

A2- Fui de trator.

P- Ok!Where?

A2- Olhar olhar os trabalhos...umas terras novas que comprei.

P- Então... I was in the countryside because...porque...I went by tractor to check a lote I bought. So I bought means comprei...to check is dar uma olhada...and lote is uma terra.

A2- É uma terra.

P- Yes! To check a lote I bought!Ok...so can you read for me?

A2- I was in the countryside because I went by tractor to check a lote I bought.

P- This is no "th".

A2- Isso...esse é o som de "t" mesmo. Can you ask her?

A2- What did you do yesterday at night?

A3- Eu escutei música.

P-Ok. Acho que isso é a primeira vez que aparece aqui. I listened to music...What else?

A3- Eu fui dormir.

P- Ok. Listen to music and...lembra do que ele falou?...went to bed...

A2- Aí é...desculpa...depois de trator é to check...é ck?

P- ch

A2- Não,depois

P- Ahh yes...ck

P- Ok...went to bed

A3- I listen...

P- listened

A3- listened

P- to music ...

A3- to music

P- and went...

A3 – and went

P- to bed...

A3- to bed.

P- Very good! What's your name?

A4-

P- ...I confuse with This is our new student. Can you ask him?

A3- What did you do yesterday in the afternoon?

P- You can talk in Portuguese and I ...

A4- Fui no Calçadão.

P- Humm...foi no Calçadão ontem de tarde. Ok! Foi só por ir assim?

A4- Fui dar uma volta e depois mexi no computador.

P- Então...I went to Calçadão and then came back home...pra casa.

A2- Esse Calçadão não poderia dizer " I went to downtown?"

P- Yes! I went downtown. Existe uma palavra pra esse tipo de rua pra caminha que só tem lojas que é walking street que é uma rua de caminhar. Mas esse tipo de rua não necessariamente tem lojas. O Calçadão é uma coisa muito particular da nossa cultura aqui. Não tem problema nenhum. Claro se vocês forem falar terão que explicar.

A2- Pois é e como explicar?

P- It's a street with shops and no cars. Uma rua com lojas e sem carros.

A2- Sem carros.

P- Ok! I went to Calçadão and came back home and used the computer...usar o computador.

So I say and you repeat. I went...

A4- I went

P- to Calçadão...

A4- to Calçadão

P- and then...

A4- and then

P- came back home...

A4- CAME BACK HOME

P- to use...

A4- to use

P- the computer...

A4- the computer

P- Can you ask me?

A4- Qual a pergunta?

P- Esta aqui...What...

A4- What

P- did you do...

A4- did you do

P- yesterday...

A4- yesterday

P- Em que parte do dia?

A4- Night

P- At night...yes...yesterday at night I had dinner at Circulus.

A2- Ele é chegado no Circulus...

P- Alright...I had dinner at Circulus with my family...ok!Any question? Ok. So let's move on. Vamos seguir ,Ok? What's new on page 25. Página 25 a gente tem " What's new lá?". Posso apagar gente?

P- Então...até agora a gente viu várias formas de perguntas, afirmações e negações com o verbo ser ou estar ou com qualquer outro verbo. A gente viu que quando a gente não usa o verbo ser ou estar, o verbo to be, a gente usa auxiliares DO, DID,WILL no futuro. E a gente viu algumas pessoas: Eu em inglês é...

A2- I

P – I...ele...

A2- He

P- Ela...

A2- She

P- Ok!E a gente viu "você" no...Não..não vimos não. Hoje a gente vai ver. E não vimos NÓS. Não vimos ELES e ELAS e essas coisas todas a gente vai ver aos pouquinhos. NÓS em inglês é WE. Então com o verbo SER ou ESTAR no presente "Nós somos" ou "Nós estamos"... " We are". Repeat We are.

AT- We are

P- Ok!O que é que diz ali? Nós somos felizes. Como é feliz?

AT- Happy.

P- Happy. Então vai ficar...

AT- We are happy.

P- We are happy, ok? Legal que esse tipo de coisa que as vezes eu nem explico e vocês nem se dão conta e seguem falando certo. Por exemplo o adjetivo happy...feliz. Não tem plural.

Vocês não precisam dizer feliz e felizes. É tudo a mesma coisa. Esse é o bom do inglês também. Nós somos bons...good.

AT- We are good.

P- That's it! Agora somos...are...estamos...are. Nós estamos doentes. Como é que é doente?

A2- Sick.

P- Sick...então...

AT- We are sick.

P- We are sick...exatamente. Bom como é natural deste verbo aqui...o verbo ser ou estar, a gente não usa auxiliares pra fazer pergunta, mas aí a gente tem que diferenciar a pergunta da afirmação. Então o verbo que é este aqui passa pra frente da pessoa. Então se eu quiser fazer uma pergunta sobre nós...nós estamos. Aí a gente coloca ARE WE....? Prontos. How do you say prontos in English? Não? Ready! This is an "r".

A2- É um "r" ali.

A1- Como se escreve SICK?

P- (O professor escreve a palavra no quadro). Então...NÓS ESTAMOS PRONTOS?

A2- Are we ready?

P- Ok! So again...Are we...

AT- Are we

P- ready?

AT- ready?

P- Take some time to get used. Demora um certo tempo até a gente conseguir. Mas aos pouquinhos a língua se acostuma. Nós somos felizes?

AT- Are we happy?

P- Are we happy?

AT- Are we happy?

P- Parece que falar de uma vez só a gente trava também né. Não precisa falar rápido, é só dizer naturalmente " Are we happy?"

AT- Are we happy?

P- Good! Nós estamos doentes? Are we sick?

AT- Are we sick?

P- Good! ARE a gente já viu usando para outras pessoas. A gente usou "are" quando está falando para você..."Você é"..."Você está". Então vocês já conhecem a negação de "are". A negação de "are" é...

A2- not

P- are not...junto...aren't. Então we aren't...nós não somos ou nós não estamos. Professores é...

AT- teachers

P – teachers, ok! So...não somos professores...

A2- We aren't teachers.

P- Again...

AT- We aren't teachers. Alright! A gente se acostuma na escola falar “teacher”, “teachers”, mas prestem atenção na palavra escrita. Vejam que nas duas sílabas a gente tem “te” in the first one e “ch”na outra né? Então “t” em inglês tem esse som “t”, daí fica “ti” não chega a ser um “tsi”. E essas duas sinalizam o som “Ts”...teacher.

AT- Teacher.

P- Ok!Teachers

AT- Teachers.

P- Good! Nós não somos professors.

AT- We aren't teachers.

P- Good! Em casa como é que é?

A3- Em casa?

P- Só em casa.

A2- At home.

P- At home. Very good! Então nós não estamos em casa.

AT- We aren't at home.

P- We aren't at home. Bom como mostrado pra vocês nas outras aulas o “Are we” nesse formato de pergunta aqui com o complemento “ Are we ready?”. Nós estamos prontos é uma YES/NO question. Uma pergunta de sim ou não. A gente escolhe se quer responder sim, não, talvez, mas não tem nada além do que se possa dizer que seja esperado na resposta. Pra fazer uma pergunta específica a gente acrescenta na frente da estrutura o que a gente quer perguntar em específico, são as questions words que são as perguntas relativas no português: qual, quando, com quem, e assim por diante. Vamos ver se vocês sabem esses aí. “ O que” em inglês é...

AT- what

P- What...”Who” quer dizer...

A3- Quem

P- Quem...muito bem! Se não lembrar anotem aí. “Where”...

AT- Onde

P- Onde...”When”...

A2- Qual

A2- Quando

P- Quando

A2- Which que eu não sei.

P- Como?

A2- Which

P- Which ele troca significado com este aqui tá bem?

AT- Qual

P- Qual. “Why”...

A2- Por que

A4- Qual é o primeiro lá?

P- Esse? Qual é mesmo?

AT- Esse é quando.

P- “How”...

A1- Como

P- How are you? “How much”...

AT- Quanto

P- “How many”...

A1- Quantos

P- Finally “How old”...

