



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

Rocío Morales Vázquez

**OS ERROS NA ORALIDADE E O *FEEDBACK* CORRETIVO: CRENÇAS E
AÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

Brasília (DF)

Março, 2019

Rocío Morales Vázquez

**OS ERROS NA ORALIDADE E O *FEEDBACK* CORRETIVO: CRENÇAS E
AÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado - do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET, da Universidade de Brasília. Área de concentração: Prática e Teorias no Ensino e Aprendizagem de Línguas. Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai.

Brasília (DF)

Março, 2019

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALGAÇÃO

VÁZQUEZ, ROCÍO M. **OS ERROS NA ORALIDADE E O FEEDBACK CORRETIVO: CRENÇAS E AÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL PARA APRENDIZES BRASILEIROS.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 189 f. Dissertação de Mestrado.

Documento formal, autorizando a reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si todos os direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. ACERVO.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV393e Vázquez , Rocío M.
Os erros na oralidade e o feedback corretivo: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros. / Rocío M. Vázquez ; orientador Yûki Mukai. -- Brasília, 2019.
189 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2019.

1. Crenças dos professores. 2. Erro. 3. Espanhol.
4. Feedback. 5. Relação entre crenças e ações . I.
Mukai, Yûki, orient. II. Título.

Rocío Morales Vázquez

**OS ERROS NA ORALIDADE E O *FEEDBACK* CORRETIVO: CRENÇAS E
AÇÕES DE DUAS PROFESSORAS DE ESPANHOL PARA APRENDIZES
BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Linguística Aplicada.

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)

(Orientador)

Profa. Dra. Maria Luísa Ortiz Álvarez – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

(Examinador Externo)

Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida – PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)

(Examinador Interno)

Prof. Dr. Juan Pedro Rojas – LET/Universidade de Brasília (UnB)

(Examinador Suplente)

Brasília, 15 de março de 2019

Ella está en el horizonte -dice Fernando Birri-.

Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.

Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré.

¿Para qué sirve la utopía?

Para eso sirve: para caminar.

(Eduardo Galeano)

*Ao meu marido, que olhou para mim como ninguém o
tinha feito; aos meus filhos, meus mestres.*

AGRADECIMENTOS

À família que ficou na Espanha e a que me acolheu no Brasil, fazem com que em ambos os países me sinta em casa.

Ao meu orientador, professor Dr. Yûki Mukai, porque o senhor entendeu minhas dificuldades e me ajudou a superá-las, identificou minhas qualidades e me incentivou a potencializá-las. Obrigada por tudo o que aprendi nestes dois anos.

Ao professor Gleiton Malta, à professora Aline Fonseca e a secretária Daniele, por me acolherem na UnB Idiomas e me orientarem sempre que precisei.

A Maria e Sofia, as participantes da pesquisa, gratidão sempre, pela atenção, cooperação e disponibilidade todas as vezes que precisei. Sem vocês este trabalho não teria se concretizado.

Aos professores do PPGLA com os quais estudei, em todas as matérias que cursei sempre encontrei referências para este trabalho e novos questionamentos que ficaram para futuras pesquisas.

A Terumi Koto Bonnet Villalba (*in memoriam*), por ter plantado em mim a semente da pesquisa em Linguística.

A Cayo Miguel Ángel Martín Cristóbal, por me abrir às portas do Centro Cultural Brasil-Espanha em Curitiba e assim poder realizar o sonho de ser professora. A todos os professores como os que convivi neste centro.

Aos professores da UFPR, com os quais se iniciou esta paixão pelo estudo do ensino de língua estrangeira.

Aos colegas do CELIN- UFPR, professores, coordenadores e direção, onde me formei como professora de espanhol, pelo grande aprendizado ao longo dos anos que trabalhamos juntos.

Ao meu amigo Luiz Augusto Ely, pela sua colaboração neste trabalho, pela companhia e pelo apoio quando dúvidas e inseguranças surgiram.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo fornecido pelos professores de espanhol como língua estrangeira (LE) em relação aos erros da oralidade cometidos por seus alunos, baseando-nos em Barcelos (2004; 2007; 2010), Conceição (2004) e Mukai (2012; 2014) para o estudo das crenças, Borg (2009), Gabillon (2012) e Phipps e Borg (2009) para as crenças dos professores em particular; em Krashen (1982), Mukai (2009), Ortiz Álvarez (2012), Selinker (1972) e Swain (1995) para o estudo do erro; e em Battistella (2015), Lyster e Ranta (1997), Lyster e Saito (2010), Lyster, Saito e Saito (2012) e Menti (2003; 2006) para o estudo do *feedback* corretivo da oralidade dentre outros. As conexões entre crenças e ações são estudadas sob a perspectiva da relação hermenêutica (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996) e analisadas procurando concordâncias e discrepâncias entre as mesmas, visando à compreensão destas últimas. A pesquisa, seguindo os princípios do método qualitativo, é um estudo de caso interpretativista com duas participantes, e realizou-se seguindo a abordagem contextual das pesquisas sobre crenças. O contexto de pesquisa foi uma escola de línguas vinculada a uma universidade pública do Distrito Federal, e nele realizou-se a coleta de dados mediante observação de aula, notas de campo, diário de anotações das participantes da pesquisa, questionário semiestruturado e entrevista individual semiestruturada. Após a análise dos dados, verificou-se que as professoras de espanhol acreditam que o erro é um elemento inerente à aprendizagem de línguas e que o *feedback* corretivo pode trazer benefícios, como a reflexão sobre o erro. Por outro lado, as suas crenças centrais, baseadas na experiência enquanto alunas, expressam seus receios sobre as influências que o *feedback* corretivo pode ter na dimensão afetiva do aluno. O *feedback* fornecido pelas professoras foi quase que exclusivamente via *recast* no caso de uma das participantes e no caso da outra, houve predomínio do *recast*, seguido do pedido de esclarecimento. Por último, na relação entre crenças e ações, identificou-se a influência das primeiras nas segundas, e olharam-se as concordâncias e discrepâncias entre as crenças identificadas e as ações observadas. Houve um maior número de concordâncias, entendendo-se que os fatores contextuais permitem que exista uma relação harmônica entre crenças e ações. As discrepâncias foram compreendidas levando em consideração a constituição do sistema de crenças das professoras no qual existem crenças centrais e periféricas, sendo que as primeiras apresentaram-se como fortes influências quando se trata de realizar escolhas sobre o *feedback* corretivo fornecido.

Palavras-chave: Crenças dos professores. Erro. Espanhol. *Feedback* corretivo. Relação entre crenças e ações.

ABSTRACT

This research investigates the beliefs and practices regarding corrective feedback provided by teachers of Spanish as a foreign language (ELE) while correcting students' oral performance. This work is based on Barcelos (2004; 2007; 2010), Conceição (2004) and Mukai (2012; 2014) concerning the study of beliefs and on Borg (2009), Gabillon (2012) and Phipps & Borg (2009) for the approach of the beliefs attributed to teachers in particular; on Krashen (1982), Mukai (2009), Ortiz Álvarez (2012), Selinker (1972) and Swain (1995) for the study of errors; and on Battistella (2015), Lyster & Ranta (1997), Lyster & Saito (2010), Lyster, Saito & Saito (2012), as well as Menti (2003; 2006) for features related to oral corrective feedback, among others. The relationship between teachers' beliefs and practices is dealt with under the perspective of a hermeneutic approach (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996) and analyzed considering their concordances and discrepancies aiming at the comprehension of the latter. This investigation, following the principles of qualitative research, is an example of an interpretivist case study which includes two participants. Moreover, it was conducted following the contextual approach to existing research on beliefs. The context of the present research was a language school attached to a public university in Distrito Federal, Brazil, and the method of data collection encompassed class observations, fieldnotes, participation journals, a semi-structured interview, along with a semi-structured individual interview. After the analysis of research data, it was noticed that the teachers of Spanish believe that an error is an element which is inherent to language learning and that corrective feedback may bring benefits such as reflecting upon the error. On the other hand, their beliefs, based on their own experience as learners, express their concerns regarding the influences corrective feedback may have on pupils' affective dimension. The kind of feedback provided by the teacher was, in the case of Sofia's practice, almost exclusively via recast; in Maria's case study, there was a predominance of recast, followed by situations of clarification request. Lastly, this study has observed the beliefs inherent to the teachers and their influence over their individual practices, as well as the concordances and discrepancies identified and the actions which derived from them. The yielded results revealed a more frequent occurrence of concordances, which leads to the understanding that contextual factors enable a more harmonic relationship between beliefs and practices. The discrepancies were understood taking into account the set of teachers' beliefs which can be core or peripheral. Thus, the present analysis shows that the so-called core beliefs have proven to be strong influences when it comes to making decisions about the provision of corrective feedback.

Key words: Teachers' beliefs. Error. Spanish. Corrective Feedback. Relationship between beliefs and practices.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Crenças centrais e periféricas dos professores..... | 30 |
| Quadro 2 - Relação entre teorias de aquisição e aprendizagem e erro..... | 33 |
| Quadro 3 - Relação entre teorias de aquisição e aprendizagem, erro e <i>feedback</i> corretivo..... | 47 |
| Quadro 4 - Classificações do <i>feedback</i> corretivo da oralidade | 50 |
| Quadro 5 - Contexto e participantes da pesquisa | 68 |
| Quadro 6 - Observação das aulas da professora Maria | 72 |
| Quadro 7 - Observação das aulas da professora Sofia | 72 |
| Quadro 8 - Cronograma de coleta de dados | 80 |
| Quadro 9 - Crenças da professora Maria sobre os erros da oralidade..... | 89 |
| Quadro 10 - Crenças da professora Maria sobre o portunhol e a fossilização | 95 |
| Quadro 11 - Crenças da professora Maria sobre o <i>feedback</i> corretivo da oralidade .. | 104 |
| Quadro 12 - Crenças da professora Sofia sobre os erros da oralidade..... | 110 |
| Quadro 13 - Crenças da professora Sofia sobre o portunhol e a fossilização | 116 |
| Quadro 14 - Crenças da professora Sofia sobre o <i>feedback</i> corretivo da oralidade.... | 127 |
| Quadro 15 - Relação entre crenças e ações da professora Maria..... | 149 |
| Quadro 16 - Relação entre crenças e ações da professora Sofia | 150 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Relação direta entre crenças e ação | 31 |
| Figura 2 - Relação entre crença e ação | 31 |
| Figura 3 - Relação hermenêutica entre crença e ação | 32 |

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Para transcrição das entrevistas semiestruturadas e eventos corretivos observados nas aulas foram utilizadas as convenções a seguir, baseadas em Marcuschi (2003):

| | | |
|------------|-------|--|
| / | ..... | Truncamento ou interrupção da fala |
| (.) | ..... | Pausa |
| (+) | ..... | Pausa longa |
| Maiúscula | ..... | Entoação enfática |
| :: ou mais | ..... | Prolongamento de vogal ou consoante |
| eh, ah | ..... | Pausas preenchidas |
| “” | ..... | Citação ou referência à fala de outros |
| (*) | ..... | Palavra incompreensível |
| (**) | ..... | Trecho incompreensível |
| [...] | ..... | Fragmento eliminado |
| Itálico | ..... | Palavras em espanhol |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA | 18 |
| 1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA | 18 |
| 1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 19 |
| CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 20 |
| 2.1 COMUNICAÇÃO VIA ORAL: TAXONOMIA | 21 |
| 2.2 CRENÇAS..... | 23 |
| 2.2.1 As crenças dos professores | 27 |
| 2.2.2 Crenças e ação | 30 |
| 2.3 ERRO | 34 |
| 2.3.1 O conceito de erro e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira | 35 |
| 2.3.2 Interlíngua dos aprendizes brasileiros de espanhol: o portunhol..... | 40 |
| 2.3.3 Fossilização no caso específico do ensino de espanhol para brasileiros | 43 |
| 2.4 <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO..... | 45 |
| 2.4.1. <i>Feedback</i> corretivo: classificação..... | 48 |
| 2.4.2. Importância da correção da oralidade: a eficácia do <i>feedback</i> | 52 |
| 2.5 ESTUDOS SOBRE CRENÇA, ERRO E <i>FEEDBACK</i> | 55 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA | 59 |
| 3.1 MÉTODO | 59 |
| 3.2 A NATUREZA..... | 60 |
| 3.3 PESQUISAS SOBRE CRENÇAS: ABORDAGEM CONTEXTUAL..... | 63 |
| 3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA | 64 |
| 3.5 PARTICIPANTES | 66 |
| 3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS | 69 |
| 3.6.1 Observação não participante..... | 70 |
| 3.6.2 Notas de campo | 72 |
| 3.6.3 Diário de anotações das participantes da pesquisa | 74 |
| 3.6.4 Questionário semiestruturado | 75 |
| 3.6.5 Entrevista individual semiestruturada | 76 |
| 3.7 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS | 78 |
| 3.8 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS | 81 |
| 3.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS | 82 |
| CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS | 84 |
| 4.1 CRENÇAS SOBRE O ERRO NA ORIALIDADE E O <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA | 84 |
| 4.1.1 Crenças da professora Maria sobre os erros da oralidade | 85 |
| 4.1.2 Crenças da professora Maria sobre o portunhol e a fossilização..... | 90 |
| 4.1.3 Crenças da professora Maria sobre o <i>feedback</i> corretivo da oralidade | 96 |
| 4.1.4 Crenças da professora Sofia sobre os erros da oralidade..... | 105 |
| 4.1.5 Crenças da professora Sofia sobre o portunhol e a fossilização..... | 111 |
| 4.1.6 Crenças da professora Sofia sobre o <i>feedback</i> corretivo da oralidade | 117 |
| 4.2 AÇÕES DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA | 128 |
| 4.2.1 Ações da professora Maria | 129 |
| 4.2.2 Ações da professora Sofia | 139 |

| | |
|--|-----|
| 4.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA..... | 148 |
| CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| 5.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA | 156 |
| 5.2 A PESQUISA E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS ÁREAS DE CRENÇAS E <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO DA ORALIADE..... | 159 |
| 5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA | 160 |
| 5.4 PESQUISAS FUTURAS: ALGUMAS SUGESTÕES | 161 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 163 |
| APÊNDICES | 171 |
| APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO | 171 |
| APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO..... | 174 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA | 179 |
| APÊNDICE D - DIÁRIO DE ANOTAÇÕES..... | 182 |
| APÊNDICE E - NOTAS DE CAMPO..... | 183 |

1 INTRODUÇÃO

O ser humano não atua em uma única área na sociedade. Nela, podemos exercer como professores de língua estrangeira e também podemos transitar por outros campos nos quais sejamos alunos, empreendedores ou voluntários, por exemplo. É através desse conjunto de experiências que vivenciamos, interagindo com o outro e nos enriquecendo com esse contato, que nos constituímos como indivíduos. Aprendemos dando aula, ensinamos enquanto alunos, nos doamos sendo empreendedores, oferecemos novas oportunidades sendo voluntários.

De inquietações com o erro e o *feedback* que permeavam três aspectos de minha vida - o de professora de espanhol como língua estrangeira (ELE); o de aprendiz de uma língua estrangeira, o português; e o de mãe de duas crianças as quais tento deixar uma língua de herança, o espanhol - surgiu esta pesquisa. Durante o processo de elaboração dela mais uma face foi se gestando, a de pesquisadora, a qual se integrou às anteriores e me completou, pois nas palavras de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.¹

Aproximar-se de estudos sobre crenças, erro e *feedback* corretivo foi uma maneira de refinar aqueles questionamentos primeiros, concretizando-se finalmente em perguntas de pesquisa. Estas trouxeram mais indagações, idas e voltas no caminho, brindando essa educação da qual Paulo Freire fala, que está para além do conhecimento, ao me permitir explorar novas perspectivas sobre essas três áreas e aprender pesquisando. As novidades estão nas páginas que se seguem.

A experiência de dez anos de sala impelia a necessidade de realizar um estudo mais profundo das particularidades do ensino de espanhol para brasileiros, sendo uma das características especiais do mesmo a proximidade entre as duas línguas, com as possíveis implicações que isto pode ter nos erros dos alunos na oralidade. Segundo Ortiz Álvarez:

¹ Disponível em: https://www.paulofreire.org/portfolio/pesquisa_documentacao_e_informacao.html. Acesso em: 28 jan. 2019.

Falando de ensino de línguas, especificamente, português ou espanhol não podemos esquecer que a proximidade entre ambas cria o que nós chamamos de benefício no início da aprendizagem, mas que nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Isto acontece porque a proximidade e semelhança decorrente contribuem para uma compreensão inicial que pode desinibir o aluno na etapa inicial colocando-o como falso iniciante. Mais tarde, quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é a cometer erros que podem se tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendiz (2012, p. 246).

Pode-se entender então que o erro, um dos constructos teóricos deste trabalho, pode aparecer tanto no nível inicial, devido a essa desinibição citada por Ortiz Alvarez quanto em níveis mais avançados, quando surgem as maiores dificuldades. Os erros são “um dos elementos ineludíveis no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua”² (TORIJANO, 2004, p. 7) e, por esse motivo, os professores vão conviver com eles em sala de aula. A importância do erro já foi destacada por Corder (1967), ao ressaltar que ele dá indícios ao professor sobre a aprendizagem dos alunos; mostra ao pesquisador como se aprende uma língua; e são fundamentais para os alunos como um meio para testar suas hipóteses sobre a língua-alvo.

No entanto, como pesquisadora, não tinha a intenção de focar nas informações que os erros trazem sobre a aprendizagem, mas nas relações que o professor estabelece com os erros dos alunos através do *feedback* corretivo da oralidade, outro construto que abrange este trabalho. Consideramos que este agir do professor é fundamental para manter a motivação³ dos aprendizes e a maneira como ele trabalha com os erros pode marcar o caminho que o aluno vai percorrer no processo de aprendizado de espanhol, dotando-o de liberdade e segurança para alcançar o objetivo proposto de conhecer uma nova língua.

Do mesmo jeito que Corder (1967) pensou sobre o erro, Ellis (2017) considera que o *feedback* corretivo também carrega um caráter de “problema de interface”⁴ por ser

2 Tradução do original: “uno de los elementos ineludibles en proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua”.

3 Sugestão: BERGUILLO, F. J. L. La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (Org). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005, p. 305-328.

4 Tradução do original: “interface issues”.

um assunto que interessa tanto aos professores quanto aos pesquisadores. Para Ellis (2017) os primeiros se preocupam com se devem corrigir os erros dos alunos e, caso sim, quando e como. Já os segundos buscam respostas às diferentes afirmações sobre os efeitos do *feedback* corretivo e sobre sua eficácia.

Na visão que sustenta esta pesquisa, a sala de aula é o lugar onde os aprendizes produzem e testam a língua que estão aprendendo, portanto existe uma troca constante entre os indivíduos. Esta troca não pode ser entendida como linear, mas cíclica, no sentido que não tem um ponto final claro e determinado, e implicando a todos os participantes, professor e alunos. Neste círculo, os erros e as correções são partes da cadeia de testes e hipóteses dos implicados. Entender as ações de professores nesta área, o *como* especificado por Ellis (2017), torna-se fundamental para pensar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Usado para análise de estudos no aspecto do como os professores realizam o *feedback* corretivo da oralidade encontramos o estudo de Lyster e Ranta (1997), a partir do qual quando descreveram “o comportamento corretivo em salas de aula de francês em contexto de imersão no Canadá, com alunos de idades entre 9 e 11 anos” (LIMA; MENTI, 2004, p. 123). Embora em um contexto muito particular, a classificação feita por eles ganhou grande expansão na área e permitiu que houvesse uma base para realizar posteriores estudos que mostrassem as preferências dos professores sobre a maneira de fornecer *feedback* corretivo.

Na procura de entender o *como*, essa ação observável, de uma maneira abrangente e completa, indo além da classificação, era necessário introduzir outro elemento indispensável, as crenças dos professores, o terceiro construto que aparece neste trabalho, pois segundo Phipps e Borg (2009, p. 381), há evidências de que as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem se relacionam com suas decisões sobre a prática pedagógica.

Os estudos sobre crenças se encaixam dentro de pesquisas que procuram entender fatores extralinguísticos que têm incidência dentro do processo de aprendizagem (BARCELOS, 2004; MUKAI, 2012), através dos quais é possível apreender a relação entre crença e ação dentre outros aspectos como estratégias usadas pelos aprendizes, relação entre ansiedade e aprendizagem de línguas, utilização de abordagens, autonomia ou contrastes entre as crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2007).

Pesquisando as crenças procura-se ter consciência sobre as implicações das mesmas sobre o processo de ensino e aprendizagem já que “ter consciência sobre nossas crenças e ser capazes de falar sobre elas é um primeiro passo para professores e alunos reflexivos” (BARCELOS, 2004, p. 145). A aproximação às crenças dos professores é feita também mediante o entendimento de que elas têm um viés social, isto é, o contexto no qual aparecem é relevante, pois assumimos como Barcelos (2004, p. 132) que “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

A relação entre crença e ação é complexa (BARCELOS, 2007), logo uma análise acurada é de crucial importância nos estudos que dizem respeito a crenças de professores e sua prática docente (BARCELOS, 2010). Pelas implicações que trazem para o ensino de línguas, a investigação das crenças quando acoplam o discurso dos professores e suas ações tem se consolidado dentro da Linguística Aplicada. Este tipo de trabalhos precisa mostrar as concordâncias e discrepâncias entre as crenças identificadas e as ações observadas, adentrando-se na compreensão das mesmas.

No que diz respeito aos estudos sobre crenças e correção, Barcelos (2007) identifica um único trabalho, o de Silva S. (2004), o qual mostra a falta de projetos investigativos conectando essas duas áreas. Com o passar dos anos não houve muitas modificações nessa situação, pois

Apesar de termos acesso a vários estudos a respeito de alunos e professores no Brasil e no exterior, eles versam a respeito de temáticas (identidades, cultura, foco na escola pública, experiências, etc.) que não envolvem explicitamente a relação entre o *feedback* corretivo e o processo de ensinar e aprender outro idioma. Assim, considerando a área de ensino-aprendizagem de línguas, pode-se dizer que há poucos trabalhos que investigam a questão dos erros relacionados às crenças de língua estrangeira no Brasil (BATTISTELLA; LIMA, 2015, p. 282).

Portanto, devido aos poucos estudos relacionando crenças e *feedback* corretivo, consideramos que a presente pesquisa é relevante e encontra seu lugar dentro desses espaços ainda escassamente apurados nas investigações em Linguística Aplicada. A escolha em realizar um estudo de caso para estudar as crenças de professores de espanhol também se justifica na falta de estudos de crenças em outras línguas que não o inglês, como informa Mukai (2014), e na necessidade de avançar e entender as intrincadas relações entre crenças e práticas docentes dos professores de línguas, segundo Phipps e Borg (2009). O contexto, um curso de línguas vinculado a uma

universidade e professores com atividades formativas dentro da própria universidade, também encontra justificativa em Phipps e Borg (2009), que concluem que “programas de formação de professores deveriam considerar maneiras de que os participantes sejam encorajados a refletir sobre suas crenças, suas práticas docentes e as ligações entre ambas”⁵ (PHIPPS; BORG, 2009, p. 388).

Com base nesta introdução, apresentamos a seguir os objetivos investigativos deste trabalho.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo fornecido por duas professoras de espanhol como língua estrangeira (LE) em relação aos erros da oralidade cometidos por seus alunos. Com o intuito de organizar o trabalho desenvolvido e para conseguir alcançar o objetivo geral, constituíram-se três objetivos específicos, que explicitamos a seguir:

- 1) Identificar as crenças de duas professoras de espanhol sobre os erros dos alunos na oralidade e sobre o *feedback* corretivo;
- 2) Analisar como duas professoras realizam o *feedback* corretivo em sala de aula; e
- 3) Contrastar as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo.

1.2 PERGUNTAS DA PESQUISA

A partir dos objetivos anteriores estabeleceram-se três perguntas que orientam nossas reflexões na presente pesquisa:

- 1) Quais são as crenças de duas professoras de espanhol sobre os erros da oralidade dos alunos e sobre o *feedback* corretivo?
- 2) Como duas professoras de espanhol fornecem o *feedback* corretivo?

5 Tradução do original: “teachers’ education programmes would do well consider ways in which participants can be encouraged to explore their beliefs, their current practices and the links between them”.

3) Como essas crenças influenciam ou não a prática de duas professoras de espanhol como LE no que diz respeito ao *feedback* corretivo?

1.3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é estruturada em cinco capítulos. No primeiro, como acabamos de fazer, realizamos uma breve apresentação do trabalho, partindo das motivações que nos levaram a trabalhar com este tópico, percorrendo brevemente os construtos teóricos que estão presentes e justificando sua pertinência no campo da Linguística Aplicada, para finalizar mostrando os objetivos e perguntas de pesquisa que delimitam nosso estudo. No segundo capítulo, aprofunda-se na teoria sobre crenças, erro e *feedback* corretivo da oralidade na procura de subsídio para abordar a posterior análise. O terceiro capítulo está dedicado à metodologia da pesquisa, caracterizada como um estudo de caso interpretativista, e a todos os elementos vinculados à coleta e análise de dados. No quarto capítulo encontra-se a análise e discussão dos dados coletados. Por último, no quinto, retomamos as perguntas de pesquisa e se apresentam conclusões, assim como limitações do trabalho, contribuições à área de Linguística Aplicada e sugestões para pesquisas no futuro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo centra-se nos três construtos que dão fundamento ao presente trabalho: crenças, erro e *feedback*. Com relação às crenças, fazemos primeiramente uma revisão sobre a evolução do conceito de crenças até chegar às definições mais recentes (BARCELOS, 2004; 2007; 2010; CONCEIÇÃO, 2004; MUKAI, 2012; 2014); apresentamos a teoria de Gabillon (2012) sobre a formação das crenças dos professores, junto com apontamentos de Phipps e Borg (2009) e Borg (2003) sobre este mesmo tema; e refletimos sobre a relação crença-ação (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996).

No campo do erro, percorremos três teorias sobre ensino-aprendizagem de línguas (KRASHEN, 1982; PAIVA, 2014; SWAIN, 1995) que expõem posições diferentes com relação àquele conceito. Posteriormente, apresentamos dois conceitos importantes na hora de refletir sobre o erro: interlíngua (CORDER, 1971; SELINKER, 1972; MUKAI, 2009), e fossilização (AKERBERG, 2012; ORTIZ ÁLVAREZ, 2012; SALINAS, 2005; SELINKER, 1972). Também nesta parte, visando relacionar todo este embasamento teórico ainda mais com a nossa pesquisa, fazemos uma aproximação ao termo portunhol (AKERBERG, 2012; BRANDÃO, 2012; ORTIZ ÁLVAREZ, 2012; SANTOS, 1999).

No que diz respeito ao *feedback* corretivo, indicamos posições teóricas com relação à necessidade ou não de fornecer *feedback* corretivo (BATTISTELLA, 2015; ELLIS, 2017; LONG, 1977; MENTI, 2006); mostramos as classificações do *feedback* corretivo de Lyster e Ranta (1997) e de Lyster e Ranta (2007), aprofundando sobre elas (LYSTER; SAITO; SATO, 2012; MENTI, 2003); e, por último, discorremos sobre a eficácia do *feedback* corretivo (BATTISTELLA, 2015; LYSTER; SAITO, 2010; LYSTER; SAITO; SATO, 2012; MENTI, 2003).

Por último, explicitamos alguns termos que serão usados no decorrer da presente dissertação. Usaremos indistintamente L1 ou língua materna para nos referir ao português do Brasil⁶. Consideramos que aprender espanhol no Brasil representa a aprendizagem de língua estrangeira (LE) baseados em Ellis (1994, p. 11), pois é uma língua aprendida em um contexto no qual ela não é usada como meio de comunicação.

⁶ Entendemos que a definição do que é L1/Língua Materna não é tarefa simples dependendo do contexto e história de vida do aprendiz. Como recorte meramente prático, assumimos a definição acima exposta.

Enfim, entende-se por língua-alvo aquela que o aluno está em processo de aprendizagem, aquela que almeja alcançar, tratando-se como sinônimo de espanhol.

Com relação aos termos aquisição e aprendizagem, seguimos os apontamentos de Krashen (1982) e outros pesquisadores ressaltados por Ellis (1994, p. 14)⁷, sendo que “o primeiro se refere ao processo subconsciente de ‘assimilar’ um idioma através da exposição e o último ao processo consciente de estudá-lo”⁸. Baseados em Almeida Filho (2013, p. 20), que afirma que embora possa se procurar na sala de aula a aquisição, ela ainda é o lugar da “aprendizagem consciente”, usaremos o termo aprendizagem para se referir ao processo que os aprendizes irão vivenciar e do qual os professores participam.

Mas, antes de iniciar o percurso citado acima, refletimos sobre a terminologia para se referir ao processo comunicativo que acontece via oral.

2.1 COMUNICAÇÃO VIA ORAL: TAXONOMIA

Gómez, (2005, p. 879) afirma que dentro do ensino-aprendizagem de línguas entende-se que há “quatro clássicas destrezas” ou habilidades que o aluno precisa conhecer. Esta divisão tem em mente o modo de transmissão (oral e escrito) e o papel do usuário da língua (tradicionalmente vista produtiva ou receptiva, embora hoje com ressalvas), derivando nas quatro categorias a seguir: expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita ou, simplesmente, falar, escrever, ouvir e ler respectivamente.

Vemos como Gómez (2005) usa, indistintamente, dois termos - fala e expressão oral - para se referir a uma mesma atividade comunicativa de sala de aula, constatação que já foi feita por Fernández (2002) com relação a outros materiais sobre o processo oral em sala de aula. Nosso objetivo aqui é refletir sobre os matizes que estes termos apresentam e escolher o mais adequado para ser usado no presente trabalho, levando em consideração os princípios que o norteiam.

⁷ Esta dicotomia aquisição/aprendizagem é apresentada com ressalvas por Ellis (1994).

⁸ Tradução do original: “The former refers to the subconscious process of ‘picking up’ a language through exposure and the latter the conscious process of studying it”

Para Fernández (2002), produção oral diz respeito “aos mecanismos psicolinguísticos e sensitivomotores”⁹ (2002, p. 10) envolvidos; expressão oral está associada à linguística, linguística aplicada e didática de línguas, entendida como atividade de construção de enunciados com “uma intenção e função comunicativa”¹⁰ (2002, p. 41). Por último, com interação oral se faz referência “ao uso da oralidade em contexto, entendendo como contexto de uso tanto aquele comunicativo de uso comum como uma situação de aquisição e aprendizagem de língua”¹¹ (FERNÁNDEZ, 2002, p. 10).

Já para Gomez (2005) e Baralo (2000) com expressão oral se abrangem tanto situações comunicativas nas quais há interação quanto aquelas nas quais não há pois “a expressão oral implica interação e bidirecionalidade”¹² (2000, p. 5). Concordamos com Gómez (2005) e Baralo (2000), mas também é importante deixar claro que esse entendimento deriva de uma visão de ensino de línguas segundo a qual acreditamos que o aluno deve vivenciar experiências em sala de aula nas quais aconteça negociação de significado e trocas com outros interlocutores.

Feijó e Mukai (2014, p. 53) ao usarem o termo habilidade da fala assumem a posição de Gómez (2005) por incluir nela a interação e de Fernández (2002), por considerar que a comunicação acontece através de enunciados com uma determinada intenção. Feijó e Mukai (2014) ainda levantam mais um aspecto importante: a necessidade de escolher um discurso apropriado, sendo que esta escolha deve considerar o seu interlocutor e, acrescentamos, o contexto comunicativo.

O termo oralidade apresentado por Marcuschi (2010) conecta-se com a conceptualização de habilidade da fala de Feijó e Mukai (2014), pois para o autor é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (2010, p. 25).

Assumimos para esta pesquisa uma visão de língua como “ação social” (ALMEIDA FILHO, 2009), isto é, a língua está relacionada a práticas sociais vinculadas à história, sociedade, à relação social dos falantes e à individualidade de

9 Tradução do original: “razonable hablar de “producción oral” para hacer referencia principalmente a los mecanismos psicolinguísticos e sensitivomotores que la hacen posible”.

10 Tradução do original: “una intención y una función comunicativa”.

11 Tradução do original: “uso de lo oral en contexto, entendido como contexto de uso comunicativo ordinario y como contexto en una situación de adquisición y aprendizaje”.

12 Tradução do original: “La expresión oral implica interacción y bidireccionalidad”.

cada enunciador. A língua é um elemento mediador, que veicula a interação entre as pessoas, sendo que em cada situação comunicativa há uma adequação do nosso discurso à mesma, discurso este que provém de um indivíduo que se apropria da língua de uma maneira determinada. Assim sendo, justificamos a escolha do termo oralidade, na visão apresentada acima, para nos referir ao processo comunicativo objeto da nossa investigação.

2.2. CRENÇAS

As pesquisas sobre crenças despertam o interesse dos pesquisadores brasileiros e têm se consolidado fortemente na Linguística Aplicada, tanto no Brasil quanto no exterior, desde a década de 1980, quando começaram seus estudos (BARCELOS, 2007; 2010; MUKAI, 2016; SILVA, K. 2004). Para Silva e Figueiredo (2006, p. 114) a importância de investigar as crenças radica no “fato de focalizar o modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem”.

Em 1978 encontra-se a primeira referência sobre crenças no estudo de Hosenfeld (1978), embora ele não use esse termo, mas “mini-teorias de aprendizagem de línguas de alunos” (BARCELOS, 2004, p. 127). Pode-se encontrar o termo crenças, pela primeira vez, no questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), elaborado por Horwitz em 1985 (BARCELOS, 2004), o qual foi usado nas primeiras pesquisas sobre crenças baseadas na abordagem normativa. Assim, as crenças neste momento inicial eram definidas como “opiniões que os alunos possuem sobre aprendizagem de línguas que influenciam sua abordagem de aprendizagem ou sua prontidão para o ensino autônomo” (BARCELOS, 2001, p. 77). A concepção de crenças neste momento é simples, como meras opiniões que podem ser julgadas e caracterizadas como certas ou erradas e estudadas de uma maneira muito geral.

Posteriormente houve uma associação entre crenças e cognição, sendo as primeiras definidas como “unidades cognitivas de significado enraizadas em redes ou cadeias de crenças” (RILEY, 1989, p. 68 *apud* BARCELOS, 2010, p. 18). Nesta visão, entendia-se que as crenças eram geradas na mente dos aprendizes, sem um vínculo com

o contexto no qual estavam inseridos, além de serem concebidas como estáveis e imutáveis (MUKAI, 2014, p. 399).

No entanto, conforme os estudos sobre crenças avançaram, ficou clara a complexidade deste constructo (PAJARES, 1992; WOODS, 2003). Era necessária uma nova abordagem para conseguir abranger o intrincado sistema de relações entre as crenças e outras estruturas cognitivas e afetivas (PAJARES, 1992, p. 315-316). Começa a se percorrer um caminho que levará à abordagem contextual e na qual se destaca o vínculo social das crenças. Esta face social das crenças fica em evidência nas definições apresentadas por Almeida Filho (2013) e Barcelos (1995), e no primeiro texto publicado no Brasil sobre crenças por Leffa (1991).

A publicação de Leffa (1991), *A look at student's concept of language learning*, é a primeira no Brasil que apresenta resultados de uma pesquisa sobre crenças (BARCELOS, 2007; 2004) e nela o autor estuda as concepções dos alunos de quinta série sobre língua e aprendizagem de língua estrangeira. Assim, na necessidade de entender o aprendiz quando ele se torna central no processo de aprendizagem, não sendo mais uma tábua rasa para a qual o professor transfere conhecimento, surge o interesse pelas crenças (BARCELOS, 2004). Leffa (1991) traz à luz a contradição de que tentamos entender quem é o aluno, mas “o problema, para mim, é que quando falamos em atividades centradas no aluno partimos de nosso ponto de vista”¹³ (LEFFA, 1991, p. 57-58).

Aqui, o autor, que não fala no termo crenças, mas em pontos de vista, aponta a ideia fundamental de que professores e alunos não têm as mesmas crenças, e é preciso que haja um conhecimento de ambos os lados, sem imposições. Ao iniciar sua pesquisa com alunos “antes de que estudem inglês como língua estrangeira”¹⁴ (LEFFA, 1991, p. 58), vislumbra-se a ideia que posteriormente se consolidará no construto das crenças, e é que elas são constituídas ao longo das nossas vidas, e surgem não só da nossa individualidade, mas também por sermos parte de um grupo social (BARCELOS, 2001).

13 Tradução do original: “The problem, in my view, is that when we talk about student-centered activities we start from our point of view”.

14 Tradução do original: “before they start studying English as a foreign language”.

No segundo texto destacado, *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, de Almeida Filho, cuja primeira edição foi em 1993, o autor informa que alunos e professores apresentam uma abordagem de aprender e ensinar respectivamente e, no caso destes últimos, a define como

uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabelecidos ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e dos papéis de aluno e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23).

Aqui o autor usa o termo crenças como um elemento dentro dessa abordagem ou cultura de ensinar, que é para ele de suma importância por se constituir como uma “verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”¹⁵ (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23). Além disso, deve haver um encontro entre a cultura de aprender do aluno e a cultura de ensinar do professor porque conflitos entre ambas podem levar a dificuldades e resistências no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

A dissertação de mestrado de Barcelos, de 1995, realiza um “levantamento das crenças de alunos universitários de Letras sobre como lhes parece adequado (naturalmente dado) aprender uma nova língua (inglês, neste caso)” (BARCELOS, 1995, p. 18), alinhando-se com a visão de Almeida Filho (2013). No entanto, a autora faz ampla revisão deste termo e o define como

o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) constituído por crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com a sua idade e seu nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (BARCELOS, 1995, p. 40).

15 A Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) é apresentada pelo autor no próprio livro *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (p. 29-38).

A pesquisadora informa sobre a adoção do termo *cultura de aprender* para seu trabalho porque pretende destacar o caráter social do mesmo, associado também à individualidade característica de cada aprendiz. Fica claro aqui como a importância de estudar as crenças dentro de um contexto social aponta-se como parâmetro definidor destas pesquisas.

Outro aspecto marcado por Barcelos já na sua dissertação é a possibilidade de ressignificar as crenças dos aprendizes, “pois as crenças não são estáveis. Elas são passíveis de mudanças, devido a vários fatores, como a abordagem de ensino do professor, material didático, posições de colegas, e ambiente da escola” (BARCELOS, 1995, p. 50).

A importância dada à relação entre crenças e contexto social é assumida de vez pelos pesquisadores a partir do final da década de 90 (BARCELOS, 2004, p. 137). Destacamos neste período a tese de doutorado de Conceição (2004), a primeira sobre crenças defendida no Brasil (BARCELOS, 2007, p. 45), na qual investiga as crenças de alunos de língua estrangeira (inglês) em relação ao vocabulário e às estratégias de consulta ao dicionário.

A pesquisadora informa que desde metade da década de 90 há “uma nova perspectiva em que estas [as crenças] são vistas como processos construídos socialmente” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 57), tomando como referência a definição de Kalaja (1995) que “define as crenças como processos interativos, socialmente construídos, inseridos em um contexto maior, podendo, portanto, variar de acordo com o aprendiz e com o contexto e até dentro de um mesmo contexto” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 57).

Conceição destaca os apontamentos de Barcelos (2001) sobre a indispensabilidade de investigar as possíveis relações entre crenças e ações dos aprendizes e como o contexto social pode ajudar a constituir as crenças, e assim sendo, fica em evidência a defesa da pesquisadora da necessidade, para sua tese, de relacionar crença e contexto. Ao fazê-lo, se situa na fase de abordagem contextual para as pesquisas em crenças, informando que aborda no seu estudo “não só as crenças dos alunos em relação à aprendizagem de vocabulário e ao dicionário, mas, ainda, as experiências e a história de aprendizagem que deram origem a essas crenças” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 61).

Como Conceição, acreditamos que para a presente pesquisa fazer unicamente um levantamento das crenças dos professores sobre erro e *feedback* não é suficiente, e procuramos também relações entre as mesmas e as ações dos professores com relação ao *feedback*. Mas, antes de continuar, é importante ressaltar que “contexto, neste caso, não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, construído socialmente, e sustentado interativamente” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 5-6 *apud* BARCELOS, 2004, p. 137).

No caso que nos ocupa então, a sala de aula não pode ser vista como um ambiente definido e determinado. Este contexto dinâmico, que se reformula e define, incide nas crenças que se vêm afetadas por ele também. Esta é também a posição de Ortiz Álvarez (2007) ao ver a sala de aula como um lugar de reflexão, onde as concepções de língua, aprendizagem e ensino são manifestadas e, através da reflexão, as crenças podem ser ressignificadas.

A visão mais atual das crenças apresenta as mesmas como dinâmicas; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas, paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa¹⁶; não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS, 2010, p. 19-20).

Ortiz Álvarez (2007) e Barcelos (2004) apresentam extensos quadros recopilando definições sobre crenças que evidenciam a evolução exposta até agora: de um conceito mais uniforme, como opiniões ou ideias pré-concebidas, a um construto complexo e abrangente, se encaixando dentro da visão atual explicitada no parágrafo anterior. Sendo assim, para o presente trabalho, adotamos a concepção de crenças apresentada por Mukai (2012, p.120) como “não estáveis, sociais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, uma vez que nascem de nossas experiências anteriores e presentes, que são configuradas com base na interação e adaptação dos indivíduos aos seus ambientes”.

2.2.1 As crenças dos professores

¹⁶ Este aspecto será apresentado de maneira mais ampla na seção 2.2.2.

Woods (2003) informa do interesse crescente em conhecer as crenças dos professores e o papel que elas desempenham na organização das atividades de sala de aula, o qual influencia também o *input* e a interação entre os aprendizes que constituem essa sala de aula (WOODS, 2003, p. 201).

Para o presente trabalho nos baseamos nos estudos de Gabillon (2012), Barcelos (2007) e Phipps e Borg (2009) para entender e caracterizar as crenças dos professores. Gabillon (2012) elenca alguns fatores que influenciam a formação das crenças dos professores. Em primeiro lugar, a dimensão cultural das mesmas, pois é a partir dela que se “refletem pontos de vista da sociedade na qual o indivíduo cresceu”¹⁷ (GABILLON, 2012, p. 191), afirmando que as crenças influenciadas por este aspecto são mais resistentes a mudanças. Em segundo lugar, a autora faz referência a estudos que demonstram que o contexto dos professores enquanto alunos têm um papel central na formação de suas crenças e o conhecimento adquirido nos cursos de formação se apresenta como um guia para fazer ajustes nessas crenças formadas anteriormente. Por último, chama-se a atenção sobre os fatores contextuais, que determinam até que ponto os professores podem ter ações compatíveis com as suas crenças. Este último aspecto será ampliado na seção 2.2.2.

Com o intuito de entender melhor os vários agentes, complexos e interativos entre eles, que constituem o construto das crenças dos professores (GABILLON, 2012, p. 190), a pesquisadora faz uso de pares opostos para explicitá-las, pois as crenças são ao mesmo tempo pessoais e sociais; práticas e teóricas; implícitas e explícitas; dinâmicas e resistentes a mudanças; complexas e sistemáticas. A seguir, aprofundamos mais nestes pares apresentados pela autora.

O primeiro par que caracteriza as crenças dos professores é pessoal/social. É consenso que as crenças apresentam estes dois aspectos, mas dependendo da linha teórica seguida, há uma maior ênfase em um ou em outro. Para aqueles que focam na dimensão pessoal, argumentam que cada professor é único, com sua história de vida particular, o qual define também, por exemplo, outras áreas como seu conhecimento. Por outro lado, os pesquisadores que dão maior peso a parte social informam que as crenças são formadas já desde cedo, que acontecem dentro de um contexto cultural determinado. Para a presente pesquisa, ambos os aspectos são considerados com igual relevância.

17 Tradução do original: “their life experiences in society”.

As crenças também são consideradas tanto práticas quanto teóricas. Na visão mais recente, elas não são vistas mais como meramente práticas ou meramente teóricas, mas entendidas na interação das duas faces. Desse jeito, os professores usam suas crenças, baseadas na prática, para interpretar o conhecimento que adquirem. Este conhecimento que agrupa a reflexão pessoal do professor também pode introduzir novas modificações nas suas crenças.

O terceiro par é implícita/explícita, pois há crenças que os professores conseguem expressar mais facilmente (explícitas) enquanto que com outras há uma dificuldade maior (implícitas), isto é, estas últimas são vistas como exemplos de regras ou premissas das quais os professores podem não ter consciência plena.

Gabillon (2012) considera que as crenças são dinâmicas e resistentes a mudanças, sendo este, nas palavras da autora, um dos tópicos dos estudos das crenças que mais controvérsias têm apresentado ao longo do tempo. Isso porque enquanto alguns estudos mostravam as crenças com um aspecto dinâmico, justificado nas interações e nas experiências pessoais vivenciadas, outros apontavam as crenças como elementos bem mais resistentes às mudanças. Esta diferença com relação à possibilidade das crenças serem modificadas radica na sua constituição.

O sistema de crenças de cada indivíduo se estabelece a partir de crenças centrais e crenças periféricas (BARCELOS, 2007; GABILLON, 2012; PHIPS; BORG, 2009), considerando-se que as primeiras servem como ponto de junção para as segundas. Quando alguma coisa desconhecida chega ao professor, ele procura dentro de seu sistema de crenças uma evidência à qual este novo aspecto possa ser ajuntado, isto é, uma crença central. A partir dela, a nova crença que está se formando se ancora na crença central e se amplia o sistema de crenças (MOSCOVICI, 1998 *apud* GABILLON, 2012). Além disso, é possível dizer que as crenças centrais são “estáveis e exercem uma maior influência no comportamento do que as periféricas”¹⁸ (PHIPPS; BORG, 2009, p. 381).

No caso dos professores, o sistema de crenças se institui através de um processo dinâmico, que envolve os diferentes contextos pelos quais os professores transitam, e que implica não só a formação das crenças como sua revisão quando eles são confrontados com novas experiências ou conhecimentos. Neste sentido, este sistema de crenças se inicia já na vida deles como estudantes e aprendizes de línguas, podendo ser

18 Tradução do original: “Core beliefs are stable and exert a more powerful influence on behaviour than peripheral beliefs”.

inclusive antes da formação como docentes propriamente dita (GABILLON, 2012), sendo que é neste momento inicial quando as crenças centrais se conformam, dotando-as de uma maior resistência a mudanças (BARCELOS, 2007).

