

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA**

SUZY MARA GOMES

**AS REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE AS PERCEPÇÕES DO OUTRO COM RELAÇÃO A COMO
TRA(TAR)BALHAR O ERRO NO ENSINO LÍNGUAS**

BRASÍLIA - DF

2009

SUZY MARA GOMES

**AS REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE AS PERCEPÇÕES DO OUTRO COM RELAÇÃO A COMO
TRA(TAR)BALHAR O ERRO NO ENSINO LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

BRASÍLIA - DF

2009

**AS REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA
SOBRE AS PERCEPÇÕES DO OUTRO COM RELAÇÃO A COMO
TRA(TAR)BALHAR O ERRO NO ENSINO LÍNGUAS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Orientador - UnB

Profa. Dra. Joara Martin Bergsleithner Rocha

Examinador externo - UESC

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell

Examinador interno - UnB

Prof. Dr. Henrique Huelva Unternbäumen

Suplente - UnB

BRASÍLIA - DF

2009

DEDICATÓRIA

Aos meus amados pais, Maria Luiza e Serafim Colombo que me descortinaram o mundo da leitura, desde tenra infância, e que se esmeraram para nos dar educação.

Ao meu querido irmão Sérgio, que compartilha comigo o gosto pela leitura.

Ao meu Gesmar, pelo amor, pela cumplicidade, pelo companheirismo, pelo carinho e cuidado.

Aos meus anjos, Dayanna, Bruno, Tatty, Elípio, Isabella e Lucas. Pedras preciosas que Deus colocou nas nossas vidas.

A ruidosa e amorosa família Rosa, em especial a nossa matriarca Benedita que nos ensina o que é lutar pela vida.

Ao “tio” Willian, cunhado-irmão que espalhou amor e alegria e que, infelizmente, nos deixou tão precocemente. SAUDADES.

Aos mestres e mestras, Laércio Nora Bacelar, Grace Teles, Deise Mesquita, Rosane R. Pessoa e Maria Luiza Ortiz, pelos encontros dialógicos e dialéticos que me (re)significam. Suas vozes ressoam na minha voz ... polifonia de saberes.

Aos meus alunos e minhas alunas que sonham comigo e principalmente por que me permitem sonhar com eles/as.

Aos companheiros e companheiras de estudo e trabalho que compartilham e ou compartilharam comigo suas incertezas, alegrias e conquistas. Todos vocês fazem de mim a pessoa que sou hoje.

Aos professores e professoras que se dedicam ao ofício da educação e que buscam a formação continuada, a autonomia, enfim caminhos para se desenvolver profissionalmente e, especialmente a nossa colaboradora Bianca.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus. Ele conhece realmente os esforços que despendi para alcançar meu objetivo. Ele me amparou me deu força e me ergueu. Por Ele eu consegui.

A professora Dra. Maria Luisa Ortiz, minha orientadora, por compartilhar comigo seus conhecimentos, pela confiança em meu trabalho, por me orientar e me motivar, pela compreensão e pela paciência enfim pelo meu crescimento profissional e pessoal.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da UNB, pelos conhecimentos.

A todos os Professores da *Delfos* que participaram da pesquisa, em especial a *Bianca* grande colaboradora.

Aos professores e professoras que gentilmente aceitaram participar da banca examinadora desta pesquisa.

Ao meu esposo pela compreensão na ausência pelo companheirismo na presença, pela paciência demonstrada em todo esse tempo e por ter acreditado na minha capacidade.

Aos meus filhos, minha mãe e meu irmão pelo apoio e carinho.

As amigas, companheiras de luta e de estrada Jacymara Paiva Junqueira de Sousa e Myrian Lacerda Castro e Silva pela amizade, suporte e pela colaboração.

A minha amiga Maria Natércia Alencar pelas leituras, dicas preciosas e apoio.

Ao Martin pelo grande auxílio na confecção das tabelas e pelo apoio tecnológico.

RESUMO

A reflexão sobre a prática docente vem sendo apontada como um instrumento significativo na formação continuada do educador. Buscando contribuir com essa discussão, este estudo de caso apresenta uma proposta de reflexão que traz as percepções do Outro (colegas e aprendizes da professora participante) sobre correção e tratamento do erro no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (neste caso de língua inglesa), sendo estas o fator desencadeador de questionamentos, confrontação e (re)construção de pressupostos teóricos e práticos de uma professora de inglês. Para implementar a pesquisa, inicialmente, levantamos alguns dados a fim de analisar como se configura a cultura de professores de uma escola de línguas da cidade de Goiânia no que se refere à práxis de tra(tar)balhar o erro no processo de ensino/aprendizagem de uma outra língua. Posteriormente, promovemos sessões reflexivas com a professora participante, objetivando proporcionar o lócus propício para observar se, mediante o confronto de suas próprias concepções com as de seus pares e alunos/as, foram aventadas modificações e ou (re)significações de saberes implícitos e ou teóricos com relação ao tratamento de erros. Do mesmo modo, buscamos averiguar, junto à referida educadora, de que forma esta pesquisa contribuiu para a sua formação. Os resultados da pesquisa apontam que a reflexão acerca das percepções do Outro auxiliaram a professora colaboradora a se conscientizar da importância da pesquisa ação no desenvolvimento da prática do/ a professor/a de LE. Constatou-se, que através da mediação de outros raciocínios houve algumas movimentações entre o estágio atual, real da ZDP de *Bianca* e do seu nível proximal. Estimulando, então, a ampliação e elaboração de suas concepções acerca de como tra(tar)balhar com o erro assim como na (re)construção de conceitos. Por fim, evidenciamos que as teorias implícitas são forças que estão fortemente alicerçadas, exercendo então, um alto grau de influência na abordagem de ensino-aprendizagem de línguas da professora colaboradora e na sua cultura de lidar com o erro no processo de desenvolvimento da interlíngua dos/as aprendizes de LE.

Palavras-chave: erro; reflexão; correção e tratamento de erro; percepção.

ABSTRACT

The reflection about the teaching practice has been pointed as a significant instrument in the continued formation of the educator. Trying to contribute with that discussion, this case study presents a reflection proposal that takes the perceptions of the Other (peers and learners) about error correction and treatment in the foreign language teaching and learning, establishing as a factor that unchains the questioning, confrontation and (re)construction of theoretical and practical presupposition of an English teacher. To implement the research, firstly, we raised datum in order to analyze how is configured the culture of the teachers from a language school in the city of Goiânia in the reference to the praxis of treating and working on the error in the process of another language acquisition. Next, we promoted reflexive sessions, only with our collaborative teacher, aiming to provide a favorable locus for observation, by means of confrontation of her own conceptions and the ones of her peers and students, were suggested changes and (re)significations of implicit and or theoretical knowledge. In the same manner, we tried to verify, near the above-mentioned educator in which form this research has contributed to her formation. The findings pointed out that the reflection about Other's perception has contributed to make the collaborative teacher be conscious of the importance of making action research to her own praxis development. Moreover, throughout peer thoughts mediation it was possible to notice a movement in the educator ZDP. It enabled her to (re)construct conceptions related to treating or/and correcting learner error. Despite of that, the research pointed out that implicit theories are forces which have strong influence in the teacher's approach in teaching and learning languages and also in her culture of dealing with errors and mistakes in LE leaner's interlanguage process.

Key-words: error; reflection; error and correction; treatment; perception.

LISTA DE QUADROS

1. Quadro de denominações dos participantes	30
2. Quadro de instrumentos secundários – questionário para professor	35
3. Quadro instrumentos secundários – questionário/entrevista para aluno	36
4. Quadro das entrevistas reflexivas: professora Bianca	37
5. Quadro sobre as concepções do erro nos diferentes métodos	42
6. Quadro do questionário professor/a: formação.....	73
7. Quadro do questionário professor/a: conceitos	78
8. Quadro de formação e conceitos: Bianca	85
9. Quadro do questionário professor/a 2: tabela questão 7.....	101
10. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/A.....	104
11. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/B.....	105
12. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/C.....	106
13. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/D.....	107
14. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/E.....	108
15. Quadro do questionário aluno/a 2: tabela questão 7/F.....	109
16. Quadro da descrição do PRCI.....	128
17. Quadro de habilidades desenvolvidas	128
18. Quadro das formas de correção	129
19. Quadro dos tipos de atividades relevantes aplicadas no PRCI	130
20. Quadro das dificuldades encontradas no PRCI.....	132
21. Quadro de recebimento de auxílio adequado no PRCI.....	132

LISTA DE FIGURAS

1. Figura ilustrativa do processo reflexivo	67
2. Figura do questionário professor/a 2: figura questão 1.....	90
3. Figura do questionário professor/a 2: figura questão 2.....	92
4. Figura do questionário professor/a 2: figura questão 3.....	93
5. Figura do questionário aluno/a 1: figura questão 3.....	94
6. Figura do questionário professor/a 2: figura questão 4.....	95
7. Figura do questionário aluno/a 1: figura questão 4.....	97
8. Figura do questionário professor/a 2: figura questão 5.....	97
9. Figura do questionário aluno/a 1: figura questão 5.....	98
10. Figura do questionário professor/a: figura questão 6.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

1. AC Abordagem Comunicativa
2. AE Análise de Erro
3. C Aluna Participante 1
4. CE Correção de Erro
5. EP-B-1 ... Entrevista Perfil Bianca 1
6. ER-B-2 ... Entrevista Reflexiva Bianca 2
7. ER-B-3 ... Entrevista Reflexiva Bianca 3
8. ER-B-4 ... Entrevista Reflexiva Bianca 4
9. LAD Dispositivo de Aquisição de Línguas
10. LE Língua Estrangeira
11. L1 Língua 1
12. L2 Língua 2
13. MD Método Direto
14. MGT Método Gramática Tradução
15. MJ Aluna Participante 2
16. PP Professora Pesquisadora
17. PRCI Programa de Revisão de Conteúdo Individual
18. P3 Professor/a Participante 3
19. P5 Professor/a Participante 5
20. P10 Professor/a Participante 10
21. P11 Professor/a Participante 11
22. P13 Professor/a Participante 13
23. QP1 Questionário Professor/a 1
24. QP2 Questionário Professor/a 2
25. QP3 Questionário Professor/a 3
26. QA1 Questionário Aluno/a 1
27. QA2 Questionário Aluno/a 2

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x

CAPÍTULO I – DA ESCOLHA DO TEMA

1.1. Introdução	13
1.2. Justificativa	14
1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa	16
1.4. Metodologia de pesquisa	17
1.4.1. Percalços	17
1.4.2. Tipo de pesquisa	18
1.4.3. Contexto da pesquisa	25
1.4.4. O PRCI.....	27
1.4.5. Participantes da pesquisa	29
1.4.5.1. Alguns dados sobre a vida de Bianca	31
1.4.6. Instrumentos de coleta	33
1.4.6.1. Questionários e Entrevistas - Instrumentos Secundários.....	35
1.4.6.2. Instrumentos Principais	36
1.5. Organização do trabalho	38

CAPÍTULO II – O ERRO NA AULA DE AULA DE LE (INGLÊS)

2.1 Introdução	39
2.2 Papel e contexto hegemônico da língua inglesa	39
2.3 O erro no histórico de ensino-aprendizagem de línguas.....	41
2.4 O erro	43
2.4.1. O erro para a Filosofia e para a Educação	44
2.4.2. O erro para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.....	45
2.4.3. Classificação de erros	47
2.4.4. Tratamento X correção de erro	56

2.4.4.1 Controvérsias sobre o tema.....	57
2.4.5 Conceito de abordagem de ensino do professor de LE	59
2.5 A Reflexão	61
2.6 Teoria Sociointeracional	68
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	
3.1. Introdução.....	72
3.2. Análise dos questionários	73
3.2.1 Quadro questionário professor/a – conceitos.....	78
3.2.2 Questionários QP2 e QA1	89
3.3. Análise das sessões reflexivas	116
3.4. Análise dos dados do PRCI	120
3.4.1 Questionário reflexivo ER-B-4.....	120
3.4.2 Bianca x MJ e C – convergências e divergências.....	127
3.5. Respondendo as perguntas da pesquisa	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	161
ANEXO 1 – Transcrições	162
ANEXO 2 – Compilação de dados	173
ANEXO 3 – Entrevista	189
ANEXO 4 – Questionários	190

CAPÍTULO I – DA ESCOLHA DO TEMA

“Não basta somente ler
É preciso ponderar,
Que a lição não faz saber,
Quem faz saber é o pensar.”
Bárbara Eliadora

1.1 Introdução

Muitos estudos aplicados foram realizados abrangendo pontos de suma importância para a área do ensino aprendizagem de línguas com intuito de pesquisar, analisar, entender e buscar aprimorar o processo de ensinar e aprender. Dentre os mais diversos tópicos que, despertam interesse investigativo na área de Linguística Aplicada, o estudo sobre como auxiliar o aprendiz de uma Língua Estrangeira (doravante LE) a buscar caminhos e formas de lidar com os erros no processo de ensino-aprendizagem situa-se entre os mais instigantes. Este ponto, o erro, classificado como nevrálgico por muitos, faz parte do desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social do ser humano em todas as áreas. Visto como inerente ao processo desenvolvimental do sujeito, o erro assume papel relevante no ensino-aprendizagem de línguas, pois permite perceber valiosas e diferentes perspectivas para professores, alunos e pesquisadores tais como; a constatação de problemas que afetam a competência e o desempenho lingüístico-comunicativo do aprendiz; a indicação do(s) ponto(s) a ser(em) reforçado(s) / trabalhado(s) pelo professor; fornece subsídios para analisar como as línguas são adquiridas e/ou aprendidas, da mesma forma que evidencia quais estratégias e procedimentos de aquisição e/ou aprendizagem de uma língua-alvo não utilizados pelos aprendizes no processo em questão. Dessa forma, trabalhar com o erro pode ser significativo, produtivo e positivo, pois “aprendemos com os erros” (Figueiredo, 1997). Mas, e o professor de língua estrangeira (LE)? Como este se posiciona perante a cultura de correção de erros? Quais são as percepções que subjazem às suas intenções de ação pedagógica? As concepções de Outros (seus pares e aprendizes) podem influenciar e ou modificar sua forma de definir os pressupostos que envolvem o erro no processo de ensino e aprendizagem de LE?

Este trabalho pretende abordar, em primeiro plano, alguns fatores que influenciam o pensar e conseqüentemente as intenções pedagógicas do professor no que se refere aos problemas enfrentados por alunos de LE no desenvolvimento de suas interlínguas e principalmente as percepções e ações na hora de tra(tar)balhar o erro em sala de aula.

1.2 Justificativa

Propomos uma pesquisa relacionada às culturas sobre correção e/ou tratamento de erros, que possa nos apontar diretrizes para o planejamento de uma futura experiência de análise crítico- reflexiva, coletiva e colaborativa sobre o tema, envolvendo professores de LE de uma escola de línguas da cidade de Goiânia.

Pensamos que, de uma forma geral, o educador busca por diferentes conhecimentos que possam auxiliá-lo no ensino-aprendizagem de LE. Porém, as formas através das quais lidamos com os erros nos parece que ainda carece de mais estudos à luz das teorias pertinentes e condizentes com as necessidades sócio-histórico-culturais dos aprendizes de LE na sociedade atual.

Para tal buscamos levantar as concepções de uma professora de inglês, de professores de línguas e de alunos, sobre o erro. Posteriormente, utilizamos os dados obtidos como instrumento de reflexão para a professora participante, docente de LE (inglês). Nosso objetivo foi realizar um estudo sobre as percepções da participante principal, no que diz respeito à cultura de avaliar, corrigir e/ou tratar o erro, assim como analisar as suas reações e reflexões sobre as percepções e visão dos seus colegas professores e dos alunos no que tange ao tema mencionado.

Estudar sobre a percepção do/a professor/a em relação a sua própria concepção e a do aluno a respeito do erro, pode ser uma forma de auxiliá-lo/a a observar como aplica, em sala de aula, práticas pedagógicas para lidar com aquele. Se o faz considerando somente a sua compreensão de como e quando fazê-lo. Ou se observa a preferência e/ou necessidades dos alunos, ou ainda se adota uma postura que envolve as visões das duas partes (educadores e educandos).

Em discussões informais com vários colegas pudemos perceber que, normalmente, os alunos são ouvidos de forma ocasional e assim, não é dada a eles a oportunidade para que possam se manifestar, de maneira pontual sobre suas crenças, vontades e necessidades quanto à correção de seus próprios erros em LE. Consideramos que, se tomarmos o ensino-aprendizagem de línguas (ou outro conhecimento) como uma ação dialógica, nós professores precisaríamos oportunizar tempo e espaço para que os aprendizes tenham chance de se posicionar, questionar e negociar as ações pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Não estamos aqui preconizando o afastamento do professor das decisões sobre o ensino-aprendizagem de seus alunos ou buscando a total e irrestrita autonomia dos aprendizes. Estamos simplesmente tentando verificar se as vozes dos alunos estão sendo

ouvidas. Sabemos que nem sempre os alunos têm condições de se posicionar e verbalizar aquilo que eles precisam (ou acreditam que precisam) ou preferem. Mas, achamos que pode ser importante levantar a questão da necessidade de dialogar e negociar, analisando o que é atrativo, significativo e essencial para o desenvolvimento lingüístico na LE escolhida. Desta maneira, o/a professor/a tem possibilidade de lançar mão de procedimentos mais adequados baseados em subsídios obtidos de forma consciente e relevante para auxiliá-los/as. A prática dialógica¹ está se tornando mais freqüente em sala de aula. Porém, não é comum que se estabeleça essa relação dialógica, no que se refere ao micro cosmos, os erros, dentro do macro cosmos, o aprendizado de LE. Muitos professores ainda não prestaram atenção para o fato de que também é preciso refletir sobre como lidar com a questão da correção/tratamento de erros dos aprendizes; Que tipos de ações pedagógicas utilizam? Por que as utilizam? Quais os resultados que esperam? e se seus atos vão de encontro do que eles concebem como relevante ou o que os aprendizes acreditam ser relevante.

Pensamos que o professor, supostamente, tem o embasamento teórico necessário para lidar com o “problema”. É preciso levar em consideração também de que cada um de nós carrega com uma competência implícita, portanto, que tipo de subsídios ela pode nos fornecer? Há divergências ou convergências entre o que nós pensamos ser eficaz e o que o/a aluno/a pensa ser uma experiência positiva para correção / tratamento de erros desenvolvimentais de sua interlíngua?

Muitas vezes o/a professor/a pode considerar a(s) voz(es) que manifesta(m) seus desejos com mais eloqüência. Então, utiliza procedimentos que podem não representar a real necessidade de um determinado grupo como um todo, mas de apenas uma pequena parcela deste grupo. Será que o professor já parou para refletir sobre isso? Será que a observação pura e simples pode proporcionar uma visão mais holística das preferências do alunado?

Na perspectiva interacional vigotskyana (Vygotsky, 1981), a formação do homem se dá no plano social. Então, é pertinente afirmar que, se proporcionarmos um movimento dialógico entre os atores envolvidos no processo educacional em LE, teremos uma chance maior de poder colaborar com uma formação “**omnilateral**” (Frigotto, 2000) dos alunos e também dos professores. Entendemos por formação omnilateral não só a experimentação do conhecimento específico, técnico, mas também

¹ Prática dialógica é tomada aqui como interação entre alunos/as com professor/a e com seus colegas. Posto que a aprendizagem é processo cultural e social (Donato, 1994).

a compreensão do Outro e o respeito pelas suas alteridades, descentralizando a visão de cultura do próprio umbigo. Assim como desenvolver a capacidade de analisar, questionar, discutir, refletir, criticar, negociar sobre o contexto e situações em que estamos envolvidos.

Isto não é utopia, mas uma possibilidade real, já que podemos buscar meios para que esta formação venha a acontecer, pois muitos estudiosos acreditam que este tipo de contribuição é possível.

Então ao apontar para as necessidades do Outro através da simples observação, sem dar autonomia para que ele/ela expresse sua opinião sobre um determinado fato, corre-se o risco de não contemplar a diversidade polifônica. Posicionando-se, falando em nome do Outro possivelmente estar-se-á negando-lhe a oportunidade de crescimento. Que autoridade teríamos para agir dessa forma?

Assim, através dessa pesquisa pretendemos descobrir como implementar ações dialógicas e reflexivas que auxiliem a formação de professores de LE no que tange à correção/tratamento de erros. Para tal apresentamos a seguir as perguntas que nos orientaram nessa busca.

1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Esse trabalho tem por objetivo fazer um estudo das reflexões de uma professora de LE (inglês) em relação às percepções de colegas (professores) e alunos sobre a cultura de corrigir e/ou tratar erros durante o desenvolvimento e/ou aprimoramento da interlíngua de alunos de inglês em um curso livre de línguas, no qual, a professora pesquisadora e a professora participante atuam. Para tal, estabelecemos como meta investigativa os seguintes pontos:

- 1) Analisar qual é a cultura de correção/tratamento de erros da professora participante;
- 2) Investigar de que forma as experiências sobre correção de erros vivenciadas na sua formação influenciam o discurso sobre a prática pedagógica da professora participante;
- 3) Analisar as reflexões da professora participante sobre as percepções de seus pares (professores e alunos) com relação à correção ou tratamento de erros.

As perguntas que nortearam este estudo buscaram investigar:

- 1) Qual a cultura de correção e/ou tratamento de erro da professora participante?
- 2) De que forma as experiências com correção de erros, vivenciadas na sua formação influenciam seu discurso sobre sua prática pedagógica?
- 3) Qual a reflexão da professora participante após o contato com as percepções de Outros (colegas e alunos) sobre as suas ações pedagógicas de como TRA(tar)balhar o erro?

Estabelecidos os questionamentos desse estudo passamos à descrição da metodologia de pesquisa.

1.4 Metodologia

Neste tópico explicitamos a natureza desse estudo, descrevemos o contexto e os participantes da pesquisa finalizando com a apresentação dos instrumentos de coleta de dados. Optamos, primeiramente, por relatar as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

1.4.1 Percalços

Antes de descrever a metodologia de pesquisa utilizada achamos necessário abrir um parêntese para fazer um breve relato sobre os percalços com que um pesquisador pode se defrontar ao desenvolver seu trabalho.

Inicialmente este estudo tinha por objetivo investigar as reflexões de um professor de línguas, de uma instituição universitária, sobre tomadas de decisões na ação. A participante atuava como professora de língua inglesa num curso de graduação em Letras para professores da rede estadual e municipal do estado de Goiás. Este curso é denominado de *Parcelada*, pois, é ministrado nos finais de semana, nas férias de julho e no recesso de janeiro, com duração de quatro anos. O primeiro problema surgiu com a greve dos professores estaduais no primeiro semestre de 2005. Como consequência teve o cancelamento do período letivo de julho, para que os educadores pudessem repor suas aulas. Este fato impossibilitou a coleta de dados que seria feita naquele período. Em agosto do mesmo ano, a professora participante, que estava de licença não remunerada de uma faculdade em Ituiutaba, teve que reassumir seu antigo cargo e viajar todos os

finais de semana para esta cidade, impossibilitando desta forma a continuidade do estudo.

Procuramos uma nova participante dentro de um novo contexto de pesquisa. Desta vez, optamos por investigar as “Reflexões e Crenças de um Professor de LE sobre Correção de erros em sala de aula” no mesmo curso de línguas em que atuamos como professora e coordenadora pedagógica. O estudo objetivava auxiliar o professor a reconhecer sua postura e ações perante o erro no processo de ensino-aprendizagem de LE, assim como, analisar, refletir e por fim, propor ações pedagógicas, embasadas em estudos teóricos, que ajudassem o aluno nesse processo, sem que os paradigmas relacionados às teorias informais do professor sobrepujassem, de forma pontual e irrefletida, as necessidades do aprendiz. Em de julho de 2006 (em janeiro do mesmo ano, a professora pesquisadora se encontrava na UnB completando os créditos exigidos pelo Programa de Mestrado em que estava matriculada), foram coletados dados de um programa específico da escola campo destinados à atender alunos com dificuldades prementes no processo de aprendizagem de línguas. Infelizmente, devido a problemas técnicos, as fitas gravadas não puderam ser transcritas na sua totalidade prejudicando em parte a coleta dos dados. Porém, mesmo com dados parciais em mãos, decidimos utilizá-los para que, após algumas leituras sobre pressupostos da área de estudo, pudéssemos analisá-los de forma mais crítica e reflexiva em sessões de visionamento. Mas o fator imprescindível para tal, que é a leitura de textos, não pode ser efetuado pela professora participante devido à sua carga horária de trabalho. Assim, buscando aproveitar os dados já coletados, decidimos modificar a trajetória da pesquisa pela terceira vez.

Optamos, então, por investigar as reflexões de uma professora sobre como tra(tar)balhar o erro. O estudo buscou observar, interpretar e refletir sobre o erro, assim como analisar as reações da professora participante na hora de contrapor as suas concepções teóricas e percepções sobre como corrigir/tratar os erros (e suas implicações) e as percepções de Outros (seus colegas) sobre o tema.

1.4.2. Tipo de pesquisa

Do ponto de vista do conhecimento científico uma pesquisa necessita adotar um conjunto de procedimentos para coleta e análise de dados, coletados por parte do pesquisador, a fim de que a investigação em questão garanta seu caráter epistemológico

dentro da academia. A esse conjunto de procedimentos damos o nome de Método de Pesquisa. Contudo, a qualidade de uma pesquisa depende de certo número de critérios que devem ser observados de acordo com a abordagem adotada: quantitativa ou qualitativa.

A abordagem quantitativa focaliza os resultados e utiliza métodos e instrumentos que envolvem estatísticas e cálculos numéricos. Nesta, a avaliação e a quantidade de dados da pesquisa estão pautadas nos critérios de fidedignidade, validade e representatividade, considerando-se os indicadores de confiabilidade e relevância (Chaudron 1995; Nunan 1997; Allwright e Bailey 2000; Bauer e Gaskell 2002).

Quanto à confiabilidade temos que os resultados obtidos são produto da teoria em conjunto com a realidade especificada no tempo e no espaço e organizada de forma transparente. Corroborando com o primeiro indicador temos: a) a validade interna está ligada ao fato de que as evidências da pesquisa (maneiras de coletar dados, organização do experimento) precisam de acuidade, isto é, necessitam serem construídas de modo que sejam tiradas conclusões confiáveis; b) a fidedignidade tem a ver com a consistência, quer dizer, se aplicado os mesmos procedimentos obtém-se os mesmos resultados. O segundo ponto que fala da relevância refere-se à viabilidade da pesquisa cujos critérios são: 1) a amostragem, que se refere a uma amostra randômica e probabilística, de tamanho específico, com a qual se pode aplicar a generalizabilidade (a validade externa) que consiste em generalizar os resultados obtidos à população de onde a amostra foi extraída; 2) a validade das mensurações que diz respeito à categorização estatística para correlacionar, classificar, estruturar e medir numericamente os resultados obtidos das diferentes amostras representativas.

Já na abordagem qualitativa, na qual os dados obtidos são analisados indutivamente, os critérios de qualidade estão divididos em três correntes.

Primeiramente existem aqueles que defendem a adoção dos critérios de representatividade, fidedignidade e validade para qualquer forma de pesquisa social.

Uma segunda corrente assume a posição de rejeição total a qualquer critério por considerar a adoção de fidedignidade e validade (interna e externa) normas de controle social da comunidade científica sobre seus membros.

Em um terceiro posicionamento temos a aprovação da questão dos critérios de qualidade, porém, resguardando o direito de criar normas mais condizentes com a realidade da investigação qualitativa.

Segundo Gaskell e Bauer (2000), podemos observar seis critérios que contribuem para a confiabilidade e relevância da pesquisa qualitativa, a saber:

1. CONFIABILIDADE

a) **Triangulação e reflexividade:** tomam as inconsistências existentes como parte do processo e as contrapõem com a capacidade reflexiva do pesquisador gerando novas compreensões. Para tal é preciso que o pesquisador faça uso de vários instrumentos de coleta de dados a fim de contrapor os resultados, triangulando os dados.

b) **Transparência e clareza nos procedimentos:** são aspectos que evidenciam funções similares da validade interna e externa da pesquisa positivista através da explicitação detalhada da parte histórica e metodológica da pesquisa.

2. CONFIABILIDADE E RELEVÂNCIA

a) **A construção do corpus:** na pesquisa qualitativa a validade externa é obtida por meio da argumentação detalhada do corpus em construção, buscando-se maximizar a variedade de representações desconhecidas até que se alcance uma saturação para assim poder mapear as representações de uma população.

b) **Descrição detalhada dos resultados:** é o registro sistemático de referências e fontes com o intuito de mostrar ao leitor a origem de uma informação, sem, contudo, deixar que estas sirvam para legitimar preconceitos do autor. Esse procedimento é um indicador de relevância da pesquisa.

3. RELEVÂNCIA

a) **A surpresa como uma contribuição à teoria e/ou ao senso comum:** a evidência pessoal desse critério na pesquisa quantitativa está ligada a descobertas inusitadas relacionadas ao senso comum e à expectativa teórica. Já na pesquisa qualitativa este critério está relacionado à documentação de evidências (intuições reveladoras de mudança de mentalidade) que podem levar ou não a confirmações de expectativas.

b) **A validação comunicativa:** é obtida por meio da confrontação das interpretações dos dados e dos resultados obtidos pelo pesquisador frente a discordâncias sobre estes pelo autor social da pesquisa.

Gaskell e Bauer (2002, pp. 470-490), afirmam que os critérios de qualidade apresentados são de suma importância para a validação, credibilidade e relevância de uma pesquisa, não importando o método utilizado. Porém, como cada método tem suas especificidades (às vezes compartilhadas) faz-se necessário observar como cada critério é interpretado pelas metodologias de pesquisa mais empregadas pela ciência

investigativa. Os critérios de fidedignidade e validade interna e externa (também denominado como generabilidade) são fatores relevantes para a pesquisa experimental. Visto que esta se baseia em dados estatísticos e numéricos tornando, então necessário o uso de instrumentos que possam colher e medir os resultados de amostras representativas de uma determinada situação, com exatidão. Esse procedimento procura resultados que possam ser replicados e generalizados à situação sob investigação. Temos ainda que, no Método Experimental, a consistência e acuidade na mensuração dos resultados e a replicabilidade são sustentáculos da fidedignidade. Já a validade externa está relacionada à generalização dos conhecimentos resultantes da investigação do contexto do qual a pesquisa retirou seus dados.

O foco da pesquisa etnográfica, por exemplo, é voltado para o estudo holístico de casos particulares ou ambientes culturais limitados (escola, sala de aula). Como consequência faz uma compilação de um volume considerável de dados dificultando assim, tanto a análise destes por parte de observadores externos (validade interna) como a replicabilidade do estudo (validade interna). Quanto ao critério de fidedignidade, a dificuldade reside em se utilizar instrumentos de pesquisa padronizados. Desse modo, para que a qualidade da pesquisa não seja comprometida, o etnógrafo deve observar certos aspectos a fim de estabelecer a confiabilidade interna tais como, o uso de descritores de baixa influência, vários pesquisadores, pesquisadores participantes, exames em duplas e dados gravados mecanicamente. Assim como, deve se considerar dentro do estudo o status do pesquisador, a escolha dos informantes, as premissas analíticas e os construtores, o método de coleta e análise dos dados para que haja confiabilidade externa.

Por fim, temos o estudo de caso que se assemelha à Etnografia de várias formas sendo, porém, mais delimitado no seu campo de ação, pois estuda um só exemplo em ação e é essencialmente preocupado com o contexto cultural e a interpretação cultural do fenômeno sob investigação. No que se refere aos critérios de qualidade, inerentes a esse método, considera-se dois pontos de vista quanto à validade. Para uns a validade interna é preponderante e a generabilidade irrelevante. Para outros a importância das implicações qualitativas que envolvem qualquer outro método deveria, também, ser considerada em relação ao estudo de caso. Yin (*apud* Nunan 1997) sugere que, se estabeleça: a) métodos de mensuração de acordo com os conceitos estudados (validade do construto); b) uma relação causal como distinção a uma relação falsa (validade interna); c) o campo, o domínio, e a população para a qual os resultados podem ser generalizados (validade externa); d) que o estudo possa ser replicado

obtendo-se resultados similares (fidedignidade).

A meta da pesquisa é trazer informações que auxiliem na compreensão e na interação com os outros. Assim, temos a constatação (como é), a previsão (o que pode ser feito) e o controle (como se pode intervir). A fim de cumprir com seus objetivos científicos o pesquisador se vale de instrumentos, estratégias e mecanismos que o auxiliam a estabelecer a fidedignidade e confiabilidade de seus estudos.

O método experimental lida com a relação causa e efeito na manipulação da variável independente, no controle (neutralização ou eliminação) cuidadoso das variáveis fora do normal e na mensuração precisa da variável dependente. Faz-se, então, necessário a utilização de ferramentas que possam medir com precisão os dados obtidos tais como: testes (verdadeiro ou falso, de múltipla escolha, preenchimento de lacunas); escala de mensuração; questionários estruturados, entrevistas, dentre outros. Dessa forma, os pesquisadores do Método Experimental esperam encontrar dados que se encaixem na teoria estudada e então generalizam a população da qual a amostra randômica é representativa.

Na Etnografia, busca-se uma teoria que explique os dados. Portanto, a observação precede a hipótese. E, ao contrário da experimentação, este método dá importância central ao contexto no qual as variáveis ocorrem, enfatizando a interação entre elas. Assim, para a coleta de informações deste método descritivo utilizam-se gravações e transcrições (áudio e vídeo), notas de campo, depoimentos, entrevistas, diários, linguagem ambiental e outros.

Já no estudo de caso os instrumentos aplicados são monólogos e diálogos gravados, notas de campo, tabelas de itens morfossintáticos, diários, depoimentos, entrevistas e outros. O que se objetiva é a obtenção de uma gama extensa de dados, dentro do contexto em que esses são retirados, permitindo um estudo holístico da entidade única em estudo. Deve-se usar diferentes formas para obter as informações a fim de que a triangulação dos dados possa ser feita com o intuito de alcançar os resultados esperados.

Vale ressaltar que, embora o estudo qualitativo não prime pela mensuração sistemática, a utilização de instrumentos que envolvam a quantificação de algumas informações, muitas vezes é necessária.

Desta forma, o presente estudo busca através de uma perspectiva qualitativo-interpretativista, dialogar com os dados e com a participante (pesquisadora e professora participante), partindo do princípio de que o sujeito que produz os dados a serem interpretados não pode ser visto como um ser passivo dentro das relações que se

estabelecem, mas sim como um sujeito construído através das relações sociais que o constituem e que por ele são constituídas havendo, portanto, uma relação dialógica. Na visão sócio-histórica do conhecimento e do indivíduo devemos ir além da simples focalização na concretude dos fatos procurando a descrição, a compreensão e a explicação da fenomenologia em estudo (Luria, 1983; Vygotsky, 1991). Buscando, dessa forma, a real significação dos fenômenos observados, que não contempla somente a visão unilateral do pesquisador sobre os dados, mas, também, as compreensões significativas destes fenômenos para o participante do estudo, abarcando uma visão pluri ou multilateral dentro do processo investigativo. Sendo que determinado sujeito proporciona ao Outro uma (ou várias) concepção diferente do que este último percebe. Segundo Freitas, temos que:

A pesquisa, nesta orientação é vista pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e neles se resignificam (2003, p.6).

Há, portanto, uma superação da visão dicotômica sujeito-objeto. O conhecimento passa a ser construído partindo-se do princípio bakhtiniano de que as vozes dos sujeitos envolvidos se alternam e que a voz de cada um deles é constituída de outras vozes. Compreende-se assim que, a nossa visão sobre as observações do Outro fica incompleta se entendemos que a construção do conhecimento é um processo unilateral. Observamos, então, que, a pesquisa qualitativo-interpretativista é um encontro dialógico por isso deve se considerar a unidade de cada sujeito assim como o que resulta da interação destes. Posto que, segundo Bakhtin (1985):

Em um encontro dialógico, as duas culturas não se fundem, nem se mesclam, cada uma conserva sua unidade e sua totalidade aberta, porém ambas se enriquecem mutuamente. (Bakhtin, 1985, p. 352).

A re-significação dos papéis dos envolvidos em um estudo (pesquisador e participante) acontece através de um processo teórico-reflexivo sobre a observação da realidade, da troca, do questionamento tornando a transformação emancipatória num movimento participativo e não somente um movimento determinado pelo pesquisador. Isto quer dizer, que a exposição, a discussão, os questionamentos sobre os significados, sobre o estudo em desenvolvimento, envolve ambas as partes (pesquisador e participante), não dá voz somente ao pesquisador, mas, também, ao participante da investigação. Considera-se, pois, esse processo como emancipatório e participativo para

o participante. Este ganha voz, produz conhecimento não ficando na dependência do teórico para tal.

Moita Lopes (1994) salienta que:

No mundo social os significados que o caracterizam são construídos pelo homem que interpreta e re-inventa o mundo a sua volta fazendo assim, com que haja uma realidade única, mas várias realidades (Moita Lopes, 1994, p.331)

Na pesquisa interpretativista a produção do conhecimento é feita via linguagem e a linguagem é também seu objeto de estudo para interpretar a subjetividade do fenômeno. Isto quer dizer que, sendo o mundo constituído por ela, fazemos uso dos significados atribuídos a ela no social. Por isso, não é possível ignorar a visão do(s) participante(s) já que a linguagem os determina. Desse modo, temos que, a tradição da pesquisa interpretativista atende aos propósitos da presente pesquisa, por ter como foco aspectos processuais de construção do conhecimento, considerando-se a importância da inter-subjetividade em oposição à visão positivista de causa e efeito, isto é, um produto padronizado (Moita Lopes, 1994).

Dentro da pesquisa interpretativista o estudo de caso é o modelo de investigação que se adequou a nosso trabalho pois se pauta no esquadramento de um caso em particular. Focalizamos o conhecimento gerado a partir de uma unidade de análise. No nosso caso, uma professora dentro de um curso de línguas. Ludke e André (1986) apontam que quando nosso interesse reside no estudo de um acontecimento singular e que tenha valor em si mesmo o estudo de caso é a melhor escolha. Johnson (1998) afirma que se pode estudar tanto uma unidade singular, quanto um número pequeno de casos e compará-los. Porém, por ser, em sua essência, uma pesquisa rica em detalhes, e cuidadosa deve se focar holisticamente em uma singularidade; um tópico; um construto; uma escola; uma turma; um sujeito. Para Yin (2001, *apud* André, 2005) o pesquisador deve priorizar este modelo de investigação quando as suas perguntas de pesquisa estiverem buscando por um ou mais destes três parâmetros;

(1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “porquê”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real” (2005, p. 30)

No que toca à presente pesquisa, o “como” se configura na primeira pergunta apresentada; a pesquisadora não exerce controle perante a imprevisibilidade dos

eventos; e por fim o tema sob investigação justifica-se por ser apontado por muitos educadores como uma das maiores dificuldades que encontram no exercício do magistério em LE.

Assim, a visão profunda e abrangente de uma unidade social complexa e constituída de variáveis diversas que esse tipo de estudo proporciona, torna-se uma grande vantagem de acordo com André (2005), mas a dificuldade de lidar com esse método de investigação reside: a) no tempo que se deve investir no planejamento e execução da pesquisa; b) na descrição pormenorizada do contexto, do(s) participante(s), dos instrumentos utilizados; na coleta dos dados; na interpretação e análise dos dados; e por fim, no relato dos resultados.

A seguir passaremos a descrever o contexto onde foi realizada a pesquisa.

1.4.3 Contexto

De acordo com a pesquisa sócio-histórica, o lócus da pesquisa é parte importante de um estudo como este, por estar inserido em um contexto social, cultural e histórico sendo, deste modo, mediador e mediado por estes elementos, podendo assim proporcionar uma visão mais abrangente e que possa corroborar com a interpretação dos fatos. Assim, a apresentação do contexto de pesquisa faz-se presente com objetivo de situá-la no tempo e espaço e também por ser relevante tanto no processo investigativo quanto nas análises dos dados obtidos.

O contexto da pesquisa é um curso de línguas que se situa na cidade de Goiânia e que de agora em diante o denominaremos de *Delfos*. Foi fundado em 1998 por uma aluna de Letras, nas dependências do DCE de uma universidade pública e em parceria com a Casa do Estudante Universitário, da qual a aluna era moradora. Tinha como objetivo primeiro, atender o estudante universitário e a população de baixa renda. Atualmente tornou-se um curso livre de línguas, mas ainda mantém o vínculo com o DCE, dando descontos especiais aos universitários ligados a uma universidade pública federal e a duas instituições privadas. Vale ressaltar também, que é política da *Delfos* fornecer uma bolsa de estudos, por turma, à população social e economicamente desfavorecida.

A escola tem por diferencial o trabalho com projetos temáticos e projetos literários e não só o livro didático como norteador do programa de ensino. A Abordagem Comunicativa e a visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem norteiam os procedimentos pedagógicos. Dessa forma, a avaliação não tem caráter

quantitativo e sim qualitativo e é feita de forma contínua, pois é entendida como processo e não como produto.

Outro ponto que vale salientar é que a escola está sempre buscando contribuir para a formação continuada dos seus professores. Para tanto, se empenha em proporcionar discussões práticas e teóricas sobre os mais diversos tópicos a fim de que, nesses encontros, os professores possam dialogar, discutir, questionar, analisar e refletir criticamente sobre as suas práticas pedagógicas.

Em seu quadro de profissionais da educação em línguas a escola de língua *Delfos* possui 29 professores ficando deste modo divididos: 18 professores de língua inglesa, 3 professores de língua francesa, 4 professores de língua espanhola, 2 professores de língua alemã (que também lecionam inglês), 1 professor de língua italiana e 1 professor de língua eslovaca. Deste número de profissionais 19 são formados em Letras, sendo 6 mestres, 2 mestrandos, 4 com cursos de especialização concluídos e sete graduados. Temos ainda cinco professores que são graduandos em Letras (um já é graduado em alemão na Alemanha), um graduado em psicologia, um em ciências biológicas, um em administração e um em robótica.

Quanto ao espaço físico, a escola conta com treze salas de aula com aparelho de som; uma biblioteca cujo acervo gira em torno de 1000 livros; uma lanchonete; uma sala de professores; a sala da coordenação, a da administração e a sala de material e fotocopiadora.

A escola *Delfos* atende aproximadamente mil alunos por semestre letivo, divididos em mais ou menos oitenta turmas. De acordo com o contrato estabelecido pela escola, cada turma é formada por, no mínimo, oito alunos e, no máximo, dezoito. A carga horária semestral é de cinquenta horas, sendo que, cada aula tem a duração de uma hora e vinte minutos, duas vezes por semana ou duas horas e quarenta minutos aos sábados. Os alunos contam ainda com outras formas de auxílio como, por exemplo, mais contato com a língua estudada nos denominados, “plantão de conversação” e “plantão de dúvidas”, assim como atividades extras de compreensão auditiva realizadas individualmente e sem o auxílio do professor. Durante as férias a escola oferece cursos intensivos e um programa especial para alunos que não tiveram desempenho satisfatório durante o semestre (Este programa será descrito pormenorizadamente no próximo tópico).

A instituição em questão está situada em uma região central de fácil acesso tanto para a comunidade em geral como para os universitários.

Descreveremos, no tópico que se segue, o programa especial para auxiliar o

desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes oferecido no contexto de pesquisa.

1.4.4 O PRCI

O Programa de Revisão de Conteúdo Individual (doravante **PRCI**) foi instituído na *Delfos* e tem por objetivo auxiliar alunos que estão com problemas no desenvolvimento de sua interlíngua. Por este motivo também é utilizado nesta pesquisa como fonte de dados e percepção sobre erros.

O **PRCI** foi criado inicialmente com o objetivo de auxiliar um número significativo de alunos que enfrentavam grandes dificuldades no desenvolvimento da sua competência lingüístico-comunicativa na LE e que tinham acabado de cursar o nível V de inglês na *Delfos*. Neste grupo detectamos erros de todas as ordens, a saber: construções lingüísticas erradas; uso descontextualizado do léxico; dificuldade de se comunicar usando habilidades específicas; o reconhecimento de erros fonéticos e fonológicos que, conseqüentemente provocavam bloqueios e mal-entendidos na comunicação.

Ao final do período letivo constatou-se que alguns aprendizes, apesar do empenho, dedicação pessoal e de apresentarem melhoras significativas com relação à competência lingüístico-comunicativa, não alcançaram o desenvolvimento suficiente com relação à proficiência comunicativa na língua-alvo para que pudessem se sentir confortáveis, no nível seguinte. Não sendo justo coroar os esforços desses sujeitos com a possibilidade de refazer o mesmo nível, sob risco de alteração no seu filtro afetivo dos mesmos, optamos por buscar uma forma de auxiliá-los individualmente, durante o período de férias. Pois, segundo Perrenoud (1997, p. 53), “*a meta é antes fazer aprender do que ensinar*”, e o professor necessita saber como “*trabalhar regularmente com problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; praticar uma avaliação formada em situação de trabalho*”.

Nosso intuito foi o de promover encontros para que os alunos pudessem, primeiramente, se engajar em conferências² de correções de erros com o professor-orientador. Denominamos conferências a um tipo de correção dialogada durante a qual o professor e o aluno interagem. Esses encontros pedagógicos têm por finalidade auxiliar o aluno que tem dificuldades no processo de aprendizagem de LE. O professor questiona, pede esclarecimentos e orienta o aprendiz a buscar caminhos que os levem a

² Conferências, segundo... (...) refere-se a encontros entre o/a professor/a e um/a aluno/a com intuito de promover *feedback* corretivo.

ter consciência dos usos da língua capacitando-o a desenvolver iniciativas de auto-correção. Segundo Figueiredo (2005, p. 66), “*o texto escrito, neste sentido, é uma co-construção da interação entre professor e aluno*”. Assim, achamos que encontros individuais poderiam corroborar para que os aprendizes se sentissem mais à vontade e dessa forma, contribuir para que o filtro afetivo³ dos mesmos permanecesse baixo auxiliando assim, a eficácia do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos.

Foram realizadas aproximadamente quatorze conferências, de quarenta a cinquenta minutos com cada aluno/a. O conteúdo pedagógico desses encontros foi fornecido pelos próprios aprendizes, pois o programa não tinha intenções de trabalhar com o conteúdo abordado no nível V, mas sim com as necessidades individuais do aluno. Quer dizer, trabalhar para que ele conseguisse avançar no seu processo de interlíngua.

As conferências foram elaboradas seguindo os seguintes passos: no primeiro encontro buscamos conversar com os alunos sobre seus interesses, sonhos, expectativas sobre a vida, de modo geral, e sobre a língua-alvo. A seguir coletamos dados diferentes referentes aos problemas desenvolvimentais apresentados durante o primeiro encontro para uso posterior. Posteriormente, abordamos um tema que fosse do interesse do aprendiz para que ele pudesse dar continuidade à discussão (debate, descrição) em forma de redação escrita, como tarefa de casa. Na segunda conferência o intuito era recolher a redação e logo após pedir para que o aluno falasse sobre o que tinha escrito, interagindo com ele para obter outras informações. Essa conversa foi gravada e logo em seguida foi transcrita pelo aluno. Após a transcrição, incentivamos o aprendiz a fazer a auto-correção do texto, assim como fazer um levantamento dos pontos que ele achava que interferiram no entendimento do que realmente quis expressar. A redação foi devolvida ao aluno que, por sua vez, já teve mais facilidade para realizar a auto-correção dessa tarefa.

Para os próximos encontros, considerando as necessidades mais prementes do aluno, buscamos subsídios (atividades, explicações, exercícios, reconhecimento e

³ De acordo com Krashen (1982) filtro afetivo é uma espécie de dispositivo mental que dificulta ou facilita aprendizagem, dependendo de seu estado (baixo ou alto). Um filtro afetivo mais fraco ou baixo é indicativo de que o *input* recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição de linguagem. Portanto, uma quantidade de *input* a que um indivíduo pode ser exposto não será responsável, por si só, para que este atinja um nível eminente de proficiência lingüística. Se o dispositivo mental aqui mencionado estiver em alta, com frequência, isto poderá ser empecilho para que o aprendiz avance no seu processo inter-lingüístico, contribuindo para à fossilização da língua em processo de aprendizagem e ou aquisição.

desenvolvimento de estratégias de aprendizagem) para que fossem implementados, objetivando o uso contextualizado da língua através de conversas, desenvolvimento de tarefas comunicativas, além da prática de itens gramaticais. Não nos esquecendo, porém, do exercício de gravar, transcrever e da prática de auto-correção a cada dois ou três dias (quando foi possível levantamos outros temas para discussão e reiniciamos o processo). No último encontro tivemos uma discussão e *feedback* sobre a experiência vivenciada.

Assim, a partir da experiência descrita, a coordenação da escola resolve adotar esse programa para a escola como um todo, com algumas alterações. Estabelecemos dez encontros de duas horas com, no máximo, seis alunos do mesmo nível de aprendizagem de modo que estes realizassem as atividades de forma colaborativa, tendo o professor como mediador, auxiliar e como apoio. A correção colaborativa, ou correção com pares foi adotada porque permite uma interação significativa entre os alunos levando-os à troca experiências e à co-construção de conhecimentos. Esse trabalho dialógico é muito importante, pois o conhecimento e a aprendizagem envolvem o contato com o Outro (Figueiredo, 2005).

Desenvolvemos encontros de estudo com os professores da escola abordando aspectos teóricos, sobre aprendizagem de línguas e correção e tratamento de erros, a fim de apresentarmos, logo após, os procedimentos pedagógicos e metodológicos desenvolvidos na experiência piloto. Desde então, o *PRCI* faz parte do processo de ensino-aprendizagem de LE do curso de línguas da *Delfos* não só como um programa específico, mas também, como uma questão que necessita ser abordada no dia-a-dia da sala de aula de LE.

Desse modo, pensando em como os olhares de cada professor podem (des)(re)significar a questão dos erros e deslizes, cometidos pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas e como eles próprios percebem, significam e resignificam esse tema, o *PRCI* também torna-se parte necessária do contexto neste estudo, na medida em que pode ser considerado um lócus mais específico e, portanto, mais direcionado ao assunto.

No próximo tópico falaremos dos participantes da pesquisa.