A1- Idade

P- Ok! Vou tirar o Ready daqui. Então agora a possibilidade de perguntas aumenta bastante. A gente pode combinar o que a gente quiser aqui respondendo qualquer uma das palavras aqui colocando elas na frente desta estrutura pra fazer uma pergunta sobre nós no presente no verbo ser ou estar. Então por exemplo: Por que nós estamos aqui?AQUI em inglês é?

AT- Here.

P- Here. Vou escrever aqui. Por que nós estamos aqui?

AT- Why are we here?

P- Here. Again everybody. One, two, three and...

AT- Why are we here?

P- Why are we here? Ok! Esse espaço aqui que eu deixei aqui que é pro complemento eu nem sempre preciso dele se a pergunta por si só se completar. Por exemplo: Onde nós estamos?

AT- Where are we?

P- Where are we? Onde nós estamos?

A2- Essa é uma boa pergunta. A gente se perde e é só perguntar.

P- Essa é. Essa tem que escrever num papelzinho e guardar no bolso. Eu me perdi de propósito em Montevideú só pra usar o inglês pra ver se os Uruguaios me ajudaram. Foi legal! Com um sutaqueção.

A2- Sim, mas é que eles tem o hábito de cedo estudar línguas.

P- É verdade. Pena que nós não temos este hábito.

A2- É ...eu acho que lá o estudo é curriculado pra nós aqui temos as escolas particulares. E eu no interior da Inglaterra me perdi.

P- Que beleza! Dá até vontade de ficar perdido né?

A2- E um casal de velhinhos fazendo jardinagem aí pegaram o carro nos botaram dentro e nos levaram para o hotel. Coisa mais engraçadinha.

P- Que legal! Então “are” que é o verbo ser/estar ele tem um componente no passado, lembram?

A2- Ai meu Deus, é o Were?

P- WERE. Chegou bem pertinho. Então “were” é o componente de ARE no passado. Eu vou usar “were” com nós também e ai eu to fazendo uma pergunta pra nós em relação ao passado.

P- Estávamos ou éramos, ou fomos.

A2- O que fizemos ontem?

P- Fizemos não dá. Por que aqui é ser/estar.

A2- Então onde estávamos ontem?

P- Onde estávamos ontem? Muito bem. Então este espaço está reservado para o ontem.

AT- Where were we yesterday?

P- Yesterday...ontem. Essa é legal porque os 2 começam Where...were..we...

A2- Pois é e aí pra mim fica ruim.

P- Repeat after me...Were...

AT- Were

P- where...

AT- where

P- we...

AT- we.

P- Ok! É bom a gente ficar trocando assim... agora na ordem...

AT- Where were we?

P- Good! Questão de treino só. O futuro deste verbo sim “will be”. Então will we be? LÁ in english is...THERE...repeat!

AT- there.

P- Quando nós estaremos lá?

AT- When will be there?

P- Ok! Do you have questions? Perguntas? Dúvidas? Não? Não tá se sentindo muito perdido?

A4- Não.

P- A gente vai recuperar o que tu perdeu aí vais ter mais luz. Ele já pegou o ritmo, já recuperou boa parte do conteúdo nas revisões que a gente fez também. Ok! Então vamos escutar um pouquinho deles falando usando essas estruturas aí com o WE e aí a gente tenta fazer sentido disso aí.

A2- Por que é tão fácil a gente entender do que falar?

P- Porque um processo depende do outro. Primeiro a aquisição que é a recepção e depois a produção. Quando a recepção tá boa aí a fala começa a melhorar.

A2- É impressionante assim quando a gente chega num lugar parece que eu não sabia falar nada. A medida que a gente começa a ouvir o vocabulário começa a aumentar.

P- Tem muito a ver com assimilação. A gente tenta usar o que a pessoa fala. É que nem um brasileiro que nunca falou Espanhol, vai no Chuí ali, vê os outros falando já quer sair falando também, é a mesma coisa.

A2- É...é que as línguas latinas por causa da semelhança com o português a gente se sente mais estimulado.

P- Com certeza, mas em inglês isso acontece normalmente também. Por que não é uma língua tão...tão diferente da nossa. Eu quando cheguei da aduana essa vez parecia que nunca tinha falado inglês.

P- Ok! There it goes...

LISTENING ACTIVITY

P- Ok! I will play again...

P- Rápido é se vocês assistirem a CNN narrando baseball. Então : “ We are so happy today”. Uma pessoa falando pra mais uma é claro ela quer dizer com isso o quê?

A2- Nós estamos felizes hoje.

P- Yes! Vocês viram que na frente do happy tem uma palavrinha pequena ali “so”. So happy. “So” é pra intensificar o happy. Em português “muito”... “tão” felizes. É a pergunta “ Why are

you so happy?” Vejam que essa estrutura de pergunta a gente tem aqui similar ó... “ Why are you so happy?”...Por que você está tão feliz? Because we bought a new car.

A2- Essa palavra tu usou lá no “comprei terra nova”.

P- Exatamente.

A2- Comprar. Compramos um carro novo.

P- Porque compramos um carro novo. Então “bought” é o passado de qual verbo?

A2- Comprar.

P- Isso. Que no presente é “buy”. Because é o porque da resposta. Vimos os dois porquês da língua inglesa “why” e “because”.

A1- Porque compramos, é isso?

P- Yes! Ou porque nós compramos...porque a gente comprou...tanto faz. Por que nós comprezo.

P- Uma pessoa fica feliz por eles e diz: “That’s wonderful”. Wonderful means maravilhoso. Isso é maravilhoso. Claro que a gente não diz muito isso em português. A gente diz “ Mas que maravilha”. I’m happy for you. Eu estou feliz por vocês. Eu sei que aquele “you” se refere a vocês por causa do contexto né? Thanks...Obrigado. So...now I want you to practice...pairs. You have to practice this. Praticar em pares. Pratiquem primeiro este aqui. Depois vocês troquem ...um é o A e o outro o B.

ALUNOS PRATICAM

P- Ok! Let’s check pronunciation. As mais fáceis primeiro. Essa aqui ela é uma sigla. Vocês que estavam na última aula viram o alfabeto. Como é que é o “o” em inglês mesmo?

AT- “OU”

P- E “k”?

A1- É “key”.

P= Key. Em Português a gente costuma dizer Ok. E in English is OK. Por que é uma sigla. A palavra na verdade esticada é assim. E também é uma gíria. Vou trazer uma lista com as teorias porque eles não sabem exatamente de onde veio esta palavra. Depois a gente tem “com fome”...hungry.

AT- hungry

P- Yes! Rico...rich.

AT- rich

P- Casado...married.

AT- Married.

P- Essas duas aqui são fáceis de confundir, mas nem tanto na verdade. Uma termina com “l” e a outra com “r”. Então...”singer”.

AT- singer

P- single...

AT- single

P- No sotaque britânico esse “g” do singer ele é mais difícil de notar ele. Sabe por que? Lembram das palavras que terminam com “ing”. A gente não pronuncia o “g”. Então cantar é uma delas...sing.

AT- Sing

P- Então singer...

A2- Cantor

P- Cantor...então o britânico vai fazer um som de “o” depois de “sin”. Essa aqui sim é a mesma coisa para os dois “single”.

P- Tell me about house...então aqui a gente vai aprender um pouquinho de casa. Vamos falar um pouco disso então.

P- Do you live in a house or in an apartment? Do you live...pergunta no presente...Você mora. Então vejam só: a house...uma casa...an apartment. Uma e um aqui quer dizer a mesma coisa. São só diferentes porque aqui na próxima palavra aparece com vogal. Então pra juntar uma palavra a outra tem aqui “an apartment”...repeat!

AT- Na apartment.

P- Já os britânicos eles chamam os apartamentos de flat. Então se vocês procurarem um apartment para alugar em Londres vocês provavelmente não vão encontrar, mas sim flat.

P- So...Do you live in a house or in an apartment?

A1- House

P- So I live...

A1- in a house.

P- And you?

A2- In a house

P- In a house. You?

A3- I live in a house

A4- I live...

P- I live ...

A4- I live in a house.

P- Good! Life and live. A gente tem essa coisa. Life...vida...morar...live. I live in na apartment.