Além do período no qual as crenças são formadas, para Phipps e Borg (2009) é possível lançar a hipótese de que as crenças centrais estão também associadas à experiência, enquanto que as crenças periféricas podem ser vistas como aquelas que estão mais baseadas em conhecimento teórico. Para finalizar esta reflexão sobre as crenças centrais e periféricas dos professores, reproduzimos as características das mesmas identificadas por Gabillon (2012, p. 199):

QUADRO 1 - Crenças centrais e periféricas dos professores¹⁹

| Crenças centrais dos professores de L2 | Crenças periféricas dos professores de L2 |
|--|---|
| Dominantes | Subordinadas |
| Uniformes | Diversas |
| Permanentes | Variáveis |
| Resistentes | Adaptáveis |
| Sociais | Pessoais |
| Explícitas | Implícitas |
| Sistemáticas | Complexas |

(GABILLON, 2012, p. 199)

Por último, Gabillon (2012) apresenta a relação entre crenças e ações como sistemática e complexa. No primeiro caso, entende-se que a influência que as crenças exercem nas ações é direta; no segundo, considera-se que o sistema que conecta crenças e ações é mais complexo. Este aspecto, por dar base teórica para responder a terceira pergunta que norteia esta pesquisa, será estudado de maneira mais aprofundada a seguir.

2.2.2 Crenças e ação

Barcelos (2010, p. 25) informa que a importância de entender a relação entre crenças e ação não deve se restringir às pesquisas com alunos, mas é crucial também no caso dos professores. Ação é neste trabalho aquilo que os professores fazem na sala de aula (BORG, 2003; PHIPPS; BORG, 2009), o qual implica fazer escolhas (BORG, 2003), e consideramos assim estar relacionada com a cognição. Concordamos com Barcelos (2001) quando toma a definição de ação de Dewey (1933) como “intencional e

¹⁹ Tradução do original: “L2 teacher core belief - dominant, uniform, permanent, resistant, social, explicit, systematic; L2 teacher peripheral belief - subordinate, diverse, variable, conforming, personal, implicit, complex”.

proposital e intrinsecamente relacionada com o pensamento” (DEWEY 1933 *apud* BARCELOS, 2001, p. 74) para estudar as relações entre crenças e ação, e assim eliminar a dicotomia ação/pensamento.

O professor muitas vezes serve-se de suas crenças como um elemento a mais, junto com o seu conhecimento, na hora de tomar decisões sobre o que fazer em sala de aula (WOODS, 1996, p. 199 *apud* BARCELOS, 2004, p. 144). No entanto, entender como se constitui esta relação entre crenças e ação apresenta diferentes visões.

Segundo Barcelos (2010) e Richardson (1996) os primeiros estudos sobre crenças e ação vislumbravam uma relação de causa e efeito, isto é, as crenças eram a causa das nossas ações, entendidas como o efeito das mesmas. Expressamos esta relação na figura a seguir:

Figura 1 - Relação causa-efeito

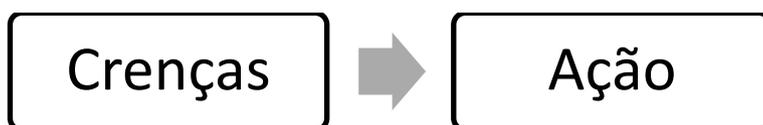


Figura de nossa autoria.

Com o avanço das pesquisas, percebeu-se que o vínculo não era tão simples assim (RICHARDSON, 1996; BARCELOS, 2010) e que a relação entre crenças e ação era interativa ou bilateral: por um lado, crenças podem influenciar e orientar ações; por outro lado experiências, vivenciadas através de ações, e reflexões sobre as mesmas, podem mudar ou ajudar a formar novas crenças. Como consequência, a figura anterior muda e se apresenta como abaixo:

Figura 2 - Relação interativa

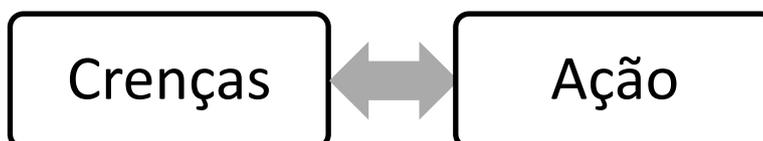


Figura de nossa autoria.

Há ainda outra maneira de entender a relação entre crenças e ações, a relação hermenêutica (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996). Para Richardson (1996) os estudos baseados nesta tradição sugerem que a relação entre crenças e ação é complexa,

ao estudar os processos de pensamento e as ações do professor dentro de seus contextos. Neste caso, é possível pensar na seguinte representação gráfica:

Figura 3 - Relação Hermenêutica

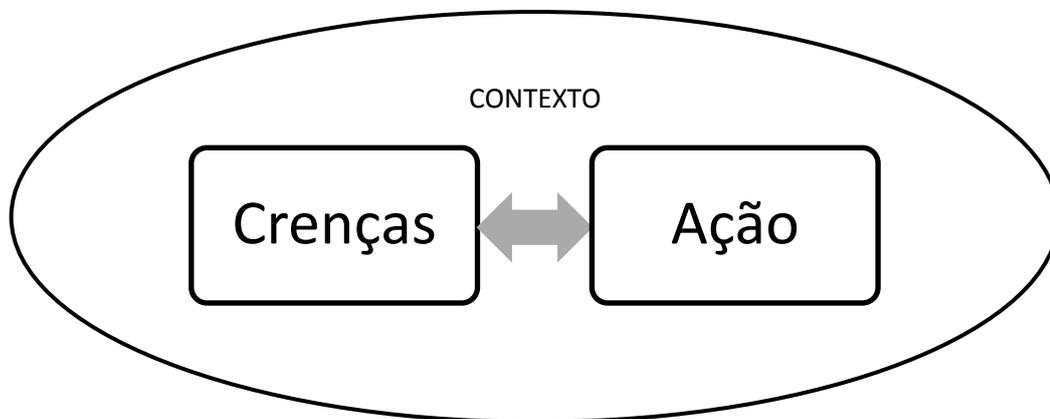


Figura de nossa autoria.

A conceptualização de crenças assumida para esta pesquisa e apresentada na seção 2.2, baseada em Mukai (2012), traz no seu cerne a noção de interação assim como a de configuração das crenças baseadas no contexto de atuação dos indivíduos. Por ser aquela que inclui aspectos constitutivos fundamentais da definição de crenças que adotamos para esta pesquisa, assumimos a relação hermenêutica como base teórica para este trabalho. E assim sendo,

ao procurar entender essa relação dentro do contexto, é preciso atentar para a existência de duas possibilidades: a primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação; a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais (BARCELOS, 2010, p. 27).

As discordâncias entre crenças e ações é um assunto que segundo Barcelos (2010, p. 27-29) foi estudado por Woods (1996; 2003) e Borg (2003). Para Woods (2003, p. 207) existem *abstract beliefs* e *beliefs-in-action*, sendo que a diferença entre uma e outra radica na consciência das primeiras enquanto que as segundas “guiam

nossas ações de uma maneira inconsciente”²⁰, com o que Woods conclui que nossas ações podem estar influenciadas por relações que, por não sermos conscientes das mesmas, não podemos explicitar, gerando *hot-spots* ou “pontos de tensão” (BARCELOS, 2010, p. 28).

Borg (2003, p. 91) parte do princípio de que há dois tipos de mudanças, as cognitivas e as comportamentais, mas “mudança de comportamento não implica mudança cognitiva, e estas últimas também não garantem mudanças no comportamento”²¹. Em Phipps e Borg (2009), os autores recuperam este assunto e expõem que as divergências entre as crenças declaradas pelos professores e suas ações poderiam ser vistas como um fenômeno negativo ou indesejado. No entanto, eles advogam por uma “perspectiva mais positiva de tais diferenças, as quais conceituamos como ‘tensões’”²² (PHIPPS; BORG, 2009, p. 380). Esta perspectiva mais positiva surge, segundo eles, do entendimento de que as tensões são fruto das diferentes forças que influenciam tanto as crenças quanto as ações, sendo entendidas então como um aspecto natural. Concordamos plenamente com esta colocação e a assumimos para o presente trabalho.

Com relação aos fatores contextuais, para Borg (2003, p. 81) eles “têm um papel importante na hora de determinar até que ponto os professores são capazes de programar a instrução de maneira congruente com suas ações”²³, logo podem ser causadores de divergências entre crenças e ações dos professores. Dentre eles, Borg (2003) aponta as exigências dos pais, diretores de escola e sociedade; arranjo de sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho. Barcelos (2007, p. 121) acrescenta aos anteriores a rotina de sala de aula, a maneira de aprender dos alunos e o material didático; as crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos; salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos; abordagem ou cultura de aprender do aluno, material didático e de terceiros.

20 Tradução do original: “which guide actions in an unconscious way”.

21 Tradução do original: “behavioral changes do not imply cognitive change, and the latter (as the discussion of contextual factors below suggests) does not guarantee changes in behavior either”.

22 Tradução do original: “a more positive perspective on such differences, which conceptualise as ‘tensions’”.

23 Tradução do original: “contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions”.

Como foi apresentado na seção 2.2.1, as crenças dos professores são influenciadas por diferentes fatores e caracterizadas por pares que, ao mesmo tempo em que parecem ser opostos, se complementam. Ao levar em consideração não só toda esta complexidade na formação das crenças, mas também os fatores contextuais, é possível entender que “a prática em sala de aula dos professores de língua é moldada por uma ampla gama de fatores interagentes e muitas vezes conflitantes”²⁴ (BORG, 2003, p. 91). Assim sendo, as possíveis divergências identificadas entre as crenças dos professores e suas ações devem ser vistas como parte natural da sua relação, sem estabelecer um julgamento sobre elas e sim uma procura pelo seu entendimento.

2.3 ERRO

Figueiredo (2015, p. 49) nos alerta sobre o fato de que qualquer indivíduo, perante o contato com um novo conhecimento e na tentativa de se apropriar dele, cometerá erros. No caso que nos ocupa, esse novo conhecimento é a LE que o aluno se propôs a aprender e, neste caso, o que é entendido como erro apresenta variações. Isto pode ser explicado porque os erros cometidos pelos alunos no processo de aprendizagem da LE atingem diferentes aspectos dessa língua, encontrando assim diferentes classificações para os mesmos dependendo do olhar com o qual vamos estudá-los, o qual revela a complexidade desta área de pesquisa. Durão (2005, p. 133-134) recopila as seguintes classificações sobre os erros:

1. Critério etiológico: erro de interferência²⁵ (refletem traços da L1 na LE); erro intralingual ou intralinguístico (refletem problemas nas regras da LE). Estes, por sua vez, são subdivididos em erros de simplificação; erros de generalização; erros induzidos; erros de produção excessiva.
2. Critério linguístico: erro de adição (acrescenta itens linguísticos redundantes ou inadequados); omissão (suprime itens linguísticos necessários); falsa colocação (ordem sintática inadequada); justaposição (união de frases ou termos lexicais

²⁴ Tradução do original: “Language teachers’ classroom practices are shaped by a wide range of interacting and often conflicting factors”

²⁵ Para outros autores, como Vazquez (1999), são chamados erros interlinguais.

sem os nexos adequados); falsa seleção (eleição inadequada de itens linguísticos para o contexto).

3. Critério comunicativo: erro global (afeta a estrutura global do enunciado); erro local (não afeta de modo expressivo o significado da mensagem)²⁶.
4. Critério pedagógico: erro transitório (característico de cada etapa de aprendizagem); erro permanente (apresentam tendência a permanecer na interlíngua dos aprendizes). Estes, pela sua vez, são subdivididos em fossilizáveis (potencial de permanecer) ou fossilizados (encontram-se em estado latente na interlíngua).

Para aprofundar no entendimento do que é um erro, na próxima seção revisamos teorias linguísticas de aquisição/aprendizagem e o papel do erro em cada uma delas, reflexão necessária como mostramos a seguir.

2.3.1 O conceito de erro e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

A importância e a localização do erro dentro do processo de ensino-aprendizagem têm evoluído com o passar do tempo porque existe uma associação clara entre o que se entende por erro e nossa concepção do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua. Essa é a posição de Figueiredo (2015, p. 49), para quem “à medida que novas teorias linguísticas surgem, ou seja, que as teorias se modificam, outras formas de conceber a aquisição de língua - e, conseqüentemente, os erros - são apresentados”.

Assim, nosso objetivo é estabelecer uma relação entre a concepção do erro e três teorias de aquisição e aprendizagem de LE, aquelas que, posteriormente, poderão nos ajudar também ao refletir sobre o *feedback* corretivo. Iniciamos esta revisão com o behaviorismo, uma teoria não específica para LE, e que entende a aprendizagem como formação de comportamentos que “são explicados em função de estímulos e respostas” (PAIVA, 2014, p. 13). No caso concreto dos estudos da linguagem, foi Skinner no seu

²⁶ Sugerimos o texto de Figueiredo (2015) para uma apresentação mais completa deste critério de classificação.

livro *Verbal Behavior* de 1957 quem trasladou as bases do behaviorismo a esta área, afirmando que “em todo comportamento verbal, há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço” (SKINNER, 1992, p. 81 *apud* PAIVA, 2014, p. 14).

Para os behavioristas, o erro então é visto como um *mau hábito* e, portanto, deve ser evitado a todo custo. Com esse objetivo em mente, Robert Lado desenvolve sua Análise Contrastiva, para quem o conceito fundamental é o de *transferência*: “indivíduos mostram a tendência a transferir as formas e significados, e a distribuição de formas e significados, da sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeiras”²⁷ (LADO, 1957, p. 2 *apud* COOK, 1993, p. 11). Sendo assim, o erro apresenta-se como a intromissão de uma estrutura estranha, proveniente da L1, dentro da L2. Ao não estar usando as estruturas corretas da língua, o erro mostra-nos uma aprendizagem deficiente, tornando-se sinônimo de fracasso e uso inapropriado.

Segundo Paiva (2014), o declínio da teoria behaviorista tem a ver com Noam Chomsky e as críticas feitas por ele ao livro *Verbal Behavior* em uma resenha publicada na revista *Language* em 1959. De toda a teoria chomskyana, postulada sobre a aquisição da L1 e cerne do inatismo ou gerativismo, centramo-nos aqui no que Cook (1993) denomina uma das maiores ideias desenvolvidas por Chomsky na década de 1960, o *pressuposto da gramática independente*. Ele faz referência à ideia de que a fala de uma criança, quando ela está adquirindo a sua L1, é representativa em si mesma, e não pode ser vista como a fala *defeituosa* de um adulto.

Constatamos aqui, neste pressuposto chomskyano, um ponto de inflexão no que diz respeito ao papel do erro, se dirigindo em direção contrária à significação de erro behaviorista: enquanto antes o erro era uma entidade a ser evitada, agora ele é inevitável e, mais, necessário no processo de aquisição, já que as crianças adquirem a L1 em um processo contínuo de geração de hipóteses, testagem e reformulação das mesmas. Entramos desta maneira na era da

visão mais positiva do erro, para a qual os erros não são mais do que amostras de que o estudante está produzindo suas “hipóteses” - como fala

27 Tradução do original: “individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture”.

N. Chomsky (1965) ao respeito da aquisição de LM por parte das crianças - e de que está aprendendo, progredindo, através de pequenos avanços e testes que arrisca a produzir até receber uma correção ou uma confirmação do seu sucesso (TORIJANO, 2004, p. 18)²⁸.

Se a teoria de Chomsky foi um marco na história da Linguística, a teoria de aquisição de segunda língua de Krashen (1982) é equiparável no campo da Linguística Aplicada, sendo que este último sofreu forte influência das ideias de aquisição de Chomsky (LIGHTBOWN; SPADA, 2006; PAIVA, 2014). O autor, também situado dentro da visão inatista, considera que o *input* compreensível, caracterizado por um nível $i + 1$, aquele que “que contém estruturas que estão um ‘pouco mais adiante’ de onde estamos agora”²⁹ (KRASHEN, 1982, p. 21), é necessário para que aquisição aconteça. Está é a síntese da hipótese do *Input*.

Portanto, para Krashen (1982), a produção do aluno, onde aparecem os erros, não é objeto da sua teoria de aquisição de segunda língua. Os erros são tratados como parte inerente tanto na aquisição quanto na aprendizagem, mas entendendo que “são eliminados no decorrer do processo aquisitivo do aprendiz” (MENTI, 2003, p. 18).

Além da hipótese do *Input*, Krashen (1982) apresenta outras quatro hipóteses para explicar o processo de aquisição de uma LE: hipótese da aquisição/aprendizagem; hipótese da ordem natural; hipótese do Monitor e hipótese do filtro afetivo. Destacamos, pela sua implicação na correção, como será exposto ao aprofundar sobre o *feedback* corretivo, a hipótese do filtro afetivo. Com ela, Krashen (1982, p. 31) conecta “variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua” concluindo que, se o aluno apresenta um filtro afetivo alto, o processo de aquisição será prejudicado.

É importante destacar que também na década de 1960 Corder, como aponta Mukai (2009), com a Análise de Erros trouxe um panorama novo para esta área de investigação ao fazer a distinção entre erro (*error*) e engano ou equívoco (*mistake*). Assim, o pesquisador considera que os primeiros “aparecem de forma consistente, independentemente do contexto situacional” (MUKAI, 2009, p. 19) enquanto que os segundos aparecem de forma inconsistente ou acidental. Dentro desta nova visão os

28 Tradução do original: “la visión más positiva, para la que los errores son sólo muestras de que el estudiante está produciendo sus ‘hipótesis’ - como dice N. Chomsky (1965) a propósito da adquisición de la LM por parte de los niños - y de que está aprendiendo, progresando, a través de pequeños avances o pruebas que se arriesga a producir hasta recibir la corrección o la confirmación de su acierto”.

29 Tradução do original: “that contains structure that is “a little beyond” where we are now”.

erros são vistos não só como inevitáveis, mas também como produtivos dentro do processo de aprendizagem (MUKAI, 2009).

Finalizamos esta relação entre erro e teorias de aquisição e aprendizagem com a teoria do *Output* ou da Lingualização de Merrill Swain, que destaca no mesmo três funções: a função de percepção ou *noticing*; a função de testagem de hipótese; e a função metalinguística.

Com relação à primeira, Swain (1995, p. 125-126) afirma que “ao produzir na língua-alvo (vocalizando ou subvocalizando) o aprendiz pode perceber a lacuna que existe entre o que ele *quer* dizer e o que *pode* dizer, levando-o a reconhecer o que ele não sabe, ou sabe parcialmente”³⁰. Assim, os problemas e erros que o *output* venha a apresentar podem ser o ponto de partida para uma melhora da aprendizagem. Para Swain (1995), o *output* não é unicamente uma fonte de *input*, mas uma maneira do aluno criar e ter um papel ativo e responsável no seu processo de aprendizagem (p. 126).

A segunda função, a testagem de hipótese, resume-se na afirmação da própria Swain “o *output* representa a melhor tentativa dos alunos sobre como dizer ou escrever algo”³¹ (SWAIN, 1995, p. 132). O *output*, visto nesta teoria como um processo, e os erros que possam aparecer com ele informam aos professores e pesquisadores sobre a aprendizagem dos alunos e mostra a maneira como eles mesmos testam seus conhecimentos.

Por último, a função metalinguística ressalta a importância da reflexão dos aprendizes sobre sua linguagem. Esta é também a posição de Paiva (2014), quando afirma que “a reflexão sobre o uso da língua pode trazer benefícios aos aprendizes” (p. 119). Sendo consciente de uma possível dificuldade e procurando uma solução para ela, o aprendiz pode ter um ganho de conhecimento que não é unicamente de regras sintáticas ou limitado à forma, mas global, estabelecendo “relações entre significado, forma e função de uma maneira altamente contextualizada” (VIDAL, 2010, p. 183).

30 Tradução do original: “producing the target language (vocally or subvocally) learners may notice gap between what they *want* to say and what they *can* say, leading them to recognize what they do not know, or know partially”.

31 Tradução do original: “the output represents the learner’s best guess as to how something should be said or written”.

Se para Krashen (1982), o cognitivo era suficiente, para Swain (1995) e sua teoria, situada dentro da visão sociocultural (PAIVA, 2014), a ação, a criação e a negociação são aspectos que devem formar parte das experiências vivenciadas pelo aprendiz na sala de aula. As relações entre teorias de aquisição e aprendizagem e o conceito de erro por elas apresentadas podem ser resumidas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - Relação entre teorias de aquisição/aprendizagem e erro

| | BEHAVIORISMO | INATISMO | TEORIA DO <i>OUTPUT</i> (SOCIOCULTURAL) |
|--|--|--|--|
| Noção de erro. | Erro = Desvio dentro do processo de ensino-aprendizagem. | Erro = elemento inerente ao processo de ensino-aprendizagem. | Erro = elemento inerente no processo de ensino-aprendizagem. |
| Visão de erros na aquisição/aprendizagem de línguas. | Os erros devem ser eliminados. | Os erros são eliminados naturalmente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. | Os erros devem ser trabalhados para ajudar ao aprendiz. |

Quadro elaborado pela autora.

Consideramos adequado neste momento explicitar o que entendemos por erro para o presente trabalho. Aderimos à linha de pensamento de pesquisadores como Santos-Gargallo, quem considera que os erros são “inevitáveis, já que o processo de aprendizagem é ativo e criativo, isto é, está associado à formulação de hipóteses e a comprovação ou rejeição das mesmas; e são necessários, pois mostram que o processo está acontecendo³²” (SANTOS-GARGALLO, 2005, p. 395); e Figueiredo (2015, p. 11), que entende que os erros “refletem as estratégias utilizadas pelos alunos para chegar à proficiência na língua-alvo” e que “a partir da compreensão de tais estratégias, podemos desenvolver práticas de ensino-aprendizagem de segunda língua”. Portanto, defendemos que o erro é um elemento inerente à aquisição e aprendizagem de LE, que nos permite ter acesso a este processo que o aluno vivencia e, especialmente, que a partir dele é possível ajudar o aluno a melhorar seu desempenho.

32 Tradução do original: “son inevitables, ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir, conlleva la formulación de hipótesis y la comprobación o refutación de las mismas; y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto”.

Na seguinte seção, refletimos sobre o sistema no qual podemos identificar as tentativas de aproximação à língua-alvo dos alunos através das suas hipóteses e que se manifesta nos processos comunicativos orais em sala de aula, a interlíngua.

2.3.2 Interlíngua dos aprendizes brasileiros de espanhol: oportunhol

Foi no final da década de 1970 quando, vista a limitação da visão estruturalista da língua, com sua teoria behaviorista de aprendizagem vinculada e os estudos de análise contrastiva associados também sendo questionados, surge uma preocupação com a observação da produção dos falantes não nativos (MUKAI, 2009; SANTOS-GARGALLO, 2005).

O conceito de interlíngua (IL) foi apresentado por Selinker em 1972, considerando que no lugar de olhar para a língua-alvo, deve-se focalizar “nossa atenção analítica sobre os únicos dados de observação aos quais podemos relacionar as previsões teóricas: os enunciados que são produzidos quando o aluno tenta articular frases na língua-alvo”³³ (SELINKER, 1972, p. 214).

Selinker chama atenção sobre a existência de uma entidade, a interlíngua, diferente da língua-alvo e definida como “um sistema linguístico separado baseado no *output* observável que resulta da tentativa do aluno de produzir na norma da língua-alvo”³⁴ (SELINKER, 1972, p. 214). A língua-alvo está localizada fora do aprendiz, enquanto que este outro sistema é próprio dele. A ele o aprendiz tem acesso, faz uso dele e o deixa em evidência quando tenta produzir seus enunciados.

Além de Selinker (1972), Nemser (1971) e Corder (1971) também fazem referência a este sistema usado pelo falante não nativo, denominando-o “sistema aproximado” e “dialeto idiossincrático” respectivamente. Cada um dos pesquisadores traz matizes diferentes ao conceito em estudo, como a instabilidade do sistema, seu

33 Tradução do original: “our analytical attention upon of the only observavel data to which we can relate theoretical predictions: the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of TL”.

34 Tradução do original: “a separate linguistic system based on the observable output which results form a learner’s attemped production of a TL norm”.

dinamismo ou a linearidade do mesmo³⁵. Ortiz Álvarez (2012, p. 254-256) apresenta diferentes trabalhos sobre IL para mostrar os avanços na área e as consequentes contribuições à primeira definição de Selinker (1972). Assim, usamos neste trabalho o termo interlíngua sob a concepção da mesma feita por Mukai, considerando que

podemos definir a “interlíngua” como um sistema linguístico dos falantes não-nativos da “língua-alvo” (LE/L2), ora como um sistema linguístico inteiro, ora como um sistema linguístico de um indivíduo em um momento do processo de aprendizagem. É importante frisar que a “interlíngua” não é um sistema linguístico estático que se desenvolve simplesmente de uma etapa para outra em direção à “língua-alvo”. Ela é dinâmica, mutuamente permeável entre a L1 dos aprendizes, a “língua-alvo” (LE/L2) e outro(s) idioma(s) que eles conheçam (L3) no sentido de *interpenetração* dessas línguas. Além disso, é idiossincrática (não-institucionalizada) e estratégica, pois os aprendizes levantam hipóteses concernentes às regras gramaticais, socioculturais, pragmáticas da “língua-alvo”, testam-nas, negociam o sentido, e constroem a sua identidade cultural por meio da sua própria produção oral e escrita. A “interlíngua” é, assim, uma manifestação linguística, autônoma e identitária pelos usuários não-nativos daquela língua (MUKAI, 2009, p. 29).

A interlíngua, entendida como essa manifestação do processo de aprendizagem dos alunos, mostra a evolução do mesmo e os erros se constituem como elementos inerentes à mesma, surgindo desse levantamento de hipóteses e testagens informadas por Mukai (2009). A interlíngua, entendida como dinâmica e idiossincrática, permite que o aluno a reconstrua, em um processo de aprendizagem contínua, proporcionado pelas múltiplas relações que ele possa construir. Sendo assim, a interlíngua vai modificando suas regras e formas constantemente, sempre e quando o aluno perceba essa necessidade de introduzir mudanças. A interlíngua também ganha nessa visão uma capacidade de articulação social elevada, pois não é só um instrumento, mas um veículo que conecta o aprendiz com seu contexto de aprendizagem, e com o qual ele constrói não só conhecimento linguístico, mas sua própria identidade como falante de outra língua.

O termo portunhol é usado para fazer referência à interlíngua de falantes de espanhol que aprendem português (AKERBER, 2012) ou de falantes de português que aprendem espanhol (BRANDÃO, 2012). Já Ortiz Álvarez (2012, p. 245) advoga pelo uso do termo portunhol como “a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ao tentar falar português” e o termo espanhoguês para falar da situação inversa, isto é, no caso de falantes de português que se comunicam em espanhol.

35 Para maiores informações, ver Mukai (2009).

Optamos por usar o termo portunhol para ambas as situações, como Akerber (2012) e Brandão (2012), por uma questão de alcance do mesmo dentro dos estudos de Linguística Aplicada.

Brandão (2012, p. 51) assegura que no caso do par de línguas português e espanhol, a interlíngua dos aprendizes adquire uma grande proporção desde “estágios prematuros de aprendizagem” devido a que nessa fase há um “desnível acentuado entre o que já pode ser entendido (textos, produção oral dos falantes nativos e usuários da língua-alvo, etc.) e o que ainda não pode ser satisfatoriamente produzido (fala/escrita do aprendiz)”. Este desnível também foi identificado por Salinas (2005, p. 56) ao considerar que os iniciantes, na verdade, sejam falsos principiantes; e por Almeida Filho (1995, p. 15) que postula que há um “apagamento da categoria do aluno principiante verdadeiro”.

Na oralidade, as tentativas de querer comunicar algo para o qual o aluno ainda não tem subsídio suficiente leva, segundo Akerber (2012, p. 49) a um “quase falar”. O aluno brasileiro entende uma alta porcentagem do *input* ao qual ele é exposto em sala de aula, o qual o induz a querer produzir um *output* no mesmo nível desse *input*. Ele pode, até levado por essa alta compreensão, acreditar que sua interlíngua está em um estágio mais avançado do real, encontrando base para isto “na dúvida de não saber exatamente em que território linguístico está pisando, ao lado da inegável dificuldade de enxergar a fronteira que separa uma língua de outra” (BRANDÃO, 2012, p. 49).

Mas, se o portunhol é a interlíngua do aprendiz brasileiro, embora com as características especiais que citamos anteriormente, e todos os aprendizes de língua estrangeira apresentam este sistema linguístico, cabe se perguntar de donde nasce essa visão negativa que está associada a ele.

Para Santos (1999, p. 49) o portunhol é visto como “uma interlíngua que se caracteriza pela fossilização de muitos elementos desde o início do processo de aprendizagem da língua” (SANTOS, 1999, p. 49). Portanto, o que caracteriza negativamente o portunhol é o entendimento de que os *erros* ou *misturas* de elementos linguísticos não são passíveis de modificação, sendo vista não como uma interlíngua nos termos expostos anteriormente (dinâmica e permeável), mas como um elemento estático e imutável, que se entende desapropriado porque olha-se para ele comparando-o ora com a L1, ora com a L2, mas não entendendo-o em suas particularidades.

Esta visão é justificada porque segundo Almeida Filho “é inegável a facilidade com que a IL se estabiliza em certo patamar intermediário ou mesmo estaciona no que denominamos nível de IL fossilizado. Essa é a cara feia do portunhol” (ALMEIDA FILHO, 1995, p. 18). Assim sendo, passamos a estudar a continuação a fossilização e suas características particulares no caso de brasileiros que aprendem espanhol.

2.3.3 Fossilização no caso específico do ensino de espanhol para brasileiros

Selinker (1972) apresenta o conceito de fossilização³⁶ como o processo pelo qual “itens, regras ou subsistemas linguísticos que os falantes de uma L1 particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua-alvo específica, independentemente da idade do aluno ou da quantidade de exposição e instruções recebidas na língua-alvo”³⁷ (SELINKER, 1972, p. 215). Nesta definição há referência a uma L1 particular e à língua-alvo, o que faz pensar que a fossilização não acontece da mesma forma independentemente do par de línguas envolvidas. Esta é a posição que assumimos na presente pesquisa, como também o fazem Akerberg (2012), Brandão (2012) e Durão e Perez (2001).

Selinker (1972) explica que o processo de fossilização não é um retrocesso em direção a L1, mas um estancamento da evolução da IL. Também, como Mukai (2009) resume a fossilização é independente de fatores característicos do aluno, como idade, e de outros próprios do processo de aprendizagem, como o tempo de estudo ou o tipo de instrução recebida.

Selinker (1972) destaca cinco processos que estão relacionados com a fossilização. São eles: a transferência linguística, a transferência de instrução³⁸, as estratégias de aprendizagem de LE, as estratégias de comunicação e a hipergeneralização de regras da língua-alvo. Deles, focalizamos dois que se conformam

36 No geral, a fossilização de erros faz parte de estudos longitudinais (MUKAI, 2009). No caso que nos ocupa, a fossilização é apresentada para entender as crenças das professoras sobre este aspecto.

37 Tradução do original: “Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL”.

38 “Transfer-of-training” no original.

como mais representativos no par de línguas espanhol e português: a transferência e as estratégias de comunicação.

Com relação à transferência, Ortiz Álvarez (2012, p. 253) destaca que “o português brasileiro tem um papel na aquisição de uma extensa área da gramática do espanhol. Atuando no nível do *intake*³⁹, ele afeta a compreensão, o processamento e a retenção de regras da L2 que termina por afetar as escolhas feitas, deixando na interlíngua uma série de marcas, mais ou menos claras da LM dos aprendizes”. Durão (2005), Brandão (2012) e Akerber (2012) também consideram que a transferência é um fenômeno especialmente importante na formação da interlíngua dos brasileiros que aprendem espanhol, duas línguas consideradas próximas por Almeida Filho (1995) e cuja distância linguística é ainda percebida como menor pelos aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 15; SALINAS, 2005, p. 55). Para Ortiz Álvarez (2005, p. 254), a transferência se faz presente na aprendizagem de espanhol por brasileiros em diferentes níveis, como empréstimos linguísticos, simplificações ou morfossintaxe.

No caso das estratégias de comunicação, é preciso informar que na sala de aula de espanhol para brasileiros constitui-se um contexto comunicativo muito particular: os alunos podem compreender de maneira aceitável a fala do professor em espanhol desde as primeiras aulas devido à intercompreensão entre falantes de português e espanhol (SALINAS, 2005, p. 56), criando-se um ambiente de confiança para o aluno.

Devido a esta alta compreensão, o aluno que já inicia seu caminho não sendo um “princípioante verdadeiro”, após um tempo de aprendizagem em sala de aula, pode concluir que seu conhecimento é suficiente para se comunicar na língua-alvo, levando a uma paralisação ou desaceleração da aprendizagem (SELINKER, 1972, p. 217). Isto justifica que

Não é raro escutarmos comentários de professores de espanhol como língua estrangeira de que no começo do processo de aprendizagem os alunos brasileiros aprendem muito mais rápido do que os falantes de outras línguas. Porém, também comentam que é mais difícil para eles aperfeiçoarem a língua, o que não quer dizer que isso não aconteça (SALINAS, 2005, p. 54).

³⁹ Para Schmidt (1999, p.139) *intake* representa “a parte do *input* que o aluno notou/reparou de forma consciente”. Para melhor entendimento da diferença entre *input* e *intake*, ver Schmidt (1990, p. 139).

Outros pesquisadores se conectam com estes argumentos. Assim, para Akerberg (2012, p. 26-27) “uma proposta de explicação é que a fossilização seja uma estratégia de comunicação que consista em considerar que a interlíngua já contenha os elementos necessários para a comunicação”. Brandão (2012, p. 52) expõe que “a falta de necessidade de modificação de elementos da IL para atingir o sucesso na comunicação diminui o estímulo à aprendizagem”, o qual favorece a fossilização. Por último, para Ortiz Álvarez (2012, p. 261) o fato de o aluno não perceber a diferença entre as formas certas e errada e “nem a necessidade de usar outra forma, já que ele consegue transmitir a mensagem, embora deturpada” são elementos que precisam ser levados em consideração na hora de entender o processo de fossilização.

O termo fossilização carrega uma conotação negativa, do mesmo jeito que o termoportunhol: fossilização implica irreversibilidade, paralização e estancamento (MUKAI, 2009). Como contrapartida, Mukai (2009) adota o termo *estabilização* proposto por Koyanagi (2004) para se referir aos erros que parecem ser mais persistentes mas que, com um tratamento adequado, podem ser desestabilizados.

2.4 FEEDBACK CORRETIVO

O erro, como foi justificado na seção anterior, é aceito hoje como parte inerente do processo de aprendizagem. No entanto, no quesito de se há necessidade ou não de corrigi-lo, não há ainda o mesmo consenso. Ellis (2017) reflete sobre este assunto, partindo do pressuposto de que o *feedback* corretivo da oralidade⁴⁰ tem sido visto com receios dentro do ensino de línguas. Assim, o autor cita, por exemplo, o método de ensino associado ao behaviorismo, dentro do qual o *feedback* corretivo não deveria nem ser contemplado, pois o objetivo era controlar o *output* do aluno para evitar que ele viesse a produzir erros. Então, quando fornecido, o *feedback* tinha um caráter punitivo.

Já na década de 70, encarou-se o *feedback* corretivo como um julgamento que poderia influenciar negativamente o aluno. A principal ressalva daqueles que excluem o

⁴⁰ Usaremos, como sinônimos, *feedback* corretivo da oralidade, correção da oralidade e corrigir, mas sempre sob a perspectiva sociocultural como será apresentado a seguir.

feedback corretivo fundamenta-se na possibilidade de, através do processo corretivo da oralidade, deixar o filtro afetivo do aluno alto, ao criar um ambiente de alta ansiedade e no qual os alunos possam se sentir desconfortáveis (KRASHEN, 1982). Assim sendo, o espaço reservado à correção de erros para aqueles que se vinculam a esta visão é reduzido (ELLIS, 2017).

É fato que os fatores afetivos, dentro das diferenças individuais dos alunos, devem ser levados em consideração. Battistella (2015) destaca que a ansiedade é um fator altamente prejudicial aos alunos, relacionando-se com outros como tensão, medo ou frustração. “Medo de errar” ou “receber uma correção negativa na frente dos colegas” (BATTISTELLA, 2015, p. 63) são situações que podem desencadear ansiedade nos aprendizes. Por outro lado, Lyster, Saito e Sato (2012) mostram, em geral, a preferência dos alunos por receber *feedback* corretivo da oralidade, embora com diferenças no grau de aceitação do mesmo segundo o contexto do estudo.

Para Ribas e D’Aquino (2004), não é só a correção que provoca tensão, mas as próprias atividades dedicadas à oralidade. Segundo elas, o medo dos alunos em relação às mesmas encontra-se na exposição ao restante dos colegas de sala e a “sensação de torpeza” experimentada quando, em muitos casos, tenta-se expressar conteúdos complexos quando ainda não se possuem os meios adequados. Quer dizer que, antes mesmo de o aluno usar a oralidade, há inibidores que afetam; logo, entendemos que não é possível afirmar que o *feedback* corretivo, por si só, cause esta perturbação aos alunos.

Em uma outra visão, Chaudron (1997) e Long (1977) mantêm que corrigir é um processo benéfico. Este último afirma que a correção ajuda a tomar consciência sobre “as diferenças entre sua interlíngua [*dos alunos*] e a língua-alvo, levando-os assim à reformulação das suas hipóteses” (LONG, 1977 *apud* CARCEDO, 2012, p. 8).

Há, neste segundo caso, uma perspectiva sociocultural da correção dentro da aprendizagem, ao considerar que “dar assistência ao aprendiz para compreender e corrigir seus erros durante a interação beneficia a aprendizagem” (MENTI, 2003, p. 19), caracterizando o *feedback* corretivo em função do suporte que os professores podem oferecer aos seus alunos com ele (ELLIS, 2017). Esta é a visão do *feedback* corretivo nas pesquisas mais recentes, como informam Lyster, Saito e Sato (2012) e Battistella (2015).

Para os primeiros, o “*feedback* corretivo desempenha um papel primordial dentro do processo de *scaffolding* que os professores precisam fornecer aos alunos para promover um crescimento contínuo da L2”⁴¹ (LYSTER, SAITO; SATO, 2012, p. 1). Para a segunda, dentro da visão do professor como aquele mais experiente que auxilia ao aluno, o *feedback* corretivo se apresenta como um processo no qual a “aprendizagem acontece na interação em torno da correção de erros e não como resultado dela” (BATTISTELLA, 2015, p. 42). Presenciamos aqui uma reintegração do *feedback* corretivo como uma maneira de ajudar o aluno a melhorar seu desempenho (ELLIS, 2017).

Recuperando o quadro da seção 2.3.1 e introduzindo agora o *feedback* corretivo da oralidade temos o seguinte panorama:

QUADRO 3 - Relação entre teorias de aquisição/aprendizagem, erro e *feedback* corretivo

| | BEHAVIORISMO | INATISMO | SOCIOCULTURAL |
|---|--|--|---|
| Noção de erro | Erro = Desvio dentro do processo de ensino-aprendizagem. | Erro = elemento inerente ao processo de ensino-aprendizagem. | Erro = elemento inerente no processo de ensino-aprendizagem. |
| Visão de erros na aquisição/aprendizagem de línguas | Os erros devem ser eliminados. | Os erros são eliminados naturalmente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. | Os erros devem ser trabalhados para ajudar ao aprendiz. |
| <i>Feedback</i> corretivo da oralidade | A correção tem um caráter de repreensão. | A correção não se considera necessária, inclusive pode prejudicar a aprendizagem. | Ao fornecer <i>feedback</i> corretivo inicia-se uma interação professor e aluno que conduz à melhora da aprendizagem. |

Quadro elaborado pela autora.

Concordamos com Menti (2003) em que os erros são um elemento natural e intrínseco ao processo de aprendizagem, mas que isto não implica a não necessidade de correção dos mesmos. Para Lima e Menti (2004) o *feedback* corretivo ou tratamento corretivo inclui “todas as reações corretivas na sala de aula” (2010, p. 120); já para Battistella e Lima (2010) o *feedback* ou “tratamento corretivo é uma oportunidade para

41 Tradução do original: “CF plays a pivotal role in the kind of scaffolding that teachers need to provide to individual learners to promote continuing L2 growth”.

que a correção seja negociada entre professores e aprendizes” (2010, p. 182); Battistella e Lima (2015, p. 287) consideram que “corrigir é uma atividade social, de ação conjunta que envolve a participação significativa de intercâmbio de conhecimento entre o professor e os alunos”. Para finalizar esta revisão sobre definições de *feedback* corretivo da oralidade trazemos a reflexão de Menti (2006, p. 10), que considera que

Geralmente, *feedback* corretivo é percebido como tendo fins avaliativos onde o professor dá seu parecer sobre a produção de alunos, julgando-a como correta ou incorreta. Considerando minha experiência como professora de inglês como LE, entendo que o propósito do professor seja, antes de mais nada, o de auxiliar seu aluno a se comunicar de maneira mais eficiente e aceitável.

Para a autora, do mesmo jeito que a foi superada a visão negativa do erro, é preciso desvincular o *feedback* corretivo da oralidade do viés julgador e dotá-lo de um caráter positivo, sendo um instrumento a mais para alcançar o objetivo maior que temos pela frente: acompanhar aos alunos ao longo do processo de aprendizagem da LE fazendo como que este percurso seja prazeroso e frutífero.

Na presente pesquisa, seguimos o posicionamento de Lyster, Saito e Sato (2012) e de Battistella (2015), assumindo os apontamentos de Menti (2006), vinculando-nos com a teoria sociocultural, e entendemos o *feedback* corretivo da oralidade como a interação professor-aluno ou aluno-aluno na qual propicia-se uma situação favorável para que o aluno possa evoluir positivamente na aprendizagem da língua-alvo.

A seguir, nos ocupamos das técnicas de correção, isto é, dos movimentos específicos que os professores realizam para fornecer o *feedback* corretivo, para o qual nos aproximamos de duas classificações e fazemos uma descrição mais detalhada destes movimentos.

2.4.1 *Feedback* corretivo: classificação

Neste tópico, apresentamos a classificação e conseqüente taxonomia sobre *feedback* corretivo da oralidade baseada em Lyster e Ranta (1997) e Lyster e Ranta

(2007). O primeiro, Lyster e Ranta (1997), é um trabalho seminal na área pois mostrou-se esclarecedor “quanto a seus resultados referentes ao comportamento dos professores e alunos como interagentes na instância da sala de aula” (LIMA; MENTI, 2004, p. 123) no referente ao *feedback* corretivo. Os tipos de *feedback* corretivo identificados por Lyster e Ranta (1997) são:

1. Correção explícita: O professor deixa claro para o aluno que a sua produção continha um erro e fornece a forma correta. Podem aparecer expressões como “Não, você deve dizer...”
2. *Recasts*: Constituem uma reformulação, por parte do professor, de todo ou parte do enunciado do aluno, isto é, o professor repete a fala do aluno, mas introduzindo a forma que considera adequada. Pode acontecer com ou sem ênfase, através da mudança na entonação, na forma corrigida.
3. Pedidos de esclarecimento: O professor expressa, de maneira clara, que não entendeu o enunciado do aluno, com expressões como “o que você quer dizer com...?”, e, dessa maneira, espera uma reformulação por parte do aluno.
4. *Feedback* metalinguístico: O professor fornece dados ou pistas, de ordem linguística, para que o aluno identifique seu erro e possa corrigi-lo, como por exemplo “lembra que o artigo masculino singular é diferente, né?”
5. Elicitação: Há, neste caso, uma solicitação da reformulação do enunciado, através de repetição feita pelo professor de parte do mesmo, introduzindo uma pausa no lugar que se espera que aconteça a reformulação por parte do aluno, ou inclusive dando pistas para que esta aconteça, mas elas não serão de ordem linguística como no caso anterior.
6. Repetição corretiva: Aqui, o professor repete o enunciado junto com o erro do aluno, enfatizando por meio da entonação o erro, mas não fornece a forma correta.

Posteriormente, em Lyster e Ranta (2007), os autores agrupam as seis categorias anteriores em duas, destacando assim como parâmetro diferenciador a informação, por parte do professor, da forma considerada certa por ele. Lyster e Ranta (2007) propõem falar em reformulações, que “incluem *recast* e correção explícita, porque ambos são movimentos que fornecem ao aluno reformulações na língua-alvo do seu *output* não-

alvo”, e *prompts* que “incluem uma variedade de sinais, sendo estes alternativos à reformulação, e que levam os alunos à autocorreção”⁴² (LYSTER; SAITO; SATO; 2012, p. 3).

No primeiro caso, as reformulações, temos um movimento mais centralizado no professor (LIMA; MENTI, 2004) pois é ele quem fornece o que considera adequado como alternativa ao erro apresentado pelo aluno. Já nos *prompts*, professor e aluno constroem o processo do *feedback* corretivo, com uma participação ativa deste último que é induzido a “recuperar estas formas corretas partindo do seu conhecimento já existente”⁴³ (LYSTER; SAITO, 2010, p. 268).

Resumimos estas duas classificações no quadro a seguir:

QUADRO 4 – Classificações do *feedback* corretivo da oralidade

| Lyster e Ranta (1997) | Lyster e Ranta (2007) |
|---------------------------------|-----------------------|
| Correção explícita | Reformulações |
| Recast | |
| Pedidos de esclarecimento | <i>Prompts</i> |
| <i>Feedback</i> metalinguístico | |
| Elicitação | |
| Repetição corretiva | |

Quadro elaborado pela autora.

Outro conceito importante para entender as diferenças entre as categorias anteriores é o de evidência positiva e evidência negativa. Segundo Lyster, Saito e Sato (2012, p. 3), evidência positiva é a “informação referente àquilo que é plausível na língua-alvo, evidenciadas pela exposição a exemplos dentro do *input*”; já as evidências negativas são “informações sobre o que não é possível de ser realizado na língua-alvo, comumente fornecido através de explicações ou correção”⁴⁴.

