

O *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL EM AULAS DE INGLÊS

Aline Ribeiro Pessôa (UFOB)¹

RESUMO: O *feedback* corretivo oral é entendido como elemento central para professores de línguas estrangeiras ajudarem o aprendiz em seu processo de aprendizagem. O modo como os professores corrigem os aprendizes em suas interações orais pode impactá-los de maneiras variadas; por essa razão, enfatiza-se a importância de diversificar os tipos de *feedback* oferecidos, reformuladores e elicitativos, favorecendo a estes, pois ajudam o aprendiz a assumir a responsabilidade pela correção de seus próprios erros. O objetivo deste estudo é investigar como uma professora de inglês como língua estrangeira fornece *feedback* corretivo oral e examinar em que medida sua participação em uma pesquisa-ação colaborativa contribuiria para um reexame de suas práticas pedagógicas durante as atividades orais. O estudo envolveu uma professora, de uma escola pública, em uma pesquisa-ação colaborativa, durante um semestre letivo. Os dados foram gerados por meio de duas entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e gravação em áudio e vídeo das doze aulas observadas. A análise dos dados indicou que diversas ideias e práticas pedagógicas da professora sobre correção de erros orais mudaram ao longo do semestre. Os resultados evidenciaram que, antes da pesquisa, a professora utilizava, predominantemente, *feedback* do tipo reformulador, principalmente *recast*, e se opunha ao fornecimento de *feedback* corretivo oral. Além disso, ela fornecia apenas três dos vários tipos de *feedback*. Após a participação da professora na pesquisa-ação colaborativa, seus comentários e práticas pedagógicas revelaram uma compreensão mais sofisticada do *feedback* corretivo oral, bem como um entendimento da relação entre aprendizagem e *feedback* corretivo oral.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Ensino. Feedback.

ABSTRACT: *Oral corrective feedback is understood as an essential component in the foreign language classrooms and how teachers do it can impact students' learning in different ways. This is why it is emphasized the importance of varying the types of feedback offered, reformulations and prompts, favoring the latter, as they help learners assume responsibility for correcting their own errors. The aim of this study is to investigate how a teacher of English as a foreign language provides oral corrective feedback, and examine the extent to which her participation in a collaborative action research would contribute to a re-examination of her pedagogical practices during oral activities. The study engaged a teacher, from a public school, in a collaborative action research, during a school semester. Data were generated by means of two semi-structured interviews, classroom observations, audio and video recording of the twelve observed lessons. Analysis of data indicated that a number of the teacher's ideas and pedagogical practices about oral error correction shifted throughout the semester. The results showed that prior to the research, the teacher predominantly used reformulations, especially recast, and advocated against the provision of oral corrective feedback. Furthermore, she provided only three of the various feedback types. After participating in the action research, the teacher's comments and pedagogical practices revealed a more sophisticated understanding of oral corrective feedback, as well as an appreciation for the relationship between learning and oral corrective feedback.*

KEYWORDS: *Speaking. Teaching. Feedback.*

¹ Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: aline.pessoa@ufob.edu.br

INTRODUÇÃO

Em atividades de produção oral durante as aulas de inglês como língua estrangeira (doravante LE), um dos mais frequentes desafios dos professores é decidir como agir ao ouvir de um estudante uma produção oral incorreta. A tarefa é complexa porque a tomada de decisão, além de envolver questões teóricas e metodológicas, impõe a necessidade de o professor pensar e agir em uma breve fração de tempo.

A resposta a uma elocução indesejada ou incorreta tem sido denominada como correção do erro oral, reparo, tratamento do erro e, mais recentemente, *feedback* corretivo oral (FCO, de agora por diante). A relevância do tema para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE pode ser demonstrada por sua presença na agenda de pesquisa da Linguística Aplicada desde o artigo seminal de Fanselow (1977).

Os estudos mais recentes, desenvolvidos em contexto nacional e internacional (ELLIS, 2009; BATTISTELLA; LIMA, 2010; SHEEN; ELLIS, 2011; PESSÔA, 2015; 2018; PESSÔA; LIMA, 2019, entre outros), investigam o papel do FCO no processo de aprendizagem da LE e revelam que a informação oferecida ao aprendiz por meio do *feedback* propiciado oportuniza que ele reflita a respeito de sua fala, reveja suas hipóteses sobre a língua e, conseqüentemente, amplie os conhecimentos da LE que está aprendendo. Assim, o FCO configura-se como um dos instrumentos que pode mediar a aprendizagem da LE ao propiciar oportunidades ao aprendiz para produzir colaborativamente.

O oferecimento de FCO requer que os professores atentem a variáveis diversas, como o tipo de atividade em andamento, o momento da interação, as necessidades específicas de cada aprendiz, além de ponderar acerca dos fatores afetivos, especialmente o nível de ansiedade que o *feedback* possa provocar (ELLIS, 2009; LIMA; PESSÔA, 2016). Ao considerarem esses aspectos, os professores podem fazer uso de uma gama de tipos de FCO. Entretanto, como demonstram as investigações recentemente conduzidas em contexto brasileiro por Pessôa (2018) e Pessôa e Lima (2019), inúmeros professores de inglês como LE não fazem pleno uso do repertório de FCO, pois pouco sabem sobre o tema.