P- Number 2: What's your house like? Quando a gente pergunta da aparência de alguém ou de alguma coisa ou de algum lugar a gente usa "like". What's your house like? Como é a sua casa? Bom casa não é uma pessoa, é ela. Então a gente atribui o pronome "it" pra coisas. A gente têm alguns adjetivos. Repeat!

P- Big...

AT- Big

P- Small...

AT- Small

P- Comfortable...

AT- Comfortable

P- Practical

AT- Practical

P- Practical...

AT- Practical

P- Ou qualquer outro adjetivo que vocês queiram é só me perguntar. What's your house like?

A1- Comfortable

P- Comfortable...

A1- Comfortable

P- Yes! Eu adoro esta palavra porque ela quebra com aquele pensamento da língua portuguesa. Na língua portuguesa a gente separa as sílabas pelo que a gente vê. Então a gente olha para as vogais e consoantes e a gente sabe onde estão as sílabas, certo? Acontece que em inglês eles separam as sílabas pelo que eles ouvem. "Confort" é uma coisa só. Essa palavra tem duas sílabas..."Comfort-able".

A2- Que vai o ritmo que tu pronuncia.

P- Eu tenho um CD que tem vários sotaques diferentes eu vou trazer pra vocês...pra gente comparar.

P- Alright! What's your house like?

A2- My house it...

P- My house is...Veja quando fala "it's" o "it" aqui está substituindo "my house". Então se for dizer "my house" usa o "is".

A2- My house is big and comfortable.

P- Big and comfortable. You?

A3- Comfortable

P- Alright! My apartment is average-size and cozy.

A2- Size é tamanho?

P- Average é...

A2- Mais ou menos

P- Tamanho médio. And cozy? Cozy quer dizer aconchegante. Ok! Number 3...What's your favourite place in your house? My favorite place is the kitchen.

A2- You cook?

P- No I don't cook, but I eat. I'm a very good eater. What about yours?

A1- Quarto

P- Bedroom

A1- Bedroom

P- So your bedroom...

A1- My favorite place is your...

P- My?

A1- It's my bedroom.

P- Ou é outro quarto?

A1- Não... é o meu.

A2- Ta por exemplo eu gosto de toda a casa, mas o meu lugar favorito não está dentro da casa, é o jardim.

P- It's the garden.

A2- My favourite place is the garden.

P- Favourite

A2- Favourite

A3- My favourite place is the bedroom

P- Bedroom , é o teu?

A3- Sim.

P- Então ao invés de "the" debes usar "my"bedroom. And yours?

A4- Kitchen

P- Então...my favourite...

A4- My favourite

P- is the ...

A4- is the

P – kitchen...

P- kitchen...

P- Falando na parte de fora da casa pode dizer também “My favorite place is outdoors...is the garden”. Quando se fala a respeito de lugares do lado de dentro e lugar do lado de fora, do lado de dentro é indoors e outdoors lado de fora.

P- Last question... Do you like your house? Why? Você gosta da sua casa?Porque? Então se vocês gostam é letra A “ I like it because...” e B “ I don’t like it because...” Eu não gosto dela porque... I like it because it’s downtown. Eu gosto da minha porque é no centro. I used to live in Pedro Osório, a very small city. Uma cidade bem pequena. Tudo é perto. Do you like your house?

A1- yes!

P- Why? Porque?

A1- Porque eu posso chegar mais rápido do trabalho...posso ir a pé a qualquer lugar.

P- Ok! Because I can go on foot everywhere. So I like it...

A1- I like it because I can go on foot everywhere.

P- And you?

A2- I like my house is cozy.

P- Ok! Because it’s cozy. Alright!

A3- Perto das minhas amigas

P- Ok ! Because I live near my friends. Perto...near. Repeat: I like it...

A3- I like it...

P- Because ...

A3- Because I live near my friends

P- And you Júlio?

A4- Não gosto muito.

P- Não gosta muito...ok!Why?

A4- Longe da minha família.

P- Where’s your family from?

A4- Porto Alegre.

P- Ok! I don’t like it because I’m far from my family. Eu estou longe da minha família.

A2- Posso fazer uma pergunta? Essa escola foi indicada por alguém...amigo da tua família?

A4- Não

A2- Porque me perguntaram de POA se eu conhecia alguma escola e eu sugeri.

P- Sim. Então...I don’t like...

A4- I don’t like it...

P- Because ...

A4- Because

P- I'm far away...

A4- I'm far away

P- from my family...

A4- from my family

A2- Far away é estar longe?

P- Yes! Far por si só é longe, mas far away dá um sentido mais completo.

A2- É longe no sentido de distante mesmo?

P- Isso.

P- Uma coisinha interessante da pronúncia pra gente conclui. " I like it"...como é que eu pronuncio?

A2- like

P- Like ...então a gente não pronuncia o som final de "e" aqui. Aqui tem o som de "it"...I like it.

AT- I like it.

P- Ok! Do you have questions? Perguntas? No questions?Good!

P- What will you do tomorrow, in the morning?

A1- In the morning? A mesma coisa de sempre...

P- Which is...? So I will...

A1- I will study

P- What?

A1- Study English...use the computer...só por enquanto.

P- Ok! Repeat!

A1- I will study English and use the computer.

P- Ask her.

A1- What will you do tomorrow?

P- Going to drive a tractor?

A2- In the afternoon I will...me programei...

P- Ahh ok! I plan to...

A2- I plan to fazer doces

P- Ok! Make candies.

A2- Podes escrever toda frase pra mim?

P- Yes! Aí não tem o will, estás falando de um plano.

A2- Isto.

P- So you make candies. That's good! Which candies do you do?

A2- Fios de ovos.

P- Good! Can you ask her?

A2- What will you do in the morning afternoon ?

A3- I will study Inglês.

P- English.

A3- English and use the computer.

P- Really? So repeat!

A3- I will study English and use the computer.

P- Ask him.

A3- What will you do tomorrow in the morning?

P- Vou acordar as...I will wake up at nine...e ai..tomar café...como é tomar café?

A3- Have breakfast.

A4- Usar o computador

P- É isso? Que manhã hein? So..I will...

A4- I will

P- wake up...

A4- Wake up

P- At nine...

A4- At nine

P- Have breakfast...

A4- Have breakfast

P- and log on...

A4- and log on

P- Can you ask me? What...?

A4- What...

P- Will you...

A4- will you

P- Do...

A4- Do

P- tomorrow...

A4- tomorrow

P- in the afternoon...

A4 – in the afternoon

P- Tomorrow is Wednesday, right? Today is Tuesday...I will watch TV. I will sleep and take a nap after lunch...I don't know...have a snack. Ok! If you don't have questions that's all! É isso por hoje.

ANEXO 3

Transcrição da entrevista com a professora “X”

Legenda:

Entrevistador : A

Entrevistado: B

A. O que é erro na tua concepção?

B. É difícil falar do erro porque eu acho que o aluno, ele não, principalmente na língua estrangeira, ele não tem erro, ele faz o que a gente chama de *mistake*, ele tem enganos, é muito difícil falar numa coisa, principalmente se o aluno estiver iniciando, da questão do erro, ou ele vem condicionado, às vezes até pela dificuldade que ele tem na língua materna, ele trás pra dentro da língua estrangeira que está aprendendo, segunda língua, e, na maioria das vezes, os erros que eles cometem é pelo medo de não cometer erros, eles têm aquela apreensão de que vão cometer um erro, ah não vou falar isso, e acabam fazendo a hipercorreção ou alguma coisa, às vezes, boba, por medo que eles têm desse erro. Às vezes deixam de se arriscar, de falar, por medo de errar e não é um erro, na verdade eles fazem associações com a língua materna, que nem sempre são corretas e é difícil tu dizer o que é erro, eu muito raramente vou olhar para o aluno e dizer “ele cometeu um erro”, ele cometeu um engano, ele se enganou, ou até pela falta de conhecimento que ele tem da língua e da própria língua materna, ele carrega bastante isso.

A. Quais as atitudes e procedimentos tomados a partir da constatação do erro? Tu tá conversando com um aluno e tu viu que ele cometeu um erro, ou escreveu uma coisa errada, qual é a tua atitude, o que tu faz?