A importância da evidência positiva e/ou negativa na aprendizagem de LE é amplamente discutida por Menti (2003). Krashen (1982) é um dos autores mais

42 Tradução do original: “Reformulations include recast and explicit correction, because both these moves supply learners with a target reformulations of their non-target output. Prompts include a variety of signals others than reformulations that push learners to self-repair”.

43 Tradução do original: “prompt students to retrieve these correct forms from their existing knowledge”.

44 Tradução do original: “positive evidence is information about what is possible in the language, provided through exposure to target exemplars in the input, whereas negative evidence is information about what is not possible in the language, usually provided through explanations or corrections”.

enfáticos ao defender a suficiência da evidência positiva, condizendo com sua hipótese do *input*. Para ele, a aquisição da língua estrangeira acontece sem necessidade de produção de *output*, só o *input* e, por consequência, a evidência positiva é necessária e suficiente para o aluno. Já na linha que propõe que a evidência negativa traz benefícios para o aluno, Menti (2003) destaca Gass (1988) e Gass e Varonis (1994), argumentando que a evidência negativa permite perceber discrepâncias entre a língua-alvo e a língua materna, funcionando “como gatilho para modificar o conhecimento existente” (MENTI, 2003, p. 22) e, acrescentamos, como maneira de produzir novas hipóteses sobre a língua-alvo.

Tomando esta definição como base, as correções explícitas por incluírem uma chamada de atenção sobre o erro (aquilo que não é possível) e acrescentar a forma certa (aquilo que é possível), proporcionam evidência negativa e positiva ao aluno. Os *prompts*, por outro lado, por unicamente informar ao aluno que há um problema na oralidade, proporcionam só evidência negativa.

Com relação ao *recast*, no entanto, a situação não é tão clara. O professor, neste caso, reformula o enunciado do aluno e inclui a forma considerada certa por ele, fornecendo assim evidência positiva. Por outro lado, só haverá evidência negativa “se o aluno percebe o *feedback* como indício de que houve um erro”⁴⁵ (LYSTER; SAITO; SATO, 2012, p. 5).

Esta hipótese levantada pelos autores, a possibilidade de o aluno não perceber que houve uma correção quando usado *recast*, é muito significativa. Uma das características do *recast* é a possibilidade de incluir-se de maneira natural no diálogo entre professor e aluno, sem ser uma fonte de interrupção no discurso do mesmo. São movimentos corretivos nas palavras de Lima e Menti (2004, p. 132) “menos intrusivos” e promovem o *feedback* corretivo “de modo mais sutil”. Tomando isto como base, concordamos com Lyster e Saito (2010) no fato de que para os alunos, especialmente em um contexto ou em atividades com foco no significado⁴⁶, pode ser difícil dar-se conta da correção. Menti (2006, p. 28) ainda acrescenta que as reformulações feitas pelos professores podem atingir também enunciados sem erros “como modo de

45 Tradução do original: “if the learner perceives the feedback as an indication that an error has occurred”.

46 Para um melhor entendimento sobre os termos foco na forma, foco nas formas e foco no significado, ver Menti (2006).

expressar que entendem as mensagens ou como modo de dar continuidade à interação dialógica”, logo a correção pode ficar ambígua para os alunos.

Para finalizar, com relação às preferências de professores sobre o uso de reformulações ou *prompts*, Lyster e Ranta (1997) afirmaram que o mais usado pelos professores é o *recast*. Isto foi confirmado em estudos posteriores, como Lima e Menti (2004) ao analisar trabalhos anteriores e concluírem que o *recast* é usado mais frequentemente em diferentes contextos; Lyster e Saito (2010), quando ao estudar as frequências dos *feedbacks* em doze estudos publicados com anterioridade constatam que o mais usado em sete deles é o *recast*; Battistella (2015) também informa que a professora participante da sua pesquisa usa o *recast* em primeiro lugar, seguido de *prompts* e por último a correção explícita. Variáveis como o tempo ou a intenção dos professores de não serem intrusivos são justificativas para o uso majoritário do *recast*.

Além dos conceitos expostos nesta seção - *recast*, *prompts*, evidência positiva e negativa - para completar esta revisão teórica faremos referência a eficácia do *feedback* corretivo da oralidade, à qual dedicamos o seguinte tópico.

2.4.2 Importância da correção da oralidade: a eficácia do *feedback*

Para Santos (2012), uma vez aceito o erro como elemento concomitante à aprendizagem da LE, os pesquisadores preocupam-se mais com o tratamento do mesmo, isto é, estudar as técnicas de correção visando obter os melhores resultados com elas. Neste sentido, a autora aponta que “corrigir aleatoriamente tem demonstrado que não surte os efeitos desejados” (SANTOS, 2012, p. 554).

A partir do momento no qual assumimos que o *feedback* corretivo é benéfico para a aprendizagem dos alunos de LE, torna-se necessário refletir sobre como ele proporciona esta melhora, esses efeitos desejados aos quais se refere Santos (2012). Para isto, centramo-nos na presente seção no conceito de eficácia do *feedback* corretivo e as informações sobre a mesma obtidas a partir de quatro trabalhos diferentes que, em ordem cronológica são: Menti (2003); Lyster e Saito (2010); Lyster, Saito e Sato (2012); e Battistella (2015).

Menti (2003) define a eficácia do *feedback* corretivo como o auxílio que este pode dar aos alunos no progresso da aquisição de itens linguísticos. Neste trabalho, a autora pesquisa a eficácia do *recast* e da elicitación no desempenho de alunos de inglês de nível intermediário, em um curso particular de idiomas. Menti (2003) trabalhou com duas turmas, uma recebeu só elicitación e outra *recast* após apresentar erros na elaboração de questões no passado. Assim, o desempenho dos alunos foi testado antes e depois de receberem os dois tipos de *feedback* corretivo. Estes testes foram feitos em sala de aula, através de atividades elaboradas para este fim, com a aplicação do professor da turma.

Os dados obtidos foram analisados de maneira qualitativa e quantitativa, concluindo-se que ambos, *recast* e elicitación trazem benefícios, embora a elicitación apresente um grau maior de melhora no desempenho dos alunos. Menti (2003) justifica este resultado porque “para que a correção seja eficaz, é necessário que aluno não só perceba que está sendo corrigido; ele precisa entender também o que errou, processar informações disponíveis sobre a forma em questão, registrar o erro e produzir a forma em foco” (MENTI, 2003, p. 115). No entanto, a autora afirma a necessidade de mais estudos antes de fazer afirmações categóricas a esse respeito.

Percebe-se como para Menti (2003) a eficácia do *feedback* corretivo está não só no resultado do mesmo, isto é, na evidência de que o aluno produz menos erros, mas também no processo em si, quando o aluno realmente forma parte da correção da oralidade de uma maneira ativa e consciente. A eficácia, assim, não é uma consequência da correção feita pelo professor, mas das conquistas que o aluno teve na sua aprendizagem a partir do movimento corretivo iniciado pelo professor.

Consideramos esta visão de Menti (2003) muito conveniente e promissora, pois o *feedback* corretivo da oralidade, que é situado como uma função centralizada no professor, se desvincula parcialmente dele e se entende como um processo que o conecta com o aluno. Por outro lado, evidencia que a correção da oralidade, por si só, pode ser ineficaz, se não há essa implicação do aluno na mesma.

Na mesma linha encontram-se os resultados do trabalho de Lyster e Saito (2010) cujo objetivo principal é “investigar a eficácia do *feedback* corretivo no contexto de sala de aula” (LYSTER; SAITO, 2010, p. 269). Os autores realizam uma meta-análise de 15 estudos sobre *feedback* em contexto de ensino, avaliando a eficácia e a influência de

diferentes fatores na mesma. O estudo faz um levantamento qualitativo dos dados e, depois, uma interpretação dos mesmos, mas informam sobre a necessidade de serem “cautelosos” pelas limitações que os próprios estudos apresentam.

A eficácia do *feedback*, tal e como fez Menti (2003), é medida nos estudos avaliados por Lyster e Saito (2010) através de pré-testes e pós-testes, estes últimos em diferentes intervalos de tempo para entender o alcance do *feedback* a curto e médio prazo⁴⁷. Ela é entendida como as implicações que o *feedback* possa vir a ter no processo de aprendizagem dos alunos. A conclusão alcançada é que o “*feedback* corretivo tem um impacto significativo no desempenho dos alunos de L2, ainda com efeito substancial a médio prazo” (LYSTER; SAITO, 2010, p. 289). O *feedback* corretivo da oralidade é entendido, assim, como um facilitador do processo.

A interpretação de Lyster e Saito (2010) sobre o *feedback* e sua eficácia está em sintonia com a de Menti (2003). A diminuição no número de erros cometidos pelos alunos é devida à reestruturação e reorganização do conhecimento dos mesmos induzida a partir dos movimentos corretivos dos professores, de maneira que o *feedback* corretivo da oralidade não é, nem muito menos, uma punição à qual o aluno é submetido pela sua aprendizagem deficiente, mas uma ferramenta que o auxilia e o leva a uma maior capacidade de agir dentro da sala de aula.

Entrando na eficácia dos diferentes tipos de *feedback*, os autores afirmam que alunos apresentados a *prompts* tiveram maiores progressos do que aqueles apresentados a *recast*, mas asseguram que não podem ser feitas conclusões firmes sem ter realizado mais pesquisas na área. Recuperamos aqui a necessidade de não perder de foco a multiplicidade de fatores envolvidos quando se trata de aprender de uma LE. Ao falar sobre a eficácia dos tipos de *feedback*, obrigatoriamente precisamos pensar que eles são fornecidos a alunos que apresentam características individuais diferenciadas, de maneira que cada um pode recebê-los e reagir perante eles de formas diversas, impulsionando-os também de um jeito distinto para avançar no estudo da língua-alvo (BATTISTELLA, 2015).

Lyster, Saito e Sato (2012) apresentam um estado da arte dos estudos sobre *feedback* corretivo da oralidade. Nele discutem sobre classificações do *feedback*, frequência dos mesmos, preferências dos alunos, teorias que dão sustentação à

47 Os autores explicitam que testes a curto prazo são aqueles feitos logo após fornecer o *feedback* corretivo; testes a médio prazo, feitos em um intervalo de 2 a 6 semanas.

importância do *feedback* dentro do processo de ensino-aprendizagem e eficácia. Os autores confirmam que receber *feedback* corretivo resulta em um benefício maior do que não recebê-lo, e que os alunos que são expostos ao trabalho com *prompts* apresentam uma maior tendência de ter avanços do que aqueles que receberam *recast*.

Por último, Battistella (2015) conecta o *feedback* corretivo com a teoria sociocultural de Vygotsky. Trata-se de um estudo qualitativo interpretativista, no qual analisa-se a produção oral de alunos de inglês em um curso de formação de professores de uma universidade privada e a interação entre a professora e os alunos quando fornecido *feedback* corretivo. A autora concorda com os estudos anteriores que ressaltam a maior eficácia dos *prompts* frente ao *recasts*, pois “criam oportunidades para que os aprendizes reflitam sobre seus erros e possam repará-los por meio da mediação e da internalização de novos conceitos, através do processo da auto-regulação” (BATTISTELLA, 2015, p. 138), mas aponta que “não há um tipo de *feedback* corretivo que seja ideal, pois isso pode variar de acordo com o contexto, as necessidades de cada aprendiz e a estrutura linguística abordada” (BATTISTELLA, 2015, p. 139). Sendo assim, apresentar uma variedade de técnicas de correção pode beneficiar aos diferentes tipos de alunos que constituem cada sala de aula.

Concluimos então que, a partir de estudos anteriores, a eficácia do *feedback* corretivo não pode ser vista como uma consequência direta do agir do professor em sala de aula. A eficácia deve ser inserida dentro do processo de aprendizagem do aluno, sem esquecer que este é muito complexo e que diferentes variáveis estão em jogo. A eficácia do *feedback* corretivo está no progresso que o aluno vai ter quando, com sua implicação, a correção deixa de ser um movimento que nasce e morre no professor, e se transforma em um processo que nasce no professor e se concretiza na ação conjunta de ambos, professor e aluno.

2.5. ESTUDOS SOBRE *FEEDBACK* CORRETIVO DA ORALIDADE, ERRO E CRENÇAS

Para finalizar este capítulo, nos aproximamos a alguns estudos que têm as crenças e o *feedback* corretivo da oralidade como elementos constitutivos do seu

arcabouço teórico, com a finalidade de contextualizar devidamente o presente trabalho dentro do panorama de investigações nestas áreas.

Freudenberger e Lima (2003, p. 42) procuram “relacionar a atuação em sala de aula de um professor de LE com suas crenças sobre erro e seu tratamento”, para o qual observaram quatro aulas do participante da pesquisa, professor de inglês, realizando gravações em áudio e vídeo e foi feita uma entrevista com o mesmo. Após a análise dos dados as pesquisadoras concluíram que existe conexão entre as crenças declaradas na entrevista e a atuação observada em sala de aula, como exemplificamos a seguir. Assim, o professor declarou acreditar na necessidade de corrigir erros relacionados com aspectos formais só no caso de prejudicarem a comunicação, e o comportamento do professor em sala de aula condisse com esta crença.

Com relação ao *feedback* corretivo, a escolha feita pelo professor foi o *recast*, entendida através das crenças expressadas pelo professor sobre a necessidade de não interromper o aluno e manter o fluxo comunicativo. Embora não seja especificado, entendemos que Freudenberger e Lima (2003) estudam a relação entre crenças e ações sob a perspectiva da relação causa-efeito pelo fato de não fazer referência aos fatores contextuais.

Menti (2006) estuda através de uma perspectiva sociocultural o que norteia a escolha de diferentes tipos de *feedback* corretivo por professores de língua estrangeira (LE) ao corrigir a fala de seus alunos. Neste caso, a LE também foi o inglês. A pesquisa foi realizada em uma escola particular de línguas envolvendo cinco professores como participantes da pesquisa. Na coleta de dados, foram gravadas as aulas dos professores em vídeo e posteriormente comentadas conjuntamente com os professores, e houve uma entrevista na qual a pesquisadora procurou entender melhor a percepção dos participantes sobre o *feedback* corretivo da oralidade.

Neste trabalho, a pesquisadora identifica as crenças como um dos fatores que podem orientar as escolhas dos professores com relação ao *feedback* corretivo da oralidade, destacando também suas experiências como alunos e as condições linguísticas e emocionais dos seus alunos como outros aspectos importantes a orientar aos professores.

Battistella e Lima (2015) fazem um estudo com três professores de inglês e um de espanhol investigando as crenças dos mesmos sobre a correção, entendendo esta, a correção, sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky. As pesquisadoras concluem que os professores apresentam crenças que refletem uma visão positiva do erro e que a correção é vista como um momento de aprendizagem. No entanto, a falta de acompanhamento das aulas dos professores é apresentada como uma limitação da pesquisa, ficando em aberto a possibilidade de contradição entre as crenças relatadas e as possíveis ações dos professores em sala.

Para concluir esta revisão, Li (2017) faz um levantamento de trabalhos que abordam as relações entre crenças e *feedback* corretivo dentro das seguintes categorias: crenças de alunos; crenças de professores; comparação entre as crenças de alunos e professores; relações entre crenças e ações; influências das diferenças individuais nas crenças dos professores sobre o *feedback* corretivo; ressignificação de crenças; relação entre crenças e eficácia do *feedback* corretivo.

Do texto escolhemos as seguintes informações relevantes para este trabalho. Com relação às crenças de alunos e professores sobre o *feedback*, os estudos analisados pelo autor colocam em evidência que os alunos mostram-se mais receptivos ao *feedback* na hora de recebê-los do que os professores na hora de fornecê-lo, embora com grandes variações dentro desta percepção por parte dos professores. As experiências prévias de alunos e professores também são apontadas por Li (2017) como variável importante a ser levada em consideração. Com relação às preferências dos professores sobre o *feedback*, Li (2017) mostra que há uma clara tendência ao uso majoritário do *recast*.

No caso concreto da relação entre crenças e ações dos professores, Li (2017) ressalta que aparecem tanto concordâncias quanto discordâncias. Dentro das concordâncias, destaca que os professores acreditam que o *recast* é uma melhor opção, sendo esta também a técnica mais usada; nas discordâncias, expõe que os professores acreditam que é bom encorajar aos alunos a fazer autocorreção mas usam o *recast* de forma majoritária ou afirmam que não acreditam no benefício do *feedback* corretivo mas na sua prática é identificado o amplo uso de *recast*.

Vemos, portanto, que existem estudos anteriores que se preocuparam em conhecer a possível relação entre crenças e ações corretivas em sala de aula de professores de língua inglesa. Com o presente trabalho, pretendemos contribuir à

construção de conhecimento nessa área, fazendo uma pesquisa com professores de espanhol, levando em consideração as particularidades do ensino de espanhol para brasileiros, e olhando para a relação entre crenças e ações sob a perspectiva hermenêutica, procurando não só os pontos de conexão entre ambas, mas também entender as eventuais discrepâncias.

Neste capítulo assentamos as bases teóricas dos três construtos sobre as quais será construída a posterior análise dos dados. Das crenças, foi necessário explicitar a definição que tomamos como referência; refletir sobre as crenças dos professores, apresentando fatores que as influenciam e se aproximar dos conceitos de crenças centrais e periféricas; e entender a relação entre crenças e ações. No caso do erro, centramos nossa revisão teórica na evolução da noção de erro associada a teorias de aquisição/aprendizagem e em entender aspectos ligados a ele, como interlândia, fossilização e portunhol, este último para atender ao princípio de focar nas particularidades do ensino de espanhol para brasileiros. Por último, consideramos obrigatório estabelecer uma conexão entre erro e *feedback* corretivo da oralidade; apresentar classificações sobre os tipos de *feedback* corretivo; e refletir sobre o que se entende por eficácia do *feedback* corretivo.

No entanto, além da parte teórica, para poder realizar a análise dos dados com segurança, a metodologia da pesquisa é essencial. No próximo capítulo, refletimos sobre ela e passamos a descrevê-la de maneira detalhada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo geral do presente trabalho, assim como para responder às perguntas que o norteiam, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na naturalidade estudo de caso interpretativo, baseada nos princípios das pesquisas sobre crenças com abordagem contextual.

Apresentamos neste capítulo uma revisão sobre o método adotado assim como a justificativa de seu uso para a pesquisa aqui relatada (LAVILLE; DIONNE, 1999; NUNAN, 1997; SCHWANDT, 2006); aprofundamos nas características do estudo de caso (CHIZZOTTI, 2006; FALTIS, 1997; NUNAN, 1997; STAKE, 1994); revisamos a abordagem contextual sobre pesquisas em crenças (BARCELOS, 2001); e informamos sobre o contexto da pesquisa, as participantes, a coleta de dados e os instrumentos usados para realizá-la (BOGDAN; BIKLEN, 1998; KAWACHI-FURLAN; CAMPOS-COGNELA; AUGUSTO-NAVARRO, 2015; ROSA; ARNOLIDI, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Por último, refletimos sobre a triangulação e a categorização (BOGDAN; BIKLEN, 1998; CRESWELL, 2007) e são feitas algumas considerações éticas (PUNCH, 1994; SCHÜKLENK, 2005).

3.1 MÉTODO

No percurso investigativo, o primeiro passo é identificar o problema a ser estudado e só com nosso objetivo bem definido conseguimos identificar qual é a metodologia mais adequada, pois “a partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 43). A relação entre pesquisa e problema é também a base da definição de Gerhart e Silveira, pois para elas “pesquisar é buscar ou procurar resposta para alguma coisa” (GERHART; SILVEIRA, 2009, p. 12).

Acreditamos como Chizzotti que pesquisas qualitativas são aquelas que “usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem” (2006, p. 27).

A pesquisa qualitativa, na nossa concepção, tem a ver com dar “ênfase à natureza socialmente construída, à íntima relação entre o(a) pesquisador(a) e o que é

estudado e às restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. O enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico e assume uma realidade dinâmica” (MOURA FILHO, 2000, p. 6).

Sendo esta uma pesquisa que abrange o “real humano” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 43), o mais importante é ouvir profundamente a voz dos participantes, considerando suas palavras e suas ações as chaves para entender o intrincado construto das crenças. Não se trata de trabalhar com aspectos que podem ser quantificados, mas centrar-se na compreensão de um fenômeno dinâmico e que é afetado por numerosas variáveis. Com relação às pesquisas em educação, Nunan (1997 *apud* ELLIS, 1994, p. 52) afirma que, pelo fato de não existir uma relação unívoca e direta entre ensino e aprendizagem, resulta muito difícil usar pesquisas experimentais ou positivistas nesta área. Todo o exposto justifica a pesquisa qualitativa como método para o presente trabalho.

Assumimos que se trata de uma pesquisa qualitativa interpretativista porque procuramos o significado dos fatos estudados e “para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo” (SCHWANDT, 2006, p. 196). Esta é, também, a tendência teórica no Brasil nesta área de trabalho pois “a maioria dos estudos sobre crenças no Brasil é de base interpretativa-qualitativa” (BARCELOS, 2010, p. 22).

A interpretação, no entanto, não é um ato livre a ser definido pelo pesquisador. A metodologia permite que seja “possível compreender o significado subjetivo da ação (entender as crenças do ator, seus desejos etc.), porém de maneira objetiva” (SCHWANDT, 2006, p. 197).

A seguir, aprofundamos na natureza desta pesquisa.

3.2 A NATUREZA

Dentro da pesquisa qualitativa, Nunan (1997) destaca três tipos de estudos usados em Linguística Aplicada, sendo estes os estudos de cunho etnográfico, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Deles, o estudo de caso é o que melhor harmoniza com as necessidades específicas deste trabalho, conforme passamos a expor. Para tal fim, primeiro nos aproximamos ao conceito de caso. Em um segundo momento, apresentamos a definição de estudo de caso que adotamos como base para este trabalho

e seus atributos, aprofundando em um aspecto que consideramos importante para este estudo, o vínculo com o contexto. Por último, mostramos a classificação de estudo de caso interpretativo.

Uma pessoa (aluno ou professor), uma sala, uma escola ou uma comunidade podem ser um caso, conforme aponta Stake (1994). Não é a extensão o que o define como tal, serão outros traços os que determinam se estas entidades podem ser vistas como um caso ou não.

Nunan (1997) define caso como uma unidade dentro de uma determinada classe de entidades sociais. Stake (1994) entende que o caso representa, em si mesmo, a especificidade. O terceiro atributo a ser destacado no conceito de caso, além de unicidade e especificidade, informado por Faltis (1997), é o fato de ser um sistema fechado, com limites ou bordas bem definidas, e a sua investigação é legitimada pela necessidade de compreendê-lo melhor, dentro do contexto no qual ele ocorre. Portanto, uma situação ou entidade, pela sua unicidade e particularidade, que mereça interesse e uma investigação detalhada pode vir a ser um caso.

Passamos agora à definição de estudo de caso. Com relação à expressão *estudo de caso*, para Stake (1994) este nome ajuda a enfatizar como a pesquisa é elaborada e, em consequência, ressalta como o aprendizado com ela é singular, podendo concluir que a questão *o que podemos aprender com este caso* deve ser uma pergunta maior que paire sempre sobre o trabalho.

Como modalidade de pesquisa, Chizzotti (2006) nos informa que não há uma posição clara e única para defini-la. Enquanto “alguns pesquisadores definem o estudo de caso como uma metodologia” (CHIZZOTTI, 2006, p. 135), para outros os estudos de caso não são unicamente uma metodologia diferenciada, vão além disso. Essa é a concepção de Stake (1994), como exemplo, para quem o estudo de caso é, na sua base, uma opção diferenciada na hora de escolher o objeto de estudo, pois o pesquisador opta por estudar um caso concreto, o qual conduz a uma metodologia concreta. Existem, portanto, várias definições e interpretações do que é um estudo de caso, o que faz necessário especificar qual é a aceção que nos guia.

Assumimos como referência o conceito de estudo de caso apresentado por Chizzotti:

Estudo que envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer

como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomada de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram implementadas ou tomadas e quais foram os resultados.

Constitui-se, pois, em uma busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processo contemporâneos tomados como “caso”, compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultado de ações, transmitir essa compreensão aos outros e instruir decisões (CHIZZOTTI, 2006, p. 135-136).

O fato de termos um estudo sobre crenças e ações de professores de espanhol com relação ao *feedback* corretivo, assunto este muito pouco explorado e com particularidades intrínsecas, o dotam das características citadas acima. Sendo assim, visamos cumprir os princípios apresentados no que diz respeito a esta investigação, coletando dados suficientes para poder compreendê-los e descrevê-los, sempre no contexto no qual acontecem e transmitir este conhecimento aos outros, permitindo que ocorra uma aprendizagem vicária.

O elo do estudo de caso com o contexto, aspecto fundamental do estudo de caso para este trabalho, é ressaltado por Freebody (2003). Os estudos de caso focalizam um aspecto concreto de uma experiência educacional, trazendo luz aos pesquisadores que às vezes sentiam-se frustrados com outros métodos de pesquisa mais tradicionais. Segundo o autor, o estudo de caso apresenta uma vinculação muito forte com o contexto, pois enfatiza que os agentes do processo de ensino-aprendizagem estão localizados em um lugar particular, podendo pensar neste *lugar* em um sentido global, referindo-se ao seu posicionamento na sociedade. Para Freebody (2003) lugar, tempo, características dos alunos e professores... não podem ser vistos como variáveis secundárias, mas como dimensões vívidas e claras que carregam um enorme peso no significado das experiências que circundam.

Este tópico apresentado por Freebody (2003), a conexão entre estudo de caso e contexto, torna-se fundamental para um estudo sobre as crenças dos professores, como será explicitado de maneira mais concreta na seção a seguir, ao apresentar a abordagem contextual para pesquisas sobre crenças, mas ressaltamos aqui que extirpar de uma pesquisa sobre crenças de professores sua íntima vinculação com o contexto seria realizar um estudo parcial e sem o aprofundamento necessário para alcançar uma apreensão adequada deste fenômeno. O estudo de caso aporta este viés fundamental para a pesquisa realizada.

Por último, discorreremos sobre a classificação deste estudo de caso. Chizzotti (2006) nos informa que o estudo de caso abrange as mais variadas áreas, com temáticas de estudos muito diferentes. Como consequência, muitos autores apresentam divisões e classificações dele. No nosso caso, tomamos como referencial teórico a classificação de Faltis (1997), que distingue entre o estudo de caso interpretativo e o interventivo.

Ambos baseiam-se em ferramentas de observação e que ao mesmo tempo induzam à reflexão para e durante a coleta. A diferença está em que no estudo de caso interventivo o pesquisador fica atento às possíveis mudanças que a pesquisa possa trazer para o caso, enquanto no interpretativo o caso é o interesse principal. Não existe aqui a pretensão de uma intervenção, com a introdução de mudanças, e sim a aproximação, conhecimento e entendimento do caso que nos ocupa, podendo concluir assim que se trata de um estudo de caso interpretativo segundo a classificação de Faltis (1997).

As pesquisas em crenças, por sua vez, podem ter diferentes tratamentos, os quais foram estudados por Ana Maria Barcelos (2001). Torna-se necessário explicitar qual será a nossa abordagem para completar a análise da metodologia do presente trabalho.

3.3 PESQUISA SOBRE CRENÇAS: ABORDAGEM CONTEXTUAL

Barcelos (2001) apresenta três possíveis abordagens metodológicas para o estudo das crenças, “de acordo com a sua definição de crenças, metodologia, e relação entre crenças e ações” (BARCELOS, 2001, p. 75). São elas a abordagem normativa, a metacognitiva e a contextual.

Embora a autora especifique que seu objetivo é fazer uma revisão sobre a metodologia do estudo de crenças de alunos sobre sua aprendizagem de línguas e que o foco deste trabalho são as crenças dos professores, é possível aproveitar a análise feita por Barcelos e aplicá-la também ao caso específico dos professores, pois a metodologia não frisa o sujeito mas a concepção de crença e como se relaciona com as ações deste sujeito. Por causa disso, a própria Barcelos faz referência a alunos ou professores, estes últimos entre parênteses, no texto.

Consideramos que a abordagem contextual é a mais adequada para esta pesquisa, pois, neste caso:

As crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto⁴⁸ onde os alunos atuam, daí o nome dessa abordagem. Estes estudos não têm como objetivo generalizar sobre crenças, mas compreender as crenças dos alunos (ou professores) em contexto específico (BARCELOS, 2001, p. 81).

O ponto de partida aqui é a visualização de uma relação entre crença e contexto, pois mesmo formando parte do conhecimento dos alunos e professores, ela também está ligada à cultura, à visão de mundo e é ativada em uma sala de aula concreta. Não há aqui uma visão das crenças como certas ou erradas.

Nesta abordagem, a metodologia é diferenciada a fim de fornecer detalhes mais ricos e uma compreensão das crenças mais profunda, estabelecendo conexões com vivências e decisões dos alunos ou professores. O sujeito, então, não é visto como um ente passivo que simplesmente possui um determinado conhecimento, mas como alguém ativo, “um agente social” (BARCELOS, 2001, p. 82), que interage com outros em um determinado contexto. Essa visão é, nas palavras da autora, muito positiva e, acrescentamos, abrangente.

Já que foi decidido um estudo de caso justamente porque permite este vínculo com o contexto que consideramos fundamental, e baseados também no embasamento teórico do conceito de crenças (MUKAI, 2012), resulta lógico usar esta abordagem. Encontramos justificativa também para nossa escolha em Vieira-Abrahão que afirma que a abordagem contextual é a “perspectiva mais contemporânea de investigação” quando se pensa em pesquisas sobre crenças (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221).

3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi feita na UnB Idiomas, ao longo do primeiro semestre de 2018, trabalhando com duas professoras do curso de espanhol. Como a própria UnB Idiomas informa, “o projeto Cursos de idiomas da UnB Idiomas (abertos e sequenciais) é uma das ações do Programa Permanente de Extensão (PPE UnB Idiomas) do Departamento

48 Nota de rodapé do original: A definição de contexto neste trabalho não se refere a “um recipiente estático que circunda a relação social” (LAVE, 1993, p. 22). Contexto é definido neste estudo como “um fenômeno socialmente construído e sustentado interativamente” onde “cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 5-6). De acordo com essa definição, as perspectivas dos participantes e a maneira como eles organizam sua percepção dos eventos são essenciais.

de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília”⁴⁹.

Este projeto surgiu em 2008 após aprovação pelos órgãos colegiados do LET, do IL e do decanato de Extensão, com a criação do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas, com o qual as atividades da antiga Escola de Línguas da UnB foram assumidas pelo UnB Idiomas. Atualmente são oferecidos Cursos Abertos Sequenciais de Alemão, Árabe, Coreano, Espanhol, Esperanto, Francês, Grego Moderno, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Russo e Turco para a comunidade. Também é desenvolvida dentro da UnB Idiomas a realização das atividades das disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de Letras - Licenciatura do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Por último, o UnB Idiomas apresenta “projetos de cursos corporativos voltados para o atendimento particular de instituições públicas e privadas, com enfoque no ensino de línguas estrangeiras”⁵⁰.

Dois foram os fatores que nos levaram a escolher esta instituição. Em primeiro lugar, a possibilidade de trabalhar em uma instituição intimamente ligada à UnB e, portanto, com apreciação e interesse pelo desenvolvimento de pesquisa na área do ensino de línguas que poderia verter em investigações futuras, pois a pesquisa qualitativa não se esgota em si mesma, o qual possibilitaria dar continuidade ao caminho aqui iniciado. Este interesse é claramente manifesto pela instituição que advoga pela “criação e manutenção de ambientes de pesquisa no âmbito dos idiomas”⁵¹.

Em segundo lugar, a intimidade com o ambiente - uma escola de aplicação vinculada a uma Universidade Federal - levando em consideração a experiência como professora da pesquisadora, no que diz respeito a material usado, abordagem no ensino de espanhol e público-alvo. Isto se deve ao fato de acreditarmos que unindo a bagagem como professor, incluindo aqui convivência com outros professores e alunos, ao aprofundamento teórico necessário para o desenvolvimento do presente trabalho, poder-se-ia alcançar um grau de apuramento maior na análise de dados.

No entanto, é preciso ressaltar que no momento da observação das aulas a pesquisadora não fazia parte da instituição como instrutora de línguas, o que fez com que precisássemos um tempo maior para ter acesso ao campo, ao precisar conhecer o

49 Disponível em: http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/Normas-UnB-Idiomas_julho2018-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

50 Disponível em: <http://www.unbidiomas.unb.br/search-course>.

51 Disponível em: http://www.unbidiomas.unb.br/wp-content/uploads/2018/07/Normas-UnB-Idiomas_julho2018-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.

funcionamento da mesma e os *gatekeepers* (MOURA FILHO, 2000). Com isto, se alterou levemente o cronograma inicial da pesquisa, retardando a entrada em campo e, como consequência, o tempo dedicado às observações, nas quais aprofundaremos na seção 3.6.1.

No primeiro semestre de 2018, foram oferecidas 51 turmas de Espanhol, estruturadas em Espanhol Básico 1, Espanhol Básico 2, Espanhol Básico 3, Espanhol Intermediário 1, Espanhol Intermediário 2, Espanhol Intermediário 3, Espanhol Avançado 1, Espanhol Avançado 2, Espanhol Avançado 3, Espanhol Intermediário 3 - Terceira Idade, Espanhol Avançado 2 - Terceira Idade, Espanhol Avançado 3 - Terceira Idade.

Vários aspectos foram levados em consideração na hora de definir o nível a ser observado. O primeiro foi o casamento entre os horários dos grupos e os horários disponíveis pela pesquisadora para a observação das aulas. Além disso, era objetivo desta pesquisa também trabalhar com dois professores, com a intenção de dotar ao trabalho de uma maior riqueza de dados e análise assim como garantir o fechamento do trabalho caso houvesse alguma desistência. Com estas duas variáveis, restaram três possibilidades: Básico 1, Básico 2, e Intermediário 1.

A falta de trabalhos anteriores na área de *feedback* corretivo e ELE tornava atraente investigar qualquer um dos níveis anteriores, sendo conscientes que cada um deles poderia trazer à luz aspectos diferentes sobre o assunto em questão. Assim sendo, houve um contato com os professores que poderiam participar da presente pesquisa e foi esse primeiro contato com eles o que ajudou a delimitar definitivamente o contexto da pesquisa, que acabaria sendo realizada com duas turmas do nível Básico 2.

3.5 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa deveriam apresentar algumas características que justificassem a realização de um estudo de caso com os mesmos. Com esse intuito, foi feito um encontro informal, na sala de aula onde os professores atuavam, antes das observações. Neste encontro, a pesquisadora se apresentou, indicou brevemente o assunto que iria pesquisar – naquele momento, para ser o mais neutro possível, foi passada a informação de que seria feita uma investigação sobre erros na oralidade e correção – e solicitou a impressão dos possíveis participantes da pesquisa sobre a possibilidade de colaborar com a mesma.

É do nosso entendimento que participar em uma pesquisa demanda tempo e comprometimento, e assim sendo era necessário que os professores tivessem a oportunidade e liberdade de expressar seu desejo de colaborar. O primeiro aspecto então a ser avaliado neste primeiro contato seria a disponibilidade, sendo que nenhum deles colocou obstáculos para participar, indicando grande abertura para a observação das aulas.

O segundo aspecto a ser levado em consideração foi a proficiência na língua estrangeira, pois a conversa foi realizada em espanhol. Também aqui todos os professores demonstraram estar em condições de participar na pesquisa. Passamos então a identificar os fatores que nos levaram à escolha final das professoras – que identificamos com os pseudônimos Maria e Sofia – e, por consequência, o nível a ser observado.

Tanto a professora Maria quanto a professora Sofia tinham vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, através de matérias cursadas, e com a UnB, através da graduação no caso da primeira. Perante esta aproximação com as pesquisas ambas tinham uma noção do processo do qual iriam formar parte.

No caso da professora Maria, chamou nossa atenção sua vasta experiência como professora de espanhol e o trabalho que estava realizando como professora substituta no curso de Letras-Espanhol da UnB em uma matéria voltada à prática da oralidade. A professora Sofia, por outro lado, é uma professora menos experiente e que, ao ser informada do tópico da pesquisa, correção da oralidade, informou que era um aspecto com o qual não tinha um grande vínculo. Ambas ressaltaram a necessidade de realizar pesquisas na área do ensino de línguas para melhorar o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem e que o retorno dado ao finalizar a mesma poderia ser benéfico na sua formação como professoras, o qual deixava claro a percepção positiva do trabalho a ser realizado.

Somos plenamente conscientes que não podem ser feitas generalizações ou extrapolações de resultados, mas entendemos que ao escolher duas participantes com perfis diferentes no que diz respeito à experiência em sala de aula, tempo de atuação e relacionamento com a correção da oralidade, seria possível que este trabalho e suas conclusões ajudassem não só a Maria e Sofia, mas também a outros professores de espanhol a entender a importância das crenças no seu agir em sala de aula, e mais concretamente no *feedback* corretivo da oralidade.

A professora Maria graduou-se em 2001 no curso Letras-Espanhol na UnB. Antes de concluir a graduação, participou de um programa de cooperação internacional entre Brasil e Espanha, cursando cinco meses na Universidade de Salamanca. Após a graduação, em 2004, trabalhou em diferentes instituições, abrangendo todos os níveis de ensino (educação fundamental, ensino médio, ensino superior) e diferentes contextos (educação pública, particular e projetos de ensino de línguas para instituições públicas e privadas). No momento da realização da pesquisa, tinha uma carga horária de trabalho semanal de 56 horas, distribuídas entre a UnB Idiomas, a UnB e a tradução de textos. Observamos suas aulas de Básico 2, segunda e quarta-feira, das 12h10 às 13h50, com um total de 18 alunos inscritos.

A professora Sofia graduou-se em 2013 na Universidade Federal do Ceará. Enquanto cursava Letras-Espanhol também estudou espanhol em um projeto de extensão da Universidade. Acompanhando a família morou durante seis meses em Lima, Peru e outros seis meses em Assunção, Paraguai. Começou a dar aulas de espanhol em 2011, lecionando em escolas de línguas e na rede pública durante os estágios da faculdade. No momento da realização da pesquisa, tinha uma carga horária de trabalho semanal de 12 horas, com dedicação exclusiva à UnB Idiomas. Observamos suas aulas de Básico 2, sexta-feira, das 08h30 às 12h00, com um total de 20 alunos inscritos.

Resumimos as informações sobre contexto da pesquisa e participantes da pesquisa no quadro a seguir:

QUADRO 5 - Contexto e participantes da pesquisa.

| Contexto e Participantes da Pesquisa | |
|--|--|
| Instituição | UnB Idiomas |
| Nível | Básico 2 |
| Participantes | Maria; Sofia |
| Crítérios para seleção das participantes | Disponibilidade, fluência, interesse na realização de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas, percepção da pesquisa como um crescimento pessoal e profissional, tempo de atuação, relação com o tópico da pesquisa, possibilidade de provocar reflexões nelas e também em outros professores. |
| Turma da Prof. Maria | Aulas de 1 hora e 40 minutos, acontecendo segunda e quarta, das 12h10 às 13h50, com 18 alunos inscritos. |
| Turma da Prof. Sofia | Aulas de 3 horas e 30 minutos, acontecendo sexta, das 08h30 às 12h00, com 20 alunos inscritos. |

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como Bogdan e Biklen colocam

O termo dado faz referência aos materiais brutos que os pesquisadores coletam do mundo que estão estudando; eles são as partes nas quais se baseia a análise. Dado inclui material que as pessoas que realizam o estudo recolhem, como uma entrevista e sua transcrição e as notas de campo de uma observação participante. Dado também inclui outros materiais já existentes e que o pesquisador encontra, como diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais⁵² (1998, p. 106).

No caso concreto do estudo das crenças dos professores, atualmente, esses dados podem vir de diferentes fontes, como a fala dos participantes, textos escritos por eles, suas práticas docentes ou de uma aproximação ao funcionamento e orientações da instituição na qual trabalham. Isto porque acompanhando a evolução no estudo das crenças estão também as evoluções dos métodos para estudá-las e:

Em resumo, a pesquisa de crenças avançou do uso de apenas um método, principalmente questionários fechados, para o uso de múltiplas fontes de coleta de registro, tais como entrevistas, observação de aulas, narrativas e histórias de vida, favorecendo assim a triangulação, tão necessária na investigação do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006, p. 21-22).

Na mesma linha está Vieira-Abrahão quando declara que “que nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221) no caso de pesquisas qualitativas.

Pensando concretamente na investigação de crenças e ações dos professores, Barcelos (2010, p. 22) orienta a usar “instrumentos que investigam tanto o discurso quanto a ação”, e afirma que os estudos atuais se valem da gravação em áudio e/ou vídeo, sessões de visionamento, entrevistas, questionários, histórias de vida, diários, ou desenhos como instrumentos de coleta de dados.

52 Tradução do original: “The term data refers to the rough materials researchers collect from the world they are studying; they are the particulars that form the basis of analysis. Data include materials the people doing the study actively record, such as interview transcripts and participant observation field notes. Data also include what others have created and the researcher finds, such as diaries, photographs, official documents, and newspaper articles”.

Estas asseverações, junto com a necessidade de cumprir com a referência teórica do estudo de caso, que procura uma descrição acurada para a qual é preciso uma coleta de dados intensiva, justificam o uso de vários instrumentos de coleta de dados, os quais são:

- Observação não participante;
- Notas de campo;
- Diário de anotações da participante da pesquisa;
- Questionário semiestruturado;
- Entrevista individual semiestruturada;

Passamos a seguir a apresentar informações sobre cada um deles.

3.6.1 Observação não participante

Nas palavras de Kawachi-Furlan, Campos-Cognela e Augusto-Navarro “a observação tem um papel central no estudo da cognição de professores de línguas por prover base descritiva concreta com relação ao que sabem, pensam e acreditam” (2015, p. 102).

Para Barcelos (2001) e Vieira-Abrahão (2006), as observações, em uma pesquisa sobre crenças de cunho interpretativo-qualitativo são sumamente importantes. No caso da presente pesquisa, que não só procura identificar as crenças das professoras participantes mas também as ações delas com relação ao *feedback* corretivo da oralidade e verificar, posteriormente, possíveis vínculos entre as crenças dos mesmos e estas ações, as observações das participantes da pesquisa eram fundamentais, o que justifica a escolha deste instrumento de coleta de dados.

Pela natureza da mesma ser um estudo de caso interpretativo e não interventivo, as observações foram não participantes. A pesquisadora pretendeu, em todo momento, alterar o menos possível a dinâmica normal das turmas observadas e trazer a menor perturbação possível ao ambiente. Tendo isto em mente, duas atitudes foram tomadas pela pesquisadora: em primeiro lugar, localizou-se sempre em uma posição periférica embora com domínio visual da sala; em segundo lugar, houve uma permanência em campo que consideramos adequada para que a comparência fosse aceita, na tentativa de que houvesse um *esquecimento* da presença dela, e para que diferentes ações pudessem

ser evidenciadas. Esta permanência em campo acabou sendo o equivalente a 40% da carga horária do semestre⁵³ da turma de segunda e quarta e a 42% da carga horária do semestre⁵⁴ da turma de sexta-feira. No entanto, somos conscientes de que o objetivo da não intromissão na rotina dos grupos pode ter sido alcançado parcialmente, pois é difícil asseverar que é possível realizar uma observação sem que aconteça uma mínima intervenção associada a ela (BODGAN; BIKLEN, 1998).

Com o objetivo de recuperar, de maneira fiel, os dados referentes às ações dos professores com relação ao *feedback* corretivo da oralidade, as aulas foram gravadas em áudio através de aparelho celular. Para Griffée (2012, p. 182) este método apresenta vantagens como a possibilidade de se concentrar na elaboração de notas de campo ou a capacidade de recuperar aspectos linguísticos que, em princípio, poderiam passar despercebidos. Além disso, no caso da presente pesquisa, este método permitiu contabilizar o número de eventos dedicados à correção da oralidade em cada turma.

Por outro lado, as desvantagens do método são que usar qualquer tipo de instrumento, mesmo muito pequeno, pode incomodar professor e alunos, o tempo dedicado às transcrições e as limitações quando se trata de turmas muito numerosas ou no caso de trabalhos em duplas ou grupos (GRIFFÉE, 2012, p. 182). Nesta última situação, quando dentro da sala aconteciam várias conversas em paralelo, foram confirmadas as limitações da gravação por meio de aparelho celular, pois os eventos não eram registrados com a qualidade de som adequada. Não consideramos conveniente aproximar o instrumento de gravação aos alunos ou dotar a cada grupo de um aparelho como Griffée (2012, p. 182) sugere, pois precisaríamos interromper o decorrer normal da aula e, agindo desse jeito, acreditaríamos que estaríamos infringindo o princípio apontado anteriormente de procurar observações capazes de produzir a menor incidência na rotina de sala. Neste caso, as anotações em diário de pesquisa, que comentamos na sequência, ganharam importância. Nos quadros a seguir, descrição das aulas observadas nas duas turmas:

53 Este resultado foi obtido levando em consideração exclusivamente as aulas que, no *syllabus*, aparecem dedicadas ao conteúdo programático do semestre, sem contabilizar aulas dedicadas às provas, revisão e entrega de resultados.

54 *Idem* nota anterior.