1.4.5 Participantes da pesquisa

A ética relacionada à metodologia nos aponta que a preservação da identidade

dos indivíduos envolvidos na pesquisa é de suma importância (Celani, 2005). Ressaltamos que, em estudos em que pessoas estão no cerne da investigação devemos observar que o(s) participante(s) não pode(m) ser exposto(s), pois não é (são) objeto(s). Além disso, temos que considerar que ao fazermos pesquisa estamos nos engajando em uma “*construção de significados prestigiada*” Moita Lopes (1996). Por isso faz-se necessário que sejamos cautelosos, pois “...os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc.(op.cit.,p.11)

Portanto, nos comprometemos a não revelar dados que possam identificar a professora participante ou outras pessoas envolvidas, do mesmo modo utilizaremos nomes fictícios, iniciais dos respectivos nomes ou referência numérica ao citarmos algum participante ou colaborador da pesquisa. A professora pesquisadora será identificada por **PP**. A professora participante escolheu ser denominada de **Bianca**. Os demais professores que, foram entrevistados com a finalidade de fornecer dados secundários, analisados por **Bianca**, receberam a identificação de: **P1; P2; P3; P4** e assim por diante, até que se atingisse o número de professores (14) presentes durante as duas reuniões em que foram aplicados os questionários 1 e 2. Quanto aos vinte e dois alunos, que também responderam um questionário específico e cujos dados tornaram-se uma ferramenta para a reflexão da professora participante, foram denominados de: **A1; A2; A3; A4 ... até A22**. Adotamos também, as iniciais **MJ** e **C** para nos referirmos às alunas **1** e **2** respectivamente, cuja participação em um **PRCI**, pode proporcionar a **Bianca** a oportunidade de observar suas ações, reações, necessidades e desenvolvimento durante este programa que busca tra(tar)balhar o erro no processo de ensino/aprendizagem de LE.

SIGLA	PARTICIPANTES
PP	Professora pesquisadora
BIANCA	Professora participante
P	Professores/as colaboradores/as
MJ	Aluna colaboradora (pertencente ao nível II e participante do PRCI)
C	Aluna colaboradora (pertencente ao nível II e participante do PRCI)
A3, A4, A5/ ... A22	Alunos/as colaboradores/as e pertencentes ao nível II

Quadro 1 - Denominações dos participantes

Passemos então, a pormenorização do perfil de **Bianca** .

1.4.5.1 Alguns dados sobre a vida de Bianca

Bianca descreve-se como uma pessoa de fácil convívio, muito esforçada, alegre, franca e ativa. Quando criança gostava de estudar muito e como conseqüência sempre obteve boas notas. Morou e estudou em uma cidade do sul de Goiás até mais ou menos a metade do que hoje chamamos de ensino fundamental. Então, mudou-se para Goiânia e conseqüentemente de escola. Fato este que lhe causou certa insegurança. Ao término da oitava série matriculou-se no curso técnico de tradutor-intérprete, pois já se interessava pelo aprendizado da língua inglesa. Concomitantemente começou a estudar em uma escola de línguas tradicional, em Goiânia. No começo do segundo ano do curso técnico inscreve-se para fazer um intercâmbio de seis meses nos EUA. Ao voltar percebeu que o curso que fazia estava deixando a desejar e com medo de não conseguir passar no vestibular foi fazer maratona no Colégio Objetivo. Segundo **Bianca** esta foi a primeira vez que entrou em contato com o ensino de línguas mais descontraído. Até então as aulas eram tradicionais e os professores sérios.

***Bianca** - "... a forma de sentar, tudo era muito sistematizado. Por mais que houvesse reforma, era tudo muito tradicional [...] os professores muito sérios..."*

"[...] muito rígidos. Deve ser por isso que hoje eu sou rígida..."

Apesar de classificar-se como uma professora rígida nossa participante declara ter prazer em auxiliar o/a aprendiz que tem dificuldades, de se aproximar para que eles/as não se sintam intimidados/as. Pois ela considera a afetividade como algo extremamente importante para diminuir a tensão dentro da sala de aula.

***Bianca** - "... minha maior preocupação é ele (o aluno) se sentir intimidado dentro da sala de aula. Isso me incomoda..."*

A professora participante alega não ter convivido na sua infância e adolescência com um/a professor/a que desse a ela a mesma atenção que hoje ela dispensa a seus/suas alunos/as. Ela deixa entender que talvez a timidez e o fato de ser, na época muito fechada, contribuíram para que passasse despercebida pelos mestres.

***Bianca** - "...Não nenhum professor me [...] me incentivou com um olhar [...]Eu vivia muito quietinha na sala. Eu era muito, muito fechada."*

Bianca revela que foi educada de forma bem conservadora, fato este que, corroborou para que ela fosse mais observadora e séria. Seus pais não permitiam que ela fosse à matinê de domingo nem mesmo acompanhada do irmão e a noiva. Então, quando enfim ela alçou vôo, literalmente, para participar do intercâmbio conseguiu também mais liberdade para buscar sua própria identidade.

Bianca - "...sozinha eu comecei e ser eu mesma [...]Eles me prepararam, me prepararam, mas não me deixavam ser eu..."

A professora participante iniciou o curso de Letras na Universidade Federal de Goiás. Estudou por dois anos e novamente viajou para os EUA para fazer um curso de seis meses. Ao retornar começou a se dedicar mais à vida profissional. Foi professora, além de coordenadora e diretora de escola. Porém, em meados do penúltimo ano **Bianca** deixou os estudos logo após o falecimento de sua mãe. Em conversa mais informal ela nos relatou que um determinado professor da faculdade não considerou válida sua ausência de uma semana, devido ao período de luto e que, portanto, não daria a ela a chance de fazer a prova que tinha perdido. Sentindo-se magoada, desrespeitada, sem apoio ou incentivo ela não encontra nenhuma razão para continuar e abandona o curso.

Ela continuou a atuar no magistério por mais uns dois anos e depois migrou para a área comercial onde foi bem sucedida e permaneceu por vários anos. Devido a problemas alheios a sua vontade (Plano Collor) teve que deixar o comércio e resolveu retornar ao magistério e aos estudos. Porém ao procurar a instituição que estudara ficou sabendo que, por não ter trancado a matrícula não poderia voltar a aquela faculdade sem prestar outra prova de vestibular. A professora decidiu, então, fazer um teste na Universidade Católica e reaproveitar os créditos cursados. Graduou-se em 1999 e logo em seguida fez um curso de especialização em língua inglesa. Cursou duas matérias como aluna ouvinte em um curso de mestrado e pretende continuar seus estudos na área, em um futuro próximo. Já atuou nos ensinos fundamentais, médios e universitários. Trabalha meio período em um órgão público de Goiânia, como secretária, há 10 anos, três vezes por semana leciona língua inglesa no curso livre de língua **Delfos** e também tem alguns alunos particulares. Sua carga horária de trabalho é estressante, pois, é responsável pelo sustento do lar. Não participa de seminários com frequência devido à falta de tempo, já que, além de trabalhar intensamente como já foi dito, também tem suas responsabilidades familiares (é casada e mãe de um casal de adolescentes) e religiosas.

A seguir, discorreremos sobre estratégias, mecanismos e instrumentos de coletas

de dados que os principais métodos de pesquisa utilizam a fim de preencher requisitos de qualidade científica.

1.4.6. Instrumentos de coleta

A fim de provocar a reflexão de *Bianca* sobre as percepções de Outros em relação à correção e tratamento dos erros e suas implicações pedagógicas no ensino-aprendizagem de LE, tomamos as respostas destes outros colaboradores como um meio para se atingir o propósito estabelecido. Desse modo, a entrevista reflexiva foi um dos principais instrumentos de coleta de dados, seguidas de entrevista aberta e semi-estruturada e questionários semi-abertos.

Marconi e Lakatos (2005, p.197) afirmam que “a *entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional*”. Almeida, Prandini e Szymanski (2004, p.10), baseados em Minayo (1996), apontam que essa visão considera a entrevista como uma relação dicotômica na qual o entrevistado, em oposição ao entrevistador, assume uma posição passiva e de mero fornecedor de informações que serão tomadas como dados supostamente neutros, não considerando a interação social que está presente nesse contexto. Citando Minayo, os autores caracterizam a entrevista como “arena de conflitos e contradições”, pois considera “os critérios de representatividade” da fala, na interação pesquisador-pesquisado. Essa interação exerce influência no tipo de informação que se obtém, assim como no delineamento do curso da entrevista visto que, como uma relação social, não é estática nem previsível.

Por sua natureza dialógica a entrevista como instrumento de coleta de dados não é simples e muitos problemas e situações difíceis podem ocorrer (Barros e Lehfeld, 1990 p.82). Podem ser classificadas, segundo Marconi e Lakatos (op.cit. p.199), como: a) padronizadas ou estruturadas (o entrevistador segue um roteiro com perguntas pré-determinadas); b) despadronizadas ou não estruturadas (o entrevistador utiliza perguntas abertas dentro de contexto informal e tem liberdade para redimensionar a entrevista de acordo com a situação) e; c) painel (na qual o entrevistador tem por objetivo estudar a evolução dos dados obtidos e para tal, formula as mesmas perguntas de formas diversas durante períodos curtos). Ander-Egg (1978, p.110) apud Marconi e Lakatos (2005, p.199) divide o segundo tipo em três modalidades, a saber; 1) Entrevista Focalizada,

onde há um roteiro dos tópicos a serem levantados não obedecendo a uma estrutura formal e sendo, em geral, usados quando o estudo em questão busca observar mudança de conduta; 2) Entrevista Clínica, que abrange o estudo dos motivos, sentimentos e condutas dos participantes e se pode utilizar perguntas específicas; 3) Entrevista Não Dirigida, que consiste em um instrumento que permite que o participante tenha liberdade total para falar, enquanto o pesquisador assume o papel de incentivador, conduzindo o entrevistado de modo que ele/ela possa expressar sua opinião sobre um determinado assunto sem pressioná-lo/a. Devemos ainda considerar o que Prandini e Szymanski (2004, p.15) denominam de entrevista reflexiva pois considera “*a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade*”. O cerne para a elaboração da questão desencadeadora de uma entrevista reflexiva é formulá-la de forma cuidadosa, de modo que ela seja a base na qual o (a) participante possa apoiar-se para desenvolver a sua fala. Portanto, o pesquisador deve observar quais são os objetivos que busca atingir na sua investigação a fim de que a questão elaborada possa provocar um arranjo narrativo que focalize o tema abordado. Dando certo direcionamento nas descrições, digressões, problematizações, reflexões e possíveis conclusões do entrevistado, sem, no entanto, manipular ou fechar respostas de modo que o conjunto de conhecimentos, conceitos e expectativas (pré-estabelecidas ou não) do investigador prevaleçam. Visto que em uma entrevista reflexiva a relação entre entrevistado e entrevistador é sócio-interacional e, portanto, segundo Almeida, Prandini e Szymanski (op. cit., p.11), temos que:

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Quanto ao questionário podemos descrevê-lo como um instrumento que consiste em um conjunto de perguntas escritas que devem ser respondidas pelos participantes de uma pesquisa sem que haja necessidade da interferência direta do pesquisador. Os questionários podem ser classificados de estruturados ou fechados, abertos e semi- estruturados. O primeiro é constituído por perguntas que restringem as respostas a formas fixas. Podendo ser chamadas, segundo Marconi e Lakatos (op. cit. p. 206), de perguntas fechadas ou dicotômicas (quando se acrescenta mais um item podemos denominá-los de tricotômicas e acima deste número, de múltipla escolha). O segundo tipo apresenta perguntas abertas cuja liberdade de respostas é irrestrita. São também denominadas de livres ou não delimitadas pelos autores. Barros e Lehfeld

(1990,p.75) sugerem a combinação dos dois tipos de perguntas objetivando dados mais amplos e exaustivos. Este tipo de resposta forma os questionários semi-estruturados ou semi-abertos.

A seguir apresentamos uma descrição pormenorizada dos instrumentos que conduzem a coleta de dados desta pesquisa.

1.4.6.1 Questionários e Entrevistas – Instrumentos Secundários

Utilizamos questionários do tipo aberto (que nomeamos de Questionário do Professor nº1 = *QP-1*) aplicados ao grupo de professores da escola *Delfos*, e que tinham como função levantar as suas concepções sobre correção e tratamento de erros para posterior discussão e reflexão em encontros de estudos organizados pela coordenação pedagógica. Aplicamos ainda um segundo questionário, semi-estruturado *QP-2*, (semelhante ao questionário respondido pelos alunos que será descrito posteriormente) com o intuito de verificar o entendimento dos professores sobre as preferências dos educandos quanto à forma de correção a que são submetidos. Gostaríamos de esclarecer que os questionários dos professores foram aplicados durante reunião pedagógica na escola *Delfos*; não houve, portanto, a preocupação em estabelecer nenhum pré-requisito para que os/as professores/as colaboradores/as pudessem responder as perguntas contidas nesses instrumentos, apenas a presença e a anuência destes/as.

SIGLA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
<i>QP-1</i>	Primeiro questionário aplicado aos professores da <i>Delfos</i>	- objetivava levantar informações sobre a formação dos professores. - levantar concepções sobre: língua; ensino-aprendizagem de línguas; concepções e experiências sobre correção de erros (CE) como educadores e como alunos.
<i>QP-2</i>	Segundo questionário aplicado aos professores da <i>Delfos</i>	- levantar informações dos professores sobre as preferências dos alunos, de forma geral, quanto à concepção e forma de correção de erros (CE) a que são submetidos.

Quadro 2 - INSTRUMENTOS SECUNDÁRIOS: Questionário para Professor.

Fizemos uso também, de um questionário, semi-estruturado (nomeamos de Questionário do Aluno nº 1 = *QA-1*), aplicado a duas turmas de inglês (nível II) para

um total de vinte e dois alunos.⁴

SIGLA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
<i>QA-1</i>	Questionário aplicado a duas turmas de alunos do nível II adulto.	- levantar concepções dos alunos sobre o que é erro; - analisar as reações quando envolvidos em correção de erros; - analisar quais as preferências com relação à forma de corrigir os erros.
<i>Q-A1/A2</i>	Questionário aplicado no último encontro do PRCI	- levantar dados sobre a relevância do PRCI no desenvolvimento de seus níveis de interlíngua.

Quadro 3 - INSTRUMENTOS SECUNDÁRIOS: Questionário/Entrevista para Aluno.

Tomamos também, como material de estudo, um questionário semi-estruturado aplicado na última aula (*Q-A1/A2*), usados para obter dados, das duas participantes do *PRCI*, que nos mostrassem suas percepções sobre a relevância do programa de recuperação, em questão, para o desenvolvimento do processo de aprendizagem de ambas. Estas alunas pertenciam ao grupo de vinte e dois alunos, que responderam ao *QA-1* e foram encaminhadas, por *Bianca*, para fazer o programa de revisão, pela terceira vez, devido às dificuldades que elas apresentaram durante o segundo semestre de 2006. Esses encontros realizaram-se no mês de janeiro de 2007, foram ministrados pela professora pesquisadora e observados pela professora participante a fim de que esta última se sentisse mais livre para poder observar e acompanhar o desenvolvimento de suas alunas.

A seguir apresentamos os instrumentos principais da pesquisa que foram utilizados com *Bianca*.

1.4.6.2 Instrumentos Principais

Faz-se necessário ressaltar que no início da pesquisa fizemos uma entrevista com perguntas abertas (entrevista perfil *Bianca* nº 1 = *ER-B-1*) que tinha como objetivo coletar dados pessoais sobre a professora, sobre sua formação, sobre suas experiências como aluna e como educadora, assim como de alguns conceitos referentes a: planejamento, processo de ensino-aprendizagem de LE, correção/tratamento de erro na

⁴ Este material poderá fazer parte de uma mini-pesquisa interna sobre a postura dos educandos em relação a suas preferências e aos procedimentos dos professores na correção/tratamento de seus erros em sala de aula, aplicado pela professora - participante.

produção de língua-alvo. Salientamos ainda, que *Bianca* também respondeu aos questionários aplicados aos professores da *Delfos* (*QP1*, *QP2*), assim como a um questionário semelhante ao respondido pelas alunas do *PRCI* (*Q-A1/A2*).

SIGLA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
<i>ER-B-1</i>	Entrevista reflexiva semi-estruturada, gravada em áudio.	- obter informações pessoais - levantar concepções sobre: língua; cultura de ensinar e aprender; correção de erros.
<i>ER-B-2</i>	Entrevista reflexiva sobre o questionário para o professor nº 1 (QP1)	- refletir sobre as concepções do Outro referentes à língua; ensino/aprendizagem de LE; correção de erros.
<i>ER-B-3</i>	Entrevista reflexiva sobre os dados dos questionários para o professor nº2 (QP2) e o questionário para aluno (QA1)	- contrapor a visão de professores e alunos sobre correção de erros.
<i>ER-B-4</i>	Entrevista reflexiva sobre o desenvolvimento das alunas MJ (A1) e C (A2) no PRCI	- identificar a percepção de Bianca sobre as informações fornecidas por A1 e A2 durante o PRCI.

Quadro 4 - ENTREVISTAS REFLEXIVAS: Professora Bianca

Dessa forma, o desenvolvimento desse estudo qualitativo se deu através da análise de questionários respondidos por professores e alunos. Por meio de entrevistas (gravadas em áudio) com a professora *Bianca* e com as duas alunas participantes do PRCI. E com a utilização de notas de campo e gravações de sessões reflexivas sobre as concepções do Outro.

Ao utilizarmos essa variedade de instrumentos nosso intuito foi o de coletar, analisar e interpretar os fenômenos evidenciados além de possibilitar a triangulação dos dados coletados. Isto é, fazer o cruzamento dos dados obtidos das diversas variáveis de forma a contribuir para a validade da pesquisa. Pois não sendo esta passível de mensuração positivista pode ser considerada, por pesquisadores tradicionalistas, como um estudo cuja validade fica comprometida.

Por fim fizemos a categorização e análise dos dados para verificar quais as percepções da professora *Bianca* sobre possíveis convergências e divergências das visões dos professores *versus* visões dos alunos no que se refere ao erro no ensino-aprendizagem de LE. Buscamos também refletir sobre nossa própria prática e a nossa competência teórica no que tange a conceitos teórico-pedagógicos (da professora pesquisadora e da professora participante) confrontando-as com as concepções dos Outros.

1.5 Organização do trabalho

A dissertação está composta de três capítulos. O primeiro trata da justificativa, objetivos e perguntas de pesquisa, além dos princípios metodológicos que orientaram o estudo, neste caso uma pesquisa qualitativo-interpretativista do tipo estudo de caso, juntamente com os instrumentos de construção de dados, a saber: questionários, entrevistas, notas de campo e gravações em áudio de sessão de visionamento. Nesse capítulo ainda foi descrito o contexto de pesquisa e os participantes.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos. Nele trazemos o papel hegemônico da língua inglesa, o posicionamento do erro no processo de ensino/aprendizagem de línguas, sua classificação, o seu significado para diferentes áreas do conhecimento, a correção e tratamento do erro e a reflexão sobre este último. Por enfim, abordamos alguns pontos sobre abordagem do professor de LE e aspectos sobre a teoria sociointeracional que envolve o ensino e a aprendizagem.

Já o terceiro capítulo traz a análise e interpretação dos dados coletados, assim como a sua triangulação e conclusões parciais da análise.

Por último apresentamos as considerações finais, além de demonstrar as limitações da pesquisa e sugestões para trabalhos futuros.

A fim de buscar embasamento científico para orientar essa pesquisa apresentamos no próximo capítulo os construtos teóricos que consideramos relevantes.

CAPÍTULO II - O ERRO NA SALA DE AULA DE LE (INGLÊS)

Admitidamente, todos nós nos esforçamos por evitar erros: e deveríamos ficar tristes ao cometer um engano. Todavia, evitar erros é um ideal pobre; se não ousamos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento do conhecimento. De fato, é com as nossas teorias mais ousadas, inclusive as que são errôneas, que mais aprendemos. Ninguém está isento de cometer enganos; a grande coisa é aprender com eles.

Karl Popper

2.1 Introdução

Segundo Vygotsky, a linguagem é função intelectual primordial na interação entre os seres humanos, portanto, ela é impulsionada pela necessidade de comunicação “... a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano...” (Vygotsky, 2003, p. 53). Assim, pode-se dizer que a língua é um instrumento cultural através da qual tomamos conhecimento de todo um sistema de representação simbólica de uma realidade sócio-historicamente construída. O mundo em que vivemos é constituído de realidades distintas, e conseqüentemente de línguas diferentes. Isso faz com que o ser humano, que é essencialmente social, busque formas de interagir com outros de sua própria espécie, mas inserido em universos não análogos. Ao longo da história da humanidade, diversas línguas foram eleitas a fim de intermediar as interações entre povos distintos. A competência comunicativa dessas conferia (e ainda confere) ao falante status no campo, intelectual, educacional, religioso, comercial e político. Richard e Rodgers (2000) apontam que, mais ou menos sessenta por cento da população mundial é multilingüe. Dessa forma, a aquisição ou o aprendizado de uma (LE) torna-se essencial para que essa interação cultural aconteça.

Como dentre as línguas existentes o inglês é a que mais se destaca no cenário mundial, pensamos ser pertinente fazer uma breve apresentação sobre a hegemonia da língua inglesa.

2.2 Papel e contexto hegemônico da língua inglesa

Já por volta do final da década de 80, Peter Strevens (1987) apontava que, o número de falantes de língua inglesa em 1987 era de dois bilhões de pessoas. Desse montante, mais ou menos 20% (vinte por cento), eram falantes nativos, e o restante utilizava o inglês como segunda ou terceira língua e língua estrangeira. Temos então

que o número de falantes não nativos esta se tornando cada dia maior. Diante de uma quantidade numérica tão significativa de falantes, pode-se concluir que no mundo globalizado de hoje o inglês é a língua que intermedeia grande parte das negociações econômicas, sociais, culturais, educacionais e tecnológicas entre os falantes das mais diferentes línguas e chega até mesmo a ser “elemento unificador” (Lê Breton, 2005). Mesquita (1999) aponta que o código lingüístico responsável pelas transações globais é um tipo de inglês e que em muitos países onde existe um número significativo de línguas e/ou dialetos diferentes adotados como língua materna, o inglês se torna o código unificador.

Como podemos observar no mundo contemporâneo, a língua que estabelece um elo comunicativo comum entre as mais diferentes nações, é o Inglês. Segundo Mesquita (1999), esse idioma anglo-saxão, que pode ser considerado como língua global, além de ser mediador de interações interculturais ainda recebe influência de outras línguas tornando-se dessa forma um *Englishes*. Sendo assim, tornou-se uma língua de acesso a quase todas as áreas do desenvolvimento da sociedade mundial contemporânea. Aprender inglês hoje representa estar inserido no mundo globalizado, é interagir com ele. Desse modo, aprender essa língua é necessidade, como salienta Paiva (1996), “*aprender a língua inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão (...) para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional (...) temos que aprender a falar inglês*”.

Sabemos que língua inglesa adquiriu esse ‘status’ devido ao poderio econômico de países que falam essa língua. Porém, devemos nos lembrar que ela também possui outras representações. Segundo características da sua essência histórica, é a língua do “não conformismo, da liberdade, do questionamento das idéias tradicionais”, da flexibilidade (Yves Lacoste, 2005). Além de todos esses fatores, ser falante de uma língua estrangeira (neste caso o Inglês) confere status e admiração, prestígio, cultura, redefine a própria identidade do falante aos olhos dos outros ou da sociedade. Segundo Raja (2003), “*as pessoas se dedicam à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida*”. Não estamos aqui fazendo apologia à língua inglesa, mas, apontando fatos que podem influenciar o olhar dos sujeitos sobre a importância de se aprender o inglês. Também não temos a intenção de minimizar a importância do aprendizado de uma língua na vida do indivíduo ou da sociedade. A comunicação intercultural é necessária não só para fins de negociações, intercâmbio comercial, conhecimento educacional e conhecimento tecnológico, mas também para potencializar a consciência da diversidade cultural sem nos submetermos à aculturação.

Para Le Breton (2005,p25) “*A flexibilidade do sistema inglês é que lhe possibilitou a durabilidade*”.

Aprender línguas (inglês) nos dias de hoje não é um privilégio das classes mais abastadas, economicamente falando, e sim parte da formação educacional e profissional do indivíduo. Sendo então, a língua inglesa detentora do status de língua franca, o seu aprendizado torna-se uma necessidade. Contudo, durante o processo de ensino aprendizagem de L2/LE os aprendizes enfrentaram muitas dificuldades, pois esse processo não é homogêneo e linear. O erro pode, então, ser considerado como um dos fatores que podem bloquear a motivação de muitos aprendizes, apesar destes reconhecerem que o conhecimento de uma língua estrangeira ocupa um lugar de suma importância na atualidade

. Muitos pressupostos teóricos foram levantados para tentar explicar os mais variados aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas tais como: o conceito de língua; linguagem, cultura de aprender e de ensinar, aspectos psicológicos e ideológicos, etc., que estão presentes no processo de ensino/aprendizagem de LE. Diante desse quadro, vários pontos relevantes dentro do ensino-aprendizagem de línguas precisam ser pesquisados com o intuito de otimizar a formação dos aprendizes de línguas (não só de língua inglesa, mas de outras línguas estrangeiras).

Richards & Rogers (2000, p.1) afirmam que: “... *é verdadeiro dizer que através da história o aprendizado de língua estrangeira tem sido uma preocupação prática importante*”⁵. Como o processo de ensino-aprendizagem de LE está baseado em pressupostos das teorias sobre de aquisição que alicerçam a prática pedagógica, achamos pertinente buscar a concepção de erro nas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo a visão de correção ou tratamento, por ser este o tema do nosso trabalho.

2.3 O erro no histórico de ensino-aprendizagem de línguas

Por muito tempo o ensino-aprendizagem de L2/LE esteve ligado à literatura estrangeira, pois “*a língua estrangeira é encarada como a expressão da sua literatura e como elemento privilegiado da cultura*” (Matoso, 1999, p.57). A esta concepção de ensino aprendizagem denominou-se Abordagem Tradicional. Segundo Matosso (op.cit.,

⁵ Todas as traduções utilizadas neste trabalho foram feitas pela pesquisadora.

p. 46), “a concepção tradicional ou clássica da linguagem é herdeira direta da tradição greco-romana e medieval”. O objetivo de se aprender outra língua era o de saber ler e traduzir textos literários e renegar a fala. A natureza da língua é concebida como a expressão do pensamento sendo, portanto, uma disciplina mental. Sendo essa concepção tradicionalista racional o estudo da língua-alvo está ligado à forma estrutural e à tradução literal.

As principais Abordagens deram origem a vários métodos que fizeram história no campo de ensino e aprendizagem de LE. Estas abordagens e métodos, desde a Abordagem Tradicional, passando pelo método Audiolingual até o advento da Abordagem comunicativa, são alicerçados por pressupostos que nortearam e norteiam as ações pedagógicas de professores de uma LE, tais como: natureza da língua; considerações sobre aquisição e ou aprendizagem; papel do professor e do aluno. Porém, como nosso foco de estudo é a correção e /ou tratamento do erro, não nos ateremos a fazer um histórico pormenorizado destas. Assim, optamos por apresentamos, em forma de um quadro, como o tema erros é representado dentro de alguns método.

MÉTODO	CONCEPÇÃO E FORMAS DE CORREÇÃO DE ERROS
MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO	2) O erro é considerado muito importante e tem que ser corrigido; 3) O professor é a máxima autoridade em sala, portanto decide o que está certo ou errado; 4) A correção é feita pelo professor, mas ele também pode escolher outro aprendiz para fornecer a resposta correta.
MÉTODO DIRETO	5) O erro é evidenciado; 6) A auto-correção é a forma pela qual o professor busca trabalhar o erro. Acredita-se que esta é uma maneira de facilitar a aprendizagem; 7) Diferentes técnicas de auto-correção são implementadas (e.g.: escolha de uma entre duas hipóteses; entonação diferente evidenciando o problema; repetição do enunciado problemático parando antes do erro cometido).
MÉTODO AUDIOLINGUAL	8) O erro leva à formação de maus hábitos lingüísticos; 9) Deve ser prevenido, evitado e combatido a todo custo; 10) O professor usa a análise contrastiva entre a L1 e a língua-alvo a fim de localizar pontos passíveis de se tornarem problemáticos. 11) A correção deve ser imediata.
MÉTODO SILENCIOSO	12) O erro faz parte do processo de aprendizagem e considerado natural. 13) É considerado importante e necessário haja vista que fornece subsídios para a preparação de aulas. 14) A auto- correção, a correção em pares e os gestos são utilizados como instrumento para auxiliar o aluno. O professor só fornece a resposta correta quando todos os esforços e técnicas corretivas estiverem esgotados.
	15) Os erros devem ser tolerados e não são corrigidos de

MÉTODO SUGESTOPÉDICO	imediate, principalmente nos níveis iniciais. Valoriza-se o que o aprendiz tenta comunicar. 16) Na ocorrência do erro o professor o ignora momentaneamente para depois usar a forma correta.
MÉTODO COMUNITÁRIO	17) O erro deve ser coibido. 18) A correção é feita de forma sutil, sem chamar a atenção para o erro cometido. 19) A repetição correta do que foi dito erroneamente é a tática do professor para ferir os sentimentos do aprendiz.
MÉTODO RESPOSTA FÍSICA TOTAL	20) O erro é esperado e precisa ser tolerado. 21) Nos níveis iniciais a correção é evitada e somente os erros mais graves são evidenciados de forma sutil. 22) Uma correção mais minuciosa só é aplicada para turmas mais avançadas mas de modo que não se constranja o aluno.
MÉTODO COMUNICATIVO	23) O erro deve ser tolerado e visto como parte do processo do desenvolvimento da competência lingüístico – comunicativa. 24) O professor ignora o erro do aluno quando o objetivo é a comunicação. Ele lista os problemas ocorridos para que seja feita a correção posterior através de atividades apropriadas.

Quadro 5 - SOBRE A CONCEPÇÃO DO ERRO NOS DIFERENTES MÉTODOS.
(Baseado em Larsen-Freeman, 1987)

De acordo com o quadro apresentado pudemos ter uma visão condensada da representação do erro nos diversos métodos e abordagens de aprendizagem de língua estrangeira. Vimos que, este ora é evidenciado, ora evitado, coibido, tolerado e por fim considerado como inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. além de servir como insumo para desenvolver atividades pedagógicas de correção e ou tratamento de erros. Considerações mais detalhadas a esse respeito são desenvolvidas a seguir.

2.4. O erro

Primeiramente, antes de abordarmos o erro no ensino e aprendizagem de línguas, objetivamos, neste tópico, fazer um breve mapeamento sobre como o erro é conceituado no contexto social e cultural e por diferentes áreas do conhecimento. Acreditamos que as várias definições existentes acabam influenciando a visão sobre o erro que leigos, sem mencionar um considerável número de educadores, levam sobre esta terminologia para o contexto educacional. Inicialmente levantamos alguns questionamentos tais como: a) Qual o conceito mais recorrente sobre o erro?; b) O erro tem aspecto dicotômico? É positivo ou negativo?!?

Começamos a nossa busca pela definição dicionarizada. Segundo os dicionários: Aurélio (1983); Longman (1995); Michaelis (2001) e Novo Brasil (1986)

erro é: a) Ato ou efeito de errar. Juízo falso; desacerto, engano. Incorreto, inexatidão. Desvio de bom caminho, desregramento; b) Um engano; especialmente um engano na fala ou na escrita ou um engano que cause problemas sérios; c) Equívoco, engano. Uso impróprio ou indevido. Conceito errado ou juízo falso. Culpa, falta; d) Um ato ou efeito de errar; juízo falso; engano; incorreção; desvio do bom caminho; do caminho reto; equívoco; falta; culpa.

Enveredamos, então, por áreas distintas no campo do saber, mas não necessariamente divergentes, com intuito de buscar definições, interpretações e conceitos para tentarmos visualizar o erro de uma forma mais global.

2.4.1 O erro para a Filosofia e para a Educação

Desde a antiguidade, vários filósofos vêm se posicionando quanto aos saberes e verdades que norteiam o universo material e espiritual. O erro, por ser também um aspecto da vida gerou e gera discussões e reflexões. O filósofo grego Demóstenes visualizava-o como razão de esperança, posto que:

“...o que foi causa de grandes males deve parecer-nos princípio de prosperidade para o futuro [...] como as más circunstâncias não dependem das forças das coisas, mas dos vossos próprios erros, é de se esperar que, estes corrigidos, haja uma mudança e a situação se torne favorável” (Bacon, 1979, p. 63).

Já para Bacon (1979), é mais difícil a verdade surgir da confusão, do que do erro. Então o erro promove a imersão da verdade com mais facilidade que aquela. Oakeshott (apud Peters, 1968, p.173) concebe o erro como o início da aprendizagem. Em a “*A Formação do Espírito Científico*” (1996), Bachelard afirma que o erro deve ser transcendido, pois “... *não há verdade sem erro retificado.*” Habermas (2004, p.57), postulando sobre o crescimento do conhecimento humano, aponta que um dos três processos que interagem e se corrigem entre si para transformar-se em conhecimento é: “... *um aprendizado cumulativo que depende do reexame dos próprios erros*”.

Na área da Educação, o pedagogo Cipriano Luckesi (2005) acredita que o erro só existe porque um padrão comparativo estabelecido, do que seria a forma correta, também se faz presente. Este fato pode acontecer em diversos campos, daí termos padrões de conduta, prático, moral, cognitivo e comportamental pontuais. Na prática escolar o erro é visto como algo que carrega uma forte culpabilidade e promove o surgimento do castigo. Nos dias de hoje a repreensão física é algo que acontece

raramente, porém o aprendiz é muitas vezes afetado moral e emocionalmente devido essa concepção delituosa sobre o erro.

“A partir do erro, na prática escolar, desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida, pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição[...]Nem sempre a escola é a responsável por todo o processo culposo que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo” (Luckesi, 2005, p.51)

O erro então é aquilo que contradiz um conjunto de verdades e valores e, na concepção pedagógica, pode ser considerado como um insucesso. Porém visualizando o erro desde outra perspectiva, ele pode ser a solução de uma determinada questão que ainda não foi atingida, também pode oferecer pistas para desvendar o ponto de partida e o direcionamento para alcançar o objetivo que se almeja.

2.4.2. O erro para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira

No ensino aprendizagem de língua estrangeira, Figueiredo (1997) ressalta que a concepção de erro abrange várias perspectivas. Cada teoria lingüística tem uma forma de conhecer o erro, que pode ser congruente com outras, em maior ou menor grau, ou totalmente divergentes. Figueiredo (2002) aponta ainda que, a palavra ‘erro’ estava associada à correção até o início dos anos 60, porém, com os trabalhos de Chomsky (1959, apud Figueiredo, 2002) e de Corder (1967, apud Figueiredo, 2002), o erro passa a ser associado à aprendizagem.

Na opinião de Bagno (2002), a noção de ‘erro’ devia ser substituída pela ‘tentativa de acerto’, pois quando o aluno erra, não o faz na intenção de errar e sim de acertar. Assim, o erro pode ser visto sob uma perspectiva positiva indo além da conotação negativa que alguns métodos e aborgadens preconizam.

De acordo com Richards & Rogers (2000) e Larsen Freeman (2001) no Método Gramática e Tradução temos que a acuidade gramatical é enfatizada. Portanto, tudo que não vai ao encontro das regras da língua padrão não é considerado.

No Método Áudio-lingual o processo de aprendizagem é concebido como formação de hábitos e os erros, conseqüentemente, devem ser abolidos de forma pontual pelo professor. Dessa forma, a interação entre os aprendizes é evitada, pois como ainda não são proficientes na língua acredita-se que essa interação pode conduzi-los ao erro.

Já na Abordagem Comunicativa, o erro é concebido como parte integrante do processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. O importante é que o aprendiz

desenvolva suas habilidades comunicativas. Isto é, ter fluência e saber usar a língua nos diferentes contextos, com propósitos distintos, considerando “quem fala; o que se fala; para quem se fala” (Widdowson, 1986). A preocupação com o erro está ligada à quebra de comunicação que este pode causar. Se a ocorrência do erro impede o entendimento ou causa um desentendimento é sinal de que o aluno não aprendeu o que realmente quer se ensinar, ou representa o uso inapropriado do *input* na língua-alvo. Esse, então, é o tipo de erro que precisa ser trabalhado”.

Lengo (1995, p. 1) diz que “*os erros estão associados com as estratégias que as pessoas utilizam para se comunicar em uma língua*”. Além de ser fonte de informação sobre as necessidades do aprendiz, é indicador de seu estágio de desenvolvimento dentro do processo de aprendizagem de uma L2. Figueiredo (1997, p. 49) salienta que o erro não deve ser considerado como “*uma influência negativa, mas sim como resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem*”.

No que diz respeito à aquisição de linguagem, o erro é tido como simples desvio de uma língua utilizada no contexto, no qual uma determinada criança encontra-se inserida. Todo aprendiz, em situação de aquisição, passa por diferentes estágios através dos quais demonstra a acumulação gradual de informações lingüísticas, pragmáticas e regras e isto faz parte do processo de seu desenvolvimento lingüístico. De acordo com Allwright e Bailey (1991, p. 87), “*as pessoas raramente consideram os desvios proferidos por crianças como erros.*” O autor acrescenta que na fala de nativos adultos em interação com outros falantes da mesma língua materna também há ocorrência de erros. Este fato é denominado de erro de *performance*, pois tem sua causa ligada a lapsos momentâneos ou escorregadelas da língua ou da mente. Já que não estão relacionados a falhas no sistema lingüístico do falante e não há pane ou quebra considerável na comunicação.

A primeira vista definir o que é erro parece fácil, porém, em consonância com a opinião de muitos autores (Allwright e Bailey, 1991; Figueiredo, 2005, dentre outros) também acreditamos que não é uma tarefa simples. George (1972, p. 2, apud Allwright e Bailey op. cit.) afirma que em ambiente instrucional formal o erro é a forma não esperada pelo/a professor/a. Isto é, as respostas dos/as alunos/as são rejeitadas pelo docente pelo simples fato de não corresponderem à expectativa estabelecida. Analisando algumas transcrições de discurso em sala de aula de língua inglesa Fanselow (1977b, p.585 apud Allwright e Bailey 1991, p. 85) notou que aparentemente o professor aceitava somente as respostas que este estabeleceu previamente por correta,

não considerando possíveis variações.

Chaudron (1986 b, apud .Allwright e Bailey, 1991, p. 86) classifica o erro como conteúdo e formas lingüísticas que não seriam praticadas por um falante nativo, assim como, qualquer comportamento lingüístico que necessite ser melhorado. Levando-se em conta o contexto, a compreensão do conteúdo, as intenções de educadores e educandos e, por fim, as prioridades relativas ao aprendizado da língua em questão que cada aluno possui.

Ellis (1998) defende que se enfoquem os erros dos alunos, pois é útil que o professor saiba quais tipos de erros seus alunos cometem, para que possa trabalhar nas dificuldades específicas de cada um. Considerando a perspectiva de Ellis é interessante estudar o erro por três motivos. Primeiro, porque o erro é uma característica da aprendizagem, o que significa que quando os alunos erram, estão tentando produzir e/ou aprendendo propriamente dito. Segundo, porque quando os alunos cometem erros, é bom que os professores conheçam que tipos de erros são esses, pois assim podem trabalhar na dificuldade específica que seus alunos têm; e tentar explicar o porquê destes erros acontecerem. Terceiro, porque é possível que ao fazer a correção do tipo específico de erro, o aluno possa aprender, pois ele pode memorizar a forma correta.

2.4.3. Classificação de erros

Richards (1992) define o erro na aprendizagem de língua estrangeira e ou segunda língua como o emprego, oral ou escrito, de itens lingüísticos (lexicais, gramaticais, atos da fala) de forma errônea, segundo o ponto de vista de um falante nativo. Esse aspecto, inerente ao processo de aprendizagem de línguas, pode ser dividido em duas formas. O primeiro ponto é o equívoco (*mistakes*), que pode ser causado por lapsos, falta de atenção, fadiga, carência ou outro aspecto emocional ou cognitivo que possa prejudicar a *performance*. A segunda forma é o erro (*error*) que resultam de uma aquisição e/ou aprendizado incompleto ou falha. Ainda citando Richards (op.cit.) os “*errors*” podem ser classificados como; vocabulares (erros lexicais); de pronuncia (fonológicos); gramáticos (erros sintáticos); de má compreensão, relacionados ao significado ou de intenção de enunciado (erros interpretativos); produção de efeitos comunicativos (erros pragmáticos).

Corder (1967, pp. 24-25) distingue dois tipos de “falhas” no momento em que o aprendiz tenta se comunicar-se na língua alvo: *mistakes e errors*. O autor chama de

mistakes todos os erros resultantes de lapso de memória, por condições físicas ou psicológicas. Também os chama de erros aleatórios de desempenho e observa que estes, não podem ser examinados como evidência de aquisição, por serem infinitamente variáveis. Conforme ele disse, qualquer pessoa é suscetível de cometê-los, inclusive os falantes nativos da língua-alvo. Esses *mistakes* são de desempenho e, por isso, são caracteristicamente assistemáticos, ou seja, o aprendiz conhece a regra da língua, mas não a aplica adequadamente. Erros que, por sua vez, refletem o conhecimento intrínseco que se tem da língua até aquele momento, ou seja, que mostrem a competência transicional do aprendiz na língua-alvo são os denominados *errors*. Esses *errors* são de competência e, portanto, sistemáticos, ou seja, o aprendiz desconhece a regra gramatical. Já para Coulthard (p. 231), a tipificação do que ele denomina de *rule-breaking* são divididas em duas classes: lapsos de *performance* e erros de competência. A primeira categoria é definida como uma quebra de regras da língua.

Segundo Edge (1989), há três categorias de erros: *slips*, *errors* e *attempts*. *Slips* são aqueles erros que o próprio aluno é capaz de corrigir, pois resultam de simples descuido. Quando, entretanto, o aprendiz é incapaz de localizar e corrigir seu erro, por não ser ele de seu conhecimento, considera-se a falha um *error*. Mas, se o erro é resultado de uma tentativa do aluno de se comunicar usando estruturas ou vocabulário ainda não aprendidos, diz-se que o erro é um *attempt*. Entretanto, o limite entre o que foi ensinado pelo professor e o que foi aprendido pelo aluno é muito tênue. Nem tudo que o professor ensina em sala de aula é aprendido e nem tudo que é aprendido é o que foi ensinado. Edge (1989) reconhece, portanto que definições tais quais as sugeridas por ele são teóricas demais e pouco aplicáveis à prática na sala de aula, justamente porque o professor não tem acesso a informações específicas.

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991; p. 16) de 1957 a 1967 o conceito de erros e correção de erros está ligado à Análise Contrastiva, que preconizava que se podia antever os erros que apareciam no processo de aprendizagem de L2, pois eram considerados como resultado da interferência da L1 na L2 (as pesquisas eram centradas nas similaridades e diferenças entre as duas línguas). Os pontos similares seriam mais fáceis de aprender e os divergentes corresponderiam aos de difícil assimilação. A classificação destes pontos, proposta por Lado (1957), divide-se em duas concepções a transferência positiva e a transferência negativa.

Bartram e Walton (1994, p. 24) afirmam que, comumente, *error* refere-se à tentativa de se pôr em prática algo que desconhecemos. E *mistakes* é a utilização incorreta, na prática, de algo que já aprendemos. Os autores consideram que “*um erro*

de comunicação, normalmente também é erro de 'regras' – mas o contrário não é verdadeiro". Eles acrescentam ainda, que o erro gramatical é muitas vezes ressaltado em excesso por professores não nativos.

Já Edge (1993) adota o termo *mistake* como um termo geral para referir-se ao erro de acordo com a capacidade de correção que o/a professor/a acha que o aprendiz possui. O autor os classifica em três categorias; *errors, slips e attempts*. *Erros* são produções lingüísticas errôneas que o aprendiz não é capaz de corrigir, mesmo que o problema seja apontado por alguém. O que ele/a quer dizer está claro, porém, a forma correta não é esta, mas, por sua vez, já é familiar para a classe, mas não para o educando. Os *slips* são vistos como descuidos, muitas vezes causados por cansaço ou nervosismo. Isto é, se o/a aluno/a tiver oportunidade de rever o que foi produzido será capaz de corrigi-lo. Bartram e Walton também definem o termo *slip* como “o erro lingüístico causado pelo cansaço, descuido, nervosismo, etc. Em outras palavras, é o tipo de engano que qualquer pessoa, inclusive o falante nativo, poderia cometer”. (1994, p. 21). Os *attempts*, por sua vez, apontam para unidades lingüísticas utilizadas de forma errada porque o educando ainda não sabe como se expressar ou quando não está claro o que ele/ela quer dizer, ou mesmo que estrutura quer/ deve utilizar.

Edge (1993) aponta para o fato de ser um tanto complicado se ater irrefletidamente às distinções apontadas, visto que de acordo com o conhecimento que cada professor/a tem do alunado. O que é considerado *slip* em relação a um sujeito pode ser um *error* para outro. Ou mesmo o que foi tomado como *error* para uma terceira pessoa no passado, pode ser visto como *slip* para esta mesma pessoa no momento presente.

Como observamos, em muitos casos, o erro pode não ser facilmente identificado. Um erro pode variar enormemente, pois pode constar em um fonema, num morfema, em uma palavra, em uma frase ou em um parágrafo inteiro (Burt e Kiparsky, 1974, p.73; apud Lengo, 1995, pp. 4-10). Eles podem ser classificados em: a) Erros Globais - envolvem toda a estrutura frasal e dessa forma, interferem na compreensão da mensagem; b) Erros Locais - envolvem um termo específico da frase não havendo, portanto, quebra na comunicação.

Segundo a estrutura do sistema lingüístico que o erro altera podemos classificá-lo em quatro categorias, a saber, omissão, adição, seleção e má-formação. O primeiro (Omissão) é a falta de algum elemento lingüístico, mas que geralmente não causa problemas para a compreensão do enunciado. O segundo (Adição) é o acréscimo de um

constituente desnecessário ou incorreto. O terceiro (Seleção) é a escolha equivocada de alguns elementos – fonológicos, morfológicos, estruturais ou vocabulares – muitas vezes induzidos por transferência interlingual ou de generalização. O quarto e último (Má – formação) é reverter à posição usual de morfemas, fonemas e palavras.

Os erros também podem ser categorizados como produtivos ou receptivos. Estes se referem aos tipos enganos resultantes do mal-entendido do ouvinte ao interpretar as intenções do falante. Já aqueles, diz respeito aos erros que o aprendiz de uma língua pode cometer ao se comunicar através dela. Richards (1971,) classifica os erros de aprendizagem de L2 de interlinguais, isto é, os que sofrem interferência da L1, e intralinguais, aqueles que podem ser cometidos por qualquer falante nativo da língua-alvo.

A sala de aula de LE é o lócus que parece mais apropriado para que se examine e se trabalhe com os erros que ocorrem. Porém, a observância de alguns critérios precisa ser estabelecida. Primeiramente, segundo muitos autores (Allwright e Bailey, 1991; Coulthard, 2001) salientam um escorregão lingüístico ou um lapso não significa que exista uma lacuna na competência lingüístico-comunicativa de um aprendiz. Mas o erro que causa a quebra da comunicação precisa ser “consertado”.

No sentido da práxis, o educador busca meios e técnicas para auxiliar o educando a melhorar seu rendimento no processo de ensino-aprendizagem de LE. Todavia como há uma série de considerações e reflexões a serem realizadas devido à singularidade do grupo e dos indivíduos que o compõem. Questões como: tratar ou não tratar o erro? Que tipo de erro deve ser tratado? Quando? Quem? Que métodos utilizar? Com certeza podem deixar o professor meio atabalhado.

A correção e ou tratamento é uma forma de auxiliar o aluno a tomar consciência do desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. Isto se o educador não concentrar excessivamente suas ações no processo corretivo e desta forma sobrecarregar o aprendiz provocando um stress afetivo e cognitivo. Muitas vezes, diante de interações comunicativas, precisamos ponderar antes de qualquer tomada de decisão. Pois estamos lidando com dois aspectos, correção e tratamento. Então, será mais adequado interromper para a correção ou deixar ‘rolar’ correndo o risco de que os outros possam assimilar o erro que está sendo cometido. E quanto à acuidade na escrita? Devemos corrigir todos os erros assinalá-los com caneta vermelha, utilizar legendas, promover atividades em pares, em grupos.

Alguns professores e pesquisadores que se dedicam a preparar professores nos cursos de treinamento e técnicas de ensino tais como Ur (2005), Doff (2001) e Scrivener

(1994) indicam algumas formas de lidar com o assunto. A questão reside em que os livros utilizados nesses cursos abordam uma vasta gama de tópicos metodológicos e pedagógicos (planejamento, procedimentos, etc.), há uma oportunidade limitada de aprofundamento e reflexão sobre eles. Sendo que alguns pontos podem ser considerados como dicas que podem levar os professores com conhecimentos restritos a procurar outros saberes. Quanto à correção de erros, Scrivener (2001, p.134), sugere:

ORALIDADE

a) Trabalhar o erro, quando este ocorrer, na prática controlada, e a acuidade se este for o objetivo; b) Na atividade livre, quando o objetivo for a fluência, não interromper o aluno para corrigi-lo; c) Mas se o erro for comum a outros trate dele posteriormente.

TÉCNICAS de CORREÇÃO

a) Indique a localização do erro e deixe que o próprio aprendiz o corrija; b) Passe a questão para outro aluno e permita que ele tenha a chance de corrigir; c) Forneça a forma correta, e o aluno irá repeti-la; d) Sugestões: Auxilie o aluno a desenvolver uma atitude positiva perante o erro. Encoraje-o, foque nos seus acertos e elogie tanto as respostas certas quanto as parcialmente corretas.

ERROS da PRODUÇÃO ESCRITA

a) Evite a correção excessiva da escrita; b) Peça produções escritas mais simples que proporcionem menos chances de erro e que possam ser corrigidas em sala; c) Deixe que os alunos façam autocorreção ou corrijam-se uns aos outros; d) Circule pela sala de aula observando-os.

