

## O feedback corretivo da oralidade: crenças e ações de uma professora de espanhol

*Oral corrective feedback: beliefs and practices of a Spanish language teacher*

Rocío Morales Vázquez<sup>1</sup>

Yûki Mukai<sup>2</sup>

**RESUMO:** Esta pesquisa investiga as crenças e ações referentes ao *feedback* corretivo da oralidade fornecido por uma professora de espanhol como língua estrangeira, tendo como objetivo identificar as possíveis influências das primeiras nas segundas. Baseamo-nos em Barcelos (2004, 2007), Gabillon (2012), Mukai (2014, 2016) e Phipps e Borg (2009) para o estudo das crenças e em Battistella (2015), Lyster e Ranta (1997), Lyster, Saito e Sato (2012) e Menti (2003) para o *feedback* corretivo. Este estudo de caso, com abordagem contextual, permitiu-nos verificar a influência que as crenças centrais, formadas enquanto aluna, exercem nas ações pedagógicas da professora relacionadas ao *feedback* corretivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças. Ações. *Feedback* corretivo. Professor de espanhol como língua estrangeira.

**ABSTRACT:** This research investigates the beliefs and practices regarding oral corrective feedback provided by a teacher of Spanish as a foreign language. The purpose of this paper is to identify possible influences of her beliefs and practices on her corrective feedback. This research is based on Barcelos (2004, 2007), Gabillon (2012), Mukai (2014, 2016) and Phipps and Borg (2009) for approaching beliefs and on Battistella (2015), Lyster and Ranta (1997), Lyster, Saito and Sato (2012) and Menti (2003) for corrective feedback. This case study, conducted according to the contextual approach, enabled us to verify the influence of core beliefs that formed during her student years on her pedagogical practices while delivering corrective feedback.

**KEYWORDS:** Beliefs. Practices. Corrective feedback. Spanish language teacher as a foreign language.

### 1 Introdução

Segundo Ellis (2017), os professores expressam preocupação perante a decisão de corrigir ou não os erros dos alunos. E mais, caso decidam corrigir, também demonstram dúvidas sobre o quando e o como.

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília. Professora particular de espanhol. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5347-3747>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. [yuki@unb.br](mailto:yuki@unb.br) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9618-7743>

Nossa experiência como professores nos impulsionou a fazer um estudo mais profundo sobre esse aspecto. Como pesquisadores, o nosso foco centra-se em entender as ações de professores de línguas relacionadas ao *feedback* corretivo<sup>3</sup> da oralidade<sup>4</sup>. Isto se deve a que, na visão que sustenta esta pesquisa, a sala de aula é o lugar onde os aprendizes produzem e testam a língua que estão aprendendo. Portanto, entendemos que nela existe uma interação constante entre professor e alunos, da qual os erros e o *feedback* corretivo da oralidade fazem parte.

O estudo de Lyster e Ranta (1997), o qual traz a categorização do *feedback* corretivo, é seminal nessa área. A partir dessa classificação, foi possível refletir sobre cada uma das técnicas apresentadas, caracterizando-as, e conhecer as preferências dos professores sobre elas. Para ir além da classificação e compreender as escolhas sobre o *feedback* corretivo, foi necessário introduzir um outro construto, as crenças dos professores já que, segundo Phipps e Borg (2009, p. 381), há evidências de que as crenças dos professores sobre ensino e aprendizagem se relacionam com suas decisões sobre a prática pedagógica.

No nosso entendimento, as crenças dos professores têm um viés social, pois, conforme Barcelos (2004, p. 132), assumimos que “nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”. Igualmente, como Barcelos (2007), consideramos que a relação entre crença e ação é complexa, logo uma análise acurada é de crucial importância para este tipo de estudo. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa qualitativa que se configura como um estudo de caso, garantido, assim, a coleta de dados adequada para descrever e compreender as crenças e ações com relação ao *feedback* corretivo.