A pesquisa desenvolvida por Pessôa e Lima (2019) revela que o FCO não é objeto frequente de estudo em cursos de licenciatura em Letras. Se o tema não consta no repertório de conteúdos abordados durante a formação pré-serviço, o entendimento que o professor em serviço tem sobre FCO pode ser limitado. Assim sendo, por não compreender que o FCO exerce papel relevante para o processo de ensino e aprendizagem de LE, o professor pode, inadvertidamente, não o ofertar e, desse modo, não favorecer o aprimoramento da fluência e da acurácia durante a interação oral.

A falta de conhecimento científico sobre FCO direciona o professor a fundamentar o fornecimento de FCO apenas em seus conhecimentos práticos, construídos por suas experiências como aprendizes da língua que, apesar de meritórios, podem incluir equívocos. Assim sendo, incorporar FCO em eventos de formação continuada auxilia os professores em serviço a construir conceitos científicos sobre o tópico e, conseqüentemente, aprimora o processo de ensino e aprendizagem da LE. Nesse sentido, diversos estudos (VIEIRA-ABRAHÃO, 2014; BURNS, 2015; JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, entre outros) reconhecem a pesquisa-ação como meio eficiente para possibilitar ao professor em serviço adquirir conceitos científicos ao tempo em que exploram seu próprio ensino em seu contexto de atuação.

Neste artigo, organizado em quatro seções, apresento e discuto uma pesquisa-ação colaborativa que objetiva investigar como o FCO é fornecido por uma professora de língua

inglesa como LE e analisar possíveis modificações em sua prática pedagógica após reflexões teóricas sobre o tema. O objetivo principal do estudo, por conseguinte, é colaborar para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, especificamente para as ações pedagógicas desenvolvidas nas atividades de produção oral em língua inglesa.

Após esta seção introdutória, faço uma breve revisão da literatura acerca do conceito de FCO. Na terceira seção, caracterizo a pesquisa e discuto os dados. Concluo o texto, na quarta seção, esboçando as implicações pedagógicas da presente investigação.

O FEEDBACK CORRETIVO ORAL: REFLEXÕES TEÓRICAS

O termo *feedback* corretivo foi cunhado por Chaudron (1977) para descrever a reação do professor a um erro, configurando-se como a atitude sinalizadora de que algo não foi compreendido ou de que há inadequação na fala do aprendiz. *Feedback*, para Ellis (2009), pode ser positivo ou negativo: o *feedback* positivo indica ao aprendiz a concordância com seu enunciado e o *feedback* negativo, por sua vez, sinaliza ao aprendiz que sua elocução está imprecisa ou carece de veracidade. Este trabalho emprega a expressão FCO para fazer referência a qualquer comportamento do professor ou de outros aprendizes, que visa auxiliar o aprendiz a perceber inadequações de seu enunciado e propiciar-lhe condições de reparar sua fala. Esses comportamentos assumem formas diversificadas e vão desde um sutil movimento caracterizado pelo simples levantar de uma sobrancelha até à formulação de questões com o emprego de metalinguagem.

A literatura (LIMA, 2004; RANTA; Lyster, 2007; Lyster; Saito; Sato, 2013; Lima; Pessoa, 2016) aponta a categorização dos diferentes tipos de FCO em dois conjuntos: o elicitativo e o reformulador. O FCO do tipo elicitativo agrupa os tipos de *feedback* que oferecem ao aprendiz o suporte necessário para que ele mesmo identifique o erro e tente corrigir sua fala. Esse tipo de *feedback*, por conseguinte, favorece ao aprendiz exercer um papel mais ativo na construção de seu conhecimento. O FCO do tipo reformulador, por outro lado, agrupa os comportamentos que apenas fornecem ao aprendiz a forma correta de sua elocução sem proporcionar ao aprendiz meios para que ele próprio possa encontrar seu erro e reformular sua fala.

Este estudo adotou oito tipos de FCO, distribuídos nos dois conjuntos. O conjunto de FCO elicitativo engloba o pedido de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico, a elicitação, a repetição e a sinalização paralinguística. O conjunto reformulador inclui a correção explícita, o *recast* e a tradução. Esses tipos de FCO são explicados e exemplificados a seguir, no Quadro