Essas sugestões de Scrivener são, na verdade, mais técnicas e não oportunizam, explicitamente, conceitos empíricos que permitam que os professores possam compreender e explicar suas ações pedagógicas e que resultados desejam obter nos seus contextos. Ter conhecimentos, por exemplo, sobre a definição, origem e tipologia do erro e de tratamentos corretivos, da natureza da língua e outros.

No que se refere a quando colocar em ação as práticas corretivas necessárias à decisão entre corrigir imediatamente e retardar ou adiar a resposta ao erro, é um assunto que deve ser analisado de forma criteriosa. Long (1977, p. 290 apud Allwright e Bailey 1991, p.103), baseando-se em pesquisas da área de psicologia argumenta que deixar um espaço considerável entre a ocorrência do erro e o *feedback* prejudica a ação deste. Porém, o educador deve primeiro experimentar de acordo com o grupo pelo qual é responsável e aplicar a técnica, segundo os interesses e necessidades dos alunos.

Alguns autores como, por exemplo, Allwright e Bailey (1991) e Ellis (1994) utilizam o termo *feedback* para descrever o ato de oferecer ao aluno e ao professor informações sobre o desenvolvimento lingüístico-comunicativo individual e do grupo. Pode ser um meio de aconselhar, motivar e promover a autonomia do aluno. O *feedback*

cognitivo fornece dados sobre a língua que está sendo ensinada-aprendida. Já o afetivo refere-se à forma não verbal, reações emocionais que o professor fornece aos aprendizes como resposta à *performance* comunicativa desempenhada. Podemos dizer que o *feedback* é um tratamento corretivo.

O tratamento de erro não deixa de ser um processo complicado. Ele tem defensores e algozes. Para uns é meio de se alcançar um fim, mas para outros é um instrumento inócuo. Figueiredo (2005,p. 117) postula “... a necessidade de desenvolver uma forma de ensino em que os erros sejam vistos não como um ‘obstáculo’ para o sucesso dos alunos, mas como um ‘trampolim’ para chegar à proficiência na língua-alvo”⁶.

Existem muitas formas de se concretizar ações reparadoras em sala e questionar-se sobre quais utilizar, a fim de lidar com as questões de competência lingüístico-comunicativa que se apresentam. Primeiramente o trabalho com o erro pode ser verbal ou não verbal (gestos, mímica). A iniciativa reparadora pode ser personificada pelo próprio aprendiz (*self-initiating*) ou por outra pessoa (*other-initiating*), mas não precisa ser, necessariamente concluída pelo mesmo sujeito (próprio aluno = *self-repair*; outro aluno = *other-repair*). Outro ponto a ser avaliado consiste na preferência de aprendizes e professores quanto às possibilidades combinatórias de que podem fazer uso (Schegloff, Jefferson e Sacks, 1977 *apud* Allwright e Bailey op. cit.), a saber:

- 1- Iniciativa pessoal – auto-correção
- 2- Iniciativa pessoal – correção pelo outro
- 3- Iniciativa do outro – auto-correção
- 4- Iniciativa do outro – correção pelo outro

Cardoso (2002) apresenta os procedimentos de correção de Waltz (1982) que consistem em: a) auto-correção com a ajuda do professor; b) correção em pares; c) correção do professor.

Cada um desses procedimentos se subdivide em outros itens, como mostraremos a seguir:

a) Auto-correção com a ajuda do professor:

Localização com precisão – o erro é localizado e evidencia-se o ponto problemático através da entonação, hesitação. A forma correta não é fornecida;

⁶ Aspas do autor.

Paráfrase – se o aluno não conseguir entender o enunciado, o professor refaz o que foi dito de forma mais simplificada, de modo que este consiga alcançar o objetivo;

Pistas – o professor lança mão de pistas ou opções para que o aprendiz possa fazer sua escolha;

Explicação de uma palavra-chave – o professor auxilia os alunos a compreender um termo ou expressão gesticulando e ou escrevendo;

Questionamento – através de perguntas o professor vai tentando obter respostas do aluno que possam resultar no significado esperado;

Utilização das próprias respostas para fornecimento de pistas – o professor fornece pistas, utilizando as próprias respostas dos aprendizes como instrumento para formular as perguntas servindo, então, como modelo;

Paráfrase da pergunta – parafrasea-se a pergunta anteriormente efetuada, logo após depois a ocorrência de uma resposta correta, porém inadequada.

b) Correção dos pares: – quando a resposta inadequada surgir, a correta pode ser fornecida pelos colegas do grupo.

c) Correção do professor:

Fornecer a resposta correta – é a correção pontual e direta logo após a ocorrência do erro.

Paráfrase – quando o aluno fornece uma resposta errada, o professor repete o que o aluno respondeu de forma correta.

Os estudos de Lyster e Ranta (1997, p. 42-49) também abordam procedimentos de correção que são denominados de *feedback* corretivo. Eles ressaltam que, esta atitude corretiva é uma estratégia de ensino analítica utilizada, pelos/as professores/as, como uma reação imediata a ocorrência do erro. Quanto ao *feedback* corretivo observamos que foram classificados em seis tipos, a saber: 1) A Correção Explícita refere-se ao fornecimento direto da forma correta indicando que a produção do/a aluno/a contém incorreção/ões; 2) A Reformulação consiste em refazer ou parafrasear parte ou todo o enunciado errôneo do/a aluno como forma de auxiliá-lo/a a perceber o erro sem explicitá-lo; 3) Reformulação para Esclarecimento é quando o/a professor/a (através de frases ou questões de clarificação como: O que você quer dizer com...?; Repita a sentença por favor; Você quis dizer X ou Y?) induz o/a aprendiz a repetir e ou reformular o enunciado a fim de que ele/a possa perceber a existência de incorreção/ões; 4) A Pista Metalinguística pode envolver comentários, informações (sintáticas, fonológicas, pragmáticas, semânticas) definições ou perguntas evidenciando

a existência de incorreção/ões mas, sem fornecer a forma adequada, auxiliando o/a aprendiz a promover a autocorreção; 5) A Elicitação refere-se a formas através das quais o/a educador/a motiva o/a aluno/a a prover a forma adequada e ou reformular seu enunciado. Para tal ele/a pode fazer uso de: frases incompletas para que o/a aprendiz tenha que preencher a lacuna; de perguntas que exijam respostas completas e não somente “sim e não”.; 6) A Repetição consiste na repetição do enunciado de forma que, através da entonação e ou outro recurso, evidencie-se o erro produzido pelo/a aluno/a.

Por outro lado, Lister e Ranta (1997, 49) apontam para a existência de *uptakes* que, consistem em ações reativas imediatas, que os/as aprendizes podem apresentar, como resposta a correção (*feedback* corretivo) efetuada pelo/a educador/a. Os autores salientam que: “ A descrição de *uptake* revela, então, o que o aluno tenta fazer com o *feedback* proporcionado pelo professor” (op. cit.). Estas reações são classificadas de acordo com os resultados que elas obtêm, isto é: a) *Uptake* de reparação indica que o *feedback* corretivo utilizado resultou no reparo do erro focado.; b) *Needs-repair* refere-se ao *uptake* que ainda necessita de reparo e portanto indica que a correção do enunciado ou frase ainda não foi efetuada a contento (ou ocorreu parcialmente). Suzuki (2007, p. 10) aponta para uma terceira categoria o *no uptake* que, corresponde a ausência de reação ou resposta por parte do/a aluno/a a qualquer tipo de *feedback* corretivo que o/a educador/a possa ter fornecido.

As ações orais corretivas apresentadas podem proporcionar ao educador os meios para, assim, ajudar no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa do aprendiz de LE. No mesmo patamar se encontram as propostas de práticas de tratamento de erros na prática escrita. Diante desta constatação, achamos oportuno trazer aqui a proposta de como lidar com o erro na escrita, que apresentam Bartram e Walton (1994).

a) Auto-correção sem indicação de erros – o professor devolve o texto para os alunos sem que haja indicação dos erros cometidos. Estes os lêem e tentam identificar os erros;

b) Correção em pares sem indicação de erros – adota-se o mesmo procedimento da autocorreção. Porém a correção é feita em pares;

c) Erros sublinhados – o professor indica os erros sublinhando-os;

d) Códigos e erros sublinhados – sublinha-se o erro e indica-se o tipo de erro através de códigos;

e) Procurar e corrigir – o professor assinala na linha onde o erro se localiza. O aluno procura por ele e corrige-o;

f) Correção em grupos em sala numerosa – estabelecer tarefas corretivas para serem trabalhadas em grupo. É importante deixar claro o que eles devem fazer para que não haja tumulto;

g) Fichário quente e Livro de registro – consistem em dois tipos de meios de anotar os erros cometidos pelos alunos. No primeiro, o fichário quente, faz-se uso de cartões (e ou pedaço de papel) para registrar os erros escritos mais frequentes, de cada aprendiz para serem entregues a eles posteriormente. A segunda ferramenta é utilizada de maneira similar, a diferença reside no fato de que os erros são anotados em um caderno ou agenda. Esse instrumento permite que o professor tenha em mãos, tanto os problemas individuais, como os comuns a todo o grupo.

h) Retroalimentando o aprendiz – o objetivo desta proposta é auxiliar o aluno a escrever de forma mais natural. ‘Alimentar’ os escritores com vários exemplos de textos escritos por nativos é uma forma de mostrar-lhes como eles expressam as mesmas idéias. O passo seguinte é a reformulação do texto por parte do aluno.

Tra(tar)balhar os problemas relacionados com o desenvolvimento da escrita dos educandos é dar-lhes liberdade para arriscar, testar suas hipóteses. A experimentação das hipóteses formuladas proporciona, segundo Krashen (1982), alcançar o domínio da língua. Então, o papel do educador é permitir que este fato ocorra com o seu monitoramento. Para Bartran e Walton (1994, op. cit. p. 93)

Nós temos que conversar e preparar os alunos **antes** de iniciarem o processo de escrita. Nós temos que auxiliá-los **durante** o processo de escrita – é a sensação de isolamento que sempre faz com que a escrita se torne uma experiência frustrante e desmotivante. E **depois** que eles tiverem terminado de escrever, nos temos que fornecer o máximo de retro-alimentação construtiva que pudermos.⁷

Uma questão é preciso considerar, na concepção de Allwright & Bailey (1991, p. 164). Sabemos que o aluno necessita ter confiança na sua capacidade de ser bem sucedido no aprendizado de LE. E precisa ser incentivado e elogiado pelo seu progresso. Todavia, em certas circunstâncias, faz se necessário mostrar ao educando que esse processo é constituído de sucessos e insucessos. A expectativa ilusória de fluência fácil, sem empreender esforços, com pouco comprometimento e num curto espaço de tempo leva, com muita frequência, à desistência.

⁷ Destaque do autor.

2.4.4 Tratamento X correção de erro

Quando utilizamos os termos tratamento e correção de erros na área específica de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, de um modo geral, podemos perceber que muitos profissionais da área encontram certa dificuldade em estabelecer parâmetros para defini-los e ou diferenciá-los. Assim, partindo do sentido comum para conceituações inerentes a Linguística Aplicada esperamos poder levantar parâmetros que possam caracterizar e ou fazer possíveis distinções das taxonomias citadas.

Segundo o dicionário Michaelis correção é: a ação ou ato de corrigir; retificação; revisão. Qualidade do que é correto. Castigo, punição, pena, reprimenda. Quanto à palavra tratamento temos que: é o ato ou efeito de tratar (alguém ou alguma coisa ou tratar-se). Entende-se por tratar cuidar de; dar tratamento; apalpar, manejar, manusear; acolher, receber; ajustar, combinar, consertar. Na área de medicina, o conceito tratamento significa: conjunto de meios terapêuticos, cirúrgicos e higiênicos de que lança mão o médico para cura da doença ou alívio de seus sintomas. Observando as duas definições constatamos que os dois vocábulos, em alguns pontos, estão diametralmente opostos. Principalmente quando contrapomos as expressões ‘castigo, punição e reprimenda x acolher, cuidar de e dar tratamento’. O primeiro penaliza, e o segundo cuida. Ambos indicam o ato de rever algum aspecto que não corresponde ao esperado, mas um corrige (melhorar; reparar agravo ou injustiça; castigar) e o outro concerta (conciliar, harmonizar, entrar em ajustes ou combinações). Fica evidente a natureza significativa de cada um dos termos. Vejamos então, o que a teoria evidencia sobre esse aspecto.

Correção é a terminologia mais utilizada por teóricos que discutem esse tema. Diante disso, muitos termos que caracterizam a prática corretiva (modos e tipos, sujeitos) agregam essa palavra a algum outro vocábulo a fim de denominá-los (autocorreção, correção em pares). Edge (1993) descreve o ato corretivo como a ação de auxiliar o aprendiz, a se tornar mais preciso no uso da língua sem que este fato signifique exigir deste a precisão na norma padrão.

Figueiredo (1997, p.125) também utiliza o termo correção e salienta que, tanto esta como os erros são aspectos integrantes do processo de ensino-aprendizagem, apontando para a necessidade de se empregar ações corretivas adequadas para “... *não atingir a criatividade e confiança dos alunos, pois cometer erros é [...] sinal de que muitas estratégias foram utilizadas [...] ele está trabalhando com hipóteses sobre a língua...*” Por conseguinte, podemos afirmar que este autor entende correção como

processo e não como um ato pontual. Ele também faz uso da expressão tratamento (p.124) para se referir à forma através da qual o professor maneja, gerencia, lida com os erros dos alunos. Porém, no seu livro *Semeando a Interação* (Figueiredo, 2005, p.56), observa-se que o autor ressalta outras formas de denominar a série de ações sistemáticas (reparo, *feedback*) envolvendo o cuidado com o erro, assim como a diversidade terminológica para designar o processo de correção.

Do ponto de vista de Bartran e Walton (1994, p.42), o termo *managing mistakes*, que em português pode ser traduzido como gerenciar ou manejar erros, é preferível, pois, parte do princípio de que o resultado de um enunciado correto e um outro com incidência de erro têm mais o menos o mesmo valor e é, portanto, indício de desenvolvimento.

A terminologia elencada por Allwright e Bailey (1991, pp. 98 - 118) é tratamento de erros. Porém, essa expressão é entendida como uma ação complexa, pois envolve aspectos práticos, afetivos e conceituais. No que tange à conceituação, os autores argumentam que o problema reside na diferença entre tratamento e cura, pois a aplicação daquela não, necessariamente, implica nesta. Muitas vezes, apesar do educador despende de diversos meios de tratamento, ele verifica que o objetivo (a ‘cura’) não foi alcançado. Desse modo, os autores não utilizam o termo correção porque este pressupõe o fim do problema.

Cardoso (2000, p. 133), também, ressalta que: “*Em relação à correção e ao tratamento de erros, estes não serão considerados sinônimos*”. Para a autora o primeiro é tido como a atitude tomada por professores/as, colegas e ou pelos próprios aprendizes no momento em que nota-se a ocorrência do erro. Já o tratamento refêre-se a um processo mais complexo e elaborado que abrange tarefas, exercícios e atividades com o intuito de auxiliar o/a aluno/a não somente perceber o problema assim como “... *a avançar na sua interlíngua e a caminhar no processo de aprendizagem*” (op. cit.). Ou seja, a correção consiste na reação ao erro e o tratamento uma ação ou um conjunto de ações planejadas com intuito de fornecer aos aprendizes instrumentos para repará-lo.

2.4.4.1. Controvérsias sobre o tema

Truscott (1996), afirma que a prática de correção gramatical nos cursos de escrita deveria ser banida porque, segundo estudos de vários casos implementados pelo autor, chegou-se à conclusão que essa prática não traz benefícios para educadores nem

educandos porque: a) é ineficiente; b) a falta de eficiência dessa ação pedagógica deveria ser esperada em virtude da natureza do processo de correção; c) os efeitos da correção gramatical são significativamente danosos; d) os muitos argumentos existentes para a continuidade dessa prática não possuem méritos. Truscott (1996, 1999), não nega a importância da precisão gramatical, porém, argumenta que o trabalho com correção sistemática nas aulas de prática de desenvolvimento de escrita não traz resultados positivos quando se objetiva aperfeiçoar a acuidade dos textos produzidos. Além disso, ele aponta que se deve considerar que, de acordo com as investigações naturalísticas de aprendizado de L2, há uma seqüência clara e consistente para a aquisição de determinadas estruturas sistemáticas. Sendo assim, pode ser que a correção gramatical que não respeite essa ordem não atinja seus objetivos. O professor necessita conhecer esse processo para não se tornar um mero repassador de seus conhecimentos para os aprendizes. “... *Os professores, que desejam corrigir os erros de seus alunos, deveriam propor dois ou três métodos efetivos ao invés de um só...*” (Truscott, 1996, p. 343).

Uma única forma de correção não seria precisa para trabalhar com todos os saberes que envolvem o aprendizado de uma língua, a saber: sintático, morfológico, lexical, pois estes são adquiridos de forma diferente.

Então o professor que quer auxiliar seu aluno através da correção gramatical terá sempre que selecionar as correções com base no estágio atual de desenvolvimento deste, respeitando os aspectos gramaticais individuais. (Truscott, op. cit., p. 343).

Para o autor ainda existe a possibilidade da ação corretiva se transformar em pseudo-aprendizado, dando impressão que os resultados são positivos, ao passo que são, na realidade, superficiais. Então o ensino não deve apenas verificar se o aprendizado se concretizou, mas também, se preocupar com o tipo de aprendizagem produzida. Porém, para John Truscott esses aspectos não são observados devido à falta de conhecimento específico (saber reconhecer o erro, a sua relevância e causa; saber ser consistente e sistemático nas correções), falta de tempo para a correção, grupos numerosos de alunos, tempo excessivo gasto com a correção e que poderia ser mais bem aproveitado com atividades mais produtivas e prazerosas.

Do ponto de vista do autor, a correção ocorre por mera convicção de alunos e professores, de que esta contribui para o desenvolvimento lingüístico do aprendiz. Para o autor, não há evidências efetivas da ocorrência desse fato. Portanto, essa prática deve ser abandonada e deixar que o aluno procure a acuidade de sua prática lingüística através de uma extensa exposição à leitura e escrita.

A hipótese defendida por Truscott provocou discussões e controvérsias. Diana Ferris, professora de ESL na Universidade Estadual da Califórnia, por exemplo, rebate alguns argumentos defendidos pelo autor.

Em contradição à afirmação de que “...a correção gramatical não tem espaço nos cursos de prática de escrita e deveria ser abandonada”. (Truscott, 1996, p. 328), Ferris argumenta que é uma idéia prematura que precisa ser mais investigada antes de ser alardeada. “A questão relacionada a auxiliar os alunos a desenvolver suas habilidades na língua escrita e melhorar a sua acuidade para escrever é muito importante para ser decidida apressadamente” (Ferris, 1999, p. 10).

Tais observações dão origem a outro artigo de Truscott (1999) contestando as considerações de Ferris. O autor afirma, então, que as hipóteses por ele defendidas são apenas a apresentação de uma alternativa que deveria ser levada em conta, pois não há alternativas além da prática corretiva dominante e ortodoxa. Em virtude disto, torna-se o real problema neste contexto, já que não dá margem a opiniões críticas em relação ao ponto de vista estabelecido.

Banir ou não a correção e o trabalho com a acuidade deve ser uma questão a ser uma decisão individual. Em vista disto, é preciso que os educadores tomem conhecimento das possibilidades existentes e possam ter a oportunidade de obter informações e conseqüentemente poder tomar suas próprias decisões. Outro ponto a ser ressaltado reside no fato de que, o/a educador/a além, de buscar conhecer os saberes teóricos, metodológicos e técnicas produzidos na área de tratamento e ou correção de erro, necessita fazer uma reflexão crítica sobre o que pode ser aplicado seu contexto. Considerando as individualidades e particularidades existentes. Portanto entender como se processa nossa abordagem de ensino e aprendizagem de LE pode ser fator preponderante nas tomadas de decisões conscientes e mesmo inconscientes no nosso fazer pedagógico.

2.4.5 Conceito de abordagem de ensino do professor de LE

Abordagem é uma filosofia de ensino e aprendizagem que congrega um conjunto de concepções, conhecimentos, pressupostos, ideário, crenças e que nos habilita desempenhar o ofício de professor/a a que Almeida Filho (1993) denomina de Operação Global de Ensino de Línguas.

Esse modelo de operação é constituído por diversas forças que convergem e

divergem entre si mas se relacionam dialogicamente. Baseia-se nas concepções de linguagem, de aprender e de ensinar do/a professor/a e se consubstancia de acordo com a combinação de saberes e habilidades diversos que são as competências de ensinar uma LE.

As competências a que nos referimos são classificadas em: Competência Lingüístico-Comunicativa (conhecimento lingüístico e competência comunicativa aprendidos e ou adquiridos); Competência Implícita (experiências pessoais de aprender uma língua); Competência Aplicada (a prática pedagógica orientada pela competência teórica e implícita); Competência Teórica (conhecimentos, princípios, pressuposto) e Competência Profissional (ter consciência do papel e do valor do professor de línguas; ter a responsabilidade de buscar crescimento profissional individual e coletivo).

As competências por si só não fazem o trabalho do educador/a, há que se levar em conta as dimensões que envolvem o fazer pedagógico que e o influenciam. São quatro as dimensões a se considerar: 1- planejamento de curso (curricular, aulas): 2- materiais ; 3- método; 4-avaliação do processo. Outros fatores se fazem presente e se inter-relacionam, a saber: filtro afetivo do/a professor/a e do/a aprendiz; abordagem de aprender do/a aluno/a; abordagem do material utilizado; valores relacionados à instituição como um todo; competência lingüístico-comunicativa do aluno assim como a meta competência; objetivos: considerando necessidades, interesses, fantasias, projeções do alunado.

A abordagem de ensinar uma língua é complexa porque envolve diversos aspectos e forças é dinâmica e não linear porque diz respeito a sujeitos e seus contextos sócio-histórico e culturalmente constituídos. Porém buscar conhecer a própria abordagem habilita o docente a desenvolver maior grau de compreensão sobre o que e como ensina, com quais objetivos e saber justificar com mais propriedade o motivo de ensinar de uma determinada maneira e não de outra.

Segundo Almeida Filho (1993) a cultura de ensinar do professor é revelada pela sua abordagem de ensinar, que inclui também as competências desenvolvidas, a saber; a competência implícita, a competência aplicada, a competência teórica e a competência profissional. A primeira se caracteriza pelas intuições, crenças, mitos e experiências passadas, pelas convicções compartilhadas por colegas e da experiência cultural e social. A segunda competência evidencia o conhecimento e amadurecimento teórico, permitindo explicar o que faz e por quê o faz. A competência profissional leva o professor a se reconhecer como profissional do ensino, conhecendo seus deveres potenciais e importância social no exercício da docência na sua área específica, ensino

de LE.

No que se refere à competência aplicada, faz-se necessário que o professor procure subsídios nas leituras, se apóie nos conhecimentos adquiridos e na sua prática que o auxiliem a responder pelo que faz e por que o faz com relação à correção ou tratamento de erros.

Sobre correção de erros Lee (2003) aponta, ao se referir à dificuldade dos professores em aplicarem a correção seletiva, que “...há uma ausência de reflexões sobre esse tipo de correção aplicada”. Isso pode evidenciar que a competência implícita à que Almeida Filho (op. Cit.) se refere pode ser um indicador dessa dificuldade.

Temos assim, um forte argumento para recorrer à questão da reflexão como prática e sinal de transformação, sobre a qual falaremos no tópico a seguir.

2.5. A Reflexão

O conceito de reflexão não é muito fácil de estabelecer dentro de uma visão simplista. Pode-se dizer que é um processo ativo da consciência humana o que também podemos denominar como pensar. O dicionário **Houaiss** traz as seguintes definições para este termo, dentre elas; a) concentração do espírito sobre si próprio. 1. Representações, idéias, sentimentos, 2. Pensamento, consideração, observação, que resultam em intensa cogitação e que são expressas por escrito ou em voz alta, 3. Virtude que consiste em evitar a precipitação nos juízes, a imprudência e impulsividade da conduta. 4. Hábito de refletir. Alguns compêndios atribuem à reflexão a idéia de fazer voltar atrás, mudar de direção; meditar; observar. Também como sinônimo de pensar, raciocinar e meditar.

Atribui-se ao ser humano a atividade de pensar, pois, até mesmo no reino animal não foi constatada nenhuma forma de pensamento, baseada na visão antropomórfica, natural, inata aos animais. Porém, o homem também executa atos de forma involuntária, pois a criatura humana, apesar de racional ainda compartilha com aqueles que pertencem ao reino dos irracionais os impulsos e estímulos naturais.

Trazendo o termo reflexão para o campo educacional, qual seria o sentido que pode ser atribuído a este termo? O que é refletir?

No livro “*How do we think*” (Como Pensamos), o filósofo e educador John Dewey torna-se o precursor da noção do pensar reflexivo. Para este autor o ato de pensar consiste em buscar soluções aos problemas através de uma forma controlada do

pensamento, com o intuito de encontrar as respostas adequadas para o questionamento em foco. Dewey caracteriza o ato de pensar em dois tipos; 1) **rotineiro** (que é guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade e que também é ato fundamental na vida humana; 2) **reflexivo** (que é inquiridor, baseado na vontade de encontrar soluções lógicas e racionais para os problemas). Nas palavras de Alarcão (2000,p.175),”... *é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*”. Isto quer dizer que o pensamento reflexivo é uma cadeia de ações consecutivas engendradas mentalmente e que aspiram chegar a uma conclusão.

Para Dewey (1953, p.14)

A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência [...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum.”

Sendo o ato reflexivo questionado, ousemos deixar a inércia, o comodismo e a preguiça de lado para buscar energia, coragem e atrevimento para pesquisar e investigar. Podemos então considerar que: “*o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame efetuado à luz dos argumentos que o apóiam e das conclusões a que chega* (Dewey,1953, p.18).

Assim o ato de pensar reflexivo por ser diferente do simples e livre pensar de idéias, pois compreende, segundo Dewey, duas fases distintas para lidar com situações-problema que necessitam ser resolvidas por meio do pensamento reflexivo.

1. Estado de dúvida, hesitação, perplexidade e dificuldade mental que desencadeia o ato de pensar em busca de solução.

2. Ato de pesquisar; procura, inquirição para encontrar material que solucione a dúvida e desta forma esclareça a perplexidade de que concluímos.

Porém, o dilema em si não é garantia para que a reflexão aconteça. Faz se necessário que se empreendam ações que possam levar à resolução do conflito, considerando o que se sabe (conhecimento prévio), o que se tem em mãos (dados disponíveis – idéias – conceitos – instrumentos – argumentos). Para Dewey (1953), o objetivo final não é muitas vezes alcançado porque não se consegue pôr a termo os esforços necessários e precipita-se para uma conclusão, apressada e superficial, sem o devido embasamento. A falta de interesse, a inércia ou mesmo a falta de capacidade crítica para analisar os argumentos relacionados ao problema estão no cerne do mau êxito.

Quanto às funções, a atividade reflexiva é dicotômica e divide-se em pré e pós-

reflexiva. Sendo que, a primeira refere-se ao período em que o problema ou perturbação se instala. A segunda, por seu turno, tem a ver com a solução e conclusão do dilema. Dewey identifica entre as duas funções mencionadas cinco fases que, segundo Alarcão (1996, p.48), “... relacionaram-se com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo”, a saber: 1) A Sugestão levanta-se o dilema e sugere-se uma solução de forma vaga; 2) A Problematização é estudo da solução sugerida, mediante raciocínio; 3) O Levantamento de hipóteses é a experimentação das hipóteses para observar se há inadequação; 4) A Racionalização busca reelaborar, organizar os fatos embasados no conhecimento a fim de atingir a quinta fase; 5) A Testagem consiste na operacionalização das ações.

Na prática, o autor considera que a seqüência descrita algumas fases podem ser percorridas apressadamente, outras se fundem, e outras podem ser ampliadas de tal forma que sub-fases precisem ser estabelecidas. Porém, esse processo reflexivo é cauteloso, metucioso e segue um curso. A sensibilidade intelectual do pensador é que guiará o proceder a ser arrolado com o objetivo de dar resposta ao(s) conflito(s) que poderão apresentar melhor(es) resultado(s).

Assim, algumas atividades precedem o ato reflexivo. Primeiramente, é preciso cultivar o hábito de pensar. Não o pensamento desconexo, sem critério, sem continuação, mas o pensar articulado e contínuo. Dewey salienta que: “...*não podemos aprender ou ser ensinado a pensar, temos que aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir.*” Alarcão (1996, p.46) afirma que no processo de organização o pensamento reflexivo uma determinada percepção origina uma série de idéias que permanecem ligadas, em cadeia e em movimento continuado, com vista a alcançar um determinado fim. Precisamos também levantar quais as influências no processo entre o fato observado e a idéia que emergem a partir dele, analisando com critério os dados que advém desse processo, a fim de averiguar se as observações levantadas se enquadram na natureza do conhecimento em questão. Ainda citando Alarcão (1996, p.47), temos que a base do processo reflexivo configura-se na interação entre *os dados*, obtidos pela observação direta ou indireta e as *idéias* que surgem das inferências que por sua vez vêm do real, no nível do que é possível e previsível. Esta conclusão pode ser aceita ou rejeitada, quando confrontada com as inferências do que foi observado. No processo reflexivo, Dewey (1953,p.7) aponta três atitudes que, se cultivadas, podem favorecer o uso de métodos de investigação e verificação mais adequados, mas que não garantem esse proceder:

- a) Espírito aberto (ou abertura de Espírito).- capacidade de abrir a mente,

aceitando novos e diversificados conhecimentos, despindo-se de preconceitos. Cultivo da curiosidade vigilante para combater a inércia mental; capacidade de reconhecer a probabilidade de erros até mesmo no que se refere a crenças e paradigmas que consideramos válidos.

b) De todo o coração (ou Empenho).- capacidade de se envolver profundamente em determinado projeto, que deve ser instigante e assim promover o interesse e entusiasmo genuíno no agir.

c) Responsabilidade.- Ser intelectualmente responsável, agindo com coerência ao aceitar crenças e/ou paradigmas, cujos princípios são adotados no falar e no agir, assegurando consistência e validade à pesquisa e prevenindo a confusão mental dos valores do conhecimento.

As atividades abordadas são apontadas pelo autor como facilitadoras. Contudo, a capacidade de adotar o conjunto de procedimentos destacados não garante a prevenção de atitude dogmática e positiva, nem a impaciência perante a lentidão do processo de pesquisa e do estado de dúvida. Além disso, existem atitudes que podem distorcer a formulação das idéias durante o agir reflexivo, trazendo conseqüências desastrosas. Alarcão (1996, p.52) organizou essas atitudes como se segue:

1. Tomamos como verdade o que vem de encontro aos nossos desejos;
2. A impaciência leva-nos a formular conclusões apressadas;
3. Generalizamos para um vasto campo, quando o número de fatos não o permitem;
4. Sofremos influências sociais, exteriores ao assunto em estudo, que nos levam a tomar determinadas soluções;
5. O desejo de viver em harmonia com os que nos cercam pode conduzir-nos a enfraquecer as operações de pensamento reflexivo e aceitar os preconceitos alheios.

Essas tendências e forças que permitem ou impedem o cultivo de hábitos adequados ao desenvolvimento do pensar reflexivo são passíveis a todo individuo, considerando um ato normal. Entretanto, aquele que pretende buscar a reflexibilidade de pensamento deve aprender a dialogar com o conhecimento teórico e o conhecimento prático considerando que:

O pensamento teórico não é de espécie mais elevada do que o pensamento prático. Mas a pessoa que disponha de ambos os tipos de pensamento é superior àquele que possua um só. (Dewey, 1953, p. 224)

Uma outra característica que também se faz presente no progresso do

pensamento reflexivo é saber julgar mediante os problemas que foram levantados.

O julgamento, como decisão, é que envolve riscos e só um ser com as qualidades [...] enumeradas e possuidor de bom senso conseguirá enfrentar esses riscos de forma equilibrada. (1996, Alarção. p.53)

O processo reflexivo de Dewey define um conjunto de procedimento que tem como objetivo orientar os educadores na prática reflexiva. Na concepção pedagógica do início do século XX o professor era mero transmissor dos conhecimentos consubstanciados pela ciência, que deveria apenas conjugar os verbos, aceitar, assimilar e retransmitir como forma de ensinar esta pedagogia da verdade única. Assim o agir pedagógico do professor é descrito por Dewey (1953, p. 178) como se segue:

O sistema antigo de instrução fazia, em geral, do professor um chefe ditatorial. O moderno trata-o, por vezes, como fator desprezível, quase como um mal, enquanto mal necessário [...] é líder intelectual de um grupo social [...] não em virtude de um arranjo oficial, mas de seu mais largo e profundo acervo de conhecimento, de sua experiência amadurecida.

Para o autor, o professor deve pensar seu trabalho como educador visando os princípios que envolvem a prática, em primeiro lugar. Desse modo, o indivíduo tem prioridade, em detrimento do método, e a construção do conhecimento é obtida pela liberdade que beneficia alunos e professores. Então a importância que Dewey confere a reflexão esta ligada à capacidade de se estruturar situações e problemas ligados à prática educativa levando o educador a se emancipar do fazer rotineiro e impulsivo.

A partir dos conceitos de Dewey, Schon (1983, 1987, 1992) desenvolve sua teoria de reflexão ligando-a a formação do profissional crítico reflexivo. Inicialmente a preocupação do autor não era voltada exclusivamente ao profissional da educação, mas, ao ensino universitário contemporâneo. Essa formação envolve a capacidade do profissional de se relacionar com determinados problemas que surgem no desempenho de sua função. Provocando defasagem no desenvolvimento do futuro profissional.

Portanto a reflexão schoniana esta associada ao como lidar com situações de incerteza e conflito na prática profissional. O modelo de sistematização reflexiva de Schon não visa ensinar técnicas para a solução de problemas, mas a possibilidade de se ter à mente aberta na busca de decisões que não estejam sistematizadas. Neste contexto busca-se a capacidade de improvisação ante o inesperado descobrindo assim novos caminhos, construindo novos sabores e concretizando soluções diferenciadas. Isto não quer dizer que as teorias, compreensões e ações já conhecidas devam ser desprezadas. O que Schön propõe é partir do que já se sabe para criar uma nova forma de resolver o

dilema, equacionando e re-equacionando os princípios que regem a situação. Provocando conhecimentos que corroboram para o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. O praticante reflexivo schoniano se faz valer de um triplo movimento sugerido pelo autor a saber: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

a) Conhecimento na ação refere-se aos conhecimentos cognitivos e técnicos já adquiridos, que não são expressos quando requeridos pela práxis. É uma atividade rotineira sem pensar consciente.

b) Reflexão na ação refere-se à capacidade reflexiva que se desenvolve durante a ação e que leva o profissional a fazer ajustes, reformulações sem que seja necessário implementar interrupções. Normalmente, é feito mentalmente, sem palavras

c) Reflexão sobre a reflexão a ação, refere-se uma reflexão posterior a ação, quer dizer um reflexo retrospectiva, que objetiva compreender os fatos, as problematizações que foram erradas durante a ação e assim auxiliar o especialista a se conscientizar dos novos saberes construídos, auxiliando-o no progresso e na emancipação profissional.

Pois como afirma Nóvoa (2002, p.58), Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão

Embora os paradigmas reflexivos, empregados por Schon, tenham grande influencia no meio acadêmico, muitas criticas são levantadas pois que é tido por muitos como uma pratica reducionista e tecnicista. Visto que como ressalta Pimenta (2002), há um mercantilização da pratica reflexiva na medida que o conceito passa a ser oferecido aos educadores como atitudes que são aplicadas tecnicamente e irrefletidamente. Como se fosse um conjunto fechado de receitas praticas, pronta para serem consumidas, sem considerar um fator de sustentação preponderante para o fazer pedagógico, a teoria.

“... a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”. (Pimenta, op.cit.p. 24)

A reflexão crítica (op. cit.) tem a ver com questionamentos relacionados às ações e às reações que as embasam considerando-se a construção de uma perspectiva de ação cidadã. Quer dizer que o discurso dos participantes se organiza de forma argumentativa questionando os aspectos sociais, políticos e culturais, assim como os

conceitos que estão ali envolvidos.

Através de um gráfico que, apresentamos a seguir tentamos ilustrar como entendemos o processo de reflexão baseados em Alarcão (1996, 2000, 2001, 2003) Almeida Filho (1993, 1997, 1999, 2004a, 2004b, 2005) Dewey (1933, 1938) e Shön (1983, 1987, 1992, 2000).

Primeiramente, observamos que, o processo reflexivo não é estático, previsível, universal nem tão pouco linear. Há que se considerar a existência de vários fatores que interagem entre si em buscas de respostas e ou soluções não sistematizadas (as vezes, já sistematizadas porém, modificadas de acordo com o contexto) para algum dilema. Optamos então, por ilustrar este processo através de movimentos sinuosos, das cores e de suas associações ligadas à conhecimentos, concepções, ideologias, experiências pessoais, acadêmicas e traços da personalidade de um indivíduo, que envolvem esta operacionalização mental. Nosso intuito foi de tentar vislumbrar um pouco deste ato tão abstrato.

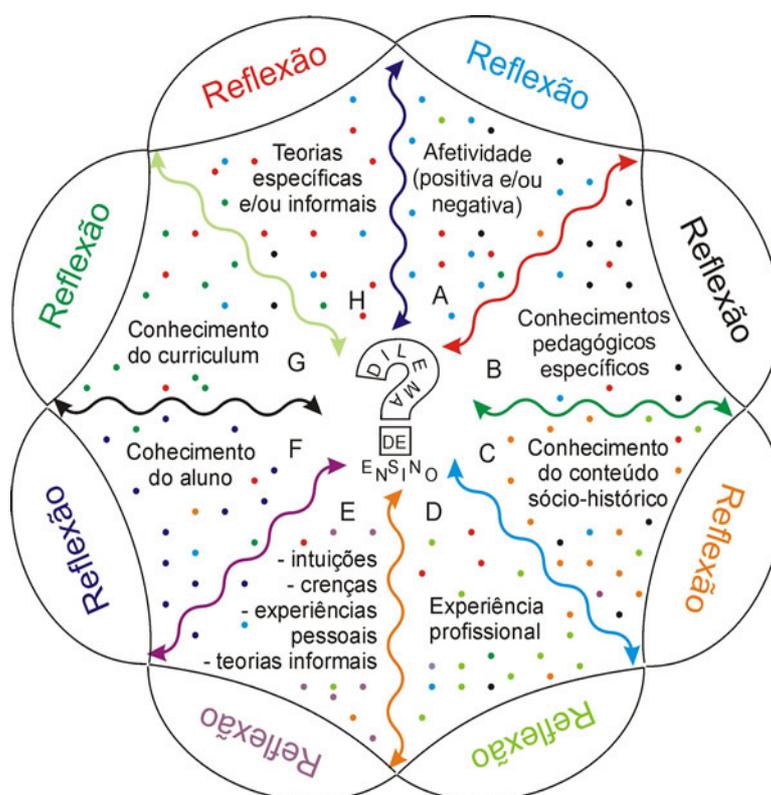


Figura 1. Ilustração do Processo Reflexivo.

Podemos observar na figura 1 a sequência alfabética de **A** à **H** indicando os mais variados fatores que podem influenciar no processo reflexivo. Porém, a ordem sequencial apresentada não é indicador de que haja uma linearidade e ou hierarquia. Apenas buscamos tornar menos complexa a leitura e compreensão da figura. Pois nosso objetivo é corroborar para que haja uma percepção mais abrangente do processo reflexivo. Um outro fator que pode auxiliar para o desenvolvimento do ato reflexivo são os questionamentos diante do dilema. Vejamos então como isto pode ocorrer.

Smyth (1992) ressalta que o processo reflexivo envolve quatro ações que estão ligadas a perguntas que por sua vez, auxiliam o agente a descrever suas ações pedagógicas ao responder ou buscar respostas para estas.

- 1) Que fiz?
- 2) O que agir desse modo significa?
- 3) Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam as minhas ações?
- 4) Como posso agir diferente?

Compreender como as respostas das três primeiras perguntas refletem as ações pedagógicas que implementamos em sala de aula podem conduzir à intervenção produtiva no micro universo escolar e buscar a (re)construção considerando o contexto social mais amplo. Para tanto, acreditamos que tomando conceitos da teoria sociointeracional poderemos ter uma percepção mais clara sobre os questionamentos e conflitos que nos intrigam posto que sendo seres socialmente constituídos necessitamos investigar como estamos constituindo essa mesma sociedade.

2.6 Teoria Sociointeracional

Aprender é uma experiência universal, social e fundamental para impulsionar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1984 pp. 89-103). Podemos afirmar que, segundo os conceitos vigotskianos, aprender é interagir com o outro e se apropriar de conhecimentos dos mais diversos campos, seguindo princípios que contribuam para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a saber: o princípio de deslocamento do saber; da repetição; e da reprodução deste. O sujeito, então, elabora sua representação pessoal sobre um determinado conteúdo da realidade social de modo a construir significativamente um conceito próprio para o conhecimento já existente. Este processo demonstra que aprender não equivale ao acúmulo de saberes, mas a integração, a modificação, o estabelecimento de relações e a coordenação do que já adquirimos com os novos conhecimentos. Assim, para que a aprendizagem ocorra.

Faz-se necessário considerar as relações interpessoais, posto que, estas são fundamentais para a construção do aspecto intrapessoal.⁸

Nesse aspecto o Outro assume uma dimensão de extrema relevância na construção de significados e nas resignificações referentes ao desenvolvimento cognitivo, social, histórico e cultural de um indivíduo. Como já apontamos, a aprendizagem depende do conhecimento real que um sujeito possui e suas relações com novos saberes. Resultando, por conseguinte em desenvolvimento humano.

Vygotsky (1984) Aponta dois níveis de desenvolvimento, a saber: o efetivo ou real; e o potencial. O primeiro refere-se a conquistas, capacidades e funções consolidadas (conhecimento prévio), não necessitando, portanto, da assistência de outrem para que se realizem. Isto quer dizer, resolução independente. O segundo nível, por sua vez, relaciona-se ao desenvolvimento proximal ou potencial, que determina aquilo que um indivíduo não é capaz de realizar sem a ajuda do Outro. Ou seja, a resolução ocorrerá através da resolução mediada. Esta assistência e ou interferência pode se configurar de várias formas: fornecimento de pistas; imitação; diálogo; colaboração. Ressaltamos ainda, que, de acordo com os pressupostos vigotskianos existência de uma distância metafórica, entre o desenvolvimento real e o potencial, é conceituada como Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Neste espaço mental hipotético configuram-se os aspectos ou funções humanas que estão em nível de maturação e traz ainda, em fase embrionária, a capacidade de movimentar um determinado processo de desenvolvimento. A ZDP não possui, portanto, uma propriedade linear, estável e estática, pois difere de acordo com cada sujeito devido à singularidade inerente ao ser humano. Sendo assim, um mesmo saber, tema ou ponto poderá apresentar níveis de aquisição diferentes e pontuais entre si, apesar dos sujeitos envolvidos estarem inseridos no mesmo contexto social e cultural. Desse modo, temos que todo indivíduo poderá ser agente de intervenção ou de redução na ZDP de Outros e ou aprendiz buscando conquistas evolutivas por intermédio do despertar cognitivo e ou procedimental provocado (ou intermediado) pela interação. Mas, devemos considerar que, há limites para a ação interventiva de um sujeito na ZDP de outro. A colaboração prestada pode não obter o resultado esperado porque a tarefa estará além da capacidade de execução deste.

A fim de termos uma compreensão mais abrangente dos estudos de Vygotsky (1984) evidenciamos alguns outros pressupostos que alicerçam a teoria

⁸ Aspecto interpessoal refere-se a sociedade e o intrapessoal ao indivíduo.

sociointeracionista. Ao nascer o Homo Sapiens carrega em si processos psicológicos elementares que são de origem biológica. Ou seja, são processos sensoriais, reflexos, ações automáticas e associações simples que são análogas aos animais e que também estão presentes, de forma mais preponderante, no início da vida de uma criança. Ao longo dos anos o indivíduo passa a desenvolver as funções psicológicas superiores que direcionam o comportamento dos seres humanos tais como a capacidade de planejamento, a imaginação e memória voluntária. Esses processos são tidos como superiores e sofisticados visto que, abrangem mecanismos intencionais, ações controladas conscientemente e processos voluntários que possibilitam que um indivíduo possa agir de acordo com o contexto sócio, histórico, cultural que o rodeia.

Assim, como são processos construídos nas relações sociointeracionais e na internalização de significados, é através da dialética interacional do homem com o meio que proporciona o desenvolvimento das características do sujeito. Então as funções psicológicas humanas são culturalmente e historicamente estabelecidas. Dessa forma, a sociedade constitui o homem e ele a resignifica, de acordo com seu percurso evolucionário. Posto que ela, a sociedade, não é imutável, fixa, passiva, universal e independente do contexto histórico temporal. A interação com um universo social e com a cultura produzida por e dentro dele passa a reger o comportamento e o desenvolvimento do indivíduo.

O cérebro é a base biológica do funcionamento psicológico que promove a (trans)formação do ser humano. Ele é um órgão físico, imutável e fixo biologicamente, porém, aberto e possuidor de uma grande e, ao mesmo tempo, pouco conhecida plasticidade, capaz de estruturar novas funções de acordo com a evolução histórica da humanidade. Porém, apesar da imensa capacidade cerebral que o sujeito possui ele não se relaciona com o meio de forma direta. O homem necessita de instrumentos técnicos e sistemas de signos que possam mediar essa relação. Com este intuito, o indivíduo cria ferramentas que se tornam historicamente e culturalmente estabelecidas, capazes de intermediar a relação dele com o mundo e com seus semelhantes. A construção de instrumentos facilita a execução de tarefas específicas tendo como objetivo atender as necessidades de sobrevivência humana. São também, responsáveis pela ampliação da ação interventiva do homem na natureza. Sendo que, suas técnicas de construção e manejo são legados transmitidos hereditariamente.

Outra forma de mediação são os sistemas signos. A linguagem estabelece relações e rege as ações sobre os processos psicológicos humanos. Ela age na evolução da espécie humana, privilegiando o aspecto ontogenético (o desenvolvimento do

indivíduo) e o sociogenético (social). Para Vygotsky a linguagem expressa e organiza o pensamento (Vygotsky 1984,1987). Ela é, também, um instrumento psicológico, pois, pode controlar as atividades mentais. Através dela podem-se processar informações, situações não presenciais, analisar, generalizar, tecer conjecturas, conceituar, fazer planos e ordenar eventos do mundo real. Assim como, têm função comunicativa, pois, através de um sistema de signos comum a uma mesma comunidade, ocorre a sociointeração. Desse modo, os saberes e experiências desenvolvidos pelo homem podem ser preservados, transmitidos e resignificados.

Através das afirmações, indagações e reflexão produzidas pelos/as participantes da pesquisa, principalmente pela professora **Bianca**, e partindo do contexto comum que compartilhamos, passamos para a análise dos dados coletados. Consideramos que os saberes postulados na revisão teórica constroem significados e resignificam os conhecimentos levantados nesta pesquisa. Corroborando, assim, para que possamos implementar nosso processo de formação continuada.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipótese. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.

Madalena Freire

3.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, com base nas teorias pertinentes ao contexto e objetivos dessa pesquisa e buscando responder às perguntas que orientaram nosso estudo. Consideramos oportuno retomá-las aqui por conta da dinâmica de trabalho realizado na elaboração deste capítulo.

- 1) Qual a cultura de correção e/ou tratamento de erro da professora participante?
- 2) De que forma as experiências com correção de erros, vivenciadas na sua formação influenciam o seu discurso sobre a sua prática pedagógica?
- 3) Qual a reflexão da professora participante após o contato com as percepções de Outros (colegas e alunos) sobre ações pedagógicas acerca de como tra(tar)balhar o erro?

Para implementar nossa pesquisa, aplicamos questionários a professores e alunos, de modo que, os dados referentes a esses instrumentos fossem utilizados por **Bianca** como fonte de reflexão.

Como já apresentamos no capítulo I, foram aplicados ao grupo de professores da **Delfos** dois questionários. O primeiro denominado de **QPI** (questionário número um do professor) constituído por questões abertas e que teve por objetivo levantar informações sobre o conhecimento teórico específico e implícito dos docentes no que se refere aos conceitos de língua, ensino-aprendizagem de línguas, o erro no desenvolvimento da interlíngua, assim como correção e tratamento de erro. Buscamos também levantar dados sobre as experiências pessoais desses professores com relação à questão da correção e tratamento dos erros, vivenciadas na época em que eram alunos. Consideramos pertinente conhecer a formação acadêmica deles. A seguir apresentamos um quadro com algumas informações, a esse respeito.

3.2 Análise dos questionários

Neste quadro apresentamos informações sobre a formação dos docentes da seguinte forma:

- a) Em *itálico* a descrição do que está sendo evidenciado;
- b) Em **negrito** as informações requisitadas;
- c) Entre (parênteses) consta a quantidade de professores que responderam as informações requisitadas em cada tópico.

Formação em Letras	Tempo de graduação	Local	Formação Continuada	Participação em eventos nos últimos três anos
(8) Inglês (2) Francês (1) Espanhol Total = 11	(2) graduandos/as (3) 1 a 2 anos (3) 3 a 5 anos (3) 6 a 10 anos	(7) UFG (4) UCG	(4) Especialização (4) Mestrando (1) Mestrado	(4) 1 – 2 anos (2) 3 - 4 anos (3) 5 – 6 anos
Outras áreas	Tempo de graduação	Local	Formação Continuada	Participação em eventos nos últimos três anos
(1) Alemão (1) Psicologia (1) Pedagogia (1) Ciências Biológicas Total = 04	(2) Não mencionou (1) 3 á 5 anos (1) 6 á 10 anos	(1) UFMS (2) UCG (1) Alemanha	(1) Especialização	(1) 1 – 2 anos (1) 3 – 4 anos (1) 5 – 6 anos (1) Curso de Línguas.

Quadro 6 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A: Formação.

Através do gráfico mostramos que onze dos professores que atuam na *Delfos* têm formação acadêmica na área de ensino e aprendizagem de línguas (dois encontram-se ainda fazendo curso de graduação). Desses onze profissionais, nove procuram a formação continuada através dos bancos acadêmicos (especialistas, mestrandos/as, mestres) e todos participam de eventos (cursos, seminários, grupos de estudos) com certa regularidade.