QUADRO 6 - Observação das aulas da professora Maria

| Observação das aulas da professora Maria | | | |
|---|-------------|----------------|--|
| Nº | DATA | DURAÇÃO | CONTEÚDO |
| 1 | 14/05/2018 | 1h40m | O clima; o dia dos mortos no México. |
| 2 | 16/05/2018 | 1h40m | Férias na Espanha; produção escrita em sala de aula. |
| 3 | 23/05/2018 | 1h40m | Compras; léxico de roupas; pronomes objeto. |
| 4 | 30/05/2018 | 1h40m | Léxico de roupas; cores; atividade extra. |
| 5 | 04/06/2018 | 1h40m | Comparativos; cidades. |
| 6 | 06/06/2018 | 1h40m | Cultura: Guernica de Picasso; correção de exercícios; prática sobre compras. |
| 7 | 11/06/2018 | 1h40m | Exercício extra: revisão dos passados; revisão colocação pronominal; Saúde e doenças; Verbo <i>doler</i> ; pretérito imperfeito. |
| 8 | 18/06/2018 | 1h40m | Verbo <i>doler</i> ; Pretérito imperfeito; planos para o futuro. |
| CARGA HORÁRIA TOTAL OBSERVADA | | | 13h20m |

QUADRO 7 - Observações das aulas da professora Sofia

| Observação das aulas da professora Sofia | | | |
|---|-------------|----------------|--|
| Nº | DATA | DURAÇÃO | CONTEÚDO |
| 1 | 18/05/2018 | 3h30m | Compras; léxico de roupas; uso de pronomes objeto. |
| 2 | 25/05/2018 | 3h30m | Compras; cores; comparativos; atividade extra. |
| 3 | 08/06/2018 | 3h30m | Comparativos; cidades; Cultura: Guernica de Picasso; Saúde e doenças. Verbo <i>doler</i> ; pretérito imperfeito. |
| 4 | 15/06/2018 | 3h30m | Saúde e doenças; Verbo <i>doler</i> ; Planos para o futuro; pretérito imperfeito. |
| CARGA HORÁRIA TOTAL OBSERVADA | | | 14h00m |

3.6.2 Notas de campo

São definidas por Bogdan e Biklen (1998, p. 108) como “o relato escrito do que o pesquisador ouve, vê, experimenta e pensa ao coletar e refletir sobre os dados da pesquisa qualitativa”⁵⁵ e no presente estudo se constituíram em um complemento das observações, com o objetivo de descrever os acontecimentos observados e trazer uma reflexão mais pessoal sobre os mesmos no caminhar da pesquisa.

Para os autores, é possível classificar as notas de campo como:

⁵⁵ Tradução do original: “the written account of what the researcher hears, sees, experiences and thinks in the course of collecting and reflecting on the data in a qualitative study”.

- Notas de campo descritivas, que ocupam a maior parte e representam a melhor maneira que os pesquisadores conseguiram recopilar, de maneira objetiva, o que aconteceu em campo.
- Notas de campo reflexivas, que completam as notas de campo descritivas e trazem os aspectos mais pessoais do pesquisador, como sentimentos, problemas, ideia ou impressões.

Com relação às primeiras, é preciso ressaltar aqui que, como Bogdan e Biklen (1998) afirmam, tentar achar notas de campo descritivas puras, limpas e imparciais é uma utopia, pois serão feitas escolhas que, em maior ou menor grau, trazem uma implicação do pesquisador nas mesmas. Na tentativa de equilibrar esta situação, os pesquisadores apontam a possibilidade de ser o mais descritivo possível apresentando o maior número de detalhes que seja factível acrescentar, evitando o uso de expressões subjetivas como “a criança estava fazendo bagunça” ou “o professor estava ensinando” (BODGAN; BIKLEN, p. 121). As notas de campo desta pesquisa tentaram sempre ter este princípio como norte. Para Griffiee (2012, p. 185) comportamentos também devem ser descritos e, coincidindo com Bogdan e Biklen (1998), informa que é preciso ser cuidadoso na hora de se aproximar as descrições de atitudes e sentimentos percebidos.

Já as notas de campo reflexivas se configuram como um momento no qual o pesquisador deixa sair todos os seus sentimentos com relação à pesquisa, incluindo aqui dúvidas ou incertezas e novos questionamentos que possam ir surgindo no decorrer do estudo. Elas trazem ao pesquisador uma possibilidade de reflexão ao longo do processo investigativo que enriquece a posterior triangulação e análise dos dados (BODGAN; BIKLEN, 1998).

A junção das notas de campo reflexivas e descritivas traz um “aprimoramento” (BODGAN; BIKLEN, 1998) a estas últimas, e é nesta união de uma procura pela objetividade com a indissociável subjetividade do ser humano que tenta se alcançar o equilíbrio dentro da pesquisa qualitativa. Por causa disso, optamos por este modelo para a presente pesquisa.

O trabalho com as notas de campo⁵⁶ foi feito de maneira diária, enquanto presenciavam-se as aulas das professoras participantes, em um caderno específico para isso. Quando se percebia algum evento relevante para nosso estudo, anotou-se o tempo de gravação e logo em seguida registrou-se a nota de campo com o intuito de,

56 Vide Apêndice E.

posteriormente, fazer uma revisão do mesmo quando fosse realizada a passagem do meio manuscrito ao digital.

As notas de campo foram um complemento às observações que permitiram construir uma imagem abrangente do “cenário, ações, pessoas e conversas observadas” (BODGAN; BIKLEN, 1998) referentes ao *feedback* corretivo da oralidade, necessária em um estudo de caso sobre crenças com abordagem contextual. Por outro lado, para oferecer também a Maria e Sofia a oportunidade de mostrar qual era a sua perspectiva, elaborou-se um diário de anotações para as participantes da pesquisa que apresentamos a seguir.

3.6.3 Diário de anotações das participantes da pesquisa

Para Griffiee (2012, p. 183) a diferença entre nota de campo ou diário de anotações encontra-se no momento de realização do mesmo, sendo que o diário se configura então como um registro de eventos após terem acontecido. Assim, foi concebido este instrumento no qual as professoras Maria e Sofia poderiam compilar suas percepções sobre os eventos corretivos que aconteceram, cada dia, em sala de aula.

Além da finalidade apresentada anteriormente, ter um desenho do cenário feito pelas participantes, procurava-se também conhecer ainda mais as crenças delas e que suas palavras estivessem mais em evidência possível neste estudo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). No caso da professora Sofia, que registrou após todas as aulas, o caráter descritivo do diário ganhou muita mais força do que o reflexivo; no caso da professora Maria, que fez três anotações, houve um maior equilíbrio entre ambos os aspectos.

Consideramos que este instrumento não alcançou os objetivos que deles se esperavam, mas entendemos que isto pode ser parte natural de uma pesquisa, do mesmo modo que outro instrumento pode ultrapassá-las. Foi isto o que aconteceu com o questionário semiestruturado, que evidenciou um aspecto que se consolidou como muito importante nesta pesquisa, a relação entre *feedback* corretivo e dimensão afetiva dos alunos, e que nos deu o ponto de partida para entender as crenças de Maria e Sofia sobre o erro e o *feedback* corretivo da oralidade.

3.6.4 Questionário semiestruturado

Os questionários fechados e inventários, após a adoção da abordagem contextual como a mais adequada para o estudo das crenças, ficaram desacreditados pois como Silva K. (2004) informa, baseado em Pajares (1992), “os inventários tradicionais de crenças oferecem informações limitadas, além de propiciarem certo distanciamento entre crenças e contexto” (SILVA K., 2004, p. 104).

Para tentar diminuir o impacto citado sobre o contexto apresentado anteriormente, optamos para esta pesquisa por um questionário com itens fechados e abertos, que teve como objetivo fazer um primeiro contato com os participantes da pesquisa e obter informação sobre suas crenças, ideias e pressupostos teóricos no quais acreditam.

O questionário, mesmo o semiestruturado, “oferece informações limitadas, além de propiciarem certo distanciamento entre crenças e contexto” (PAJARES, 1992 *apud* SILVA K. 2004, p. 104). No entanto, ainda apresentam valor hoje nas pesquisas sobre crenças sob a perspectiva da abordagem contextual, quando vista a possibilidade de usá-lo na triangulação de dados

Se consideramos o uso isolado e exclusivo desse tipo de instrumento para a coleta dos registros, acredito que possa apresentar resultados limitados. Porém, caracterizo-o como válido, ao passo que, se utilizar outros instrumentos (entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula, anotações de campo do pesquisador etc.) garantirá que a posterior análise dos dados possa assegurar maior confiabilidade e validade nos dados obtidos (SILVA K. 2004, p. 106).

Neste trabalho o questionário não se mostrou um elemento limitado, mas foi de grande valor para começar a desenhar a composição do presente estudo, chamando a atenção da pesquisadora para fatos que, pela sua recorrência no mesmo, eram importantes para Sofia e Maria e que deveriam ter nossa consideração.

Para a realização do questionário da presente pesquisa, foi feito primeiro o levantamento teórico que sustenta o trabalho, nas áreas de crenças, erro e *feedback*. Tendo ele como norte, procurou-se elaborar questões cujas respostas pudessem fornecer informações para a(s) posterior(es) entrevista(s). Também procuraram-se outros questionários elaborados para estudar crenças relacionadas ao erro e *feedback*, como no caso de Carcedo (2012).

Foram elaborados dois questionários. O primeiro deles, Questionário para Participantes da Pesquisa (I) - Perfil Profissional (vide Apêndice B) foi elaborado com o intuito de obter informações complementares àquelas obtidas na primeira conversa informal com as professoras e fazer o registro das mesmas. O segundo questionário, Questionário para Participantes da Pesquisa (II) - Erro e Correção (vide Apêndice B) é um questionário misto, com 14 questões, das quais 5 são fechadas, 7 são abertas e 2 são híbridas, apresentando alternativas para escolher e na sequência solicitando justificativa da escolha. Com base nele, podemos fazer uma subdivisão conceitual: as questões de 1 a 8 abordam aspectos relativos ao construto do erro e as questões 9 a 14 aspectos relativos ao *feedback* corretivo da oralidade, seções 2.3 e 2.4 do presente trabalho respectivamente. A aplicação do mesmo será descrita na seção 3.7 dedicada à coleta de dados.

3.6.5 Entrevista individual semiestruturada

Entrevista semiestruturada é aquela com questões que:

Deverão ser formuladas de maneira a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamento. Exige que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 30-31).

A relevância da entrevista semiestruturada é clara para Vieira-Abrahão pois “é o instrumento que melhor se adapta ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. Este tipo de entrevista tem a vantagem de permitir que as perspectivas dos entrevistadores e entrevistados componham a agenda de investigação (Burns, 1999)” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). No caso que nos ocupa, quando falamos em crenças, as entrevistas semiestruturadas “continuam a ser amplamente utilizadas dentro das investigações das crenças, por levantar a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 224).

O Roteiro de Entrevista (I) (vide apêndice C), exigência apontada por Rosa e Arnoldi (2006), foi elaborado após a observação das aulas, transcrição dos movimentos corretivos das professoras identificados na gravação das mesmas, adição das notas de campo, classificação destes movimentos segundo Lyster e Ranta (1997) e Lyster e Ranta (2007), aplicação do Questionário para Participantes da Pesquisa (II) - Erro e Correção (vide Apêndice B) e leitura detalhada dos dados obtidos tanto com estes instrumentos como com o Diário de Anotações das professoras.

O objetivo do mesmo foi esclarecer dúvidas e questionamentos que surgiram após esta leitura detalhada dos dados coletados com anterioridade, especialmente no questionário, pois era nosso objetivo aprofundar em assuntos que consideramos importantes para o presente trabalho, dando relevância a este instrumento. Procuramos conforme Rosa e Arnoldi (2006) que a entrevista permitisse que o pesquisador e as participantes da pesquisa interagissem, dando a estas últimas a possibilidade de expor suas respostas de maneira aberta, livre e sem restrições, visando alcançar com maior clareza nosso princípio de pesquisa de permitir que a voz dos participantes seja ouvida.

A seguir, dissertamos brevemente sobre o propósito de cada questão do roteiro da entrevista. Com as questões 1, 2 e 3 procuramos entender como a experiência prévia como aluno poderia ter influenciado as crenças das professoras (GABILLON, 2012). A questão 4 foi pensada para fornecer às professoras a possibilidade de se expressar sobre as técnicas de correção por elas usadas e identificadas ao longo das observações das aulas e posterior classificação segundo Lyster e Ranta (1997); Lyster e Ranta (2007).

Já na questão 5, queríamos entender quais eram os aspectos mais importantes para as professoras para basear suas decisões com relação à correção (BATTISTELLA, 2015; MENTI, 2006). As questões 6 e 8 foram elaboradas para se aproximar das crenças das participantes sobre o agir delas com relação ao *feedback* corretivo da oralidade e as implicações que o erro pode trazer para aprendizagem dos alunos (MENTI, 2006; BATTISTELLA, 2015; SWAIN, 1995). No caso das questões 9 e 10 o objetivo foi entender melhor um dos aspectos que mais sobressaíram no Questionário Semiestruturado (II), as implicações da correção na dimensão afetiva dos alunos (BATTISTELLA, 2015). Com o intuito de focar em características específicas da aprendizagem de espanhol para brasileiros e seus comprometimentos com o erro e o *feedback* corretivo as questões 11 e 12 foram incluídas no roteiro da entrevista. Por último, a questão 13 visou entender as crenças das professoras sobre as atividades voltadas à oralidade (BARALO, 2000).

Posteriormente, realizou-se outra entrevista com as professoras, neste caso pensando em necessidades específicas para a finalização da análise dos dados de cada uma. Por esse motivo, elaborou-se um roteiro para a entrevista (II) da professora Maria e outro da professora Sofia (vide Apêndice C) Estas necessidades específicas surgiram, em parte, da coleta de dados realizada através da entrevista (I), aspecto que passamos a comentar a seguir.

3.7 PROCEDIMENTO PARA A COLETA DE DADOS

Usando os instrumentos anteriores, coletaram-se os dados em diferentes etapas, que descrevemos a continuação.

O Questionário para Participantes da Pesquisa (I) - Perfil Profissional (vide Apêndice B) foi enviado via *e-mail* no dia 13 de maio de 2018, sendo que a professora Sofia enviou a resposta também por *e-mail* dois dias depois e a professora Maria preferiu imprimir e entregar manuscrito.

As observações aconteceram entre 14/05/2018 e 18/06/2018 na turma da professora Maria e de 18/05/2018 a 15/06/2018 na turma da professora Sofia. Concomitantemente à gravação das aulas, foram feitas anotações manuscritas em diário de pesquisa, que posteriormente foram acrescentadas às transcrições dos movimentos corretivos das professoras identificados durante as aulas. Este trabalho iniciou-se durante as observações e se estendeu durante o mês de julho de 2018.

O Diário de anotações (vide Apêndice D) foi entregue às professoras logo no primeiro dia de observação. Ficou com elas no decorrer das mesmas e foi devolvido no dia de aplicação do Questionário para Participantes da Pesquisa (II) no caso da professora Sofia e no dia da segunda entrevista, no caso da professora Maria.

O Questionário para Participantes da Pesquisa (II) - Erro e Correção (vide Apêndice B), foi aplicado após as observações, para evitar possíveis modificações nas ações dos professores com relação ao *feedback* corretivo da oralidade e foi realizado no dia 20/06/2018 pela professora Maria e no dia 29/06/2018 pela professora Sofia. Em ambos os casos optou-se por entregá-lo no dia em que os alunos estariam fazendo a prova escrita e as professoras estavam em sala de aula acompanhando-os. O questionário foi entregue, ficamos a disposição para esclarecer dúvidas e observamos que as professoras dedicaram tempo e atenção à leitura e elaboração das respostas.

A entrevista (I) foi realizada na UnB no mês de agosto em salas fechadas, na tentativa de procurar um ambiente calmo e gravada em aparelho celular. Antes de iniciá-las, houve uma conversa informal, com a qual tentamos criar um contexto de “acolhimento” e a criação de vínculos de “afinidade” e “confiabilidade” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 40). O fato da entrevista ter acontecido após as observações, tempo durante o qual houve interação com as participantes da pesquisa antes e depois das aulas, consideramos que foi positivo e ajudou a criar os vínculos acima citados.

Aderimos à visão de Rosa e Arnoldi (2006), considerando a entrevista um processo social no qual duas pessoas interagem por meio da linguagem, sendo que “através do diálogo, que é na verdade quase um monólogo, o entrevistador tenta alcançar um conhecimento que o outro não possui, mas vivencia” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 41). Fatores como contexto espacial, social e temporal devem ser levados em consideração. Entendemos também como as autoras que na entrevista há uma relação de interdependência entrevistador ↔ entrevistado ↔ informação. Portanto, o fluxo informativo se sujeita à boa articulação entrevistador e entrevistado, ao estabelecimento de um vínculo entre ambos e a uma minuciosa preparação da entrevista.

Com consequência desse posicionamento e, pensando na boa articulação citada acima, introduzimos leves modificações na redação das questões durante a entrevista ou alteramos a ordem das mesmas. Ao mesmo tempo, foram feitas outras que, embora não estando no roteiro, surgiram nesse momento como necessárias devido aos posicionamentos das participantes da pesquisa. Por último, a pesquisadora tentou reduzir ao máximo suas intervenções durante as exposições das professoras, com o intuito de não interferir e deixar que se expressassem sem orientações ou induções de respostas, para conseguir dados fieis às crenças delas. Com movimentos de cabeça ou com o monossílabo “sim”, deixamos clara a atenção e a participação na conversa.

Este agir, se por um lado nos ajudou a criar um ambiente amistoso durante a entrevista, na qual as participantes tiveram a chance de falar de maneira ampla de todos os questionamentos que consideravam necessários, por outro lado fez com que em algumas questões do roteiro da entrevista (I) não houvesse o grau de aprofundamento procurado.

Por esse motivo decidiu-se realizar a entrevista (II) no dia 13/11/2018 com a professora Maria e no dia 29/10/2018 com a professora Sofia. Estas aconteceram novamente na UnB, em intervalos que ambas tinham disponíveis. Mais uma vez, tanto

Maria como Sofia foram muito receptivas e participativas, o que ajudou imensamente na elaboração desta pesquisa.

No quadro a seguir, apresentamos o cronograma de atividades desta pesquisa no que diz respeito à coleta de dados:

QUADRO 8 - Cronograma da coleta de dados.

| Data | Tipo de instrumento | Participantes | Local | Objetivos | Obs. |
|------------------|---|----------------------------|---------------------|---|--|
| 13 de maio | Questionário (I) - Perfil Profissional | Prof. Maria Prof. Sofia | Via <i>e-mail</i> | Registro de informações relativas à experiência profissional e acadêmica. | |
| Maio-Junho | Observação das aulas | Prof. Maria Prof. Sofia | Sala de aula | Constatar as ações com relação ao <i>feedback</i> . | Gravação em aparelho celular. |
| Maio-Junho | Notas de campo | Prof. Maria Prof. Sofia | Sala de aula | Registrar considerações a respeito das observações. | Primeiro, manuscritas; depois, em formato digital. |
| Maio-Junho | Diário de anotações das participantes | Prof. Maria Prof. Sofia | Ambiente particular | Fazer anotações ou reflexões sobre o <i>feedback</i> corretivo. | |
| Junho | Questionário Semiestruturado (II) - Erro e Correção | Prof. Maria Prof. Sofia | Sala de aula | Primeira aproximação às crenças das professoras sobre erro e <i>feedback</i> . | |
| Agosto | Entrevista semiestruturada (I) | Prof. Maria Prof. Sofia | UnB | Abrir espaço para que os participantes se expressem de maneira aberta e sem restrições sobre os assuntos em investigação. | Gravação em aparelho celular. |
| Outubro-Novembro | Entrevista semiestruturada (II) | Prof. Maria Prof. Sofia | UnB | Recuperar aspectos que na entrevista semiestruturada (I) não foram aprofundados devidamente. | Gravação em aparelho celular. |

3.8 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é parte fundamental da pesquisa, pois é nesta fase quando podemos “extrair sentido” (CRESWELL, 2007, p. 194) dos dados coletados anteriormente. Será a partir desse entendimento dos dados que poderemos alcançar o objetivo geral desta pesquisa, isto é, investigar as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo fornecido por duas professoras de espanhol como língua estrangeira em relação aos erros da oralidade cometidos por seus alunos.

São vários os passos que o pesquisador precisa dar para realizar a análise. Neste caso, seguimos as orientações de Creswell (2007) apresentadas em três níveis. O primeiro passo citado pelo autor é a preparação dos dados para a análise, o que nos levou a degravar as aulas observadas e gravadas em áudio, passar as notas de campo ao formato digital e transcrever as entrevistas. Depois disso, procuramos o aprofundamento no entendimento dos dados citado por Creswell (2007), para o qual foram feitas diversas leituras dos mesmos, acompanhadas de reflexões orientadas pelas perguntas de pesquisa. Por último, em um terceiro momento, iniciou-se a análise dos dados de maneira detalhada, para o qual recorreremos à categorização dos mesmos.

A categorização é “o que um pesquisador faz para desenvolver um sistema de codificação para organizar seus dados”⁵⁷ (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 171). Essa codificação consiste em “organizar os materiais em grupos antes de dar sentido a esses grupos” (ROSSMAN; RALLIS, 1998, p. 171 *apud* CRESWELL, 2007, p. 196). Trata-se de um processo longo que leva atrelado uma procura do significado daqueles dados que estão em foco, para o qual foi elencada uma lista de tópicos que posteriormente foi afinada até encontrar as categorias que nos ajudariam a fazer a descrição detalhada que o estudo de caso solicita.

Na procura de rigor na análise, os dados coletados e categorizados foram triangulados. Em uma concepção geral, usa-se o termo triangulação para fazer referência ao processo pelo qual é possível chegar a um ponto determinado quando se tem informações suficientes de outros dois. No caso concreto desta pesquisa, está se falando em triangulação como um processo interpretativo a partir, em primeiro lugar, da impregnação dos dados coletados informada antes e, em segundo lugar, da contextualização e reflexão sobre esses mesmos dados, a fim de entender o objeto de

57 Tradução do original: “what a qualitative researcher does to develop a coding system to organize data”.

estudo da pesquisa (MARCONDES; BRISOLA, 2014) e alcançar o propósito de responder as perguntas que norteiam esta investigação.

Não houve detrimento de um instrumento perante outro na hora de realizar a análise pois consideramos que, tendo em mente a caracterização dos mesmos que foi feita nas seções 3.6.1 a 3.6.4 todos eles têm validade dentro do presente trabalho, trazendo diferentes olhares e matizes que, ao serem colocados em conjunto, permitem alcançar uma visão mais abrangente do objetivo geral desta pesquisa. Isto quer dizer que foram tratados com o mesmo interesse ao longo do processo que incluiu a categorização e triangulação, o qual não quer dizer que depois todos tivessem a mesma importância, por exemplo, no quesito de escolher excerto que ilustrasse a análise feita.

Neste sentido, as entrevistas tiveram grande importância para analisar as crenças, pois é onde as professoras conseguiram explicitá-las de maneira mais ampla; já o diário de anotações, que como foi explicitado não apresentou a abrangência aguardada, aparece em menor número.

Para finalizar este capítulo, é preciso pensar nas implicações da pesquisa sob a perspectiva da ética, o qual é feito a continuação.

3.9 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Qualquer pesquisa, em quaisquer das suas etapas, precisa de um embasamento ético. Concordamos com Moura Filho (2000, p. 199) quando ele afirma que “o fato de não ter um roteiro a seguir no quesito ética não exime pesquisadores e pesquisadoras das responsabilidades que lhe cabem de fato e não o(a)s impedem de buscarem qualificação sobre os assuntos antes de entrarem em campo”.

Muito tem se evoluído na ética na pesquisa, conforme nos informa Schüklenk (2005). Como uma prova simples disto o autor coloca a mudança na nomenclatura usada para se referir aos participantes da pesquisa. Esta expressão, “participantes da pesquisa” amplamente usada hoje, traz o entendimento de que eles são agentes ativos e participativos na pesquisa, enquanto anos atrás eram denominados “sujeitos da pesquisa”, como uma espécie de sujeitos passivos que nada aportavam à investigação além de dados e, como consequência, sem muitas preocupações por parte do pesquisador para com eles.

Os maiores questionamentos éticos a serem levados em consideração “giram em torno dos problemas de danos, consentimento, desistências, privacidade e confiabilidade

dos dados”⁵⁸ (PUNCH, 1994, p. 89). São os mesmos apresentados também por Moura Filho (2000), aos quais o pesquisador acrescenta honestidade, cumprimento dos aspectos legais necessários à realização do trabalho e o uso de pseudônimos. Com isso, procura-se que, ao mesmo tempo que o pesquisador tenha liberdade para realizar a pesquisa, os participantes sintam-se protegidos (PUNCH, 1994).

Para cumprir com isto, solicitamos a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa e evitamos usar seus nomes reais, sendo que elas mesmas escolheram os pseudônimos usados. Também, pelo fato de formarem parte do contexto em estudo, embora não como participantes, os alunos das turmas observadas assinaram um termo de consentimento. Entendemos que este termo de consentimento como Punch (1994, p. 90), um direito que as participantes e os alunos tinham para saber que formariam parte da pesquisa e qual era a natureza da mesma.

As professoras Maria e Sofia assinaram o termo antes de iniciar a primeira observação da aula; os alunos o fizeram na sequência, em um tempo disponibilizado pelas professoras e no qual a pesquisadora os informou do objetivo geral da pesquisa e fez algumas esclarecimentos sobre a mesma, como o fato de que eles tinham o direito a não participar e que, em hipótese alguma, dados ou resultados teriam influência na avaliação final deles.

Por último, tão importante como esta questão é o retorno dado aos participantes e à instituição na qual atuavam. Neste sentido, Sofia teve acesso a análise e conclusões finais antes da apresentação deste trabalho à banca examinadora. Com isso, procuramos também um envolvimento da participante em outras fases da pesquisa que não seja a coleta de dados, mostrando a sua importância neste processo de construção de conhecimento conjunto. Entendemos que as reflexões que possam ter surgido após esta leitura serão um ganho para a comunidade na qual a pesquisadora foi acolhida e, esperamos, que tenham implicações positivas no futuro.

58 Tradução nossa do original: “revolves around issues of harm, consent, deception, privacy and confidentiality of data”.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos nesta seção a análise dos dados coletados mediante o questionário semiestruturado, a observação das aulas com as notas de campo, as entrevistas semiestruturadas e o diário de anotações, seguindo os procedimentos apresentados no capítulo anterior. Através deste processo, busca-se resposta às três questões que orientam esta pesquisa.

Esta seção foi dividida em outras três. Na primeira, analisamos as crenças das professoras de espanhol com relação ao erro da oralidade e o *feedback* corretivo, procurando assim responder à primeira pergunta desta pesquisa. Na segunda, focamos nas ações das professoras com relação ao *feedback* corretivo, estando portanto orientada a responder a segunda pergunta desta pesquisa. Na última subseção, procuramos relações entre as crenças e as ações das professoras, que é o aspecto investigado através da terceira pergunta de pesquisa.

Para a análise das crenças das professoras, as referências teóricas são Gabillon (2012), Mukai (2012), Barcelos (2007); para as ações das professoras, baseamos a análise em Lyster, Saito e Sato (2012), Menti (2003) e Battistella (2015); por último, na terceira, cujo objetivo é entender as possíveis relações entre crenças e ações, procuramos apoio em Phipps e Borg (2009), Richardson (1996) e Barcelos (2007).

4.1 CRENÇAS SOBRE O ERRO NA ORALIDADE E O *FEEDBACK* CORRETIVO DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA

Nosso objetivo nesta seção é, através dos dados coletados e mediante sua posterior análise, responder à primeira pergunta de pesquisa: **Quais são as crenças de duas professoras de espanhol sobre os erros da oralidade dos alunos e o *feedback* corretivo?**

As crenças identificadas no questionário semiestruturado, nas entrevistas semiestruturadas, nas observações das aulas com as notas de campo e no diário de anotações, após leitura reiterada e detalhada dos mesmos, foram categorizadas, confirmadas pela triangulação de dados e interpretadas sob a luz dos fundamentos

teóricos apresentados no capítulo 2 da presente dissertação sobre erro e *feedback* corretivo. Além disso, procuramos articular esta interpretação como os aspectos particulares das crenças dos professores e sua abordagem contextual.

4.1.1 Crenças da professora Maria sobre os erros da oralidade

Lidar com o erro é uma das dificuldades que os professores vão enfrentar durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE (FIGUEIREDO, 2015), o espanhol no caso concreto desta pesquisa. Para ter uma compreensão deste tópico, foram feitas perguntas no questionário semiestruturado e nas entrevistas, e os dados coletados com estes instrumentos mostraram diferentes visões da professora sobre o erro. No questionário, questão 3, Maria se apoia no critério pedagógico do erro (DURÃO, 2005) para explicitar que o erro está associado a cada etapa de aprendizagem, enquanto que na questão 4 Maria considera que o problema mais importante é aquele que, para o interlocutor, dificulta a compreensão de um enunciado produzido pelo aluno, podendo afirmar que aqui a professora Maria usa como referência o critério comunicativo para classificação do erro (DURÃO, 2005; FIGUEIREDO, 2015).

Por fim, na entrevista, instrumento que permite à participante se expressar de maneira mais livre e aberta, a professora relatou os critérios usados para corrigir erros da oralidade dos alunos:

[1]M⁵⁹: Então, palavras repetidas, erros repetidos, que está sempre anotando, vou colocando sempre estrelinha, né? Eh:: às vezes a colocação estudada já, então parece que não ficou muito claro, não passou pelo aprendizado, então eu tenho que rever, né? [...] Esse são uns dos critérios. Outro critério também é sobre algum tipo de pronúncia errada, se é uma, uma tônica que está errada. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

No excerto [1] vemos como a professora Maria retoma as considerações da definição do erro baseado no critério pedagógico, expressando a crença de que **o erro está associado a cada etapa da aprendizagem e mostra uma dificuldade dela**, pois

59 Serão identificadas com a letra M as intervenções da professora Maria e com a letra P as intervenções da pesquisadora.

desvela parte do conteúdo que o aluno já deveria ter assimilado e ainda não o fez. Ressaltamos que não é visto como uma deficiência e sim como uma dificuldade, um dado de que existe uma distância entre o que é esperado desse aluno e sua situação real, e que ela como professora precisa ajudá-lo revendo esse conteúdo, logo Maria acredita que **o erro é um elemento que pode orientar o professor sobre como guiar o aluno enquanto aprende espanhol.**

Ainda no excerto [1] nota-se que para Maria erros que se repetem são significativos e estão entre os critérios que a ajudam a escolher o que deve ser corrigido na oralidade, enquanto que na questão 4 do questionário semiestruturado a professora informa que erros que aparecem repetidamente na oralidade de um aluno são pouco importantes, colocando-os em quinto lugar de cinco. Estas discrepâncias verificadas em Maria com relação à conceptualização de erro estão em consonância com as inferências de Figueiredo (2015) ao constatar que o erro pode ser estudado sob diferentes olhares e cada um deles põe em evidência uma das faces do mesmo, como é caso da participante que ressalta, por um lado, sua influência na comunicação, e por outro, sua transitoriedade ou permanência.

Com relação ao papel do erro dentro do processo de aprendizagem Maria, além de dotá-lo como um potencial guia do professor, o localiza como um elemento que faz parte do mesmo. Ao refletir sobre uma ação de sala de aula, estimular os alunos a falar quando demonstram dúvida ou insegurança, Maria explica que

[2]M: Depois a gente organiza essas estruturas, para ver se ele fala, porque se não o perfeito nunca vai vir, NUNCA vai vir, então fala com imperfeito mesmo, e depois a gente vai organizando, isso é um processo. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

A professora demonstra a crença de que **é impossível pensar que os alunos não irão apresentar erros na oralidade**, e por causa disso considera adequado estimular a fala dos mesmos, sem esperar que essa oralidade seja “perfeita”, isto é, sem erros. Portanto, vislumbramos aqui um entendimento da professora do erro não como esse elemento positivo ao qual se referiu anteriormente, mas como um sinal de deficiência. A organização à qual Maria faz referência é o *feedback* corretivo que irá fornecer. Esta ação é estudada com mais detalhe na seção 4.2.

Um dos recursos expostos por Maria na entrevista semiestruturada para o tratamento do erro mediante o *feedback* corretivo é conversar com os alunos sobre como será feita esta correção. No entanto, Maria justifica seu uso não só olhando para a correção em si, mas também preparando os alunos para quando eles cometam erros na oralidade:

[3]M: Mas o intuito é para que eles se sintam a vontade, no momento do erro. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria, conforme identificado no excerto [2], tem a interpretação de que o aluno necessariamente vai cometer erros e acredita que **é necessário estabelecer em sala de aula um ambiente de aceitação do erro, pois este é um aspecto que pode gerar desconforto aos alunos**. Este movimento da professora é muito conveniente, pois tenta minimizar qualquer possível implicação contraproducente da produção de erros na oralidade nos alunos pelo fato de acometer a sua dimensão afetiva (BATTISTELLA, 2015).

Esta preocupação de Maria com o contexto de sala de aula e o erro é justificada pois para ela a percepção do erro por parte do aluno é necessária para evoluir positivamente na aprendizagem:

[4]M: Errou, ok, então não se sinta menos, se sinta que isso faz parte de seu processo de emancipar, tá? No sentido de que você vai se dando conta de seus erros (.) e aí você vai ter que: (.) vai ter que produzir algo (.) ou você vai se dar conta e vai tomar a decisão de melhorar ou vai passar despercebido. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Destacamos no excerto [4], em primeiro lugar, uma segunda referência à necessidade por parte do aluno de não se deixar abalar pelos erros que possa produzir, como já foi identificado no excerto [3]; e em segundo lugar o claro posicionamento que o erro tem para Maria como gatilho que vai acionar uma reorganização ou revisão da mensagem produzida, o qual está relacionado com o agir do aluno após a percepção do erro. A professora Maria acredita que **o erro é um elemento motivador de melhoras na aprendizagem, o qual deve ser percebido pelo aluno para que este possa agir a partir dessa identificação, modificando suas hipóteses**.

No entanto, Maria demonstra reticência para usar a palavra “erro” perante os alunos e prefere usar “confusão”. A opção de usar esta palavra deriva de um entendimento de Maria de que o termo erro não é bem aceito pelos alunos:

[5]M: Talvez para amenizar [risadas] Pode ser, né? [...] É porque eu acho que eRRado em espanhol, a palavra errado, talvez isso é cultural, viu? É muito forte [...] Pode eh pode ser, pode, pode assim até uma análise do discurso, nossa, confundir e errar, você se confundiu, é como se eu tirasse, não, não, é como não, eu tiro a culpa do erro, sabe? porque a palavra erro é muito forte na, na hora do aprendizado [...] Então, por isso tudo u::so não a palavra errado e sim você está confuso, você está confundido. Tem uma confusão aí, tá? Então justamente para não, para não (.) causar trava. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria expressa alguns motivos que podem levá-la a usar a palavra confusão, os quais não estão relacionados com as distinções teóricas entre erro e *mistake* (Corder, 1974). Entrando em consonância com a crença de que **é necessário estabelecer em sala de aula um ambiente de aceitação do erro, pois este é um evento que pode gerar desconforto nos alunos**, Maria aponta a necessidade de tornar o trabalho com o erro mais leve para o aluno. Além disso, Maria marca um possível vínculo com aspectos culturais no uso da palavra e, por último, retomando a crença de que **é impossível pensar que os alunos não irão apresentar erros na oralidade**, Maria expressa a necessidade de usar o termo confusão para que o aluno não se sinta responsável por algo que é, em si, inevitável. Verificamos aqui então que Maria considera que **não é benéfico se referir às dificuldades dos alunos com a palavra “erro” porque ela tem uma conotação muito negativa dentro do processo de aprendizagem**.

No final do excerto [5] Maria faz referência à ideia de que, usando a palavra “erro”, pode prejudicar a oralidade do aluno. Ela como professora, por um lado, explicita ter uma visão positiva do erro, como no excerto [1] quando lhe atribui a oportunidade de identificar um problema na aprendizagem do aluno através dele mas, por outro, no excerto [2] fala em imperfeições. Considera que o aluno se alinha com esta última concepção mais desfavorável, como já foi explicitado também no excerto [4] ao falar na necessidade do aluno se sentir a vontade e no [5] ao se referir ao sentimento de inferioridade que o erro pode gerar. Percebemos então que Maria acredita que o

aluno, no geral, não tem uma visão positiva do erro e o professor deve ter cuidado ao trabalhar com ele em sala de aula.

Verifica-se aqui também a estrutura complexa que as crenças apresentam. Algumas estão interligadas e podem existir pontos de conexão entre elas, agrupando-se e formando uma espécie de rede (BARCELOS, 2007), enquanto que identificam-se outras que podem estar mais distantes e entrar em contradição. Assim, por um lado Maria apresenta crenças que estão mais próximas, como **o erro é um elemento que pode orientar ao professor sobre como guiar ao aluno enquanto aprende espanhol** ou que **o erro é um elemento motivador de melhoras na aprendizagem quando percebido pelo aluno e quando este age a partir dessa identificação modificando suas hipóteses**, dentro de uma visão positiva do erro; e outras, como **não é benéfico se referir às dificuldades dos alunos com a palavra erro porque ela tem uma conotação muito negativa dentro do processo de aprendizagem** ou **o aluno, no geral, não tem uma visão positiva do erro e o professor deve ter cuidado ao trabalhar com ele em sala de aula**, as quais estão conectadas com uma interpretação mais negativa do erro. Esta constatação adere à conceptualização teórica das crenças entendidas como elementos que podem se apresentar “paradoxais e contraditórias” (BARCELOS, 2007), conceito este que está presente na definição de crenças (MUKAI, 2012) na qual este trabalho se baseia, por serem originadas em diferentes parcelas da nossa vida, como teoria e prática, experiências individuais e sociais.

No Quadro 8 recopilamos as crenças da professora Maria sobre os erros da oralidade:

QUADRO 9 - Crenças da professora Maria sobre os erros da oralidade

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Conceptualização de erro | 1 | O erro está associado a cada etapa de aprendizagem e mostra uma dificuldade dela. |
| O erro e o processo de aprendizagem | 2 | O erro é um elemento que pode orientar ao professor sobre como guiar ao aluno enquanto aprende espanhol. |
| | 3 | É impossível pensar que os alunos não irão apresentar erros na oralidade. |
| Erro e sua percepção | 4 | O erro é um elemento motivador de melhoras na aprendizagem, o qual deve ser percebido pelo aluno para que este possa agir a partir dessa identificação modificando suas hipóteses. |
| | 5 | É necessário estabelecer em sala de aula um ambiente de aceitação do erro, pois este é um aspecto que pode gerar desconforto aos alunos. |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| O erro e a dimensão afetiva do aluno | 6 | Não é benéfico se referir às dificuldades dos alunos com a palavra “erro” porque ela tem uma conotação muito negativa dentro do processo de aprendizagem. |
| | 7 | O aluno, no geral, não tem uma visão positiva do erro e o professor deve ter cuidado ao trabalhar com ele em sala de aula. |

Quadro elaborado pela autora

4.1.2 Crenças da professora Maria sobre o portunhol e a fossilização

O estudo da interlíngua dos aprendizes de línguas próximas como o português e o espanhol tem grande importância dentro da Linguística Aplicada (ORTIZ ÁLVAREZ, 2012), motivo pelo qual consideramos que as crenças dos professores de espanhol sobre este assunto também precisam ser investigadas.

Maria define a interlíngua dos alunos nos seguintes termos:

[6] Na minha opinião interlíngua é um recurso que utilizamos da nossa língua materna para o aprendizado de uma língua estrangeira. (Questionário semiestruturado, questão 5).

Ela parece confundir interlíngua com transferência. No caso que nos ocupa, estudo de espanhol por brasileiros, a transferência adquire grande relevância na construção da interlíngua dos alunos (DURÃO, 2005; ORTIZ ÁLVAREZ, 2012); no entanto, não pode ser visto como o único elemento e muito menos equiparado à interlíngua em si.

As transferências linguísticas foram destacadas por Maria na entrevista e formam parte das suas experiências enquanto aluna, identificando assim a crença de que **a transferência é um fenômeno com especial importância na aprendizagem de espanhol por brasileiros:**

[7] M: Às vezes o aluno está falando (.) algo ou ele pergunta algo e a gente fala “É o mesmo que português.”, ou fala e ele fala “Mas é mesma coisa que português.”, então pra ele como aluno, quando eu também estava aluno, eu achava “Gente, mas tem muita coisa parecida, como é que eu vou diferenciar?” É ao longo do tempo que você começa a diferenciar e que você tem a certeza de que você não está falando portunhol ou algo assim... né? [...] a gente tem que ter

cuidado que se não vira um portunhol mesmo, né? (Entrevista semiestruturada, em 13/11/2018).

Maria percebe que seus alunos, do mesmo jeito que acontecia com ela, ficam confusos por não conseguirem separar o que é português e o que é espanhol, justificando então a transferência nos termos que Brandão (2012) se expressa, pela dificuldade de identificar determinados traços como próprios do português e não do espanhol. Desta confluência entre o português e o espanhol nasce o portunhol segundo Maria, que acredita que **o portunhol surge por uma falta de diferenciação entre o português e o espanhol, o que leva a uma mistura de ambas**. Diante desta colocação é possível apreender que, dos dois entendimentos apresentados na seção 2.3.2.1 sobre portunhol, bem como interlúngua do aluno, bem como uma mescla de estruturas fossilizadas, Maria se coloca mais próxima desta segunda opção.

A visão de Maria do portunhol no excerto [7], portanto, não é positiva, embora a perceba quase que como um processo natural, o que entra em concordância com a afirmação de que é inevitável que os alunos falem portunhol, feita através da questão 8 do questionário semiestruturado. A separação entre o português e o espanhol segundo Maria considera, e, como consequência, **a superação do portunhol, deriva do aprimoramento no processo de aprendizagem**.

Nesse mesmo questionário, Maria define portunhol:

[8] É um processo de construção para comunicação de uma língua que deverá ser estudada. (Questionário semiestruturado, questão 7).

Ressaltamos no excerto [8] dois aspectos apresentados por Maria como características do portunhol. Em primeiro lugar a percepção que ela tem de que o portunhol se constrói dentro de um processo. Em segundo lugar, que este processo está vinculado à procura por parte do aluno de poder se comunicar na língua que está tentando aprender. A vontade do aluno se comunicar e a desinibição dele (ORTIZ ÁLVAREZ, 2015) fazem com que, em estágios iniciais, quando seus recursos na língua-alvo ainda são muito limitados, possa vir a fazer uso da transferência como um recurso de construção da sua interlúngua. Nesta definição, começa a perceber-se um afastamento do conceito de mistura visto no excerto [7].

Para a professora Maria, o respeito ao desejo do aluno falar é prioritário:

[9] M: Às vezes o aluno de básico 1, de nível A1, ele tem muita vontade de falar, então ele começa a falar e começa a produzir portunhol, e eu acho que tem um momento que eu não vou, é... paralisá-lo, até porque se não vai comprometer essa, essa... isso que é natural dele, a vontade de falar, mas eu tenho que orientar, né? Então... e ele tem que ter uma certa disciplina em escutar a minha orientação, né? (Entrevista semiestruturada, em 13/11/2018).

Quando Maria faz referência ao portunhol no excerto [9] percebemos que ela se refere à interlíngua do aluno do básico 1, mudando o foco expressado no excerto [7]. Agora, nesta visão, Maria acredita que **é positivo deixar o aluno se expressar acessando sua interlíngua**. O fato de o aluno se comunicar com sua interlíngua não pode ser colocado em questionamento, pois é esse o sistema ao qual ele tem acesso. Por outro lado, Maria também aponta a necessidade de não frustrar o aluno como excessivas interrupções ou paralisações, pelo prejuízo que isso pode ter, ao fazer com que o aluno perca essa vontade de falar. No entanto, essa mesma vontade do aluno de nível A1 de falar pode levá-lo a se aventurar em situações comunicativas para as quais ainda não tenha subsídios suficientes, o que termina incentivando a comunicação acessando um determinado estágio de interlíngua, mas não o aprimoramento e a evolução para a língua-alvo (AKERBERG, 2012). É essa a preocupação de Maria com relação à orientação, da qual se considera responsável, mostrando que **o professor deve ter estratégias para orientar ao aluno ao longo do processo de evolução da sua interlíngua**. A responsabilidade de Maria perante a correção será avaliada novamente na seção 4.1.3.

O movimento de Maria feito nos excertos [7], [8] e [9] na conceptualização do portunhol evidencia que a participante possui as duas visões do mesmo apresentadas na seção 2.3.2, uma mais positiva e outra mais negativa, mas que transita de uma a outra segundo seja o contexto sobre o qual está falando. No caso de um aluno iniciante, a presença de erros por transferência na interlíngua é aceitável; já em outras situações, em níveis mais avançados do curso, este tipo de erros não é mais aceito e são rejeitados.

Para Maria, a fossilização não é um processo desconhecido, e com o qual é preciso ter cuidado. No questionário semiestruturado ela apresenta uma definição do mesmo:

[10] Em poucas palavras, é um termo onde o locutor já internalizou e infelizmente não consegue observar seu erro na fala e continua falando de maneira equivocada por muito tempo, já vi casos que houve melhoras e outros que ficaram. (Questionário semiestruturado, questão 6).

Através dela podemos entender que para Maria **a fossilização implica a repetição constante de um erro, mas esta situação pode ser revertida**. A reiteração de uma forma inadequada da língua-alvo é considerada por Mukai (2009) como característica da fossilização, motivo pelo qual seria necessário pensar nela em estágios avançados da aprendizagem e não no início. Vemos também como Maria, ao considerar que a fossilização não é um evento irreversível se aproxima mais do conceito de estabilização (MUKAI, 2009) do que o de fossilização proposto por Selinker (1972).

O motivo pelo qual acontece a fossilização é objeto de reflexão por parte de Maria:

[11] M: E aí eu fico per/ me perguntando em que ponto da aprendizagem (.) ela [a fossilização] não foi corrigida ao longo do tempo, porque ela não é um fenômeno, “Oi, eu apareci!”, é um fenômeno ao longo do tempo, né? Quê que aconteceu? Foi resistência do aluno? Foi má orientação? (.) né? (Entrevista semiestruturada, em 13/11/2018).

Como Maria aponta, a fossilização de erros não acontece de um instante para outro, é um processo que se concretiza quando determinados aspectos característicos da interlíngua do aluno permanecem, sem chegar a alcançar o objetivo da língua-alvo. Estes são, na classificação pedagógica do erro, os erros permanentes. Também como ela percebe, não há um único motivo que deva ser entendido como causador da fossilização. Inferimos aqui então que a participante da pesquisa acredita que **a fossilização é um processo que pode ser influenciado por vários fatores, como características do aluno ou falta de orientação do professor**.

Mesmo assim, Maria outorga uma responsabilidade maior na fossilização à facilidade para se comunicar com interlocutores hispano falantes apesar de apresentar erros no enunciado produzido:

[12] M: O outro escutou e passou direto e foi passando... o, e, na, assim... essa estabilização, a fossilização, ela passou por causa da compreensão, o meu interlocutor compreendeu o que eu estava falando de algo que não está corretamente, mas ele compreendeu e foi passando e eu nunca... me, nunca percebi, isso vai passando, vai passando, um, dois, três, quatro... “Eu sempre falei assim e todo mundo sempre me entendeu...”. Né? (Entrevista semiestruturada, em 13/11/2018).