B. Bom, se ele tá conversando comigo, normalmente eu vou usar a mesma estrutura que eu dei, vou repetir usando a estrutura pra ele perceber, se ele não percebeu, se ele voltar a insistir eu falo rapidamente a palavra se for um erro de pronúncia, uma palavra que foi mal pronunciada e a estrutura eu tento mostrar dentro do meu próprio uso, vou colocar no quadro, vou dar um exemplo dizendo “olha dessa forma fica mais adequado”, não, jamais vou chamar a atenção deles e dizer “ah, tá errado, não é assim”. A minha postura geralmente é exemplificar da forma correta, vou mostrar, foi assim que eu aprendi. Eu acho que fica bem mais interessante aprender. Eu aprendi com um britânico que trocava e-mails comigo, eu

escrevia uma bobagem e ele escrevia sobre o mesmo assunto usando a estrutura correta. Automaticamente eu percebia o erro que eu tinha cometido, o meu “engano”, vamos dizer assim, e eu procuro fazer a mesma coisa com os meus alunos, não há porque chegar e dizer “olha tá totalmente errado, não é assim”, tem que mostrar a estrutura através de um exemplo, se eu perceber que não tem jeito então eu vou pro quadro, vou dizer “olha dessa forma fica mais adequado”, mas não dá pra dizer que cometeu um erro, que tá errado.

A. Tu sempre corrige o aluno quando a forma tá diferente do esperado?

B. Nem sempre, vai depender do contexto, às vezes também não vou corrigir na frente do grupo, se seguiu, se fluiu a atividade, depois eu vou mostrar, passou a atividade, a atividade encerrou, às vezes eu coloco no quadro, olha surgiram esses problemas, o que tem de errado nesses exemplos que surgiram aqui, não digo, não cito nomes, não cito nada, vou colocando o exemplo no quadro e vou dizer “olha isso aqui surgiu aqui, será que a estrutura tá correta dessa forma, está da forma que deveria ser ou teria uma outra forma, qual a forma mais adequada de falar isso aqui? Há uma outra forma de falar?” Vai depender muito do andamento da atividade, se aquilo ali não interferiu no que tá sendo feito naquele momento, passou despercebido, vai passar despercebido, mas não tem problema eu coloco no quadro todos os probleminhas que surgirem e aquela turma vai debater junto.

A. Isso seria uma correção indireta?

B. Indireta, indireta, na maioria das vezes o aluno percebe, ele acaba percebendo, aí tu olha aquele gurizinho ficou vermelhinho, ele percebe, “ah o erro foi meu”, mas em geral pela turma, a turma nem percebe tanto o que aconteceu, porque vão surgir problemas com vários alunos, a gente trabalha aqui, às vezes com seis, sete alunos na sala de aula, então coloca seis, sete coisas no quadro e geralmente uma de cada um, depois a turma nem vai lembrar quem disse.

A. Quando tu acha que os erros devem ser corrigidos?

B. Quando eles interferirem na compreensão, tem problemas sérios de pronúncia que, às vezes, interferem até naquilo que a pessoa tá dizendo, vão causar até um problema de entendimento, as pessoas não vão entender o que a outra pessoa tá querendo dizer, então nesse momento aí precisa, realmente precisa mostrar de alguma forma, rapidamente, falar rapidinho a palavra, geralmente só dizer a palavra, geralmente a pessoa tá lendo, tu fala a palavrinha e a pessoa se autocorrige no mesmo instante, sem ofensa, e nesse momento que prejudicou a

compreensão e que aquilo que a pessoa tá querendo dizer não é entendido, aí tem que corrigir sim, aí é necessário.

A. Como a instituição vê o erro do aprendiz? Aqui na escola tem algum treinamento? Qual é a visão do curso acerca do erro, como é que vocês passam para os professores?

B. Bom, a gente tem reunião semanal, cada professor tem uma reunião de orientação, todos eles vem aqui semanalmente, sentam pelo menos uma hora comigo e a gente conversa sobre coisas da sala de aula. A minha orientação é sempre fazer o que eu mesma faço. “Cuida, prejudicou a atividade, tá prejudicando o entendimento, tá prejudicando a compreensão”, porque às vezes o aluno é muito iniciante e tem erros que vamos dizer assim entre aspas, que eles na verdade estão cometendo por estarem se arriscando, então eles esperam esse *feedback* do professor, explicar a pronúncia, dar a pronúncia correta, fazer uma leitura antes, claro que se for bastante grave, se a gente perceber, no âmbito da metodologia da escola, mensalmente eles fazem uma pequena avaliação, todos eles fazem a avaliação e a gente vê o que tá acontecendo de problemas, então a gente vai sanando, fazendo outras atividades que venham a sanar essas dificuldades dos erros que eles têm, seja na escrita, seja na pronúncia, seja numa atividade de listening, porque nós temos que trabalhar sem que o aluno se sinta constrangido, nunca o aluno é constrangido, pelo contrário, é incentivado cada vez mais a se expressar, essa é a ideia. Então a gente sempre senta com eles e explica pra eles: “olha, tu tá com problema, quem sabe tu vai te direcionar por essa forma aqui”, quando é necessário sim fazer a pronúncia correta para evitar problemas na escrita. Uma coisa que a gente faz bastante é um aluno trocar com o outro os textos e perceber, um aluno corrigir o outro, um colega corrigir o outro, aí parece que a coisa fica mais, fica menos pesada e bem mais interativa entre eles, e aí depois eles me passam, se passa alguma coisa desapercebida eu peço uma reescritura, acaba sendo mais prazeroso do que corretivo. Eles têm que ter prazer naquilo que eles estão fazendo, eles têm que estar incentivados, “eu vejo meu professor falar assim, olha o professor tal fala assim, outra fala assim”, através dos exemplos que a gente dá é muito mais fácil tu corrigir eles. Aqui todos os professores são orientados para trabalharem dessa forma.

A. De acordo com a metodologia da escola os erros devem sempre ser corrigidos?

B. É o que eu te falei se não prejudicar o andamento, e principalmente nos iniciantes, não dá pra considerar erro, na maioria das vezes é um engano, até pelo som, a dificuldade do som, eles estão iniciando, eles ainda não conseguiram formular essas diferenças. Então, claro,

depois se o erro persistir, continuar persistindo com o andar das coisas aí sim vai se fazer uma correção? Vai, mas de uma forma que o aluno se sinta incentivado, nunca punido.

A. Que tipos de erros tu acha que são considerados mais graves?

B. Que podem ser considerados graves...é difícil falar em erro né, mas, não sei se tem um erro, mas tentar trazer pra dentro da segunda língua a estrutura da língua materna, pra mim, isso é uma coisa assim, é muito difícil tu fazer o aluno se desapegar de uma coisa para outra, mas é um erro gravíssimo, eles tentam usar a mesma estrutura e insistem naquilo ali, acabam tendo sérios problemas na hora da formulação porque vão ouvir bem, vai tranquilo, leem também, mas no momento da escrita e da fala ele vai tentar transpor o que ele sabe da língua materna e eu acho que isso é um problema muito sério. Esse é um problema que deve ser muito bem trabalhado, e esse pra mim é um erro gritante porque é uma mania que nós temos, na verdade. Brasileiro tem essa mania de tentar transpor tudo o que é da língua portuguesa, que nem é língua portuguesa, é língua brasileira, pra dentro da língua estrangeira. Chega um aluno, um colega, professor de português, que ele me interrompia a cada cinco minutos pra fazer um comparativo com português, e insistia, mas em português é assim. Eu acho que esse é o maior problema que a gente têm, aquele aluno que tenta fazer, transformar, entender a estrutura da língua inglesa através da língua portuguesa.

A. Seria quase uma tradução?

B. Literal, o cara fazia literalmente, e não tem como fazer. Esse eu acho que é o problema mais grave. Não problema de pronúncia, problema de estrutura porque isso com o tempo vai vir, mas essa questão de tentar trazer língua materna pra dentro da segunda língua, não tem como.