No que diz respeito aos estudos sobre crenças e correção, Battistella e Lima (2015, p. 282) afirmam que são poucas as pesquisas que envolvem “explicitamente a relação entre *feedback* corretivo e o processo de ensinar e aprender outro idioma”. Portanto, devido aos poucos estudos que relacionam crenças com *feedback* corretivo, consideramos que a pesquisa desenvolvida é relevante e encontra seu lugar dentro desses espaços ainda escassamente apurados nas investigações em Linguística Aplicada (doravante LA).

---

<sup>3</sup> Quanto à definição deste termo, vide seção teórica.

<sup>4</sup> Assumimos para esta pesquisa o conceito de oralidade de Marcuschi (2010, p. 25) como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Assim, o objetivo principal é investigar as crenças e ações de uma professora de espanhol como língua estrangeira com relação ao *feedback* e identificar as possíveis relações entre ambas, apontando e analisando as convergências e eventuais divergências.

A partir deste objetivo, estabelecem-se três perguntas que orientaram nossas reflexões no decorrer da pesquisa: a) quais são as crenças de uma professora de espanhol sobre o *feedback* corretivo da oralidade?; b) como uma professora de espanhol fornece o *feedback* corretivo?; e c) como essas crenças influenciam ou não a prática dessa professora de espanhol como língua estrangeira no que diz respeito ao *feedback* corretivo da oralidade?

## **2 As crenças dos professores e sua relação com as ações**

Gabillon (2012) elenca três fatores que influenciam a formação das crenças dos professores: o primeiro, a dimensão cultural das mesmas; o segundo, o contexto dos professores enquanto alunos, sendo que o conhecimento adquirido nos cursos de formação se apresenta como um guia para fazer ajustes nessas crenças formadas anteriormente; por último, os fatores contextuais, como as políticas escolares (BORG, 2003), material didático e número de alunos por sala (BARCELOS, 2007).

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

Dentre todos esses pares, o que mais controvérsias têm apresentado é a oposição entre dinamismo e resistência a mudanças. Para entender esse fenômeno, é preciso saber que o sistema de crenças de cada indivíduo se constitui a partir de crenças centrais e crenças periféricas (BARCELOS, 2007; GABILLON, 2012; PHIPPS; BORG, 2009), considerando-se que as primeiras, que são “estáveis e exercem uma maior influência no comportamento do que as periféricas”<sup>5</sup> (PHIPPS; BORG, 2009, p. 381), servem como ponto de junção para as segundas.

---

<sup>5</sup> Tradução do original: “Core beliefs are stable and exert a more powerful influence on behavior than peripheral beliefs”. Todas as traduções foram feitas pelos autores deste trabalho.

No caso dos professores, o sistema de crenças se institui por meio de um processo dinâmico, que envolve os diferentes contextos pelos quais eles transitam, e que implica não só a formação das crenças como sua revisão quando são confrontadas com novas experiências ou conhecimentos. Nesse sentido, a formação desse sistema se inicia já na vida dos professores como estudantes e aprendizes de línguas (GABILLON, 2012), e é neste momento inicial quando as crenças centrais se conformam, dotando-as de uma maior resistência a mudanças (BARCELOS, 2007).

Além do período no qual as crenças são formadas, para Phipps e Borg (2009), é possível lançar a hipótese de que as crenças centrais estão também associadas à experiência, enquanto que as crenças periféricas podem ser vistas como aquelas que estão mais baseadas em conhecimento teórico.

Por último, Gabillon (2012) apresenta a relação entre crenças e ações como sistemática e complexa. No primeiro caso, entende-se que a influência que as crenças exercem nas ações é direta; no segundo, considera-se que o sistema que conecta crenças e ações é mais complexo, recebendo este tipo de relação o nome de “relação hermenêutica”. Para Richardson (1996), os estudos baseados nessa visão sugerem que há uma interação mútua entre crenças e ações, e essa relação deve ser entendida dentro do contexto no qual acontece.