Observamos como Maria acredita que **o fato do aluno alcançar de maneira adequada seus objetivos comunicativos, mesmo que com erros, faz com que estes possam ser fossilizados**, o qual nos remete às estratégias de comunicação de SELINKER (1972) e às inferências de Ortiz Álvarez (2012), que ressalta o fato do aluno brasileiro poder se comunicar com erros e não sentir a necessidade de modificar seu enunciado.

Também no excerto [12] identificamos a mesma característica sobre a fossilização que no excerto [10], isto é, a obrigatoriedade de o erro aparecer inúmeras vezes para que possa acontecer a posterior permanência dele na oralidade do aluno. A possibilidade de reverter a fossilização, apontada igualmente no excerto [10] é retomada na entrevista:

[13] M: Tem alunos que não melhoram, nessa turma que a gente estava (.) tem algumas coisas que melhoraram mas tem turmas que tem umas, uns alunos que não melhoram, infelizmente.

P: E você pensa que a correção da oralidade pode ajudar nessa (.) desfossilização?

M: PODE, PODE, a correção da oralidade, e quando a gente consegue agrupar a correção da oralidade junto com: uma escrita, perceba escrevendo, perceba sentindo, sentido e feche os olhos, tente imaginar essa palavra, essa oralidade, melhor. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria expressa que **é preciso estimular a percepção do aluno sobre o erro fossilizado para reverter a situação e o *feedback* corretivo da oralidade fornecido**

pelo professor pode ajudar, fazendo a ressalva de que é preciso destacar o passo da oralidade para a forma escrita com o intuito de garantir uma percepção melhor dos erros e da reconstrução da primeira. A falta de suporte físico da oralidade dota-a de características particulares, entre as quais o tempo implicado no processo de troca de informações, que é curto, e a necessidade de recorrer à memória (BARALO, 2000). Percebemos como Maria considera então que é difícil alcançar a percepção, quando o foco é o tratamento da fossilização, fazendo uso unicamente da memória, e indica que um registro físico da fala, a qual o aluno possa ter acesso, a qual o aluno possa ver, poderia ajudar nesse quesito.

Consideramos que o fato de não haver relação direta entre a fossilização e a idade do aluno ou o tempo de estudo (MUKAI, 2009) nos mostra que a possibilidade de revertê-la passa pelo uso de recursos que permitam que o aluno tome consciência do problema que apresenta. A posição de Maria, sobre a possibilidade de recuperar erros fossilizados mediante a escrita nos parece muito interessante e pertinente. Por outro lado, é preciso ressaltar como Maria não considera o *feedback* corretivo da oralidade uma ferramenta para trazer essa reflexão e percepção ao aluno. Esta questão será aprofundada na seção a seguir.

Resumimos as crenças identificadas com relação ao portunhol e à fossilização no quadro abaixo:

QUADRO 10 - Crenças da professora Maria sobre o portunhol e a fossilização

| | | |
|---------------|---|---|
| Transferência | 1 | A transferência é um fenômeno com especial importância na aprendizagem de espanhol por brasileiros. |
| Portunhol | 2 | O portunhol surge por uma falta de diferenciação entre o português e o espanhol, o que leva a uma mistura de ambas. |
| | 3 | A superação do portunhol deriva do aprimoramento no processo de aprendizagem. |
| Interlíngua | 4 | É positivo deixar o aluno acessar sua interlíngua. |
| | 5 | O professor deve ter estratégias para orientar o aluno ao longo do processo de evolução da sua interlíngua. |
| Fossilização | 6 | A fossilização implica a repetição constante de um erro, mas esta situação pode ser revertida. |
| | 7 | A fossilização é um processo que pode ser influenciado por vários fatores, como características do aluno ou falta de orientação do professor. |
| | 8 | O fato do aluno alcançar de maneira adequada seus objetivos comunicativos mesmo que com erros faz com que estes possam ser fossilizados. |
| | 9 | É preciso estimular a percepção do aluno sobre o erro fossilizado para reverter a situação e o <i>feedback</i> corretivo da oralidade fornecido pelo professor pode ajudar. |

4.1.3 Crenças da professora Maria sobre o *feedback* corretivo da oralidade

Ao assumir a dimensão cultural e pessoal das crenças (GABILLON, 2012) entende-se que as experiências do professor enquanto era aluno podem influenciar a formação de suas crenças. Assim, Maria relata como se lembra da correção da oralidade nessa fase e, com relação a elas, há duas situações bem diferenciadas. Primeiro, Maria fala de uma experiência positiva que incorporou:

[14] M: Então assim, eu:: me lembro de professores que corrigiam, quando estava no centro de línguas (.) ma:s eles avisavam para a gente da importância da correção, é como se fizesse, hoje eu tenho uma leitura, de um contrato pedagógico de correção da oralidade (.) Assim: na qual foi mexendo ao longo do tempo para meus alunos. Eu tento fazer isso com eles. Então eu fiz umas adaptações mas baseado em isso. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Este contrato é uma maneira que Maria encontrou de que ambas as partes possam entrar em um acordo sobre o que será feito em sala de aula, e mais:

[15] M: É como se fosse um contrato mas na verdade é uma PERMISSÃO (.) que eu estou pedindo para eles para, para não criar ah::: (.) certas influências negativas. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria, portanto, acredita que **o *feedback* corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor dever ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo**. Este aspecto negativo do *feedback* corretivo foi vivenciado também por Maria enquanto aluna, e se refere ao mesmo com palavras tão marcantes como humilhação e trauma:

[16] M: Então assim, as intervenções, as correções, eram muito duras ah:: humilhantes. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

[17] M: Não sei se é porque no meu caminho eu fiquei tão traumatizada [...]

P: Mas você ficou traumatizada com que, com os erros?

M: Não, com as correções. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Mas este modelo é descartado firmemente por Maria como um exemplo a ser seguido:

[18] M: Então (.) mas eu nunca quis ser assim, eu acho que não era por aí [...] eu sempre acreditei, eu a/ eu acho não, eu tenho certeza que não é por ai (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Aspecto este que foi constatado nas notas de campo:

[19] Após metade das observações, alguns aspectos podem ser verificados. Um deles é o cuidado da professora para corrigir. (Nota de campo em 30/05/2018).

A preocupação da professora Maria com relação à incidência do *feedback* corretivo nos fatores afetivos dos alunos é fundamentada (BATTISTELLA, 2015) e o perfil do aluno e sua dimensão afetiva é um dos aspectos que o professor deve levar em consideração na hora de corrigir a oralidade. Maria tenta, com esse contrato, criar um ambiente favorável à correção ao tentar minimizar possíveis incidências inconvenientes e, dessa maneira, incentivar os alunos a desenvolver uma percepção positiva do *feedback* corretivo.

Dentro da visão de Maria, o aluno é parte importante na hora de pensar no *feedback* corretivo, levando em conta suas opiniões já nesta primeira abordagem do assunto feita através do contrato de correção:

[20] M: A gente faz tipo um contrato mas com as escolhas deles, o que eles acham mais efetivo se corrigidos, e aí automaticamente eu vou desenhando. Eu já tenho algo na cabeça que eu acho que funciona, e aí eu desenho [...] eu vou dando (.) caminhos, para que eles vão fazendo as escolhas e depois eles vão falando sobre a correção (.) da oralidade. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Verificamos que Maria apresenta a crença de que **o professor deve estabelecer uma conexão entre o que ele considera que deva ser o *feedback* corretivo da oralidade e as expectativas dos alunos**. Para isso, não se trata só de ouvir o que eles têm a dizer, mas também orientá-los em uma tentativa de aproximar a cultura dos alunos à dela.

Ainda com relação aos alunos e o *feedback*, Maria se expressa assim:

[21] M: Porque tem isso, tem gente que tem egos, aí, a, a, a, a concep/ lidar com o ser humano é complexo, então tem que/ gente que tem um ego muito forte, tem gente que gosta de corrigir, tem gente que é mais (.) mandão, tem/ são várias personalidades dentro de sala de aula [...] a gente está lá para (.) orientar (.) a gente está lá para (.) ensinar, a gente está lá para (.) ah (.) passar conhecimento, receber conhecimentos, monitorar, ah, dialogar, ah, mas a gente tem que ter (.) conhecimentos de personalidades para que as coisas fiquem equilibrada. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Portanto, identificamos na professora Maria a crença de que **é necessário levar em consideração aspectos individuais dos alunos na hora de fornecer o *feedback* corretivo da oralidade**, especialmente aqueles que derivam das diferenças da personalidade de cada um deles. No excerto [21] também vemos como Maria se expressa sobre o papel do professor dentro do processo de ensino-aprendizagem, atrelado a uma visão sociocultural do mesmo. No caso concreto da correção da oralidade, Maria entende assim o papel do professor:

[22] M: Eu fazer com que esse processo se estabeleça, de aprendi/ de aprendizado. Ah::: se estabeleça, é dar atenção para o que ele falou, né? Fica claro que eu sou a professora, que eu estou disponível, que eu estou prestando atenção no que ele está falando, e: ele precisa ser corrigido, porque ele está em processo, né? A gente já fez o contrato, deixei isso muito claro, eh:: tem que deixar isso muito leve nas aulas, para que as aulas sejam leves, tranquilas, que não sintam medo. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Enquanto que, ao pensar no papel do professor de uma maneira geral, Maria dá mais peso a atitudes relacionadas com a construção do conhecimento, agora, ao pensar especificamente no caso do *feedback* corretivo, a necessidade do professor lidar com a dimensão afetiva do aluno é ressaltada. Reconhecemos aqui a crença de que **o**

professor, ao fornecer o *feedback* corretivo da oralidade, deve se importar tanto com o ganho na aprendizagem como a incidência no filtro afetivo do aluno. Esta crença está em consonância com a primeira apresentada, isto é, **o *feedback* corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor dever ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo.** Essas estratégias, no caso de Maria, explicitadas através do contrato de correção, serão as que garantem esse ambiente propício à correção e a aceitação dos erros (BATTISTELLA, 2015), sem o qual ela pode vir a causar um efeito indesejado no entendimento da participante, provocando medos. A relação entre *feedback* e fatores afetivos também foi apontada por Maria no questionário semiestruturado, nas questões 11 e 14, aparecendo como um assunto com grande importância.

Maria expressa de maneira recorrente à importância do contrato de correção, pois com ele entende que pode trabalhar a autonomia e a conscientização do aluno. Também identifica no contrato a capacidade de incidir de maneira positiva no âmbito dos fatores afetivos, criando um contexto de sala de aula conveniente para o *feedback* corretivo. Consideramos que a crença de que **o *feedback* corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor dever ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo** é uma crença central da professora Maria pela sua dominância e uniformidade (GABILLON, 2012) assim como pelo fato de ter sido conformada na sua época de aluna (GABILLON, 2012) e estar baseada em experiências (PHIPP; BORG, 2009).

Para Maria, **dar um retorno aos alunos com relação aos seus erros na oralidade é um assunto exclusivo do professor:**

[23] M: Para que não aconteça de um outro aluno estar corrigindo, VÁRIAS vezes, eu eu já, já nessa turma não, mas eu já tenho, já tive turmas e terei turmas que tem alunos que ficam corrigindo os colegas, e é desagradável. [...] Então, ele [o professor] tem A mania, tem A estratégia, tem A técnica, seja o que for, ele que tem (.) que corrigir. [...] Então a gente tem alunos assim, que estão o tempo todo corrigindo os outros, que, que, que pode ter uma, algo que a gente não saiba de outras turmas, de outros/ de comportamento, de rivalidade. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

O desconforto de Maria com esta possível intervenção dos colegas na hora de corrigir a oralidade está baseado em experiências mal sucedidas anteriores e associadas

às possíveis influências que elas tiveram na criação de um contexto de competitividade e rivalidade que prejudicou o andamento do grupo. Esta percepção da correção como responsabilidade exclusiva do professor já foi identificada por Battistella e Lima (2015) em dois dos quatro professores que formaram parte de seu estudo, os quais marcam também motivos como o constrangimento ou a vergonha de um aluno ser corrigido por outro. Já Battistella e Lima (2015), cuja pesquisa estabelece relações entre o *feedback* corretivo e a teoria sociocultural de Vygotsky, apresentam a correção da oralidade entre pares como um evento de cooperação entre colegas de sala, sendo muito bem-vinda, e pode ser vista como um momento, não de debilitação, mas de fortalecimento do companheirismo em sala de aula.

Consideramos, como Battistella e Lima (2015), que os companheiros de aula podem ser também ativos na correção de seus pares; no entanto, ressaltamos que não é possível fazer uma generalização e dizer que é um movimento que deve ser utilizado sempre, em qualquer contexto. Como a própria participante da pesquisa vivenciou, talvez não seja bem recebido por alguns alunos. Por outro lado, o fato de não ter funcionado em um determinado contexto, com um determinado grupo, que apresenta suas crenças e história de aprendizagem concreta, também não é motivo para erradicá-lo definitivamente. Ressaltamos a necessidade de ter um olhar holístico para o *feedback* corretivo da oralidade, com o qual o professor tente equilibrar os diversos fatores que estão em jogo: melhora da aprendizagem, construção de conhecimento, percepção de dificuldades, motivação, autoestima, autonomia, dentre outros.

Ainda com relação ao seu papel em sala de aula durante a correção da oralidade, é possível identificar em Maria a crença de que **o professor, através do *feedback* corretivo da oralidade, deve propiciar a reflexão⁶⁰ do aluno** tanto no questionário semiestruturado quanto na entrevista, dos quais ressaltamos aqui os seguintes excertos:

[24] Que o aluno reflita, que tenha consciência do que está falando. (Questionário semiestruturado, questão 11).

[25] P: Sim, e a questão é como é que nos podemos aproveitar esse erro dentro do processo de aprendizagem, né?

M: Refletindo (.) Refletindo, trazendo para a reflexão.

P: Reflexão.

⁶⁰ Embora seja usado o termo reflexão por ser o escolhido pelas professoras entendemos que talvez o conceito por elas expressado se aproxima mais ao de *notice* (SCHMIDT, 1990).

M: É, trazendo para a reflexão. Aí a gente traz, aborda o erro, chama a atenção, coloca no quadro, conversa. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria considera então o *feedback* corretivo da oralidade não como uma mera identificação de erros, mas como um processo no qual o aluno vai conseguir, através da própria L2, repensar seu aprendizado (SWAIN, 1995). Dessa maneira, Maria espera que ao identificar um erro, permitindo que o aluno perceba essa dificuldade que ele tem, e propor um movimento corretivo em sala de aula, mediado pela reflexão, que uma melhora na aprendizagem aconteça. Portanto, Maria acredita que **o *feedback* corretivo da oralidade é um recurso para promover melhoras na aprendizagem dos alunos.**

Além desta função, mais uma pode ser verificada através da entrevista semiestruturada:

[26] M: Alunos que, às vezes eles têm uma conversa muito boa, e têm um deslize (.) e, e, aí eu vou deixar para corrigir no final, e eu sempre corrijo ou falo de algum deslize porque se não eles têm a percepção, porque eles já me falaram isso “professora, eu estou achando que eu estou muito bom porque a senhora não está me corrigindo nada”, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria acredita que **o *feedback* corretivo da oralidade é uma das maneiras que o professor tem para ajudar o aluno a entender como está acontecendo a aprendizagem de espanhol.** A não correção, segundo Maria, é identificada pelo aluno como uma situação de aprendizagem bem sucedida ou de hipóteses testadas que são confirmadas pela falta de um *feedback* corretivo por parte do professor. Esta crença da professora Maria percebemos que está baseada na sua experiência como professora, o que lhe permite conhecer a cultura de aprender espanhol dos alunos brasileiros. Do mesmo jeito que foi apontado no excerto [21], aqui Maria também evidencia a necessidade de olhar para o aluno como um indivíduo que já traz seu próprio entendimento do que seja aprender espanhol, formado por ser um agente social que está inserido em um determinado contexto.

Battistella (2015) informa que os professores não baseiam suas decisões sobre a correção da oralidade no conhecimento teórico que possam ter sobre o assunto, estando muitas vezes ligado à “intuição” (2015, p. 57) e não seguindo regras para fornecer o

feedback corretivo. Maria considera-se um exemplo desta situação e, além disso, constata a necessidade de melhorar o conhecimento teórico sobre esta questão:

[27] M: É uma área que a gente tem que estudar muito, é uma área POUCO falada, eu acho que ela vem muito mais com umas crenças “ah! eu tenho um maneira e tal” mas assim, de efetivo, a gente tem que parar para estudar. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Maria informou no questionário semiestruturado, questão 2, e durante a entrevista sua falta de contato com fundamentos teóricos sobre o *feedback* corretivo da oralidade ao longo do seu curso de graduação e como procurou subsídio teórico após esta fase de formação inicial, mesmo assim, é na sua experiência como professora onde Maria se baseia para justificar a escolha do *recast* e o pedido de esclarecimento como movimentos corretivos majoritários na sua ação docente:

[28] M: Eu acho válidas, eu gosto de fazer, eu acho que os alunos se sentem a vontade, eles se sentem ah:: (.) [pausa longa] deixa me ver uma palavra boa para eles (.) além de se sentirem a vontade, eles se sentem (.) sentem que a professora está disponível e observando, né? Que não está passando, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Vemos como Maria considera a viabilidade de estas duas técnicas de correção, *recast* e pedido de esclarecimento, baseada nas impressões que percebe nos alunos, como esse “sentir-se a vontade” que ela cita. Há, aqui, uma recuperação das preocupações de Maria com a incidência do *feedback* corretivo no filtro afetivo do aluno que foi citada anteriormente no excerto [22]. Assim, podemos ver que Maria apresenta a crença de que **o *feedback* válido é aquele que permite que os alunos não se sintam constrangidos com ele quando fornecido pelo professor.**

Entrando de maneira mais aprofundada nestes dois movimentos, com relação ao pedido de esclarecimento Maria ressalta o seguinte aspecto:

[29] M: Eu vejo positivo assim, primeiro que eu, eu, ahm, a ideia é trazer (.) a (.) fazer com que ele tenha percepção de que ele está falando algo ou alguma coisa errada, ou que ele comece a repetir e veja, DENTRO do que ele está falando, que ele se escute e perceba

que ele está falando errado, que tenha uma autocorreção, uma autoresponsabilidade de seu aprendizado (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

A professora faz uma descrição do pedido de esclarecimento como um *prompt* que induz à percepção do erro, à reflexão e, finalmente, à correção por parte do aluno, ao buscar outra maneira de comunicar aquilo que ele pretende, pois percebeu que foi produzido um enunciado que está em desacordo com o que pode ser dito na língua-alvo. Todo este processo, apresentado aqui, é complexo e pode precisar de tempo, pois o precisa para fazer essa reconstrução da sua mensagem que se inicia na percepção quando o professor indica que não houve uma compreensão plena da mesma. Além disso, nem sempre pode finalizar na autocorreção do aluno por motivos diferentes. Portanto, esta descrição da professora é uma idealização do uso do pedido de esclarecimento como fornecedor de *feedback* corretivo da oralidade. Nesse sentido, vemos que Maria considera que **o pedido de esclarecimento é um movimento corretivo que promove a reflexão e autocorreção, além de permitir a percepção do erro.**

Já para o *recast* a professora Maria argumenta que:

[30] M: eu venho com (.) uma estrutura da língua espanhola para ele perceber, eu acho que é uma maneira interessante, né? Eu sei que facilita (.) ma::s (.) é algo que eu ainda estou pensando, se realmente facilita [...] trazendo aquele erro mas de uma maneira correta [...] eu não acho que seja facilitar, eu acho que é uma maneira do aluno percebe:r e ter uma auto, assim, perceber o erro dele, sem eu ter que parar a aula, chamar a atenção dele [...] eu acho que é uma maneira de ele aprender, de ele se educar, né? de ele perceber como se falam as palavras, as estruturas, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

No excerto [30], Maria articula várias ideias relacionadas ao *recast* em particular e ao *feedback* corretivo em geral. Em primeiro lugar, Maria se questiona sobre a possibilidade de o *recast* ser um movimento que facilita a correção para o aluno, em comparação com o pedido de esclarecimento citado anteriormente. É interessante perceber como Maria parece não ter uma opinião formada sobre esse aspecto, pois em um momento ela fala que o *recast* facilita e em outro não. Esta ambiguidade na posição de Maria pode ser devido ao fato de que, por um lado, ela identifica o *recast* como um

movimento facilitador ao ser o professor quem dá ao aluno a forma considerada certa. Isto faz com que aspectos muito caros a Maria, como a reflexão e a autocorreção, sejam deixados de lado, motivo pelo qual o *recast* não é considerado um *prompt* na classificação de Lyster e Ranta de 2007 (LYSTER; SAITO; SATO, 2012).

Por outro lado, Maria dota ao *recast* da capacidade de fazer com que o aluno perceba seu erro, isto é, Maria considera que o *recast* é capaz de dar ao aluno uma evidência negativa, pois o aluno vai ter claro que aquilo que ele produziu no seu *output* na verdade não é algo possível em espanhol. Esta identificação da evidência negativa no *recast* não é unanimidade entre os teóricos da área, como destacam Lyster, Saito e Sato (2012).

Outro aspecto levantado por Maria ao falar de porque considera o *recast* um tipo de *feedback* corretivo proveitoso em sala de aula é o fato de não precisar parar a aula e, como consequência, interromper o aluno. Já que no excerto [22] Maria foi muito clara com relação aos seus receios sobre algum tipo de correção da oralidade que tivesse implicações na confiança do aluno, procurando sempre não trazer inferências negativas como trauma ou constrangimento, percebemos uma fundamentação da crença de que **o *recast* é um movimento corretivo conveniente para o aluno e para o professor, pois o primeiro não é interrompido e o segundo age de maneira a não trazer prejuízos ao aluno, como o constrangimento.**

As crenças da professora Maria com relação ao *feedback* corretivo encontram-se no quadro a seguir:

QUADRO 11 - Crenças da professora Maria sobre o *feedback* corretivo da oralidade

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| O <i>feedback</i> e a dimensão afetiva | 1 | O <i>feedback</i> corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor deve ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo. | Crença Central |
| O <i>feedback</i> e os alunos | 2 | É necessário levar em consideração aspectos individuais dos alunos na hora de fornecer o <i>feedback</i> corretivo da oralidade. | |
| O <i>feedback</i> e o professor | 3 | O professor deve estabelecer uma conexão entre o que ele considera que deva ser o <i>feedback</i> corretivo da oralidade e as expectativas dos alunos. | |
| | 4 | O professor, ao fornecer o <i>feedback</i> corretivo da oralidade, deve se importar tanto com o ganho na aprendizagem como a incidência no filtro afetivo do aluno. | |
| | 5 | Dar um retorno aos alunos com relação aos seus erros na oralidade é um assunto exclusivo do professor. | |

| | | | |
|-----------------------------------|----|--|--|
| | 6 | O professor, através do <i>feedback</i> corretivo da oralidade, deve propiciar a reflexão do aluno. | |
| O <i>feedback</i> e sua função | 7 | O <i>feedback</i> corretivo da oralidade é uma ferramenta para promover melhoras na aprendizagem dos alunos. | |
| | 8 | O <i>feedback</i> corretivo da oralidade é uma das maneiras que o professor tem para ajudar ao aluno entender como está acontecendo a aprendizagem da L2. | |
| | 9 | O pedido de esclarecimento é um movimento corretivo que promove reflexão e autocorreção, além de permitir a percepção do erro. | |
| O <i>feedback</i> e sua eficácia. | 10 | O <i>feedback</i> válido é aquele que permite que os alunos não se sintam constrangidos com ele quando fornecido pelo professor. | |
| | 11 | O <i>recast</i> é um movimento corretivo conveniente para o aluno e para o professor, pois o primeiro não é interrompido e o segundo age de maneira a não trazer prejuízos ao aluno, como o constrangimento. | |

Quadro elaborado pela autora

4.1.4 Crenças da professora Sofia sobre os erros da oralidade

Conforme Figueiredo (2015) e Durão (2005) há diferentes entendimentos do que pode ser um erro na oralidade segundo o parâmetro usado na sua classificação. A professora Sofia no questionário, questão 3, escreve que o erro está associado a problemas em diferentes níveis linguísticos, numa aproximação à classificação linguística do mesmo. No entanto, no mesmo questionário, na questão 4, a professora coloca como problema mais importante da oralidade os erros que, para o interlocutor, dificultam a compreensão de um enunciado produzido pelo aluno, se aproximando da classificação de Figueiredo (2015) baseada no critério comunicativo. Fica em destaque que a professora apresenta duas visões diferentes do que é um erro na oralidade dos alunos, o qual pode ser entendido sob a variabilidade na definição do erro já evidenciada por Figueiredo (2015).

A crença de que **o erro está associado a problemas em diferentes níveis linguísticos** é reafirmada na entrevista quando, a respeito dos critérios usados para escolher que elementos devem ser corrigidos, a professora informa que:

[31] S⁶¹: Então, muitas vezes eu tento e:: corrigir, chamar a atenção de estruturas chave dentro daquele nível.

P: Uhum

61 Serão identificadas com a letra S as intervenções da professora Sofia e com a letra P as intervenções da pesquisadora.

S: Vamos colocar um aluno de básico 1. O aluno de básico 1 ele aprendeu algumas estruturas, eu não posso (.) ainda não viu o passado (.) tá? [...] Então, eu não posso simplesmente ficar corrigindo itens, né? que ele sequer viu [...] Mas eu acho que é isso, a gente cobrar a:: do aluno algo que (.) que ele DEVE (.) que ele aprendeu o que ele deveria apreender naquele nível. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Também no excerto [31] percebemos a crença da professora Sofia de que **aquilo que o professor tem que considerar um erro deve estar associado ao conteúdo do curso**. Por outro lado, reconhecemos ainda no excerto [31] a crença de que **o erro está vinculado a uma dificuldade que o aluno apresenta no processo de ensino-aprendizagem**, pois através do erro cometido pelo aluno ela pode identificar algo que, em teoria, já deveria formar parte do conhecimento dele sobre o espanhol mas que ainda está em andamento para ser internalizado. Sendo assim, a professora considera que deve ter um olhar retroativo para a aprendizagem de espanhol, retomando aspectos de níveis anteriores nos quais, através dos erros da oralidade, detectara algum problema.

Também dentro da relação erro e processo de aprendizagem, Sofia se vincula a teorias contemporâneas de aprendizagem de línguas e expressa a crença de que **errar é um componente natural do processo de aprendizagem do espanhol**, como é possível perceber no excerto a seguir:

[32] S: Eu, eu quero sempre mostrar que gente não tem problema você errar, você não nasceu a: (.) aprendido, né? como diz na linguagem popular, não (.) você não sabe e aqui é o lugar para a gente errar, né? para a gente melhorar. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Através do excerto [32] vemos que Sofia se posiciona perante o erro da oralidade com um entendimento de que ele, além de aparecer dentro da sala de aula como um componente natural, faz com que o contexto de sala de aula se torne mais rico e o aluno possa evoluir positivamente no seu aprendizado.

Por outro lado, a professora expressa seu medo de, na sala de aula, falar claramente sobre os erros dos alunos:

[33] S: Eu acho que a princi/ ah nós que estamos, que estudamos eh, eh, a nossa área de ensino de línguas, a gente tem noção de que o erro engrandece, (.) eh que nos precisamos errar na nossa vida mesmo (.) eh em outros aspectos a gente sabe que a gente só aprende se a gente passa por problemas, por dificuldades (.) erramos, nos equivocamos e crescemos. Só que isso aplicado (.) a, aplicado à sala de aula, eu vejo que, eu sinto, eu tenho medo, sabe, de deixar isso tão claro. Digo para eles que a sala de aula é o momento para, para errar mesmo, eu digo gente, a gente está aqui, né? num ambiente, todo mundo tem um conhecimento semelha:nte, né? que vocês estão aqui para aprende:r, vocês estão no mesmo nível, então não tem problema, né? que vocês errem aqui, que a gente vai aprender para em um viagem de negócios vocês não passarem vergonha. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Logo, a partir do excerto [33], vemos que a professora Sofia apresenta a crença de que **não é fácil falar sobre a importância do erro dentro processo de ensino-aprendizagem em sala de aula**. Portanto, há crenças que podem gerar conflito na própria professora. Por um lado, entende que o erro estará presente sempre no seu trabalho porque ele faz parte da aprendizagem dos alunos; por outro lado, ela sente medo e insegurança quando precisa mostrar aos alunos que através do erro eles também podem aprender. Este último entendimento, como ela mesma afirma, está baseado em percepções e sentimentos que provem da sua própria experiência de vida, seja como aluna ou como professora.

Ainda no excerto [33], identificamos a crença de que **a sala de aula é um lugar de aproveitamento do erro para construção de conhecimento**, um contexto no qual alunos e professores se engajam e trabalham de maneira conjunta para, através da cooperação, ao entender que estão todos participando de maneira igualitária, alcançar as melhoras necessárias que lhes permitam uma competência adequada no uso do espanhol fora da sala de aula.

Aprofundando mais na questão do erro e sua explicitação, percebemos que para Sofia não é agradável falar sobre o erro e por causa disso procura sinônimos para usá-los em sala de aula, como a palavra *confusión* (confusão):

[34] S: E, e, eu acho que: a palavra erro às vezes ela é muito pesada (.) se eu dizer “ah, você está errado, isso é um erro” é uma palavra densa, é uma palavra que pode eh::: sabe, gerar um outro entendimento, é uma palavra estigmatizada, acho, na sociedade em

que a gente vive (.) eh: sabe, isso é fe/ não estou dizendo que é, mas o aluno, ou eu, você, a gente, sabe? se sente mal quando tem algo relacionado a erro (.) Então eu acredito que quando eu digo que é uma *confusión*, que *te confundiste*, né? eu parto do ponto que eu acredito que meu aluno sabe, eu dei aquele conteúdo, né? [...] eu não quero, sabe, deixar tão claro isso (.) sabe, não quero deixar tão claro justamente porque eu acho que essa é uma palavra pesada, erro, eu procuro usar outros sinônimos. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Embora na literatura exista uma diferenciação entre erro e *mistake* (CORDER, 1974), quando Sofia usa esses termos consegue expressar a crença de que **falar para o aluno que ele errou pode ter implicações negativas no filtro afetivo dele**, pois considera que ninguém gosta quando recebe a constatação de que errou. Percebemos aqui que a participante da pesquisa considera o erro um elemento natural e importante no processo de aprendizagem, o qual é evidenciado nas crenças que **errar é um componente natural do processo de aprendizagem do espanhol e a sala de aula é um lugar de aproveitamento do erro para construção de conhecimento**. Ao mesmo tempo, ainda atrela a ele uma áurea negativa, assumindo que o aluno vai se sentir inferiorizado pelo fato de apontar para ele que cometeu um erro, como pode ser observado nas crenças que **não é fácil falar sobre a importância do erro dentro do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e falar para o aluno que ele errou pode ter implicações negativas no filtro afetivo dele**.

Retomando as colocações da participante da pesquisa no excerto [34], entendemos, como Sofia, que um foco marcado e excessivo no erro vai gerar no aluno desmotivação e ansiedade mas, por outro lado, se queremos aproveitar o erro como um recurso na construção de seu conhecimento, não podemos ter medo de falar sobre ele de maneira clara, levando sempre em consideração o contexto no qual estamos e o perfil do nosso aluno.

Este conflito fica ainda mais acervado pois, para Sofia, **é fundamental que o aluno perceba o erro para não cometê-lo novamente**. Isto é expresso várias vezes no questionário, nas questões 9, 13 e 14, e na entrevista

[35]S: Então aquela [estrutura com erro] que eu vou escutando, que é recorrente, encontro o momento adequado, que eu *linkei*, né? fiz a conexão com aquilo que foi feito, produzido agora, então posso chamar a atenção deles. Mas isso eh isso de sempre chamar alguém e não dizer que foi “ah! fulano que eh cometeu esse (.) deslize” “ah!

fulano, você usou assim” [...] mas nunca dizendo “ah! Rocío” então enfrente, diante de todos, “ah! Rocío você está errando muito em isso aqui” Aí a Rocío nunca mais vai falar [risadas] na frente de todo mundo, vai ficar desmoralizada. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018)

A percepção do erro é o ponto de partida para, na verdade, uma percepção por parte do aluno de uma “lacuna” (SWAIN, 1995, p.126), de uma dificuldade que ele apresenta e que faz com que exista uma distância entre aquilo que ele quer dizer e o que ele realmente pode dizer. A professora tem esse entendimento do erro, como foi mostrado no excerto [31], e acredita que o fato de o aluno perceber que errou pode levá-lo a melhoras na sua aprendizagem, no entanto outras crenças com relação ao *feedback* corretivo, como será mostrado na seção 4.1.6, entram em conflito e acabam fazendo com que Sofia seja muito cuidadosa no hora de evidenciar ao aluno seus erros. Do jeito que a participante colocou no excerto [35], essa informação sobre o erro cometido pelo aluno pode ser como ela mesma disse, desmoralizadora. Mas é possível achar caminhos intermediários que permitam unir os dois aspectos que estão em jogo: a consciência do aluno dos erros da oralidade que está apresentando e manter a motivação e autoestima do mesmo para que estes incidam de maneira positiva no processo de aprendizagem.

Os excertos [34] e [35] permitem-nos observar como Sofia, para quem deixar muito evidente que o aluno errou é prejudicial, procura mecanismos para, quando obrigada a fazê-lo, tentar ser o mais sutil possível, usando no caso do excerto [34] a palavra *confusión*. Vemos também como, no próprio excerto [35] a participante usa outro sinônimo, até mais suave do que o anterior, que é “deslize”. Pelo fato de evidenciar em vários momentos diferentes olhares sobre a mesma crença, isto é, que **a professora não pode apontar os erros para os alunos de uma forma clara porque tem implicações negativas**, consideramos que esta pode ser uma crença central da participante Sofia por se mostrar dominante, permanente e explícita (GABILLON, 2012).

No quadro a seguir, resumimos as crenças da professora Sofia sobre o erro da oralidade:

QUADRO 12 - Crenças da professora Sofia sobre os erros da oralidade

| | | | |
|--------------------------------------|---|--|----------------|
| Conceptualização de erro | 1 | O erro está associado a problemas em diferentes níveis linguísticos. | |
| | 2 | O que o professor tem que considerar um erro deve estar associado ao conteúdo do curso. | |
| | 3 | O erro está vinculado a uma dificuldade que o aluno apresenta no processo de ensino-aprendizagem. | |
| O erro e o processo de aprendizagem | 4 | Errar é um componente natural do processo de aprendizagem do espanhol. | |
| | 5 | A sala de aula é um lugar de aproveitamento do erro para construção de conhecimento. | |
| O erro e sua percepção | 6 | O aluno deve perceber o erro para não cometê-lo novamente. | |
| O erro e a dimensão afetiva do aluno | 7 | Não é fácil falar sobre a importância do erro dentro do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. | |
| | 8 | Falar para o aluno que ele errou pode ter implicações negativas no filtro afetivo dele. | |
| | 9 | A professora não pode apontar os erros para os alunos de uma forma clara porque tem implicações negativas. | Crença Central |

Quadro elaborado pela autora.

Enquanto as crenças 3, 4 e 5 se alinham com uma visão positiva do erro, que pode trazer crescimento ao aluno ao ser usado pelo professor como uma ferramenta para que possa promover melhoras na aprendizagem, as crenças 7 e 8 consideram o erro como um elemento com uma incidência muito negativa no filtro afetivo do aluno e, como consequência, no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a estrutura de grupos ou rede apontada por Barcelos (2007). Estas últimas também se relacionam com a crença central 9. Baseados na definição de crenças na qual este trabalho se apoia (MUKAI, 2012), seção 2.2, explicitadas as mesmas como paradoxais, conseguimos entender este contraste apontado. Portanto, a professora Sofia apresenta crenças que podem entrar em conflito e levar a ações opostas em sala de aula. Esta possível discrepância será analisada na seção 4.3.

Na próxima seção, com o intuito de alcançar um dos objetivos deste trabalho, focalizar nas características do ensino de espanhol para brasileiros, verificaremos as crenças da professora Sofia sobre o portunhol.

4.1.5 Crenças da professora Sofia sobre o portunhol e a fossilização

Estudar sobre a interlíngua dos alunos é uma das chaves para que o professor possa agir da melhor maneira perante o desafio de ensinar uma LE (DURÃO, 2005), motivo pelo qual consideramos adequado entender melhor as crenças das professoras sobre este assunto. Sofia explicita da seguinte forma o que entende por interlíngua:

[36] S: Seria a transição que o aprendente passa durante o processo de aprendizagem, até que consiga adquirir essa língua. O “portunhol” costuma fazer parte da interlíngua de um falante brasileiro, por exemplo. (Questionário semiestruturado, questão 5).

A professora então é consciente de que a interlíngua é um integrante da aprendizagem de uma LE, sendo essa “transição” ou aproximação que o aluno vai construindo ao longo do mesmo. Ela então acredita que **o portunhol integra a interlíngua do brasileiro que aprende espanhol** e, dos dois entendimentos apresentados na seção 2.3.2, neste momento, Sofia se aproxima mais da visão do portunhol como interlíngua do aluno e não como sistema com erros fossilizados.

Nos excertos [37] e [38] vemos como Sofia avalia a influência do português na formação da interlíngua do aluno:

[37] S: eles usam muito a estrutura do português para construir o espanhol. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

[38] S: Mas, algumas estruturas, eu acho que para o/ para o aluno brasileiro, né? e o fato de eu ser brasileira eu compreendo alguns erros eh desses alunos porque que eles estão persistindo nesse erro, como funciona (.) eh (.) isso, porque eu já (.) eh (.) passei por isso como, como estudante mas também pelo meu eh experiência que já tenho em ver como esses erros se repe:tem e sempre há uma estrutura, né? do português, que talvez essa estrutura do português e espanhol não está (.) não está clara. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

A participante consegue explicitar claramente que **os alunos recorrem de maneira habitual ao português quando aprendem espanhol, identificando neles a transferência como um recurso comum**. Esta crença está em consonância com o entendimento de autores como Durão (2005) e Ortiz Álvarez (2012). A professora

recorre à sua experiência, seja como aluna, seja como professora, para explicitar que alguns aspectos podem ser mais difíceis para os brasileiros, com essa “persistência de erros”, logo considera que **a proximidade entre espanhol e português não sempre traz vantagens para a aprendizagem.**

No questionário semiestruturado, questão 8, a professora Sofia considerou que o portunhol é inevitável para os alunos brasileiros que aprendem espanhol. Na entrevista, a professora Sofia explicou melhor este posicionamento, expressando a crença de que **o portunhol se constitui como uma expressão da convivência com países hispano falantes:**

[39] S: É algo assim, é algo assim, eh claro que eu falo que algo quase inevitável porque a gente tem uma cultura, o Brasil eh, o brasileiro, eh: a gente esta assim, sabe, como é que eu posso construir isso (.) eh a gente vive em uma cultura em que EXISTE o portunhol [...] a gente vai entrar em contato com alunos que USAM o portunhol, que já conhecem umas uma palavrinhas aqui acolá, já viajaram usando o portunhol. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Para Akerber (2012), este conhecimento prévio é um fato e vai além da colocação da professora Sofia, que o associa ao contato entre as duas línguas, como no exemplo das viagens que ela coloca. Segundo a autora, ele pode vir simplesmente do “conhecimento comum” que se constitui pelo fato do português e o espanhol serem duas línguas tão próximas. Para a autora, “é obvio que os aprendentes usam o que já sabem da primeira língua” (2012, p. 26) e também de outras quando se trata de aprender uma LE.

Sofia entende sobre o portunhol:

[40] S: Acredito que o portunhol não dever ser visto como um “monstro”, mas que pode servir de instrumento de aprendizagem para um aluno de nível iniciante. (Questionário semiestruturado, questão 7).

Posicionamento este reafirmado na entrevista:

[41] S: Então eu tento levar sempre eh algo do portunhol como positivo, como ferramenta. Mas desde o primeiro dia de aula eu deixo bem claro que, o aluno para que seja um bom aluno (.) espanhol, ele tem que dessa/ desassociar né? são línguas irmãs mas são línguas completamente diferentes, que tem estrutura, sintaxe, eh: diferente, né? Mas eu acho que no começo, em níveis iniciais ou básico 1, eu acho que em básico 2 isso já pode começar a ser cortado, mas no básico 1 eu não posso eh:: (.) eu tenho medo, sabe? de, de já dizer “está errado, você não pode fazer de essa forma” eh:: quando eu acho que eu posso eh (.) aproveitar algo desse portunhol. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Portanto, **o conhecimento prévio dos alunos pode ser positivo se usado em favor deles**, o qual é evidenciado quando Sofia, no excerto [40], enxerga no portunhol um “instrumento de aprendizagem” ou no excerto [41] se refere a ele como uma “ferramenta”. Consideramos que a professora não é objetiva ao falar que português e espanhol são “línguas completamente diferentes”, pois a proximidade em diferentes níveis é apontada por vários pesquisadores como característica deste contexto de aprendizagem (DURÃO, 2005; SALINAS, 2005). É importante ressaltar também como Sofia apresenta o mesmo entendimento do portunhol que no excerto [36] com o qual iniciamos esta seção.

No excerto [41] Sofia explicita mais uma vez a dificuldade que para ela representa mostrar para o aluno que está cometendo algum erro, como fez no excerto [34], seção 4.1.4, reforçando aqui a crença 7 apresentada no quadro 4, e argumenta inclusive um medo associado a este momento de identificar erros no aluno. Observamos, ao longo da análise feita até agora, como para Sofia as implicações no filtro afetivo dos alunos é um assunto que lhe gera preocupação, o qual ainda será retomado na seção 4.1.6 ao analisar as crenças dela com relação ao *feedback* corretivo da oralidade.

É perante esta fossilização da interlíngua que começa a mudar o apreço de Sofia pelo uso do portunhol dos alunos. Assim, um motivo que leva Sofia a querer que o aluno melhore é a “cara feia do portunhol” (ALMEIDA FILHO, 1995), como no excerto [42] a seguir:

[42] S: E você/ o (.) o interlocutor vai ter essa má impressão. “Nossa, você acabou seu curso?” Eu sempre digo para meus alunos “cuidado com esses erros” porque as pessoas vão eh:: “nossa, onde você

estudou” “você está cometendo esse tipo de erro” então ATENÇÃO, tento deixar eles sempre atentos. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Logo, para Sofia, **em estágios avançados de um curso de espanhol, apresentar determinados erros, associados à fossilização, tem uma conotação negativa.** No início da aprendizagem a professora apresenta uma tolerância maior com relação ao portunhol, ao entendê-lo como a interlíngua dos alunos e, nesse momento, aceita que há possibilidade de melhora. Mas, quando percebe que alguns erros permanecem e que são erros que já deveriam ter sido superados, a aceitação é menor. Houve um movimento então de portunhol como interlíngua, o qual é aceitável, para portunhol como aprendizagem deficiente, o qual não é aceitável (SANTOS, 1999).

A percepção que o interlocutor vai ter também é ressaltada por Sofia. O excerto [42] se encaixa dentro de um exemplo colocado por ela sobre uma situação possível de ser vivida pelo aluno em uma viagem ou em um congresso. Consideramos então que Sofia pondera que esse interlocutor pode ser um falante nativo, logo a permanência da interlíngua do aprendiz de espanhol em um estágio inferior ao esperado no que diz respeito ao *output* mas com um entendimento vasto do *input* (BRANDÃO, 2012) faz com que ele se comunique com seu interlocutor mas de uma maneira que evidencia seus problemas de aprendizagem.

Esta permanência de alguns erros na oralidade dos alunos é percebida por Sofia através da sua experiência como professora de espanhol:

[43] S: tem certas coisas que eu estímulo bastante para que eles aprendam, que eles não errem, eu tento sabe (.) sempre estar atenta a esses erros que às vezes eles chegam no intermediário ou avançado (*) uns erros.

P: *Lo coche.*

S: Isso! Utilizar *artículo* neutro antes de (.) de substantivo masculino, né? que eles comentem bastante, né? (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Assim, Sofia tem a crença de que **a fossilização de erros é uma realidade para os aprendizes de espanhol.** O motivo pelo qual a fossilização é um evento a ser levado em consideração no caso da aprendizagem de espanhol por brasileiros é identificado por Sofia no excerto [44]:

[44] S: Então, a fossilização é algo que muitas vezes o aluno até acredita que como ele consegue se comunicar (.) mesmo tendo já em mente ou não que existem esses erros, mas ele consegue se comunicar (.) pela proximidade da língua então ele que acredita que “ah! tudo bem, eu tenho essas limitações, esses erros acontecem, mas já que isso não interfere na minha comunicação” [...] Então isso eu vejo que acomoda, desde o começo (.) o aluno brasileiro. Então a gente tenta fazer um trabalho de conscientização desde o começo que esses errinhos eles não, não tornam ele um melhor falante do idioma, então que a gente tem cada dia mais tentar ser um falante melhor, que cada dia a gente vai aprendendo isso, né? E realmente há muitos, muitos erros, desde o básico até o avançado. (Entrevista semiestruturada, em 29/10/2018).

A proximidade entre as línguas e a possibilidade de estabelecer uma comunicação elementar em contextos associados a assuntos básicos, a intercompreensão à qual faz referências Salinas (2005), se tornam os grandes vilões na aprendizagem de espanhol por parte de brasileiros, induzindo os alunos ao entendimento de que sua interlíngua está em um estágio mais avançado do real. Sofia, então, acredita que **a possível fossilização de erros dos aprendizes brasileiros de espanhol está associada à falta de motivação para o desenvolvimento da interlíngua devido à interpretação de que a comunicação acontece mesmo com esses erros**, crença esta que se alinha com a identificada no excerto [38] e que expressa que **a proximidade entre espanhol e português não sempre traz vantagens para a aprendizagem**.