A. E o que tu acha que causa isso? Porque o aluno faz isso? Ele tentar sempre essa transferência de uma língua para outra?

B. Talvez insegurança na própria língua, eu acho que é até por insegurança porque se ele não consegue entender a própria língua, como é que ele vai conseguir entender a segunda? Na cabeça do aluno é complicado separar as duas coisas, ele quer sempre associar uma coisa à outra. Com o tempo é possível fazer associação sim, a gente sabe disso, como professor a gente sabe disso, que tem coisas que são possíveis de fazer associações, só que a nossa estrutura, não tanto a gramatical, mas a estrutura de posicionamento das palavras é completamente diferente, aí o aluno insiste, quer comparar, quer ver. Eu acho que é falta de compreensão mesmo da língua materna. A maioria dos nossos alunos são assim, eles têm

extrema dificuldade na língua materna e eles acabam trazendo essas dificuldades pra dentro da língua inglesa, da segunda língua ou da terceira língua.

A. E tu acha que isso provoca a tendência que eles tem pra generalizar?

B. Exatamente, o aluno vai trazendo.

A. Agora eu vou te mostrar umas partes da aula e a pergunta é sempre a mesma, porque tu corrigiu assim e se tu poderia ter feito de outra maneira, se tu acha que daria pra fazer de um outro jeito também.

Feedback 1

A. Aqui houve uma correção na pronúncia deles, porque tu corrige dessa maneira?

B. Nesse caso aqui é porque eles estavam listando, então era assim tinha uma palavra que não foi certinho, então eu repeti e é mais fácil fazer ali naquele momento a correção, se eu deixasse passar não ia, naquele instante ali não tinha como passar, era uma citação das coisas que a gente tava fazendo por esse motivo eu corrigi assim. Eu só repetia e podia seguir adiante numa boa.

Feedback 2

A. Bom aqui eu acho que é a mesma situação né? Eles continuavam listando e tu corrigindo, repetindo com eles.

B. Isso.

Feedback 3

A. Aqui nessa situação tu corrige de uma maneira diferente, tu não só repete, tu dá uma explicação. Aqui porque tu corrige dessa maneira, aqui tu fez diferente.

B. É porque eles estavam repetindo né, eles estavam citando, nós estávamos lendo o que tinha no livro nessa hora, e aí quando eles falaram alguma coisa, a gente já vinha citando alguma coisa sobre a pronúncia, dessa forma então, eu procurei então não fazer tão aberto, porque como a gente vinha já listening repeat, caberia nesse caso mostrar a pronúncia correta, por isso a correção, porque como já era uma atividade toda ela voltada pra essa situação listening repeat, então cabia esse tipo de correção.

A. Tu acha que aqui eles não tinham ainda percebido a pronúncia? Aí tu teve que ser um pouquinho mais clara?

B. Isso, enfatizar um pouquinho mais.

Feedback 4

A. Aqui também, tu fez um pouquinho diferente tu só deu a metade pra eles, carbo....

B. Isso, ele não conseguia fazer né, ele não conseguia lembrar a palavra como ele tinha que fazer, e é dentro da área dele, porque eles são da química de alimentos, então eles estavam discutindo em função do próprio assunto do aprendizado deles, é uma palavra comum pra eles, não só na aula de inglês que falava de alimentação, mas neste caso principalmente porque faz parte do dia a dia deles, da construção então por isso que eu dei só o início, porque é uma forma tão comum que ele só tinha que lembrar, não precisava da estrutura.

A. Tu acha que ele já sabia, ele tinha que lembrar?

B. Já sabia. Aí faltou exatamente isso.

Feedback 5

A. Outra coisa que eu vou comentar contigo é quando tu disse: “ok, don’t be afraid to say that”, eu achei legal porque foi um feedback positivo.

B. Normalmente eu faço isso.

A. E o que tu acha disso?

B. Eu acho que o aluno se sente mais seguro, ah ela não vai brigar comigo, e eu até lembro lá da faculdade quando o professor corrigia de uma forma ríspida, eu lembro da Lia, que é uma professora que a gente tinha que era americana e ela sempre dizia não tenha medo, te expressa, e só tem uma forma de tu conseguires melhorar o teu trabalho, tua pronúncia, é tu falando e alguém te dizendo, olha quem sabe tu faz por aqui, faz por ali, então eu procuro sempre dar esse tipo de incentivo, não tenha medo, eu acho que isso pra eles é importante.

Feedback 6

A. É aqui tem outro “ok, much better now”, em vários momentos realmente tu repete isso.

B. É uma ideia, a mesma coisa aconteceu aqui do “vegetables”, eles começaram e eu vege....para lembrarem, eles já tinham feito, eles já tinham falado, então não há porque tu dares a palavra inteira, e aqui também eu acho que é uma estratégia interessante, simplesmente pegar e repetir, repetir, repetir, não dá a chance de eles melhorarem, começa, deixa eles terminarem, eles são bem espertos do que a gente pensa.

Feedback 7

A. Aqui tu corrige um pouquinho diferente, tu repete com ela, mas tu falou “No...

B. É, eu quis dizer tipo tenta de novo, é aquele não do tipo vai de novo, não é aquela coisa “No” (ríspido).

Feedback 8

A. Outra coisa que eu já tinha comentado contigo, tu fala pra eles muitas vezes “talk in english”, incentivando eles pra falarem em inglês.

B. Sem dúvida nenhuma, é uma aula de inglês, porque vão falar em português e não vão falar em inglês. Só há uma forma, eu sempre digo isso, só há uma forma de tu te habituares a uma nova língua, tu tem que ser exposto à ela, e tentando falar ela, não vai ter outra forma. O tempo inteiro, eu passo praticamente o tempo inteiro dizendo isso pra eles.

Feedback 9

A. Nesse momento passou um tempinho, aí depois tu explicou, porque tu corrigiu dessa maneira?

B. Porque naquele momento eles estavam falando, tinha a questão dos adjetivos que eles já tinha aprendido também, eles estavam listando, um colega estava lendo a lista do outro, então eles... tinha a ideia de perceberem se a frase estava certa ou tinha algum problema, na atividade cada um ia falando um menu pro outro colega, então eu falei “Tem alguma coisa errada, algum erro aqui, ele falou da Marta e outras coisas, tá mas e no suco não tem nada de errado, dá uma olhadinha aí se tá tudo certo”, até pra que eles se tornem conscientes do que eles estão escrevendo, do que eles estão fazendo.

A. Tu achou mais interessante fazer isso, porque tu poderias ter repetido né?

B. É, eu poderia corrigir, repetir, mas não eu achei mais interessante ele perceber e se tornar consciente. Ambos, tanto ele quanto a pessoa que escreveu se tornaram conscientes de qual era o problema que tinha ali, que é a mesma coisa que depois vai aparecer no “vegetables”, eles ficam repetindo e a menina, ela sempre teve esse problema, ela nunca conseguiu dizer, ela passou o ano inteiro e nunca dizia certo.

A. E tu corrigia ela sempre?

B. Sempre, sempre, e ela nunca conseguiu. E ela dizia assim que é uma frustração pra ela, há poucos dias ela teve aqui na escola com um colega, vieram aqui buscar os atestados deles e o certificado de conclusão e ela disse que essa palavra ela vai guardar para o resto da vida, ficou o “vegetables” que ela não consegue dizer, ela tentava, tentava, tentava e não saía.

A. E porque tu acha que acontece isso?

B. Algum tipo de bloqueio, ela nunca conseguiu dizer e a gente fazia outras atividades que envolviam a palavra e ela não dizia.

A. Na hora ela até repetia certo...

B. Até repetia certo, mas depois ela não conseguia, de jeito nenhum, foi uma coisa muito engraçada. No final quando a gente foi fazer o fechamento das notas e tudo a nota delas e das outras meninas foi maior que a nota do colega, e ele sabia, tinha conhecimento, então ele nem se preocupou muito não, ele relaxou, não fazia os trabalhos, fazia as coisas de qualquer forma, e foi curioso isso, elas tiveram um progresso muito grande depois e acabou que a notas delas veio a ser maior que a dele. Até foi bem interessante, mas o “vegetables” não saiu mesmo, podia fazer o que quisesse com ela, foi uma palavra que ficou muito gravada, e aquele dia ela me disse, ah professora, não consegui até hoje. È muito engraçado, parece que ela tem um bloqueio com aquela palavra, é muito estranho, como é que as outras coisas ela conseguiu, outras palavras com a sílaba tônica no início ela conseguia, o problema era só com essa. Aconteceu com essa palavra e ela ficou com aquilo ali, ela dizia eu não consigo, mas era muito engraçado, o pessoal ria, brincava, e ela dizia eu não consigo, não sai.