Quatro deles, num total de quatorze, não possuem habilitação em Letras. Um dos quatro fez curso de especialização. Constatamos uma menor regularidade quanto à participação em eventos de formação continuada.

A seguir apresentamos a visão dos docentes sobre suas experiências, relacionadas a cursos e atividades de capacitação que fazem com que (re) pensem a própria prática educativa.

Você costuma fazer cursos de aperfeiçoamento? Quais foram os três últimos?

Como você os avalia e que benefícios estes lhe trouxeram?

P1 – *Formação de Professor – foi positivo para minha experiência ao lecionar.*

P2 – *Escola BA –com professor E. C. / Alemão com diversão – CLV / Semana de Letras – Os benefícios até certo ponto foram questionáveis.*

P3 – *Seminários da MacMillan em Set. 2006 – Ótimos.*

P4 – *Aulas de francês com professor nativo – avalio estas aulas (cursos) como produtivas, me ajudam a progredir e a evoluir na língua francesa.*

P5 – *Seminário Pedagógico – Colégio Ateneu – 2004 / Grupos de Estudo Piaget / Curso no BA com Edmilson / Curso de Fonética – Projeto / Treinamento CCBEU.*

P6 – *Encontro de Professores – CEPAE / Curso de Formação de Professores – Centro de Línguas UFG.*

P7 – *Curso de Introdução a Programação Neurolingüística – PNL / Curso Preparatório para C.A.E / Estudo do C.A.V (ciclo de aprendizagem vivencial)*

P8 – *Ciclos de Desenvolvimento / e dois sobre A Educação de Jovens e Adultos – Rede Municipal de Ensino – Eles foram muitos bons, principalmente pela troca de experiência entre os professores.*

P9 – *Além dos créditos do Mestrado / Colóquio de Letras – UFG / ABRALIN – UNB – Todos me auxiliaram no processo de pesquisa e sempre contribuem para minha formação profissional.*

P10 - SILEL – 2004 / ABRALIN – 2005 / Colóquio – UFG – 2005 e 2006 – Esses eventos trazem benefícios uma vez que possibilitam a troca de experiências e conhecimento de novas teorias.

P11 - Infelizmente não muitos. Especialização em Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa – UFG – 2003 / Braz-Tesol – novembro de 2005 / Jornada Pedagógica – janeiro de 2006 – Os cursos, em sua maioria foram bons e trouxeram idéias novas à minha prática.

P12 - Workshops, congressos e apresentei seminários. Compartilhar enriquece.

P13 - Sempre que posso. Braz-Tesol – Brasília – 2004 / Casa Thomas Jefferson – Brasília – 2005 / Seminário de Línguas Estrangeiras – UFG – 2005 – São muito bons por proporcionarem trocas de experiência entre docentes e pesquisadores.

P14 - (**Bianca**) Sempre que é possível pagar por ele, e estar com tempo suficiente eu faço que é o caso da Pós - graduação / Cursos que o Projeto Línguas ofereceu / Seminário de Instrumental – Uberlândia.

Dos quatorze professores entrevistados, incluindo a nossa colaboradora **Bianca**, nota-se que, a maioria, tem uma visão positiva, quanto à importância de se vivenciar e trocar experiências, sobre o processo de crescimento teórico, prático, lingüístico nos cursos de formação continuada, vinculados à docência de línguas. Destacamos, também, o questionamento de **P2** sobre o aproveitamento dos cursos em que participou. Entretanto, esse fato carece de maiores informações, haja vista, que não temos nenhuma indicação dos motivos que o levariam a emitir tal consideração. Uma atividade dessa natureza pode não ser benéfica devido à ‘n’ fatores: o tópico pode estar além ou aquém do conhecimento do/a participante; pode não ser significativo para este/a; pode confrontar seus valores, suas crenças e conceitos; além de que, pode não haver empatia entre o/a promotor/a do evento, ou o/a palestrante ou até mesmo um/a colega com o/a participante.

Bianca, igualmente traz um outro ponto pertinente; a dificuldade econômica pela qual passam muitos profissionais da educação, forçando-os a aumentar a sua carga horária de trabalho na docência, ou até mesmo a buscar outras fontes alternativas de renda. Dificultando, desse modo, a busca por recursos que possam ajudar para a formação continuada do docente

Os dados que sucedem dão uma visão geral sobre como a professora classifica

sua abordagem de ensinar e ou aprender uma LE.

Qual a sua abordagem de ensino aprendizagem de língua estrangeira?

P1 – Principalmente comunicativa e pouco estruturalista.

P2 – Tento ser comunicativo, porém se denota no meu fazer pedagógico uma tendência a ênfase da gramática.

P3 – Abordagem Comunicativa.

P4 – Minha Abordagem é o Método Comunicativo, utilizando suportes de áudio visual, textos, discussões em sala sobre os assuntos propostos, apresentação pelos alunos de temas específicos. Desenvolvimento de pontos gramaticais referentes ao nível.

P5 – Método Comunicativo (Communicative Approach) - Interação prof. / aluno, aluno / aluno.

P6 – Comunicativo, às vezes utilizo o método estruturalista.

P7 – Trabalho na perspectiva comunicativa sendo muito influenciado pelo ‘Teach and Drama Approach’ e diversas técnicas de DG (Dinâmica de Grupo).

P8 – Eu sempre me entendi como gramaticalista. Porém depois de muitos estudos, estou me considerando uma gramaticalista com tendências à Abordagem Comunicativa.

P9 – A Abordagem que uso com mais frequência, acredito e me identifico é a comunicativa, mas dependendo da situação em sala de aula recorro às outras abordagens para tentar auxiliar de maneira mais produtiva o desenvolvimento do grupo.

P10 - Considero minha abordagem comunicativa, pois sempre aprendi língua assim (como aprendiz de língua estrangeira). Minha formação como professora também se apóia nessa abordagem. Por fim minha experiência sempre se voltou para abordagem comunicativa. No entanto pode ser que trabalhe com um misto delas.

P11 - Acabo me utilizando de vários meios (abordagens) para chegar ao fim que é a comunicação do aluno na língua- alvo.

P12 - Espero que seja “interacionista” como acredito que é.

P13 - De forma geral, comunicativa. Há momentos com atividades behavioristas durante as aulas também.

P14 - (Bianca) - Acho difícil falar de uma só abordagem, não creio que eu tenha uma específica, uso de todas as abordagens necessárias para facilitar a aprendizagem do grupo com o qual eu esteja trabalhando.

Notamos que os entrevistados se dividem entre aqueles que se identificam como professores comunicativos; comunicativo-interacionais, comunicativo-estruturalistas; comunicativo-behavioristas, comunicativo-estruturalista-behavioristas, comunicativo-misto, comunicativo-interacionistas, interacionistas e por fim, miscelânea. Observa-se que muitos dos docentes têm certo receio ou acham complicado compreender a sua abordagem de ensinar. Consideramos esse fator positivo, porque eles parecem ter cuidado em não se reconhecer como comunicativos natos pelo simples fato da escola *Delfos* se pautar nos pressupostos da AC. Já foi constatado em diversas pesquisas (Almeida, 1999; Bлатыта 1999; Neves 1994; dentre outros) que muitos professores alegam empregar esta ou aquela abordagem simplesmente por utilizarem material vinculado aos pressupostos destas, ou mesmo por ser a abordagem adotada na instituição de ensino à qual estão ligados/as ou ainda por mero modismo. (Almeida,1999, Bлатыта, 1999)

Uma das grandes questões, entre os docentes de língua inglesa, parece residir no ponto de que há uma certa dificuldade de se posicionar perante as abordagens e métodos utilizados durante a história do ensino de línguas. Talvez isso se deva ao fato de que, em muitos cursos de formação, a teorização ocupa lugar mais privilegiado do que a prática. Aprendemos a ler, estudar e falar “sobre”, mas, damos menos ênfase no lidar “com”. Não temos a intenção de preconizar a inversão de papéis. Talvez o que possa ser feito é prestar mais atenção à prática, que o professor experimente mais. Dando-lhe condições para que possa compreender melhor, executar e expandir os conceitos teóricos aprendidos na sua práxis. Proporcionar meios de confrontá-los com as suas competências, valores e crenças. Municar o professor de saberes de modo que tenha subsídios para observar, explicar, refletir e repensar sua própria abordagem de ensino. Aprender, desde os primeiros anos da faculdade, a ponderar sobre o ensino e aprendizagem de línguas facilita na tomada de decisões que envolvam o processo educativo. Prabhu (2003, p.90) considera que fazemos diferentes tipos de julgamentos (macro e micro) sobre o ensinar e aprender. O macro-julgamento refere-se a decisões

maiores, mais amplas inerentes, por exemplo, a formas de ensino. Já o micro-julgamento está ligado a questões mais específicas, particularizadas e rotineiras tais como; tarefas, atividades e procedimentos a serem aplicados em sala de aula.

Julgando, então, ser preciso pormenorizar a análise desse estudo, dentre os professores entrevistados, elencamos um representante de cada um dos diferentes níveis de formação acadêmica e tomamos suas informações como mostra representativa dos dados coletados pelo *QPI*. Para tal, estabelecemos os seguintes critérios para a escolha, a saber: 1) ter respondido os questionários *QP1* e *QP2*; 2) ser professor de língua inglesa. Com relação ao segundo critério, gostaríamos de esclarecer que apesar de termos consciência de que os pressupostos que norteiam o ensino de língua estrangeira são os mesmos para todas as línguas. E de que não há hierarquia ou privilégio entre elas, precisamos considerar que o ensino/aprendizagem de uma língua hegemônica, como é o caso do Inglês, tem particularidades não compartilhadas por outras. Porém, não descartamos os dados advindos dos outros profissionais que não compartilham do mesmo objeto de ensino, ou mesmo dos/as outros/as professores/as de língua inglesa que não fazem parte do grupo elegido.

Optamos por restringir o número de participantes a fim de delimitarmos a quantidade de dados. Lembramos que, até o momento, estamos evidenciando o conteúdo dos instrumentos secundários que funciona como fonte desencadeadora das reflexões feitas pela professora participante, cujos dados são, na verdade, a fonte principal da pesquisa. Com o objetivo de obtermos uma visão mais pormenorizada dos resultados obtidos, temos o quadro que se segue:

3.2.1 Quadro questionário professor/a – conceitos

Conceitos e vivências	Professora graduanda P3	Professora graduada e especialista P11	Professor mestrando P13	Professora mestre P10	Professora de outras áreas P5
Abordagem de ensino/aprendizagem de LE	Abordagem Comunicativa.	Acabo me utilizando de vários meios (abordagens) para chegar ao fim que é a comunicação do aluno na língua alvo.	De forma geral, comunicativa. Há momentos com atividades behavioristas durante as aulas também.	Considero minha abordagem comunicativa, pois sem- pré aprendi língua assim... Minha formação como professora também se apoiou nessa abordagem. Por fim minha experiência sempre se voltou para a abordagem comunicativa. No	Método comunicativo ...interação prof /aluno, aluno/aluno

				entanto, pode ser que trabalhe com um misto delas.	
Conceito de língua	...Definição de língua e linguagem se misturam... língua ... um conjunto de sinais... gestos, palavras que são usados na comunicação.	Algo coletivo cuja principal função é a comunicação.	Instrumento de constituição / expressão da realidade social e identidade do sujeito.	Língua é aquilo que nos constitui como sujeito. É através dela que nos constituímos, que formamos nossa identidade, que nos colocamos nesse processo contínuo de (trans) formação.	A língua é o fruto de uma relação humana em que a pessoa faz uso da linguagem na sua comunicação, interação com os outros.
Conceito de ensinar/aprender uma LE	...é contribuir para que o aluno desenvolva algum tipo de conhecimento. É dirigir, guiar, criar situações e dinâmicas para que o aluno seja capaz de adquirir ou aprimorar seus conhecimentos.	Difícil, porém gratificante.	Constituir-se como sujeito a partir de experiências socializadas.	Ensinar/aprender é um processo longo e complexo que, na verdade, depende muito mais do aprendiz do que do professor. Ao professor cabe apenas esperar o melhor ao fazer seu melhor.	..uma troca de conhecimentos com o Outro, produzindo um enriquecimento, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende.
Dificuldades no ensino/aprendizagem de LE	Fazer com que o aluno pense a língua e entenda que a língua materna e a segunda língua têm estruturas gramaticais e fonética.	Falta de disciplina, dedicação e exposição à língua-alvo.	lidar com as diferentes formas de aprendizagem: lidar com questões afetivas dos alunos.	Uma grande dificuldade aparece. Podemos deduzir que os/as aprendizes possuem a noção implícita ao se esbarrar com culturas e costumes diferentes. Isso se mostra complicado tanto para os/as alunos/as que temem uma transformação, quanto para os professores que precisam transpor barreiras.	A interferência da língua materna e o pouco contato com a língua estrangeira que está aprendendo, pois o aluno só tem esse contato uma/duas vezes por semana.(E a falta de tempo e dedicação em casa.
Conceito de erro	...é um <u>engano</u> uma forma <u>falsa</u> <u>imperfeita</u> sobre algo ou alguém. (grifos de P3)	Algo fundamental para a aprendizagem de qualquer coisa.	Caminho para o acerto.	...são utilizações da língua que não estão de acordo com o ambiente, com o contexto, com os interlocutores. É aquilo que prejudica a comunicação. Por exemplo, situações formais exigem uma variante formal, enquanto situações informais nos dão mais liberdade.	Faz parte do processo de ensino-aprendizagem... A partir do erro o educando aprende ...é preciso ter <i>feedback</i> do educador.
Quando e	...se eu não corrigir o aluno cristaliza os erros e ele na maioria	...para que o agramatical não se fossilize. Quando os 'erros'	Principalmente nas atividades escritas, pois acredito que o 'impacto'	...quando o aluno produz algo incompreensível ou que não corresponda	Para levá-lo à reflexão sobre o erro. Quando o erro

porque corrigir?	das vezes não percebe o próprio erro. Faz-se necessário que o professor os mostre. Corrijo alguns erros no momento da fala e outros “mais graves” no final da aula ou no início da aula seguinte.	imperram a comunicação. Logo após alguma atividade comunicativa como <i>feedback</i> .	desagradável da correção seja menor. Na oralidade procuro corrigir com ‘ <i>feedback</i> ’ dias após a fala do aluno.	às estruturas da língua. Procuro corrigir o que interfere na comunicação e não tanto problemas puramente gramaticais.	compromete a coerência do que está sendo dito ou escrito.
Como realizar a correção	Com frases escritas em pedaços de papel que são distribuídos aleatoriamente... na lousa ... coletivamente e individualmente.	... enquanto os alunos se expressam oralmente, anoto as frases e peço que em pares eles as corrijam.	A partir dos ‘erros’, com atividades elaboradas a partir das dificuldades dos alunos, o que traz resultados a longo prazo, porém sem estigmatizar as dificuldades como ocorre nas correções imediatamente após as falas dos alunos.	...refazendo a construção do aluno para que ele perceba o erro. No entanto, evito fazer isso quando os/as alunos/as estão em um momento de conversação mais fluente, por que a interrupção pode deixar difícil a percepção do que deve ser corrigido.	Oralmente, explico a pronúncia ou a forma correta e peço para o aluno repetir. Na escrita... em sala explico e dou <i>feedback</i> imediato... tarefas de casa, circulo os erros e corrijo, conversando posteriormente com o aluno.
Diferença entre correção e tratamento de erro	Correção: é mostrar o que ficou errado. Tratamento: é além de mostrar. corrigir e desenvolver atividades onde o aluno possa praticar, perceber e interiorizar a forma correta.	Talvez a correção seja vista como algo punitivo ou negativo e o tratamento de erro como algo que vise o desenvolvimento do aluno através das suas dificuldades.	Vejo ‘tratamento’ como uma abordagem menos preconceituosa do erro, com vistas no que há de positivo neste. ‘Correção soa como mais punitiva, com vistas no erro como sendo apenas negativo.	Na verdade não sei o que é tratamento de erro, ao menos nunca trabalhei com essa terminologia.	A correção é mecânica, e o tratamento envolve o diálogo, a interação, a reflexão e o <i>feedback</i> ..
Relato de experiência sobre relevância dos tipos de correção.	Relevante: escrever na lousa e discutir com a turma o que ficou errado e como é a forma correta. Marcar a redação ... mas não corrigir. O ... aluno corrige (individual ou em grupo) Irrelevante: corrigir e entregar sem discutir. O aluno guarda e nem verifica o que	Acho que sou uma exceção, pois gosto de ser corrigida. Não me lembro de nenhuma correção que tenha sido inibidora. Acredito ter tirado proveito e crescido muito com elas. Inclusive os anos que mais me desenvolvi lingüística e comunicativamente foram aqueles que passei com uma professora mais rígida, sem muita polidez em suas correções.	Correção com os colegas me foi bastante produtiva. Além de melhorar minha produção na Língua alvo, possibilitou-me perceber melhor minhas capacidades como aprendiz.	Considero que apontar o erro diretamente pode ser inibidor. Mostrar o erro fazendo com que colegas mostrem a forma correta também pode inibir o/a aluno/a, ao mostrar que todos sabem e eu não.	O relacionamento professor /aluno deve ser o mais Descontraído possível... interação de confiança.. extrema importância que o educador não coloque o educando em nenhuma situação inibidora... sob o olhar dos colegas... deve ter perspicácia, habilidade para

	<p>está correto. Inibidor: interromper... para corrigi-lo (principalmente nos primeiros níveis). Mostrar o erro do aluno para o grupo... A comunicação é o mais importante. . . qualquer atitude inibidora pode prejudicar o desenvolvimento do aluno... causar insegurança.. fazer com que o aluno desista ... Nunca gostei de ser corrigida, me sentia constrangida... me lembro de algumas vezes ... que o professor fazia isso de forma que só eu percebia...(Do <i>you like to see my homework?</i> Prof: <i>Yes, I would.</i> Tenho outras experiências, mas todas positivas.</p>				<p>conhecer os seus alunos . . . mal relacionamento ... pode ocasionar um trauma e a desistência...</p>
--	--	--	--	--	--

Quadro 7 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A:Conceitos.

Pela amostras de dados compilados e apresentados no quadro acima temos que a AC é a abordagem que o grupo de docentes escolhidos alegam privilegiar, com maior frequência, dentro da sala de aula. Porém a participante **P11**, não deixa claro, quais são as influências que subjazem sua abordagem de ensinar/aprender LE. Ela salienta que, para atingir os objetivos (a comunicação), faz uso de vários meios. Essas ações podem indicar duas hipóteses: que a adoção das atividades e tarefas pode estar ocorrendo de forma implícita, quer dizer embasadas em conhecimentos experienciais, ou que a professora adota um posicionamento eclético ao considerar as diferentes formas de aprender dos educandos.

P13, por sua vez, além de evidenciar que utiliza a Abordagem Comunicativa, aponta também o uso de procedimentos ligados à teoria comportamental. Muitos

professores ainda o fazem por convicção, mesmo que inconscientemente, na aprendizagem, como formação de hábitos. Outros, porém, ao adotar técnicas e ou exercícios behavioristas agem com propósitos pedagógicos específicos, segundo as necessidades e dificuldades apresentadas em uma determinada situação. Para Almeida Filho (2005, p.79) esse proceder relaciona-se com, “... *uma racionalização da prática rotinizante de alguns elementos frasais ou lexicais que podem facilitar a construção de um discurso autônomo em uma nova língua...*”

Já **P10**, apesar de evidenciar sua experiência como professora e aluna ligada à Abordagem Comunicativa, deixa transparecer que sua abordagem de ensinar pode ter recebido, também, influências de outras formas de pensar o ensino/aprendizagem de línguas, como mostra o excerto a seguir:

P10: ‘...*minha experiência sempre se voltou para a abordagem comunicativa. No entanto, pode ser que trabalhe com um misto delas*’.

O que pode ser provável, pois como apontamos anteriormente, pensamos que entender significado do que é o processo de ensino e aprendizagem fornece indícios sobre a abordagem que o professor utiliza em sala. Segundo Almeida Filho (2005, p.12).

... A abordagem, filosofia ou qualidade de ensino imprimida a um processo de ensino manifesta-se a partir de três de seus componentes constitutivos, quais sejam, as concepções de língua/linguagem/língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma nova língua..

Além disso, o ensino de uma LE também implica em um “*conjunto de muitos outros conceitos e saberes aprendidos teoricamente ou empíricos, muitas vezes não harmônicos*” (Almeida Filho, 2002, p.15).

P5, parece se preocupar com os tipos de interações que ocorrem em sala de aula (professor/aluno, aluno/aluno), indício de que privilegia o aspecto sócio-interacional que envolve a comunicação e, por conseguinte, seu ensino e aprendizado.

O conceito de língua apresentado por cada um dos entrevistados, da mesma forma que o de ensinar e aprender uma LE reafirma que a língua como um instrumento de comunicação e de constituição identitária do sujeito através da troca, da interação com o Outro, o que corrobora os dados obtidos sobre abordagens. Podemos ainda expandir nossa compreensão sobre o fazer pedagógico desses professores, na medida em que as informações analisadas podem nos fornecer mais pistas. Por exemplo, **P10** traz a baila à autonomia do aluno, o que implica na visão de um aprendiz mais ativo e, por conseguinte, com menor controle exercido pelo educador. Por outro lado, o excerto

que apresentamos a seguir pode ser considerado, talvez por alguns, como um exemplo de posicionamento um tanto conformista ou fatalista, quanto ao papel do professor, ao afirmar que:

P10: “...Ao professor cabe apenas esperar o melhor ao fazer seu melhor”.⁹

Muitas vezes nós, professores, não conseguimos discernir o que é melhor para os nossos aprendizes (às vezes nem para nós mesmo). Implementamos procedimentos que nos parecem ser os mais adequados, ao passo que não refletem o que poderia ser significativo para eles. Prabhu (2003, pp.89-91) destaca que ensino não é sinônimo de aprendizagem, uma vez que podem ser qualificados como ‘*tipos distintos de processos*’. A aprendizagem não é previsível na sua totalidade. Planejam uma coisa e outra pode ocorrer no processo, ‘*Dada a grande diferença entre as naturezas do ensino e aprendizagem, o ensino será sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra, ao invés de forçá-la a acontecer*’. (Prabhu, op.cit.). Fazer o melhor para o aluno parece ser planejar e proporcionar procedimentos diversos em busca da dinamização da aprendizagem, explorando as várias formas de aprender para alcançá-la. Pois temos que: ‘...*o ensino precisa trabalhar com planejamentos procedimentais, ao invés de planejamento de conteúdos*’ (op. cit.,p.91).

Entretanto, para **P3** o papel do professor ainda está ligado ao comando, como podemos constatar na escolha dos verbos, por ela utilizados:

P3: “... dirigir, guiar, criar ... Fazer¹⁰ com que o aluno pense a língua ...”.

Tornar o aluno capaz de:

P3:...“adquirir ou aprimorar seus conhecimentos”...

O ‘*conhecimento*’ por ela evidenciado dá margem para se inferir que o conteúdo sistemático da língua está sendo ressaltado. Outrossim, completando o excerto citado anteriormente, temos que:

P3: “... a língua materna e segunda língua têm estruturas gramaticais e fonética”.

Não podemos ter certeza se a intenção da educadora foi dar ênfase à lingüística estrutural ou meramente apontar a dificuldade dos aprendizes de perceber que existe

⁹ Grifos meus.

¹⁰ Idem.

uma ordenação sistêmica na língua e que esta a constitui. Não há comunicação efetiva se normas estruturais, fonéticas e fonológicas não forem observadas, pois não podemos modificá-las sem incorreremos o risco de criarmos um *Frankstein* lingüístico. Porém, a observância dos muitos outros aspectos que fazem parte de uma língua, (lexical, pragmático, cultural, social, econômico, etc) precisa ocorrer concomitantemente. A língua não é compartimentalizada, ela é um todo integrado, interdependente, dinâmico e permeado de subjetividade. Sendo, portanto, necessário pensar o ensino de amostras de linguagem que tenham significação real, que ajudem o aluno a ser mais autônomo e a desenvolver a sua capacidade de inferir e negociar. **Enfatizar**¹¹ a metacognição, o ensino sistemático puro pode, segundo Almeida Filho (2005, p.82) impedir “o estabelecimento de imagens apropriadas para o desenvolvimento de uma competência de uso”. Assim aprender um outro sistema lingüístico de comunicação não consiste em; ‘...passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas. (Almeida Filho, op.cit.). Não havendo, portanto, uma formula mágica para se ‘medir’ o quanto que um/a educando consegue assimilar ante a exposição de uma certa ‘quantidade’ de *input* e nem mesmo se e quando essa experiência lingüístico-comunicativa vai se transformar em *output*. Isso é considerado como algo difícil de se lidar.

Muitas outras dificuldades foram e são levantadas durante o processo de aprendizagem e do ensino de línguas, além das que já foram citadas. Vejamos então, quais foram os aspectos problemáticos elencados pelos/as professores/as. A questão cultural, por exemplo, parece ser para **P10** uma barreira a ser ultrapassada tanto pelos/as aluno/as como pelos os/as professores/as. Via de regra, a aceitação de costumes e conceitos opostos a nossa cultura e que, muitas vezes, chocam nossa concepção limitada de mundo, não é uma tarefa fácil. Principalmente se a cultura do país de uma língua em questão fere alguns de nossos princípios éticos, religiosos, sociais e econômicos. **P5** aponta como limitante a interferência da língua mãe, a pouca carga horária de aulas semanais e a falta de tempo e dedicação dos aprendizes como possíveis fatores do alto grau de dificuldade para conseguir obter uma competência lingüístico-comunicativa adequada no uso da língua-alvo. **P11** também compartilha da mesma opinião de **P5**. Já a heterogeneidade na forma de aprender dos alunos e as questões afetivas alunos parecem ser um outro ponto fraco, apontado por **P3**.

¹¹ Destaque nosso.

A seguir, para contrapor com os dados já analisados, ressaltamos a formação acadêmica da professora participante **Bianca**, assim como suas considerações no que diz respeito às questões abordadas na entrevista semi-aberta, que denominamos de **ER-B-1**, e também quanto ao questionário aberto **QPI**.

Graduação	Especialização	Seminários	Oficinas	Mestrado
UFG- 3 anos e meio UCG – 1 ano e meio, de 1998 até 1999	UCG- Língua Inglesa- <i>Latu Sensu</i> , de 1999 a 2000.	Seminário Nacional de Inglês Instrumental. 2002	Reuniões periódicas de Estudos Teóricos e Reflexão na escola <i>Delfos</i>	UFG – aluna especial de mestrado. Fez duas matérias em 2003
Abordagem de Ensino Aprendizagem de LE	Conceito de Língua	Conceito de Ensinar/Aprender uma LE	Planejamento	Dificuldades no Ensino Aprendizagem de LE
Acho difícil falar de uma só abordagem, não creio que eu tenha uma específica, uso de todas as abordagens necessárias para facilitar a aprendizagem do grupo com o qual eu esteja trabalhando.	Nesse primeiro questionário Bianca não respondeu à pergunta	...um processo que não tem fim, é contínuo e inovador. Estou sempre aprendendo, ainda que na posição de professora.	Não respondeu	Creio que o processo de correção e audição do aluno.
Conceituação de Erro	Noção de correção: quando e porque.	Noção de como realizar a correção.	Diferença entre correção e tratamento do erro.	Relato de experiência sobre a relevância dos tipos de correção.
<i>É difícil conceituar erro. Errar é... O erro se dá quando está se experimentando algo que nunca se viu. Pois não creio que lapsos de memória sejam erros, eles são passíveis de auto-correção</i>	<i>Corrijo o meu aluno sem dar muita ênfase no que ele fez, procuro repetir o correto, sem chamar sua atenção ou escrever no quadro a forma certa, sem nomear quem foi que o cometeu. Faço isto para que ele mesmo se ajude através de mim.</i>	<i>Não respondeu. Acha que a sua resposta anterior também responde essa questão</i>	<i> Talvez eu saiba dizer. Correção é detectar ou perceber as ‘dificuldades’ não gosto desta expressão. Tratamento: são as estratégias que se usa para colaborar com o aluno e levá-lo a superar o obstáculo encontrado</i>	<i>Exposição do erro é algo inibidor, não gosto. Como aluna não gostava de exercícios de ir ao quadro para responder algum exercício.</i>

Quadro 8 - FORMAÇÃO E CONCEITOS: Bianca.

Bianca: “Acho difícil falar de uma só abordagem, não creio que eu tenha uma específica, uso de todas as abordagens necessárias para facilitar a aprendizagem do grupo com o qual eu esteja trabalhando”.

Notamos que Bianca parece colocar método e abordagem em um só patamar, não fazendo diferenciação entre os dois termos. Segundo Almeida Filho (1993, p13) uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da Operação Global de Ensino. Ela é crucial na descrição do ‘como’, e na compreensão e explicação do ‘por quê’ um professor ensina como ensina (1993, p.19). Assim temos que abordagem (approach) são princípios que orientam as nossas ações, “*é um conjunto de suposições sobre a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem*”. Já o método (methods), é definido como o plano específico para apresentação sistemática da língua, baseado na abordagem adotada. Para **Bianca** o processo de ensino-aprendizagem de LE não precisa se pautar em apenas um direcionamento metodológico (Anthony, 1963). Apontado por esta ou aquela abordagem. A professora afirma lançar mão das abordagens que forem necessárias, sempre levando em consideração os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse caso, ela pode estar se referindo tanto aos métodos quanto às técnicas de ensino. Definimos técnicas (tecquínics) como atividades ou tarefas específicas desenvolvidas pelos alunos em sala de aula, coerentes com o método e, portanto, em harmonia com a abordagem.

Quanto a sua concepção sobre língua assinalamos que a professora participante optou por não responder a esta pergunta. Na visão de Almeida Filho (2005) o conceito de língua influencia a nossa abordagem de ensinar e aprender. Contudo, muitas vezes o profissional de ensino de línguas não consegue verbalizar seu saber empírico sobre a natureza da língua, apontando assim para um conceito pautado muito mais na prática, na experiência de vida do que no conhecimento teórico e reflexão sobre a mesma. Sabemos também que podemos estar nos deparando com uma pessoa que se encontra em processo de descoberta e, portanto buscando construtos que possam auxiliá-la a entender um pouco mais sobre esses e outros conceitos que tenham a ver com o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Atentamos para o fato de **Bianca** demonstra ter consciência de que o processo de ensinar-aprender uma LE deve ser dinâmico, infundável e inovador, tanto para os aprendizes, quanto para os educadores.

Bianca: “[...] um processo que não tem fim, é contínuo e inovador. Estou sempre aprendendo, ainda que na posição de professora”.

Hilário Bohn (2001) questiona sobre o que permite que a inovação se torne permanente e responde: “*a descida do professor para a linguagem dialógica*”. Mais adiante afirma que “... o compromisso de que a chegada do dia anterior não permite estabelecer o definitivo [...] O consenso construído no dia anterior não permite estabelecer a verdade dogmática, mas deve ser a motivação do contínuo reestruturar.” (op.cit. p. 121). Tomando como base a linguagem dialógica, polifônica e multi-significativa o processo de ensinar e aprender reclama por formas inovadoras de lidar com ela no contexto pedagógico. “*A inovação exige a des(re)construção da própria noção de sujeito aprendente, sua relação com o objeto, lócus da construção do conhecimento, e do papel do professor neste processo*” (Bohn, 2001, p.117).

A professora Bianca não expôs sua visão sobre planejamento na entrevista, portanto teceremos considerações sobre este item assim que alguma informação concernente for evidenciada.

A correção e a compreensão auditiva são pontos apontados por **Bianca** como percalços do ensino-aprendizagem. Para ela, o erro acontece quando o aprendiz desconhece algum saber ou não tem habilidade suficiente que lhe permita utilizar a língua-alvo de acordo com os padrões estabelecidos de uso. Porém, a professora considera que os deslizos cometidos pelo aprendiz não são erros, portanto passíveis de auto-correção, como se observa no excerto a seguir:

Bianca: “*É difícil conceituar erro. Errar é... O erro se dá quando se está experimentando algo que nunca se viu. Pois não creio que lapsos de memória sejam erros, eles são passíveis de auto-correção*”.

As idéias da professora estão em consonância com as de Richards (1996), pois este autor afirma que os lapsos não podem ser tomados como erros já que são equívocos cometidos devido a uma série de fatores que não são resultantes de aquisição ou aprendizagem falhas ou incompletas.

Na perspectiva de lidar com ações corretivas **Bianca** afirma:

“...Corrijo o meu aluno sem dar muita ênfase no que ele fez, procuro repetir o correto, sem chamar sua atenção ou escrever no quadro a forma certa, sem nomear quem foi que o cometeu. Faço isto para que ele mesmo se ajude através de mim.”

Segundo os dados obtidos, **Bianca** demonstra preocupação em não expor o erro do aprendiz publicamente demonstrando assim o caráter humanístico de sua abordagem de ensinar e maneira de corrigir. Esta forma de proceder encontra respaldo em Stevick

(1999), o qual defende que “...dentro de cada aprendiz existe um ser que além de pensar e ser capaz de aprender, é também capaz de ter sentimentos positivos e negativos que irão definitivamente garantir ou não o sucesso de sua aprendizagem.”

Ainda baseando-nos no mesmo excerto, parece-nos que a professora colaboradora, mesmo que de forma inconsciente, acredita que o professor é o principal responsável pela prática corretiva em sala de aula. Essa visão é compartilhada por muitos professores, alunos, instituições, pois ainda sofrem com a influência de idéias mais conservadoras. Lembremos que métodos, tais como o de Gramática e Tradução e o Áudio-lingual, propõem que a correção seja feita por aquele que tem o conhecimento considerado adequado para conduzir tal prática. Deixando pouco ou quase nenhum espaço para que outrem assuma esta tarefa.

Ao tentar diferenciar correção e tratamento de erro, **Bianca** demonstra uma certa insegurança. Observa-se que os saberes teóricos já adquiridos durante sua formação pessoal e profissional, assim como as experiências anteriores se refletem nas respostas dadas e também permeiam a sua competência implícita. Este fato é natural, pois como apontam Zeichner e Liston (1996) e Schön (1983), os valores, experiências, conhecimentos dirigem a atuação do sujeito no mundo.

Bianca: “Talvez eu saiba dizer. Correção é detectar ou perceber as ‘dificuldades’, não gosto desta expressão. Tratamento: são as estratégias que se usa para colaborar com o aluno e levá-lo a superar o obstáculo encontrado”.

Podemos observar que as definições da professora sobre correção e tratamento do erro se aproximam das de alguns teóricos. Cardoso (2004, p133), por exemplo, acredita que correção de erros é a atitude tomada no momento que o erro ocorre. A ação corretiva pode ser realizada pelo professor, por colegas, ou pelo próprio aluno. Já tratamento significa a busca por tarefas, exercícios e atividades que levem o aluno a avançar no nível de interlíngua. Segundo Cardoso (op. Cit.), essa tarefa é posterior à correção, demanda tempo e poderá interromper, ou não, o programa (ou a programação) de uma aula/curso, “para tentar ajudar o aluno a melhorar pontos causadores de dúvidas”. (p.134)

Allwright e Bailey (1991, p. 98-118) defendem que o termo correção implica em uma ação que tem por finalidade acabar com o problema apresentado. Por isso, preferem o termo tratamento, pois indica que procedimentos serão adotados para sanar as dificuldades sem que, obrigatoriamente, se chegue a uma solução definitiva.

Corder no seu artigo intitulado *The significance of Learner's error*, publicado em 1967 afirma que nos trabalhos relacionados ao ensino de línguas, da época, a questão dos erros dos aprendizes e a correção dos mesmos eram tratados de forma um tanto apressada. O erro era considerado como algo perturbador, um tormento e muitas vezes como um inevitável sub-produto do processo de ensino-aprendizagem. Esse fato indica que a visão dos educadores sobre o erro pode, mesmo que não verbalizada e de forma inconsciente, influenciar o modo como os alunos compreendem o assunto. Queremos então salientar que o início da formação de **Bianca** se deu num contexto no qual essa visão tradicional do erro ainda era predominante. Fica assim, evidenciado, através dos dados, que ela não se sente confortável, quando faz uso da palavra 'dificuldades' (utilizada por ela como sinônimo de erro), como mostra o excerto a seguir:

Bianca: "Exposição do erro é algo inibidor, não gosto. Como aluna não gostava de exercícios de ir ao quadro para responder algum exercício".

Abordamos, a seguir, as informações dos professores da **Delfos**, adquiridas por meio do questionário semi-aberto **QP2**. Esse instrumento de pesquisa tinha como objetivo levantar as percepções de professores, relativas aos procedimentos elencados pelos aprendizes de LE, como os mais eficazes no que tange à correção e tratamento de erros. Por outro lado pretendíamos ressaltar como esses professores interpretam as impressões e atitudes dos alunos em situação inadequada de uso da língua-alvo.

3.2.2 Questionários **QP2** e **QAI**

QAI é a sigla que nomeia o questionário semi-aberto apresentados aos vinte e dois alunos que cursavam o segundo semestre de Inglês (Inglês II) sob a responsabilidade de **Bianca**, durante o período de agosto a dezembro de 2006. Nosso intuito foi o de averiguar qual o posicionamento 'dos alunos' perante os erros produzidos por eles no desenvolvimento da interlíngua. Os quadros e gráficos que apresentamos ilustram as informações obtidas.

Esclarecemos que os quadros referentes a **QP2** e **QAI** são mostrados concomitantemente, pois o nosso objetivo era contrapor os resultados obtidos e apresentar os comentários ou justificativas de alguns docentes e discentes. Optamos por apresentar apenas os dados dos/as cinco professores elegidos dos quatorze

entrevistados, além dos de *Bianca*. Trazemos, também, uma compilação das informações referentes ao alunado (22 alunos/as). Essas últimas, na sua íntegra, fazem parte dos anexos dessa pesquisa. Vale ressaltar que, entre os argumentos em foco se fazem presente os que foram proporcionados pelas duas alunas participantes do programa de revisão de conteúdo individual (*PRCI*), *MJ/A1* e *C/A2*.

Questionário do professor sobre suas percepções com relação à cultura de corrigir e tratar erros dos alunos – QP2

Os/as alunos/as, na concepção dos/as professores/as, acreditam que o erro no processo de ensino-aprendizagem de LE pode ser: bom, normal, algo que provoca incomodo e outros. Através do questionário percebemos que:

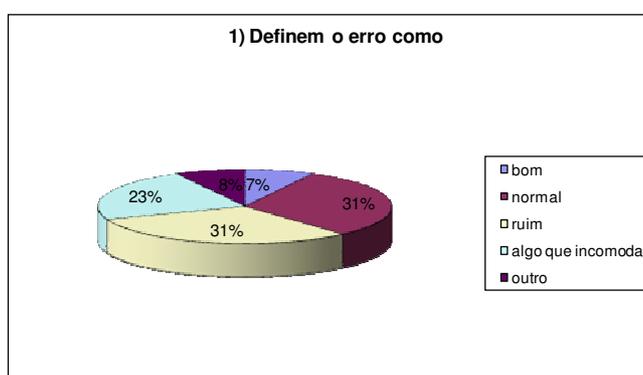


Figura 2 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 1.

Para os professores, de forma geral, os alunos demonstram que o erro é concebido como normal (30%) ou ruim (31%). Aqueles que justificam seu posicionamento alegando que de acordo com a experiência de sala de aula, a ocorrência do erro é *normal*, assim argumentam:

P13B. Normal.

Justificativa: “A maioria dos alunos vê o erro como parte do processo de ensino e aprendizagem”.

Já aqueles professores que pensam que o alunado tem uma visão negativa em relação ao erro apontam os seguintes fatos:

P3B. Ruim

Justificativa: “Acho que os alunos são exigentes demais com eles mesmos”.

P10B. Ruim

Justificativa: “Porque ele/elas acreditam que devem falar uma língua perfeita, mas isso pode ser mudado ao longo do curso (considerando alunos iniciantes com quem trabalho mais”.

Conforme os dados levantados através do questionário QP2, **Bianca** aponta que, de um modo geral, o alunado de LE encara o erro como algo ruim porque indica que fracassou.

Bianca – “... para o aluno o erro dá uma idéia de fracasso”.

Porém, ressaltamos que 49% dos alunos entrevistados declararam que o erro é normal e que 27% dos 22 aprendizes o classificam como bom. Compilando algumas justificativas das alternativas mencionadas temos:

NORMAL porque...

- *estamos sempre sujeitos ao erro*
- *ninguém é perfeito, desde que moderado o erro é normal*
- *não existe aprendizado sem erros.*

BOM porque...

- *aprendemos muito com eles.*
- *errando a pessoa procura melhorar e aprende mais.*
- *é através do erro que você sabe do certo.(A1)*

Percebemos que os aprendizes têm uma visão mais positiva com relação ao erro do que os professores entrevistados e da professora participante supunham, seja. Na hora de corrigir o erro, talvez o desconforto seja maior para o professor. A forma como o erro é conceituado no meio social em que vivemos faz com que tenhamos certa prevenção ao lidarmos com ele. Isto se observa em algumas impressões de **Bianca** sobre a visão que os aprendizes têm do erro.

Bianca: “... Ninguém gosta de errar, mas quando erra parece que aquilo marca...”. “...errar é humano, mas as pessoas não aceitam isso”.

No gráfico abaixo ilustramos como os professores percebem os sentimentos e sensações dos alunos em situação de correção.

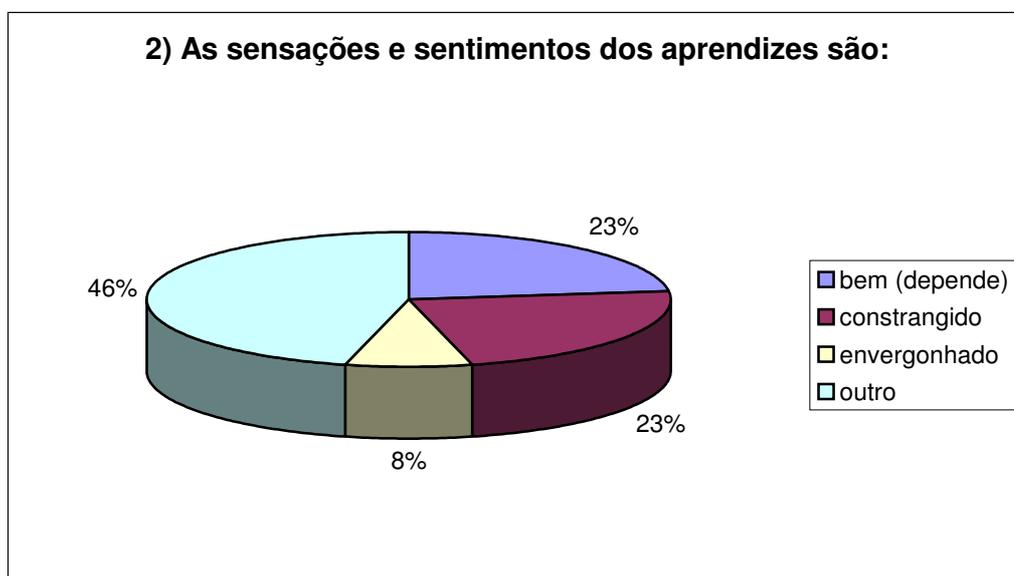


Figura 3 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 2.

Como podemos constatar 46% dos 14 professores entrevistados preferiram o item **OUTRO** ao tentar descrever as sensações e sentimentos que envolvem a ação de correção de erros em ambiente de ensino-aprendizagem de LE. O tópico em questão abrange diferentes aspectos que vão desde o contexto educacional passando pela subjetividade dos indivíduos envolvidos, abrindo assim um leque de possibilidades. Em segundo lugar empatado com 23% temos as opções **bem e constrangido**.

P3B. Outro: Dependente.

Justificativa: “Se a correção for feita de forma discreta o aluno não se sente constrangido e normalmente eles gostam de serem corrigidos”.

P4B. Outro.

Justificativa: “Alguns alunos querem ser corrigidos outros não se importam. Outros não gostam”.

P5B. Outro: Alguns sim, outros não.

Justificativa: “Alguns preferem ser corrigido para não cometerem aquele ‘erro’ novamente. Geralmente os tímidos se constrangem”.

P10B. Outro: Dependente do aluno/a.

Justificativa: “Porque alguns vêem isso como parte do processo e outros/as

não”.

Se compararmos com a opinião real dos alunos veremos que 40% deles sentem *bem* ao serem corrigidos e 31% declaram não sentir *nada*.

Através das entrevistas e sessões reflexivas verificamos que *Bianca* pensa que para os alunos o erro é constrangimento, pois não atingiram o objetivo almejado. A sensação de não ter cumprido com a tarefa, de ter falhado os incomoda. Para ela isso faz com que o aprendiz se sinta diminuído e se reprima.

Bianca – “... porque não deu conta.”
“... No geral, a sociedade cobra acertos.”

Apesar dos excertos reforçarem que o erro é algo negativo, observamos que professora participante tem uma postura paradoxal, pois há um conflito entre a sua concepção de erro, socialmente construída e a sua visão de erro como educadora.

Bianca: “...Eu acredito que com o erro aprende-se demais...”
“...no caso da língua [...] errar não é fracassar[...] só dele se comunicar, ele já teve sucesso.”

Na próxima pergunta observa-se como os professores conseguem identificar com que frequência a correção de erros é positiva para os alunos.

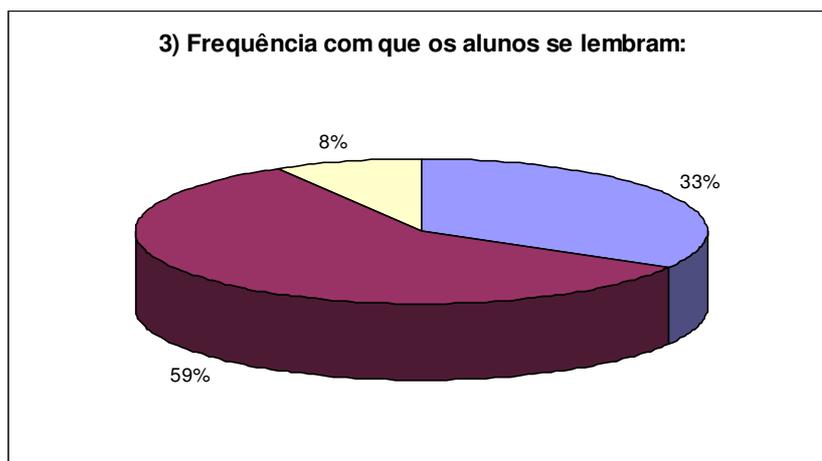


Figura 4 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 3.

Segundo 59% dos professores entrevistados, as ações corretivas não atingem seus objetivos de forma efetiva, pois somente, às vezes, os aprendizes conseguem se lembrar das correções realizadas. Estes dados vêm de encontro com as informações

dadas pelos alunos, visto que 54% destes últimos concordam com aqueles.

P5B. *Quase sempre.*

Se a correção for de pronuncia, sim.

Justificativa: *“Fixa na memória. Os alunos aprendem com os erros”.*

P11B. *Às vezes.*

Justificativa: *“Depende da maneira como se é corrigido e se corrige”.*

P13B. *Às vezes.*

Justificativa: *“Acredito que, se a correção for automática e imediata surtirá menor efeito positivo”.*

Para a professora participante, às vezes, o aluno consegue se lembrar da correção efetuada, mas esse fato depende da maneira como a ação corretiva foi realizada.

Bianca – *“depende de como foi corrigido”.*

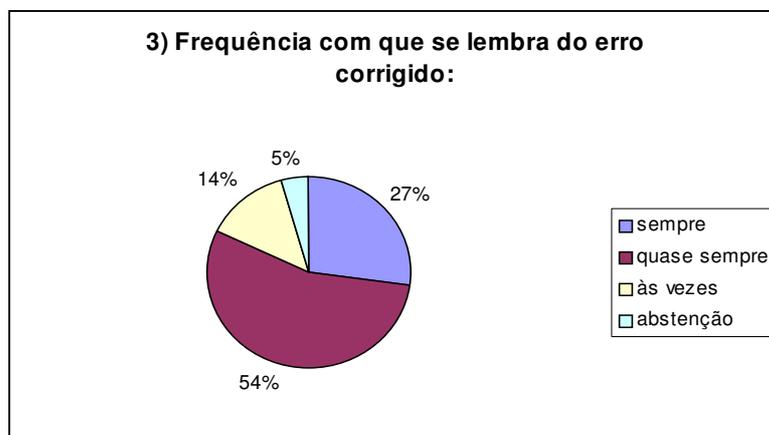


Figura 5 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Figura questão 3.

Os alunos declararam que **quase sempre** conseguem se lembrar das correções efetuadas. Sendo que 27% parecem ter uma memória excepcional por afirmarem ter as retificações realizadas **sempre** em mente. Podemos observar que tanto professores como os aprendizes compartilham uma posição positiva, quanto aos resultados das ações corretivas.

SEMPRE:

..É sinal que estou aprendendo mais.

A correção é algo que marca.

Foi um momento que prestei muita atenção, por estar falando diretamente comigo.

QUASE SEMPRE:

Alguns erros persistem por mais tempo.

Depende da lerdeza do momento.

Porque fica pontuado.

Pois fico com vergonha de errar o que já aprendi.

Porque fico nervosa quando percebo que estou errada.

A questão de número quatro aborda a preferência do alunado no que se refere à pessoa abalizada para efetivar práticas pedagógicas corretivas em sala de aula de LE.