1. Quadro 1 – *Feedback* corretivo oral elicitativos e reformuladores

| Nome do FCO | Explicação | Exemplo |
|---------------------------------|--|--|
| Pedido de esclarecimento | Externa ao aprendiz que seu enunciado apresenta inadequações. Os professores frequentemente empregam orações como <i>I don't understand</i> ou <i>Excuse me?</i> | Aluno: <i>When my mother was young, she work at Banco do Brasil.</i> Profa.: <i>Humm... what do you mean by she WORK?</i> Aluno: <i>She works ... worked at Banco do Brasil.</i> |
| <i>Feedback</i> metalinguístico | O professor faz comentários ou perguntas que empregam metalinguagem com orações como <i>Is it a regular verb?</i> | Aluna: <i>Sally breake her glasses.</i> Profa.: <i>You need a past tense.</i> Aluna: <i>Ok! Sally broke her glasses.</i> |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| Elicitação | O professor indica que há erro, repete parte do enunciado e aguarda que o aprendiz pense e reformule sua fala. | Aluna: <i>She wants your pen.</i> Profa.: <i>No, not that. She wants ...</i> |
| Repetição | O professor repete a elocução, destaca a inadequação por meio da entonação. | Aluno: <i>He don't want it.</i> Profa.: <i>He DON'T?</i> |
| Sinalização paralinguística | O professor sinaliza que há inadequação no enunciado por meio do uso de linguagem corporal, como movimentos faciais ou gestos. | Profa.: <i>Then, what did she do?</i> Aluno: <i>She kiss him.</i> A professora balança a cabeça negativamente ao mesmo tempo em que aponta o polegar para trás indicando o passado. Aluno: <i>She kissed him.</i> |
| Correção explícita | O professor sinaliza o erro e fornece a forma correta. Os professores normalmente usam expressões como <i>No, it's not ...</i> ou <i>We say ...</i> | Profa.: <i>What happened to her?</i> Aluna: <i>She fell down and broke the arm.</i> Profa.: <i>No, we don't say broke the arm. We say she broke her arm.</i> |
| Recast | O professor reformula o enunciado. | Aluna.: <i>I never went there.</i> Profa.: <i>I've never been there.</i> |
| Tradução | O professor traduz a palavra ou expressão que o aprendiz usou em língua materna. | Aluna.: <i>I think that nurses have a vida estressante.</i> Profa.: <i>stressful life.</i> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os estudos pioneiros como o de Chaudron (1977), Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002) buscaram identificar os tipos de FCO fornecidos, relacionar os tipos de *feedback* aos tipos de erro - de conteúdo, gramaticais, fonológicos - e definir quais FCO seriam os mais eficientes.

A pesquisa de Chaudron (1977) revelou que o FCO mais comum era a repetição do erro do aprendiz em forma de pergunta, o que levava o aprendiz a reparar os erros de conteúdo e os fonológicos. Entretanto, a repetição não se mostrou eficaz para corrigir erros gramaticais porque os aprendizes entendiam, equivocadamente, que a pergunta feita pelo professor era dirigida ao conteúdo de sua fala, não a algum erro gramatical.

Outros estudos, conduzidos em contextos distintos, revelam que *recast* é o FCO mais frequentemente oferecido nas aulas de LE, apesar de não ser eficaz para propiciar a autocorreção. Lyster e Ranta (1997) demonstraram que o FCO predominante foi o *recast*, que propiciou poucos reparos porque levava o aprendiz apenas a repetir a fala de seu professor. Para Lyster e Ranta, a elicitação foi o tipo de FCO mais eficiente porque propiciou maior quantidade de reparos e proporcionou a autocorreção. Panova e Lyster (2002), de modo similar, concluíram que a elicitação, o pedido de esclarecimento e a repetição foram os tipos de FCO mais eficazes, apesar do *recast* ter sido o mais frequentemente empregado. No Brasil, Lima (2004) constatou que *recast* foi predominante e confirmou que a elicitação, ainda que tenha sido empregada com menor frequência, foi o FCO que mais gerou reparos na fala do aprendiz.

Lyster e Ranta (1997) questionam a eficácia dos *recasts* especialmente pela possibilidade de não serem percebidos pelos aprendizes como um FCO. Os pesquisadores argumentam que um *recast* pode ser compreendido pelo aprendiz como uma simples repetição de seu enunciado, pois esse tipo de ação é frequentemente empregada pelos professores como

forma de demonstrar ao aprendiz que estão compreendendo a mensagem. Assim sendo, o *recast* torna-se ambíguo, porque ora é usado para apontar falha na produção oral, ora para confirmar a compreensão. Evidencia-se, desse modo, a necessidade de o professor de LE estar atento a suas ações, pois os aprendizes precisam ter clareza do significado dos movimentos de seus professores para compreender se aquela ação do professor corresponde a um incentivo para a manutenção do turno de fala ou denota falta de compreensão.

Estudos recentes (LYSTER; SAITO, 2010; LYSTER; SAITO; SATO, 2013; ELLIS, SHINTANI, 2014; BROWN, 2016) revelam que não existem tipos de FCO que sejam mais eficazes do que outros. Em estudo meta-analítico que analisa especificamente a eficácia dos distintos tipos de FCO, Lyster, Saito e Sato (2013) argumentam que o emprego de variados tipos de FCO é mais eficaz para o processo de aprendizagem do que o uso frequente de um único tipo. De modo similar, Sheen e Ellis (2011) destacam a importância de o professor variar os tipos de FCO empregados para se adequarem ao nível de desenvolvimento do aprendiz.