Feedback 10

A. E aqui também é outro tipo de feedback, aqui porque tu fez dessa maneira?

B. Pra tentar uma associação, pois eles conhecem eles conhecem essa estrutura e tudo mais, eu já tinha colocado a estrutura no quadro e sempre se utilizou a palavra “main verb”, então é um feedback que eles têm, eles conheciam a palavra, eles não lembravam que era “main” naquele sentido, como eles já conheciam de uma outra estrutura, procuraram lembrar

o que aquilo queria dizer, no momento bastou falar “main verb” e automaticamente eles falam.

A. Aqui tu acha que repetir não seria interessante?

B. Não seria interessante, mesmo porque naquele caso ali tava perguntando o que significava, então não teria como, pra eles, eles não conseguiram, eles responderam vários ingredientes e, na verdade, eram ingredientes principais, então usei o exemplo do verbo principal que eles conheciam e estavam habituados a usar em aula, e foi automático, a resposta veio na mesma hora. Eu fiz isso pra puxar a resposta deles, e foi automático, tu pode ver que foi automático a resposta deles quando eu puxei.

Feedback 11

A. O fato é que, embora não tenha sido uma resposta errada, ele não deu a resposta que tu tava esperando aqui. Tu estava perguntando quais seriam as comidas características da nossa cidade e ele te respondeu mondongo.

B. É aí eu brinquei com ele. Na verdade, o que ele fez, o aluno é danado, ele fez aquilo pra provocar as gurias, literalmente, ele era o reizinho da turma, então ele respondeu isso aqui porque ele sabia que as gurias iriam fazer careta, na hora, automático, por isso que eu disse “No, we have other kinds of meat”. Eu sabia que ele não respondeu pela pergunta que eu havia feito, mas sim pela reação que ele teria das meninas. Ele é o típico centro das atenções da aula. Ele sempre dava um jeito das atenções se voltarem pra ele, ele sempre fez isso, até a gente brinca que a gente não sabe como as meninas se deixaram manipular de tal forma por ele, porque ele não vinha a aula, elas faziam as atividades pra ele, elas traziam tudo prontinho, dentro da sala de aula elas faziam pra ele. Então no momento ele tava conversando com todo mundo, a gente tava falando de um outro assunto, e quando o centro deixou de ser ele, ele achou um jeitinho de aparecer e aí ele falou “mondongo”.

A. É, mas aqui é um tipo de *feedback*, quando tu fala pra ele “No, we have other kinds of meat”, então houve uma correção?

B. Sim, eu chamei a atenção dele porque, na verdade assim, ele não queria nem participar da aula, ele não tava nem um pouco preocupado se era tradicional ou não era tradicional, na verdade ele queria fazer “eu to aqui, ele queria chamar a atenção, ele é terrível nesse sentido, deixa a gente maluca né.

A. Bom eram essas as questões que eu tinha pra te perguntar.

B. Então tá bom.

A. Muito obrigada.

B. Quando precisar de alguma coisa pode vir que a gente está sempre disponível.

ANEXO 4

Transcrição da entrevista com o professor “Y” no dia

Legenda:

Entrevistador: falante A

Entrevistado: falante B

A. O que é erro na tua concepção?

B. Erro no sentido aprendido ou no sentido de sala de aula?

A. Em sala de aula, na relação professor aluno, o que é um erro?

B. Erro na minha concepção é quando o aluno falha naquilo que ele é esperado para fazer no nível dele, quando em determinada atividade está pedindo sei lá um listening, a repetição da leitura ou na hora de produzir uma estrutura que ele esteja praticando ao longo de um certo período, se ele falha em fazer aquilo ali é um erro.

A. Quais são as atitudes e procedimentos tomados a partir da constatação do erro? Bom tu viu que o aluno errou, ele errou em alguma coisa, qual é a tua atitude?

B. Identificar se o erro dele foi uma coisa do momento, por exemplo, em alguma avaliação eles acabam errando mais por causa do nervosismo ou se foi uma coisa que tem se repetido bastante, se é fossilização, se é fossilizado eu acho que tem que fazer mais exercícios, fazer mais uma revisão toda pra fazer com que ele reaprenda o que ele já acha que aprendeu pra que ele consiga, aos pouquinhos produzir da forma certa.

A. Tu sempre corrige um aluno quando a forma tá diferente do esperado?

B. Não, geralmente não corrijo ele de primeira, eu espero, eu costumo mostrar a forma certa em seguida, tipo eu to conversando com eles aí eles produzem uma forma errada de terceira pessoa, aí eu imediatamente interajo com eles dentro do assunto, mostrando a forma certa. Eu acho que por exposição eles aprendem melhor do que mostrando o erro mesmo.

A. Tu repete então? Quando ele fala uma coisa errada, tu repete da forma certa.

B. Isso.

A. Quando tu acha que os erros devem ser corrigidos?

B. Sei lá acho que depende, mas há por exemplo se ao longo de todo um período, todo um semestre por exemplo foi praticada, foi praticado um determinado conteúdo, e logo no final,

que a gente sabe que o aluno tá praticando ao longo do período, lá no final ele não aprendeu ainda, não consegue eu acho que aí tá na hora de rever.

A. Aí é necessário uma exposição mais clara tu acha, não só a questão do repetir, aí tu dá uma explicação mais clara mesmo.

B. Por que aí ele já teve o tempo de exposição necessário, então agora eu acho que é preciso consciência daquilo que ele tá fazendo mesmo, tem que saber o que ele tá errando mesmo.

A. Na instituição “Tal” como essa instituição vê o erro do aprendiz? Eu não sei se vocês tinham algum tipo de treinamento, que tratamento vocês tem dar pro erro?

B. A gente teve um treinamento e a postura é mais ou menos que o aluno não pode ser colocado em evidência por causa do erro dele, então a gente não pode mostrar pra ele de cara que ele errou. É mais ou menos como eu tava fazendo, a gente tem que mostrar que ele errou, mas mostrando a forma certa fazendo, nem que nesse primeiro momento a gente deixe ele errar e aos pouquinhos vai expondo ele a forma certa até ele se fragar daquilo que tava fazendo, mas nunca, jamais colocar o aluno em evidência do tipo: Não, não é assim, é assado. Se trata o erro como algo que faz parte do aprendizado e o aluno não pode ser colocado em evidência por causa disso.

A. E tu concorda com isso? Tu concorda com eles, com essa metodologia deles, tu acha que assim é a melhor forma?

B. Concordo, eu acho assim porque faz parte do aprendizado o erro, eu acho também, por outro lado que o aluno tem que ter consciência num certo momento de que ele tá errando, mas num primeiro momento de produção da língua eu acho que não é relevante expor esse aluno.

A. Então de acordo com a metodologia da escola, os erros devem sempre ser corrigidos?

B. Não, não devem sempre ser corrigidos, devem ser lidados de uma forma com que o aluno descubra que ele está errando por ele mesmo, ele mesmo descubra onde tá errando e a partir as coisas vão se moldando de forma que ele consiga produzir da forma certa.

A. Na tua opinião que tipos de erros são considerados mais graves? E porquê?

B. Vai depender do nível de fluência, do nível da turma, do nível do aluno, mas eu acho que os mais graves são aqueles de função, não de forma, aquele que mesmo usando uma forma não necessariamente certa, tu não consegue comunicar. Quando tu erra a forma tu pode tá errando o modo, a estrutura da língua mas tu consegue te comunicar, passar a tua mensagem ,então nesse caso o erro não é tão grave. Quando tu não consegue passar o significado que tu quer, aí eu acho que é.