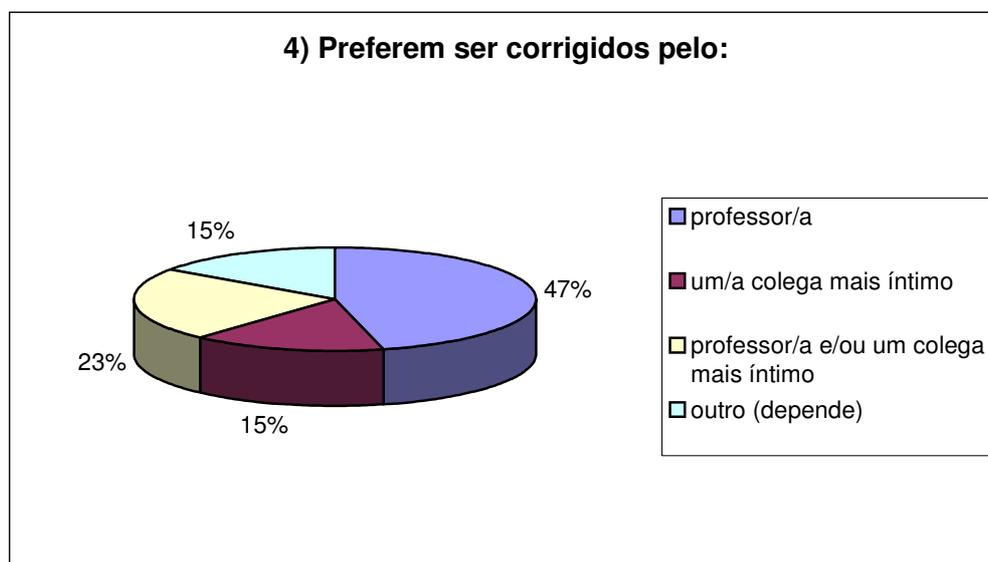


Figura 6 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 4.

Percebe-se que a maioria dos professores, (47%), aposta no educador como responsável por implementar a correção lingüística junto ao alunado. Sendo que, em segundo lugar temos o professor e um colega mais íntimo como habilitados para tal intento. Estes dados podem revelar um posicionamento mais tradicionalista, quanto ao papel que os professores pensam que seus alunos gostariam que eles/as assumissem.

P3B. Professor.

Justificativa: “Porque ele se sente mais seguro quanto à correção”.

P5B: Professor/a e ou um/a colega mais íntimo.

Justificativa: “Muitas vezes o aluno não gosta que o colega o corrija. Ele se sente constrangido, prefere que o professor o faça”.

P11B: Professor/a ou um/a colega mais íntimo.

Justificativa: “Para eles o professor é quem mais ‘sabe’ portanto quem deve corrigir”.

P13B. Professor/a e ou um/a colega mais íntimo.

Justificativa: “Por um colega mais íntimo é menos constrangedor se a correção for oral. No caso de correção escrita, o/a aluno/a prefere que a correção seja feita pelo professor”.

Os alunos mostram que a sua preferência não está calcada somente na visão tradicional, pois apesar de 38% ainda elegerem o profissional de ensino para os orientarem nesse ponto, 33% gostaria de ser corrigidos por qualquer outra pessoa. Vejamos os seguintes excertos:

PROFESSOR/A:

25) Porque ele é quem ensina.

26) Sendo a professora, tenho a certeza de ser uma correção correta porque ela tem a formação necessária para corrigir-me.

27) Se tiver credibilidade no aprendizado do colega não me importo, mas em geral prefiro o professor, pois este está preparado para me corrigir.

QUALQUER PESSOA:

28) Porque é sinal que a pessoa se importa conosco e com o nosso aprendizado.

29) Pois não tenho muitos problemas em ser corrigida, até prefiro ser corrigida.

30) Não tenho preferência, o que importa é como se corrige.

31) É melhor ser corrigido e aprender o certo do que não ser corrigido e

continuar errando.

32) *Porque todos têm conhecimento novo para me passar.*

O quadro abaixo resume os dados dos professores analisando a perspectiva dos aprendizes perante a incógnita: “quem deve corrigir o aluno?”

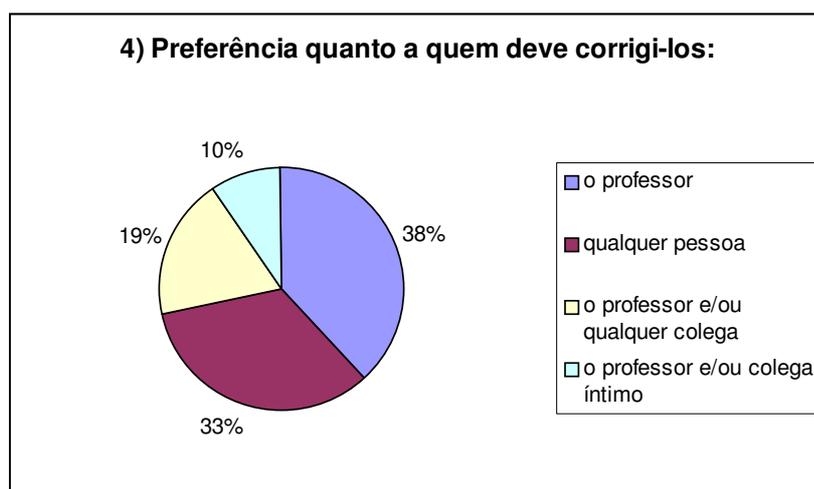


Figura 7 – QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Figura questão 4.

A seguir apresentamos algumas respostas para a seguinte questão: como seu aluno se sente quando um colega comete um erro em sala de aula?

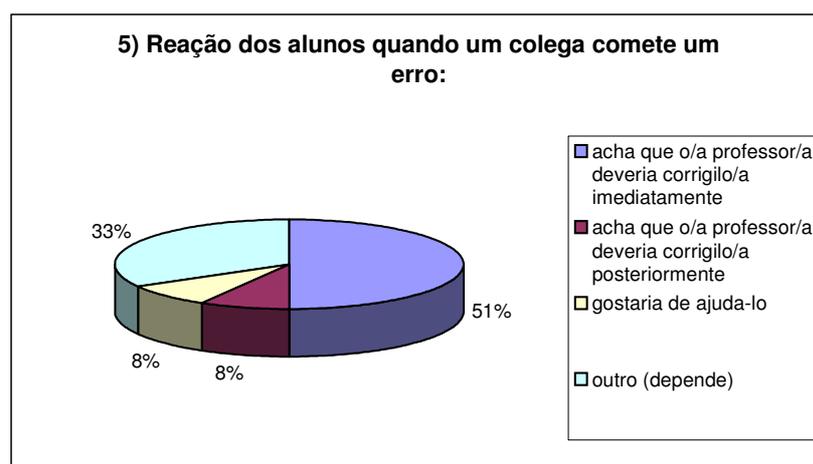


Figura 8 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 5.

Conforme a figura acima, vemos que 51% dos professores pensam que quando

um aluno comete um erro o restante da turma espera do professor a correção imediata. Este posicionamento corrobora a visão behaviorista de que se a correção não acontecer logo após o deslize cometido, pode-se provocar a cristalização de um item ou forma inadequada.

P5B. *Acha que o professor deveria corrigi-lo.*

Justificativa “Eles acham que o professor tem a obrigação de fazê-lo. Quando não faz eles cobram”.

P11B. *Acha que o professor deveria corrigi-lo.*

Justificativa: “Pensam isso para que o erro não se mantenha”.

Contudo, os alunos manifestaram-se solidários com os colegas que corrigem os outros. Dos vinte e dois aprendizes entrevistados, 44% gostariam de ajudar aqueles que têm mais dificuldade. Apenas 23% estão em consonância com os resultados esperados pelos professores. Podemos então perceber através desta amostra quantitativa que o grupo em questão preocupa-se com o aspecto emocional e psicológico do ambiente educacional, além das questões que têm mais a ver com as formas e estrutura do sistema da língua, a saber: sintática, morfológica, fonológica e lexical, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

O gráfico a seguir ressalta as atitudes dos aprendizes diante do erro.

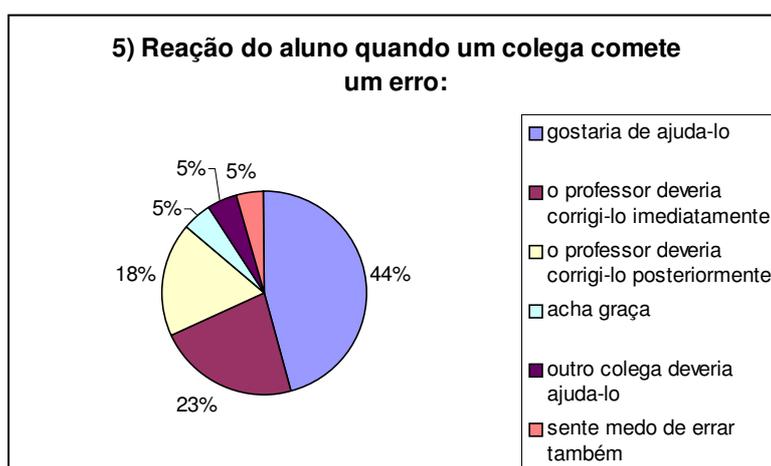


Figura 9 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Figura questão 5.

PROFESSOR, IMEDIATAMENTE:

- *Se a professora corrigir depois um aluno não sabe que aquilo estava errado, pode aprender errado e se não presenciar a correção permanecerá com o erro.*
- *A professora porque se fosse outra pessoa ele poderia ficar envergonhado e imediatamente para que ele não continue errando.*
- *Acho que é bom a professora corrigi-lo para que ele não continue errando.*

GOSTARIA DE AJUDÁ-LO:

- *Mas nem sempre as pessoas gostam de ser corrigidas. Mas isso acontece ou por eu não saber ajudá-lo ou por falta de intimidade.*
- *É uma situação conflitante, pois há que se pesar vários elementos; quem é o colega, se ele admite correções etc.*
- *Às vezes gostaria de ajudá-lo, mas é muito difícil quando não se sabe muito.*
- *Porque ajudando meu colega me sinto fazendo o bem.*
- *Se eu estiver por perto ajudo sem problemas.*
- *Mas depende também do erro. Alguns são engraçados.*
- *Bem se eu souber corrigir o erro gostaria muito de poder ajudá-lo.*
- *É bom compartilhar nossos conhecimentos com os amigos.*
- *Pois acredito que não se pode compartilhar de algo errado.*

A maioria dos alunos concorda com a repetição sutil da forma correta feita pelo professor, tendo o aval de 42% deles. Já 29% desse grupo preferem a interrupção para correção imediata e explícita. Vejamos então, quais as impressões dos professores sobre o mesmo ponto.

No gráfico 6 buscamos levantar as formas de correções que os professores elegeram como aquelas preferidas pelo seu alunado.

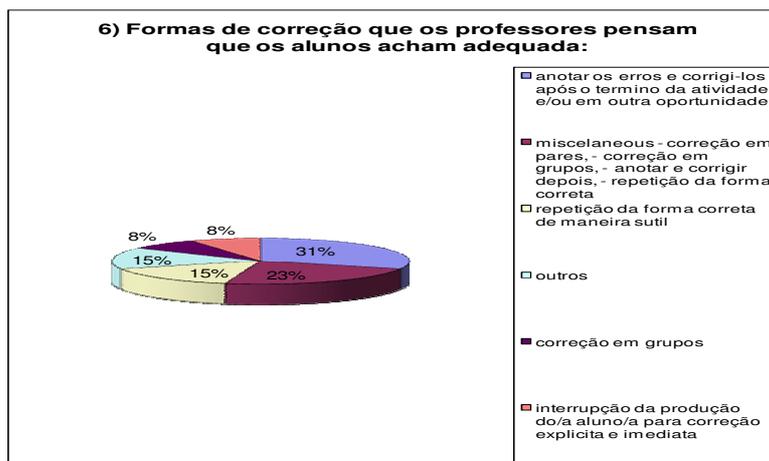


Figura 10 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A: Figura questão 6.

Das porcentagens obtidas temos que; a correção logo após o término da atividade em andamento obteve 31% da preferência dos docentes quanto às modalidades corretivas que mais agradam seus alunos. A correção mista, que considera possibilidades diversas de correção, atingiu a margem de 23% entre os professores. Dando suporte as escolhas feitas, temos as seguintes justificativas:

P5B. Correção em grupos e anotar os erros e corrigi-los após o término da atividade ou em outra oportunidade.

Justifique: “Eles gostam de observar o erro dos colegas, que pode ser o mesmo seu. A mesma dificuldade. Aprendem com isso”.

P11B. Interrupção da produção do/a aluno/a para correção imediata e explícita do/a professor.

Justificativa: “Acredito que a maioria goste da correção imediata quando tem dúvida, interrompem para perguntar”.

P10B. Correção em pares, interrupção da produção do/a aluno/a para correção imediata e explica do/a professor/a e a repetição da forma correta e de maneira sutil feita pelo/a professor/a.

Justificativa: “O tipo de correção depende da situação em que o erro ocorreu”.

P13B. Anotar os erros e corrigi-los após o término da atividade e ou em

outra oportunidade.

Justificativa: “*Constrange e expõe menos, contudo, novamente, dependerá da atividade avaliada*”.

Atentemos para as considerações de **Bianca** sobre qual atividade corretiva ela acredita que os alunos preferem que seja realizada em sala.

Bianca: *A interrupção do/a aluno/a para a correção imediata e explícita do/professor/a.*

Justificativa: “*... estão acostumados*”.

Como podemos perceber a opção elegida pela professora participante atinge apenas 29% da preferência do alunado ficando, portanto, na segunda posição. Seus pares, por sua vez acreditam que a correção logo após o término da atividade seja mais eficaz. Os alunos, porém, ressaltam que a repetição de maneira sutil, feita pelo professor, utilizando o item adequado é a maneira mais eficaz de corrigi-los em sala de aula.

No próximo quadro, observamos o grau de maior ou menor eficácia de algumas atividades, trabalhadas pelos docentes com o alunado.

Para que possamos fazer a leitura das informações nele contidas, devemos considerar os seguintes pontos: a) o número de professores que estão classificando cada atividade em uma posição numérica; b) a classificação ordinal da atividade partindo do primeiro para o sexto lugar; c) a denominação das atividades recebendo classificação alfabética de ‘a’ à ‘f’.

Classificação das atividades mais e menos eficazes para trabalhar com correção e/ou tratamento de erros:

B	1º	2º	3º	4º	5º	6º
C						
a) Fazer exercícios gramaticais de reforço.	A/ 3	2	1	3	4	0
b) Atividades que oportunizem o aluno a fazer uso do item que é usado inadequadamente.	A/ 7	1	2	1	1	1
c) Explicação gramatical.	A/ 3	2	0	6	2	0
d) Exercícios através dos quais os alunos buscam identificar o(s) erro(s).	A/ 1	2	5	1	2	2
e) Jogos que possibilitem a correção ou uso do “item” adequado.	A/ 0	4	2	2	4	1

f) Exercícios de repetição.	A/0	1	3	0	0	9
-----------------------------	-----	---	---	---	---	---

Quadro 9 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Tabela questão 7.

Na primeira colocação, os professores apontam a atividade ‘b’ como aquela que pode proporcionar um maior grau de eficácia no processo de auxiliar os docentes a vencer os insucessos na produção oral, no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa dos alunos. Na seqüência notamos que os jogos ocupam a segunda posição. Em ultimo lugar, temos os exercícios de repetição como a opção menos importante no processo de correção ou tratamento de erros, e os exercícios de auto-correção e a explicitação sistemática em terceiro e quarto lugar, respectivamente.

Pedimos aos docentes que justificassem as respostas relativas às opções classificadas em primeiro e segundo lugares respectivamente.

P3:

1-Atividades que oportunizem o/a aluno à fazer uso adequado do “item” que foi usado inadequadamente.

2-Exercícios através dos quais os/as alunos/as buscam identificar e corrigir os erros.

Justificativa:

J1- “O aluno deve estar em contato “constante” com a língua e deve produzir e desenvolver atividades que possam exercitá-lo”.

J2- “Fazer com que o aluno reflita sobre seu próprio trabalho o analise (ou o do colega) faz com que ele perceba, muitas vezes, os erros”.

P5:

1- Explicação gramatical (regras, forma de uso...)

2- Fazer exercícios gramaticais de reforço.

Justificativa:

J1 e J2- “Os alunos sempre pedem mais gramática se sentem mais seguros quando têm o conhecimento sentem mais seguros quando tem o conhecimento gramatical e também podem fazer a comparação com a língua materna”.

P10:

1- Fazer exercícios gramaticais de reforço.

2- Explicação gramatical (regras, forma de uso...)

Justificativa:

J1 e J2- *“Muitos alunos acreditam que o conhecimento das regras gramaticais é o necessário para evitar os erros”.*

P11:

1- Atividades que oportunizem o/a aluno à fazer uso adequado do “item” que foi usado inadequadamente.

2- Jogos que possibilitem a correção e ou uso do “item” adequado.

Justificativa:

J1 e J2- *“A escolha foi feita através da minha experiência. Sinto que quando o aluno se depara com atividades mais práticas e significativas ele é capaz da auto correção”.*

P13:

1- Fazer exercícios gramaticais de reforço.

2- Exercícios de repetição.

Justificativa:

J1 e J2- *“Devido a uma tradição behaviorista na maioria das escolas em que nossos alunos já estudaram, a crença de que métodos de repetição e gramática normativa são mais eficazes continuam vigentes”.*

No questionário dos alunos também foi solicitado aos alunos que enumerassem as seis opções de atividades de tratamento ou correção de erro de 1 (um) à 6 (seis) de acordo com o grau de eficácia destas. Sendo que a opção mais eficaz seria caracterizada com o número 1 e a menos eficaz em ordem de sucessão numérica até 6. No entanto os alunos pesquisados interpretaram as instruções dadas de outra forma. Para eles os números poderiam ser utilizados quantas vezes considerarem pertinente. Em outras palavras, não haveria necessidade de se fazer um escalonamento entre as opções dadas. Assim, duas atividades ou mais poderiam ocupar o mesmo patamar na classificação. Optamos, então, por contabilizar os dados obtidos de outra forma.

Ordenamos o posicionamento dos vinte dois alunos de tal modo que pudéssemos mostrar uma opção por vez e as classificações que cada uma obteve com o respectivo número de votos. Faz-se necessário pontuar que algumas atividades não conquistaram votos em determinadas posições classificatórias. A seguir apresentamos, então a questão 7 (sete) e as respostas em forma de tabela, com intuito de representar os dados com mais clareza.

Enumere de 1 a 6 os tipos de atividades abaixo, considerando a número um como mais eficaz para trabalhar com os erros e a número 6 como a menos eficaz.

OBS: A= Número de alunos que classificam a atividade

B= Classificação da atividade quanto ao grau de eficácia

a) Fazer exercícios gramaticais de reforço.

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	Total alunos
B/ 1º								6 A
B/ 2º								0 A
B/ 3º								5 A
B/ 4º								2 A
B/ 5º								5 A
B/ 6º								4 A

(Número da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 10 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/A

Classificação: 1º = 07 / 3º = 05 / 4º = 02 / 5º = 05 / 6º = 04-

Referente a atividade ‘a’ pode-se notar que seis alunos classificaram-na em primeiro lugar, nenhum aluno em segundo, cinco em terceiro, dois em quarto, cinco em quinto e finalmente, seis aprendizes colocaram-na na sexta posição. Dentre as justificativas dadas para temos:

Justificativa:

- C/A1: “... acho que tudo é válido para que possamos melhorar a l[...] talvez seja a mais adequada, tenho que melhorar muito”.
- “... considero importante os exercícios de reforço [...], assim a pessoa corrige e reforça o que aprendeu”.
- “... exercícios gramaticais de reforço [...] auxiliam bastante a prendermos a maneira correta de escrever [...]”.
- “Eu penso que todos são importantes, pois a explicação deve sempre ser acompanhada de bastante exercícios”.
- “Os exercícios gramaticais [...] são importantes, pois são essenciais para aprendermos e nos desenvolvermos sozinhos”.

Apresentamos, então, os itens subseqüentes e suas respectivas posições.

b) Atividades que oportunizem o aluno a fazer uso do item que é usado inadequadamente

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	Total alunos
B/ 1º								7 A
B/ 2º								6 A
B/ 3º								2 A
B/ 4º								5 A
B/ 5º								0 A
B/ 6º								2 A

(Denominação da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 11 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/B.

-Classificação: 1º = 07 / 2º = 06 / 3º = 02 / 4º = 05 / 6º = 02-

Desse grupo vemos que sete aprendizes deliberaram a atividade ‘b’ como uma forma eficaz para se trabalhar com o erro. Seis educandos classificam-na em segundo lugar e apenas dois votantes concebem-na como a menos eficaz.

Justificativas relativas ao 1º lugar:

- *“...porque assim o aluno entende mais e fica sem dúvida para fazer exercícios...”*
- *“Refazer os exercícios errados é sempre bom”.*
- *“... pois acho que os erros dos níveis inferiores não podem ser passados muito para frente”.*
- *“É essencial atividades que façam com que o aluno possa usar adequadamente o “item” usado inadequadamente [...] ajuda o aluno a esquematizar mentalmente de forma adequada o seu erro”.*
- *“... aprendemos a maneira correta de escrever e falar”.*

Justificativas relativas ao 2º lugar:

CA1: *“...adequada, tenho que melhorar muito”.*

- *“... identificar e corrigir nossos erros, além de fazer uso adequado destes, são importantes na fixação dos conteúdos”.*
- *“Usar o item adequado ajuda o aluno a fixar o modo correto esquecendo-se*

de seu inadequado uso”.

- *“... a correção e apresentação da forma correta ajuda o aprendizdo”.*
- *“São atividades que proporcionam, além da correção, ou seja, de mostrar o erro, o aluno estará mais aberto e disponível para a aula”.*
- *“... porque é importante para a pessoa memorizar”.*

c) Explicação gramatical (regras e formas de uso).

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	Total alunos
B/1º								3 A
B/2º								7 A
B/3º								5 A
B/4º								3 A
B/5º								3 A
B/6º								1 A

(Denominação da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 12 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/C.

- **Classificação:** 1º = 03 / 2º = 07 / 3º = 05 / 4º = 03 / 5º = 03 / 6º = 01-

Neste quadro apenas três alunos escolheram a ‘explicação gramatical explícita de regras e formas’ como uma atividade de alta eficácia para lidar com a correção ou tratamento e ou a correção de erro. Mas sete dos 22 entrevistados apontam-na como segunda colocada. E em ultimo lugar, como atividade menos eficiente, ela é apontada por somente um aluno.

Justificativas relativas ao 1º lugar:

- *“os exercícios gramaticais e a explicação gramatical são importantes, pois são essenciais para aprendermos e nos desenvolvermos sozinhos...”*

- *“... porque é bom para estarmos familiarizados com regras, formas de uso”.*

Justificativas relativas ao 2º lugar:

MJ/A1: *“As explicações gramaticais são muito importantes e facilitam o aprendizdo da forma correta”.*

- *“... a explicação gramatical ajuda o aluno a esquematizar mentalmente de forma adequada o seu uso”.*

- “... as explicações gramaticais ajudam muito”.
- “Possibilita a fundamentação gramatical com regras”.

d) Exercícios através dos quais os alunos buscam identificar e corrigir os erros.

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	Total alunos
B/1°								7 A
B/2°								3 A
B/3°								4 A
B/4°								3 A
B/5°								5 A
B/6°								0 A

(Denominação da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 13 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/D.

-Classificação: 1° = 07 / 2° = 03 / 3° = 04 / 4° = 03 / 5° = 05 / 6° = 00-

Observamos que a opção que fala dos exercícios, através dos quais os aprendizes buscam reconhecer e solucionar as inadequações lingüísticas, teve sete pontos. Notamos também que nas posições subseqüentes há certo equilíbrio. Vale ressaltar que a atividade não obteve nenhum voto para ser considerada a última da seqüência.

Justificativas relativas ao 1° lugar:

MJ/A1: “O aluno deverá identificar os erros e procurar resolvê-los”.

- “... exercícios para corrigir os erros, assim a pessoa corrige e reforça o que aprendeu”.
- “O aluno pode perceber seus erros e corrigi-los, aprendendo, assim, o modo correto”.
- “...identificar os erros é a melhor forma do aluno evitar cometê-los posteriormente”.
- “... possibilita a auto-identificação do erro...”
- “... Identificar, corrigir novos erros, além de fazer o uso adequado destes, são importantes na fixação dos conteúdos”.

Justificativas relativas ao 2º lugar:

-“São atividades que proporcionam, além da correção, ou seja, de mostrar o erro, o aluno estará mais aberto e disponível para a aula”.

-“... através do exercício a percepção do erro fica clara. É preciso entender e não decorar”.

e) Jogos que possibilitem a correção ou o uso do “item” adequado.

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	Total alunos
B/1º								7 A
B/2º								2 A
B/3º								5 A
B/4º								4 A
B/5º								4 A

(Denominação da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 14 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/E

-**Classificação:** 1º = 07 / 2º = 02 / 3º = 05 / 4º = 04 / 5º = 04 / 6º = 00-

As atividades com jogos estão entre as preferidas dos alunos como um recurso capaz de produzir os resultados almejados no que tange ao trabalho com o erro, e foram apontadas em todas as posições com um número equilibrado de sufrágios. Contudo, para o segundo lugar, observamos apenas duas indicações.

Justificativas relativas ao 1º lugar:

-“... além da correção [...] de mostrar o erro, o aluno estará mais disponível para a aula”.

-“O lúdico reforça de forma não traumática o aprendizado”.

-“Jogos ajudam a aprender de forma mais dinâmica”.

-“Porque através dos jogos existe maior interação entre os alunos e professora”.

-“... através dos jogos as pessoas aprendem mais”.

-“A escolha da opção 1 é porque as brincadeiras, além de alimentar a interatividade ajudam no aprendizado”.

Justificativas relativas ao 2º lugar:

- “... porque uma dinâmica é sempre bom para o aprendizado”.
- “... jogos auxiliam bastante a aprendermos a maneira correta de escrever e falar”.

A última atividade corretiva a ser apresentada refere-se aos exercícios de repetição. Vejamos, então, qual a importância desta para viabilizar a correção ou tratamento de erro, na visão dos aprendizes.

f) Exercícios de repetição.

Ativid	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total alunos
B/1º												2 A
B/2º												6 A
B/3º												
B/4º												2 A
B/5º												1 A
B/6º												11 A

(Denominação da atividade, classificação obtida e número de alunos que votaram)

Quadro 15 - QUESTIONÁRIO ALUNO/A 1: Tabela questão 7/F

-Classificação: 1º = 02 / 2º = 06 / 3º = 00 / 4º = 02 / 5º = 01 / 6º = 11

Observamos que a opção ‘f’ parece não ser um instrumento de correção muito significativo para a maioria dos entrevistados, pois onze deles o consideram pouco eficaz. Porém, apontamos sete alunos que o classificaram de relevante.

Justificativas relativas ao 1º lugar:

- “A repetição, exercícios gramaticais de reforço, jogos auxiliam bastante a aprendermos a maneira correta de escrever e falar”.

Justificativas relativas ao 2º lugar:

- “... através da repetição a fixação das palavras na mente se torna maior”.
- “... os exercícios de repetição nos familiarizam com a língua”.
- “... para fixar melhor”.
- “... é bom para memorizar”.

-“... o número 2 se justifica pelo fato de a repetição ser a melhor forma, na minha opinião, de alcançar o acerto e praticar o bom uso da língua”.

-“... porque é importante a pessoa memorizar”.

Numa visão geral, as atividades pedagógicas concebidas como as mais pertinentes para a correção ou tratamento de erro foram: a) exercícios de estruturais de reforço; b) fazer uso real e adequado dos itens utilizados de forma inadequada; d) exercícios de identificação e imediata correção de erros realizados pelos aprendizes; e) utilização de jogos oportunizando a correção e uso da forma adequada.

Para trabalhar com os erros lingüísticos no processo de interlíngua do aprendiz duas formas foram destinadas a ocupar o segundo lugar na entrevista realizada: a opção ‘b’, com seis dos votos; c) a explicação gramatical de regras e estruturas, com sete votos. Em última posição temos a opção ‘f’, trabalhar com exercícios de repetição, tida como a menos eficaz dentre as opções colocadas no questionário dos alunos, com onze votos. Mas devemos ressaltar que seis dos vinte e dois alunos entrevistados afirmam que essa opção deve ocupar o segundo lugar.

Vale destacar que os alunos sentem uma necessidade de atividades variadas para tra(tar)balhar o erro no processo de ensino aprendizagem de LE. Desde aquelas que se apóiam no lúdico e na descontração, passando por outras cujos objetivos se pautam no desenvolvimento cognitivo, atividades que os levem a raciocinar sobre a natureza da língua, sobre as formas adequadas de uso da língua-alvo e sobre sua produção real. Por fim, a sistematização da língua, através de exercícios gramaticais para fixação ocupa também um espaço de realce na preferência do alunado. Podemos deduzir que, para um grande número de alunos, os exercícios de repetição ocupam a última posição, na seqüência classificatória, pois acreditam que é mais importante saber se comunicar na língua-alvo, portanto a memorização não leva necessariamente à comunicação real. Reconhecemos que principalmente nos níveis iniciais, a repetição possa ser um dos instrumentos que o professor pode lançar mão a fim de solucionar problemas específicos dentro da sala de aula. Porém, precisa saber qual a utilidade, o objetivo a alcançar através da prática desse tipo de exercício repetitivo. Em geral, a atividade oral mecânica não prima pela naturalidade, inerente à comunicação social. Widdowson (2005, p.18) aponta que por meio desse tipo de exercício os aprendizes: “...*estão demonstrando o seu conhecimento da forma através da manipulação de um modelo de frase mas não o fazem por qualquer outro motivo...*” Não é que esse procedimento pedagógico deva ser banido da prática, mas que não seja utilizado de modo que o aluno

seja submetido à pura e simples operacionalização de formas lingüísticas sem que estas tenham efeito comunicativo real e natural. Tomamos como exemplo as perguntas e respostas de professores e alunos utilizadas em sala de aula: “... *Professor: O que está na mesa?; Alunos: Há um livro na mesa...*” (Widdowson, op.cit.,p. 18). Embora nos deparemos com uma seqüência normal de perguntas e respostas dentro da estrutura padrão, não podemos afirmar que este seja um enunciado típico de uma conversação, pois não é uma situação significativa de uso, tornando-se então uma demonstração inapropriada de comunicação.

Desse modo, precisamos levar em consideração que o desempenho lingüístico eficiente inclui concomitantemente a forma de um sistema lingüístico e sua realização no contexto real. Pois como salienta Widdowson:

“O professor de língua que produz materiais didáticos tem também mostrado uma tendência a se concentrar na forma gramatical: a prática prevalente é selecionar e organizar itens da língua-alvo com a intenção de demonstrar de que maneira as regras do sistema podem ser manifestadas através das orações. Menos importância tem sido dispensada às maneiras como essas regras podem ocorrer com propósito comunicativo enquanto uso” (2005, p.17).

Por essa razão, é necessário entender o que o autor denomina de “*qualidade genuína de comunicação real*” (op. cit. p. 19) para que o enunciado tenha caráter de uso natural e não artificial. Muitas vezes este pode até ser uma forma correta, mas inadequada para determinado contexto de comunicação ou utilização social. Os professores devem criar oportunidades para que o aluno tenha experiências reais na língua-alvo e possa conhecer e aprender as especificidades da língua-cultura-alvo para a comunicação tenha o efeito e eficácia requeridos.

Ainda nos pautando nos dados obtidos através da questão 7, vejamos, então, quais seriam as preferências dos alunos, segundo o que **Bianca** acredita ser correto e de que forma ela fundamenta sua opção.

Bianca:

1- Fazer exercícios gramaticais de reforço.

2- Exercício de repetição e Jogos que possibilitem a correção e ou uso do ‘item’ adequado.

Justificativa: “Penso que o aluno dá muito valor à estrutura, ele acha que partindo dela ele conseguirá aprender com mais eficácia”.

De acordo com a percepção de **Bianca**, o aluno concebe a estrutura como fator

preponderante no ensino aprendizagem de LE, sendo que as atividades que envolvem o trabalho com a forma da língua devem ser as preferidas deles.

A última pergunta do questionário tinha relação com a hipótese do monitor de Krashen (1982). Esta hipótese ressalta três tipos de monitores; *over-users*; *optimal monitor users*; *under-users*. O primeiro diz respeito ao aprendiz que se monitora excessivamente dificultando a comunicação. O segundo se refere a aqueles que aplicam o monitoramento de forma moderada e, portanto, mais eficaz sendo considerado o monitor ideal. O terceiro é definido como o monitor displicente que não tem cautela para se expressar, é o do sujeito expressivo, comunicativo, porém, sem preocupações com a acuidade.

Optamos por utilizar somente as duas primeiras definições de monitores, pois a terceira não foi escolhida por nenhum dos entrevistados.

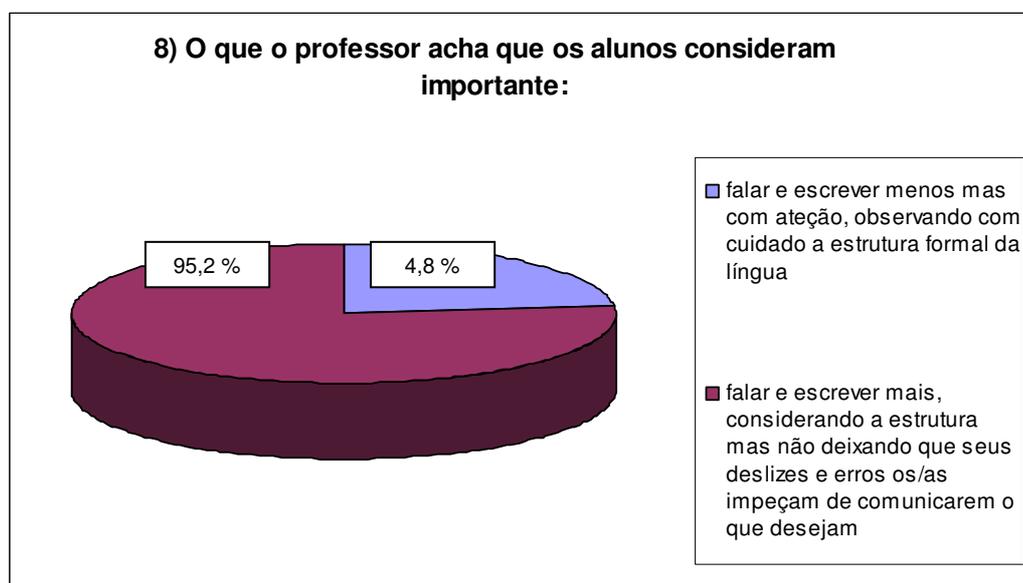


Figura 11 - QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A 2: Figura questão 8.

A idéia de produzir mais na língua-alvo sem que o medo de cometer erros e ou deslizes travem a comunicação é a descrição do modelo do monitor ideal de Krashen (op. cit.) que preconiza que o aprendiz aplica o auto-monitoramento na sua produção na língua-alvo, de forma moderada. Esta foi à escolha de 95,8% dos professores para traçar os objetivos que eles gostariam que seus alunos considerassem como o modelo de monitor que mais os beneficiaria. Observamos também que 4,2% dos professores considera que os alunos tendem a fiscalizar a sua produção na língua-alvo preocupando-

se com a alta probabilidade de cometerem erros. Este é o modelo de monitor *over-users*, onde o aluno sente um certo bloqueio para se comunicar, com receio de não fazer uso adequado das estruturas lingüísticas e, como consequência, promove um alto grau de monitoramento, comprometendo assim a espontaneidade, característica da proficiência e fluência da competência lingüístico-comunicativa. Vejamos as justificativas dos professores:

1 - Falar e escrever menos, mas com atenção, observando com cuidado a estrutura formal da língua.

Justificativa:

P10B: “Muitos/as alunos/as ainda se prendem à estrutura formal da língua e, para evitar os erros, falam e escrevem com cuidado, muitas vezes segundo modelos. No entanto, esse comportamento pode mudar ao longo do semestre”.

2-Falar e escrever mais, considerando a estrutura, mas não deixando que seus deslizos e erros os/as impeçam de comunicarem o que desejam.

P3B: “Porque se comunicar é o que mais importa e a forma correta vem com a prática”.

P5B: “Eles têm o desejo de se comunicar, mas o querem fazer da forma correta, só que muitas vezes esbarram na falta de vocabulário e dificuldades na estrutura. Mas a grande maioria não se importa com isso e tenham se comunicar de qualquer forma”.

P11B: “A necessidade de buscar a comunicação ainda é o grande objetivo da vinda do aluno”.

P13B: “Buscam, ou ao menos acreditam buscar, o equilíbrio entre fluência e acurácia”.

Bianca: “Porque o aluno considera a estrutura a responsável pelo “falar ou não falar”¹²

Apesar de ter escolhido a opção relativa ao monitor moderado ou ideal como preferência do alunado, **Bianca** acredita que eles se preocupam muito com o conhecimento estrutural da língua. Imputando à forma a causa do fracasso ou sucesso do desenvolvimento da competência comunicativa. Vejamos então como os/as alunos/as se posicionam.

Notamos que, 91% dos alunos manifestam a sua intenção de utilizar os

¹² Aspas nossas.

monitores moderados no desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativo, observando também a acuidade, mas sem ter excessiva cautela com relação à forma para não comprometer a espontaneidade. Apenas 9% dos alunos entrevistados preferem produzir menos, mas prestando mais atenção à forma para evitar os erros. Apresentamos a seguir algumas das respostas dos alunos que fundamenta as escolhas.

Justificativa:

Questão A – 9%

- *“Porque ajuda muito a gente estar observando a estrutura da língua”.*

MJ/A1: *“Porque falar é muito importante é o mais eficaz para o aprendizado, mas devemos também nos preocupar com as normas e estruturas da língua”.*

Questão B – 91%

- *“Porque o que eu mais tenho dificuldade é a escrita, mas também os meus erros não devem me impedir no aprendizado”.*

- *“A estrutura não deve ser deixada de lado, mas os erros são corriqueiros no aprendizado da língua estrangeira. Por isso, eles devem servir para que o aluno evolua, e não atrapalhá-lo no estudo”.*

- *“Quanto mais se fala e se escreve mais é fixado o conhecimento, mas não se deve esquecer das regras gramaticais para gravar a maneira correta, e não errada de se expressar”.*

- *“Precisamos ser práticos”.*

- *“É preciso exercitar ambos. Porém o espaço para o erro deve existir e ser superado”.*

- *“Porque a escrita é importante assim como a fala, e errando a gente aprende mais”.*

- *“... falar e escrever ao mesmo tempo é bom porque o aprendizado é melhor.*

- *“Forma de exercitar e tentar, errar e aprender com o erro”.*

- *“Porque se os meus deslizes me impedirem de comunicar, então não alcançarei o meu objetivo principal, que é a comunicação”.*

- *“Devemos não só trabalhar a fala e a escrita, mas as 4 habilidades da aprendizagem: writing, speaking, listening e reading”.*

- *“Pois você está tentando e a vida é um ótimo aprendizado”.*

- *“É bom falar e escrever mais mesmo com pequenos erros, para desenvolver*

melhor a comunicação”.

- “... busco aprender a me comunicar cada vez mais na língua inglesa e da forma mais correta possível”.

- “Eu penso que falar e escrever é uma forma de fixação da aprendizagem e a estrutura também é importante para passar o que queremos”.

- “Caso nos prendamos nos erros com certeza não conseguiremos comunicar o que desejamos”.

- “Porque é praticando que a pessoa vai aprendendo o certo”.

CAI: “Tentar falar corretamente é o ideal, eu tenho dificuldade, pois quero falar como se escreve e não e bem assim”.

De um modo geral, as escolhas dos aprendizes mostram uma diversidade de visões relacionadas à cultura de correção e tratamento de erro no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Os entrevistados dão preferência à variação de instrumentos e atividades corretivas e de tratamento. Justificam suas escolhas com base no desejo de fazer uso real da língua. A utilização de jogos é uma opção que, segundo eles se justifica porque é forma de construir um ambiente descontraído que motive e oportunize a interação entre todos os sujeitos envolvidos. Optam por explicações estruturais para facilitar a conscientização do funcionamento sistemático da língua-alvo, assim como exercícios de reforço como forma de auxiliar na fixação. Também acreditam que trabalhar com exercícios de identificação e autocorreção de erros pode ajudá-los a perceber suas próprias dificuldades e buscar resolvê-las de forma mais autônoma, a compreender melhor a natureza da LE sem ter que decorar as regras e tendo um papel mais ativo.

Nas considerações apontadas pelos professores sobre as atividades de maior e menor eficácia, de acordo com os interesses de seus próprios alunos, não notamos divergência considerável de opiniões. Pois, tanto nas primeiras como nas últimas colocações, docentes e discentes compartilham, com algumas variações, das mesmas visões sobre as ações pedagógicas que devem ser realizadas em sala de aula para corrigir ou tratar o erro. Computando as três primeiras colocações, temos que seis dos professores optaram por exercícios gramaticais de reforço; dez deles por atividades que oportunizem o uso adequado do item utilizado erroneamente; cinco por explicação gramatical; seis escolheram os exercícios de identificação e autocorreção de erros; seis elegeram jogos, mas nenhum deles classificou-o em primeiro lugar; na soma da segunda

e terceira colocação quatro professores votaram na opção “f”= exercícios de repetição, porém não houve votos para o primeiro lugar; e por fim temos que a última atividade citada obteve o maior índice de ineficácia com nove votos em sexto lugar. A grande contribuição que o posicionamento dos aprendizes nos proporciona, nesta questão de número sete, reside no fato de que, conseguimos obter informações mais precisas a respeito das suas necessidades e preferências.

3.3 Análise das sessões reflexivas

Na parte precedente ressaltamos os dados referentes aos três principais segmentos representados nesta pesquisa, um grupo de professores, um grupo de alunos e a professora colaboradora. Buscamos levantar alguns pontos em consonância e em dissonância entre os/as participantes. A seguir apresentamos as reflexões de *Bianca* obtidas através da confrontação de suas concepções com os posicionamentos de colegas e alunos/as. Para tal utilizamos as informações referentes aos instrumentos, já apresentados, *QP1*, *QP2*, *QA1*. Pedimos a professora colaboradora que, se inteirasse das respostas do Outro e em seguida emitisse a sua opinião sobre as conceituações levantadas.

- **Conceito de Língua**

Iniciamos a reflexão pelo conceito de língua, pois ao responder o questionário *QP1 Bianca* opta por não defini-la. Já nas sessões reflexivas observamos que ao entrar em contato com os conceitos efetuados pelos colegas ela se posiciona. No excerto que evidenciamos *Bianca* demonstra não concordar com a primeira concepção apresentada, pois esta considera a língua como um mecanismo de comunicação. Para ela este léxico descarta o ser humano. Segundo a definição dicionarizada da referida palavra temos que: é a disposição das partes que constituem uma máquina; maquinismo; e para o mecanismo da linguagem é o arranjo e disposição das palavras, independentemente da significação destas. Então a colocação de *Bianca* é pertinente posto que, ao expressar sua concepção de língua demonstra que é influenciada por pressupostos vygotiskianos que toma a língua como instrumento de comunicação sócio-historico- culturalmente construído que constitui o sujeito e por este é constituído (Vygotsky, 2000, 2003).

Bianca: ... “Como um código estrutural de signos”, ai, essa aqui eu concordo, esse primeiro, não. Não sei por que também não. Eu acho que é porque não tem seres humanos, já não foi feito pesquisas que o ser humano, se ele for criado fora de uma comunidade falante, isolado, ele não fala!

Bianca: ... eu gosto especialmente porque fala da cultura de um povo e da identidade de um indivíduo. Porque a língua tem tudo a ver com cultura, né? [...] Todos nós [...] a maneira que nós falamos, o que nós usamos pra expressar significados tem a ver com a nossa cultura, com a nossa sociedade, né?

- **Conceito de Ensino e Aprendizagem**

Anteriormente a professora colaboradora postulou que: o ensino- aprendizagem de LE é dinâmico, inovador, infundável e que estamos todos, professores/as e alunos/as, em situação de aprendizagem. A essa idéia, ela acrescenta agora a dificuldade de levantar conceitos sobre o tópico, assim como a de constatar a sua ocorrência na prática. Para **Bianca** esse processo é subjetivo e está ligado a vários fatores que independem da vontade do/a educador/a.

Bianca: “Ensinar é ensinar como aprender”, eu concordo com esse P2, eu acho que ensinar, às vezes nós não ensinamos nada, nós ajudamos o aluno, nós colaboramos com ele a encontrar estratégias pra que ele aprenda, né, [...] Porque ele, o aluno, ele nos dá dicas de como ele assimila. Então acho que ensinar é ensinar a aprender mesmo...

Bianca: Eu acho difícil a gente, às vezes, dar um conceito de ensinar e aprender, [...], porque a gente nunca sabe quando é que o aluno aprende [...] . Às vezes também tudo que você faz na sala de aula... algum aluno não aprendeu. Daí, então, assim, parece difícil dizer o que é ensinar. Depende do grupo, depende de quem está lá pra aprender, né, depende de porque ele está lá. Então naquele pode ser um significado ensinar.

- **Dificuldades no Ensino-Aprendizagem de LE**

A correção e a compreensão auditiva foram às dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem já citadas por **Bianca**. Todavia, nos encontros reflexivos mais alguns pontos foram aventados a saber: A motivação; a avaliação; e a afetividade.

Bianca: O que é que eu acho mais complicado para o ensino da língua? Eu acho que realmente é quando o aluno não tem motivação pra aprender [...], porque eu acho que a motivação ela é, assim, a mola que... influencia todo o processo [...].

Bianca: ... Eu acho que avaliar é difícilimo, acho que a gente fica pensando e repensando [...], eu acho que o importante é o que ele demonstrou de crescimento [...] naquele grupo [...] Eu acho isso muito importante mas

avaliar é realmente muito difícil. [...] você avalia de acordo com o que você acredita,[...] de acordo com o grupo que você tem também.

Bianca: ... eu acho que as questões afetivas são muito importantes. Uma das maiores dificuldades que eu acho que o professor tem [...] porque ... se houver ... uma recepção tanto por parte do professor quanto do aluno a probabilidade de crescer é enorme [...] mas quando não há... tudo dá errado.

As várias dificuldades apontadas por **Bianca** são algumas das forças que permeiam a prática do/a professor/a. Almeida Filho (1997) ressalta que, forças, paradoxalmente harmônicas e antagônicas, constituem a abordagem de ensinar e aprender deste/a, daí a importância de se conhecer e de se refletir sobre elas. Posto que, lidamos com mais propriedade com um conjunto de princípios e saberes cuja compreensão está calcada não somente em concepções intuitivas, mas, também, em construtos teóricos pertinentes. A práxis não é linear e previsível, pois o/a educador/a não é o único ator envolvido no processo. Assim temos que considerar a relatividade das relações que se estabelecem com os outros sujeitos, os/as alunos/as, pais, coordenadores/as, dentro do universo da sala de aula. Então, o alto grau de subjetividade, a compreensão teórica inadequada e ou pouco consistente e a baixa coerência interna para entender e justificar suas ações práticas podem se tornar fatores que irão afetar o filtro afetivo do/a docente. Levando-os/as a se sentirem um tanto inseguros/as, solitários/as e às vezes agir de forma dogmática no seu fazer pedagógico.

- **O Erro e a Realização da Correção**

Ao colocarmos a posição de alunos/as e professores/as quanto a **como** e **quando**¹³ corrigir verificamos que a professora colaboradora se admira ao perceber que um número considerável de aprendizes manifestam serem a favor da correção e de perceberem o erro como algo positivo. Quando perguntamos a **Bianca** qual era a sua opinião sobre as respostas dos aprendizes e dos/as educadores/as obtivemos a seguinte afirmação:

Bianca: ... surpreendentes, contraditórias. Nós achamos uma coisa e eles acham outra.[...] Agora, ainda que eles tenham respondido com essa naturalidade, [...], eu imagino que... é uma forma que eles se expressaram, mas eu não sei se corresponde bem à realidade não.

Pesquisadora: Qual é a realidade?

Bianca: Eu acho que aqueles que precisam de fato ser corrigidos [...] eles às vezes tem muito pavor de serem corrigidos, essa é a verdade.

¹³ Destaques nossos.

Porém, apesar de tentar refutar as respostas obtidas ela chega a admitir que sua visão sobre o grau de importância que o/a aluno/a imputa ao erro não condiz com o que realmente ocorre.

***Bianca:** Não, não, não. Eu não sabia que a correção agradava tanto a eles.[...] Eu estou completamente errada.*

Outro ponto que também causou estranheza foi o fato dos/as aprendizes não egerem somente o/a educador/a como a única pessoa que deveria efetuar a correção, mas também, um colega mais íntimo.

***Bianca:** Quer dizer que eles voltam a dar até mesmo autonomia ao colega que sabe mais...?!?!*

***Bianca:** Eu acho que eles esperam a correção do professor [...] mas..., se algum colega faz, eles, às vezes acham bom, às vezes não acham [...] mas eles esperam a correção do professor...*

Bianca reluta em aceitar/concordar com o que foi pontuado pelo Outro, mas não efetua considerações que possam dar suporte às suas concepções. Vemos que é através de suas teorias implícitas que ela procura justificar suas impressões.

- **Correção x Tratamento**

Perguntada se concordaria com um posicionamento de que, quanto menor fosse o tempo entre a ocorrência do erro e sua correção, melhor seria a interiorização do modelo correto, **Bianca** argumenta:

***Bianca:** Eu não concordo. Você sabe por que [...]? Se eu for, [...], levar em conta o tempo, eu vou corrigi-lo imediatamente. [...] Eu acho que corro o risco muito mais de reforçar o erro na confusão, no susto, no nervoso, na emoção, do que realmente ser uma correção eficaz.*

Reiterando uma colocação anterior de **Bianca** de que a interação pode ser mais eficiente para que o/a aprendiz possa avançar no seu nível de interlíngua, ela acrescenta:

***Bianca:** ... todo esse tempo que o aluno vai participando, que ele vai interagindo na sala de aula, [...], ele cresce! É, [...], quase que óbvio! Sem se dar conta.*

- **(Re)Construindo e ou Negociando Conceitos**

Neste contexto verificamos a que a professora colaboradora refletindo sobre as conceituações que os seus pares postulam sobre a correção e tratamento de erro. **Bianca**

hesita em se posicionar pois a diferenciação entre estes dois fatores ainda lhe suscita dúvidas.