A falta de motivação para a melhora da interlíngua devido à possibilidade de estabelecer a comunicação como o seu interlocutor também foi apresentada por Selinker (1972) como uma das possíveis causas da fossilização, explicitada mediante as estratégias de comunicação e recuperada por Ortiz Álvarez (2012), Akerber (2012) e Brandão (2012) no caso específico do ensino de espanhol para brasileiros. Além disso, ainda no excerto [44], destacamos a possibilidade apresentada por Sofia do aluno ser consciente ou não dos erros que está cometendo, sendo este um aspecto, segundo a participante, secundário para o aluno, pois para ele o verdadeiramente importante é alcançar seu propósito comunicativo. Portanto, Sofia entende que o aluno dá mais atenção ao significado do que à forma. Esta inferência também é ressaltada por Brandão (2012), pois justamente é a proximidade entre as duas línguas a que cria essa confusão no aluno de, às vezes, não conseguir identificar ou perceber claramente os erros que está cometendo.

Na entrevista semiestruturada Sofia se explica sobre como agir para tentar resolver esses problemas associados à fossilização:

[45] S: O que eu tento fazer com eles é assim, nunca deixar isso de lado, é uma tecla que eu tento sempre, sabe? é uma metáfora, sempre ficar batendo nessa tecla, tento sempre conscientizá-los porque às vezes eles esquecem disso [...] e tentar sempre deixá-los o mais próximo possível de insumo sabe? real, não só ficar no livro e na sala de aula [...] eu acho que isso é muito importante também, o *feedback* corretivo, e sempre em sala de aula buscar eh fazer a correção (.) mas eu vejo que SOZINHO (.) que essa correção eh sozinha eh talvez não funcione tanto [...] Eu acho que se a gente puder usar um pouco de cada, né? a gente tem um resultado melhor. (Entrevista semiestruturada, em 29/10/2018).

A professora recupera aqui a crença de que **o aluno dever perceber o erro para não cometê-lo novamente**, crença 6 no quadro 11, para assim tomar consciência das dificuldades. Sofia considera que essa consciência pode vir de um *input* mais rico e variado e acredita que **para trabalhar a fossilização é preciso que o aluno seja consciente de seu erro**.

No quadro abaixo resumimos as crenças de Sofia com relação ao portunhol e à fossilização:

QUADRO 13 - Crenças da professora Sofia sobre o portunhol e a fossilização

| | | |
|---------------|---|--|
| Transferência | 1 | Os alunos recorrem de maneira habitual ao português quando aprendem espanhol, identificando neles a transferência como um recurso comum. |
| Portunhol | 2 | O portunhol integra a interlíngua do brasileiro que aprende espanhol. |
| | 3 | A proximidade entre espanhol e português não sempre traz vantagens para a aprendizagem. |
| | 4 | O portunhol se constitui como uma expressão da convivência com países hispano falantes. |
| | 5 | Em estágios avançados de um curso de espanhol, apresentar determinados erros, associados à fossilização, tem uma conotação negativa. |
| | 6 | O conhecimento prévio pode ser positivo se usado em favor do aluno. |
| | 7 | Fossilização de erros é uma realidade para os aprendizes de espanhol. |
| | 8 | A possível fossilização de erros dos aprendizes brasileiros de espanhol está associada à falta de motivação para o desenvolvimento da interlíngua devido à |

| | | |
|--------------|---|--|
| Fossilização | | interpretação de que a comunicação acontece mesmo com esses erros. |
| | 9 | Para trabalhar a fossilização é preciso que o aluno seja consciente de seu erro. |

Quadro elaborado pela autora.

4.1.6 Crenças da professora Sofia sobre o *feedback* corretivo da oralidade

As crenças dos professores, conforme Gabillon (2012), podem ser constituídas a partir da experiência deles quando alunos. Nesse sentido, Sofia narra suas vivências enquanto aluna com relação aos erros e à correção da oralidade:

[46] S: E:: E::: eu não sei (.) eu tinha esse problema:: [...] Então, como eu me sentia constrangida e às vezes:: (.) isso (.) gerava uma timi::dez, sabe? de uma próxima vez eu já ficava com medo de errar de novo, então eu passei a algumas vezes assim, pelo que eu lembro, a ficar um pouco mais calada. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

[47] S: E: a maioria dos professores e:: corrigiam assim de uma maneira muito formal, não que não deva ser, e::: formal, mas às vezes de uma maneira (.) a:: sabe, que (+) eu me sentia assim (.) inferiorizada? Sabe?

P: Uhum.

S: Não sei se eu eu talvez projetava esse sentimento, aumentava o sentimento, mas às vezes, eu eu me sentia assim envergonhada pela forma, como se eu estivesse fazendo alguma coisa errada, sabe? (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Nesse período de aprendizagem de espanhol, Sofia teve experiências que a levaram a associar a correção da oralidade com sentimentos de inferioridade e vergonha. Pode-se dizer que este tempo não ajudou a Sofia a construir crenças sobre o erro e a correção da oralidade como um aspecto positivo da aprendizagem, muito pelo contrário. Os excertos [46] e [47] ajudam a entender a preocupação da professora Sofia com as implicações na parte afetiva do *feedback* corretivo, tal e como foi apontado nas seções 4.1.4 e 4.1.5 ao falar sobre o erro, e a crença de que **o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o filtro afetivo dele**, o qual é claramente expresso no excerto [48]:

[48] S: Principalmente eu tento criar sempre em sala de aula e: (.) um (.) um clima amistoso, eu não quero deixar, sabe? deixar o filtro afetivo deles alto.

P: Uhum.

S: De jeito nenhum, não quero que eles criem uma resistência [...] Não posso de jeito nenhum deixar esse aluno constrangido. [...] Então eu acho que volto sempre para isso, né? Para essa questão de que não cause nenhuma, sabe? nenhum constrangimento, que gere uma timidez, um bloqueio e ele não fale mais ou, sabe? Ah, não vou mais falar porque eu errei. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

No questionário semiestruturado, Sofia outorga pouca relevância ao fato de que a correção de erros da oralidade afete à confiança do aluno com relação à oralidade, colocando-a como a terceira característica de quatro (questão 10). No entanto, no mesmo questionário, Sofia alerta da necessidade de não constranger o aluno com a correção (questões 9 e 12) e a não afetar a confiança (questão 14). Já na entrevista semiestruturada, faz referência de diferentes formas a esta crença, como que é necessário fornecer o *feedback* corretivo sem causar constrangimento, afirmação feita duas vezes; que é necessário tomar cuidado para que os alunos não deixem de falar em sala de aula por causa do *feedback*; informa que não quer que os alunos criem resistência à oralidade por causa do *feedback*; considera que o aluno pode ficar inseguro; pensa que pode deixar o aluno desmotivado, expressando esta ideia em duas ocasiões, ou desestimulado. Por esta recorrência e dominância (GABILLON, 2012) consideramos que a crença de que **o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o filtro afetivo dele** é uma crença central para Sofia.

Por outro lado, no excerto [47] a professora também aponta na sua narrativa a possibilidade de que, talvez, a percepção da correção da oralidade do jeito que foi explicitada, como um momento que gerava sentimentos ruins, pode ter surgido dela mesma, do seu entendimento e da sua personalidade, e não do evento corretivo em si. Essa situação também é viável, levando em consideração que na construção das crenças há um lado vinculado à unicidade e particularidade de cada indivíduo.

A partir de sua vida como aluna, Sofia internalizou um modelo de ensinar (GABILLON, 2012), concretamente associado a fornecer *feedback* corretivo que ela, no lugar de repetir, tenta evitar a todo custo:

[49] S: Por isso, quando eu vou corrigir, como professora, eu tento sempre diferente do que alguns professores fizeram comigo, e tento fazer com que meus alunos não se sintam como eu me sentia. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Como consequência disso, Sofia tem a crença de que **o professor deve fornecer o *feedback* corretivo levando em consideração, em primeiro lugar, os fatores afetivos dos alunos** o qual está em perfeita sintonia com a crença anterior, isto é, **o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o filtro afetivo dele**. Observamos como as implicações que a correção da oralidade tiveram nas experiências de Sofia no seu tempo de aprendiz de espanhol se projetam agora nas suas crenças como professora (GABILLON, 2012; BARCELOS, 2007).

Outra crença que estabelece conexões com as anteriores (BARCELOS, 2007) aparece no excerto a seguir:

[50] S: Eu não posso de maneira alguma ficar cortando ele, interrompendo a todo momento o discurso, porque isso vai gerar, né? uma insegurança, vai desmotivá-lo porque ele vai dizer “puxa, eu não consegui acertar nada? Eu errei tudo?”, né? Então de maneira alguma eu posso agir dessa forma, acredito que não deva agir dessa forma. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

No excerto [50] Sofia demonstra o quanto se cobra para não realizar alguma ação que possa reverter em um comprometimento da aprendizagem do aluno ao incidir na motivação ou segurança do mesmo. Agora, o objeto de questionamento é a possibilidade de interromper ou não o aluno e Sofia se coloca em uma situação muito drástica, ao falar em interromper o aluno “a todo momento”, situação esta que consideramos que não seria viável nem praticada pela professora. As observações das aulas e as notas de campo nos ajudam a entender que, mesmo em situações que não sejam tão extremas, Sofia considera inadequada a interrupção:

[51] Chama a nossa atenção após este primeiro dia que todos os movimentos corretivos da professora são feitos de maneira semelhante, caracterizados por uma tentativa de incluí-los no discurso, sem interromper ao aluno ou ressaltar seu erro. Será preciso entender se estas ações se consolidam nos próximos dias. (Notas de campo, em 18/05/2018).

A descrição do excerto [51] se manteve ao longo de todo o período de observações e entendemos que a professora Sofia possui a crença de que **o professor não deve interromper ao aluno quando se trata de fornecer o *feedback* corretivo**. Este fator, interromper ou não, é destacado por MENTI (2006) como importante no que diz respeito à relação do professor com o *feedback*, condicionada esta relação pela percepção que o professor tem do seu aluno. Neste caso, o entendimento de Sofia de que o aluno será prejudicado é o que a leva a optar por não interrompê-lo.

Retomando a sua experiência enquanto aluna, com outro professor Sofia se sentiu mais cômoda nos eventos dedicados à correção da oralidade, porque segundo ela, esse professor usava um “tom mais amistoso” (entrevista semiestruturada), o qual facilitava o relacionamento com os alunos e a sala de aula se apresentava para Sofia como um lugar mais ameno e confiável:

[52] S: A gente vê que o clima em sala de aula eh:: era diferente, assim, a gente ficava mais à vontade para falar porque ele tornava essa atmosfera menos densa. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Desta forma, para Sofia, a sua experiência lhe determina que a correção da oralidade está inserida em um contexto maior, e que para que este seja convidativo para o aluno na hora de falar, o professor deve se esforçar para criar vínculos de confiança com seu aluno. Assim, Sofia apresenta a crença de que **o professor deve tornar a sala de aula um lugar de segurança para o aluno quando se pensa no *feedback* corretivo**.

Esta preocupação de Sofia foi constatada nas observações e registrada nas notas de campo. A professora se interessa pelos alunos, fica com eles no intervalo, conversa com eles de maneira amigável, se mostra sempre disposta às solicitações dos alunos e atenta a ajudá-los. Os alunos, pela sua vez, demonstram uma grande confiança com Sofia e há momentos de descontração em sala, como no excerto a seguir:

[53] Falando sobre as compras, a professora inicia a conversa. Narra suas experiências com a sua mãe e as dificuldades que enfrenta quando vai às compras com ela, expressando suas dúvidas sobre a objetividade da mãe para quem tudo fica bem em Sofia. Os alunos consideram divertido o comentário e cria-se na sala um ambiente leve e descontraído. Para Sofia, estes momentos dedicados à oralidade

através da prática de algum conteúdo do curso parecem ter mais do que um objetivo pedagógico, ela os aproveita para conhecer melhor aos seus alunos e mostra um interesse real pelo que eles têm a dizer. (Notas de campo, em 25/06/2018).

Além destas duas atribuições, Sofia se expressa assim perante o que lhe incumbe como professora quando realiza o *feedback* corretivo da oralidade de seus alunos:

[54] S: Eu acho que o papel do professor é justamente eh:: nisso [corrigir a oralidade] também eh:: o papel de GUIA, né? A gente tá ali facilitando (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

A participante não fala, com relação à correção da oralidade, em termos diferentes a como o faz quando explicita as ações dos professores em sala aula: não devem ser meros transmissores de conhecimento e sim alguém que está disposto a orientar ao aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. Sofia acredita que **o professor deve usar o *feedback* corretivo como uma técnica que ajude o aluno a construir seu conhecimento e aprendizado do espanhol.**

Aprofundando um pouco mais neste entendimento, resgatamos mais uma incumbência como professora:

[55] S: Temos que tentar contribuir com nosso aluno para que ele reflita. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Sofia considera que **o professor, quando fornece o *feedback* corretivo, deve estimular a reflexão do aluno**, aspecto este que já tinha aparecido no questionário semiestruturado, questão 14, e que como pode se verificar foi reafirmado na entrevista. Sob esta perspectiva, Sofia vislumbra no *feedback* um ponto de partida para que o aluno possa, mediante a reflexão e com a ajuda do professor, melhorar nas suas dificuldades (SWAIN, 1999).

Sofia se expressa na entrevista entendendo que o *feedback* é um processo complexo e que **o ideal é que o professor tenha ações planejadas e ponderadas sobre o *feedback* corretivo, mas nem sempre isto é possível:**

[56] S: eu tento estar monitorando minhas atitudes [com relação ao *feedback*] mas em momento ou outro a gente acaba indo para o automático. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

A procura de Sofia por ter uma organização quando pensa no *feedback* corretivo põe em evidência que o considera um aspecto importante em sala de aula, mas como ela mesma coloca nem sempre este objetivo é alcançado. Esta situação é apontada por Battistella (2015) ao indicar a dificuldade de encontrar parâmetros claros na hora de realizar a correção e a preferência de muitos professores, na maioria dos casos, pelo mesmo tipo de *feedback*.

Consideramos que a falta de aproximação teórica ao *feedback* corretivo da oralidade pode ajudar na consolidação do quadro desenhado por Battistella (2015). Este problema se deve a pouca atenção dada a estes aspectos nos cursos de formação de professores. Sofia é muito clara com relação a esta deficiência:

[57] S: Eu tenho, então, eu tenho vou te dizer que o meu conhecimento teórico é: (.) um pouquinho baixo nisso. Eu te/ eu tento algo assim, baseado nas crenças mesmo. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

As crenças dos professores, segundo Gabillon (2012), se baseiam não só na sua experiência derivadas da sua vida como docentes ou em aquelas vividas enquanto alunos, mas também nos conhecimentos teóricos que possam ter sido adquiridos ao longo da formação dos mesmos. Na ausência desta parcela, vemos como em Sofia as outras ganham espaço e são fortes fornecedoras de subsídios para a formação das crenças da participante da pesquisa.

O aluno, para Sofia, é alguém que apresenta características individuais, o qual deve ser levado em consideração na hora de realizar um movimento corretivo da oralidade. Não é viável, segundo ela, agir do mesmo jeito com todos os alunos, é preciso conhecê-los e realizar o *feedback* da melhor forma para aquele indivíduo, mostrando a crença de que **o *feedback* corretivo deve ser feito levando em consideração as características do aluno e as do contexto de ensino:**

[58] S: Eu tenho grupos muito: heterogêneos, e depende muito, porque às vezes é uma pessoa mais velha, ela tem crenças diferentes de os alunos mais jovens, então tem que ter todo esse tato com os alunos.

P: Uhum.

S: Então eu vou buscando conhecê-los, eu vou tentando eh: eh: (.) sabe, como que posso usar a palavra, vou tentando (.) chegar até ele e fazer as correções que eu acredito que sejam melhores para esse contexto, para aquele aluno. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Esta crença da professora concorda com os levantamentos teóricos de Battistella (2015) pois não é possível afirmar que há um tipo de *feedback* melhor do que outro, é necessário saber o que cada tipo de movimento oferece e, a partir daí, fazer as escolhas adequadas em cada situação. Para isso, é preciso ter um conhecimento teórico sobre o *feedback* corretivo da oralidade, nas suas variedades, e saber quais implicações cada uma delas pode ter em aspectos como consciência do erro, possibilidade de autocorreção por parte do aluno, inserção no discurso ou interrupção do mesmo. Como colocado ao longo da seção 2.4 do presente trabalho, dedicada ao estudo do *feedback* corretivo, são muitas as variáveis envolvidas quando se fornece um *feedback* ao aluno, sem que uma possa ser eliminada em detrimento das outras.

Dentre todas as possíveis variáveis que há envolvidas quando se trata de entender essas características do aluno, Sofia se expressa sobre a necessidade de se adaptar especificamente aos alunos que são mais calados em sala de aula:

[59] S: É algo mais frequente com aluno que eu vejo que é um aluno mais calado (.) eh um aluno que:: é (.) mais envergonhado, então eu tento usar um tato diferente com esses alunos. Eu já vejo que como ele já tem uma dificuldade em falar e eu quero resgatar algo dele, eu que esse aluno fale, então especialmente para os alunos como estes, como esses, eu tenho fazer uma correção eh de uma forma mais branda, tenho uma preocupação dobrada com esse aluno, é algo que tento, conscientemente eu tento. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Concordamos plenamente com a posição de Sofia, pois alunos que apresentam timidez e que se sintam expostos perante a correção oral, à qual tem acesso os restantes membros da turma, pode gerar tensão, baixar a autoestima e como consequência bloquear o processo de aprendizagem (BATTISTELLA, 2015). A crença de que os

alunos com mais inseguranças no quesito oralidade devem receber um olhar especial na hora do *feedback* corretivo faz todo o sentido. O que é colocado em evidência, mais uma vez com esta crença, é a intensidade com que Sofia associa o *feedback* corretivo às consequências negativas no âmbito da afetividade dos alunos.

Mesmo declarando a necessidade de entender qual é o tipo de *feedback* que melhor se adapta ao aluno, Sofia faz uma afirmação que demonstra a força da crença de que **o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o filtro afetivo dele:**

[60] S: Muitos gostam e querem (.) ser corrigidos, e querem mesmo até demasiadamente que corrija sendo que eu não posso nem corrigir tanto porque eu posso, mesmo que ele deseje tanto, eu não posso (.) ultrapassar o limite e desmotivá-lo, né? (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Sofia, então, acredita que **no geral os alunos solicitam e esperam a correção da oralidade por parte do professor** e que é imprescindível para o professor observar e se aproximar do aluno, conhecer o jeito como ele quer aprender e se adaptar a ele, como foi visto anteriormente. No entanto, nesse processo, o aluno pode declarar uma pretensão perante a correção que atinja às crenças de Sofia e entre em conflito com elas. Nesta plausível situação, Sofia se ancora nas suas crenças e não revela, mesmo que eventualmente, avaliar este pressuposto. A necessidade de “lidar com a diversidade de crenças” e estar preparado “para o conflito que pode surgir entre suas crenças e a de seus alunos” é apontado por Barcelos (2004) como uma das implicações mais importantes das pesquisas sobre crenças dos professores, o que pode ser observado no excerto [60].

Quando se trata de falar da eficácia do *feedback* corretivo, Sofia retoma as ideias do excerto [57] e, assim sendo, volta à sua experiência como ajuda para construir a crença de que **o *recast* é o tipo de *feedback* corretivo da oralidade mais eficaz:**

[61] S: Uhum, certo, A: esse método ele é muito baseado em: (.) não vou dizer (.) talvez em crenças, crenças, e:: minha, minhas experiências, né? Implícitas, né? De como professora e base/ talvez baseado também em experiências como aluna (.) quando fui aluna e eu

percebi que usando isso, dessa forma, e:: era eficaz. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Verificamos, aqui, uma discrepância nas crenças de Sofia pois, se por um lado, considera que deve agir de maneira individualizada quando fornece o *feedback*, pois cada aluno pode reagir de um jeito, por outro, entende que é um tipo de *feedback* é o mais eficaz e faz amplo uso dele em sala de aula. Esta discussão será ampliada na seção 4.2.2.

Com relação à eficácia do *feedback*, Sofia argumenta que:

[62] S: Eu acho que ela [a técnica do *recast*] é eficaz, porque o aluno não se constrange ou o nível, a porcentagem de constrangimento eu acho que é baixa, eu acho que os alunos não deixam de falar, ele continuam a falando e alguns erros talvez eles não comentam, sabe, numa obs/num panorama assim, geral, eu acho que surte efeito. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Na literatura, o conceito de eficácia do *feedback* corretivo está associado à incidência dele no aprendizado do aluno, sendo avaliado através de testes nos quais se observa, por exemplo, melhora no desempenho na oralidade em um determinado aspecto que foi objeto de *feedback* corretivo por parte do professor (MENTI, 2003; LYSTER; SAITO, 2010). Entendendo o *feedback* corretivo como uma ferramenta que o professor tem para ajudar ao aluno no processo de aprendizagem, a eficácia então se concebe como o quanto o aluno se beneficia quando ele recebe um *feedback* corretivo por parte do professor: quanto maior seja este benefício, maior será a eficácia do *feedback* corretivo.

No entanto, a professora Sofia acredita que **a eficácia do *feedback* corretivo está associada à baixa incidência dele no filtro afetivo do aluno**. Esta relação entre *feedback* corretivo e filtro afetivo é muito importante e deve ser levada em consideração, por exemplo, quando o professor escolhe a técnica a ser usada (BATTISTELLA, 2015) mas não pode ser tomada como sinônimo da eficácia da mesma.

Outro questionamento pode ser feito aqui, pois segundo Sofia a eficácia da correção está associada à reflexão por parte do aluno e a consciência do erro, apontado

desse jeito no questionário semiestruturado, questão 14, e relacionado com o excerto [54] e a crença de que **o professor, quando fornece o *feedback* corretivo, deve estimular a reflexão do aluno**. Como foi evidenciado na seção 2.4.1, o *recast* não é um dos movimentos mais indicados quando procura-se a reflexão do aluno, sendo que os *prompts* têm mais chances de promovê-la devido à implicação que o aluno tem no processo, sendo ativo no mesmo, e não apenas recebendo a forma certa pelo professor. Além disso, a percepção do erro através do *recast* também é colocada em dúvida por Lyster, Saito e Sato (2012), baseados nos conceitos de evidência negativa e na sua inserção no discurso, tal e como foi especificado na seção 2.4.1.

Com relação ao processo que envolve o *feedback* corretivo da oralidade e a melhora na aprendizagem do aluno, Sofia considera que ele acontece da maneira seguinte:

[63] S: Aquele momento e:: que você está falando, ele é muito importante porque a gente está monitorando, talvez o aluno está monitorando aí a oportunidade que ele tem de falar na, na língua-alvo, e eu posso e:: corrigi-lo e ele vai se dar conta, porque ele está consciente naquele momento. [...] Ele vai assimilar, porque essa aprendizagem consciente eu acho também bacana, né? [...] e que eu não vou, eu vou buscar não cometer esses, esses equívocos, sabe? eu dizendo agora como se fosse aluno. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

No excerto Sofia consegue explicar uma das funções que ela atribui ao *feedback* corretivo. Sofia parte do pressuposto de que o aluno está monitorando a fala dele para postular que, ao ser identificado um erro por parte do professor, o aluno vai perceber essa identificação e, como consequência, haverá um movimento do aluno para não cometê-lo mais. Ela, então, acredita que **o *feedback* corretivo da oralidade desencadeia o processo que envolve o aprimoramento na aprendizagem mediante a percepção do erro**. Sendo assim, para Sofia a evidência negativa, perceber aquilo que não pode ser realizado na língua-alvo, leva de maneira direta à melhora na aprendizagem. Segundo Swain (1995) que o aluno perceba suas dificuldades para alcançar o objetivo comunicativo é, sim, o ponto de partida para um desenvolvimento positivo da interlíngua dele. No entanto, um engajamento do aluno, tentando ele mesmo a autocorreção, é apontada por Lyster e Saito (2010) e Battistella (2015) como uma das variáveis a ser levada em consideração quando se procuram melhoras na aprendizagem

do aluno. Além disso, como já foi colocado anteriormente, é possível se perguntar se, realmente, o aluno que está envolvido no ato comunicativo vai perceber que foi feita uma correção via *recast*.

No geral, Sofia não expressa confiança ou tranquilidade quando se trata de corrigir a oralidade dos alunos:

[64] S: Então, eu sempre penso isso, eu tenho essa lembrança, até porque eu acho que é uma característica minha, que algumas vezes fico insegura com a correção. [...] Se a correção não for be::m. eh::: sabe, bem, não, a palavra não é bem feito, mas ela tem que ser BE::M elaborada, você tem, sabe, que ver todo aquele contexto, né? De como você vai chegar até o aluno, então, talvez, (.) não sei se não conseguiram chegar sabe até (.) até mim. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

[65] S: [Corrigir] Não é fácil porque você tem que estar atento a muitas coisas e não se deixar levar pelo automático (.) É algo assim que (.) você tem que estar sempre (.) atento. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Como já foi adiantado, Sofia compreende a correção da oralidade como um processo complexo, que precisa fazer com que o aluno perceba o erro e reflita sobre ele, por um lado, e não afetar o filtro afetivo do aluno, trabalhando a individualidade de cada um, avaliando o momento adequado para realizar a correção, por outro. Para expressar esta dificuldade, Sofia usa uma metáfora na entrevista em 16/08/2018, ao dizer que ela se sente como um malabarista, tentando equilibrar todos estes elementos. Portanto, ela possui a crença de que **o processo que envolve o *feedback* corretivo é complexo e precisa da atenção constante do professor para articular todas as variáveis que nele estão envolvidas.**

As crenças inferidas da professora Sofia com relação ao *feedback* da oralidade encontram-se recopiladas no quadro a seguir:

QUADRO 14 - Crenças da professora Sofia sobre o *feedback* corretivo da oralidade

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| O <i>feedback</i> e a dimensão afetiva | 1 | O <i>feedback</i> corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o filtro afetivo dele. | Crença Central |
| | 2 | O professor deve fornecer o <i>feedback</i> corretivo levando em consideração, em primeiro lugar, os fatores afetivos dos alunos. | |

| | | | |
|----------------------------------|----|---|--|
| O <i>feedback</i> e o professor | 3 | O professor não deve interromper o aluno quando se trata de fornecer o <i>feedback</i> corretivo do aluno. | |
| | 4 | O professor deve tornar a sala de aula um lugar de segurança para o aluno quando se pensa em <i>feedback</i> corretivo. | |
| | 5 | O professor deve usar o <i>feedback</i> corretivo como uma técnica que ajude o aluno a construir seu conhecimento e aprendizado de espanhol. | |
| | 6 | O professor, quando fornece o <i>feedback</i> corretivo, deve estimular a reflexão do aluno. | |
| | 7 | O ideal é que o professor tenha ações planejadas e ponderadas sobre o <i>feedback</i> corretivo, mas nem sempre isto é possível. | |
| | 8 | O processo que envolve o <i>feedback</i> corretivo é complexo e precisa da atenção constante do professor para articular todas as atividades que nele estão envolvidas. | |
| O <i>feedback</i> e o aluno | 9 | O <i>feedback</i> corretivo deve ser feito levando em consideração as características do aluno e as do contexto de ensino. | |
| | 10 | Os alunos com mais inseguranças no quesito oralidade devem receber um olhar especial na hora do <i>feedback</i> corretivo. | |
| | 11 | No geral, os alunos solicitam e esperam a correção da oralidade por parte do professor. | |
| O <i>feedback</i> e sua eficácia | 12 | <i>Recast</i> é o tipo de <i>feedback</i> corretivo da oralidade mais eficaz. | |
| | 13 | A eficácia do <i>feedback</i> corretivo está associada à baixa incidência no filtro afetivo do aluno. | |
| | 14 | O <i>feedback</i> corretivo da oralidade desencadeia um processo que envolve o aprimoramento na aprendizagem mediante a percepção do erro. | |

Quadro elaborado pela autora

4.2 AÇÕES DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA

A prática dos professores (BARCELOS, 2010; PHIPS; BORG, 2009) evidencia o papel que o professor, de maneira ativa, exerce no seu dia a dia dentro da sala de aula, ação esta que deriva das escolhas e decisões que os mesmos realizam (BORG, 2003). No caso que nos ocupa, nosso interesse é analisar as ações das professoras participantes na hora de corrigir a oralidade dos alunos, isto é, o *feedback* corretivo fornecido aos alunos, com o fim de responder à segunda questão que norteia esta pesquisa: **Como os professores de espanhol fornecem o *feedback* corretivo?**

Estas ações foram observadas ao longo do período que acompanhamos as turmas e também explicitadas e comentadas pelas professoras ao serem questionadas na entrevista oral, logo serão usados dados coletados no questionário semiestruturado, na observação das aulas com as notas de campo, nos diários de anotações e nas entrevistas semiestruturadas para tal fim.

4.2.1 Ações da professora Maria

A professora Maria apresentou várias maneiras de fornecer o *feedback* ao longo das aulas observadas, abrangendo *recast* e *prompts*, as quais foram usadas para corrigir erros associados aos conteúdos do semestre ou do semestre anterior. Dentro dos *prompts*, foram identificados todos os tipos explicitados por Lyster e Ranta (2007): *feedback* metalinguístico, pedidos de esclarecimento, elicitación e repetição corretiva. A correção explícita nunca foi usada pela professora. De todas as técnicas, reformuladoras e *prompts*, a mais usada pela professora foi o *recast*⁶², coincidindo com os resultados de outras pesquisas (LYSTER; SAITO, 2012; BATTISTELLA, 2015). O *recast* foi explicitado pela professora no questionário semiestruturado como uma das maneiras que ela usa para corrigir a oralidade:

[66] Eu espero o aluno acabar de falar para não cortar o processo de pensamento e tudo o que envolve o processo; às vezes, repito a fala da maneira correta com o intuito do aluno se dar conta de seu erro. (Questionário semiestruturado, questão 9).

No seguinte fragmento, apresentamos um exemplo desta técnica usada por Maria:

[67] M⁶³: Son tres chicas. ¿Y cuántos chicos?
 A: Tres.
 M: ¿Todos mexicanos?
 A: Sí, eran casais.
 M: Parejas.
 A: Parejas
 M: Ahh, ¿y todos mexicanos?
 A: Sí.
 M: Interesante, entonces, ¿era un grupo de parejas?
 A: No eran pajaras, pajaras.
 M: Parejas.
 A: Pero con el tiempo...
 M: ¡Ah! con el tiempo se convirtieron en parejas. Pero, ¿parejas amorosas?
 A: [risas] Y después trocaron.

⁶² Como foi relatado no capítulo metodológico, as aulas das professoras foram gravadas em áudio e os eventos corretivos identificados, transcritos e classificados segundo a classificação de Lyster e Ranta (1997), o qual nos permitiu saber o número de incidências de cada técnica.

⁶³ Nos excertos das transcrições de eventos corretivos da oralidade durante as observações das aulas, as intervenções da professora Maria são identificadas com M e as do aluno com A. Caso mais de um aluno participe, são identificados com A1, A2, etc. Nos excertos das entrevistas continua o padrão das seções 4.1, 4.2 e 4.3, isto é, identificamos com M as intervenções da professora Maria e com P as intervenções da pesquisadora.

M: ¡Cambiaron!

A: Cambiaron. (Observação de aula em 16/05/2018).

Perante o uso da palavra *casais* pelo aluno, a professora Maria, em um único movimento, fornece a forma correta, *parejas*, sem provocar interrupção no discurso do aluno e inserida de maneira natural dentro do mesmo. O mesmo acontece no final, com os verbos *trocaron* e *cambiaron*.

Já os *prompts* têm como intenção provocar a autocorreção do aluno, propiciando uma reestruturação da oralidade por ele mesmo. Observamos que em algumas ocasiões a professora recorreu a esta técnica e, ao não alcançar o objetivo pretendido, finalizou o processo corretivo fornecendo um *recast* (LYSTER; SAITO, 2012) como no exemplo a seguir:

[68] M: A., ¿qué hiciste ayer?

A: Ayer yo hizo... yo jugué videojuegos y fue al mercado.

M: ¿Cómo?

A: Al mercado.

M: ¿Cómo?

A: Al mercado.

M: No, el verbo.

A: Fue al mercado.

M: ¿Fue al mercado? ¿Fue? [com ênfase na palavra *fue*].

[Silêncio do aluno. Outros alunos falam formas verbais do verbo conjugado em passado, *fuiste, fui*].

M: Tú fuiste al mercado, cuidado con la persona, yo fui al mercado.

A: Fui al mercado. (Observação de aula em 14/05/2018).

Maria, inicialmente, recorre ao pedido de esclarecimento (*¿Como?*), depois faz uso do *feedback* metalinguístico (*el verbo*), tenta a repetição corretiva e por último recorre ao *recast*. As pistas que os *prompts* fornecem ao aluno não lhe permitiram realizar a autocorreção, ora porque foram insuficientes para identificar o problema, ora porque ele não teve condições de realizar a reorganização da mensagem, logo o professor no final providencia a resposta correta para o aluno.

Este movimento feito pela professora põe em evidência a necessidade de ter um amplo repertório de técnicas para fornecer *feedback* corretivo da oralidade, e escolher dentre elas aquela que responde melhor às múltiplas variáveis que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, tais como o conhecimento do aluno, sua proficiência ou perfil (LYSTER; SAITO; SATO, 2012).

Baseados na classificação e contagem dos eventos corretivos em sala de aula, verificamos que a segunda técnica mais usada pela professora Maria, embora distante

em relação ao *recast*, é o pedido de esclarecimento, tal e como ela mesma já apontou também no questionário semiestruturado:

[69] Às vezes finjo que não escuto bem e peço para repetir induzindo-o a pensar na fala e se dar conta do erro cometido. (Questionário semiestruturado, questão 9).

E que explicitou também na entrevista semiestruturada:

[70] M: Eu tenho uma técnica que eu pareço uma surda em sala de aula ah não sei se deu para perceber.

P: Sim, essa era a seguinte/ eu percebi na verdade que você usa predominantemente duas técnicas.

M: É.

P: Aham.

M: Então, eu pareço.

P: Uma delas é essa.

M: Que eu pareço uma surda “Ahm? Ahm?”.

P: Aham.

M: Então, para ver se o aluno se dá conta de que ele está errando, e eu não estou ouvindo, então ele vai falando até / e muitas vezes ele percebe, outras vezes não, e aí eu insisto. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

A professora Maria então tem consciência das técnicas que ela usa majoritariamente para corrigir a oralidade dos alunos, e também o que procura com elas. Com relação ao *recast*, ela argumenta:

[71] M: É. Às vezes eu faço ou uma repetição da palavra, que era (.) que ele pronunciou errado, teve alguma coisa, ou eu tento inserir mais uma vez para ele perceber (.) ah:: que aquela palavra que ele acabou de falar não está correta. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

E no pedido de esclarecimento:

[72] M: Então assim, no primeiro momento eles acham que eu estou pedindo realmente para repetir, depois eles vão se dando conta de que eles estão falando algo errado ou alguma coisa não está, e às vezes quando isso não acontece, ao final, quando eu consigo lembrar eu corrijo, eu chamo a atenção, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Com ambos os movimentos, *recast* e pedido de esclarecimento, a professora procura o mesmo objetivo, que o aluno perceba que houve um erro, quer dizer, que houve uma produção que não se encaixa dentro do que é possível na língua-alvo. No entanto, não há um consenso sobre a possibilidade do *recast* fornecer evidência negativa (LYSTER; SAITO; SATO, 2012), logo a escolha do *recast* pode não ser a mais adequada para alcançar essa finalidade. Isso pode se observar no excerto [67], quando a professora realiza a correção por meio do *recast* da palavra *pareja* e, logo após, há um novo problema com relação à mesma. Como o *recast* acontece inserido no diálogo entre professora e aluno, fica mais difícil para este último perceber a correção feita pela professora.

É preciso destacar que a professora Maria, com sua ação de simular que não está ouvindo bem o que o aluno fala, procura revestir o pedido de esclarecimento de uma maior leveza, como se fosse mais uma dificuldade dela do que do aluno, para assim buscar a autocorreção do mesmo através da repetição do enunciado. Os *prompts* são vistos como movimentos mais intrusivos na fala dos alunos do que o *recast* (LIMA; MENTI, 2004), logo Maria empenha-se em diminuir esse aspecto ao transformá-lo em uma oportunidade de reorganização da oralidade do aluno causada por uma falta de entendimento do professor. Retomando uma afirmação de Maria sobre o uso dos termos erro e confusão no excerto [5], seção 4.1.1, quando ela argumenta que tenta “tirar a culpa” do aluno, parece-nos que aqui a situação se repete, quando a participante se coloca como estimuladora da repetição não pelo erro em si, mas pela sua dificuldade de ouvir o aluno.

Em uma ocasião, tratando-se de um exercício oral sobre conjugação verbal, identificamos o seguinte movimento:

[73] A: ¿Y levantarse? ¿Qué puede ser?

M: Diga.

A: Ayer Ricardo levanto-se.

M: Le-van-to-se (separando as sílabas) ¿Qué es este verbo? Estamos hablando de qué, ¿del pasado?

A: Sí.

M: Entonces, pronombres van detrás del verbo en tres casos [A professora explica a colocação pronominal].

M: Eh, ¿no es un verbo conjugado? ¿Y estás conjugando en qué tiempo?

A: En pasado.

M: En pasado, luego entonces el pronombre viene antes.

A: Sí.
M: No levanto-se, ¿sí?
A: Sí.
M: ¿Y cómo se quedará?
A: Ayer, Ricardo se levantó.
M: Ahora sí, ahora sí ¿de acuerdo?
A: Sí.
M: Ahora sí, la primera frase no estaba así.
A: ¿Sí?
M: No, estaba levanto-se, ¿sí? Por eso yo pedí informaciones sobre ese pronombre, para saber si tú sabes, ¿vale? Pregunté sobre el pronombre, pregunté en que tiempo está hablando la frase [...] Ahora te das cuenta, ¿sí? ¿por qué yo pregunté?
A: Sí. (Observação de aula em 11/06/2018).

A percepção do erro a qual Maria fez referência nos excertos [71] e [72] foi mobilizada pela professora neste *feedback* corretivo. Tudo se inicia com uma constatação da própria aluna, que percebe suas dificuldades para conseguir transmitir a mensagem solicitada pelo exercício. A professora atende esta solicitação de ajuda dando à aluna subsídios gramaticais que lhe eram necessários para alcançar o objetivo comunicativo. Após isso, a auxilia com questões para orientá-la e que ela possa construir a forma verbal solicitada. Por último, Maria faz um contraste entre a primeira tentativa da aluna e a última para, como ela mesma expressa, ter certeza de que a aluna estava percebendo a reorganização da oralidade que fizera.

Neste caso, podemos afirmar que há evidências da procura pelo “dar-se conta” que Maria explicita nos excertos [71] e [72], o qual pode ter ajudado à aluna a estar mais ciente de como está a sua aprendizagem deste aspecto linguístico. Em outros, como quando há um *recast* ou um pedido de esclarecimento que, no final, acaba em *recast*, não é possível fazer a mesma afirmação com relação à asseveração do aluno.

Uma explicação ao fato de não ter mais eventos como este pode ser evidenciado no seguinte excerto:

[74] M: Ai a gente traz o erro, chama a atenção, coloca no quadro, conversa (.) Tudo isso estou falando do ideal. Às vezes em sala de aula você tem (.) cinco unidades para dar em 45 minutos, que é o que é a nossa realidade, às vezes não dá para falar isso, né? Isso gasta quinze minutos, isso gasta cinco minutos, às vezes não dá, e às vezes dá. (Entrevista semiestruturada em 17/08/2018).

Fornecer um *feedback* corretivo da oralidade baseado na construção conjunta, permitindo que o aluno tome seu tempo para rever sua oralidade e ajudando-o no que for necessário, demora um tempo que em ocasiões os professores não possuem porque

devem vencer o conteúdo do semestre. A falta de tempo, então, aparece como justificativa para que os professores optem pelo *recast* no lugar de *prompts*, que demandam movimentos mais elaborados (MENTI, 2006).

Ao se tratar de exercícios em duplas ou grupos, a professora Maria relatou na entrevista outra técnica de correção:

[75] M: Quando a gente tem por exemplo diálogos, não sei, diálogos de toda a turma, de grupos, então eu acho que vale a pena, eu gosto sempre de anotar, né? e colocar sempre no quadro para TO::DO mundo (Entrevista semiestruturada em 17/08/2018).

As dificuldades da correção da oralidade quando se trabalha em grupos ou duplas foi apontada pela participante no diário de pesquisa:

[76] Hoje trabalhamos em grupos uma situação de compras. Muitas correções. Tive muitas dificuldades de fazer uma monitoração das falas dos alunos, muitos grupos ao mesmo tempo. (Diário de anotações, 22/05/2018).

A técnica de anotar erros resulta muito útil para corrigir a oralidade quando se procura não interromper o aluno e quando se trata de trabalhos em duplas ou grupos, sendo o caso de produções mais livres. Durante o período de observações, a professora Maria não recorreu a este movimento em sala de aula quando se tratava de exercícios da oralidade, embora fossem feitos seis em duplas ou grupos ao longo delas, recorrendo a ele no caso de apresentações orais individuais associadas à avaliação oral do curso. Esta falta de *feedback* após o exercício pode dar a entender aos alunos que não houve nenhum erro na sua oralidade, podendo assumir então que as hipóteses testadas nesse evento comunicativo são verdadeiras (SWAIN, 1995).

Na sua prática docente, a professora Maria também fez referência ao papel do erro dentro do processo de ensino-aprendizagem:

[77] M: Como estamos en un proceso, es... eso de volver, tener una confusión, algo, sucede. Y ahí volvemos, aclaramos y seguimos, ¿de acuerdo? (Observação de aula, em 11/06/2018).

Observamos aqui que a professora entende a aprendizagem de uma língua como um processo no qual é possível haver retrocessos e tropeços ao longo do mesmo. O erro,

ou a confusão como ela aponta no excerto, é portanto uma parte natural e intrínseca do mesmo. Ao fazer este comentário, em primeiro lugar, Maria ajuda ao aluno a entender como acontece a aprendizagem de uma língua, oferecendo uma perspectiva que pode ser nova para ele. Em segundo lugar, relewa os aspectos negativos do erro, criando um clima de maior aceitação e colaboração na sala de aula e, dessa maneira, pode baixar a ansiedade dos alunos na hora de falar e na conseqüente correção, o qual vai incidir positivamente no aprendizado deles (BATTISTELLA, 2015).

A professora Maria deixou claro que suas ações estão orientadas a minimizar as inferências que o *feedback* corretivo pode ter nos fatores afetivos dos alunos, como pode ser interpretado no seguinte excerto ao falar de quando e como fazer a correção da oralidade:

[78] M: E quando é turma eu tento levar por esse lado (.) ah:: (.) ou ao final da aula ou durante a aula mas com muito cuidado, né? Mas eu acho que

P: E por que com muito cuidado?

M: Ah:: para não traumatizar (.) não infe/ não deixar inferior aos outros, então a gente tem que ter muito cuidado para falar, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Como Battistella (2015) informa, o *feedback* corretivo não tem implicações unicamente no nível cognitivo, mas no afetivo também. A professora Maria, então, com suas ações, tenta compatibilizar ambas situações, procurando que o aluno perceba o erro (dar-se conta) e ao mesmo tempo não prejudicar a segurança e nem provocar ansiedade (traumatizar).

Para finalizar, a professora Maria aproveita sempre que lhe é possível para induzir os alunos a trabalhar atividades com a oralidade, para as quais apresenta cuidado na hora de introduzi-las e colocá-las em prática, se preocupando com que os alunos se sintam confortáveis. Assim, foi possível observar em diversas ocasiões como Maria criava um contexto muito claro para os alunos, distribuindo papéis para eles. Em uma ocasião, por exemplo, ela mesma participou da atividade, se colocando como a mãe de alguns alunos que deviam realizar uma troca de produtos em uma loja. Em outro momento, Maria foi uma vendedora que conversava com um dos alunos, enquanto este

realizava uma compra olhando a página *web* de uma loja de departamentos. É evidente o interesse da participante da pesquisa em dotar às atividades da oralidade de um caráter de verossimilhança e de que sejam atraentes para os alunos.

Além disso, Maria também considera que as atividades orais e os erros que possam surgir a partir dela podem servir como orientação, tanto a ela mesma quanto ao aluno, para entender melhor como está acontecendo o processo de aprendizagem. Era por exemplo o caso das atividades de aquecimento do início da aula, em várias ocasiões voltadas a avaliar como os alunos estavam se apropriando dos tempos passados que eram conteúdo do semestre:

[79] M: Então, quando comecei a dar esse tópico gramatical [verbos em passado] era meu pré-aquecimento de toda aula. “O que você fez ontem?” “O que você fez no final de semana?” Para estar lembrando, para estar PUXANDO, porque eu sei o quanto é difícil, o quanto é difícil a primeira e a terceira pessoa para o brasileiro [...] É difícil. Então era o que eles sempre batiam na tecla, né? E eu sempre voltava [...] Você deixa os alunos cometerem um erro, você faz a conjugação e depois você vai falando. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Esta ação declarada pela professora foi observada em sala de aula e registrada nas notas de campo:

[80] A professora usa o início da aula para conversar com os alunos sobre as atividades que eles fizeram durante o feriado. É uma conversa na qual vários alunos participam, sendo estimulados pela professora. Ela dedica tempo, chega perto dos alunos e mostra interesse, o qual cria um ambiente favorável à prática da oralidade. (Nota de campo, em 04/06/2018).

E durante a atividade, a professora se expressa assim:

[81] M: Es verdad, quiero siempre saber cómo está este pasado, en qué puedo ayudar. (Observação de aula em 04/06/2018).

O entendimento da professora sobre o erro está associado à ideia de que “indica que diante de um problema comunicativo, o aprendiz opta por dois caminhos: evitar o

risco ou enfrentá-lo e arriscar-se. [...] Mas o aluno, ao enfrentar o risco, demonstra sua carência com relação aos conhecimentos da gramaticalidade da língua-alvo” (ORTIZ ÁLVAREZ, 2012, p. 260). É relevante a expressão de Maria que informa sobre a necessidade do aluno errar, o qual evidencia que para ela a construção da oralidade só será possível a partir da interlíngua do aluno, com as tentativas e riscos perante as necessidades comunicativas às quais Ortiz Álvarez fez referência. Portanto, os erros são o indício que a professora Maria pretende usar para, como ela mesma coloca, ajudar ao aluno a evoluir na sua aprendizagem. É possível perceber também no excerto [79] como Maria constrói a ação registrada no excerto [80] a partir da sua experiência como aluna, pois ela recupera dificuldades que vivenciou quando aprendia espanhol para agora usá-las na sua prática pedagógica.