A. Então tu acha que o erro mais grave é o de comunicação? Se o aluno não conseguir comunicar o que ele pensa ou que ele que é o mais grave?

B. Isso.

A. O que tu acha que provoca esses erros, esses erros de o aluno não conseguir se comunicar? Que fator provocaria esse tipo de erro?

B. Eu acho que é a exposição à língua. Quanto mais tu é exposto a todas às habilidades, mais, melhor tu consegue produzir, então a exposição é o principal.

A. Então o erro quando permanece seria porque o aluno está com pouca exposição à língua.

B. Isso mesmo.

A. Outra coisa, em alguns momentos eu vi nas tuas aulas que tu fala para os alunos “Good”, “Very Good”, tu estimula, o que tu acha desse tipo de atitude?

B. Eu sempre tive como fator de partida pra toda minha prática a motivação, eu acho que o aluno só consegue ter prazer em conseguir aprender aquilo que ele tá de fato tá tentando aprender se ele estiver motivado, se ele tiver um porque, e a primeira motivação que eu acho mais importante é aquela inconsciente, tipo eu to conseguindo, a minha resposta ao esforço, então mesmo nas coisinhas mais básicas que o aluno já devia saber eu acho que é legal dizer que tá tudo bem, que tá conseguindo, por que isso na motivação, o aluno nem percebe que tá sendo motivado por isso.

A. E o aluno que não recebe isso do professor, como tu acha que ele se sente?

B. Eu acho que não vai ser ruim pra ele, mas eu acho que é melhor se ele recebe um feedback positivo assim, naquilo que ele consegue fazer direito assim, dá certo ele tem esse feedback positivo pra continuar.

A. Agora eu vou te mostrar umas partezinhas que eu selecionei da tua aula e a pergunta é sempre a mesma: Porque tu reagiu dessa maneira e se tu poderia ter feito de outra maneira.

Feedback 1

A. Aqui houve um feedback pra eles, eles disseram “Twenty one” e tu “Twenty First”. Porque tu falou isso pra eles?

B. Bom, tava mais ou menos na metade do semestre e de acordo com esse método, em todas as aulas a gente faz a data, no primeiro dia, no primeiro nível a gente já começa nos números ordinais através da data e aí a gente já começa perguntando “Today, Yesterday e Tomorrow”, sempre, praticamente todas as aulas, depois de um certo momento eu pergunto a data e já não escrevo no quadro como ali, aí parte só do oral. Aí tava num momento que eles já deveriam saber algumas coisinhas como “first, second, third”, então eu começo a puxar deles mais. “Twenty... Twenty... aí eles conseguem lembrar, se eles não lembram, então eu digo.

A. Ah o que tu acha, aqui depois acontece uma situação em que um aluno corrige o outro, porque ele diz “Yesterday is”..., e o outro aluno diz: Não, “was”. O que tu acha disso, do colega corrigir o outro colega?

B. Eu acho ótimo, é a idéia do ensino colaborativo, eles vão se ajudando a entender como a língua funciona e eu ajo mais como um intermediador assim, eu vou mostrando as formas mas quem tá aprendendo mesmo é eles.

A. Isso é positivo?

B. Com certeza.

Feedback 2

A. Bom aqui é o mesmo tipo que acontece. “Tomorrow is September twenty two”. Aí tu fala “second”, é a mesma situação que tu já explicou, a questão dos números ordinais.

Feedback 3

A. E aqui, porque tu reagiu dessa forma no “go”, aqui o esperado era “went” porque era passado, aí eles falaram “go”.

B. Aí eu bom, imediatamente mostrei pra eles que “go” é o presente, e aí eu já mostro, tá mais e o passado..., e o passado. Eu sempre to frisando, como esse é o primeiro nível eu ainda posso falar em português ao longo das aulas e, inclusive, tenho que falar, tá sempre fazendo tradução simultânea de tudo que eu falo, que é uma parte meio difícil assim de fazer, então por exemplo eu poderia ter dito “present, past”, poderia, mas como eu vi que aqueles alunos estavam num nível bem baixo, não estavam conseguindo produzir eu quis dar uma ajuda a mais. Mas eu acho que eles sabiam o que era “go” e eles sabiam a outra forma então eu puxei e falei presente e passado?

A. Então eles já tinham aprendido presente e passado?

B. Já.

A. Tu acha que poderia ter sido feito de outra maneira? Poderia ter corrigido de outra forma?

B. Eu acho que poderia ter usado o inglês pra buscar a resposta, não teria feito em português.

A. Ah tá, poderia ter falado em inglês também. E quando os alunos, eles costumam em alguns momentos, eles respondem em português, tu pede pra eles falarem em inglês ou tu deixa, como nessa parte ainda...

B. Quando eu acho que faz parte daquilo que é esperado que eles consigam falar em inglês, eu puxo, peço que eles falem em inglês.

A. Se é uma estrutura já vista tu prefere que eles falem em inglês.

B. Isso.

Feedback 4

A. Tá, aqui o que tu ensina pra lês é uma coisa de pronúncia né?

B. Isso.

A. Como é que isso é feito?

B. Bom, o método não prevê nada como a gente deve abordar a pronúncia, não tem nenhum, dentro desse programa aí não tem nenhum passo pra cada aula que dê uma atenção especial pra pronúncia, tem que ser feito ao longo. Então eu, como a gente já vê desde sempre, desde o início, desde a primeira aula do primeiro nível uma palavra que tenha por exemplo um “th”, do inglês, eu acho que a minha abordagem é tentar fazer eles se fragarem como se faz aquilo ali desde o início. Como esse é um som que a gente não tem em português, eu falo, mostro pra eles, faço a parte do som mesmo, a articulação da boca etc, e a partir daí eles já sabem como se faz, língua nos dentes, língua nos dentes.

Feedback 5

A. Então aqui o aluno falou “I listen”...

B. Então eu automaticamente mostrei pra ele a forma correta, às vezes, às vezes eu puxo, acho que depende do aluno, depende do momento, às vezes eu peço “E o passado?” Às vezes eu simplesmente mostro a forma correta pra eles, pra eles se fragarem, em vez de puxar dele eu automaticamente dei a forma pra ele.

Feedback 6

A. Aqui eu achei bem interessante essa parte que tu explica pra eles. Porque tu explicou pra eles dessa maneira?

B. Tem vezes que eles tem aquela necessidade de dizer exatamente aquilo que eles precisam dizer, o aluno acha que tem uma tradução pra tudo que ele quer dizer, mas não tem, às vezes tem mas não é bem isso, é outra cultura, eu acho que é interessante porque é um momento que eu tenho de mostrar um pouquinho daquilo, que as diferenças da língua tem a ver com a cultura e aí é só uma curiosidade, pra sair daquela tensão de tá formando a frase, parar um pouquinho, mas também tem esse tipo de palavra, poderia ter deixado

“downtown” ali, mas acho que foi legal porque aí ela já anota pra próxima aula. Eu vou lembrar que eu já usei isso aí na aula passada e vou puxar pra próxima, seria mais uma palavra que eles iriam aprender.

Feedback 7

A. Outra coisa, eu verifiquei que em algumas situações tu repete o que o aluno fala, mesmo quando ele fala certo. Por exemplo ele fala “I went to downtown”, aí tu fala “I went to downtown”, porque tu tem essa atitude?

B. Ah nunca parei pra pensar, às vezes eu faço isso porque o aluno falou, a respeito de o aluno ter falado certo, mas teve uma coisa na pronúncia que não tava lá, sei lá, aí então eu produzo de volta pra ele a mesma coisa conforme a situação, mas às vezes, é inconsciente.

A. Mas poderia ser uma forma de reforço também?

B. Também, poderia ser, inclusive porque esse tipo de atividade aí que pergunta o que eles fizeram, é interessante, porque o aluno do lado que talvez não conheça isso, vai tentando anotar ali, com isso eu repito pra ele conseguir anotar.

Feedback 8

A. Aqui também tu deu um reforço super positivo pra eles quando tu diz que eles acertaram quando disseram “We are happy”, aí tu disse, ah que legal, às vezes eu nem explico e vocês se dão conta e já seguem falando certo.