Todos os tipos de FCO fornecem informação ao aprendiz e são significativos para o processo de aprendizagem, mas possuem características particulares. O professor precisa, portanto, conhecê-los para decidir qual é o mais adequado, ou quais são os mais apropriados para cada situação, especialmente porque aquilo que é melhor para um aprendiz em um determinado contexto não será, necessariamente, o melhor para outro no mesmo contexto ou em contexto diferente. Além disso, diferentes tipos de *feedback* podem ter efeitos distintos no processo de aprendizagem (LIMA, 2004).

O momento de fornecimento de FCO é uma das variáveis recentemente investigadas (ELLIS, 2009; SHEEN; ELLIS, 2011; NASSAJI, 2016). As investigações mostram que o FCO pode ser oferecido imediatamente após o enunciado incorreto ou pode ser postergado para o final da atividade ou o final da aula. Oferecer FCO imediato não significa simplesmente interromper o enunciado do aprendiz, pois assim como aguardamos nosso turno de fala em uma interação oral fora do ambiente de sala de aula, também devemos aguardar que o aprendiz encerre seu turno. Deve-se observar que interromper o aprendiz pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem, pois pode constrangê-lo, provocando ansiedade e frustração.

De acordo com Ellis (2009), alguns estudiosos consideram que o oferecimento de FCO imediato deve ser limitado às atividades que focalizam a acurácia, enquanto o postergado deve ser priorizado para as atividades cujo foco seja a fluência. Entretanto, Ellis (2009) e Nassaji (2016) sustentam que a literatura apresenta argumentos favoráveis e contrários, tanto para o FCO imediato quanto para o postergado, não havendo, ainda, comprovações que favoreçam a um em detrimento de outro.

As crenças dos professores e dos aprendizes sobre FCO também são objeto de investigação de estudos recentemente conduzidos em contextos diversos. Li (2017, p. 143) define crenças sobre FCO como as “atitudes, pontos de vista, opiniões e posturas que aprendizes e professores têm sobre a utilidade do *feedback* corretivo no processo de ensino e aprendizagem e sobre como o *feedback* deve ser implementado na sala de aula”. Agudo (2013) investigou as crenças dos aprendizes e concluiu que, apesar de eles se mostrarem preocupados em não cometer erros, não se sentem angustiados nos momentos em que o professor fornece FCO. O que incomoda os aprendizes, de acordo com os resultados do estudo, é não compreender o que os professores estão corrigindo. Esse resultado pode ser um indício da necessidade de o professor observar se aquilo que ele está corrigindo está sendo percebido pelo aprendiz.

Mori (2011), cujo estudo investigou como as crenças de dois professores de inglês regulam suas ações corretivas, considera que as crenças dos professores e suas experiências

prévias como aprendizes e como professores exercem uma forte influência em suas compreensões sobre FCO e, conseqüentemente, no modo como fornecem FCO. A pesquisa identificou que aspectos como a limitação de tempo da aula e o quão frequente é o erro são fatores que parecem determinar as razões dos professores fornecerem, ou não, FCO. Mori (2011) conclui que, ao oferecer FCO, os professores consideram, especialmente, as emoções e a personalidade dos aprendizes.

De modo similar, a pesquisa de Roothoof (2014), que analisou a relação entre o fornecimento de FCO e as crenças declaradas por dez professores de inglês, revela que os professores participantes da pesquisa compartilham a crença segundo a qual o *feedback* pode provocar sentimentos negativos que diminuiriam a autoestima e a motivação dos aprendizes. Talvez seja essa a crença que justifique o *recast* ser o FCO mais frequentemente oferecido nas aulas dos professores investigados. A pesquisa de Mori (2011), assim como a de Roothoof (2014), sugerem que os professores acreditam que tipos mais explícitos de FCO podem intimidar os aprendizes e, como consequência, comprometer a atmosfera que seja favorável para a aprendizagem. Desse modo, os professores evitam empregar algum tipo de FCO explícito e optam, assim, por formas mais implícitas, sutilmente empregadas, como o *recast*.

Tanto o estudo de Mori (2011) quanto o de Roothoof (2014) destacam as crenças e preocupações dos professores quanto à possibilidade do fornecimento de FCO provocar sentimentos negativos nos aprendizes. Entretanto, o estudo de Battistella e Lima (2010), conduzido em contexto nacional com aprendizes de inglês, cujo objetivo foi investigar os sentimentos que o FCO desperta, concluiu que os aprendizes gostam de receber *feedback* corretivo e consideram que a correção proporciona aprendizagem, apesar de fazerem referências a sentimentos de vergonha. A respeito do ponto de vista do aprendiz, Lyster, Saito e Sato (2013) sustentam que os estudos conduzidos em distintos contextos revelam que os aprendizes esperam ser corrigidos com mais frequência do que aquela efetivamente oferecida pelos professores.