Diante destes erros da oralidade dos alunos, Maria se apresenta como a encarregada de dar uma resposta a eles, sem que a participação dos colegas seja aceita ou estimulada, baseada firmemente em crenças explicitadas na seção 4.1.3, o qual faz com que a correção se centralize nela.

Observamos durante o período que acompanhamos as aulas, em duas ocasiões, uma ação da professora Maria que consideramos importante entender melhor e que foi objeto de questionamento na entrevista. Vimos como, perante as dúvidas dos alunos, Maria estimulou-os a falar, como no excerto a seguir:

[82] M: A ver, ¿qué más del pasado?

A: Cuando yo era pequeña.. aaa.. en las vacaciones aaa mi yo y mi prima aaa, aaa, os gus... os gustábamos... os... (fazendo cara de dúvida).

M: Vas hablando, después la profe, después yo... hablamos.

A: Tá... gustábamos subir en las cosas, en los guardas ropas.

M: Ah! En los armarios.

A: Sí, en los armarios.

M: Les gustaba subir en los armarios... Imagino tu madre... Muy bien. Entonces, cuando yo era niña yo y mi prima nos, porque es nosotros, ¿no es? Yo y mi prima, nos gustaba.

A: Nos gustaba.

M: Subir en los armarios, de ropa, subir, en las cosas (Observação de aula, em 11/06/2018).

Na entrevista, perguntamos sobre essa ação em sala de aula, a qual a professora Maria respondeu:

[83] M: É, primeira que ele pare de ficar:: que ele não se sinta tão envergonhado, ameaçado, exposto (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

Como expressado no excerto [78], esta ação da professora está orientada ao estabelecimento de um ambiente propício à oralidade, evitando situações que possam constranger o aluno. Podemos observar que o aluno, então, acessa a sua interlíngua para tentar alcançar o objetivo comunicativo. O *feedback* corretivo da professora é, em essência, um *recast*, sendo ela, a professora, a encarregada de reformular aquilo que foi produzido pelo aluno, sem oportunizar a intervenção dele. A ação da professora inicia-se no aluno, estimulando a oralidade a partir da interlíngua dele, mas finaliza na professora, não havendo participação do aluno no processo de correção.

Para finalizar, gostaríamos de fazer referência a uma ação declarada por Maria na entrevista e que se apresentou como muito importante para ela, que é a criação de um acordo ou contrato pedagógico sobre a correção da oralidade que, segundo ela, foi feita no primeiro dia de aula. Como nossas observações começaram na metade do semestre, não temos dados a respeito.

No entanto, após a entrevista, ao perceber a relevância dada pela professora a este aspecto, foram revisadas as notas de campo e as transcrições das observações relativas aos movimentos corretivos feitos e percebemos que, ao longo desse período, não foi feita nenhuma alusão a este acordo. Consideramos que, pelo destaque outorgado a ele na entrevista, a professora poderia tê-lo usado como uma ferramenta que a ajudasse na procura da reflexão e autonomia dos alunos, outros aspectos que também são significativos para ela.

As ações da professora Maria com relação ao *feedback* corretivo da oralidade podem ser resumidas então com um predomínio do *recast*, seguido do pedido de esclarecimento. Ambas são ações explicitadas pela professora, com as quais ela procura que o aluno perceba o erro e ao mesmo tempo deixá-lo tranquilo perante a correção. Ao mesmo tempo, a professora Maria usa suas ações relacionadas ao *feedback* corretivo da

oralidade como uma maneira de conhecer melhor como o processo de aprendizagem do aluno está acontecendo.

4.2.2 Ações da professora Sofia

A professora Sofia apresentou majoritariamente uma única técnica de correção, o *recast*, como Lyster e Saito (2010) e Battistella (2015) apontaram também como característica dos professores em seus trabalhos, e orientada a corrigir problemas fonético, lexicais e gramaticais, como os verbos em passado que eram conteúdo do Básico 2. Os problemas de pronúncia eram corrigidos com uma explicação sobre articulação dos fonemas e depois, em alguns casos, era solicitada a repetição por parte do aluno. O *recast* se impõe de maneira ampla aos *prompts*, dos quais só foram observados o *feedback* metalinguístico, em duas ocasiões, e a elicitación, em uma ocasião. Não houve pedidos de esclarecimentos nem repetição corretiva. O *recast* apresenta sempre o mesmo padrão: a professora inicia com uma interjeição, “ah!”, indicando uma mistura de surpresa e concordância com a fala do aluno, e depois fornece a forma certa, como nos exemplos a seguir:

[84] A⁶⁴: No me gusta mucho de salir a gastar dinero.

S: ¡Ah! No me gusta salir, ir al shopping, no me gusta.

(Observação de aula, em 18/05/2018).

[85] A: Mi hermana que vive en Salvador. Ee, me llamó, eee (**)
¿cómo está el clima en Brasília? Ee yo dice eee... está caliente por
ee.. después de mediodía porque está veinte seis graus, ella disse
nooo, está frío [risadas].

S: ¡Ah! Ella dijo [indicando com o polegar para atrás] (Observação de aula, em 08/06/2018).

64 Nos excertos das transcrições de eventos corretivos da oralidade durante as observações das aulas, as intervenções da professora Sofia são identificadas com S e as do aluno com A. Caso mais de um aluno participe, são identificados com A1, A2, etc. Nos excertos das entrevistas continua o padrão das seções 4.1, 4.2 e 4.3, isto é, identificamos com M as intervenções da professora Maria e com P as intervenções da pesquisadora.

A professora Sofia espera o aluno acabar de falar e então fornece o *recast*, sempre com uma intenção muito clara de incluí-lo dentro do evento comunicativo do qual participa junto com o aluno. Esta descrição da ação já foi feita pela professora no diário de anotações:

[86] Busco através de minha entonação, repetir o vocábulo ou estrutura, chamando sua atenção, mas ao mesmo tempo busco ser discreta a fim de não constranger o aluno. (Diário de anotações).

Quando questionada na entrevista, a professora conseguiu retratar os movimentos corretivos feitos por ela de maneira habitual:

[87] P: Quando eu observei as tuas aulas, e: eu percebi que você tem um, um, uma técnica predominante para corrigir a oralidade

[...]

S: Ele está falando uma coisa e mais eu tento corrigir de uma maneira que ele não, eu não, tento, pelo menos tento, e:: não fazer NÃO.

P: [risada].

S: Tipo, NÃO, não dessa forma, da outra, não cortar. Às vezes eu acho até que eu corto porque eu sou um pouco ansiosa, né? Isso, até corto mas eu tento cortar de uma maneira (.) colocando essa estrutura, dentro do contexto, e uso a entonação e uso também uma linguagem corporal para que ele (.) veja, para que ele entenda onde que ele está e::: que ele pode melhorar.

P: Uhum.

[...]

S: Então, tento, sabe, com essa linguagem mostrar para ele, SEM CAUSAR CONSTRENGIMENTO. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Com suas ações, a professora Sofia tenta preservar o fluxo conversacional, o fato de não interromper o aluno na exposição das ideias que ele está fazendo, o qual é uma das características próprias do *recast* (MENTI, 2006; LYSTER; SAITO; SATO, 2012). Há, portanto, uma coincidência entre as ações da professora e este objetivo específico por ela pretendido. Neste excerto [87] entendemos também porque a professora não usa a correção explícita como técnica de correção, pois para ela interromper o aluno e, ainda, expressar de maneira clara que ele cometeu um erro é uma ação desaconselhável para evitar seu constrangimento.

O uso de uma única técnica de correção é muito limitante, tanto no sentido de atingir às necessidades de todo o grupo de alunos, cada um com seu perfil, como no sentido de se apropriar dos benefícios que cada técnica de correção pode oferecer (LYSTER; SAITO; SATO, 2012). A professora Sofia declara que com suas ações procura que o aluno perceba que cometeu um erro, levando-o à reflexão, tal e como ela coloca no questionário semiestruturado e declara na entrevista, mas sem interrompê-lo e preservando sua confiança. São diferentes aspectos que não se encontram em uma única técnica de correção, no caso que nos ocupa o *recast*, logo a professora consegue atingir alguns deles, como a não interrupção e assim manter o fluxo da comunicação, mas outros podem ser questionados, como a possibilidade de induzir à reflexão, mais marcante nos *prompts*.

Com relação às outras duas técnicas, o *feedback* metalinguístico, usado duas vezes, e a elicitación, usada uma vez, a professora Sofia reagiu assim na entrevista:

[88] P: Sim, porque há outros métodos também, que a gente pode usar para corrigir. E aqui, por exemplo, você usou um outro também.

S: Que nem eu estou lembrando. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Neste outro caso, a professora reconhece não ser uma técnica muito usual, pois não há lembranças de tê-la usado. Na entrevista foi mostrado à professora o seguinte excerto, no qual ela usa a elicitación:

[89] S: A. tu plan.

A: Yo voy a ir al aniversario.

S: ¡Ah!, Sí, yo voy a ir a...

A: Al (.) aniversario.

S: Cumpleaños.

A: Cumpleaños de mi hermana. (Observação em aula, em 15/06/2018).

Observa-se que, embora a professora use a elicitación, ela não surte o efeito desejado, pois o aluno repete a mesma palavra, *aniversario*, e a professora volta a usar o

recast, colocando a palavra adequada para o contexto, *cumpleaños*. Neste movimento, a professora explica o que procurava:

[90] S: Então, tentei fazer com que ele se lembrasse, para ver se ele lembrasse, [...] eu tentei fazer com que ele buscasse no repertório dele, ah! será que eu tenho? E se não, a partir de agora, eu ia, né? introduzir esse conteúdo, esse, esse novo vocabulário. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Sofia opta por essa ação no intuito de promover um autocorreção do aluno, através da procura no seu repertório linguístico do conhecimento da forma adequada, no entanto o aluno não consegue reformular sua mensagem. Chama-se a atenção aqui também ao fato de que embora no excerto [89] a correção pareça ser feita com foco na forma, uma palavra, na verdade ela é necessária para atingir o significado completo, pois *aniversario* faz referência aos anos de casamento, e não aos anos de vida. Então, a correção da oralidade muitas vezes associada à correção da forma, também é necessária quando o foco é o sentido (MENTI, 2003).

No primeiro dia de observações foi possível perceber ações da professora Sofia para estabelecer uma relação de normalidade e aceitação do erro dentro do processo de aprendizagem dos alunos quando comentou o resultado das provas escritas:

[91] S: Me gustaría, a pesar de los pequeños errores que pasan en las pruebas, normal, yo les doy felicitaciones [...] No se preocupen porque todos tenemos unos errorcitos. (Observação de aula, em 18/05/2018).

[92] A: Perdão pelo erro.

S: ¡No! Así aprendemos. (Observação de aula, em 18/05/2018).

A professora Sofia apresenta uma visão de tolerância com relação ao erro, considerando-o um elemento necessário para a aprendizagem (SELINKER, 1972; CORDER, 1974), colocando-se ela mesma como alguém que já passou por essa vivência e, dessa maneira, tenta aproximá-lo do aluno como um evento normal e que não apresenta aquele peso que, ela acredita, os alunos consideram e, como consequência, lhes afeta negativamente. Esse tipo de ação deixa clara a preocupação da professora com a inclusão do erro dentro da sala de aula, o qual tem implicações

positivas em fatores como ansiedade ou segurança dos alunos (BATTISTELLA, 2015). No entanto, é importante ressaltar que toda esta reflexão da professora aconteceu durante a revisão da prova escrita, quando os erros dos alunos estavam marcados já no documento e sendo que o aluno tinha acesso à sua prova, sem que esses erros fossem identificados por outros colegas. No caso de erros associados à oralidade só houve referência explícita aos mesmos quando se trataram de problemas da articulação de fonemas, como no exemplo a seguir:

[93] A: A minha dificuldade é com a ere.

S: ¿Con la?

A: Doble ere.

S: La doble erre.

A: Tenho que fazer exercício.

S: Sí, la doble erre ya es articulada aquí, cerquita de los dientes, rrrr, casi al... alveolar.

(Observação em 25/06/2018).

[94] Ao realizar um exercício para praticar a articulação de g/j, um aluno declara suas dificuldades sobre a produção do erre. A professora aporta uma explicação gramatical e então realiza o exercício duas vezes, com a mesma metodologia: ouvir uma palavra, pausa, pronúncia em grupo. Poderia ter sido aproveitado como um momento de reflexão conjunta sobre erros na oralidade associados à pronúncia e conhecimento das percepções dos alunos sobre o *feedback* corretivo, já que o aluno expôs o que lhe resulta mais difícil de maneira clara e sem constrangimentos. (Notas de campo, 25/06/2018).

A identificação da dificuldade é feita pelo próprio aluno o qual pode ser uma mostra de que para ele não há problema em expor estas constatações, embora a professora declarasse que assim o considera para a maioria dos alunos. Sofia se baseia em uma explicação gramatical para, a partir do erro, criar um momento de aprendizagem. Acreditamos que esta ação da professora é válida e com certeza pode ajudar aos alunos, mas percebemos como o trabalho com o erro, não essa dificuldade concreta mas com a entidade do erro em si, como elemento a partir do qual pode se construir junto com o aluno uma conscientização das lacunas existentes, não foi realizado. Por outro lado, é preciso ressaltar a preocupação de Sofia com que os alunos

tenham percebido a articulação dos fonemas, perguntado sempre se esse aspecto ficou mais claro para eles.

Uma ação recorrente em sala de aula na hora de trabalhar com o erro da oralidade da professora Sofia foi fazer contrastes com o português, como no exemplo a seguir, quando após uma leitura de um texto a professora revisa alguns problemas de pronúncia:

[95] S: Ah, sí, perfecto chicos. Atención a algunas pronunciaciones, ¿sí? La de Rojo [com pronúncia marcada], porque de verdad ella nos suena un poco diferente, es más difícil, ¿no? Producirla [...] Como encontramos estos sonidos diferentes, ¿no? en portugués nos resulta un poco más difícil. Entoces la erre siempre vibra, rrr, Rojo, y la jota la producimos aquí, en este punto de la garganta [a professora coloca a mão na garganta]. Rojo. Ruedas. Ruedas nos resulta un poco, ¿no? difícil, pienso que a causa de esa diptongación y la erre. La erre vibrante mas la diptongación resulta un poco más difícil, ¿no? a los brasileños. (Observação de aula em 08/06/2018).

Sofia apela ao contraste entre o português e o espanhol e se aproxima ao aluno, mostrando que é uma dificuldade que ela como brasileira pode ter experimentado também, para tentar resolver os erros de articulação de um fonema. O contraste entre as duas línguas é defendido por Akerberg (2012, p. 37) como uma maneira do aluno evidenciar suas dificuldades e evitar a fixação de estruturas da interlíngua por uma falta de reflexão. Assim, mediante este contraste, Sofia pode trabalhar aspectos que se apresentam como mais difíceis para os alunos brasileiros que aprendem espanhol.

Para Sofia, chegar à conclusão de que usar o contraste pode ser positivo não foi um caminho fácil:

[96] S: Eu questiono isso [o contraste], é a abordagem que eu faço e eu questiono. [...] Então, algumas vezes é necessário, né? recorrer a isso [o contraste] e eu ah assim, eu tinha um grande problema, como é que eu posso dizer, (.) sabe, um conflito, que eu não queria fazer isso, né? eh baseado em algumas leituras e até alguns professores que eu já tive, mas às vezes eu sentia necessidade, até um dia eu fiz um curso [...] Então, depois que eu assisti esse módulo, que eu estudei nesse curso, eu passei a ter menos medo de usar algumas estruturas que às vezes eram necessárias, para não deixar o meu aluno perdido ou desmotivado por não estar entendendo (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

A partir de suas ações como professora, Sofia tinha a percepção de que apresentar aos alunos contrastes entre o português e o espanhol poderia ser benéfico, no entanto, o conhecimento teórico adquirido mediante leituras e aulas indicavam que essa ação pedagógica poderia ser contraproducente. Então, contexto, ações e crenças não confluíam no mesmo ponto, o qual garantia esse conflito que a professora relata. Foi preciso procurar mais subsídio teórico para que Sofia conseguisse encontrar um ponto de equilíbrio para esses três fatores. Conforme apontado por Richardson (1996) e Barcelos (2010) a relação hermenêutica de crenças e ações expressa a complexidade entre ambas e o contexto, fazendo-se necessário entender como, em cada caso, os três podem se articular. Para Sofia, foi preciso resignificar suas crenças para se sentir mais segura com relação às suas ações no contexto de ensino no qual atuava.

A professora Sofia demonstrou grande interesse na participação oral dos alunos durante as observações, período no qual possível identificar que ela acontece em dois cenários diferentes: uma primeira possibilidade, um contexto comunicativo no qual a turma participava como um todo, por exemplo, no início da aula ao conversar com os alunos ou ao aproveitar temas propostos para incentivar a oralidade deles; outra possibilidade quando eram realizados exercícios em trios ou duplas, propostos pelo material didático, aos quais destinava um tempo considerável. Na entrevista semiestruturada, a professora especifica quais são suas ações em cada uma das situações anteriores:

[97] S: Se são atividades em grupo, todos, em que eu vou falar, fazer alguns questionamentos e eles vão dando opinião e eu vou perguntando “fulano, porque você acha isso” “mas por que?” “ah! conta algo”, né? “que você já fez eh naquela viagem que você comentou”. Então eu tenho eh em grupo (.) e outras vezes tento em duplas ou trios porque eu preciso trabalhar a autonomia deles. Só que eu vejo que algumas atividades assim (.) eh: (.) às vezes eles não são tão satisfatórias porque o aluno foge, fala pouco (.) ou eh: coloca o português, fala de outro assunto. [...] A gente tem que ir de carteira em carteira, eh ver o que estão falando e perguntar e tentar estimular, né? (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Essas foram exatamente as ações que a professora realizou ao longo das observações. No caso das atividades com a turma toda, a professora estabelecia uma

conversa com os alunos e realizava o *feedback* corretivo baseado no *recast*, tal e como mostramos no excertos [84] e [85]. Já nos exercícios em dupla ou trio:

[98] A professora chega perto de cada dupla e ouve o que eles falam. Orienta e corrige os alunos sobre o uso de algumas estruturas que aparecem no exercício, como *a mí me gusta/a mí me gustan*. (Nota de campo, em 08/06/2018).

[99] Trata-se de um exercício em grupo, no qual há uma simulação de uma compra em uma loja. Trabalham em pares ou trios, a professora chega perto de cada grupo, ouve o que estão falando, participa com outras questões ou sugestões e corrige. (Nota de campo, em 18/05/2018).

Os exercícios em grupo ou dupla são entendidos por Baralo (2000) como momentos de aprendizagem no qual o aluno torna-se responsável do mesmo, incentivando assim a autonomia. No geral, também segundo a autora, tentam reproduzir em sala de aula eventos comunicativos próximos aos reais, nos quais o objetivo é se fazer entender e se comunicar de maneira clara com o seu interlocutor. Em situações como esta, recapitular alguns erros e recuperá-los depois pode ser uma técnica muito útil (RIBAS; D'AQUINO, 2004), no entanto a professora Sofia opta mesmo neste contexto pelo *recast*, pois, como ela mesma indicou nos excertos [61] e [62], na seção 4.1.6, acredita que o *recast* é eficaz por não causar constrangimento e é esta sua principal preocupação em relação às suas ações.

O *recast*, por outro lado, é uma técnica centrada no professor, pois é ele que reformula o *output* do aluno. Mesmo nos exercícios em grupo, Sofia percorre a sala toda e faz um trabalho individualizado com cada grupo, mostrando a sua necessidade de orientar aos alunos na correção da oralidade, mas que, por outro lado, limita muito a possibilidade de que eles possam se ajudar uns aos outros ou tentem uma autocorreção a partir da identificação dos seus erros.

Para a professora Sofia, os exercícios voltados à oralidade têm seu lugar dentro das aulas de ELE porque:

[100] S: Ele [o aluno] precisa desenvolver bem essa comu/competência comunicativa [...] Então eu tento fazer, né? essas atividades [orientadas à oralidade] sempre que tem uma atividade ou

outra (.) cada, cada unidade, cada bloco do, do livro. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Ao trabalhar as atividades do livro ou outras que ela possa preparar, ao incentivar a oralidade nas suas aulas, Sofia considera que está propiciando um momento de desenvolvimento de várias capacidades que o aluno precisa articular para conseguir se comunicar, via oral, com sucesso. Perante às atividades propostas por Sofia, os alunos demonstraram muito interesse e todas elas eram adequadas ao nível Básico 2.

Nelas, os alunos testam suas hipóteses, o qual se evidenciam quando solicitam uma aprovação ou conformidade da professora como no excerto a seguir:

[101] A: Yo ¿vi? Vi [apontando o olho com o dedo].

S: Yo vi. (Observação em 15/06/2018).

Também nestas atividades, Sofia tem o cuidado de proporcionar o mesmo tempo de participação a todos os alunos, seja aqueles que são mais ou menos participativos, seja aqueles que demonstram estar em um estágio da interlíngua mais ou menos avançado, e dando a todos eles também a mesma atenção na hora de realizar o *feedback* corretivo, embora retomemos aqui o questionamento feito anteriormente sobre a idoneidade de usar a mesma técnica mesmo após terem evidenciado essas diferenças apontadas logo acima.

Por último, é muito importante informar como Sofia se esforça para que os alunos se sintam confortáveis em sala de aula, mostrando-se uma professora acessível, atenciosa e sempre disposta a ajudar, pois tanto desde a perspectiva de estudo das crenças como da sua relação com as ações (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1999), consideramos que os fatores contextuais são fundamentais para o desenvolvimento desta análise:

[102] Percebo que a professora conseguiu criar um vínculo de proximidade com os alunos. A aula fluiu de maneira muito agradável. A professora permaneceu com os alunos na hora do intervalo, conversou e resolveu dúvidas. No final da aula houve o mesmo comportamento. Entendo que para Sofia esta proximidade com o

aluno é um fator determinante para o bom andamento do processo de aprendizagem dos mesmos. (Nota de campo, em 18/05/2018).

Podemos recopilar a análise das ações da professora Sofia entendendo que há um predomínio amplo do *recast* perante outras técnicas, pois a professora o considera como o tipo de *feedback* que afeta menos o filtro afetivo do aluno, em primeiro lugar, e traz melhoras nos erros apresentados pelos alunos, em segundo lugar. Percebemos também que as ações da professora estão sempre orientadas a não trazer inferências na motivação ou autoestima dos alunos com relação à oralidade. Sofia incita à oralidade em sala de aula, tanto trabalhando os exercícios do livro como aproveitando temas para estabelecer conversas e realizando questionamentos aos alunos, a fim de melhorar a competência comunicativa dos mesmos.

4.3 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E AÇÕES DAS PROFESSORAS MARIA E SOFIA

Nesta última seção do capítulo dedicado à análise dos dados, procuramos responder à terceira questão que orienta o trabalho: **Como as crenças influenciam ou não a prática dos professores de espanhol como LE no que diz respeito ao *feedback* corretivo e ao trabalho com a oralidade?** Para isso, dedicamos uma subseção a cada participante da pesquisa, na qual apresentamos um quadro com crenças identificadas nas seções 4.1.1 a 4.1.6, ações descritas nas seções 4.2.1 e 4.2.2 e a relação entre ambas, proferida nos termos de concordância, discrepância e possível discrepância.

Sob a denominação de concordância expressamos que a crença manifestada está em sintonia com a ação da participante em sala de aula, confluindo ambas para um mesmo sentido. Já com discrepância nos referimos à falta de harmonia entre a crença e ação. Por último, usamos possível discrepância quando se trata de crenças e ações que dizem respeito à percepção ou reflexão dos alunos sobre os erros. Como não houve coleta de dados com os alunos, não podemos concluir se os dois objetivos citados, percepção e reflexão, foram alcançados, e nos baseamos nas considerações teóricas sobre a possibilidade de atingi-los com as ações implementadas pelas professoras, motivo pelo qual não fazemos uma afirmação categórica nestes casos.

A relação será apresentada através de dois quadros, um para cada professora, após o qual é feita uma interpretação dos mesmos, permitindo explicitar melhor a complexidade das relações identificadas e nos ajudando a construir as conclusões que serão apresentadas no capítulo 5. Esta interpretação, que tem como objetivo trazer luz às concordâncias e discrepâncias identificadas, sustenta-se na relação hermenêutica entre crenças e ações (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996), apresentada na seção 2.2.2.

QUADRO 15 - Relação entre crenças e ações da professora Maria

| Crenças sobre o erro na oralidade | Ação | Relação crença-ação |
|---|--|---------------------|
| O erro está associado a cada etapa da aprendizagem e mostra uma dificuldade dela. | <ul style="list-style-type: none"> - Usa atividades da oralidade para avaliar como está a aprendizagem de alguns conteúdos do curso, como por exemplo o uso dos passados. - Demonstra interesse pelo entendimento dos alunos. | Concordância |
| O erro é um elemento que pode orientar ao professor sobre como guiar o aluno enquanto aprende espanhol. | - Após identificar erros na oralidade, revisa aspectos gramaticais relacionados. | Concordância |
| É impossível pensar que os alunos não irão apresentar erros na oralidade. | - Estimula os alunos a falar acessando a sua interlíngua. | Concordância |
| É necessário estabelecer em sala de aula um ambiente de aceitação do erro. | <ul style="list-style-type: none"> - Comentou uma vez com os alunos que a aprendizagem não é linear. - Evita evidenciar os erros dos alunos quando estão fazendo uso da oralidade. - Evita interromper os alunos quando estão fazendo uso da oralidade. | Concordância |
| O erro é um elemento motivador de melhoras na aprendizagem, para o qual deve ser percebido pelo aluno e este age a partir dessa identificação modificando suas hipóteses. | - A professora fornece o <i>feedback</i> corretivo, no entanto, ao longo das observações, não foi identificado um trabalho específico tomando como ponto de partida os erros dos alunos e que permitisse que eles se envolvam. | Discrepância |
| Crenças sobreportunhol e fossilização | Ação | Relação crença-ação |
| É positivo deixar o aluno se expressar na sua interlíngua. | - Estimula os alunos a falar usando sua interlíngua. | Concordância |
| O professor deve ter estratégias para orientar ao aluno ao longo do processo de evolução da sua interlíngua. | - Após estimular o aluno a falar usando sua interlíngua, ela mesma reformula a oralidade do aluno, sem que ele participe. | Discrepância |
| Crenças sobre <i>feedback</i> corretivo da oralidade | Ação | Relação crença-ação |
| O <i>feedback</i> corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor deve | - Embora a professora fale de maneira recorrente nas entrevistas | Discrepância |

| | | |
|--|--|--|
| ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo. | sobre o contrato de correção como um meio para aproximar o <i>feedback</i> corretivo aos alunos, não foi identificada nenhuma referência ao mesmo ao longo das observações. | |
| O professor deve estabelecer uma conexão entre o que ele considera que deva ser o <i>feedback</i> corretivo da oralidade e as expectativas dos alunos. | - Durante o período de observação, não houve nenhum movimento que permitisse que os alunos falassem de suas percepções sobre a correção. | Discrepância |
| É necessário levar em consideração aspectos individuais dos alunos na hora de fornecer o <i>feedback</i> corretivo da oralidade. | - Utiliza-se de várias técnicas de correção. | Concordância |
| O professor, ao fornecer o <i>feedback</i> corretivo da oralidade, deve se importar tanto com o ganho na aprendizagem como a incidência no filtro afetivo do aluno. | - Alterna as técnicas de correção. - Faz uso do pedido de esclarecimento de maneira a associá-lo a um contexto mais leve e ameno, tentando manter em ele a capacidade de reflexão do aluno sobre o erro e diminuir a possível incidência no filtro afetivo. | Concordância |
| O professor, por meio do <i>feedback</i> corretivo da oralidade, deve propiciar a reflexão do aluno. | - Usa <i>recast</i> e pedido de esclarecimento para fornecer <i>feedback</i> , entendendo que ambas permitem a percepção do erro e a reflexão do aluno. | Possível discrepância no caso do <i>recast</i> |
| Dá um retorno aos alunos com relação aos seus erros na oralidade é um assunto exclusivo do professor. | - Todos os movimentos de correção da oralidade foram realizados pela professora. | Concordância |
| O <i>feedback</i> corretivo da oralidade é uma das maneiras que o professor tem para ajudar ao aluno entender como está acontecendo a aprendizagem da LE. | - Identifica o erro e fornece a forma certa (<i>recast</i>) ou solicita a reformulação por parte do aluno (pedido de esclarecimento) mas não é possível perceber se esta ação é suficiente para que o aluno entenda as suas dificuldades. | Possível discrepância |
| O <i>feedback</i> válido é aquele que permite que os alunos se sintam confortáveis com ele quando fornecido pelo professor. | - Usa de forma majoritária <i>recast</i> e pedido de esclarecimento sendo que, este último, o faz de maneira a criar uma situação amena aos alunos. | Concordância |
| O <i>recast</i> é um movimento corretivo conveniente para o aluno e para o professor, pois o primeiro não é interrompido e o segundo age de maneira a não trazer prejuízos ao aluno, como o constrangimento. | - Usa de forma majoritária o <i>recast</i> . | Concordância |

QUADRO 16 - Relação entre crenças e ações da professora Sofia

| Crenças sobre o erro na oralidade | Ação | Relação crença-ação |
|--|---|---------------------|
| O erro está associado a problemas em diferentes níveis linguísticos. | - Corrige predominantemente erros fonéticos, lexicais e formas verbais. | Concordância |
| Aquilo que o professor tem que considerar um erro deve estar associado ao conteúdo do curso. | - Corrige especialmente formas verbais (passado) e léxico vinculado à temática trabalhada no exercício proposto. - Os temas das atividades orais propostos pela professora se adaptam aos conhecimentos linguísticos dos | Concordância |

| | | |
|--|--|----------------------------------|
| | alunos, o qual permite focar nos erros associados àquilo que o aluno já deve dominar. | |
| O erro está vinculado a uma dificuldade que o aluno apresenta no processo de ensino-aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> - Demonstra preocupação com o entendimento dos alunos quando faz uma explicação após a identificação de um erro, especialmente quando se trata de problemas fonológicos. - O erro da oralidade é tratado mediante o <i>recast</i> e com recuperação da gramática associada, mas sem que ele seja usado para tratar especificamente as dificuldades apresentadas pelos alunos. | Concordância Discrepância |
| Errar é um componente natural do processo de aprendizagem do espanhol. | - Mostra que ela mesma quando aluna já vivenciou essas dificuldades, fazendo referência a elas em sala de aula. | Concordância |
| A sala de aula é um lugar de aproveitamento do erro para construção de conhecimento. | - A professora oferece explicações teóricas perante os erros, mas não foi evidenciado nenhum trabalho específico com eles. | Discrepância |
| Falar para o aluno que ele errou pode ter implicações negativas no filtro afetivo dele. | <ul style="list-style-type: none"> - Evita chamar a atenção dos alunos sobre os erros que eles estejam cometendo. - Prefere oferecer ao aluno a forma por ela considerada certa antes do que apontar a forma errada. | Concordância |
| O aluno deve perceber o erro para não cometê-lo novamente. | - Evita por em evidência os erros produzidos pelos alunos. | Discrepância |
| Crenças sobre portunhol e fossilização | Ação | Relação crença-ação |
| A proximidade entre espanhol e português não sempre traz vantagens para a aprendizagem. | - Realiza contrastes entre as duas línguas, ressaltando as dificuldades que a proximidade ou distância, dependendo do aspecto que estiver em evidência, podem apresentar. | Concordância |
| O conhecimento prévio do aluno sobre o espanhol pode ser positivo se usado em favor dele. | - Permite que o aluno teste e realize tentativas quando se trata de exercícios da oralidade. | Concordância |
| Crenças sobre <i>feedback</i> corretivo da oralidade | Ação | Relação crença-ação |
| O professor deve fornecer o <i>feedback</i> corretivo da oralidade levando em consideração, em primeiro lugar, os fatores afetivos dos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> - Toma muito cuidado na hora de fornecer o <i>recast</i>, reforçando seu caráter discursivo, isto é, incluindo-o de maneira natural na conversa que estabelece com o aluno. - Privilegia de maneira clara o <i>recast</i> perante outras técnicas de correção. - Espera o aluno acabar de falar, não o interrompe. | Concordância |
| O professor não deve interromper o aluno quando se trata de fornecer o <i>feedback</i> corretivo. | - Não houve interrupção do aluno ao longo das observações. | Concordância |
| O professor deve tornar a sala de aula um lugar de segurança para o aluno quando se pensa em <i>feedback</i> corretivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece uma relação de confiança com os alunos. - Mostra-se sempre disposta a ajudar. - Usa mídias como o <i>WhatsApp</i> para se comunicar com os alunos, | Concordância |

| | | |
|--|---|-----------------------|
| | resolvendo eventuais dúvidas. - Fica no intervalo e final da aula para orientar aos alunos com dificuldades. | |
| O professor, quando fornece <i>feedback</i> corretivo, deve estimular a reflexão dos alunos | - O <i>recast</i> , usado pela professora, não garante a reflexão sobre o erro. - A correção é feita através da identificação e fornecimento da forma considerada certa, sem a participação do aluno no processo. - Assume a responsabilidade pela correção. - Os movimentos corretivos são feitos sem um planejamento que vise estimular a reflexão do aluno. | Possível Discrepância |
| O ideal é que o professor tenha ações planejadas e ponderadas sobre o <i>feedback</i> , mas não sempre isto é possível. | - Repete a mesma técnica de correção. - Realiza o <i>feedback</i> no mesmo formato, sem introduzir ações diferentes ou incorporá-lo como um elemento da rotina da sala. | Discrepância |
| O <i>feedback</i> corretivo deve ser feito levando em consideração as características do aluno e o contexto de ensino. | - Predomínio de uma técnica, o <i>recast</i> ; - Não foi criado um momento para que os alunos falassem suas percepções sobre a correção da oralidade que estava sendo realizada durante o período de observação. - Repetição do padrão de correção, sem introduzir novas possibilidades. | Discrepância |
| O processo que envolve o <i>feedback</i> corretivo é complexo e precisa da atenção constante do professor para articular todas as variáveis que nele estão envolvidas. | - Repetição do padrão de correção, parecendo mais uma ação automática do que planejada. | Discrepância |

Evidencia-se mediante os Quadros 7 e 8 que, como Phipps e Borg (2009) defendem, não sempre há uma coincidência entre crenças e ações de professores, permitindo identificar tensões ou discrepâncias entre o que eles falam e o que fazem em sala de aula. O passo seguinte é fazer uma interpretação das mesmas, pois segundo Phipps e Borg (2009) não é importante unicamente a identificação das possíveis discrepâncias, mas também entender porque elas acontecem.

Este interesse na compreensão das discrepâncias fundamenta-se no fato de que poderia se pensar em uma ligação direta entre a crença explicitada, isto é, o que os professores falam que fazem ou que deveria ser feito, e o que eles realmente fazem em sala de aula, as ações identificadas. Assim sendo, passamos então a analisar os motivos que podem ter levado ao surgimento dessas discrepâncias.

Baseados na relação hermenêutica das crenças e ações, entende-se que esta discrepância pode surgir pela influência dos fatores contextuais, explicitados na seção 2.2.2. Verificamos como alguns destes fatores foram citados pelas professoras participantes da pesquisa. A professora Maria fez referência ao fato de precisar vencer um conteúdo determinado no excerto [74], seção 4.2.1, a influência do material didático e à cultura de aprender do aluno como aspectos que incidem na sua prática didática:

[] Então, o meu material é muito estruturalista, muito gramatical. (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

[] Então assim, eu tenho que considerar que ele [o aluno] tem um histórico de aprendizado, né? (Entrevista semiestruturada, em 17/08/2018).

O tempo, para ambas as professoras, tal e como declarado nas entrevistas, é um fator que as leva a agir de uma maneira diferente a como elas acreditam que deveria ser feito o trabalho da correção da oralidade. A professora Maria falou de uma “situação ideal” no excerto [74], seção 4.2.1, com relação à correção, logo entendemos que caso ela tivesse essa maior disponibilidade de tempo poderiam ser realizadas outras ações, inclusive as correções de erros em sala de aula.

A professora Sofia, por outro lado, declarou na entrevista a necessidade de conhecer a instituição de ensino, na qual atuava fazia só um semestre, assim como o material didático para saber que tipo de trabalho com a oralidade, e sua consequente correção, poderia ser feito. Ela apontou a necessidade de “se adaptar” a ambos, instituição e material. A rigidez do material didático foi destacada por Sofia como um obstáculo para lidar com a oralidade e sua correção da forma que desejaria, mas, por outro lado, as orientações e o estímulo das supervisoras a ajudaram a encontrar um equilíbrio:

[]S: É uma queixa que eu tenho de todos os professores eh::: tem, acredito, de se adaptar aos materiais, porque são poucos os materiais que nos ajudam a isso, né? [trabalhar com a oralidade] [...] Então eu tento fazer, né? essas atividades, sempre que tem uma atividade ou outra (.) cada, cada unidade, cada bloco do, do livre tem sim essas atividades e a gente tem que dentro do, sabe, do planejamento que eu tenho eu tenho uma aula de uma hora e quarenta minutos, e eu tenho que eh: fechar essa eh: bloco (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018)

[] S: Como esse foi meu primeiro (.) semestre aqui (.) então estou tentando me trabalhar para fazer isso, adaptar essas aulas (.) adaptar esse conteúdo para que o conteúdo seja dado, que ele vai ser cobrado [...] Eu tenho um pouco essa dificuldade mas ainda bem que as nossas

eh: as nossas supervisoras e coordenadoras nos estimulam a fazer isso, né? [trabalhar com a oralidade] Só a gente tem o tempo. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Vimos, então, que os fatores contextuais podem incidir afastando as crenças e as ações das participantes, como é o caso do tempo, gerando discrepâncias entre ambas, mas eles também podem ajudar no surgimento das concordâncias, como evidenciado na fala da professora Sofia.

Assim sendo, tanto no caso de Maria quanto no caso de Sofia, foi identificado um maior número de concordâncias do que discrepâncias. Isto quer dizer que, voltando à Figura 3 na seção 2.2.2, os três elementos integrantes do mesmo - crenças, ações e fatores contextuais - estão, de forma majoritária, em sintonia, inferindo que os fatores contextuais permitem que as ações das professoras, no geral, sejam orientadas pelas suas crenças, e vice-versa (PHIPPS; BORG, 2009).

No entanto, para uma maior compreensão dos Quadros 7 e 8, consideramos que além dos fatores contextuais ainda há um outro fenômeno que nos ajuda a entender as discrepâncias entre crenças e ações: o complexo sistema de formação das crenças, com algumas centrais e outras periféricas, e elas mesmo sendo paradoxais e contraditórias (MUKAI, 2009), conforme verificado nesta pesquisa também, nas seções 4.1.1 e 4.1.4.

Com relação à tipologia das crenças, centrais e periféricas, consideramos que as primeiras se constituem com fortes polos orientadores das ações. Tanto a crença central da professora Maria identificada, **o *feedback* corretivo da oralidade pode ter um efeito negativo nos alunos e o professor dever ter estratégias, como conversar com eles sobre o mesmo, para evitá-lo**, como as correspondentes da professora Sofia, **a professora não pode apontar os erros para os alunos de uma forma clara porque tem implicações negativas e o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentado o filtro afetivo dele**, fizeram referência de maneira intensa às implicações do *feedback* corretivo na dimensão afetiva do aluno. No caso da professora Maria, que destacou a reflexão do aluno com relação ao *feedback*, vimos que surgem discrepâncias com relação às suas ações pela falta de uma participação mais ativa do aluno no processo, o qual implicaria uma explicitação maior do erro e do *feedback*. Mas, a crença central se sobrepõe e a leva a atuar procurando a menor incidência possível na parte afetiva do aluno, como ela mesma declarou na entrevista no excerto [78], seção 4.2.1.

A professora Sofia encontra-se na mesma situação. Destacamos o seu caso que, embora falasse da necessidade de levar em consideração as diferenças individuais dos alunos e fazer um trabalho com a correção que não seja “automático”, seu jeito de fornecer o *feedback* de forma majoritária foi o *recast* o qual, observamos, está intimamente relacionado com as suas crenças centrais. O *recast* garante a não especificação clara do erro do aluno e, segundo Sofia, é a técnica que ela considera mais eficaz devido à baixa incidência no filtro afetivo, como ela declara no excerto [68], seção 4.1.4.

Esta força das crenças centrais, justificando assim sua incidência nas ações, está na constituição das mesmas, pois segundo Barcelos (2007), elas se conectam com a identidade e as emoções do indivíduo, e entrando em sintonia com Gabillon (2012), que as caracteriza como dominantes.

Para finalizar esta seção, apontamos algumas semelhanças entre ambas as participantes, no que diz respeito às concordâncias e discrepâncias entre suas crenças e ações, nos permitindo-nos entender melhor o contexto específico no qual foi realizado este estudo de caso. As duas professoras explicitaram crenças sobre o erro como um ponto de partida para melhorar a aprendizagem e a importância de sua percepção também é destacada por Maria e Sofia. No entanto, nas observações de sala de aula, não percebemos um trabalho habitual das professoras com a recuperação de erros, juntamente com uma reflexão sobre os mesmos, exceto explicações gramaticais. As participantes demonstraram interesse em saber se os alunos entenderam esta explicação mas a correção da oralidade ficou de forma majoritária centrada no professor e fornecida via *recast*. Este fato aproxima a análise dos dados desta pesquisa aos de outras já realizadas com anterioridade, como é caso de Menti (2003) ou Battistella (2015).

Além disso, foi percebido que ambas as professoras agiram orientadas pelas suas crenças ao evitar ser muito explícitas com relação à identificação dos erros dos alunos, sempre levando em consideração os fatores afetivos dos mesmos. Também se preocupam com que a sala de aula seja um lugar no qual os alunos se sintam confiantes, sem apresentar constrangimento pelos erros, e que possam se expressar por meio do sistema linguístico que entendemos por interlíngua para o exercício da oralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo da dissertação se constitui, primordialmente, como uma resposta às perguntas de pesquisa que foram nosso norte ao longo de todo o processo. Além disso, propomos também olhar para as dificuldades encontradas no decorrer do mesmo, para os avanços e conquistas proporcionadas e para possíveis investigações futuras nesta área.

5.1 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Retomando o asseverado na introdução, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo fornecido por duas professoras de espanhol como língua estrangeira (LE) em relação aos erros da oralidade cometidos por seus alunos. Para alcançá-lo, três perguntas nos orientaram no andamento deste trabalho, as quais retomamos neste ponto:

1) Quais são as crenças de duas professoras de espanhol sobre os erros da oralidade dos alunos e sobre o *feedback* corretivo?

A análise nos permitiu perceber que, se, por um lado, as professoras explicitam crenças sobre o erro com uma visão positiva dele e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos, elas também acreditam que trabalhar abertamente com o erro em sala de aula pode ser prejudicial. Para Maria e Sofia a percepção do erro foi ressaltada como positiva para os alunos, ajudando-os a melhorar na sua aprendizagem, mas optavam por não usar a palavra erro em sala de aula por acreditar que poderia afetar negativamente aos alunos, preferindo outras como *confusión* ou *desliz* para, segundo elas, amenizar o contexto de identificação de erros da oralidade, o qual acreditam seja constrangedor.

Pensando nas especificidades do ensino de espanhol para brasileiros, Maria e Sofia acreditam que a interlíngua destes alunos apresenta uma tendência maior a

fossilizar erros, devido à falta de estímulo para revisar esses erros pois a comunicação acontece mesmo com eles.

As professoras expressam sua crença de que o erro é muito bem-vindo em sala de aula mas, quando pensam no aluno, esta visão muda. Esta mesma divisão apareceu na análise de crenças sobre o *feedback* corretivo da oralidade, deixando muito claro que as professoras consideram o *feedback* corretivo da oralidade uma ferramenta positiva para ajudar ao aluno na aprendizagem mas as possíveis influências do mesmo na dimensão afetiva do aluno são colocadas em primeiro lugar. A associação feita pelas participantes da pesquisa entre eficácia do *feedback* corretivo e a baixa incidência no filtro afetivo do aluno é um exemplo do exposto anteriormente.

Para entender este conflito exposto pelas professoras, as crenças formadas a partir da sua experiência como alunas, que consideramos se constituem como crenças centrais, são esclarecedoras. A professora Maria refere-se a estas vivências como humilhantes, enquanto que a professora Sofia se lembra do constrangimento perante as correções e do medo de errar que ficava interiorizado. As professoras consideram que as implicações que o *feedback* corretivo da oralidade podem ter na cognição dos alunos são positivas, citando entre elas a reflexão e a tomada de consciência do processo de aprendizagem, mas, para elas, dos dois níveis implicados na correção da oralidade, cognitivo e afetivo, o afetivo tem mais peso. Isto acontece porque essas crenças sobre a relação *feedback* corretivo e cognição se caracterizam como periféricas e, portanto, subordinadas no lugar de dominantes, como são as crenças centrais.

Pensando nas características particulares do ensino de espanhol para brasileiros, Maria e Sofia acreditam que a transferência é uma fonte de erros que precisa ser levada em consideração, considerando a fossilização um processo estimulado pela possibilidade de se comunicar mesmo que sua interlíngua esteja em um estágio inicial. Oportunhol, para ambas, é entendido ora como interlíngua, ora como um sistema com erros fossilizados, sendo que o primeiro é aceito enquanto que o segundo não.

Portanto, tanto Maria quanto Sofia apresentam crenças com relação ao erro e ao *feedback* corretivo que, em alguns casos, são contraditórias, o que está em sintonia com a constituição natural do sistema de crenças de qualquer indivíduo.

2) Como duas professoras de espanhol fornecem o *feedback* corretivo?

Se, no caso das crenças sobre o erro e o *feedback* corretivo houve uma aproximação entre ambas participantes, no caso das ações foi possível identificar maiores diferenças. Embora a técnica mais usada por ambas fosse o *recast*, no caso da professora Maria foi possível evidenciar o uso de outras técnicas em maior número. Dentre elas, o pedido de esclarecimento foi o mais recorrente.