Feedback 9

A. E aqui porque tu teve essa atitude de explicar isso pra eles do “teacher [t] e teacher [tʃi]”, realmente eles falam sempre “teacher [tʃi]”.

B. Na minha opinião isso é um caso de fossilização, eles aprenderam muitas vezes, há muito tempo a forma teacher [tʃi], e fossilizou, eles produzem isso e tem como certo né, e não se fragam quando falam, aí eles escutam [t] e acham que estão escutando [tʃi] e vão falando, então às vezes eu acho que é um momento que eles precisam se conscientizar do que eles estão dizendo e começar a falar de uma forma, aí agora eles vão ver que são sons diferentes e vão começar a falar diferente.

A. Então tu acha que esse é um erro mais importante, mais grave, então por isso que tu explicou?

B. Sim, sim porque é uma coisa de pronúncia que eles já deviam saber há muito tempo, se eu coloco palavras com fonemas parecidos eles sabem pronunciar normalmente,

esse é um caso à parte que usam essa forma mesmo. Mas eu não faço isso todas as aulas, geralmente eu vou só repetir da forma certa.

Feedback 10

A. Aqui também foi um erro de pronúncia né, porque tu corrigiu dessa maneira?

B. Eu não vi exatamente o que aconteceu, mas acho que ela falou “were” (sílabas tônicas na primeira sílaba [é], bom aí eu só voltei, ela tinha acertado, ela sabe como se escreve a palavra, mas ela tinha pronunciado errado, então eu disse da forma certa e devolvi pra ela, é tu acertou, é “were”, chegou bem pertinho da pronúncia.

A. Tu poderias ter feito diferente aqui?

B. Não sei, pra aquele momento ali, naquela parte que eu queria só a forma, ela me deu a forma certa, mas não sabia pronunciar, acho que não, acho que.....

Feedback 11

A. Aqui tu deu o exemplo do estávamos e aí te deram um exemplo do que fizemos ontem, aí tu disse “não, fizemos não dá, porque é ser ou estar”, então aqui tu corrige de uma forma diferente das outras maneiras, porque aqui tu corrige diferente?

B. Como parte do final, de todo semestre com a data, o que fez ontem, hoje e amanhã, aí na sequência eu pergunto “O que você fez ontem?” E aí eles perguntam “o que você fez ontem?” Então essa é uma pergunta que eles estão aprendendo e já sabem dizer há horas, é uma das perguntas que a gente mais repete, então nessa segunda parte da aula aí que é a parte da forma, em que eu apresento a forma, eu apresento o passado do verbo “be” e aí eles já automaticamente fazem relações com aquele que eles já tem na forma do passado que é o “Did you do”- “What did you do”. Então eu acho que aí eu fiz isso justamente pra contrastar um com o outro que eles já tiveram, então “não, aqui é o verbo ser/estar, eu acho que como essa parte da aula tinha a ver com a forma eu tinha que fazer uma coisa mais clara, mais evidente.

A. Aqui era mais importante, então, chamar a atenção do que apenas repetir a palavra.

B. Isso, é o único momento da aula que a gente para pra gramática.

Feedback 12

A. Aqui houve algum probleminha no “practical”.

B. Isso, isso, aqui eu volto, nessa parte tem uns itens e eles vão falando uns para os outros, aí tem que saber como dizer, então pra eles já não comecem praticando errado, eu

vou repetir as palavras com eles primeiro e aí quando tem uma palavra meio facilzinha de errar, aí eu sempre repito.

A. Aqui também tu não repete, tu dá uma explicação mais... Porque tu corrige dessa forma?

B. Essa parte é aquela que vem imediatamente depois da gramática, aquela que eu fiz eles repetirem uma palavras, então aí eles estão começando a praticar aquilo que eles acabaram de aprender, então acho que aí eu tenho que começar a mostrar pra eles como funciona a forma e aí nas próximas aulas isso vai se repetir, eu to modelando, vamos dizer o que eles estão aprendendo, aparando as arestas, procurando achar um jeito de eles aprenderem melhor.

Feedback 13

A. Aqui o aluno disse “My favorite place is your bedroom.

B. Isso, isso mesmo.

A. Então como tu corrige aqui?

B. Eu adoro, eu gosto quando acontece esses casos, principalmente com os pronomes porque aí eu tenho a oportunidade de descontrair um pouquinho, eu sempre forço um mal entendido, eu finjo que não entendi “My bedroom, no, your bedroom”. É isso, aí eles começam a pensar opa, pra tentar fazer eles chegarem a resposta certa, aí se eles não chegam, aí eu explico depois.

A. Mas geralmente quando tu diz “My bedroom” tu acha que eles percebem onde está o problema?

B. Sim porque ele acabou de dizer “your bedroom” aí “My bedroom?” (há entonação de surpresa). Isso geralmente funciona, se o aluno não perceber aí eu sou claro eu digo: “Não, não tu quis dizer your bedroom ou my bedroom?” Aí ele vai, vai se fragar.

Feedback 14

A. Aqui o aluno diz “I like my house is cozy”. Porque tu corrigiu dessa maneira?

B. De novo eu acho que eu quis... Quando eu corrijo eles repetindo assim, eu costumo fazer com que faça parte da minha fala e não da fala deles, eu to interagindo com eles, falando da forma certa e repetir. “I like my house is cozy”. Aí eu interagi “ok, because it’s cozy. Eu sempre mostro pra eles.

A. Mas aí tu chama atenção pro “It’s” ou tu fala normal pra eles ouvirem?

B. Geralmente sim, às vezes eu falo normal, às vezes eu uso “body language” “It’s cozy” e faço um sinalzinho assim pra mostrar onde é que tá. Provavelmente eles não vão se fragar que eu to fazendo isso por causa que eles erraram na, no que eles falaram agora há pouco, mas eles tão sempre expostos então... pode fazer com que eles falem, produzam certo.

Feedback 15

A. Aqui tu também corrige diferente, tu chama atenção do aluno de uma forma diferente, “Não, aqui não tem Will porque tu tá falando de um plano”. Aqui porque tu vê a necessidade de corrigir dessa maneira?

B. A aula, esse método é interessante porque ele faz com que os alunos produzam e aprendam o presente, o passado e futuro simples numa mesma aula durante um certo período. No início do livro pergunta o que eles fizeram ontem e tal, no meio da aula pergunta sobre o presente, e no final antes de terminar a aula eu pergunto “o que vocês vão fazer amanhã?” em contraste com o que eles fizeram ontem. Então eles tão sempre misturando tudo. Aí nessa parte aí, eu queria que eles produzissem “What will you do tomorrow?” e “I will alguma coisa, mas como na tentativa dela de falar alguma coisa, de uma coisa que ela quis dizer eu planejei alguma coisa que é futuro, mas remete ao passado, eu não queria ter que voltar pra coluna lá do outro lado do quadro do passado e voltar pra aquilo ali porque eles já tinham produzido o futuro, então pra dar uma intermediada, eu produzi exatamente com essa intenção, eu falei tu quis dizer que tu tem esses planos é “plan to”, só que aí surgiu outro probleminha, ela não podia mais usar o “Will”, mas ela ainda tava falando de plano, então tinha que dizer que ela planejou, ainda é futuro mas não está no futuro, aí pra ela usar o que ela queria dizer.

A. O quadro é dividido dessa maneira porque quer dizer ,passado, presente e futuro?

B. Isso, isso.

A. Aí as estruturas são separadas, tu coloca aqui.

B. Tudo que tu quiser dizer inclusive o “plan to” fica aqui no meio, como eu tava ali no futuro....

A. Foi interessante tu falar porque eu pensei que fosse só um enfeite.

B. Isso faz parte do método, ele diz que isso pode ajudar o aluno e ajuda mesmo, às vezes quando eu faço uma pergunta pra eles no passado por exemplo e não tem nada escrito no quadro, pra eles começarem a pensar, eles olham pra parte do quadro que é do passado, aí eles ficam tentando lembrar.

- A. E tu acha legal, acha que funciona?
- B. Eu acho bem interessante.