Estudos recentes amparados pela perspectiva sociocultural enfatizam a estreita relação entre emoção e cognição nos processos de ensino e aprendizagem de LE (FREEMAN, 2004; JOHNSON, 2006, SWAIN, 2011). As investigações sobre FCO sustentadas pela perspectiva sociocultural, portanto, levam em consideração o aspecto emocional e asseveram que FCO é um fenômeno altamente complexo, pois inclui as dimensões cognitiva, social e psicológica (ELLIS, 2009). Nesse sentido, este trabalho, assim como outros estudos orientados por princípios socioculturais (ELLIS, 2009; SHEEN; ELLIS, 2011; LIMA; PESSÔA, 2016; PESSÔA; LIMA, 2019), ressalta que os professores de LE devem estar preparados para oferecer FCO de acordo com as necessidades cognitivas e particularidades emocionais dos aprendizes. Desse modo, é relevante que os professores forneçam variados tipos de FCO, adaptando-os ao aprendiz e à circunstância interativa.

Cabe salientar, ainda, a necessidade de equilíbrio na quantidade de FCO oferecido em aula, pois o fornecimento excessivo pode levar o aprendiz a demorar demais para formular seus enunciados ou a empregar estruturas fixas, tornando-os, portanto, usuários menos criativos que valorizam mais a acurácia do que a fluência. Por outro lado, Bartram e Walton (1991, p. 27) consideram que o professor que nada corrige pode ser compreendido como “preguiçoso, irresponsável ou incompetente” e essa interpretação também pode gerar ansiedade nos aprendizes que “passam a se perguntar se o professor sabe o que está fazendo”.

Importante ressaltar que não apenas o professor fornece FCO. Ohta (2001) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi investigar como os aprendizes se ajudavam mutuamente na sala de aula. O estudo revelou que os aprendizes não apenas solicitavam

auxílio, como também ofereciam FCO mutuamente. Os resultados desse estudo revelam que as atividades orais em pares e/ou em grupos criam excelentes oportunidades de oferecimento de FCO, especialmente para os aprendizes mais tímidos, que podem se sentir mais à vontade para solicitar e receber ajuda quando estão em interações na díade aprendiz-aprendiz.

Os diversos estudos conduzidos em contextos distintos, cujos resultados fornecem-nos aporte teórico considerável, evidenciam que o processo de fornecimento de FCO não deve ser negligenciado para não negar aos aprendizes a oportunidade de aprendizagem que o FCO lhes propicia. As pesquisas também revelam a complexidade que caracteriza a tomada de decisões dos professores que, por desconhecerem a literatura existente, nem sempre envolvem os aprendizes em um trabalho interativo que os estimule a refletir sobre seus enunciados, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem da LE.

O ESTUDO

O principal objetivo deste estudo é colaborar para o aprimoramento das ações pedagógicas de uma professora durante as atividades de oralidade nas aulas de língua inglesa. Mais especificamente, a pesquisa objetivou investigar se o conhecimento sobre FCO da professora participante é teoricamente fundamentado, levantar informações sobre como o FCO é conduzido nas aulas observadas e examinar se as reflexões propiciadas pela pesquisa impactam a prática pedagógica da professora participante.

O presente estudo caracteriza-se, metodologicamente, como pesquisa-ação colaborativa e contou com a participação de uma professora de língua inglesa, cujo pseudônimo é Eva, em uma de suas turmas da rede pública de ensino do Distrito Federal durante um semestre letivo.

Eva terminou seu curso de Letras - Português e Inglês em 2003. Logo em seguida, em 2004, começou a lecionar inglês em escolas da educação básica de ensino privado e em cursos de línguas. Desde 2010, Eva é professora concursada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O estudo foi conduzido em uma turma de nível intermediário que contava com 18 estudantes. Os dados foram gerados por meio de dois períodos de observação de aulas, sendo seis aulas no início da investigação e seis no final do estudo e duas entrevistas do tipo semiestruturada, conduzidas, cada uma, após os dois períodos de observação das aulas.

Eva declara, em sua primeira entrevista, que a aprendizagem da LE acontece por meio do uso, com pouca interferência do professor, como demonstra o excerto da entrevista transcrito a seguir:

Eu reforço muito isso (...) para aprender é preciso usar (...) esse é o meu foco (...) foco muito mesmo no uso da LE ainda que tenha erros, não tem problema. (...) Para mim, você aprende a língua é usando e a sala de aula no Brasil onde o aluno não tem muitas oportunidades de sair falando, a aula então tem que servir pra isso (...) a aula é o momento que o aluno vai interagir e vai comunicar suas ideias (...) o professor não precisa ficar se metendo porque o papel do professor é organizar a aula

Esses princípios norteadores da prática pedagógica de Eva sustentam seu fornecimento de FCO. Durante a entrevista, Eva afirma que prioriza a comunicação e busca oferecer FCO apenas a questões pontuais porque considera que “o que os alunos mais precisam é usar a língua” e que “isso é mais importante do que a correção”.

Os depoimentos de Eva na entrevista sugerem que seu fazer docente é norteado pela versão forte da Abordagem Comunicativa, segundo a qual, a aprendizagem de uma LE acontece a partir do uso, na comunicação. Amparada por essa compreensão, Eva sustenta que

apenas oferece correção para a produção oral de seu aluno quando o erro atrapalha a mensagem que o aluno deseja expressar, pois ela se preocupa “mais com as ideias que os alunos querem transmitir”.