No seu agir em sala de aula, as professoras procuram, em primeiro lugar, que o *feedback* corretivo da oralidade seja sutil, sem chamar a atenção dos erros dos alunos e fazê-lo de maneira que não interrompa o fluxo comunicativo que se estabeleceu. Nesse sentido, o *recast* encaixa perfeitamente nas pretensões das professoras. No entanto, elas também explicitam que procuram induzir à reflexão e a percepção dos erros, objetivos estes que não são tão claramente alcançados quando se usa o *recast*.

Da análise dos dados deduzimos que com suas ações as professoras estimulam a oralidade dos alunos, encorajam-nos sempre a participar em sala e mostram-se dispostas a resolver as dúvidas e questionamentos que eles expõem; em contraposição, um trabalho mais rico e variado tomando o erro como ponto de partida fica comprometido pelo receio que elas apresentam a prejudicar os alunos.

3) Como essas crenças influenciam ou não a prática das duas professoras de espanhol como LE no que diz respeito ao *feedback* corretivo?

Em primeiro lugar, foi possível verificar que as crenças influenciam a prática das duas participantes da pesquisa, encontrando um maior número de concordâncias do que discordâncias entre crenças e ações tanto para a professora Maria quanto para a professora Sofia. As divergências, vistas nesta pesquisa como um elemento natural dentro do agir dos professores em sala de aula, não são motivo para questionamento e sim para procura de sua compreensão. Em primeiro lugar, os fatores contextuais foram analisados, evidenciando que o tempo, assinalado pela professora Maria, pode ser um limitador para que as professoras possam realizar um trabalho mais abrangente com os erros da oralidade. No entanto, como o número de concordâncias é maior do que o de divergências, concluímos que os fatores contextuais permitem que as professoras exerçam ações que estão em equilíbrio com suas crenças.

Por outro lado, as contradições evidenciadas nas crenças das professoras têm seus reflexos também nas ações mostrando que as crenças centrais e aquelas que se encontram ancoradas a elas exercem uma influência maior nas ações. A procura por não aumentar o filtro afetivo dos alunos mediante a correção da oralidade, revelada pela professora Sofia, e o receio de que o *feedback* corretivo da oralidade pode influenciar negativamente os alunos, argumentado pela professora Maria, harmonizam com o uso majoritário do *recast* e o fato de não trabalhar de maneira explícita com os erros dos alunos.

Para finalizar, retomamos o princípio de focalizar nas particularidades do ensino de espanhol para brasileiros. As professoras participantes da pesquisa expressaram que há especificidades que podem ter implicações nos erros dos alunos e sua fossilização, no entanto não foram observadas grandes diferenças na preferência por realizar correções da oralidade quando se compara com estudos feitos, por exemplo, sobre o ensino de inglês para alunos de diversas nacionalidades. As ressalvas das professoras perante o uso do *feedback* corretivo baseadas em suas crenças, ao pensar na possibilidade de constranger o aluno ou desmotivá-lo, fazem com que desistam do uso de uma ferramenta que pode trazer a reflexão e a percepção do erro que elas acreditam necessária para trabalhar com aspectos próprios daquele par de línguas.

5.2 A PESQUISA E SUAS CONTRIBUIÇÕES ÀS ÁREAS DE CRENÇAS E *FEEDBACK* CORRETIVO DA ORALIDADE

O presente trabalho se une a outros anteriores da área, estes predominantemente voltados para o ensino de inglês, contribuindo para o crescimento dos estudos sobre *feedback* corretivo dentro da Linguística Aplicada ao olhar para as crenças dos professores de espanhol no contexto específico de uma escola de línguas vinculada a uma Universidade Federal. Com ele, os construtos crenças e *feedback* corretivo são relacionados e é possível evidenciar a influência das primeiras nas ações corretivas do professores dentro desse contexto específico.

Em primeiro lugar, a constatação de que as crenças centrais das professoras, formadas a partir de suas experiências como alunas, são usadas como ponto de apoio

para tomar decisões na hora de fornecer o *feedback* corretivo da oralidade e, em segundo lugar, a profunda vinculação que as professoras fazem do *feedback* corretivo e da dimensão afetiva do aluno são dois aspectos que podem suscitar reflexões para quem pretender se aproximar deste tema. No caso concreto do ensino de espanhol para brasileiros, as inquietações das professoras sobre aspectos como o processo de fossilização e a construção da interlíngua dos alunos tem o potencial de instigar a outros professores a revisitar estes assuntos.

Assim sendo, entendemos que a presente pesquisa pode ajudar a desenvolver melhoras no processo de aprendizagem de línguas ao dar aos professores a chance de refletir sobre suas crenças e ações pedagógicas em sala de aula com foco no *feedback* corretivo.

5.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

As primeiras limitações para o estudo surgiram ainda na fase inicial da entrada em campo, quando foi necessário realizar a aproximação à instituição na qual foi realizada a pesquisa. Como expusemos no capítulo metodológico, a falta de intimidade com o funcionamento da instituição fez com que o processo de solicitação de autorização e posterior contato com os professores fosse um pouco mais demorado do que o normal, influenciando o tempo de observação das aulas. É necessário ressaltar que esta limitação advém da pesquisadora e não da instituição, que uma vez ciente do interesse e do objetivo da pesquisa mostrou-se sempre colaboradora.

Outra limitação foi evidenciada na fase de análise dos dados, quando as referências das professoras à procura de percepção dos erros pelos alunos e à posterior reflexão foram recorrentes. Este aspecto, muito importante para Maria e Sofia, não pode ser constatado pela falta de dados com relação aos alunos, o qual foi uma opção desde o início da pesquisa devido ao tempo disponível para fazer este estudo.

Por último, também como citado no capítulo metodológico, o diário de anotações das professoras não atingiu os objetivos esperados. Pensamos que isto pode ser devido a diferentes fatores, tais como uma falha na explicação do mesmo pela

pesquisadora ou a demanda de tempo que ele necessitava e que, talvez, as participantes não dispunham.

5.4 PESQUISAS FUTURAS: ALGUMAS SUGESTÕES

As crenças são elementos presentes em todos os indivíduos e que permeiam diversos aspectos da nossa vida, logo a viabilidade de realizar estudos vinculando crenças e outros níveis do ensino-aprendizagem de línguas é uma realidade. Mas, no caso concreto do *feedback* corretivo da oralidade, por ser este um processo que envolve a professores e alunos, um estudo mais abrangente que permitisse entender as crenças de todos os implicados se apresenta muito conveniente.

Optamos por estudar as crenças de dois professores de um mesmo contexto e em um mesmo nível de ensino. Realizar modificações em estas duas variáveis e estudar dois contextos diferentes, curso de ensino de línguas e formação de professores por exemplo, ou dois níveis de ensino diferentes dentro de um mesmo contexto poderiam ser feitos no futuro. Este trabalho tenta também ampliar o campo de estudo das crenças e do *feedback* corretivo da oralidade a outras línguas que não sejam o inglês, logo consideramos que outros trabalhos em outras línguas enriqueceriam ainda mais esta área de pesquisa.

Ao longo desta pesquisa surgiram outros questionamentos que consideramos que poderiam ser investigados no futuro, como a identificação de crenças de professores com relação à correção da escrita e da oralidade e o uso de novas tecnologias auxiliando ao *feedback* corretivo da oralidade. Por último, a pesquisa feita aqui permaneceu no nível de identificação das crenças das professoras e suas ações em sala de aula. Consideramos que as entrevistas, embora não tivessem como objetivo primário provocar a reflexão das participantes, podem ter trazido à tona algumas questões que acabassem induzindo este momento reflexivo. Esta reflexão, embora muito iniciante, foi apresentada no retorno às participantes da pesquisa. A professora Sofia, por exemplo, agradeceu imensamente pelo retorno, fez anotações durante o encontro e se questionou que, talvez, o *feedback* corretivo da oralidade não fosse esse “monstro tão grande” como ela imaginava.

Assim sendo, trabalhos com uma permanência em campo maior, que envolvam a tomada de consciência das crenças dos professores, uma reflexão mais aprofundada sobre as mesmas e a possibilidade de ressignificação via novas experiências em sala de aula seriam necessárias.

Desse modo, as pesquisas sobre crenças se constituem como uma oportunidade de que os professores entendam sua prática docente de maneira mais ampla e clara e de que introduzam modificações, caso considerassem necessárias, para evoluir ao longo de sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

- AKERBERG, M. Portunhol: uma interlíngua superável In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Novas línguas/línguas novas - Questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 25-42, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7^a ed. Campinas: Pontes, 2013.
- _____. Raízes do ensino comunicativo de línguas. **HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 3, ano 3, 2009. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-3-no-3-12009/113-raizes-do-ensino-comunicativo-de-linguas>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- _____. Uma metodologia para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros, interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.
- BARALO, M. El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE. **Carabelas**, v. 47, p. 5-36, 2000. Disponível em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Campinas, 1995, _____. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- _____. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 2^a ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 15-42.
- _____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf> Acesso em: 08 ago. 2016.
- _____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004, p. 123-156. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 02 ago. 2016.
- _____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 27-69.
- BATTISTELA, R. T. **Um olhar sociocultural sobre o feedback corretivo oral na sala de aula de língua estrangeira**. 2015. 174f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

BATTISTELLA, R. T.; LIMA, M. S. *Feedback* corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. **Antares**, n. 3, p. 179-192, jan./jun. 2010.

_____. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2015, p. 281-302.

BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, 2003, p. 81-109.

BRANDÃO, L. O “quase falar” e a “cara feia do portunhol”. Interlíngua e Fossilização. In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Novas línguas/línguas novas - Questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 43-60, 2012.

CARCEDO, B. V. ¿Cómo acertar en la corrección? Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. **Boletín de la Asociación de la enseñanza del español como lengua extranjera**, n. 46, p. 17-30, 2012. Disponível em: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4b4ce884-f9c1-4de7-bd9a-dac659a392ef/2011-bv-12-03barbero-pdf.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learner's errors, **Language Learning**, v. 27, p. 29-46, 1977.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e Consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE**. Belo Horizonte, 2004, 287f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition**. Londres: The Macmillan Press Ltd., 1993.

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

_____. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**, v.5, n.4, p.161-170, janeiro, 1967.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (tradução: Luciana de Oliveira da Rocha). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D. c. Heath, 1933.

DURÃO, A. B. A.; PEREZ, P. B. Fossilización de errores de brasileños estudiantes de Español: el caso de los artículos definidos. In: **Hispanismo 2000**, v. 1. p. 51-57, 2001.

DURÃO, A. B. A. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-144.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. (Oxford Applied Linguistics).

_____. Oral Corrective Feedback in L2 classroom: what we know so far. In: Nassai, H.; Kartchava, E. (Org.) **Corrective Feedback in Second Language Learning. Research, Theory, Applications, Implications**. Routledge, NY, 2017.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N.; CORSON, D. (Eds.). **Research methods in language and education**. Encyclopedia of Language Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 145-142, 1997.

FEIJÓ, F. R.; MUKAI, Y. Crenças de alunos brasileiros (de japonês como LE) em relação à habilidade de fala em língua japonesa. **Estudos Japoneses**, v. 34, 2014, p. 46-70.

FERNANDEZ, F. M. **Producción, expresión e interacción oral**. Madrid: Arco Libros, 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros. Uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: Editora UFG, 2015.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREUNDENBERGER, F.; LIMA, M. S. Relacionando tratamento do erro e crenças na aula de língua estrangeira: um estudo de caso. **Revistas Formas e Linguagens**, v. 6, p. 42-53, UNIJUÍ, 2003.

GABILLON, Z. Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. **IOKSP. International Online Language Conference 2012**, Nov 2012, Online/enligne, Universal Publisher, 3, p. 190-203, 2012,3. <halshs-00799937>

GASS, S.; VARONIS, E. M. Input, interaction and second language production. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 16, p. 283-302, 1994.

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. **Applied Linguistics**, v. 9, p. 198-217, 1988.

GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÓMEZ, P. R. La expresión oral. In: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (Org.). **VADEMÉCUM para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005. p. 879-897.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: An introduction. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Org.). **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p. 1-42.

GRIFFEE, D. T. **An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data**. Berkeley, California: TESL-EJ Publications, 2012. Disponível em: http://www.tesl-ej.org/pdf/ej60/sl_research_methods.pdf. Acesso em: ago. 2018.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HOSENFELD, C. Students' mini-theories of second language learning. **Association Bulletin**, v. 29, n. 2, 1978.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, 1995, p. 191-204.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; CAMPOS-GONELLA, C. O.; AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Reflexões sobre metodologia de pesquisa em estudos de cognição docente. **Revista Contexturas**, São Paulo, n. 24, p. 93-115, 2015. Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/arquivos/14362942990.pdf> Acesso em: 20 mai. 2017.

KOYANAGI, K. **Nihongo kyôshi no tame no atarashii gengoshûtoku gairon (Language Acquisition Theories for Teachers of Japanese)**. Tóquio: Three A Network, 2004.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 23 fev. 2018.

LADO, R. **Linguistics across Cultures**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 17, 1991, p. 57-65.

LI, S. Teacher and learner beliefs about corrective feedback. In: Nassai, H.; Kartchava, E. (Org.) **Corrective Feedback in Second Language Learning. Research, Theory, Applications, Implications**. Routledge, NY, 2017.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How language are learned**. Oxford University Press, 3ª ed. 2006.

LIMA, M. D. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras**, Curitiba, n. 62, p. 119-136, jan./abr. 2004.

LONG, M. H. Teacher feedback on learner error: mapping cognitions, **TESOL**, v. 77, p. 278-94, 1977.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, v. 19, p. 37-66, 1997.

_____. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness - Practice - Feedback sequence. In: DEKEYSER, R. (Ed.) **Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 141-160, 2007.

LYSTER, R.; SAITO, K. Oral feedback in classroom. A meta-analyse. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 32, p. 262-302, 2010.

LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classroom. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, 2014. Disponível em: www.revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/download/228/210. Acesso em: 20 mar. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MENTI, M. M. O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de *feedback* corretivo. 2006. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

_____. Efeito de dois tipos de *feedback* corretivo, *recast* e elicitção, no desempenho de alunos de inglês como LE. 2003. 192f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MOSCOVICI, S. The history and actuality of social representations. In: MOSCOVICI, S.; DUVEEN, G. (Ed.). **Social representations: Explorations in social psychology**. Cambridge: Polity Press, p. 120-155, 1998.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

MUKAI, Y. A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE, com enfoque no uso das partículas *wa* e *ga*. Campinas, 2009. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. In: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (Orgs.). **A língua japonesa no Brasil - Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 111-154.

_____. As pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira. **Estudos japoneses**, n. 36, p. 169-183, 2016.

_____. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos de estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, maio/ago. 2014.

NEMSER, W. Approximate system of foreign language learner. **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**, v.9, p. 115-123, 1971.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. 6ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. Crenças, Motivações e Expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

_____. Línguas próximas e interlíngua. In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Novas línguas/línguas novas - Questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 245-264, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O e. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAJARES, F. M. Teacher's beliefs an educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n. 3, 1992, p. 307-332.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, v. 37, p. 380-390, 2009.

PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 83-97.

RIBAS, R.; D'AQUINO, A. La corrección de errores como instrumento didáctico. In: Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera. 2004, Munich, Instituto Cervantes de Munich. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich_2_003-2004/08_ribas.pdf Acesso em: 15 fev. 2018.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2ª ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-19.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L.**, v. 2, p. 65-72, 1989.

ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. **Learning in the field: an introduction to qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SALINAS, A. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-60.

SANTOS, P. O Ensino de português como segunda língua para falantes de Espanhol. Teoria e Prática. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora UnB, 1999.

_____. Erros orais na aquisição de línguas. In: ORTIZ ÁLVAREZ, M. L. **Novas línguas/línguas novas - Questões de interlíngua na pesquisa em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 545-557, 2012.

SANTOS-GARGALLO, I. El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In: LOBATO, S. J.; SANTOS-GARGALLO, I. (Org.) **VADEMÉCUM para la formación de profesores**. Madrid: SGEL, 2005. p. 391-410.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 2, p. 129-158, 1990

SCHÜKLENK, U. Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (eds.). Brasília: Editora da UnB, 2005.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics (IRAL)**. v. 10, n. 3, p. 209-231, ago. 1972.

SILVA, K. A. O Conceito de “crenças” no túnel do tempo da Linguística Aplicada. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília, v. 3, n. 1, p. 99-113, 2004.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas a erros à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. 2004. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2004.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. D. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2016.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Cambridge: Prentice Hall, 1992.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236-247.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In Cook, G. and Seidelhofer, B. (Eds.) **Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, p. 125-144, 1995.

TORIJANO, J. A. **Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores**. Madrid: Arco Libros, 2004.

VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 179-205, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

_____. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

YOKOTA, R. Aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras - aspectos teóricos. In: BRUNO, F. T. C. (Org.). **Ensino - Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática**. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 11-22.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Rocío M. Vázquez
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Prezado Professor,

Com o intuito de elaborar a minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua autorização para a realização da pesquisa de campo com a turma de nível _____, no horário _____, de _____ a _____.

Haja vista a importância do seu papel nesta pesquisa, solicito, também, a sua cooperação como participante na coleta de registros e análise de dados, por meio de questionário, entrevista semiestruturada, narrativa, anotações feitas por você sobre suas aulas e observação das mesmas.

Cumpra ainda reiterar que:

- A sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- Você pode, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa;
- Sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, ao longo e após a finalização da pesquisa.
- Suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo;
- Suas aulas poderão ser gravadas em áudio, de maneira total ou parcial.

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Professor

Brasília, ____ de _____ de _____.

Rocío Morales Vázquez (rmv0601@gmail.com)

Prezado aluno,

Com o intuito de elaborar a minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, pretendo realizar observação e gravação em áudio de algumas aulas (dias 14/05/2018; 16/05/2018; 26/05/2018; 30/05/2018; 04/06/2018; 06/06/2018; 11/06/2018; 18/06/2018) da turma na qual você está inscrito como aluno regular.

Haja vista a importância do seu papel nesta pesquisa, solicito a sua autorização para transcrever parte de suas participações orais nessas aulas e apresentá-las na dissertação acima citada, relatórios e/ ou eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Cumpro ainda reiterar que:

- A sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- Você pode, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa;
- Sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, fazendo referência a você na dissertação acima citada, relatórios e/ou eventuais artigos por um pseudônimo ou código.

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Brasília, ___ de _____ de _____ .

Rocío Morales Vázquez (rmv0601@gmail.com)

Prezado aluno,

Com o intuito de elaborar a minha dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, pretendo realizar observação e gravação em áudio de algumas aulas (dias 18/05/2018; 25/05/2018; 08/06/2018; 15/06/2018) da turma na qual você está inscrito como aluno regular.

Haja vista a importância do seu papel nesta pesquisa, solicito a sua autorização para transcrever parte de suas participações orais nessas aulas e apresentá-las na dissertação acima citada, relatórios e/ ou eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo.

Cumpro ainda reiterar que:

- A sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- Você pode, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa;
- Sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, fazendo referência a você na dissertação acima citada, relatórios e/ou eventuais artigos por um pseudônimo ou código.

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Brasília, ___ de _____ de _____ .

Rocío Morales Vázquez (rmv0601@gmail.com)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Rocío M. Vázquez
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA (I) – PERFIL PROFISSIONAL

Eu, Rocío Morales Vázquez, mestrandanda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, gostaria de agradecer pela sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem como objetivo conhecer melhor o processo de correção da oralidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Caso você assim deseje, seu nome permanecerá no anonimato.

- Nome:
- Sobrenome:
- Email:
- Ano e Universidade onde iniciou os estudos da graduação:
- Ano e Universidade onde finalizou os estudos da graduação (caso não tenha concluído, indique o semestre no qual se encontra e a Universidade onde estuda):
- Com relação ao aprendizado de espanhol: Por que se interessou por esta língua? Frequentou cursos regulares? Quais? Participou de intercâmbios? Onde?
- Explique sua formação na área de ensino, tanto de ELE como em outras áreas, (graduação, cursos) e sua experiência docente, mesmo que não seja na área de ELE (anos de ensino, níveis de ensino, lugar de atuação).
- Qual é sua carga horária atualmente? Por favor, informe nível, horário e lugar.

QUESTIONÁRIO PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA (II) - ERRO E CORREÇÃO

Eu, Rocío Morales Vázquez, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, gostaria de agradecer pela sua colaboração e participação nesta pesquisa que tem como objetivo conhecer melhor o processo de correção da oralidade no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Caso você assim deseje, seu nome permanecerá no anonimato.

Contato: rmv0601@gmail.com

Nome: _____

1. Ao longo de seu curso de graduação, como você considera que foi sua aprendizagem sobre as teorias de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE)?
 1. Muito boa
 2. Boa
 3. Suficiente
 4. Insuficiente

2. Ao longo de seu curso de graduação, como você considera que foi sua aprendizagem sobre o tratamento dos erros da oralidade na sala de aula de LE?
 1. Muito boa
 2. Boa
 3. Suficiente
 4. Insuficiente

3. Explique brevemente o que você considera, como professor, um erro cometido por seus alunos dentro do contexto de aprendizagem de ELE.

4. Organize os seguintes problemas da oralidade segundo a importância que você considera que eles têm, onde 1 representa o mais importante e 5 o menos importante:

(___) Erros gramaticais, como conjugação verbal.

(___) Erros que, para o interlocutor, dificulta a compreensão de um enunciado produzido pelo aluno.

(___) Falta de fluência na LE.

(___) Erros que aparecem repetidamente na oralidade de um aluno, com independência da natureza do mesmo (fonético, lexical, gramatical,...)

(___) Usar palavras ou estruturas do português ao falar em espanhol.

5. Você conhece o termo “interlíngua”? Caso sim, explique o que você entende por “interlíngua”.

6. Você conhece o termo “fossilização”? Caso sim, explique o que você entende por “fossilização”.

7. O que é “portunhol” para você?

8. Com relação ao “portunhol” e seus alunos: (marque apenas uma opção)
- a) Considero que não há possibilidade de que meus alunos falem “portunhol”.
 - b) Considero que há uma possibilidade muito pequena de que meus alunos falem “portunhol”.
 - c) Considero a possibilidade de que meus alunos falem “portunhol”, é inevitável.
 - d) Preocupa-me que meus alunos possam falar “portunhol”, não quero que isso aconteça.

9. Quando seus alunos estão falando e cometem erros: (marque apenas uma opção)
- a) Interrompo imediatamente e corrijo.
 - b) Interrompo imediatamente e informo que há um problema.
 - c) Espero a fala do aluno acabar e, logo em seguida, corrijo.
 - d) Espero a fala do aluno acabar e, logo em seguida, informo que há um problema.
 - e) Espero a fala do aluno a acabar e, em outro momento oportuno, informo que há um problema.

Porque você atua desse jeito?

10. Leia as afirmações a seguir sobre a correção de erros da oralidade. Numere-as de 1 a 4 onde 1 representa, na sua opinião, aquela característica mais relevante e 4 a menos relevante.

(___)Leva à reflexão do aluno sobre seus erros.

(___)Afeta a confiança do aluno com relação à oralidade.

(___)O aluno toma consciência de seus erros.

(___)Sua validade é limitada, pois os alunos continuam repetindo os erros mesmo sendo corrigidos.

11. Qual é sua intenção quando corrige erros da oralidade? (marque apenas uma opção)

- a) Que o aluno não cometa mais erros.
- b) Que o aluno aprenda.
- c) Que o aluno saiba quais são seus maiores problemas na oralidade.
- d) Outros. Especifique:

12. Explique como você se sente quando precisa corrigir os erros da oralidade de seus alunos.

13. Quando você considera que uma correção é efetiva dentro do processo de aprendizagem de ELE?

14. Aponte as atitudes que você considera necessárias para que a correção seja efetiva.

Muito obrigado!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTEVISTA



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Rocío M. Vázquez
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ROTERIO DE ENTREVISTA (I)

1. Quando você era estudante de ELE e era corrigida em atividades orais, como você se sentia?
2. Seus professores, que tipo de atitude tinham perante o erro da oralidade?
3. No questionário, você afirmou que sua aprendizagem, no curso de graduação, com relação ao tratamento dos erros na oralidade foi boa. Poderia falar um pouco sobre esse assunto, por favor?
4. Você usa, predominantemente, uma técnica de correção da oralidade. O que a leva a optar por ela? Quais são as outras técnicas que você conhece?
5. Quais são os critérios que você segue para selecionar os aspectos a serem corrigidos nessas atividades?
6. Como professora, qual é o seu papel dentro do processo de correção da oralidade? E do aluno?
7. Você usa o termo “confusão” no lugar de “erro”. Por que você opta por esse termo?
8. É possível se aproveitar dos erros da oralidade para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos? Como?
9. Quando você fornece o *feedback* corretivo da oralidade, você leva em consideração as expectativas que os alunos tem com relação ao mesmo?
10. No questionário você mencionou várias vezes a necessidade de “não constranger” o aluno durante a correção da oralidade. Você considera que a correção da oralidade pode ter esse viés? Seria possível evitá-lo?
11. Você considera inevitável que os alunos falem “portunhol”. Poderia falar um pouco mais sobre este assunto, por favor?
12. No caso concreto do espanhol e do português, pela proximidade e semelhança entre as duas línguas, a correção da oralidade é mais ou menos importante do que em outros casos?
13. Dentro das suas aulas, como você situa as atividades voltadas para a oralidade, pensando, por exemplo, na importância e função?

ROTERIO DE ENTREVISTA (II) – Professora Sofia

1. Você pode falar sobre as particularidades do ensino de espanhol para brasileiros?
2. Como você vê a correção da oralidade no caso concreto do ensino de espanhol para brasileiros?
3. Como você percebe a fossilização ou estabilização de erros dentro do processo de aprendizagem de espanhol por brasileiros?

ROTERIO DE ENTREVISTA (II) – Professora Maria

1. Você pode falar sobre as particularidades do ensino de espanhol para brasileiros?
2. Como você vê a correção da oralidade no caso concreto do ensino de espanhol para brasileiros?
3. Como você percebe a fossilização ou estabilização de erros dentro do processo de aprendizagem de espanhol por brasileiros?
4. Você considera inevitável que os alunos falem “portunhol”. Poderia falar um pouco mais sobre este assunto, por favor?
5. No caso concreto do espanhol e do português, pela proximidade e semelhança entre as duas línguas, a correção da oralidade é mais ou menos importante do que em outros casos?
6. Quando você fornece o *feedback* corretivo da oralidade, você leva em consideração as expectativas que os alunos tem com relação ao mesmo?
No questionário você mencionou várias vezes a necessidade de “não constranger” o aluno durante a correção da oralidade. Você considera que a correção da oralidade pode ter esse viés? Seria possível evitá-lo

APÊNDICE D – DIÁRIO DE ANOTAÇÕES DAS PARTICIPANTES



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Rocío M. Vázquez
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Estimado professor, gostaria da sua colaboração para o preenchimento deste diário. Após finalizar sua aula com a turma objeto de pesquisa, por favor escreva impressões com relação a eventos de correção de expressão oral que tenham acontecido durante a mesma. O período de anotações coincidirá com o período das observações. Muito obrigada pela sua cooperação!

Professor: _____ Data da aula: _____ Data da anotação: _____

Professor: _____ Data da aula: _____ Data da anotação: _____

Professor: _____ Data da aula: _____ Data da anotação: _____

APÊNDICE E – NOTAS DE CAMPO



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
 Pesquisadora: Rocío M. Vázquez
 Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Nota de campo 01 – Professora Maria – Data 14/05/2018

Início das observações. Situo-me no lateral da sala e deixo o celular encima de uma mesa, no meio da sala. Verificar a qualidade da gravação. Os alunos não olham para o celular. Eles se distribuem por toda a sala, que é ampla. Alguns deles falam baixo.

A professora Maria começa a aula fazendo a distribuição de datas para uma apresentação oral de três minutos, com tema livre. Ela está sentada na mesa. Um deles pergunta em português, ela responde em espanhol. Os alunos começam a conversar entre eles e ela pergunta: *¿Estoy escuchando português?*, vários respondem *“Esto esportunhol”*.

Acontecem vários eventos dedicados à correção da oralidade, percebo técnicas variadas. Será necessário fazer a comprovação ouvindo a gravação. Parece ter pouca tendência a fornecer a forma correta.

Uma aluna explica à professora o motivo pelo qual não fez a tarefa de aula. Expressa dúvida ao fazer a conjugação de um verbo “achei?” “achou?” Olha para a professora procurando um suporte, coisa que ela faz.

A professora pergunta a um aluno por três atividades do dia de ontem. Ele apresenta erros na conjugação verbal “yo hizo” , “yo fue”. A professora recorre ao quadro para realizar uma explicação gramatical, focando no contraste entre a primeira e a terceira pessoa do singular:

Hice ----

Hizo ---- Fue → Ao escrever “fue”, a aluna imediatamente diz “yo fui”

No final da aula, há uma apresentação oral. A professora fica atenta, senta no meio da sala e faz anotações. Ela não interrompe e não dá retorno após a apresentação. Questionada, responde que o retorno será dado individualmente, via aplicativo de telefone. Parece-me que a professora tem uma visão diferente do que é correção de uma prova oral e correção da oralidade em sala de aula, dando mais importância à primeira.

Nota de campo 02 – Professora Maria – Data 16/05/2018

Situo-me em outra posição na sala, mais no meio dela e no final, atrás da visão dos alunos. Espero que desse jeito possam ser resolvidos os problemas de gravação percebidos na primeira observação.

A professora retoma o texto do México usado na aula anterior e falam sobre festas e sobre outros assuntos relacionados. Os alunos se mostram muito participativos e entusiasmados, com vontade falar e expressar-se em espanhol. A professora incentiva. A professora aproveita para fazer uma reflexão sobre festas e culturas.

A professora parece usar o *recast* nesta aula mais do que na anterior. Percebo que a minha localização não é favorável. Embora os alunos não me vejam, estou na frente da professora, o qual considero que pode estar influenciando as ações da professora.

Observo pela primeira vez um trabalho em duplas. Os alunos realizam perguntas uns aos outros, para realizar uma lista tal e como solicita um exercício do livro. Há movimentação dos alunos pela sala, com seus livros na mão. Eles perguntam para a professora quando tem alguma dúvida. A professora também circula e ouve, mas não faz nenhum comentário a não ser responder as perguntas dos alunos. Mostra-se disposta e auxilia quando precisam, mas não observo uma recuperação de erros que possa ter ouvido. Preciso entender se oferece esse retorno em outro momento.

Nota de campo 03 – Professora Maria – Data 23/05/2018

Após as duas observações anteriores, resolvo voltar à posição do primeiro dia: no lateral e com o celular numa mesa no meio da sala. Embora possa ter problemas de gravação, considero que as interferências ao ficar muito em evidência na frente da professora podem ser piores.

A professora inicia a aula lembrando como indicar o trajeto para chegar a um lugar. Após três aulas, posso dizer que isto faz parte da rotina dela: usar alguns minutos do início da aula, como aquecimento, para revisar aspectos do conteúdo do semestre via oralidade.

Há um novo exercício em duplas. Desta vez, resolvo aproximar o celular ao grupo que está mais próximo, pois não há movimentação na sala como no dia anterior. As ações da professora são as mesmas: fica a disposição, chega perto de cada grupo, observa, mas não faz nenhum comentário. Também não há uma recuperação de erros no quadro. Gostaria de saber se a professora é consciente de esta possibilidade e, caso sim, como a avalia dentro das maneiras de fornecer *feedback* corretivo da oralidade.

A professora realiza uma simulação de compras e vendas com os alunos. Vejo como os alunos e a professora “se dão bem”: há cumplicidade e eles aceitam rapidamente participar da atividade com a professora.

Finaliza a aula e vejo que a professora opta por fazer da correção um momento mais do que um processo de construção de conhecimento. Será difícil para ela trabalhar de maneira clara e aberta com o erro? O perfil visto na primeira aula – muitas técnicas diversificadas – parece ter mudado.

Nota de campo 04 – Professora Maria – Data 30/05/2018

A aula acontece ainda com problemas de transporte, pode ser que hoje tenha menos alunos.

A professora está tendo uma aula que poderia se dizer “apática”, com muita pouca interação com os alunos, pouca língua circulando na aula, sem muita participação.

Durante o exercício de descrição da roupa dos colegas, há inúmeros erros dos alunos, mas não se realiza correção com nenhuma das técnicas de Lyster e Ranta. Avalio como uma opção da professora por não interromper os alunos. O exercício finaliza e também não há recuperação dos erros por parte da professora.

Após metade das observações, alguns aspectos podem ser verificados. Um deles é o cuidado da professora para corrigir. Outro é o predomínio do *recast*, embora outras técnicas possam ser identificadas. Quando estas são usadas, os alunos não respondem de maneira positiva. Será que

os alunos de esse grupo estão habituados ao *recast* e não conseguem se aproveitar das outras maneiras de corrigir, mais indutivas? Terceiro, não consigo identificar critérios claros de correção, erros que às vezes são corrigidos e outras não. Mesmo assim, isto acontece mais na fala espontânea. Em exercícios com foco na forma e com objetivos mais claros (passados, cidade, festas...) a professora se fixa em aspectos mais concretos.

Nota de campo 05 – Professora Maria – Data 04/06/2018

A professora usa o início da aula para conversar com os alunos sobre as atividades que eles fizeram durante o feriado. É uma conversa na que vários alunos participam, sendo estimulados pela professora. Ela dedica tempo, chega perto dos alunos e mostra interesse, o qual cria um ambiente favorável à prática da oralidade. Por outro lado, com relação à correção, há de novo dificuldade para identificar quais são os critérios usados por ela. A professora faz uma referência explícita ao objetivo deste trabalho, “*quiero saber como está este pasado, en qué puedo ayudar*”. Ela explicitou aqui um conceito de professor como ajudante do processo de construção de conhecimento do aluno.

Surgem muitos assuntos em sala hoje: roupas, filmes, o preço da gasolina... A professora, comparando com a aula anterior, está tendo uma atitude completamente diferente, incentivando a participação e mostrando-se muito mais colaboradora. Há uma consciência da necessidade de oferecer aos alunos assuntos em sala para praticar a oralidade. A correção, parece, fica em segundo plano.

Há um exercício para trabalhar em dupla com um colega de sala, proposto pelo material didático, para falar da cidade que eles gostam. A professora orienta a usar o léxico e recurso do livro. A professora conversa com um aluno que está sozinho. Depois, ela chega perto dos outros e escuta o que falam. Depois, se retira para sua mesa, onde fica organizando material para a próxima atividade. Observo os grupos: duas alunas do meu lado falam em português, um grupo, no meio da sala, fala em espanhol, outros alunos estão usando o celular. No final, a professora volta à turma e conversa com o grupo de alunos do meio da sala. Fico em dúvida de se a turma toda conseguiu aproveitar este exercício.

Nota de campo 06 – Professora Maria – Data 06/06/2018

As aulas acontecem no horário do almoço. Ao longo de todas as observações, inclusive hoje, os alunos chegam atrasados, talvez porque estão saindo das suas aulas de graduação.

A aula se inicia com um exercício do livro que apresenta diferentes obras de arte e seus autores. Uma das alunas começa a falar sobre Frida Kalho e seu marido, ela demonstra muitas dúvidas e pergunta a professora, porque se trata de um assunto para o qual talvez ainda não tenha recursos. Em um determinado momento a aluna começa a falar em português, Maria interfere com palavras em espanhol, várias vezes, e a aluna então retoma a fala em espanhol. Não considero uma correção da oralidade, mas uma tentativa da professora de chamar a atenção da aluna.

Maria está trabalhando de maneira mais clara hoje a correção da pronuncia através da leitura de textos que aparecem no livro. É um aspecto que já tinha evidenciado antes. Agora, por exemplo,

faz referência ao erre em *marrón*, explicitando que não está escutando bem a pronúncia da palavra. Também falou sobre *calcetines* e *azul*.

Nota de campo 07 – Professora Maria – Data 11/06/2018

Maria entrega uma atividade oral extra, com foco na forma, para praticar os verbos em passado. Em duplas devem fazer perguntas sobre as atividades de pessoas. Uma aluna apresenta uns erros na conjugação e a professora recorre ao *feedback* metalinguístico para tentar fazer a correção dos verbos. Considero muito adequado, já que o foco do exercício é a forma. Também Maria consegue fazer um evento corretivo que se encaixa dentro da visão sociocultural, com ela como guia e auxiliando na construção do conhecimento. Informa que fez tudo isso para “*saber si tú sabias*” referindo-se à aluna.

A professora usa a palavra “*confusión*” no lugar de erro! Muito interessante, porque Sofia também fez igual!

Uma aluna começa a falar da sua infância e apresenta muitas dúvidas e erros. A professora lhe diz para seguir, que depois ela irá ajudar. No final, a professora traduz as palavras e reorganiza a mensagem da aluna. Fico pensando no contraste entre correção da oralidade e da escrita. Se fosse um texto, a professora daria a possibilidade de uma reescrita. Em essência, me parece que o movimento da professora é um *recast* sem interrupção, pois não há reformulação por parte do aluno, e a correção continua centrada na professora.

Mais um exercício em grupos no final da aula. Novamente, com a mesma estrutura dos anteriores. Os alunos conversam, a professora circula, se eles realizam alguma pergunta ou comentário ela os ajuda.

Nota de campo 08 – Professora Maria – Data 18/06/2018

Trata-se da última aula antes da prova escrita. Maria informa que será uma aula normal, talvez com alguma revisão de conteúdo específica, mas que não se trata de uma aula de revisão propriamente.

Há mais exercícios de correção de tarefas do que habitualmente.

Proposta de um exercício em duplas: falar de planes de futuro.

Conversação informal no final da aula:

Agradeço à professora e falo que vou fazer uma foto do local. Explico que gostaria de colocá-la na dissertação para que as pessoas possam ter uma ideia do ambiente físico, o qual pode me ajudar a justificar os problemas que estou enfrentando na transcrição dos eventos corretivos pois “as vezes os alunos falam muito baixo e depois não consigo ouvir nada quando ouço a gravação”. Ela responde que acontece a mesma coisa, que às vezes não houve nada e fala “eh?” para os alunos, mas outras vezes é porque ouviu errado e então também faz “eh?” para estimulá-los. É esperado então que o pedido de esclarecimento seja uma técnica usada por Maria.

Nota de campo 01 – Professora Sofia – Data 18/05/2018

Início das observações da aula da professora Sofia. Fico sentada no lateral da sala. Além de mim, há também dois alunos do grupo de graduação que estão observando as aulas. A turma é grande.

A professora realiza uma atividade de aquecimento, conversando sobre as atividades da semana. Está em pé e circula pela sala. Após isso, Sofia entrega as provas escritas, sempre viradas, deixa um tempo para que os alunos vejam o resultado. Um deles pergunta “¿podemos ficar com la prueba?” e ela responde “No podéis quedaros porque son de UnB”. Mesmo com erros, a comunicação acontece.

A revisão da prova por parte da professora me traz algumas informações sobre o que a professora entende por erro: vejo que o erro é entendido como um elemento normal na aprendizagem. Mas tenho a impressão de que ela se esforça muito para, digamos, que o aluno não se preocupe com os erros que esta cometendo. Não usa a palavra erro, prefere *confusión*.

Realização em um exercício oral sobre o léxico das roupas e outras expressões vistas na unidade. Trata-se de um exercício em grupo, no qual há uma simulação de umas compras em uma loja. Trabalham em pares ou trios, a professora chega perto de cada grupo, ouve o que estão falando, participa com outras questões ou sugestões e corrige.

Espero a que ela chegue perto de onde estou para observar melhor. Não há nenhuma modificação, ou usa o *recast* ou fornece a forma certa seguida de uma explicação gramatical. Em dois grupos ouço o mesmo erro *cuesta/cuestan* e a professora agiu do mesmo jeito nos dois casos (correção + explicação). Será que a Sofia sabe o que é *feedback* metalinguístico? Se for um erro observado em dois grupos, poderia ser recuperado no quadro, por exemplo.

Percebo que a professora conseguiu criar um vínculo de proximidade com os alunos. A aula fluiu de maneira muito agradável. A professora permaneceu com os alunos na hora do intervalo, conversou e resolveu dúvidas. No final da aula houve o mesmo comportamento. Entendo que para Sofia esta proximidade com o aluno é um fator determinante para o bom andamento do processo de aprendizagem do mesmo.

Chama a nossa atenção após este primeiro dia que todos os movimentos corretivos da professora são feitos de maneira semelhante, caracterizados por uma tentativa de incluí-los no discurso, sem interromper ao aluno ou ressaltar seu erro. Será preciso entender se estas ações se consolidam nos próximos dias. O *recast* foi hoje a técnica usada de forma majoritária pela professora Sofia.

Conversa informal no final da aula: Sofia expressa que estava um pouco nervosa por ter tantas pessoas observando a aula.

Nota de campo 02 – Professora Sofia – Data 25/05/2018

A aula acontece com problemas no fornecimento de gasolina. Sofia explica que a aula hoje será um pouco diferente para não prejudicar àqueles que não conseguiram chegar.

Falando sobre compras, a professora inicia a conversa e se coloca como um interlocutor real, falando de suas experiências com a mãe e as dificuldades que enfrenta quando sai de compras como ela. Percebo que para Sofia estes momentos não são uma “obrigação” para que os alunos

praticuem a oralidade, mas um momento que lhe permite conhecer melhor ao grupo e demonstrar interesse pelo que eles têm a dizer.

Nesta aula já houve dois comentários dos alunos fazendo contraste entre o português e o espanhol.

Proposta de mais um exercício em dupla. A professora repete os movimentos da aula anterior.

Ao realizar um exercício para praticar a articulação de g/j, um aluno declara suas dificuldades sobre a produção do erre. A professora aporta uma explicação gramatical e então realiza o exercício duas vezes, com a mesma metodologia: ouvir uma palavra, pausa, pronúncia em grupo. Poderia ter sido aproveitado como um momento de reflexão conjunta sobre erros na oralidade associados à pronúncia e conhecimento das percepções dos alunos sobre o *feedback* corretivo, já que o aluno expôs o que lhe resulta mais difícil de maneira clara e sem constrangimentos. Percebo um forte interesse da professora em corrigir a pronúncia dos alunos. Outro aluno faz referência ao erre. A professora ressalta a dificuldade para fazer esse som vibrante no caso dos brasileiros. Observo também uma tendência em Sofia a realizar contraste entre português e espanhol.

Foram feitas duas observações, que correspondem à metade do tempo total. O privilégio que a professora Sofia dá ao *recast* é evidente.

Nota de campo 03 – Professora Sofia – Data 08/06/2018

A professora está em sala sempre pontualmente. Tanto nos dois dias anteriores como em este percebo que pelo fato de ser uma turma do primeiro horário os alunos demora muito para chegar. Parece formar parte da rotina da professora deixar os primeiros dez minutos para atividades de aquecimento e, assim, esperar aos alunos. Para os que chegam atrasados, ela sempre retoma o conteúdo e indica claramente o que está sendo feito.

Sofia corrige o uso de uma forma verbal, o aluno fala *hiciste* no lugar de *hizo* para se referir a ele mesmo. Sofia, na hora de corrigir, aponta o dedo para ela mesma. Vejo que Sofia recorre algumas vezes a este tipo de ação, acompanhar a correção de um movimento que ajude o aluno a entender o que está querendo dizer.

Sofia recorre novamente ao contraste entre o português e o espanhol, desta vez ao falar sobre os demonstrativos (estrutura semelhante, segundo ela). Mais um contraste, desta vez sobre a pronúncia do erre junto com um ditongo em *ruedas*. Acredito que deve pensar em uma questão sobre este assunto para incluí-la na entrevista.

Exercício em duplas, para falar sobre as cidades. A professora chega perto de cada dupla e ouve o que eles falam. Orienta e corrige os alunos sobre o uso de algumas estruturas que aparecem no exercício, como *a mí me gusta/a mí me gustan*. Mais uma vez, o modelo de dias anteriores se repete. Parece que não há diferença entre ser um exercício em duplas ou não, pois com relação à correção a professora atua do mesmo jeito.

Uma aluna usa a palavra *viciada* no lugar de *adicta* para se referir ao seu gosto pelo café. A professora proporciona a palavra certa. Não considero uma correção, pois provavelmente a aluna nunca teve contato com essa palavra. O que chama a minha atenção é sobre como os

alunos brasileiros, de maneira muito usual, ao não saber uma palavra recorrem ao português no lugar de usar outra estratégia, como por exemplo, a definição ou descrição.

A aula finaliza com mais um exercício em duplas, agora sobre doenças. Desta vez, a professora não chegou perto de nenhum grupo, só ficou observando desde a sua mesa. Não houve *feedback*.

Nota de campo 04 – Professora Sofia – Data 15/06/2018

Início da aula seguindo o formato das anteriores.

Um aluno lê uma frase e não pronuncia corretamente o erre. A professora realiza o *recast*. A leitura continua com outro aluno, que também apresenta erros de pronuncia. Sofia espera que o aluno termine e faz uma correção para a sala toda, falando de erros que todos cometeram. Percebo aqui que a professora identifica um problema (a pronuncia) e oferece uma explicação teórica sobre o assunto (articulação), mas fica faltando a reflexão do aluno sobre suas dificuldades, e este poderia ser um momento propício para fazê-lo.

Contraste espanhol/português com relação ao pretérito imperfeito: estrutura igual, mesmo tempo verbal.

Contraste espanhol/português com relação a Ir+a+infinitivo: essa estrutura em português às vezes resulta um pouco estranha.

O livro propõe um exercício oral com foco na forma para praticar esta estrutura. A professora corrige qualquer desvio da estrutura por parte dos alunos, tendo claro então qual é o objetivo do exercício.

Posteriormente, exercício em duplas, falando de planes de futuro. A professora deixa alguns minutos para que eles falem e em esse tempo fica circulando pela sala, resolvendo dúvidas dos alunos. Depois, ela chega perto de cada dupla e solicita que cada um fale sobre os planos do colega. Observo que duas duplas apresentam as mesmas dificuldades, confundido a terceira pessoa (*va*) com a segunda pessoa (*vas*). A professora resolve as dúvidas em cada caso, recorrendo a uma explicação gramatical. Penso se o fato de eu estar presente faz com que Sofia use tanto a gramática em aula quando resolve dúvidas dos alunos.