Bianca: *É, que tratamento..., mas tratamento, [...], eu acho que vai além de você mostrar o erro. [...], correção é aquele ato ali de você mostrar pra ele, “Olha, isso aqui não tá correto”. A forma que você aborda o aluno já é o tratamento [...], as inserções ou o que você vai mostrar pra ele a forma de uso é tratamento. Eh..., exercícios que você dá pra ele é tratamento [...] Porque você tá tentando, com que ele aprimore [...] na estrutura da língua, aquilo que a gente tá pensando na estrutura [...].*

Bianca: *Explicar o porquê não é tratar, [...]. Explicar o porquê, eu não sei nem se tem um porquê de fazer isso, sabia, [...]?*

Pesquisadora: *... Por exemplo, falar: “[...], é she does e não she do porque é terceira pessoa”, ele explicou o porquê, mas ele tratou?*

Bianca: *Não, [...], eu acho que o tratamento é você dar subsídios pro aluno estar buscando ali a forma correta, por exemplo, exercitando com ele, dando exercícios. Dar exercícios é que é tratar,[...].*

3.4 Análise dos dados do PRCI

Lembramos que, como já foi abordado no capítulo I, o **PRCI** constitui-se de uma série de encontros educativos, cujo objetivo é propiciar meios através dos quais o aprendiz possa visualizar com um pouco mais de clareza o nível de interlíngua alcançado. Além de buscar desenvolver colaborativamente práticas pedagógicas diversas que o auxiliem a alavancar a competência lingüístico-comunicativa na LE.

As alunas participantes do **PRCI** (**MJ/A1** e **C/A2**) foram destacadas dos demais colegas pela adoção de suas iniciais. Elas participaram de dez encontros com duração de duas horas cada um. Neles procuramos trabalhar com os conteúdos individuais dos aprendizes, observando seus interesses e necessidades e ao mesmo tempo, testando algumas práticas de correção e tratamento de erro. A professora pesquisadora ministrou a maioria das aulas ficando a cargo de **Bianca** a observação destas. Salientamos que a professora participante assumiu o papel de observadora – participante o que contribuiu para o desenvolvimento dos encontros, assumindo, por vezes o encaminhamento de algumas atividades.

Bianca ficou incumbida de fazer anotações de campo reflexivas sobre o desenvolvimento de **MJ/A1** e **C/A2**. Todavia, não podemos considerar esses dados, pois ela teve as anotações extraviadas. Contamos nesta parte com a transcrição de uma sessão reflexiva sobre o primeiro encontro do **PRCI** (**ER-B-4**), dados obtidos através do questionário final das alunas sobre o **PRCI** (**QA2**), questionário final da professora participante refletindo sobre o processo de desenvolvimento das alunas (**QP3**) e

informações referentes às outras entrevistas reflexivas com **Bianca**, a saber: **ER-B-1**; **ER-B-2**; **ER-B-3** e **ER-B-5**.

3.4.1 Questionário reflexivo ER-B-4

Através do **ER-B-4** buscamos verificar qual a percepção de **Bianca** sobre as participantes do **PRCI** no primeiro encontro.

- **Relação Interpessoal**

Nesta reunião educativa buscamos, primeiramente, trazer a discussão geral sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Quando perguntamos a **Bianca** como ela achava que as alunas se sentiam, ela descreveu o fato salientando que as alunas demonstraram níveis de motivação dispares.

Bianca: “... quando elas chegaram. [...] AC. estava tão desanimada! [...] chegou pra baixo [...] Ela falou “Tô pra desistir desse trem”, e aí a MJ respondeu.: “ Aprendi a gostar da coisa”!

Notamos que **Bianca** demonstra mais uma vez que a sua percepção sobre os aprendizes está muito ligada ao aspecto emocional. Essa ligação que ela tem com os alunos/as pode ser vista como a capacidade interpessoal de se relacionar com o Outro, isto é, a capacidade de sentir empatia em relação ao modo de ser de outras pessoas. E assim buscar entender as emoções, comportamentos e estados de humor (Gardner, 1995).

Bianca:... “a MJ tem o semblante alegre e AC um semblante cansado, suspirando, mas aos poucos ela vai se engajando, né?”

Bianca: “[...]ela demonstrou que [...]tem medo de falar errado; [...] por isso ela prefere às vezes não falar. [...] notei que ela traduz tudo que a gente passa no quadro. Todas as palavras. Tudo, tudo, tudo ela anota”.

- **Afetividade e o Filtro Afetivo**

Segundo a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982), a motivação, a autoconfiança e a ansiedade podem ocasionar a redução ou aumento da apreensão, influenciando sobremaneira a concretização da aprendizagem. **Bianca** ressalta que, à medida que as barreiras emocionais de **AC** baixam, podemos verificar que esta se sente

sob condições mais apropriadas para o processamento do conhecimento.

Bianca: “... eu não sei, eu fico assim analisando a C., parece que eu tenho a impressão de que ela tem a estima abalada com relação ao estudo”.

Bianca: “Eu acho que o fato dela se sentir [...], talvez, que não tava preparada, [...] perceber que ela tem [...], esses “lapsos” de memória, [...] isso deixa ela insegura. E estando na sala, ela vê que [...], é um ambiente acolhedor, que ela tem liberdade de falar, rir, [...] isso ajuda ela se sentir mais segura, e com isso ela vai colocando pra fora o que ela sabe e o que ela não sabe”.

Em oposição à situação que acabamos de relatar, observamos que **Bianca** registra um aumento da autoconfiança e de motivação com relação à **MJ**, ficando, desta forma, evidenciado que o filtro afetivo baixo pode proporcionar maior abertura para o aprendizado.

Bianca: “... A M. J. empolgada, feliz porque ela descobriu que ela tá aprendendo...”.

Bianca: “E a MJ eh, comentou que ela precisa muito e que ela está aprendendo [...] a aprender...”.

Bianca: “...a MJ falou que ouve música, que a conversação em grupo entusiasma. ...”

- **Papel da Gramática**

Como postulam vários autores (Krashen, 2004; Widdowson, 2005), a língua se materializa nas interações significativas e não se restringe ao estudo da forma. “... O comportamento lingüístico normal não consiste na produção de frases isoladas mas no uso de frases para criação do discurso.” (Widdowson, 2005, p.39).

Krashen (op.cit., p.2) salienta que mesmo que um aprendiz, altamente motivado, instrua-se intensamente na gramática da língua-alvo, isso não quer dizer que a sua acuidade terá um progresso expressivo e significativo. O autor acrescenta que o trabalho lingüístico- estrutural nos níveis mais avançados poderá ser bem sucedido, pois os alunos já adquiriram uma boa bagagem de conhecimentos na língua-alvo e possuem, ainda, lacunas formais que foram não preenchidas pela aquisição. Segundo Krashen (op.cit.), “... primeiramente daria uma chance para a aquisição e então faria uso do conhecimento lingüístico consciente...” . Para ele a gramática não corre o risco de exclusão, “...embora ela não seja mais a dona do jogo ainda possui um papel de

suporte...” . (Krashen, 2004. p.2).

Temos então, consciência de que a gramática não deve ser menosprezada, mas também não precisamos nos apegar à idéia de que só aprendizagem da forma nos garante a aquisição de uma LE, nem devemos considerá-la mais do que um apoio. Acreditamos que **Bianca** coloca muito peso à gramática. Para melhor ilustrar esse fato, apresentamos o seguinte exceto.

***Bianca:** “Já percebi [hum] que AC precisa muito de exercícios estruturais, isso dá segurança pra ela. Ela perceber estrutura, seqüência...” “Eles, eles consideram muito importante estruturar e eles ficam muito ao pé da letra, porque eles querem falar...”*

A gramática é vista como algo concreto, palpável, confiável, essencial, a base para o aprendizado.

- **O erro no ensino-aprendizagem de LE**

O erro é um tema muito controverso. Para alguns representa insumo para ser utilizado em futuro próximo, para outros, dentre os quais Truscott (1996, 1999) é muito trabalho para professores e alunos consubstanciando em resultados modestos.

Para **Bianca** este tema é delicado, traz incertezas, provoca medos e parece ser sinônimo de insegurança.

***Bianca:** “...mas [...] ela gosta de ser corrigida [...] no momento que ela erra, que é o que ela aprende naquele momento, né, a agente já fez uma, uma reflexão sobre isso. Quando corrigir? Porque a gente tem uma [...] insegurança danada, né”.*

- **Papel do professor**

O papel principal que hoje o docente assume no contexto de sala de aula é o de conciliador das variáveis semelhantes, distintas, e ou antagônicas inerentes ao processo de ensino aprendizagem.

O outrora centralizador e detentor do saber, toma para si representações que condizem mais com a dinâmica das tendências contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas que envolvem professores e alunos na aquisição e discussão dos conteúdos teóricos, pedagógicos, metodológicos, técnicos, afetivos, sócio-culturais e na construção de novos saberes. Tornando-se assim, o orientador e facilitador do atual contexto educacional, sem relegar o alunado ao papel de meros coadjuvantes. Pois a dimensão

educativa sinaliza qual a interligação de sentidos que ao mesmo tempo constitui e é constituída pelos sujeitos sociais, (re)significando valores e conhecimentos.

Quanto ao ensino-aprendizagem de línguas, a transfiguração do papel do professor se diversifica intensamente desde o final século XIX até os dias de hoje, de acordo com os métodos ou abordagem adotados. Segundo Maza (1997) a partir da década de 70, o professor deixa de ser apenas o modelo ideal, condutor do conhecimento, consumidor de teoria, escritor de métodos e começa a se consolidar como profissional especializado e pesquisador com a chegada da Abordagem Comunicativa. Nos anos subseqüentes mais papéis são delegados a eles, dentre elas: a de monitor, de fornecedor de *feedback*, facilitador da aprendizagem, organizador e orientador de atividades, motivador, etc. Concordamos com Maza (op.cit., p. 104) quando afirma:

O professor de hoje é um profissional participativo, observador de sua própria prática e da prática de seus colegas. Ele não é mais um modelo, o detentor do saber, que apenas treina seus alunos. Ele desce do pedestal e adquire nova postura. Sai do centro da atividade pedagógica, torna-se o facilitador da aprendizagem e tem como principal função, em sala de aula, dar significado ao processo pedagógico.

De todas as atribuições delegadas aos professores **Bianca** demonstra identificar-se mais com o papel do educador motivador. Sua postura afetiva com o alunado vai tecendo ações com intuito de auxiliá-los a construir e descobrir a motivação intrínseca. Exemplificamos este fato trazendo um excerto no qual a professora descreve sua tentativa de incentivar *C/AI* a se expressar na língua-alvo.

Bianca: “... ela falou assim que ela fica olhando pra ‘teacher’, dependendo da cara da ‘teacher’, é que ela (pausa) porque sempre que ela começava [...], ela meio que parava e eu falava: ‘Yes C.! Yes C.’¹⁴!’ Pra ela empolgar e levar adiante, ela não completa a frase [...]. Lembro disso demais na sala de aula”.

- **Cultura de ensinar-aprender LE**

A cultura de ensinar-aprender língua do professor pode ser considerada como um conjunto de crenças, princípios, de pressupostos divergentes e convergentes que orienta o seu fazer pedagógico. Esses princípios incluem o conhecimento do que é língua, linguagem e língua estrangeira, ensino, aprendizagem, papel do professor e do aluno, filtro afetivo, assim como de outras forças que são inerentes a este contexto. Almeida Filho (1997) denomina este conjunto de forças de Operação Global de Ensino.

¹⁴ Grifos nossos.

A compreensão, o questionamento e a reflexão sobre os componentes essenciais deste modelo de Operação Global de Ensino capacitam o professor a ter uma visão mais abrangente sobre a sua abordagem e cultura de ensinar língua. O autor destaca que a atitude crítico - reflexiva do professor de tentar buscar respostas para: O que ensino? Porque ensino como ensino? Quais os resultados que pretendo alcançar? Quais as justificativas desse ensino? Porque o/a aluno/a aprende como aprende? é condição preponderante no processo de formação continuada docente.

Bianca: “Porque em grupo [...] {checando a pergunta}¹⁵ (pausa). Eu acho que porque nós temos aqueles que quando você tem atividade em grupo, o que o outro fala te ajuda a produzir, não é não? (pausa) Aquela coisa do par que é mais competente que, com o que meu colega tá falando, eu também tô aprendendo e tô construindo a minha resposta”.

Bianca faz referência a um dos construtos do sócio-interacionismo, a ZDP para responder ao questionamento feito pela pesquisadora com relação à razão de se trabalhar em grupos. Destacamos que a professora participante orienta sua prática em pressupostos teóricos, mas se apóia muito fortemente na sua competência implícita. Uma abordagem de ensinar, como já discutimos neste estudo, é uma filosofia de ensino através da qual o professor constrói sua prática e independe da adoção desta ou daquela metodologia. É necessário considerar a diversidade de aspectos, de princípios, etc. que juntos a constituem. Esse trabalho tem graus de consciência crítica que dependem da capacidade do educador saber explicitar e justificar os procedimentos que adota na sua práxis. As competências, de acordo com Almeida Filho (1999), podem ser mudadas, (re)significadas.

- **(Re)construção de conceitos**

Dando continuidade à discussão sobre por que trabalhar em grupo a pesquisadora ressalta outro ponto que pode ser considerado quando se promove interação em grupos. Isto é, a troca de experiências entre os aprendizes, usando a língua-alvo, sem a interferência do professor. Esse fato propicia meios de se desenvolver uma interação real e, portanto mais significativa para o alunado.

De acordo com Vigotsky (1978, p.86), a aprendizagem emerge como resultado da interação, mas da interação dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa zona é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução

¹⁵ Contextualização nossa.

independente de um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. Mais recentemente, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal tem sido considerado não como característica única do aluno, mas como uma característica emergente e variável que desabrocha por meio da interação e expande o potencial para a aprendizagem ao favorecer oportunidades que não são antecipadas (Nassaji e Swain, 2000, p.34).

***Pesquisadora:** “E às vezes também não é só no aprender, né Bianca. De repente pode ser o que? Pode ser porque pode ta, eh, produzindo, né, utilizando a língua ou, né, produzindo o que ele consegue dentro daquele nível de interlíngua que ele tem, com o outro, né. Então a gente ta oportunizando o aluno a que ele troque experiências converse com o outro, fale com o outro, ele e o outro, sem interferência às vezes do professor, [do professor] não só o professor dando as dicas e falando, mas ele colocando em uso aquilo que ele conseguiu a aprender...”*

Ao responder ao questionamento da pesquisadora, **Bianca** pára e reflete sobre o que foi dito, acrescentando às suas percepções fatos advindos de sua experiência pedagógica. Ela explica que enquanto a interação em grupos pode facilitar a comunicação devido à afetividade positiva, a interação coletiva pode, às vezes, causar desconforto. Exemplifica fazendo referência a um aluno que interferia na fala do outro, interrompendo seu raciocínio, corrigindo-o impedindo assim que a comunicação se efetivasse.

Bianca:** “E talvez ele se sintam até mais à vontade, né...? [é] entre eles, vai depender do momento. [é]. Eh..na sala da M.J. nós tínhamos um aluno que era peculiar em interferir, tentar corrigir os outros, sabe..., eu percebi que muitas pessoas não gostavam, [se sintiam intimidadas...] intimidados e , porque ele sempre interrompia, ele não esperava o colega completar o pensamento, XXX não espera o aluno tentar e vai, vamos supor se ele construiu uma sentença e aí eu repito para que ele repita, e esse aluno, quando o aluno começava a falar se cometia um erro, ele... sabe? [hum,hum] fazia aquelas interferências?[hum,hum] *Isso trazia um pouco de desconforto, então eu acho que talvez na, no grupo, talvez por eles perceberem que todos estão ali eh, à vontade, cada um produzindo o que dá conta, isso eu acho que cria um conforto maior de liberdade de expressão,né. Talvez quando o professor tá direcionando assim, eles se sintam inibidos, na obrigação de só acertar”*

Salientamos que a pesquisadora e a professora participante estão tendo uma conversa reflexiva sobre o significado e a validade da interação em sala de aula.

***Pesquisadora:** “Pode ser também, que quando eles têm a liberdade de expressão, né, como você mesmo disse, eles estão lá, fazendo uma atividade e*

eles podem explorar mais [sem preocupação, né?] ou às vezes explorar mais, ou às vezes, quem sabe, não se sentir tão, tanto medo, tão ansiosos [tão ansiosos] NE”.

Bianca: *“Sem contar,..., que quando é o professor e o aluno, todos a volta, quando o professor direciona só o aluno, aí ele vai responder, ele considera ali também um, um público, né..., todo mundo prestando atenção. E quando eles estão ali em pares ou grupos de dois, três, XXX eles estão à vontade. Não estão preocupados com o que estão ouvindo”.*

Pesquisadora: *“É ele pode considerar sim. Eu acho que isso vai depender muito do grupo, né? Do grupo e como está sendo conduzida essa conversa dentro de sala de aula. Se são perguntas, para explorar (pausa) conhecimento, conhecimento que eu digo, sistemático do aluno ou se são perguntas voltadas pra desenvolver uma conversa. Uma conversa que seja significativa pra eles, né?”*

Bianca: *“É por que isso também empolga, né..., [é] falar de assuntos que interessa, que tem tudo a ver com eles. Chama a atenção, né”.*

Pudemos notar que a troca de idéias pode auxiliar **Bianca** na (re) significação de conceitos, o que torna possível concluirmos que a interação pode ser um instrumento de reflexão e de transformação, pois em situação análoga os participantes podem agir mutuamente na zona de desenvolvimento proximal de seus pares.

Verificamos também que a professora participante ao refletir sobre o significado que seus pares dão aos conceitos de correção e tratamento de erro, hesita em se posicionar, pois tem dúvidas para estabelecer a diferença entre estes dois conceitos, como mostra o excerto a seguir:

Bianca: *É, que tratamento..., mas tratamento, [...], eu acho que vai além de você mostrar o erro. [...], correção é aquele ato ali de você mostrar pra ele, “Olha, isso aqui não tá correto”. A forma que você aborda o aluno já é o tratamento [...], as inserções ou o que você vai mostrar pra ele a forma de uso é tratamento. Eh..., exercícios que você dá pra ele é tratamento [...]. Porque você tá tentando, com que ele aprimore [...] na estrutura da língua, aquilo que a gente tá pensando na estrutura [...].*

Bianca: *Explicar o porquê não é tratar, [...]. Explicar o porquê, eu não sei nem se tem um porquê de fazer isso, sabia, [...].?*

Pesquisadora: *... Por exemplo, falar: “[...], é she does e não she do porque é terceira pessoa”, ele explicou o porquê, mas ele tratou?*

Bianca: *Não, [...], eu acho que o tratamento é você dar subsídios pro aluno estar buscando ali a forma correta, por exemplo, exercitando com ele, dando exercícios. Dar exercícios é que é tratar.[...]*

3.4.2 Bianca x MJ e C - convergências e civergências

No último encontro do **PRCI** aplicamos um questionário para as alunas **MJ e C**

que denominamos de questionário *QA2*. Através deste instrumento buscamos investigar quais as impressões das referidas alunas quanto ao processo de revisão de conteúdo individual, realizado durante os dez encontros. *Bianca* também respondeu a um questionário análogo, *QP3*, que teve por objetivo registrar o seu ponto de vista sobre o modo como o desenvolvimento de cada uma das alunas se concretizou.

Professora participante	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No primeiro momento assustador. - As meninas em especial a <i>C</i> me parecia desanimada. - Soltaram-se aos poucos e se sentiram bem à vontade. - Chegaram à conclusão que foi proveitoso. 	<p>MJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Muito bom. - Apresenta resultados realmente satisfatórios. <p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade de aprender, de dialogar com o colega com mais liberdade e menos inibição.

Quadro 16 - DESCRIÇÃO DO PRCI

Na avaliação geral percebe-se que *Bianca* pontua os aspectos observados por meio de uma classificação gradativa passando pelo assustador até alcançar o proveitoso. As alunas, por sua vez, destacam os pontos positivos, porém não completam suas verificações pessoais com os fatores que elas consideram inadequados ou negativos.

Professora Colaboradora	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fala e escrita. (<i>Speaking e Writing</i>) - Justificativa: Porque foram as habilidades mais usadas. 	<p>MJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fala e compreensão auditiva (<i>Speaking e Listening</i>). - Justificativa: Por que tive a oportunidade de falar mais e ouvir bem o que as professoras disseram. <p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todas são validas. - Justificativa: Tenho dificuldades em todas.

Quadro 17 - HABILIDADES DESENVOLVIDAS

No que se refere ao aperfeiçoamento das denominadas quatro habilidades *C* não destaca nenhuma em particular, pois alega ter não ter facilidade em desenvolver a leitura, a comunicação oral, a escrita e a compreensão auditiva no seu processo de aprender LE. Necessitando, portanto, trabalhar com todas elas. *MJ*, por sua vez, percebe

em quais habilidades ela consegue obter mais progressos e ressalta a oportunidade de poder ouvir melhor os professores e poder falar na língua-alvo. Quanto às observações de *Bianca* referentes ao quesito em discussão, os resultados nos mostram que ela, apesar de ter apenas duas alunas em sala de aula, logrou êxito parcial ao perceber o que se sucedia no ambiente educativo. Este fato é perfeitamente justificado, pois durante a pesquisa constatamos que a professora participante já possuía um olhar mais aguçado que lhe permitia captar fatos inerentes às questões afetivas. Porém, ainda precisa desenvolver mais a sua competência teórica, assim como a sua prática investigativa que a habilite a conduzir observações e reflexões mais consistentes. Gostaríamos de salientar que *Bianca* pode ser considerada como regra e não como exceção, pois uma quantidade significativa de professores estão à procura de caminhos que lhes proporcionem meios para poder (re)(des)construir saberes e paradigmas, em prol de sua formação continuada.

Professora participante	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção indireta, mediada pelo professor auxiliando o aluno à correção. (Para as duas alunas) - Repetição da forma considerada mais adequada de forma sutil, logo após produção oral e/ou escrita. (Somente para C) 	<p>MJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção dialogada, em pares. - Correção indireta, mediada pelo professor auxiliando o aluno à correção. <p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção dialogada, em pares.

Quadro 18 - FORMAS DE CORREÇÃO

Quanto à implementação de atividades corretivas em sala de aula, percebemos que a correção dialogada em pares foi a forma elegida por ambas as alunas. *MJ* salienta que este tipo de ação corretiva proporciona um resultado mais satisfatório. Além desta outra prática é enfatizada; a correção indireta, mediada pelo professor, com intuito de levar os alunos a corrigirem seus erros. Das justificativas apresentadas *C* afirma a validade de todas as formas utilizadas. *MJ* registra a importância de o aluno descobrir o erro por si mesmo, mas com orientações do professor, pois desta maneira o aprendiz pode absorver a informação com mais facilidade.

Bianca também aponta a atividade anteriormente citada como uma das que mais se adéqua ao perfil das alunas. Mas outro aspecto peculiar é que ela não percebe o

trabalho corretivo dialogado como merecedor de destaque, embora tenha sido uma das formas adotadas com mais frequência no *PRCI*. Acreditamos que essa postura tem a ver com a sua experiência vivenciada em sala de aula e que, segundo ela, não foi produtiva. Esse fato pode tê-la influenciado bastante ao ponto de não perceber as contribuições que esta forma de trabalho pode oferecer.

Bianca: Eu uso esse método de escrita na lousa [...], que todo mundo participa, né, esse de papel distribuído aí não faço, já fiz algumas vezes e não achei que rendeu, não sei se é porque os meninos eles eram muito iniciantes [...], eu acho que eles não estavam aptos a perceberem os erros, [...] Então eu não,[...], não fui muito bem sucedida, já tentei fazer.

Professora participante	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - B = Ouvir e transcrever sua própria produção oral. - C = Corrigir sua produção (oral ou escrita). - F = Mímicas - G = Jogos e brincadeiras - H = Linguagem corporal - N= Oportunidades para perguntar, esclarecer, enfim conversar usando a língua- alvo. <p>Justificativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A letra B – porque o aluno fica encabulado de não entender o que dissera. - A letra C – porque neste momento ele reconhece o que deu conta e o que não deu, e era capaz de ter acertado. - A letra F/H – as mímicas e linguagem corporal ajudou na compreensão. - A letra G – porque o aluno se sente motivado pelo jogo. - A letra N – porque o aluno usando a língua junto as suas experiências fica feliz de conseguir se comunicar. 	<p>MJ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - B = Ouvir e transcrever sua própria produção oral. - C = Corrigir sua produção (oral ou escrita). - G = Jogos e brincadeiras. - K = Atividades que promovam descontração diminuindo a apreensão e ansiedade. - L = Exercícios de repetição. - M = Reorganização de frases. <p>Justificativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letras B, C, G, K, M. - Atividades realizadas, onde descrevemos nosso cotidiano e vida facilita o aprendizado. -K-Atividades descontraídas; importantíssimo, pois diminuindo a ansiedade. - C – Porque ajuda a pensar. <p>C:</p> <ul style="list-style-type: none"> - C = Corrigir sua produção (oral ou escrita). - D = Tradução - G = Jogos e brincadeiras. - I = Conhecimento sobre produção de alguns sons fonéticos - M = Reorganização de frases. - N = Oportunidades para perguntar, esclarecer, enfim conversar usando a língua- alvo. <p>Justificativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letras C, D, G, I, M, N - Todas as que escolhi acho válidas, sendo que as demais também são importantes. Pois acho que nos dá oportunidade de fazer perguntas e procurar melhorar sempre tirando as dúvidas. - C – Porque nos ajuda a entender.

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>G – Nos deixa mais à vontade.</i> - <i>I – Nos faz entender melhor a língua.</i> - <i>M – Nos faz memorizar melhor.</i> - <i>N – Nos dá liberdade de perguntar e, temos a liberdade de esclarecer melhor as dúvidas que temos.</i>
--	--

Quadro 19 - TIPOS DE ATIVIDADES REVELANTES APLICADAS NO PRCI

Um ponto extremamente relevante no ensino-aprendizagem de LE é criar oportunidades para que o aluno possa expressar suas necessidades e preferências. Com isso auxilia o professor a planejar sua ação pedagógica e a considerá-lo como sujeito responsável pela sua própria aprendizagem e co-participante do processo. Não queremos dizer com isto que o conhecimento pedagógico do educador não seja importante, mas sim enriquecido com o conhecimento e bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula, deve ser visto como parceiro colaborador, participante ativo.

Fazendo um levantamento das atividades corretivas tidas como significativas e relevantes para os aprendizes, temos em mãos informações valiosas para a condução da práxis. Dos quatorze tipos de atividades corretivas sugeridas, **Bianca** percebe duas que são importantes para ambas as alunas (C = Corrigir sua produção oral ou escrita e G = Jogos e brincadeiras), uma para **MJ** (B = Ouvir e transcrever sua própria produção oral), e uma quarta para **C** (N = Oportunidade de usar, conversar na língua-alvo). A professora participante elenca mais duas atividades que não foram citadas/ escolhidas pelas alunas (F = Mímicas e H = Linguagem Corporal).

Em relação às alunas, vemos que possuem três atividades em comum, duas já citadas anteriormente (C e G), e a reorganização de frases (M).

Levando em consideração esses dados concretos, temos que das onze opções escolhidas pelas alunas **Bianca** percebe pouco mais de 40% (quatro atividades). Fator que evidencia a parcialidade das nossas interpretações, pois não conseguimos vislumbrar o todo. Vemos os fatos baseados apenas em um ponto de vista. A interação entre as partes, quer dizer entre os sujeitos, seria o elemento de equilíbrio para poder se aproximar da expressão da totalidade.

De modo geral, as justificativas para as escolhas efetuadas tanto pelas alunas, quanto pela professora **Bianca** atingem um grau elevado de consonância. Elas comungam dos mesmos princípios quanto à utilização de atividades que possam promover motivação, uma atmosfera descontraída, interação e outras (auto - correção, correção dialogada) que as auxiliem a compreender, pensar e trazer esclarecimentos sobre a LE. **MJ** fala sobre o uso significativo da língua, pois facilita o aprendizado. Já **C**

defende os exercícios de repetição como meio de ter melhor percepção da fonética da língua. Para **Bianca**, ouvir e transcrever sua própria produção oral tem sua relevância por levar os aprendizes a ter maior consciência das suas limitações na produção oral.

Professora participante	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <p>- Os momentos de pronúncia dos números e das correções usando o exercício de casa, no qual a gramática era o objetivo.</p>	<p>MJ:</p> <p>- Ouvir o que falamos e fazer a correção.</p> <p>C:</p> <p>- O <i>listening</i> (compreensão auditiva), tenho dificuldade em entender.</p>

Quadro 20 - DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PRCI

Das dificuldades com as quais as alunas se defrontaram a compreensão auditiva é, com certeza, um ponto comum entre elas. Este resultado não é surpreendente, pois as atividades de transcrição e correção dialogada foram as tarefas mais presentes em sala de aula, devido às necessidades e interesses de ambas. No entanto, na visão de **Bianca** os maiores obstáculos que **MJ e C** enfrentaram estão ligados à pronúncia e exercícios gramaticais.

As atividades apontadas por **Bianca** parecem estar mais próximas das suas próprias crenças do que é dificuldade. As nossas experiências positivas ou negativas podem nos afetar de tal modo que podemos transferir os resultados da prática vivenciada para contextos análogos.

Professora participante	Alunas MJ e C
<p>Bianca:</p> <p>- Acho que sim, pode-se perceber que elas cresceram tanto na fala como na escrita.</p>	<p>MJ:</p> <p>- Sim. Porque com métodos descontraídos e diretos pode-se chegar a um resultado eficaz.</p> <p>C:</p> <p>- Sim. Eu acho que nestes dias (que foram poucos) eu aprendi muito, tivemos oportunidade de tirar dúvidas. Obs: tivemos essa oportunidade em sala, talvez não soubemos dar o devido valor.</p>

Quadro 21 - RECEBIMENTO DE AUXILIO ADEQUADO NO PRCI

Abordamos enfim, a última questão dos questionários **QP3 e QA2**. Nosso intuito foi de verificar se **MJ e C** tinham sentido ou não um avanço significativo nas

suas interlínguas. Do mesmo modo, pretendíamos observar se *Bianca* tinha compreendido a reflexão feita pelas alunas.

De forma geral, as respostas obtidas são concisas e uma delas um tanto confusa. *MJ* faz referência aos métodos descontraídos e diretos como responsáveis pela eficácia dos resultados. Inferimos que ela provavelmente esteja descrevendo a atmosfera descontraída da sala e o de uso significativo da língua. Não havendo necessidade da preparação estrutural sistemática e explícita prévia para que a comunicação aconteça, e por isso ‘direto’.

C por sua vez, salienta a oportunidade de sanar suas dúvidas durante *PRCI* e acrescenta que em sala de aula talvez não tivesse se conscientizado das chances que teve e que não foram aproveitadas. Vale ressaltar que nesses encontros pedagógicos o professor tem condições de dispensar mais atenção aos alunos pelo fato de ser reduzido o número de alunos. Portanto, a aluna se encontrava em ambiente mais intimista, diferente do curso regular que tem entre oito a vinte alunos. Este fato que pode ter contribuído para que ela tivesse mais liberdade de perguntar e esclarecer os pontos de entrave.

Nesse ponto, de certo modo, *Bianca* está em sintonia com as alunas. Sua observação, apesar de concisa e pouco aprofundada, aponta para resultados relevantes no processo de ensino-aprendizagem das alunas.

Assim, constatamos que durante o *PRCI* as observações feitas por *Bianca* privilegiam o comportamento das alunas, ou seja, a questão afetiva. Pouca atenção é voltada para a compreensão dos motivos pelos quais as atividades pedagógicas foram aplicadas, com quais expectativas e quais as respostas esperadas.

Depois da análise e discussão dos dados, nosso próximo passo é compilar informações já postuladas ou não que possam responder às perguntas de pesquisa.

3.5 Respondendo as perguntas da pesquisa

Após a análise de uma extensa quantidade de dados, compilamos informações a fim de trabalharmos com os questionamentos apontados neste estudo. Com a primeira pergunta buscamos levantar como se configura a cultura de correção de erro de *Bianca*.

1) Qual a cultura de correção e/ou tratamento de erros da professora participante?

Durante a análise observamos que **Bianca** assume uma posição bastante contundente quanto ao erro. Apesar de afirmar que este é inerente ao ser humano e, portanto natural, não deixa de pontuar que a sociedade o estigmatiza, além de, cobrar por acertos e ridicularizar os que cometem erros. Para ela o fracasso e constrangimento são sinônimos de erro. Esta crença é transferida para a sala de aula e inserida no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois a professora participante afirma que: '*Aprende-se com o erro, mas ele marca*'¹⁶. Diante da definição de erro levantada apresentamos como se configura a cultura de correção e tratamento de erro, segundo **Bianca**.

Considerando o erro como algo traumatizante e inibidor, a tarefa de lidar com ele torna-se, para **Bianca**, difícil e extremamente melindrosa. Sendo assim, a professora participante nos aponta algumas estratégias que podem direcionar o trabalho com este, sem que ele se torne fator de bloqueio para os aprendizes de LE e que elencamos a seguir:

a) Saber diferenciar erro e lapsos ou equívocos. O primeiro, é sinal de que o aprendiz ainda não atingiu o conhecimento exigido. O segundo, indica que houve um engano passível de autocorreção. Este deslize pode ter como causa, entre outros, fatores físicos (cansaço, problemas de saúde), fatores psicológicos (traumas) ou emocionais (nervosismo, ansiedade).

b) Corrigir de modo que a correção não cause constrangimento. Observando certos critérios tais como; a) não interromper o aluno para corrigi-lo; b) não dar ênfase ao erro; c) aplicar exercícios de repetição (repetir a forma correta de forma sutil após a fala do aluno, ou pedir que o grupo repita algumas palavras ao término da atividade); d) escrever o erro no quadro para realizar a correção coletiva; e) na escrita, assinalar o erro de forma discreta, ou pedir para que o aluno releia o texto, a fim de que ele possa se autocorrigir; d) se permitir não realizar a correção quando em determinadas situações postergá-la pareça ser a atitude mais adequada.

c) Perceber que o relacionamento em sala de aula (professor - aluno; aluno - aluno), tem grande influência na construção de um ambiente agradável e propício para que a aprendizagem ocorra. Assim como contribui para que ansiedade diminua e baixe o filtro afetivo dos alunos.

d) Dar ênfase à correção dos erros que comprometem a compreensão.

e) Levar em consideração que o aluno, geralmente, tem pouco contato com

¹⁶ Grifos nossos.

a língua-alvo, necessitando, portanto, de tempo para que a sua interlíngua se desenvolva a contento.

Quanto às atividades através das quais podemos tra(ba)lhar com o erro, notamos que muitas das elegidas por ela como as preferidas entre os alunos parecem ser o reflexo de suas próprias escolhas. Isto é, sua competência implícita inspira suas escolhas.

Nosso próximo passo consiste em verificar nas declarações de *Bianca* se e como as experiências vivenciadas na sua formação se representam na prática pedagógica que ela descreve.

2) De que forma as experiências com correção de erros, vivenciadas na sua formação, influenciam seu discurso sobre sua prática pedagógica?

A formação inicial de *Bianca (ER-B-1)* se dá em um ambiente rígido, tradicional, onde tudo, segundo ela, era muito sistematizado e os professores sérios e distantes. Talvez seja esse o motivo pelo qual ela se classifica como uma pessoa muito exigente, inclusive com ela mesma. Ela descreve-se como uma aluna extremamente tímida e fechada. E, ao contrário do que hoje ela faz em sala de aula, (busca motivar os/as alunos/as sempre que possível), nenhum professor procurou incentivá-la, mesmo que fosse com o olhar.

Questionada sobre suas lembranças relacionadas à correção de erro, *Bianca* primeiramente não consegue acessar suas memórias, mas em seguida vem à tona uma ocasião na qual seu professor de inglês se recusa a dar uma informação que a impediria de cometer um erro e assim, sanar uma dúvida. Ela também cita uma experiência que chamava (e ainda chama) sua atenção, o fato do professor interromper a fala de seus colegas para correção imediata. A lembrança a faz reafirmar com veemência sua posição de não gostar da exposição do erro. Ela argumenta ainda que, como aluna, não gostava de exercícios de ir ao quadro que, de certa forma, expõe o aluno dentro do grupo, pois a pessoa está em evidência, fica exposta.

Inferimos que as vivências de *Bianca* influenciam o que ela descreve como sua práxis de duas formas. Primeiramente, temos o fator afetivo que faz com que ela se aproxime dos alunos, principalmente dos que são retraídos e tímidos como ela era, buscando integrá-los ao grupo. Do mesmo modo que procura levantar-lhes a autoestima e baixar o filtro afetivo. A segunda contribuição refere-se à parte prática. De

acordo com o que nos afirma **Bianca**, a adoção de atividades que trabalhem com a correção, sem causar bloqueios ou constrangimentos deve ser uma das principais preocupações do professor. Assim, ela demonstra que a sua concepção da práxis não prescinde da afetividade, pelo contrário estão interligadas. Há uma valorização do aluno, da aprendizagem, um respeito às limitações e estímulo à prática. Agindo assim, a professora participante quebra alguns paradigmas tradicionalistas e toma algumas experiências da sua formação como um exemplo do modelo a não ser adotado em sala de aula. **Bianca** acredita que as experiências frustrantes podem nos estimular a tomar posições diametralmente opostas.

A seguir fazemos um mapeamento dos dados, das análises e reflexões já apresentadas, procurando subsídios que nos auxiliem para poder responder à última pergunta de pesquisa.

3) Qual a reflexão da professora participante após o contato com as percepções de Outros (colegas e alunos) sobre ações pedagógicas acerca de como tra(tar)balhar o erro?

Ao término da trajetória desse estudo, a partir das análises e reflexões das considerações de **Bianca**, ressaltamos que a sua participação na pesquisa contribuiu para que ela compreendesse a importância da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem de LE. Além de reforçar sua crença de que os alunos tímidos e portadores de “sentimentos especiais”, termo utilizado pela professora participante, (mesmo que em número bem menor do que ela supunha), necessitam de um cuidado especial e da atenção pedagógica altamente afetiva que ela defende.

Bianca: ... porque eu acho extremamente necessário fazer pesquisa e fico... contente de perceber que [...] os alunos que me trazem preocupação com relação ao aprendizado, que são os alunos emotivamente abalados e precisam de ajuda e carinho [...] uma atenção especial. Eu pude checar isso[...] eu faço assim porque eu acredito [...] pudemos constatar nesses casos que são verdadeiros [...] Ele não é portador de necessidades especiais, é de sentimentos especiais, né [...]?

Bianca: ...sinceramente [...] nós não temos, às vezes, noção de quanto a pesquisa é importante. O quanto ela reforça certas concepções [...] o quanto nos surpreende com outras concepções dos alunos que nós não esperávamos que os alunos tivessem...

Um dado de muita relevância foi a constatação de que a pesquisa é um instrumento que pode contribuir enormemente para a prática, se transformar na fonte desencadeadora de um processo profícuo na busca do autoconhecimento e

conscientização do real fazer pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Apesar de relutar um pouco, no começo, destacamos que a professora participante percebe que um número muito significativo de alunos não concebe a correção como algo ameaçador, ao contrário, eles acreditam na função didática e pedagógica deste procedimento.

***Bianca:** ... surpreendentes, contraditórias. Nós achamos uma coisa e eles acham outra.[...] Agora, ainda que eles tenham respondido com essa naturalidade, [...], eu imagino que... é uma forma que eles se expressaram, mas eu não sei se corresponde bem à realidade não.*

***Pesquisadora:** Qual é a realidade?*

***Bianca:** Eu acho que aqueles que precisam de fato ser corrigidos [...] eles às vezes têm muito pavor de serem corrigidos, essa é a verdade.*

Os dados obtidos através do questionário **QAI** nos mostraram que 76% dos alunos entrevistados classificam o erro como um elemento normal e de certo modo bom para o processo de aprendizagem. Porém, vemos que **Bianca** refuta o fato das inadequações cometidas serem encaradas como natural dentro do referido processo. Parece-nos que no seu subconsciente a concepção negativa, punitiva do erro que ela desenvolveu ao longo da sua vida bloqueia a idéia de que este pode ter na contemporaneidade uma conotação menos aterrorizante e menos cerceadora de aprender. Esse fato indica a força das teorias implícitas que subjazem a práxis da professora Bianca. Pois, mesmo tendo em mãos dados comprobatórios de Outros indicando para uma direção contrária à defendida, o seu olhar para uma direção oposta, reconhecer a sua existência e tentar compreender a sua validade não é um procedimento instantâneo e descomplicado.

A rigidez com que foi educada pode ser a razão pela qual **Bianca** não se permite errar em sala. Vimos que, se ela aplica uma atividade corretiva, e se segundo sua concepção não é bem sucedida, prefere não utilizá-la outra vez, ao invés de optar pela reflexão. Para ela o ensino é coisa séria, e não se pode cometer erros. Ela admite as inadequações lingüísticas de seus alunos porque sabe como eles se sentem. Ela já esteve na mesma posição. Porém, a generalização não condiz com o conceito que a professora participante tem de heterogeneidade. Ela declara que a diversidade é mola propulsora da aprendizagem, pois um aprende com o outro.

No decorrer da pesquisa, notamos que **Bianca** valoriza muito as relações interpessoais. Devido a esse fato, suas concepções sobre o ensino-aprendizagem de línguas e sobre correção e tratamento de erros estão fortemente estruturadas na relação afetiva. Não deixando também de demonstrar que, apesar de muitas vezes não conseguir

explicitar com segurança alguns conceitos, tem certo conhecimento teórico que embasa suas ações. Ao término do estudo observamos que o contato com as percepções de seus colegas sobre os tópicos discutidos fez com que a professora passasse a formular seus conceitos com um pouco mais de segurança. Além de conseguir citar um número maior de atividades corretivas que podem ser utilizadas. Houve também, momentos de (re)formulação de conceitos tais como tratamento e correção de erros. Porém, não evidenciamos nas suas reflexões indícios de que o fato de estar em contato com as visões de Outros tenham contribuído significativamente para mudar a sua abordagem de ensino de LE e de tra(ta)balhar o erro, e que, de certo modo, afetasse significativamente sua visão. Notamos ainda que, apesar de fazer convergir suas ações afetivas em prol do bem estar do alunado, durante suas reflexões, **Bianca** encontrou certa dificuldade em pensar em concentrar suas aulas nos interesses e preferências do grupo e do indivíduo.

Finalizando esta seção levantamos os seguintes questionamentos: O que parece ter sido mais construtivo para **Bianca**? Tentar elaborar, entender seus próprios posicionamentos, ou a tomada de conhecimento das teorias implícitas e conhecimentos teóricos dos Outros e a influência, mesmo que inconsciente, desses saberes nas suas concepções?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito.

Paulo Freire

Para que obtivéssemos elementos que servissem de base argumentativa para responder às nossas perguntas de pesquisa adotamos alguns critérios. Primeiramente, tentamos afastar **Bianca** do seu fazer pedagógico relacionado à correção e tratamento de erro para que tomasse conhecimento e refletisse sobre as percepções de Outros sobre o tema. Procuramos meios para que ela observasse, *in loco*, o processo de desenvolvimento de duas alunas que tinham dificuldades no desenvolvimento da interlíngua e da competência lingüístico-comunicativa na LE. Com isso, ambicionávamos criar uma situação favorável para que a professora tivesse contato com a visão desses alunos e se posicionasse com relação às percepções deles acerca da correção e ou tratamento de erro. Para atingir tal objetivo, aplicamos um instrumento de reflexão sobre e **PRCI**. E por fim, tivemos uma última sessão reflexiva, com a intenção de verificar, entre outros pontos, se a pesquisa teve alguma relevância para a professora participante.

Como não pudemos utilizar os textos teóricos, que tínhamos em mente, para que a professora participante realizasse suas reflexões, optamos por promover a interação entre **Bianca** e as concepções e conceitos de professores/as e alunos/as (por meio de suas respostas relativas aos questionários) para tentarmos alcançar nosso objetivo. Com a confrontação entre as idéias e visões de Outros, as de **Bianca**, somando-se a observação das alunas no **PRCI**, buscamos através da reflexão verificar se esses fatores afetariam e ou contribuiriam de algum modo para o processo reflexivo crítico da professora participante sobre o trabalho com os erros.

Através das análises verificamos que **Bianca** defende os seus posicionamentos de forma mais apaixonada do que reflexiva. Segundo Dewey (1959) essa tendência é própria de quem dialoga mais freqüentemente com as suas experiências pessoais que estão no nível do subconsciente, não permitindo uma averiguação mais aprofundada e embasada. Sendo assim, o objetivo final pode não ser alcançado devido à dedução apressada ou a sua superficialidade.

Ressaltamos que certas atitudes que estão enraizadas no nosso inconsciente

podem não corroborar com o agir reflexivo, pois nos impedem de termos uma visão mais abrangente sobre determinado tópico, prejudicando assim a (re)formulação de conceitos. Dentre essas atitudes devemos observar se: tomamos como verdade o que vem de encontro dos nossos desejos; a impaciência leva-nos a formular conclusões apressadas; generalizamos para um vasto campo, quando o número de fatos não permite; sofremos influências sociais, exteriores ao assunto em estudo, que nos levam a tomar resoluções não condizentes; o desejo de viver em harmonia com os que nos cercam pode nos levar ao enfraquecimento das operações de pensamento reflexivo e aceitar os preconceitos alheios. Todos estes aspectos influenciam o indivíduo na busca pela flexibilidade e apesar destas atitudes serem consideradas, de certa forma, normais, precisamos tentar vencê-las.

O professor precisa se permitir ter abertura para que as teorias implícitas dialoguem com o saber teórico, pois o conhecimento consciênte adquirido pode iluminar a prática. Assim, temos que, para adotar um determinado procedimento em sala de aula, em detrimento de outros, porém, sabendo postular justificativas metodológicas plausíveis e embasadas teóricamente é indício de que estudos, questionamentos e reflexões foram implementados. A formação contínua e reflexiva do professor é um processo que o auxilia e dá subsídios para agir no presente e mesmo antever resultados futuros, sabendo explicar e justificar sua ação pedagógica.

Uma atitude mais aberta e observadora, um olhar com mais profundidade, que permita questionar as bases teóricas e a competência implícita, desvendar além da superfície buscando novos saberes, seriam metas a serem traçadas para que professores/as pudessem superar algumas limitações e buscar forças que possam auxiliá-los/as a tornar seu desempenho mais significativo. Contudo, faz-se necessário ressaltar que não existem fórmulas prontas e acabadas. Existem direcionamentos que, embasados em teorias pertinentes, em discussões e análises reflexivas e na observação da própria prática, podem contribuir substancialmente para a formação continuada do docente, mas não a garantem.

Estudos sócio-interacionais apontam que a aprendizagem acontece através da interação entre os sujeitos. Um pode auxiliar o outro a resolver problemas, a compreender a essência dos saberes, na obtenção do conhecimento, agindo na zona de desenvolvimento proximal deste. Fazendo uma analogia à hipótese de $i + 1$ krasheniana, apesar de que esta não considera a interação social, podemos dizer que o aprendizado ocorre quando o sujeito entra em contato com um conhecimento um pouco mais complexo do que aquele que ele já adquiriu. Porém, tanto na hipótese de Krashen

(1982) quanto na teoria de Vygotsky (2000) o sujeito precisa estar preparado para lidar com novos saberes. Pois este não pode estar muito além da sua capacidade de compreensão, mesmo que seja mediado por um par mais competente. Corremos o risco de termos um êxito pouco significativo devido a imaturidade de certos aspectos e ou processos cognitivos a que todos nos estamos sujeitos. Posto que, o acúmulo de conteúdo não é sinônimo de desenvolvimento se as potencialidades não puderam se tornar capacidade real de progresso. Faz-se necessário que o conceito espontâneo encontre-se com o conceito científico e ou acadêmico na zona metafórica da ZDP e que haja construção, mediada ou não. Concluimos que no processo reflexivo de um/a professor/a em formação algo similar pode ocorrer caso ele/a não estiver em condições cognitivas, afetivas e físicas para que possa trabalhar com o conhecimento e se envolver com a reflexão.

Partindo do pensamento vygostikiano de que a aprendizagem é concebida como um processo social, entendemos que o nosso ‘pensar’ deve apresentar uma dimensão discursiva dialógica, haja vista que os saberes e vozes que nos formaram como indivíduos sociais nos habilitaram a pensar como pensamos. Sendo assim, o pensar reflexivo propõe um pensar social, interacional, de modo que os sujeitos engajados nesta ação possam expor idéias e interpretações diferentes, ou não, de tal forma que se discutam, argumentem e considerem outros pontos de vista (outras percepções). É importante ressaltar que, muitas vezes, não temos consciência ou não aceitamos as idéias e percepções do Outro por irem contra nossas próprias considerações acerca de determinado saber ou conhecimento. Ainda, tomando os pressupostos de Vygotsky (2000) como base para análise, nós poderíamos considerar que o contato com formas diferentes de pensar, por exemplo, mais elaboradas ou mais superficiais de Outros sobre um determinado assunto/problema pode ter um papel importante na ZDP de outro indivíduo. Isto é, não é somente a interação presencial que pode promover mudanças na ZDP do sujeito, mas o contato e a contraposição com percepções divergentes ou não, pois o Outro se faz presente por meio de seus saberes. O que se pretende dizer com isso é que a capacidade de aprendizagem e reflexão pode ser expandida através do contato com as idéias de Outros mais competentes ou experientes em determinada área do conhecimento.

Destacamos que é possível refletir sobre a importância de um simples erro que nosso aluno produz durante seu aprendizado, passando a ver o erro de uma maneira positiva, ou como foi dito anteriormente, “uma tentativa de acerto”. Isto pode fazer com que, cada vez mais, os alunos sintam-se motivados e não bloqueados para aprender a

nova língua.

É importante também frisar que todos os movimentos corretivos têm uma função sócio-interativa na sala de aula. Embora o *feedback* corretivo na aula comunicativa possa oferecer muitas ocasiões para a negociação da forma, como vimos, há evidências de que o tratamento do erro fornecido pelos professores de língua nem sempre estimula os aprendizes a proverem *uptakes* e focalizar seu *output* e, assim, são negligenciadas oportunidades para que eles possam refletir sobre a língua que produzem, corrigir seus próprios erros e negociar a correção dos mesmos com seus colegas e com os professores.