Eva justifica suas decisões sobre FCO argumentando que o objetivo de suas aulas é que o aluno tenha “oportunidade de se comunicar, de transmitir ideias e de interpretar as mensagens”. Além disso, Eva afirma que sua preocupação é com a motivação e a participação do aluno na aula e considera que o aprendiz pode se tornar desmotivado, caso seja frequentemente corrigido. Para Eva, uma vez que a acurácia não é o principal foco de suas aulas, o FCO é pouco importante para o processo de aprendizagem, especialmente pela possibilidade de “diminuir a motivação para a aprendizagem da língua”.

Eva parece considerar que o objetivo do FCO é apenas a precisão linguística. Na entrevista, ela afirmou que “o importante é a mensagem, se dá para entender, não precisa corrigir” e “explicou que “os alunos vão aprender sem precisar de correção”. Essas afirmações desconsideram as oportunidades de aprendizagem propiciadas pelo envolvimento do aprendiz com FCO.

Na entrevista, ao ser perguntada sobre seus estudos relacionados a erro oral, ela afirmou que estudou sobre erros, análise de erros, fossilização e interferência. Eva demonstra possuir conhecimentos científicos sobre erros e sua correção conforme a concepção do método Audiolingual.²

Eva, que enfatiza em diversos momentos, empregar a Abordagem Comunicativa, parece posicionar-se contrariamente ao FCO por entendê-lo como elemento de um método que se opõe à Abordagem Comunicativa. Além disso, ela afirma que em seu curso de Letras havia muita correção, como ilustra o excerto da entrevista, a seguir transcrito:

Lá se corrigia muito e isso gerava em mim muitos problemas, eu tinha vergonha. Professor (nome do professor) fazia BEEEEENG cada vez que um aluno errava, qualquer errinho lá vinha BEEEEENG. Chegou a um ponto que ninguém queria abrir a boca na aula dele.

Como o excerto ilustra, as lembranças das emoções negativas geradas quando ela era corrigida são contundentes. Ao longo da entrevista, Eva rememora seu “professor traumatizante” em diversos momentos e afirma que “muitas vezes eu optava por usar frases prontas, pelo medo de errar e ouvir BEEEEENG”. Essa lembrança de Eva ilustra os estratagemas que os aprendizes podem empregar para se esquivar do sentimento de frustração que as correções excessivas e humilhantes podem provocar.

Ao ser perguntada, na entrevista, sobre o modo como ela conduz a correção durante as interações orais, Eva enfatizou seu entendimento contrário ao fornecimento de FCO e afirmou que: “eu tento muito não corrigir, mas (...) como tem aqueles problemas de fossilização e de interferência, eu anoto e depois falo pra turma toda”. A partir das descrições de Eva, é possível inferir que o tipo de FCO que ela supõe fornecer mais frequentemente é a correção explícita postergada. Eva também descreve o movimento corretivo que a literatura denomina *recast* e enfatiza que é “raro eu fazer isso, mas às vezes quando vejo, já fiz”.

O esforço de Eva para não interromper nem intimidar os estudantes em suas interações orais leva a professora a pouco oferecer FCO. A análise das seis aulas observadas revela que

² O Método Audiolingual apoia-se em dois pilares: o linguístico considera a língua como um conjunto de estruturas e o psicológico, sustentado pela teoria behaviorista de aprendizagem. De acordo com a concepção behaviorista, os erros são respostas inadequadas a um determinado estímulo e, portanto, precisam ser imediatamente corrigidos para não provocar a formação de um mau hábito.

Eva forneceu FCO a aproximadamente 20% dos erros verbalizados pelos aprendizes por meio de FCO do tipo reformulador. O *recast* foi o FCO predominante seguido pela tradução e pela correção explícita postergada. O fragmento da aula, transcrito a seguir, ilustra o *recast* em uma das aulas de Eva:

Eva: *What was the most important thing that Malala did in your opinion?*
Aprendiz: *She fight for education.*
Eva: *She fought for girl's education, right?*

Fragmento 1: aula 4

Como afirmei anteriormente, tanto os FCO reformuladores quanto os elicitativos são significativos no processo de aprendizagem da LE. Entretanto, uma limitação do uso de *feedback* do tipo reformulador é a não criação de oportunidades para que o aprendiz possa refletir sobre sua própria produção. Pode-se observar, pelo fragmento transcrito, que não há informação na interação que possibilite Eva identificar se o aprendiz compreendeu o *feedback* ou mesmo se ele chegou a perceber que a intenção do FCO fornecido era apontar para a inadequação do tempo verbal usado em sua fala.