Evidências dos motivos que levam os professores a optarem pelos diferentes modos de correção merecem o desenvolvimento de pesquisa detalhada, considerando-se as muitas variáveis que devem estar envolvidas nessas decisões, tais como crenças de professores e alunos, idade, contexto social, estilos de aprendizagem, nível de proficiência e personalidades, entre outras. O uso frequente de *recasts* em diferentes contextos de sala de aula deve ser devido ao fato de esses movimentos corretivos serem menos intrusivos e agressivos, pois podem prover *feedback* de modo mais sutil, especialmente quando forem neutros, isto é, sem ênfase.

Tipos diferentes de *feedback* parecem ter efeitos distintos sobre a aprendizagem, da mesma forma que diferentes tipos de correção exigem graus variados de atenção. No entanto, é preciso que se diga que *uptake* bem-sucedido não é garantia de aprendizagem e mais pesquisas são necessárias para estabelecer essa e outras relações entre tratamento corretivo, *uptake* e aprendizagem.

O tratamento corretivo é importante para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, o que, em última análise, é o que todos nós, professores de LE e formadores de professores de LE, almejamos (Lima, 2004). O desenvolvimento da autonomia de nossos aprendizes é muito influenciado pelo modo como nós, professores de língua e educadores, organizamos as nossas práticas de ensino baseadas, por exemplo, em teorias como a de Krashen (1982) e a da aprendizagem de Vygotsky (2000). Essa prática implica provimento de *feedback* corretivo que auxilie o aprendiz a ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Podemos afirmar que **Bianca** pode ampliar e elaborar mais adequadamente algumas de suas percepções sobre como tra(ta)balhar o erro no ensino- aprendizagem de LE, através do confronto com as visões de seus pares sobre o ponto discutido, a partir de uma postura reflexiva. Afinal, foi este fato que desencadeou uma situação dialógica estabelecida por diferentes maneiras de pensar e teorizar sobre um mesmo assunto, o

erro, auxiliando, assim, a professora participante a operacionalizar alguns conceitos que potencializaram a sua capacidade de elaborá-los.

Essa afirmação pode ser observada a partir da constatação do que ela foi capaz de elaborar sozinha e do que foi capaz de construir durante a sua reflexão sobre as percepções de Outros. Evidenciamos que houve (re)formulações, (re)significações e justificativas mais consubstanciadas, assim como alternativas e pensamentos proativos. Considerando os dados e os resultados obtidos através da análise, enfatizamos que não estamos apontando para um ciclo investigativo acabado. Pois ainda há muito que fazer.

Neste estudo de caso, o nosso objetivo foi pesquisar uma maneira específica, particular, de despertar o interesse da professora participante em buscar subsídios que poderiam auxiliá-la em seu fazer pedagógico para que estivesse em consonância com as necessidades e interesses dos aprendizes.

Não pretendíamos neste trabalho intervir na ação pedagógica da professora participante, mas sim despertar a vontade, a curiosidade de investigar sua própria práxis. Foi nosso desejo, também, de contagiar outros professores que tiverem contato com essa pesquisa, para se tornarem investigadores de sua ação pedagógica cotidiana, observando os alunos como seres cognoscíveis, parceiros e co-autores na dinâmica diária da sala de aula.

Nós professores, muitas vezes, nos posicionamos em *plateaus* conceituais ou de práticas pedagógicas e não vislumbramos a necessidade de buscar novos rumos. Quando o fazemos, nosso interesse maior parece residir na busca por técnicas que solucionem problemas pontuais e emergenciais. Dificilmente costumamos observar com frequência se os nossos saberes estão em consonância com o nosso agir, com a nossa prática e com as tendências e teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem de línguas. Quando procuramos por rumos a serem seguidos não basta saber localizá-los no mapa, não basta encontrar uma placa indicativa que nos leve até eles. Devemos correr atrás. Sabemos que a estrada é longa, às vezes esburacada, em trechos, asfaltada, sem contar que, cada qual tem seu meio de transporte: a pé; de bicicleta; ônibus; carro. Muitas coisas precisam ser consideradas. Cada contexto, cada sujeito, cada meio nos permite ver paisagens diferentes, fazer trajetos e viagens únicas. Cada qual no seu tempo, velocidade e com as condições físicas, emocionais, cognitivas, histórico-social e cultural que a vida lhe permitiu ter. Cada qual tem seu esquema.

Porém, não nos esqueçamos que há uma troca entre o conhecimento que constituímos e o saber que nos constitui. Aprendemos com as experiências dos Outros, com aquelas com as quais nos identificamos, com outras que questionamos. Mesmo que

cada caso seja um caso, que cada cabeça seja uma sentença.

No final de cada jornada perceberemos que complementamos velhos mapas, elaboramos e delineamos novos quadros sinóticos (novos mapas) e novas descobertas que servirão de guia para outros, até que, estes também estejam aptos a (re)construir outros caminhos.

- **Limitações da pesquisa e sugestões para futuro estudos**

Durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa algumas limitações surgiram. Na proposta inicial, nosso objetivo era trazer para este estudo as contribuições dos saberes teóricos, seguidos de análises reflexivas sobre os encontros do **PRCI**, a fim de estabelecermos novas ações baseadas nas reflexões. Porém, em função dos compromissos profissionais e particulares da professora participante isso se tornou inviável. Tivemos então que repensar os passos e estratégias que nos guiaram.

Outro ponto que ressaltamos consiste no fato de termos somente uma professora participante desenvolvendo a ação reflexiva, pois inicialmente planejávamos ter no mínimo dois ou três professores envolvidos no processo investigativo, reflexivo.

Acreditamos, contudo, que os resultados obtidos possam de alguma forma contribuir para que outros pesquisadores possam refletir sobre esses dados e dar continuidade a esta pesquisa, fazendo estudos análogos que levem em consideração o ciclo de reflexão - ação – reflexão sobre a ação – re-planejamento da ação, tendo em vista a comunidade sócio-histórico-cultural dos colaboradores. Pois:

Para um espírito científico, todo conhecimento é uma resposta à uma questão. Senão houver questão, não haverá conhecimento científico. Nada vem de si. Nada é dado. Tudo é construído.

G. Bachelard

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, R. G. & VANN, R. J. Strategies of two language learners: *A case study*. In: Wenden, A. & Rubin, J. (orgs.) **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, 1987: 85-102.

ALARCÃO, Isabel. *A escola reflexiva*. In: _____ (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.

_____. *Ser professor reflexivo*. In: _____ (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 173-189.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ser professor reflexivo*. In: _____ (org.). **Formação Reflexiva de Professores.estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora,1996.

_____. *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, pp. 9-39, 1996.

ALENCAR, M.N. **Avaliação e produção Colaborativa de Material Didático: uma proposta para a formação continuada do professor de LE**. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. & DASH, L. G. *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**, vol. 1, Brasília, pp.18-37, 2002.

ALMEIDA FILHO, JCP. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____(org). **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de LE*. In: ALMEIDA FILHO, JCP. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes,1999.

_____. *O professor de Língua(s), Profissional, Reflexivo e Comunicacional*. In: **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, 2004a.

_____. *Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir e com Interposição do Espanhol(Língua Muito Próxima)*. In: SIMÕES, A.R.M.; CARVALHO, A.M.; WIEDMANN, L. **Português Para Falantes de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004b.

_____. **Lingüística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação**.

Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALLWRIGHT, D. **Exploratory Teaching / Practice**. Palestra para professores de línguas. UEL, 1997.

ALLWRIGHT, R.L. & BAILEY, K. M. **Focus on the Classroom – An introduction to classroom research for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991/2000.

ALLWRIGHT, R. L. The importance of interaction in classroom language learning. In: **Applied Linguistics**, 5(2),156-171, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília:Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papiurus, 1995

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. In: **English Language Teaching**, vol. 1, 1963.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2004.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 14 ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, T. (ed). **Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003a: 55-65.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, 2004: 123-156.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, pp. 71-92.

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (eds). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003: 171-199.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience**: a Deweyan approach. Tese de Doutorado. College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BARLETT, C. C. **Error Identification In Korean Teachers Of English**. ELTED, volume 6, summer, 2002.

BARROS, A. J. & LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

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

BAUER, M. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. Dissertação de Mestrado. UNESP, São José do Rio Preto, 2004.

BENSON, P. & LOR, W. Conceptions of language and language learning. In: **System**, v.27, n.4, 1999: 459-472.

BERGSLEITHNER, J. M. Does grammar teaching and feedback promote EFL learning? **Korea TESOL Journal Quarterly** – Issue 1 – Vol. 9 Seoul: International Graduate School of English, 2007.

BICKERTON, D. The Language Bioprogram Hypothesis. In: **Behavioral and Brain Sciences**, 7(2), 1984, pp. 173--222.

BICUDO, M.A.B. & ESPÓSITO, V.H.C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1997.

BLATYTA, D. F. Mudança de Habitus e Teorias Implícitas – Uma Relação Dialógica no Processo de Educação Continuada de Professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. **O Professor De Língua Estrangeira Em Formação**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BLOCK, D. Learning by listening to language learners. In: **System**, v. 25, n. 3, 1997: 347-360.

_____. Metaphors we teach and learn by. In: **Prospect**, v.7, n.3, 1992:

BLOCK, D. Learning by listening to language learners. In: **System**, v. 25, n. 3, 1997: 347-360.

_____. Metaphors we teach and learn by. In: **Prospect**, v.7, n.3, 1992.

BOHN, H. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des(re)construção de conceitos. In: LEFFA, V. **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

BREEN, M. P. Navigating the discourse: On what is learned in the language classroom. In: RENANDYA, W. A. & JACOBS, G. M. (orgs.). **Learners and Language Learning**. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998: 115-144.

_____. *The social context for language learning – a neglected situation?* In: **Studies in Second Language Acquisition**, v. 7, 1985: 135-158.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3a. ed. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall, 1994.

BRUN, M. *Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção*. In: *Sitientibus*, n° 29, 2003, p. 105-117, jul/dez, Feira de Santana.

CAMERON, D. *Researching Languages: Issues of Power and Methods*. London: Routledge, 1999.

CARDOSO, S. B. *Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de LE em classes de adolescentes*. In: **CONSOLO ALTAMIRO, D. E VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.)** *Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de LE*. SP: Editora UNESP, pp. 131-153, 2004.

CARTER, B. A. *Begin with beliefs: exploring the relationship between beliefs and learner autonomy among advanced students*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. ED pp.467- 863, 1999.

CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2000.

CELANI, M. A . A . *Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. Ensino de segunda língua redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997.

_____ *Ensino de línguas estrangeiras ocupação ou profissão?* In: **LEFFA, V. J. (org)** *O Professor de Línguas Construindo a Profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

_____ *Questões de Ética em Linguística Aplicada*. In: *Linguagem & Ensino*. vol. 8, n. 1, 2005, pp. 101-122, jan./jun, , Pelotas.

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

COHEN, A.D. *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada: Mudanças e Perspectivas*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP. 1989.

COHEN, A. D. & FASS, L. *Oral language instruction: teacher and learner beliefs and reality in EFL classes at a Colombian University*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. ED, 1994, 373 562.

COHEN, M. D. & TELLES, K. *Variables affecting the teacher implementation of cooperative learning methods in ESL and Bilingual classrooms*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. ED , 2001, 461 990.

CONCEIÇÃO, M. P. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG. 2004.

CORDER, P. *The Significance of Learners' errors*. In: *IRAL*, v.5,n.4, Heidelberg pp.161-170,1967.

CORTAZZI, M., & JIN, L. *Cultures of learning: Language classrooms in China*. In: **COLEMAN, H. (org.)**, *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 169-203.

COTTERALL, L. S. *Key variables in language learning: what do learners believe about them?* In: *System*, **27**, 1999, pp. 493-513.

COULTHARD, M. *Exploration in applied linguistics 3: forensic stylistics*. In: **COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (editors)**. *Principles & Practice I Applied Linguistics. Studies in honor of H.G. WIDDOWSON*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

CRAWFORD, K. et. al. *Conceptions of mathematics and how it is learned: the perspectives of students entering university*. In: *Learning and Instruction*, v. **4**, 1994, pp. 331-345.

DE GUERRERO, M. C. M. & VILLAMIL, O. S. *Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a socio-cultural perspective*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. **ED 461 990**, 2001.

DEMO, P. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. *Pesquisa Participante: saber pensar e pensar juntos*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DEWEY, J. *Experience and Education*. New York: Macmillan, 1938.

_____. *How we Think*. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

_____. *Logic: The theory of inquiry*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1938.

DOFF, A. *Teach English – A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Dicionário Novo Brasil. São Paulo: Novo Brasil Editora Ltda, 30ª Ed., 1986.

DUFVA, H. *Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view*. In: **KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds)**. *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003: 131-151.

DUTRA, L.H.A. *Introdução à Teoria da Ciência*. Florianópolis: Editora UFSC, 1998.

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

ELBAUM, B. E., BERG, C.A., & DODD, D. H. *Previous learning experiences, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning*. In: *Contemporary Educational Psychology*, v.**18**, n.**3**, 1993, pp.318-336.

ELLIS, R. *A metaphorical analysis of learner beliefs*. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

_____. *Second Language Acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: **WITTROCK, M.C.** *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FARACO, C. A. *Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns desafios Para o Novo Milênio*. D.E.L.T.A., 17: Especial, 2001, pp. 1-9.

FÉLIX, A. *Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira*. In: **ALMEIDA FILHO, J.C.P (org.)**, *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999: 93-110.

FERRIS, D. *The Case for Grammar Correction in L2 Classes: A Response to Truscott (1996)*. *Journal Of Second Language Writing*, 8 (1), 1 – 11, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: Uma perspectiva comunicativa de ensino de Línguas..* 1ed. Goiânia: UFG,1997.

_____ *Understanding the interaction that occurs during a peer correction and its effects on revision of written texts*. In: *Signótica*, v. 11, Goiânia, pp. 51/74, 1999.

_____ *Revisão Colaborativa de Textos Escritos em Língua Inglesa: Semeando a Interação*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas (39): 105-129, Jan/Jun., 2002.

_____ *A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialógica*. In: **LEFTA, V. J. (org)**. *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, pp. 125/157.

_____ *Semeando a Interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*: Goiânia, Ed. UFG, 2005.

_____ (org). *A Aprendizagem Colaborativa de Línguas*. Goiânia:ED. UFG, 2006.

FREITAS, M.A. *Avaliação Enquanto Análise: Resultados das Primeiras Reflexões do Professor de LE Sobre o Próprio Ensino*. In: **Almeida Filho, J.C. P.** *O Professor De Língua Estrangeira Em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

FREITAS, M.T.A.. *Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: Um Intertexto*. Juiz de Fora: Editores, EDUFJF e Ed. Ática, 2006.

FRIES, C. C. *The Structure of English*. New York: Macmillan, 1971.

GARDNER, R. C. *The socio-educational model of second language learning: Assumptions, finding, and issues*. In: *Language Learning*, v.38, n.1, 1988, pp. 101-126.

GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIL, A . C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Ed. Atlas S.A . 1999.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: An exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Tese de doutorado, Lancaster University, Lancaster, 1994.

GOODWIN, C. & DURANTI, A. *Rethinking context: An introduction*. In: DURANTI, A. & GODWIN, C. (orgs.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992: 1-42.

GRIGOLETTO, M. *Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso dos futuros professores de língua inglesa*. In: M. GRIGOLETTO, M. & CARMAGNANI, A. M. G. (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade*. Humanitas/USP: São Paulo, 2001, pp. 135-152.

_____. *Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira*. In: *Claritas*, v. 6, 2000, pp. 37-47.

HARRINGTON, S. C. & HERTEL, T. J. *Foreign language methods students' beliefs about language learning and teaching*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. 468 310, 2000.

HOFFMANN, J. *Pontos & Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 9ª ed., 2005.

_____. *O Jogo Do Contrário Em Avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: A. WENDEN, A. & RUBIN, J. (orgs.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987, pp. 145-156.

HORWITZ, E. K. *Surveying students' beliefs about language learning*. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987: 110-129.

_____. *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*. In: *The Modern Language Journal*, v.72, n.3, 1988, pp. 283-294.

HORWITZ, E. K. *Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course*. In: *Foreign Language Annals*, v.18, n.4, 1985: 333-340.

HOSENFELD, C. *Beliefs of second language learners viewed as "emergent phenomena"*. Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

_____. *Students' mini-theories of second language learning*. In: *Association Bulletin*, v. 29, n.2, 1978.

HUANG, S. C. & Tsai, R. R. *A comparison between high and low English proficiency learners' beliefs*. In: *ERIC Document Reproduction Service*, n. 482 579, 2003.

HUMPHRIES, R. *Regaining Accuracy in a Fluency Oriented writing class*. In: *English Teaching Forum*, vol. 34 n° 03, July / September, 1996.

JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

JOHNSON, D. M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1991.

KALAJA, P. *Student beliefs (or meta-cognitive knowledge) about SLA reconsidered*. In: *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, 1995, pp.191-204.

KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003.

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. *O Professor Reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista*. In: CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO. (org). *Pesquisa em linguística aplicada: Ensino e aprendizagem de lingual estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 109-128.

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

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

Oxford: Pergamon, 1982.

_____. *Why support a delayed-gratification approach to language education?* In: *The Language Teacher*, 28(7), pp3-7, 2004.

_____. *Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions*. In: *International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China)*. Taipei, Taiwan, November, 13, 2004.

KRASHEN, S.; BROWN, C.L. *What is Academic Language Proficiency?* In: *Singapore Tertiary English Teachers Society (STETS)*, vol.6, n°1, 2007.

KUHN, T.A. *Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. 1957.

LACOSTE, Y. (org), RAJAGOPALAN, K. *Por Uma Abordagem geopolítica da Difusão do Inglês*. In: _____ *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAKATOS, E.M. & MARCONI, M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Metodologia Científica*. São Paulo : Atlas, 2000

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York : OUP, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction*. In: **RENANDYA, W. A. & JACOBS, G. M. (orgs.)**, *Learners and language learning*. Singapore: Seameo Regional Language Centre, 1998: 207-226.

_____. *Techniques and principles in language teaching*. N. York : OUP, 2001.

LAVE, J. & WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LE BRETON, J-M. *Reflexões Anglófilas Sobre a Geoplítica do Inglês*. In : **LACOSTE, Y. (org)**, **RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEE, I. *ESL Learner' Performance in Error Correction in Writing:some implications for teaching*. In: **System**, v.24, n.4, p. 465-477, 1997.

LEFFA, V.J. *Metodologia do Ensino de Línguas*. In: **BOHN, H.I.; VANDRESSEN, P. Tópicos de Lingüística Aplicada – O Ensino de Línguas Estrangeiras**. Florianópolis: ED. Da UFSC, 1988.

_____. *A look at students' concept of language learning*. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n.17, 1991: 57-65.

_____. *Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras*. In: **LEFFA, V. J.(org.) O Professor de Línguas Construindo a Profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2001.

LEHMANN, C. *Data in Linguistics*. Manuscript, 2002.

LENGO, N. *What is an error?* In: **English Teaching Forum**. Vol. 33 n° 3, July / September 1995.

LISTER, R. e RANTA, L. *Corrective feedback and leaner uptake: negotiation of form in communicative classrooms*. SSLA, 20, pp. 37-66. Cambridge University Press, 1997.

LIMA, M. D. S. *A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros*. In: **ROTTAVA,L.; LIMA, M. D. S. (Orgs.) Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: UNIJUÍ, 2004 (no prelo).

_____. *Corrective feedback and interaction: the negotiation of form in a Brazilian EFLclassroom*. Paper presented at the Canadian Association of Applied Linguistics Conference, University of Toronto, May 2002.

_____. *A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros*. In: **ROTTAVA,L.; LIMA, M. D. S. (Org.)**. *Lingüística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004

Longman Dictionary of contemporary English England, Uk: Longman group ltd, 1995.

LOPES CRISTOVÃO, V.L *Uma experiência de reflexão e formação de professores*. In: **Gimenez, T (org.)** *Trajatórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed.UEL, 2002.

LUCKESI, C. C., *Prática Escolar: do Erro Como Fonte de Castigo ao Erro Como Fonte de Virtude*. Série Idéias nº 8. São Paulo: FDE, pp 133-140.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAZA, F.T.*O Papel do Professor de Língua Estrangeira: uma retrospectiva*. In: **CELANI, M.A.A. (org)**. *Ensino de Segunda Língua: redescobrimdo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

MELLO, H.A.B.de.*O que está por trás da ação do professor na sala de aula?*. In: **MELLO,H.A.B. de; DALACORTE, M.C.F. (orgs)**. *A Sala de Aula de Língua Estrangeira*. Goiânia: Ed. Da UFG, 2000.

MESQUITA, D. C. M. *Inglês: Língua franca na sociedade*. In: **Inter Ação, n 21**, pp. 159-184, 1997.

MICCOLI, L. A deeper view of EFL learning: Students' collective classroom experiences. In: **Claritas, v. 6**, , 2000, pp. 7-36.

_____.*Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' classroom experiences*. Tese de Doutorado. University of Toronto, 1997.

MILLER, G. A. & GILDEA, P. M. *How children learn words*. In: **Scientific American, v. 257**, 1987, pp. 94-99.

MILLER, L. & GINSBERG, R.B. Folk linguistic theories of language learning. In: **FREED, B. R. (Ed.)**. *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins, 1995, pp. 293-315.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras. 1996.

_____.*Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos*. Revista Intercambio, vol. 5, 1996, pp. 3 – 14

MORI, Y. *Beliefs about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting Novel Kanji words*. In: **The Modern Language Journal, v.83**, 1999, pp. 534-545.

_____. *Epistemological beliefs and language learning beliefs: what do learners believe about their learning?* In: **Language Learning, v.49**, 1999^a, pp. 377-415.

NASSAH, H & SWAIN, M.A. *Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles*. In: **Language Awareness, Vol. 9, No. 1**, 2000.

NEVES, M. S. *Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula*. In: **PAIVA, V.L.M. de O. (Org.). Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**, 1996, pp. 69-81.

NICOLAIDES, C. & FERNANDES, V. *Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira*. In: **The ESPcialist, v. 23, n. 1**, 2003, pp. 75-99.

NORTON, B. *Non-participation, imagined communities and the language classroom*. In: **Breen, M. (org.). Learner contributions to language learning**. London: Pearson, 2001: 159-171.

NÓVOA, A. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Aurélio Buarque de Holanda Ferreira e J.E.M.M., Editores Ltda, 1986.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

_____. *Action Research in the language classroom*. J.C. Richards e D. Nunan (eds.). Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP

OLIVEIRA, M. K. *O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre educação*. In: **Caderno Cedes, ano XX, nº 35**, pp. 11-18, 2000.

OXFORD, R, TOMLINSON, S, BARCELOS, A, HARRINGTON, C, LAVINE, R. Z., SALEH, A., LONGHINI, A. *Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field*. In: **System, v.26**, 1998: 3-50.

PAIVA, V. L. M. O. *Reflexões sobre ética na pesquisa*. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Vol. 5, n.1**. p.43-61, 2005

PAJARES, F. M. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. In: **Review of Educational Research, v.62, n.3**, 1992, pp. 307-332.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre RS: Artmed, 1999.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESSOA, R. R. *A Reflexão Interativa Como Instrumento de Desenvolvimento Profissional: Um Estudo Com Professores De Inglês Da Escola Pública*. Belo

Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras da UFMG.

PIMENTA, S.G. *Professor reflexivo: construindo uma crítica*. In: PIMENTA, S.G & GHEDIN, E. (org.) *Professor reflexivo no Brasil..* SP: Cortez, 2002.

_____. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PIMENTEL, M da G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1996.

PINTO, H. D. S. *As Fontes do Erro*. In: AQUINO, J. G. (org.) *Erro e Fracasso na Escola*. S. Paulo: Summus, 1997.

PRABHU, N. S. *There is no best method. Why?* In: *TESOL Quarterly*, vol. 24, No. 2, pp. 161-176, Summer 1990.

PRABHU, N.S. *The dynamics of the language lesson*. *TESOL QUARTELY*, 26 (2): 225-242, 1992.

PRESTON, D. *Language teaching and learning: Folk linguistic perspectives*. In: ALATIS, J. E. (org.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1991: 583-603.

REGO, T. C. *Vygotsky: numa perspectiva historico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes Ltda, 1994.

RIBEIRO, A. C. *Papel da Tradução e da Análise Contrastiva no ensino de língua estrangeira*. In: *Revista Desempenho*, v. 2, pp.51 –59, 2003.

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

RICHARDS, J.C. & NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. *Method: Approach, Design, and Procedure*. In: *Tesol Quartely*, vol. 15, nº2, June 1982.

_____. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA: Cambridge University Press, 2000.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistic*: England, Longman, 1992.

RICHARDSON, V. *The role of attitudes and beliefs in learning to teach*. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2. ed.). New York: Macmillan, 1996: 102-119.

RILEY, P. *Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important*. In: ESCH, E. (org.). *Self-access and the adult language learner*. London: Centre for information on language teaching, 1994: 7-18.

_____. *Learners' representations of language and language learning*. In:

Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L, v. 2, 1989: 65-72.

ROLIM, A. C. O. *A cultura de avaliar de professoras de LE (Inglês) no contexto da escola pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1998.

RONESI, L. *Meeting in the writing center: the field of ESL*. In: *TESL – EJ*. Vol. 1, n° 23, 1995.

ROBINETT, B.W.; SCHACHTER, J. (Ed.). *Second Language Learning: contrastive analysis, error analysis and related aspects*. Michigan, USA: The University Michigan Press, 1991.

RUBIN, J. *What the “good language learner” can teach us*. In: *TESOL Quarterly*, v.9, n.1, 1975, pp.41-51.

SAKUI, K. & GAIES, S. J. *A case study: beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English*. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp.153-170.

_____. *Investigating Japanese Learners’ beliefs about language learning*. In: *System*, v.27, n.4, 1999, pp. 473-492.

SCHMITZ, J. R. *Análise Contrastiva*. In: BOHN, I. *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de língua estrangeira*. Florianópolis: Ed UFSC. 1988, pp. 95 – 100.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Teacher Development Series*. UK: Macmillan, 2001.

SILVA, S.V. *Crenças Relacionadas à Correção de Erros: Um Estudo Realizado com Professores de Escola Pública e seus Alunos*. Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

STREVEENS, P. *Two Ways of Looking at Error-Analysis English as an International Language*. In: *English Teaching Forum*, v. XXV. N. 4, 1987.

_____. *New orientations in the teaching of English*. Oxford: Oxford University Press, 1977.

_____. *Teaching English as an international language: from practice to principle*. Oxford: Oxford University Press, 1980.

_____. *Culture and the language classroom*. In: *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. Hemel Hempstead, England: Prentice Hall, 1987.

_____. *Language teaching contributes to and is influenced by the spread of languages*. In: *Georgetown University round table on languages and linguistics*, Washington, DC: Georgetown University Press. Pp.320-330, 1987.

_____. *English as an international language: directions in the 1990s*. In: KACHRU, B. B. (Ed.). *The other tongue: English across cultures*. 2nd ed. Urbana, Illinois: University of Illinois Press. Pp.27-47, 1992.

SCHOMMER, M. *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. In: *Journal of Educational Psychology*, v.82, 1990, pp. 498-504.

SHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Arimed Editora, 2000.

_____. *The Reflective Turn: Case Studies In ON Educational Practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

_____. *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

SCHUMANN, J. H. *Simplification, Transfer, and reflexication as Aspects of Pidginization and Early second Language Acquisition*. In: *Tesol Quarterly*, v. 8 n. 2. 1982.

SELIGER, W.H. & SHOHAMY, E. *Second Language Resource Methods*. Oxford: OUP, 1995.

SELINKER, L. Interlanguage. In: ROBINETT, B.W.; SCHATER, J. (Ed.). *Second Language Learning: contrastive analysis, error analysis and related aspects*. Michigan, USA: The University Michigan Press, 1991. p.173 – 196.

SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.

SILVA, L. O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras: um estudo comparativo*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2001.

SILVA, M.L.C.e. *A questão da Afetividade no Processo de Ensino Aprendizagem de LE (Inglês): O que leva ao sucesso ou frustração do aprendiz*. Dissertação (Mestrado). Brasília. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, 2007.

SILVA, S. V. da. *Crenças Relacionadas á Correção de Erros: escola pública e seus alunos*. Dissertação (Mestrado). Goiânia. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás: UFG, 2004.

SOUSA, J.P.J.de. *Crenças de uma Professora de LE (Inglês) Sobre Avaliação Continua nos Ciclos de Desenvolvimento Humano: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado). Brasília. Programa de Mestrado em Linguística em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, 2007.

STEVICK, E. W. Affect in learning and memory: from alchemy no chemistry. In: ARNOLD, J. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

STREVEENS, P. *English as an International Language*. In: **FORUM**, v. XXV. N. 4, 1987.

SMYTH, J. *Teacher's work and the politics of reflection*. In: **American Educational Research Journal**, vol. 29. pp. 267-300, 1992.

SZYMANSKI, H. (org), ALMEIDA, L. R., BRANDINI, R. C. A. R. *A Entrevista Na Pesquisa Em Educação:a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

SWALES, S. *From metaphor to meta-language*. In: **English Teaching Forum**, v. 32, n.3, 1994, pp. 8-11.

TELLES, J. A. & OSORIO, E. M. R. *O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas*. In: **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, 1999, pp. 29-60.

TRUSCOTT, J. *Review Article – The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*. In:**Language Learning**, 46:2, June 1996, pp. 327 – 369.

_____*The Case for “The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”*: A Response to Ferris. In: **Journal Of Second Language Writing**, 8 (2), 111 – 122, 1999.

UR, P. *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ZEICHNER, K.M.A *Formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____*El maestro como profesional reflexivo*. In: **Cuadernos de Pedagogía**. No. 220 pp. 44-49, 1992.

ZEICHNER, K.M.A, & LISTON, D. *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

VANDRESEN, P. *Linguística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras*. In: **BOHN, H.VANDERSEN, P.(Org) Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora UFSC, pp. 75-83, 1988.

VAN LIER, L. *Approaches to observation in classroom research: Observation from an ecological perspective*. In: **TESOL Quarterly**, v.31, n.4, 1997, pp. 783-787.

VICTORI, M. *Methodological issues in research on learners' beliefs about language learning*. *Trabalho apresentado no 12th World Congress of Applied Linguistics*, Tóquio, Japão, Agosto, 1999.

VIEGAS, W. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Brasília: Ed. UNB, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____. *Mind in Society: the development of higher psychological problems*. Cambridge Harvard University Press, 1978.

WENDEN, A. *How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners*. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Ed). *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987:103-117.

_____. *Meta-cognitive knowledge and language learning*. In: *Applied Linguistics*, v.19, 1998, pp. 515-537.

_____. *What do second language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts*. In: *Applied Linguistics*, v.7, n.2, 1986, pp. 186-205.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

_____. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

_____. *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. *O Ensino de Línguas Para a Comunicação*. Campinas, SP: Ponres, 2^a Ed., 2005.

WHITE, C. *Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings*. In: *System*, v.23, 1995, pp. 207-221.

_____. *Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners*. In: *System*, v. 27, n. 4, 1999, pp. 443-457.

WILKINS D. A. *Notional Syllabuses*. Londres: Longman, 1972.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. *Students' developing conceptions of themselves as language learners*, In: *Modern Language Journal*, v.83, 1999, pp. 193-201.

WOODS, D. **Decision-making in language learning: A lens for examining learner strategies**. [On-line] Available at <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/oct/woods.html>, 1997.

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. (Eds). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. Dordrecht: Kluwer, 2003, pp. 201-229.

WYATT, R. O aprendiz de línguas: uma visão humanista. In: *Ensino de segunda língua redescobrendo as origens*. São Paulo, Educ., 1997.

YANG, N. D. *Second language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan*. Tese (Doutorado). The University of Texas, Austin, 1992.

_____. *Teacher's beliefs about language learning and teaching: a cross-cultural comparison*. In: **ERIC Document Reproduction Service, n. 468** 309, 2000.

YOUNG, D.J. *Creating a low-anxiety classroom environment: what does language anxiety research suggest?* In: ***The Modern Language Journal*, v.75**, 1991, pp. 426-439.

ANEXOS

ANEXO 1 - TRANSCRIÇÕES - 13-04-2007

Pesquisadora: Tudo bem? Hoje é dia 13! Falou!

Bianca: A gente pensa que o aluno acha mais eficaz trabalhar com o erro, né?

Pesquisadora: Isso.

Bianca: Esse professor aqui considera a número 4 [número 4], fazer exercícios gramaticais, XXX. Poxa, como é que vai ser isso aqui?

(pausa)

Bianca: Esse 4 é o número de professor ou o número de professores que consideram isso?

Pesquisadora: Ai, tô achando que é o número...

(fim da parte desta sessão que está gravada na fita do dia 12-04-2007)

Pesquisadora: / resto da gravação anterior/ Nossa! *It's working. So, Maria José, and you, baby, what did you do yesterday?*/Fim da grav anterior/

(pausa)

Pesquisadora: Ok, Bianca, vou chegar pertinho de você, devagarzinho.

Bianca: Pra ter certeza que grava, né, Pesquisadora?

(risos)

Bianca: Sexta-feira, 13, essa sol quente, essa hora e nós duas aqui XXX, não, só Jesus XXX, né?

(risos)

Bianca: Ai, Pesquisadora.

Pesquisadora: Bianca, agora depois de a gente ter fechado isso tudo, você ter refletido sobre as posições de um, do outro, das suas próprias posições, o que você tem pra dizer depois disso tudo?

(pausa)

Pesquisadora: O que que você acha que essa pesquisa pode ter contribuído com você...

Bianca: Pesquisadora, ãh... eu, sinceramente, acho o seguinte: em primeiro

lugar, eh, nós não temos às vezes noção de quanto a pesquisa é importante, o quanto ela reforça certas concepções, ela às vezes, o quanto nos surpreende com outras concepções dos alunos que às vezes nós não pensávamos que os alunos tinham, que os professores não tinham, mas pra mim eu creio que o mais importante, eh..., porque eu acho extremamente necessário fazer a pesquisa e fico... contente de, de perceber que a, nessa pesquisa os alunos que a gente tava observando, e os alunos que me trazem preocupação com relação ao aprendizado, que são os alunos emotivamente abalados, eles realmente são abalados e precisam de ajuda e carinho, e, assim, uma atenção especial. Eu pude checar isso, porque às vezes a gente fica só com aquela impressão, né, Pesquisadora [ahã], então eu faço assim porque eu acredito, mas nós pudemos constatar nesses casos que são verdadeiros, e através de ouvir depoimentos de outros professores também, eles também percebem isso, esse tipo de aluno em sala e, e esse aluno ele precisa de um cuidado especial, né? Ele não é portador de necessidades especiais, é de sentimentos especiais, né, Pesquisadora?

(risos)

Bianca: Então eu acho que constatar que o que eu acredito é verdadeiro, pra mim é uma alegria, né, saber que quando eu agi assim na sala de eu estava certa, porque realmente tem aluno que precisa disso, e... reforça pra mim a necessidade, me desperta pra novas pesquisas, porque eu acho que não pode parar aí, né?

(pausa)

Bianca: Creio que, pra mim são as coisas mais importantes.

(pausa)

Pesquisadora: Ahã, constatar algumas coisas que você já percebia e que...

Bianca: Eu percebi, eu percebi que elas são verdadeiras, elas são de fato, elas existem e..., e, e existe essa incidência de pessoas em diversas salas, que outros professores também percebem.

Pesquisadora: E ao mesmo tempo isso é um paradoxo, né, porque você percebe que pra determinados pontos, por exemplo, essas pessoas portadoras de sentimentos especiais [especiais], como você acabou de denominar, né, [ãh?] que realmente elas precisam dessa atenção, que elas precisam desse cuidado, né, dessa, dessa delicadeza no tratar, mas ao mesmo tempo já se pode constatar, como você mesma disse, que existem outras coisas que nos surpreende, que a gente não conseguiu perceber dentro da sala de aula e não consegue perceber.

Bianca: É, mas nós não conseguimos perceber tudo, né, Pesquisadora? [ahã]

Porque enquanto humanos nós somos falhos.

Pesquisadora: Com certeza.

Bianca: Somos limitados.

Pesquisadora: Somos limitados, então a gente não tem aquela visão, eh...

Bianca: A visão de 100%.

Pesquisadora: 100%.

Bianca: De todas as coisas.

Pesquisadora: Nós temos uma visão global e às vezes algumas outras visões individuais de casos que nos chamam mais a atenção [é], não é?

(pausa)

Bianca: E eu acho que... eh, todo professor deveria fazer uma pesquisa, não é, Pesquisadora?

Pesquisadora: Então, no caso, você acha que a pesquisa seria talvez a melhor forma da gente estar constatando certos procedimentos que são válidos...

Bianca: Procedimentos, problemas, né, porque os procedimentos seriam os nossos, né? [ahã] E os problemas, aquilo que eles trazem, a carga, né, que eles trazem..., eh..., com eles, não, os alunos, e mesmo pras dificuldades também, né, porque aqui a gente também descobriu, assim, uma porção de coisas que a gente achava que talvez fosse uma dificuldade e que na realidade não é.

Pesquisadora: Não é.

Bianca: Né? Agora, esse assunto, Pesquisadora, eh, o erro, ele é muito delicado, né [ahã], ele é um assunto muito importante, muito delicado, eu acho que no, no universo da aprendizagem é um dos mais importantes, porque, eh, a concepção que as pessoas têm de erro, a forma de tratar com o indivíduo que às vezes comete esses lapsos de memória ou de não percepção de estrutura que é o grande problema, porque com isso aí você afasta ou não uma pessoa da escola. Eu não tô falando só de língua inglesa, eu tô falando de sala de aula, né, Pesquisadora?

Pesquisadora: Ahã.

(pausa)

Bianca: Isso traz às vezes muito, muito sofrimento pro aluno. Praqueles que tem sentimentos especiais, né, Pesquisadora?

Pesquisadora: É. É superinteressante, você tem, assim, uma preocupação super, assim,

especial também, né?

(risos)

Bianca: Porque o, porque eles têm sentimentos especiais.

Pesquisadora: É. O que será que te levou a isso, Bianca?

(pausa)

Bianca: O quê?

Pesquisadora: É, desenvolver essa percepção, né? Porque isso são coisas, eu não..., eu, eu acredito que isso é formado através, assim, das nossas próprias experiências. A gente tem um, um, um lado mais sensível, tem pessoas que são mais sensíveis, mais perceptivas, tem outras que não conseguem, não tem...

Bianca: Nunca percebeu isso, né?

Pesquisadora: É, então..., mas isso eu acho que são, é cultura, é cultura de vida.

Bianca: Pesquisadora, eu não sei se é cultura, eu acho que é cultura de vida, mas tem muito a ver com aquilo que, com o que eu sou, [ahã] né?

Pesquisadora: Mas o que você é, você acha que você...

Bianca: É porque eu XXX. Eh... eu tenho a capacidade de perceber, eh, situações, fisionomias, aborrecimentos sem nem menos às vezes conversar com a pessoa assim [ahã], eu não sei porque.

(pausa)

Bianca: Eu percebo que algo tá acontecendo [ahã], né, e... então talvez por eu ter essa facilidade de perceber não só dentro de sala, isso dentro de sala me chame a atenção [é], né? Não sei.

Pesquisadora: É porque você sempre tem um cuidado com XXX.

Bianca: Pra eu lidar com isso? Eu também me observo nisso, Pesquisadora.

Pesquisadora: Você tem um cuidado: “Olha, a gente tem que observar bem o aluno”. Então, aquele outro...

Bianca: Eu tô sempre lembrando do coitadinho.

Pesquisadora: É, ahã. Mãe do céu.

(risos)

Bianca: O que foi, Pesquisadora? Ai, eu acho que é porque, eu não, eu não sei, assim, eu tenho tanto amor por esses meninos, eu acho que eles, eles

precisam de amor, eles precisam de atenção, né? E eu acho que é isso. Eu acho que é.

Pesquisadora: Então isso é uma característica, mesmo que você não verbalize, que talvez tenha que ter no professor, né, amor.

(risos)

Bianca: O professor do amor. (risos)

Pesquisadora: O professor amoroso.

Bianca: É verdade sim.

Pesquisadora: Né? Ou que a gente chamasse o professor humanista, né?

Bianca: É.

(pausa)

Bianca: Na realidade, Pesquisadora, ao longo da vida, assim, a gente muito professor que..., que não liga pra nada, né, que parece que não tem emoção, é pedra. Tem muita gente, assim, se você olha a escola...

Pesquisadora: Não, não.

Bianca: Em todas as circunstâncias, em todas as áreas, há pessoas que são pedra, não são coração.

Pesquisadora: Tem médico assim...

Bianca: Tem médico assim, tem em todas as áreas [é], você tem profissionais que são sensíveis e outros que não.

Pesquisadora: É, são pessoas, né, as pessoas são diferentes.

Bianca: E eu sou Bianca, é uma coisa que eu faço com alegria, eu tenho alegria de, de ensinar, eu tenho alegria de compartilhar experiências de vida, eu gosto de estar na sala de aula. Pra mim não é, ai, tem gente que pensa que dar aula, ai, é tão estressante, pra mim é tão relaxante.

(risos)

Bianca: Quantas vezes, Pesquisadora, eu já vim assim tão triste, tão triste, tão triste com tudo, a hora que eu entro na sala de aula tudo muda, porque eu nem lembro disso, né? Porque realmente a sala de aula, pra mim, é um ambiente especial.

Pesquisadora: Bianca, é interessante porque você também tem um outro trabalho, né?

Bianca: Tenho.

Pesquisadora: Você se sente da mesma forma no outro trabalho como você se sente na sala de aula?

(pausa)

Bianca: Não, a sala de aula é o que eu tenho mais paixão. O outro trabalho eu faço com mais conforto, com mais tranquilidade, com mais mordomia [ahã], não é? Eu trabalho sentada, sala com ar condicionado, posso tomar quantos cafezinhos e biscoitinhos que eu quiser, eh, o ambiente é outro, Pesquisadora.

Pesquisadora: Mas a paixão tá com...

(risos)

Bianca: Com os meus aluninhos de..., portadores de sentimentos especiais.

(risos)

Pesquisadora: Mas teve uma época também que você deixou, né, o magistério.

Bianca: Deixei, Pesquisadora.

Pesquisadora: E você foi pro comércio.

Bianca: Pro comércio.

Pesquisadora: Uma coisa assim [completamente diferente], lógico que você também vai estar lidando com pessoas, com seres humanos, né [ahã], porque quem gosta de mexer com público, né, ele sempre vai...

Bianca: Lidar com o público, né? A sala de aula...

Pesquisadora: Procurar atividades, a sala de aula é público, né?

Bianca: Comércio é público, né, Pesquisadora?

Pesquisadora: Mas você também sentia essa mesma...

Bianca: Não, no comércio não, Pesquisadora. O comércio é para, agora eu vou te dizer, toda vida eu fui excelente vendedora [é?]. Na, na loja, se tivesse de escolher assim, quem vai ficar, eu ou o J. L., eu, porque eu tenho mais facilidade de relacionamento com as pessoas [ahã], facilidade de conversar, de, de me entrosar, né, de fazer a pessoa se sentir à vontade... Então eu tenho facilidade de lidar com gente [ahã], não interessa o ambiente. Aqui eu faço com alegria, porque eu gosto de ensinar, gosto de lidar com gente. No comércio eu, quando eu tava na, na loja, era difícil, muito movimento, muito cansaço por de pé, mas eu tava lidando com gente também. Só que o alvo lá é outro, é uma troca, é uma barganha de, de valores [ahã], e aqui não é isso, aqui é uma troca de afetividade [ahã], muito maior do que lá, né? Lá é um produto pelo

dinheiro, o dinheiro pelo produto, o produto pelo dinheiro, o dinheiro pelo produto, tudo. Aqui não é isso.

Pesquisadora: Aqui a gente tem um tempo maior de convivência.

Bianca: O tempo maior de convivência, o objetivo é, é crescer o intelecto, é de formação, de aprimorar, né, aprimorar, em tudo, eu creio que inclusive o caráter, né, Pesquisadora? O aluno olha no professor, eh, por mais que nós pensamos que não, nós influenciemos na formação dele como pessoa [ahã]. Eles não esperam de nós, Pesquisadora, situações vexosas, ele não esperam. Eles acham que nós somos modelo.

Pesquisadora: Ahã.

(pausa)

Bianca: Então eu, não sei, eu gosto muito. Eu não tô te falando que a minha aluna lá vai, e já falou pras irmãs dela, “Olha, se eu tô aprendendo eu não sei”, são duas irmãs que são minhas alunas, mas tem uma terceira que trabalha comigo no tribunal, “Olha, se eu tô aprendendo eu não sei, mas o que eu me divirto nessa aula, o que eu acho essa aula bom, pra mim é uma, uma análise” [risos], desse jeito, Pesquisadora. Então, lá em casa, no momento lá só com duas alunas também é assim, elas se sentem felizes de estar lá, né? Eu, de certa forma eu fico feliz, né?

Pesquisadora: Quando você estudava, você também sentia essa felicidade em ir estudar, você tinha professor que você achava que te proporcionava também essa felicidade?

Bianca: Não.

Pesquisadora: Assim, da forma que você faz com seu aluno?

Bianca: Não, não tive.

Pesquisadora: Não, Bianca?

Bianca: Tive professores que me marcaram negativamente profundamente.

(pausa)

Bianca: Não tive professor... Não, eu quis dizer que meu antigo professor, a profesora C. e o O. que eram maravilhosos, a esposa do professor E.. Você não conheceu não, lá na Federal? Uma gracinha, doce, meiga... Ah, eu acho que eu tive poucas referências de professores, eh, afetuosos, Pesquisadora. Eu tive lembranças assim, do professor G., você lembra do G.? [ahã] O G. era uma referência de professor muito preparado, culto, então ele era uma referência nesse aspecto. O J. H., você sabe quem é?

Pesquisadora: Sei.

Bianca: O J. H. eu acho que ele foi... um professor que me ensinou muito, muito, muito, eu aprendi muito com ele, e também ele me decepcionou muito, muito, muito. Eu aprendi muito da Língua Portuguesa com ele, foi o meu início de aprendizado da Língua Portuguesa foi com ele, mas ele me decepcionou muito.

Pesquisadora: Ah, foi aquele que você disse que acabou até desistindo de estudar pela atitude dele depois da, da morte da sua mãe.

Bianca: Da morte da minha mãe, que ele não achou, eh, justificável a minha ausência em três aulas, eu fiquei uma semana sem ir na aula. Eu tinha ido numa segunda-feira, minha mãe morreu segunda à noite. Acho que eu faltei a quarta e a sexta, e ele não achou justificável. Fiquei tão decepcionada. Pesquisadora, na época eu parei de estudar e eu não percebi que era isso, eu fui perceber depois.

(pausa)

Pesquisadora: É.

(pausa)

Pesquisadora: Talvez venha daí também essa sua preocupação, né?

Bianca: É, pode ser, né, Pesquisadora? Porque era um momento que eu tava sofrendo [é], e a reação dele me, me proporcionou uma desistência [é], e eu preocupo tanto do meu aluno não desistir.

(pausa)

Pesquisadora: Uma desilusão.

Bianca: É.

Pesquisadora: Uma desilusão intelectual (risos).

Bianca: É intelectual, Pesquisadora? Eu acho não foi intelectual não, foi emocional mesmo.

Pesquisadora: Não, não foi intelectual, foi emocional.

Bianca: Porque eu continuo admirando ele enquanto professor, né [ahã], não admirei a atitude dele, mas enquanto professor sim, acho que o dele me decepcionou. Depois ele foi meu professor aqui na Católica, eh... Então assim, Pesquisadora, eu não lembro de eu ter professor afetivo comigo não. Tive esse professor que me marcou no afetivo, pode ser isso.

Pesquisadora: É. Mas assim, nem, pensar lá, jardim..., primeiro ano, no segundo ano,

aquela coisa que a gente tem com a primeira Bianca...

Bianca: Só lembro dos professores que eu não gostei, Pesquisadora.

Pesquisadora: É?

Bianca: Não, eu disse pra você da minha admiração pelo G. [é], pela C., pelo J. H., embora com a decepção, e lembro também muitíssimo do professor N.

Pesquisadora: É, esse N. é famosíssimo.

Bianca: N., eu só tive estrela, né, Pesquisadora? O professor N., também meu professor de português, eu diria que ele me trouxe segurança pra escrever, ele me deu segurança pra escrever, porque a turma toda queria que ele desse aula gramaticeira, e eu não queria, mas não porque eu não queria, eu só descobri depois. Então quando ele tava dando aula, o estilo dele dar aula, e eu, eu, eu aprendia muito e eu ficava feliz de estar aprendendo. E a turma começou a reclamar, reclamar, e queriam aulas com gramática, gramática, gramática, e aí um dia a gente parou pra conversar sobre isso, e aí quando ele falou eu falei que não, que eu achava que a aula era boa daquela forma e tal, e eu fui perceber que eu aprendi demais com ele. Eu aprendi a escrever com ele.

(pausa)

Bianca: O... ele me deu muita segurança no que eu escrevia, porque eu falava pra ele: "Tá bom, professor?", e ele falava assim: "Tá bom? Tá ótimo!". Ele, é a maneira dele falar, né? [ahã] Não sei. E antes eu não tinha essa segurança.

Pesquisadora: Interessante também.

Bianca: Mas eu tive muitos professores, mas nenhum me marcou, assim, em especial. Ah, eu tive a A, de inglês...

(risos)

Bianca: O... Ad.?

(pausa)

Bianca: É Ad.?

Pesquisadora: Não sei.

Bianca: Bailarino.

(pausa)

Pesquisadora: Não conheço.