Na etapa seguinte desta pesquisa-ação, Eva estudou FCO e discutiu com esta pesquisadora sobre o tema. O aporte teórico utilizado envolveu Lightbown e Spada (2006, p. 109-32), Battistella e Lima (2015) e Lima e Pessôa (2016). Nas reflexões teóricas, Eva afirmou que a leitura foi essencial para conhecer os distintos tipos de *feedback*, especialmente os de natureza elicitativa, que ela desconhecia. Eva admite que o *feedback* elicitativo é mais relevante para o processo de aprendizagem, apesar de reconhecê-lo como um *feedback* que pode interferir no ritmo da comunicação. De acordo com Eva, “penso que posso fazer o aluno refletir, para não dar a resposta correta de cara pra ele, e se ele pensar no que falou ele mesmo corrige e aprende, não é?”.

A leitura dos textos científicos trazidos na pesquisa criou oportunidades para Eva refletir sobre sua prática pedagógica em momentos de interação oral, relacionando-a ao conceito científico FCO e tentando identificar as crenças que justificam como ela fornece *feedback*. A reflexão iniciou durante as leituras, pois, de acordo com Eva, “eu ia lendo e ia pensando nas minhas aulas, esse *recast* é muito o que faço”. Além disso, Eva afirmou que “lia e pensava nas crenças”, nas razões que poderiam justificar suas escolhas corretivas. Entretanto, apesar de ter sido instigada, ela não compartilhou quais crenças pôde identificar.

A fim de analisar se as reflexões propiciadas pelos textos científicos produziram impactos nas atividades pedagógicas de Eva, desenvolvemos um novo período de observação de aulas. A análise dessas seis aulas revela que, além dos movimentos reformuladores que costumavam ser empregados, *feedback* elicitativos passaram a também ser fornecidos, como ilustra o fragmento transcrito em seguida:

Aprendiz: *Charlotte Bronte wrote about your life using Jan's stories.*
Eva: *Not MY life (risos). What is the adjective?*
Aprendiz: *(rindo) her her life.*

Fragmento 2: aula 9

A análise dos dados coletados no período posterior ao estudo do aporte teórico, revela que Eva diversificou os tipos de FCO utilizados e passou a enfatizar o uso de *feedback* de natureza elicitativa. Comparar o *feedback* fornecido em aulas, cujos objetivos e atividades orais são diferentes, pode não ser o mais adequado. Entretanto, o fato de a professora empregar

uma maior variedade de FCO e o uso mais frequente de movimentos elicitativos sugerem que a professora compreendeu e se apropriou dos conceitos científicos propiciados pela pesquisa-ação.

Os dados demonstram que Eva ampliou a quantidade de oferecimento de FCO, além de diversificar os tipos fornecidos, o que pode auxiliar o aprendiz em seu processo de aprendizagem. Cabe destacar que os aprendizes não se mostraram intimidados pelos FCO fornecidos, o que significa que o aumento de frequência de FCO não desestabilizou o clima de empatia criado na sala de aula.

A Tabela 1, exposta a seguir, resume os tipos de *feedback* que Eva provia antes de construir conhecimentos científicos atualizados sobre o tema e ilustra os novos comportamentos, conforme observado nas doze aulas.

Tabela 1 – Tipos de feedback oferecidos antes e depois do estudo teórico

| Nome do <i>feedback</i> | Quantidade antes do estudo | Quantidade depois do estudo |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Pedido de esclarecimento | - | 9 |
| <i>Feedback</i> metalinguístico | - | 4 |
| Elicitação | - | - |
| Repetição | - | 5 |
| Sinalização paralinguística | - | 3 |
| Correção explícita | 1 | 2 |
| <i>Recast</i> | 15 | 12 |
| Tradução | 3 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados revela que a participação de Eva nesta pesquisa-ação possibilitou que ela se tornasse mais atenta a suas reações para as produções orais com erros ou inadequações de seus aprendizes. Eva parece ter compreendido FCO como uma ação pedagógica que possibilita ao aprendiz refletir sobre sua produção e ampliar seus conhecimentos. Anteriormente, Eva entendia FCO como uma ação que interrompia a comunicação, causava constrangimento no aprendiz e, especialmente, não era útil para o processo de aprendizagem da LE.

Outro aspecto que se destaca é o entendimento de Eva sobre a possibilidade de prover FCO sem criar experiências emocionais negativas, mantendo o clima harmonioso e respeitoso em sala de aula. Não apenas a fala da professora aponta nesse sentido; os dados gerados nas aulas observadas sugerem que a professora identificou o FCO, especialmente os de natureza elicitativa, como uma opção pedagógica que pode levar o aprendiz a identificar o erro de sua produção e a tentar corrigi-lo sem expô-lo a situações embaraçosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O FCO constitui-se em ação que auxilia o aprendiz em seu processo de aprendizagem da LE, pois quando os professores apontam que algo não foi compreendido ou que existe alguma inadequação em sua fala, o aprendiz é envolvido em uma interação oral dialógica que lhe faculta o aprimoramento tanto em sua fluência quanto na acurácia da língua que está aprendendo.

O professor, entretanto, quando desconhece os diversos tipos de FCO existentes e a relevância do *feedback* para o processo de aprendizagem, frequentemente, reluta em fornecer FCO porque o considera como um ato que, além de interromper a comunicação, provoca experiências emocionais negativas.

Os resultados desta investigação revelam que a professora participante, inicialmente, resistia em fornecer FCO porque associava-o a situações embaraçosas como as que ela própria vivenciou enquanto aprendiz de LE, mas, acima de tudo, porque desconhecia outras possibilidades de oferecimento de FCO. Assim, entre os distintos tipos de FCO existentes, ela empregava apenas três: *recast*, tradução e correção explícita.

A pesquisa-ação colaborativa desenvolvida impactou a frequência e o tipo de FCO usado nas aulas da professora participante que, além de perceber a possibilidade de oferecer *feedback* sem provocar constrangimentos, compreendeu o FCO como parte significativa do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a professora aumentou a quantidade de erros para os quais forneceu *feedback* e ampliou a diversidade de FCO, pois introduziu o *feedback* de natureza elicitativa em sua prática pedagógica.

Uma lacuna desta investigação foi não ter entrevistado os aprendizes para identificar se eles perceberam diferenças em seus processos de aprendizagem durante a interação oral ao longo do semestre. Outra falha foi não ter explorado as crenças da professora sobre correção do erro oral.

Os resultados deste estudo, apesar de suas limitações, evidenciam que os professores de LE, quando teoricamente informados, lidam com o FCO de modo a criar experiências de aprendizagem satisfatórias nas interações orais.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, J. D. M. An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. **Colombian Applied Linguistic Journal**, v.15, n. 2, p. 265-278, 2013.
- BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction: a positive approach to language mistakes**. Hove, England: Language Teaching Publications, 1991.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. S. Feedback corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. **Antares**, n. 3, p. 180-190, 2010.
- BATTISTELLA, T.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.
- BROWN, D. The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: a meta-analysis. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 4, p. 436-58, 2016.
- BURNS, A. Renewing classroom practices through collaborative action research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (orgs.). **Teacher-researchers in action**. Kent: IATEFL, 2015. p. 9-18.
- CHAUDRON, C. Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. **Working papers on Bilingualism**, n. 12, p. 21-44, 1977.
- ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. **L2 Journal**, v. 1, p. 3-18, 2009.
- ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring language pedagogy through second language acquisition research**. London: Routledge, 2014;
- FANSELOW, J. The treatment of error in oral work. **Foreign Language Annals**, v. 10, p. 583-93, 1977.
- JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, n. 40, p. 235-257, 2006.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. **Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development**. New York: Routledge, 2016.
- FREEMAN, D. Language, sociocultural theory, and L2 teacher education: examining the technology of subject matter and the architecture of instruction. In: HAWKINS, M. R. (Ed.). **Language learning and teacher education: a sociocultural approach**. Toronto: Multilingual Matters, 2004. p. 169 -197.
- LI, S. Teacher and learner beliefs about corrective feedback. In: NASSAJI, H.; KARTCHAVA, E. (Eds.). **Corrective feedback in second language teaching and learning**. London: Routledge, 2017. p. 143-157.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: OUP, 2006.
- LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (orgs.). **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 205-224.
- LIMA, M. S.; PESSÔA, A. R. Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. F. de; SIMÕES, D. (orgs.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 82-99.

- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classroom. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997.
- LYSTER, R.; SAITO, K. Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 32, p. 265-302, 2010. DOI: <https://bit.ly/2SKA8bA>
- LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013. DOI: <https://bit.ly/2Cell1Z>
- MORI, R. Teacher cognition in corrective feedback in Japan. **System**, v. 39, n. 4, p. 451-67, 2011.
- NASSAJI, H. Anniversary article - International feedback in second language teaching and learning: a synthesis and analysis of current research. **Language Teaching Research**, v. 20, n. 4, p. 535-62, 2016.
- OHTA, A. S. **Second language acquisition process in the classroom**: learning Japanese. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 15-32, 2002.
- PESSÔA, A. R. Tratamento do erro oral por instrutores de inglês. *In*: I Encontro Internacional e VI Encontro Nacional do GELCO, 2014, Cidade de Goiás. **Anais [...]**. Cidade de Goiás: UEG, 2015. p. 1372-1380. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/820/o/anais_gelco_2014_03.pdf. Acesso em 14 jul. 2021.
- PESSÔA, A. R. **Feedback corretivo na interação oral**: uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de língua inglesa. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2018.
- PESSÔA, A. R.; LIMA, M. S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 69-90, 2019. DOI: 10.1590/1984-6398201912743. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbla/a/Sq49Vk6pjysQTqtQjk63xfJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.
- RANTA, L.; LYSTER, R. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice feedback sequence. *In*: DEKEYSER, R. M. (Ed.). **Practice in second language: perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 141-160.
- ROOTHOFT, H. The relationship between adult EFL teachers' oral feedback practices and their beliefs. **System**, v. 46, p. 65-79, 2014.
- SHEEN; Y.; ELLIS, R. Corrective feedback in language teaching. **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York; London: Routledge, 2011.
- SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching**, v. 46, n. 2, p. 195-207, 2011.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-39, 2014.

Recebido em 30-04-2021
Revisões requeridas em 07-07-2021
Aceito em 27-07-2021