- Bianca: Não?
- Pesquisadora: Não. XXX.
- Bianca: É, eu acho que não é Ad. o nome dele. Ele foi tão importante que eu não lembro o nome dele.
- Pesquisadora: Eles eram mais tradicionais, o, o, o...
- Bianca: Quem?
- Pesquisadora: Esses professores de inglês que você tá falando.
- (pausa)
- Bianca: Pesquisadora, eu não lembro a metodologia deles. Eu fui pra sala de aula de inglês eu sabia falar, ler, escrever, tudo, nunca fiz teste de nível, fiz todos os níveis por livre e espontânea vontade, porque eu queria estar na sala de inglês.
- Pesquisadora: Ah! Olha!
- Bianca: Quando eu fiz o vestibular, eu já falei pra você...
- Pesquisadora: Eu lembro!
- Bianca: Eu já tinha morado nos Estados Unidos, [você falou comigo] então eu tinha um bom nível da língua.
- Pesquisadora: É, esse você já, você tinha estudado... Você falou que fez o curso de tradutora, né? E você morou lá um tempo, né?
- Bianca: Então eu não lembro da, da metodologia deles não.
- (pausa)
- Bianca: Sinceramente, eu não lembro, Pesquisadora.
- Pesquisadora: Olha que engraçado, né, como é que apaga assim?
- (pausa)
- Pesquisadora: É, nosso cérebro tem razões que...
- Bianca: ... a própria razão desconhece.
- Pesquisadora: Desconhece totalmente. Ok, Bianca, você quer falar mais alguma coisa?
- Bianca: Não, Pesquisadora, agradecer você, né, pela oportunidade...
- Pesquisadora: Ah! Não, sou eu que agradeço.
- Bianca: ...da gente estar junto, de poder experimentar coisas novas, e crescer

junto, né, Pesquisadora? [é] Porque todos nós crescemos, é um processo de..., de recriar, de evoluir, de se informar, é tudo, né, Pesquisadora? E isso é muito bom, muito bom. Mas assim, com relação a pesquisa... Não, nada a acrescentar. Se você quiser perguntar alguma coisa...

Pesquisadora: Não, já tá tudo ok. Depois eu vou analisar todos e passar pra você...

ANEXO 2 - COMPILAÇÃO DE DADOS I

VISÃO DE LÍNGUA

Bianca: XXX, “Como um código estrutural de signos”, ai, essa aqui eu concordo, esse primeiro, não. Não sei porque também não. Eu acho que é porque não, tem seres humanos, já não foi feito pesquisas que o ser humano, se ele for criado fora de uma comunidade falante, isolado, ele não fala!

Bianca; Né? “Como um código estruturado de signos”, “Pra mim, a definição de língua e linguagem se misturam. Entendo que a língua seja um conjunto de sinais que podem ser gestos, sons, palavras, que são usados na comunicação” [ahã], ok.

Bianca: Não, Pesquisadora, eu acho que às vezes nós pensamos que misturando o negócio temos consciência de que língua é um sistema de, de signos, né, de representações simbólicas e linguagem é o uso dela, né, na interação da comunidade.

Bianca: Porque eu acho que elas, elas expressam aquilo que eu penso com relação a esses conceitos, né, Pesquisadora [ahã], de língua e linguagem. Eh... Eu acho que eles também falam de maneiras diferentes a mesma coisa, e algumas definições aqui parecem meio vazias [ahã].

Pesquisadora: Ahã, nós vamos ficar aqui nessas, nessas três, né, que é a 9, a 13 e eu acho que a 8.

Bianca: É social [ahã], porque é preciso que haja um grupo de falantes pra que ela se realize [ahã], e... através dessa realização também os sujeitos se identificam [ahã], né, Pesquisadora? Então eu acho que é um todo, é assim, por tudo isso, essa aqui: “Instrumento de constituição e expressão da realidade social e identidade do sujeito”. Eu também creio que esse aqui complementa o..., o conceito de língua.

Bianca: “É um sistema de códigos lingüísticos utilizados por uma comunidade para que a comunicação se efetive”.

Pesquisadora: Ahã, certo.

Bianca: Tanto é...[problemas na fita]

Pesquisadora: Tá ótimo. Continue o teu “tanto é...” que você ia falando.

Bianca: Não, é que eu ia dizer..., tanto é que se não fosse..., eh..., quer ver, “É um sistema de códigos lingüísticos utilizado por uma comunidade para que a comunicação se efetive”, diferentes povos usam de diferentes códigos pra se comunicar, né, Pesquisadora?

VISÃO DE ENSINAR E APRENDER UMA LE

Bianca: Agir democraticamente com os alunos dando mais espaço para falarem e se manifestarem”, “Ensinar é ensinar como aprender”, eu concordo com esse P2, eu acho que ensinar, às vezes nós não ensinamos nada, nós ajudamos o aluno, nós colaboramos com ele a encontrar estratégias pra que ele aprenda, né, Pesquisadora? [ahã] Porque ele, o aluno, ele nos dá dicas de como ele assimila. Então acho que ensinar é ensinar a aprender mesmo. XXX esse P2.

Bianca: “Uma troca de conhecimentos comuns, produzindo enriquecimento tanto de quem ensina quanto de quem aprende”, eh, a troca é muito importante, o tanto que a gente aprende com esses alunos, né? [ahã]

Bianca: O que que é, então [é], ensinar, né, Pesquisadora? [é] “Ensinar é ensinar a aprender”, “É uma troca de conhecimentos um com o outro produzindo enriquecimento tanto de quem ensina quanto de quem aprende”, “Ensinar é participar de um processo construtivo de conhecimento que implica na aprendizagem de uma infinidade de valores. Aprender é estar aberto ao conhecimento, estar disposto a compartilhar saberes”, “Um processo que não tem fim, contínuo XXX, sempre aprendendo, XXX”.

Pesquisadora: Tá, então, ensinar é ensinar como aprender, é um processo também, ensinar e aprender, que não tem fim, né, que é aquela coisa que é contínua...

Bianca: Que é contínua, que é inovadora...

Pesquisadora: Que é inovadora... compartilhamento, né?

Bianca: É compartilhar experiências...

Pesquisadora: Experiências.

Bianca: Experiências e saberes, Pesquisadora?

Pesquisadora: Experiências e saberes, sim, sim, saberes, conhecimento.

Bianca: Conhecimento, né?

Bianca: Não sei, “Agir democraticamente com os alunos, dando mais espaço para falarem e se manifestarem”.

(pausa)

Bianca: Não é só isso [ahã], então eu achei meio vazio essa aqui.

Pesquisadora: Tá, ele tá pensando assim talvez muito mais no lado político da coisa, né? Agir como um espaço onde se pode falar.

Bianca: Onde se pode falar.

Pesquisadora: Manifestar.

Bianca: Mas às vezes pode ser um, um ambiente onde fala-se muito e aprende muito pouco, não, Pesquisadora? [é] Porque se você não tiver com, não sei, tem que ter objetivo, né, Pesquisadora? Ao falar tem que ter objetivos de falar e falar, eh..., aproveitando o que é falado também do aluno, buscando essa interação, mas tendo um objetivo a alcançar [ahã], não é falar qualquer coisa [tá]. Então às vezes democrático demais..., porque aqui eu entendi assim: “Agir democraticamente com os alunos, dando mais espaço pra falar...”, mas se o aluno ficar só falando também ele não aprende. Ele tem que falar, participando, tem que ter interação com o professor, com o aluno, tem que ter também um, um objetivo a ser atingido com aquela fala [ahã], por isso que nós planejamos a aula.

Pesquisadora: É, então o que você quer dizer é que, eh, esse é um espaço que..., é um espaço diferente no sentido de que você tá ali com um objetivo [com um objetivo], você tem que ter liberdade sim, mas você também tem outros pontos a serem vistos que não é só isso.

Bianca: Pesquisadora, eu chego a lembrar assim de exemplos nossos aqui, por exemplo, como nós temos liberdade de dar aula, eh, usando de estratégias que cada professor tem afinidade ou melhor habilidade [ahã], né? Então, se..., por que que alguns professores não dão certo com o projeto? Você já se perguntou? Assim, opinião minha, claro [ahã], porque às vezes o professor, ele percebe tanto espaço democrático, tanta liberdade que ele não induz de uma certa forma a um objetivo.

Pesquisadora: Ele se perde.

Bianca: Ele se perde, porque eu acho que...

Pesquisadora: Ele se perde na sua liberdade.

Bianca: É, eu acho que nós temos a liberdade, então nós devemos aproveitar o contexto, a gente usa de tudo, da, da, do dia de hoje, do que o aluno fez, do que ele vive, do que ele precisa, pra que você crie momentos, pra que ele fale algo que é o objetivo que você tava querendo alcançar, que é a língua [ahã], e dentro da língua as estruturas a serem alcançadas, né? Então eu acho que, por isso eu discordo desse democrático para o aluno falar, eu acho que não é só isso, né?

Pesquisadora: Tá, mas você não concorda no sentido de que não é só, né? É também, nesse sentido, né?

Bianca: É..., é também.

Bianca: “Ensinar é ensinar como aprender”, eu acho isso, “Ensinar é conseguir que o aluno desenvolva algum tipo de conhecimento e dirigir, criar...”, aqui, Pesquisadora, pra mim as duas, você vê que eu não marquei [ahã], porque eu também não acho que é dirigir e guiar, eu acho que... olha, “Ensinar é contribuir para que o aluno desenvolva algum tipo de conhecimento...” [ahã] “dirigir, guiar, criar situações”, muitas vezes você dirige, guia, cria situações e ele não adquiriu, ele não aprendeu.

Pesquisadora: Ahã.

(pausa)

Bianca: Não sei, acho, eu acho confuso, acho que eu mesma tô confusa com isso aqui, mas, eh... Eu acho que essa aqui tá democrática demais, e essa aqui tá guiando demais.

Bianca: Ensinar, proporcionar condições para o aluno aprender. Conhecer o aluno e aplicar as técnicas correspondentes para o bom desempenho do aluno. Aprender, conseguir captar ou assimilar o conteúdo proposto e também entender, memorizar e compreender”. Não sei, Pesquisadora, parece que me deixa confusa essas...

Bianca: “Alegre, difícil, porém gratificante”. Eu acho que esse aqui não disse nada, né, Pesquisadora? “Alegre, difícil, porém gratificante”, eu acho vago, por isso eu não concordo [ahã], eu acho que não diz nada.

Não, realmente.

Bianca: “Estar junto com um objetivo comum ou em comum, em que uma habilidade especificada é exercitada e desenvolvida”. Bom, aqui ele tá separando as habilidades. Eu acho que a gente não separa elas, Pesquisadora, por isso não concordo. “Estar junto com um objetivo comum ou em comum, em que uma habilidade especificada é exercitada ou desenvolvida”.

Pesquisadora: Bom, quanto a esse aí então, você quer falar mais alguma coisa, Bianca? Quanto a ensinar e aprender, você quer acrescentar mais alguma coisa?

(pausa)

Bianca: Eu acho difícil a gente, às vezes, dar um conceito de ensinar e aprender, Pesquisadora, porque a gente nunca sabe quando é que o aluno aprende e muito menos XXX. Às vezes também tudo que você faz na sala de aula algum aluno não aprendeu. Daí, então, assim, parece difícil dizer o que é ensinar. Depende do grupo, depende de quem está lá pra aprender, né, depende de porque ele está lá. Então naquele pode ser um significado “ensinar”.

Pesquisadora: É um pouco diferente.

Bianca: É diferente.

Pesquisadora: Às vezes eles aprendem uma coisa que a gente não ensinou.

Bianca: Exatamente.

Pesquisadora: Como já aconteceu uma vez...

Bianca: E ele pode aprender inclusive com o colega do lado [é], né?

Pesquisadora: É o conteúdo?

Bianca: É o conteúdo, tem que saber tudo. Nós, primeiro lugar, ninguém sabe tudo, eu não sei tudo, né, Pesquisadora, ninguém sabe [ninguém sabe] e, aí, a retroação da aula eu acho que ela é individual, ela é momentânea. Cada dia a aula se faz de um jeito. Você dá aula em dois níveis, a aula acontece de um jeito em um e de outro em outra, né, Pesquisadora?

Pesquisadora: Bom, das dificuldades que se..., que, que, que a gente encontra dentro do ensino-aprendizagem, a gente tem um monte de coisa aqui também, né? Ah... dentre elas têm pluralidade, de, de...

Bianca: Falta de motivação... [ahã] “fazer com que o aluno pense a língua e entenda que a língua materna e a segunda língua tem estrutura gramatical e fonética”.

Bianca: O que que eu acho mais complicado para o ensino da língua? Eu acho que realmente é quando o aluno não tem motivação pra aprender [ahã], porque eu acho que a motivação ela é, assim, a mola que... influencia todo o processo [ahã]. Quantos alunos nós temos que aqueles eles são obrigados a vir, aqueles que a mãe é que exige... ele, ele chega numa sala de aula às vezes ele tá tão de saco cheio que ele nem olha, né, Pesquisadora? Aí ele fica se distraído. Então se ele tem motivação ele vem pra sala, aí ele quer interagir, ele quer fazer, e isso ajuda no processo demais, porque ele busca, ele busca até meios pra que ele aprenda.

Outro dia eu vi aqui um aluno do nível 5, ele nunca esteve na sala de aula, ele fez teste de nível para o nível 5, como ele aprendeu sozinho, ouvindo em casa, jogando videogame, participando, olha que coisa tremenda. O que que houve? Uma motivação. Ele teve o porquê de fazer, né? Então eu acho que a falta de motivação é o que eu acho mais difícil.

Pesquisadora: Ahã. Por que aqui olha, você coloca como “a pluralidade do corpo discente”, né, quer dizer, é a individualidade, né, a hetero-, heterogeneidade [heterogeneidade] dos alunos...

Bianca: Mas eu acho que a heterogeneidade ajuda, Pesquisadora, eu acho que... a, uma sala de aula que é homogênea ela deve ser morta. Todo mundo querendo, assim, da mesma forma, aquela coisa, não, exatamente ser diferente que faz com que a aula seja interessante, porque são... assim, as entradas do aluno na fala, isso motivo o outro a falar... Não sei, eu penso que a heterogeneidade da sala é importante [ahã]. Não sei te explicar o porquê, mas eu acho que você entendeu.

Pesquisadora: Sei. E..., por exemplo, esse aqui tá falando que quer “fazer com que o aluno pense a língua e entenda que a língua materna e a segunda língua têm estruturas gramatical e..., tem estrutura gramatical e fonética”. Eu acho que o que essa pessoa queria dizer é que elas têm estrutura gramatical e fonética diferente. Ele não completou isso. Eu, eu penso que seja isso, mas será que isso é que faz com que..., se ele não faz isso, se ele não consegue entender que uma é diferente da outra, língua 1 é diferente da 2...

Bianca: Eu acho que tem aluno que vem pra sala que não sabe nem que fonética existe, né, Pesquisadora? [ahã] Ele não sabe nem na língua materna e nem em outra língua, ele não, não vai atinar pra esse lado. Eu acho que esse aí não. Eh..., “Entendo que a língua materna tenha estruturas”, bom, que ele percebe que tem estruturas, tanto é que ele assimila, né, [ahã] ele faz muito uso das estruturas da língua materna na língua alvo, né? Então eu acho que isso aí não é... o que dificulta [ahã]. Eu não concordo com essa aqui não, Pesquisadora.

Bianca: Porque eu acho que a velocidade, se o grupo vai rápido melhor ainda, você faz mais coisas.

Pesquisadora: Eu acho que a dificuldade que ele deve ter colocado é da lentidão de alguns, né, de não ser tão homogêneo, de não ser da mesma forma [é], de não acontecer da mesma forma que acontece pra um acontece pro outro, então aí essa pessoa acha isso difícil.

Bianca: “A interferência da língua materna e o pouco contato com a língua estrangeira que está aprendendo, pois o aluno muitas vezes só tem esse contato uma ou duas vezes, e a falta de tempo e de dedicação em casa”. Bom, a interferência da língua materna eu acredito que seja nas estruturas, mas eu acho que isso aí não dificulta. Eh... o contato de, do aluno com a sala de aula, eh..., e a falta de dedicação em casa, mas nós temos isso direto, tem aluno que não tem dedicação em casa e aprende e tem aluno que... faz aula só aos sábados e vai tão bem...

(pausa)

Bianca: Então Pesquisadora, a interferência da língua materna... Bom, pode trazer alguma dificuldade pra algum aluno, mas não creio que seja a maior dificuldade.

Bianca: E o pouco contato com a língua estrangeira..., é claro que o ideal é que o aluno tivesse contato todo dia, não é, Pesquisadora? [ahã] Mas isso é no meu plano ideológico, né? [ahã] Falta de dedicação em casa eu acho que não é a maior dificuldade.

(pausa)

Bianca: “Falta de interesse por parte dos alunos”, bom, aqui eu acho que entra naquela que é a motivação, né, Pesquisadora? [ahã] A falta de interesse e a motivação elas estão juntas, né?

Bianca: “Às vezes eu encontro dificuldade com a falta de autonomia de alguns alunos que estão acostumados a só receber e não buscar e compartilhar. Outra dificuldade bastante comum também e específica é a heterogeneidade dentro de um mesmo grupo”.

“Às vezes eu encontro dificuldade com a falta de autonomia de alguns alunos que estão acostumados a só receber e não buscar e compartilhar, um”. Bom, se o aluno tá..., sem autonomia, ele não busca, né, ele tá XXX motivar mesmo, né, Pesquisadora, ensiná-lo a ter autonomia, não sei [ahã]. Eu acho que aí a gente vai ter que usar de alguma estratégia pra ficar inserindo esse aluno no grupo onde ele tiver, né? Eu acho que aí já é uma responsabilidade nossa. “Outra dificuldade bastante comum, porém, específica é a heterogeneidade dentro de um mesmo grupo”. Discordo totalmente porque eu acho que o heterogêneo ele é bom, “mas esse fator deve-se a não opção de grupo”, aí eu não entendo, “para que possamos sugerir que o nível seja refeito”. A gente tem total liberdade de sugerir pro aluno que ele seja refeito.

Bianca: Agora, quando a turma é fraca nós temos, ãh, liberdade de poder fazer pra eles a aula no nível deles, né, Pesquisadora?

É.

Bianca: E você pode chamar aquela turma de 4 porque é chamada de 4, mas nós podemos dar pra ele a matéria do 3 e ele tá achando que ele tá fazendo o 4, porque o que é importante é fazê-lo crescer, não é se é que tá no 4 ou no 5 ou no 3, né?

Pesquisadora: Eh..., eu acho que é essa a posição do professor, eh..., é colocar tudo dentro de um [de um quadradinho?] um quadradinho.

Bianca: “Uma grande dificuldade”, eh..., “aparece XXX em culturas e XXX diferentes. Isso se mostra complicado tanto para os alunos, os que temem uma transformação,

quanto para os professores e Biancas que precisam XXX”. Nossa, Pesquisadora, uns trem difícil de entender. Bom, quer dizer que o povo aqui tinha vindo tudo de uma origem só, né, “uma grande dificuldade para isso XXX com culturas e costumes diferentes”.

(pausa)

XXX.

Bianca: Acho que é porque eu sou contra, sabe, Pesquisadora? Eu gosto é do tudo misturadinho.

(risos)

Bianca: É tão bom porque você vê pessoas com facilidade pra falar, outros pra escrever, outros pra ouvir, outros pra entender, e aquilo ali um contamina o outro, um passa um pouco do saber pro outro, Pesquisadora. E ajuda o grupo a crescer como um todo, exatamente ser heterogêneo. Eu acho isso riquíssimo. Eu dou valor nisso, eu sou o contrário desses professores aqui! Alguns, né, Pesquisadora?

Bianca: “Avaliar, seja por números ou conceito, pois é sempre muito pessoal, você avalia de acordo ao que, de acordo com o que você acredita.

Pesquisadora: Avaliar é mais difícil? Você concorda?

Bianca: Eu não. Eh... em números é diferente de conceito. Você pode estabelecer números na sua cabeça que relacionam àqueles conceitos. O professor ele pode interiormente, não expressar isso pro aluno [ahã], mas ele pode, eh..., dizer que o *good* é *five*.

Pesquisadora: Pode.

Bianca: É simples, então eu acho que não...

Pesquisadora: Agora, o interesse é isso, né, o avaliar, que é um pouco mais complicado, é você falar o que que é um *five*, o que que é um *six*...

Bianca: E dentro daquele grupo também, né, Pesquisadora? Porque às vezes naquele grupo o aluno representa até um *eight*, mas em outro grupo ele seria um *five*, porque o outro grupo é muito mais, eh..., vivido na língua, com muito mais experiência do que ele, então depende muito do que, do grupo que ele tá. Ele pode estar num 3 e ser uma turma muito fraca, então do jeitinho que ele tá ele vale um oito, ele corresponde a um oito.

Pesquisadora: Você tá falando, assim, o progresso que ele teve...

Bianca: ...teve na turma [ahã], né?

Pesquisadora: É, então o que você tá dizendo é que o progresso, quer dizer, a produção dele é que conta e não o, a quantidade de erro, se é forte, se é fraco, se é isso, se é aquilo...

Bianca: Não me interessa, eu acho que o importante é que ele demonstre que ele cresceu [ahã], né? Eu acho que avaliar é difícilimo, acho que a gente fica pensando e repensando e repensando, mas eu acho que, eh..., o que o aluno mesmo estabelece [ahã] de conceito pra ele, não, eu acho que o importante é o que ele demonstrou de crescimento [ahã] naquele grupo, né, Pesquisadora? Eu acho que isso é o mais importante, mas avaliar é realmente muito difícil. Oh, você avalia de acordo com o que você acredita, é, você avalia de acordo com o grupo que você tem também.

Bianca: “Lidar com as diferentes formas de aprendizagem, lidar com as questões afetivas dos alunos, XXX processo de correção e avaliação da língua”, eh, o processo de correção e avaliação da língua constitui em uma das maiores dificuldades, eu creio que isso seja sim [ahã]. “Lidar com as diferentes formas de aprendizagem, lidar com as questões afetivas dos alunos”, olha... eu acho que as questões afetivas são muito importantes. Uma das maiores dificuldades que eu acho que o professor tem, viu, porque..., se houver... uma recepção tanto por parte quanto do aluno a probabilidade de crescer é enorme, né, Pesquisadora? Mas quando não há... tudo dá errado.

(pausa)

Pesquisadora: Com certeza.

Bianca: Agora, Pesquisadora, eu já notei aluno que às vezes parece que eu entrei na sala assim e em algum momento me achou chata eu faço questão de me aproximar dele, de quebrar isso, porque isso atrapalha.

Pesquisadora: Cria uma barreira, né?

Bianca: Cria.

OPINIÃO DE BIANCA SOBRE AS RESPOSTAS DOS COLEGAS

Bianca: Pesquisadora, se eu te falar que eu tô surpresa com essas respostas você, você acha muito estranho?

Pesquisadora: Não, não. (risos)

Bianca: Eu não esperava não, isso aqui é dos nossos professores daqui?

Pesquisadora: São.

Bianca: Especialmente porque nós temos vários professores aqui com tantos cursos, assim, de teoria, né, Pesquisadora.

Bianca: Uma tentativa de produção da língua estrangeira”, *tentativa, essa postura é muito negativa, oh P8, você é muito negativo*. “O erro é um obstáculo na comunicação eficaz de um falante”.

Bianca: Ah, eu acho que esse P10 ele pensa legal, Pesquisadora. “Erros são utilizações”, “Erro é uma utilização da língua que não está de acordo com o ambiente do contexto”, bom...

Ahã, quer dizer, então tem que ter, tem o *input*, e aí tem um certo tempo, né?

Bianca: E é tempo, tempo, tempo, que um dia vai [ahã]... “Uma forma de diagnosticar os problemas do aluno”, “O erro é uma forma de diagnosticar os problemas do aluno”, *então quem erra é problemático, Pesquisadora, eu tô falando XXX*.

Bianca: Corrige quando existem erros gramaticais repetitivos e mesmo quando são feitos de uma só vez. Corrige também erros de pronúncia e escrita. A razão porque uma língua deve ser bem falada e escrita, o professor deve tentar que o aluno chegue o mais próximo de uma língua bem falada, bem lida, bem compreendida e bem escrita”. *Meu Deus do Céu!*

Bianca: Olha, Pesquisadora, depende de quem também, porque, às vezes há pessoas que são tão sensíveis que o “como” pode ser mais cautelosamente feito que ele depois vai até evitar falar. Ela acha isso muito, eu acho questionável. É claro que o “como” é miuto importante. Eu fico assim tentando lembrar de alguns alunos assim... como a M., uma aluna que fez nível 1 duas vezes, nível 2 duas vezes... A M. a gente percebia assim que corrigia e ela embutia, Pesquisadora

DEFINIÇÃO DE ERRO

Bianca: Como você define o erro? Como uma tentativa de acerto”, *é ótima essa* (risos). “Um homem erra enquanto vive”, “Erro é um engano, uma forma falsa, imperfeita, sobre algo ou alguém”, “É quando o aluno não foi orientado e informado sobre o conteúdo, nesse caso ele realiza um fazer, pode ocorrer também que o aluno foi orientado e informado e mesmo assim ele cometeu um erro. Nesse caso ele não entendeu a informação XXX”, “O erro é importante, pois ele faz parte do processo de XXX. A partir do erro o educando aprende, ele reflete sobre o erro cometido e XXX”.

Eh.

Bianca: Porque eu acredito que com o erro aprende-se demais. Ninguém gosta de errar, Pesquisadora, essa é a verdade. Ninguém gosta de errar, mas quando erra parece que aquilo marca, e se o erro é trabalhado de uma forma, assim, não muito traumatizadora a coisa acerta.

Pesquisadora; Por que você acha que as pessoas não gostam de errar?

Bianca: Pesquisadora, eu acho que é uma questão, assim, pessoal. Todo mundo se envergonha de errar. Eu acho que..., no geral a sociedade cobra acertos [ahã]. No geral, em tudo, acertos. Os erros eles são excluídos, os acertos eles são exaltados. Então quando a pessoa se expõe e erra, ela fica às vezes mais tímida, ela fica receosa, né? Eu acho...

Pesquisadora: “Você vê as pinga que eu bebo, mas não vê os tombo que eu levo”.

Bianca: Não vê os tombos que eu levo.

Bianca: É perfeito, não é? Porque todo mundo erra, errar é, é humano, mas as pessoas não aceitam isso, Pesquisadora, existe uma cobrança muito grande um do outro de acertar, os pais cobram dos alunos, dos filhos, o professor muitas vezes cobra do aluno, a Sara tem um trauma de matemática, Pesquisadora, eu vivencio isso lá em casa, ela tem um trauma de matemática por conta de uma Bianca que ela teve, não sei foi na terceira ou na quarta série, acho que foi na quarta série, ela mandou a Sara ao quadro fazer uma conta que ela não sabia... se você vê, até hoje a Sara tem pavor, ela detesta matemática.

Pesquisadoar: Aí cria uma espécie de bloqueio...

Bianca: Bloqueio, rejeição, e se você conversar com ela assim, vai conversando, conversando, ela fala na Bianca, pra você ver o tanto que marcou.

Pesquisadora: Então talvez o erro ele tenha o quê? Essa conotação negativa porque tem uma conotação negativa criada dentro do nosso contexto cultural.

Bianca: Cultural, eu tenho, as pessoas têm medo de se expor ao erro. Aí aquele que... que vai e fala e fala errado, todo mundo até admira, fala “Não, mas é corajoso”, mas é, Pesquisadora. O aluno que arrisca mais ele é mais até respeitado pelo grupo, porque ele se expõe, não se incomodando ao errar. A maioria das pessoas se incomoda em errar.

Pesquisadora: Então você tá querendo dizer que as pessoas até admiram aqueles que não tem medo de errar?

Bianca: Que não tem medo de errar! Porque o erro, Pesquisadora, o erro em todas as circunstâncias ele é muito, muito puxado, Pesquisadora. Do menor erro ao maior erro. Tudo que é erro a sociedade não aceita muito, existe um estigma com o erro [ahã].

Errou, fracassou, erro e fracasso andam muito juntos, e eu acho que no caso da língua, nossa, Pesquisadora, errar não é fracassar [ahã], né? Eu acho que só dele se comunicar, ele já teve sucesso. Não interessa se ele falou errado, né? E a medida que ele vai aprimorando, que ele vai compartilhando os conhecimentos, que ele vai vivenciando horas de escola mesmo, ou horas de, de vivência com a língua, seja ouvindo sozinho, seja lendo, seja numa interação, ele vai eliminando isso, ele vai aprimorando, né? XXX.

(pausa)

Bianca: “Uma tentativa” [é], é o erro é uma tentativa, que alternativa acerto, que é uma tentativa, “o erro é o indicador da limitação”, olha aqui, tá vendo, Pesquisadora? [ãh?] “O erro é o indicador da limitação”, deve ser da “capacidade [capacidade] comunicativa de um sujeito, ou ainda um demonstrativo da rigidez com que algumas pessoas se relacionam com um novo conhecimento”. Ficou meio complexo, mas aqui, oh, “é um indicador de limitação da capacidade comunicativa”, você vê como o próprio professor já estigmatiza o erro.

Pesquisadora: Quer dizer que quem erra é uma pessoa limitada.

Bianca: Limitada, não é, Pesquisadora? [ahã] Você não entendeu desse jeito? [ahã] Ou eu que tô entendendo.

Pesquisadora; Entendi, entendi, mas é, é esse mesmo nosso objetivo aqui, tentar entender o que que é, porque...

Bianca: O que esse povo quer falar.

O que esse povo quer falar pra ...

Bianca: “Primeiro, é uma demonstração de falta de informação, conhecimento”. Pesquisadora, eu não...

Pesquisadora: Você acha que é uma demonstração de falta de informação, de conhecimento, erro, Te?

Bianca: Pesquisadora, o aluno pode ter tido várias vezes a mesma, o mesmo foco na aula e ele pode não ter assimilado. Não quer dizer falta de informação, ele pode não ter internalizado aquilo, mas dizer que é falta de informação? Não concordo não. Conhecimento?

Pesquisadora: Porque é engraçado, né, então, igual você tá falando, então tem um monte de, de, de *input* né, que a gente tá dando ali [tem], mas se ele teve um, um monte de *input*, quando ele solta um *output* que não está na forma do *input*, isso então não quer dizer que ele não teve esse *input*?

Bianca: Exato, porque às vezes ele recebeu o *input*, mas ele não internalizou, Pesquisadora [ahã], e eu creio que, com o tempo de vivenciar as situações naquela língua ele vai, ele vai se expressar corretamente. Não é porque ele nunca foi informado, ele não, não é porque ele não teve aquele conhecimento [ahã], você entende? Eu não

discordo, eu discordo da forma que foi dito.

Pesquisadora; Ahã, quer dizer, então tem que ter, tem o *input*, e aí tem um certo tempo, né?

Bianca: E é tempo, tempo, tempo, que um dia vai [ahã]... “Uma forma de diagnosticar os problemas do aluno”, “O erro é uma forma de diagnosticar os problemas do aluno”, então quem erra é problemático, Pesquisadora, eu tô falando XXX.

Bianca: Depende, porque ele só pode ser obstáculo, Pesquisadora, se eu estiver falando assim oh, *I think*, eh..., *my car is red*, aí você só ouve o *I sink*, aí você pensa “Nossa, ela afundou”, né, Pesquisadora?

(risos)

Bianca: Aí, *I ‘Fink’ my car is red*, então ela tem expectativa que o carro dela é vermelho, aquele carro que tá ganhando [ahã], né, Pesquisadora, e é *I think*, [ahã] mas eu entendi, não entendi? Então não é obstáculo. Você pensa que seja obstáculo?

Pesquisadora; Nesse caso não é.

Bianca: Não é, e eu acho que só pode ser obstáculo se você tá falando de pares de sons semelhantes na língua que você fala uma coisa e dá idéia de outra [ahã], aí pode ser obstáculo, porque a partir do momento que você tentou levar uma mensagem e você conseguiu, ainda que falando errado, eu não concordo que seja obstáculo.

Pesquisadora: Ahã. Ta, então não foi obstáculo porque ele conseguiu...

Bianca: Conseguiu transmitir.

Bianca: Ah, eu acho que esse P10 ele pensa legal, Pesquisadora. “Erros são utilizações”, “Erro é uma utilização da língua que não está de acordo com o ambiente do contexto”, bom...

Bianca: É, pode ser, se uma pessoa vai dar lá uma *lecture* [ahã], e pelo nervoso ele comete aqui alguns lapsos de língua, e às vezes todo mundo fala que isso é um erro, eu não considero, acho que foram lapsos [ahã], né, porque ele sabe e ele cometeu pelo nervoso, pela pressão, pelo público, e naquele contexto exigisse dele uma língua mais culta, né, Pesquisadora?

Bianca: Porque, olha aqui, “é aquilo que prejudica a comunicação”, não prejudicando a comunicação, Pesquisadora, eu não considero que seja erro, você entende?

Pesquisadora: É, é o que falou aqui embaixo, oh, o 12 “parte da aprendizagem”.

Bianca: “Parte da aprendizagem”, *yes*, “caminho para o acerto”, *yes*, “É difícil conceituar erro. Errar é: o erro se dá quando se está experimentando algo que marcou XXX”. Isso aqui quem falou fui eu.

Bianca: Então tem que ter muito cuidado.

Pesquisadora; Na hora de expor [é]. Aqui o que você quer dizer é que se você expõe [demais!] um rosário de erros...

Bianca; Ele fala: “Eu só faço erro, vou desistir desse negócio, não dou conta disso não” [ahã].

Pesquisadora: Então não pontuar todos os erros?

Bianca: Não pontuar. Pesquisadora, tem hora, quando meus alunos falam coisas erradas, eu não corrijo. Aí depois eu dou aquela falada de novo sobre aquilo, e falo da maneira certa, escrevo no quadro, pra que ele não se sinta fracassado, você entende? O fracasso do aluno é uma coisa que me incomoda, me incomoda, me entristece.

Bianca: “ok quando você corrige seus alunos, quando os erros são intoleráveis no processo comunicativo”. Mas quando é que ele é intolerável?

Pesquisadora: Bom, pode ser intolerável, você mesma pontuou quando era intolerável.

(pausa)

Bianca: Quando eu não consigo entender. Pesquisadora, tem hora, acontece isso no nível 4, inclusive no nível 8, o aluno fala e eu não entendo nada. Aí eu falo, “*Could you repeat, please? I didn't understand*”, [ahã] aí ele vai ter que, ele vai preocupar, né, Pesquisadora? Mas é um comentário que eu não gostaria de fazer.

Pesquisadora: Eh..., então é, talvez a palavra seja, seja assim, bom, a pessoa também ela colocou entre aspas, né?

Bianca: É.

Pesquisadora: E o que ela colocou “quando os erros são intoleráveis no processo comunicativo”.

Bianca: É, tá certo, teu XXX tá certo.

Pesquisadora: Então, eh..., então eu acho que, aquela coisa assim, então eles são

intoleráveis nesse sentido, você não conseguiu, dentro do processo comunicativo, emperrou...

Bianca: Aí você tem que expor, né? [ahã] Não foi fácil o entendimento. “Sempre que a oportunidade ou a ocasião assim o requer”. Bom, então toda vez que o aluno errar você vai falar? Não, eu não corrijo. “Porque se eu não corrigir o aluno, XXX os erros e ele na maioria das vezes não percebe o próprio erro. Faz-se necessário então que os professores mostrem, corrija alguns erros no momento da fala e outros mais graves no final da aula ou no início da aula seguinte”.

Pesquisadora: Aí cria uma espécie de bloqueio...

Bianca: Bloqueio, rejeição, e se você conversar com ela assim, vai conversando, conversando, ela fala na Bianca, pra você ver o tanto que marcou.

Pesquisadora: Então talvez o erro ele tenha o quê? Essa conotação negativa porque é uma conotação negativa criada dentro do nosso contexto cultural.

Bianca: Cultural, eu tenho, as pessoas têm medo de se expor ao erro. Aí aquele que... que vai e fala e fala errado, todo mundo até admira, fala “Não, mas é corajoso”, mas é, Pesquisadora. O aluno que arrisca mais ele é mais até respeitado pelo grupo, porque ele se expõe, não se incomodando ao errar. A maioria das pessoas se incomoda em errar.

Pesquisadora: Então você tá querendo dizer que as pessoas até admiram aqueles que não tem medo de errar?

Bianca: Que não tem medo de errar! Porque o erro, Pesquisadora, o erro em todas as circunstâncias ele é muito, muito puxado, Pesquisadora. Do menor erro ao maior erro. Tudo que é erro a sociedade não aceita muito, existe um estigma com o erro [ahã]. Errou, fracassou, erro e fracasso andam muito juntos, e eu acho que no caso da língua, nossa, Pesquisadora, errar não é fracassar [ahã], né? Eu acho que só dele se comunicar, ele já teve sucesso. Não interessa se ele falou errado, né? E a medida que ele vai aprimorando, que ele vai compartilhando os conhecimentos, que ele vai vivenciando horas de escola mesmo, ou horas de, de vivência com a língua, seja ouvindo sozinho, seja lendo, seja numa interação, ele vai eliminando isso, ele vai aprimorando, né? XXX.

Bianca: Corrige quando existem erros gramaticais repetitivos e mesmo quando são feitos de uma só vez. Corrige também erros de pronúncia e escrita. A razão porque uma língua deve ser bem falada e escrita, o professor deve tentar que o aluno chegue o mais próximo de uma língua bem falada, bem lida, bem compreendida e bem escrita”. **Meu Deus do Céu!**

Bianca: Porque pegou a história da língua perfeita, Pesquisadora. Qual língua que é perfeita? Eu discordo, Pesquisadora, não concordo com nada aqui disso. “Corrige quando existem erros gramaticais repetitivos”, bom, erro gramatical o nosso aluno faz, é repetitivo, tá, a gente tá sempre buscando a forma correta, mas não, do jeito que foi

colocado aqui é muito sério, eu acho. “... mais próximo de uma língua bem falada, bem lida, bem compreendida e bem escrita”, eu acho que isso aqui, oh, é uma definição que é contra o que eu acredito.

Pesquisadora: Ahã, e ela estaria contra o que você acredita em que sentido?

Bianca: Uai, Pesquisadora, porque corrigir o aluno porque quer a língua bem falada, bem escrita, bem falada, pra começar é...

(pausa)

XXX. (problemas na fita)

Pesquisadora; Nós estávamos aqui, né?

Bianca: Ah tá.

Pesquisadora: Tá, você falou que não concorda com ela.

Bianca; Pesquisadora, é porque eu acho que aqui tá uma definição, assim, não uma definição, uma justificativa muito rígida, e eu acho que tá falando do falante perfeito. Ele não existe, Pesquisadora [ahã]. Eh... a língua bem falada, bem escrita, bem escrita, bem entendida, bem isso, bem aquilo, às vezes você não fala uma língua muito bem falada, mas você se expressa muitíssimo bem.

Pesquisadora: E..., eh, e o que seria esse bem falada que ela quer dizer? Você acha que é bem falada em relação a o quê?

Bianca: Eu acho que é em relação a estrutura, Pesquisadora. Eu acho que isso aqui tá cobrando assim, coerência e coesão.

(pausa)

Pesquisadora; E talvez, também, o que é bem falado XXX com o que se fala de língua formal, né?

Bianca: É, eu acho que aqui tá buscando esse falante perfeito.

Bianca: Olha, Pesquisadora, depende de quem também, porque, às vezes há pessoas que são tão sensíveis que o “como” pode ser mais cautelosamente feito que ele depois vai até evitar falar. Ela acha isso muito, eu acho questionável. É claro que o “como” é muito importante. Eu fico assim tentando lembrar de alguns alunos assim... como a M., uma aluna que fez nível 1 duas vezes, nível 2 duas vezes... A M. a gente percebia assim que corrigia e ela embutia, Pesquisadora

ANEXO 3 - ENTREVISTA**BIANCA - I**

- 1- Quem é a pessoa, a mulher, a professora Etelvina?
- 2- Como você descreveria, em poucas palavras, sua formação no nível fundamental e médio?
- 3- Qual o motivo que a levou a escolher o curso de Letras Português/Inglês? Como você descreveria essa formação?
- 4- Como sua pós-graduação ,em língua Inglesa, contribuiu para sua formação?
- 5- Como e quando foi sua primeira experiência em sala de aula?
- 6- Ao planejar uma aula o que você acha importante considerar?
- 7- O processo de ensino-aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos os aprendizes. Como você vê esse processo?
- 8- O que é erro? Como você o definiria?
- 9- Como você se posiciona quanto aos erros de seus alunos? De que forma você procura lidar com este fator?
- 10- Durante sua formação, como você se sentia, , quando você e seus colegas eram corrigidos? De que forma essas correções eram feitas?

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR - I

- Professor/a, por favor, responda as perguntas abaixo considerando sua formação acadêmica, pessoal e profissional:

- 1 – Qual a sua formação acadêmica? Onde e quando esta ocorreu?
- 2 - Você costuma fazer cursos de aperfeiçoamento? Quais foram os três últimos? Como você os avalia e que benefícios estes lhe trouxeram?
- 3 – Qual sua abordagem de ensino aprendizagem de língua estrangeira?
- 4 – Como você definiria LÍNGUA?
- 5 – Ensinar/ aprender é . . .
- 6 – Quais as maiores dificuldades que você aponta no ensino/aprendizagem de língua estrangeira?
- 7 – Como você define o erro?
- 8 – Por que e quando você corrige seus alunos?
- 9 – Como você realiza a correção? Justifique.
- 10 – O que é correção e tratamento de erro? Existe alguma diferença ou semelhança entre estes?
- 11 – De acordo com sua experiência *como aluno/a* quais os tipos de correção/tratamento de erros você considera relevante, irrelevante, inibidor ou outro? Justifique e se possível faça um breve relato sobre uma situação de correção de erro que foi significativa (positivamente ou negativamente) na sua formação

QUESTIONÁRIO DO/A PROFESSOR/A SOBRE O/A ALUNO/A – II

-Professor/a, considerando sua experiência em sala de aula, responda: Quais são, na sua opinião, as concepções dos aprendizes de LE sobre o erro e quais são suas implicações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira? (Observe os tópicos abaixo)

1 – Para os/as alunos/as o “ **Erro é . . .**”

bom normal ruim algo que não incomoda outro:

Por que? _____

2 – Como você acha que o aprendiz se sente quando alguém o/a corrige?

nada bem mal envergonhado/a constrangido/a outro:

Por que?

3 – Quando você, o/a professor/a, corrige o/a aluno/a este/a consegue se lembrar da correção posteriormente?

sempre quase sempre as vezes raramente nunca outro:

Por que?

4 – Na sua opinião, o/a aluno prefere ser corrigido/a por quem?

professor/a professor/a e ou qualquer colega de sala professor/a e ou um/a colega mais íntimo um/a colega mais íntimo qualquer pessoa outro:

Por que?

5 – Quando um/a colega comete um erro qual é, de uma forma geral, a reação da turma?

acha graça acha que o/a professor/a deveria corrigi-lo/a imediatamente acha que o/a professor/a deveria corrigi-lo/a posteriormente gostaria de ajudá-lo/a acha que um/a outro/a colega deveria ajudá-lo/a sente medo de errar também outro

Por que?

6 – Quais as formas de correção que seus/suas alunos/as, normalmente, consideram mais adequadas?

correção em pares correção em grupos interrupção da produção do/a aluno/a para correção imediata e explícita do/a professor/a a repetição da forma correta e de maneira sutil feita pelo/a professor/a anotar os erros e corrigi-los após o término da atividade e ou em outra oportunidade estabelecer momentos específicos para correção outro:

Por que?

7 – Enumere os tipos de atividades corretivas abaixo em sequência de 1 a 6. Considere que a atividade que for escolhida como a número **1** será a mais eficaz para trabalhar com erros; a **2** como a segunda melhor e assim sucessivamente até que número **6** que conseqüentemente será a menos eficaz.

fazer exercícios gramaticais de reforço.

atividades que oportunizem o/a aluno/a à fazer uso adequado do “item” que foi usado inadequadamente.

explicação gramatical (regras, formas de uso...)

exercícios através dos quais os/as alunos/as buscam identificar e corrigir os erros.

jogos que possibilitem a correção e ou o uso do “item” adequado.

exercícios de repetição.

Justifique a escolha das atividades de número 1 e 2.

8– O que você acha que os/as alunos/as consideram mais importantes?

falar e escrever menos mas com atenção, observando com cuidado a estrutura formal da língua.

falar e escrever mais, sem se preocupar em cometer erros.

falar e escrever mais, considerando a estrutura mas não deixando que seus deslizes e erros os/as impeçam de comunicarem o que desejam.

Por que?

QUESTIONÁRIO DO/A ALUNO/A - I

Caro/a aluno/a, por favor, responda as questões abaixo considerando sua experiência como aprendiz de Língua Estrangeira:

1 – Para você o **Erro** é . . .

bom normal ruim algo que não me incomoda outro:

Por que? _____

2 – Como você se sente quando alguém o/a corrige?

nada bem mal envergonhado/a constrangido/a outro:

Por que?

3 – Quando o/a professor/a o/a corrige você consegue se lembrar da correção posteriormente?

sempre quase sempre as vezes raramente nunca outro:

Por que?

4 – Você prefere ser corrigido/a por quem?

professor/a professor/a e ou qualquer colega de sala professor/a e ou um/a colega mais íntimo um/a colega mais íntimo qualquer pessoa outro:

Por que?

5 – Quando um/a colega comete um erro qual é a sua reação?

acho graça acho que o/a professor/a deveria corrigi-lo/a imediatamente acho que o/a professor/a deveria corrigi-lo/a posteriormente gostaria de ajuda-lo/a acha que um/a outro/a colega deveria ajuda-lo/a sente medo de errar também outro

Por que?

6 – Quais as formas de correção que você considera mais adequadas?

correção em pares correção em grupos interrupção da produção do/a aluno/a para correção imediata e explícita do/a professor/a a repetição da forma correta e de maneira sutil feita pelo/a professor/a anotar os erros e corrigi-los após o término da atividade e ou em outra oportunidade estabelecer momentos específicos para correção outro:

Por que? _____

7 – Enumere os tipos de atividades corretivas abaixo em sequência de 1 a 6. Considere que a atividade que for escolhida como a número **1** será a mais eficaz para trabalhar

com erros; a **2** como a segunda melhor e assim sucessivamente até que número **6** que conseqüentemente será a menos eficaz.

fazer exercícios gramaticais de reforço.

atividades que oportunizem o/a aluno/a à fazer uso adequado do “item” que foi usado inadequadamente.

explicação gramatical (regras, formas de uso...)

exercícios através dos quais os/as alunos/as buscam identificar e corrigir os erros.

jogos que possibilitem a correção e ou o uso do “item” adequado.

exercícios de repetição.

Justifique a escolha das atividades de número 1 e 2.

8 – O que é mais importante para você?

falar e escrever menos mas com atenção, observando com cuidado a estrutura formal da língua.

falar e escrever mais, sem se preocupar em cometer erros.

falar e escrever mais, considerando a estrutura mas não deixando que seus deslizes e erros o/a impeçam de comunicar o que você deseja.

Por que?

QUESTIONÁRIO DO PRCI – ALUNO/A - II

Caras Alunas, gostaríamos que vocês respondessem à este questionário a fim de colaborar com a avaliação e com a reflexão sobre este programa (PRCI).

1. Como você descreveria esse Programa de Recuperação de Conteúdo Individual - PRCI?
2. Quais as habilidades, (reading, writing, listening, speaking), voce conseguiu desenvolver mais? Justifique.
3. Que formas de correção, usadas no PRCI, você considerou mais adequadas? Por que?
 - a- Correção direta e imediata durante a produção escrita ou oral.
 - b- Correção dialogada em pares
 - c- Correção indireta, mediada pelo professor auxiliando o aluno a autocorreção.
 - d- Repetição da forma considerada mais adequada de forma sutil, logo após produção oral e/ou escrita.
4. Que tipos de atividades você classificaria como relevantes durante o PRCI? Escolha no mínimo seis e justifique sua escolha.
 - a- Conhecimento sobre as culturas em que a língua alvo encontra inserida.
 - b- Ouvir e transcrever sua própria produção oral.
 - c- Corrigir sua produção (oral e ou escrita).
 - d- Tradução.
 - e- Exercícios gramaticais de reforço.
 - f- Mímicas
 - g- Jogos e brincadeiras.
 - h- Linguagem corporal
 - i- Conhecimento sobre produção de alguns sons fonéticos
 - j- Explicação de regras, formas gramaticais.
 - k- Atividades que promovam descontração diminuindo a apreensão e ansiedade.
 - l- Exercícios de repetição.
 - m- Reorganização de frases.
 - n- Oportunidades para perguntar, esclarecer enfim conversar usando a língua alvo.
4. Quais foram os momentos ou atividades que você avalia como os mais difíceis? Por que?
5. Você considera que o professor conseguiu lhe auxiliar adequadamente? Justifique.

QUESTIONÁRIO DE *BIANCA* SOBRE AS ALUNAS DO PRCI - I

De acordo com suas observações feitas durante o PRCI responda as perguntas que se seguem sobre o comportamento e o desenvolvimento das alunas participantes.

1. Na sua opinião como os alunos descreveriam esse Programa de Recuperação de Conteúdo Individual - **PRCI**?

2. Quais as habilidades, (*reading, writing, listening, speaking*), elas conseguiram desenvolver mais? Justifique.

3. Que formas de correção, usadas no **PRCI**, você acha que as alunas consideram mais adequadas as incorreções cometidas por elas? Por que?

- a- Correção direta e imediata durante a produção escrita ou oral.
- b- Correção dialogada em pares
- c- Correção indireta, mediada pelo professor auxiliando o aluno a autocorreção.
- d- Repetição da forma considerada mais adequada de forma sutil, logo após produção oral e/ou escrita.

4. Na sua opinião, que tipos de atividades as alunas classificariam como relevantes durante o PRCI? Escolha no mínimo seis e justifique sua escolha.

- a- Conhecimento sobre as culturas em que a língua alvo encontra inserida. .uivir
- b- Ouvir e transcrever sua própria produção oral.
- c- Corrigir sua produção (oral e ou escrita).
- c- Tradução.
- d- Exercícios gramaticais de reforço.
- e- Mímicas
- f- Jogos e brincadeiras.
- g- Linguagem corporal
- h- Conhecimento sobre produção de alguns sons fonéticos
- i- Explicação de regras, formas gramaticais.
- j- Atividades que promovam descontração diminuindo a apreensão e ansiedade.
- k- Exercícios de repetição.
- l- Reorganização de frases.
- m- Oportunidades para perguntar, esclarecer enfim conversar usando a língua alvo.

5. Quais foram os momentos e ou atividades que, na sua opinião, as alunas avaliaram como os mais difíceis? Porque?

6. Segundo as expectativas e necessidades das alunas você acha que o professor pode auxiliá-las adequadamente? Justifique.