Ação é, neste trabalho, aquilo que os professores fazem na sala de aula (BORG, 2003; PHIPPS; BORG, 2009), o qual implica fazer escolhas (BORG, 2003), e consideramos assim estar relacionada com a cognição. Barcelos (2010, p. 25) informa que entender a relação entre crenças e ações é crucial no caso dos professores, e para Woods (1996, p. 199 *apud* BARCELOS, 2004, p. 144), o professor, muitas vezes, serve-se de suas crenças como um elemento a mais, juntamente de seu conhecimento, no momento de tomar decisões sobre o que fazer em sala de aula.

### **3 Feedback corretivo: conceito e classificação**

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

As técnicas usadas para fornecer o *feedback* corretivo da oralidade foram classificadas por Lyster e Ranta (1997) e revisadas posteriormente por Lyster e Ranta (2007). No primeiro, os tipos de *feedback* corretivo identificados são:

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

(sistematização nossa baseada em Lyster e Ranta [1997])

Posteriormente, em Lyster e Ranta (2007), os autores agrupam as seis categorias anteriores em duas, destacando como parâmetro diferenciador o professor fornecer ou não a forma que considera certa. Lyster e Ranta (2007) propõem falar em reformulações, que “incluem *recast* e correção explícita, porque ambos são técnicas que fornecem ao aluno reformulações na língua-alvo do seu *output* não-alvo” e *prompts* que “incluem uma variedade de sinais, sendo esses alternativos à reformulação, e que levam os alunos à autocorreção”<sup>6</sup> (LYSTER; SAITO; SATO; 2012, p. 3). Quanto às reformulações, temos uma ação mais centralizada no professor, pois, é ele quem fornece o que considera mais adequado como alternativa ao erro apresentado pelo aluno. Já nos *prompts*, professor e aluno constroem o processo do *feedback* corretivo, com uma participação ativa desse último.

<sup>6</sup> Tradução do original: “*Reformulations include recast and explicit correction, because both these moves supply learners with a target reformulations of their non-target output. Prompts include a variety of signals others than reformulations that push learners to self-repair*”.

Para finalizar, com relação às preferências de professores sobre o uso de reformulações ou *prompts*, Lyster e Ranta (1997) afirmam que o mais usado pelos professores é o *recast*. Isto foi confirmado em estudos posteriores, como Lima e Menti (2004), Lyster e Saito (2010), e Battistella (2015). Variáveis como o tempo ou a intenção dos professores de não serem intrusivos são justificativas para esse uso majoritário.

## 4 Metodologia

### 4.1 Método e natureza

Assumimos que se trata de uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999) interpretativista porque procuramos o significado dos fatos estudados, para o qual é necessária a interpretação (SCHWANDT, 2006, p. 196), além de ser a tendência teórica no Brasil para as pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2010, p. 22). Ao procurar entender as crenças e ações de uma professora de espanhol no seu contexto de ensino, a natureza desta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2006). No caso concreto das crenças, a “perspectiva mais contemporânea de investigação” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 221) é a abordagem contextual, a qual foi adotada para este trabalho.

### 4.2 O contexto e a participante

A pesquisa foi feita em uma escola de ensino de línguas vinculada a uma universidade federal, ao longo do primeiro semestre de 2018, e dois foram os aspectos que nos levaram a escolher essa instituição. Em primeiro lugar, ser uma instituição com apreciação pelo desenvolvimento de pesquisa na área de ensino de línguas, podendo assim o presente trabalho ter continuidade em investigações futuras. Em segundo lugar, a intimidade com o ambiente, na procura de alcançar um grau de apuramento maior na análise de dados.

Após conhecer os docentes, a professora Sofia<sup>7</sup> (nome fictício) ressaltou que o *feedback* corretivo da oralidade era um aspecto com o qual não tinha grande vínculo ou interesse. Esse comentário resultou muito instigante para a pesquisa, motivo pelo qual optamos por procurar entender melhor suas crenças e ações.

---

<sup>7</sup> A identidade da participante fica resguarda baseando-nos em princípios éticos (PUNCH, 1994). Informamos também que a pesquisa foi realizada com consentimento da participante.

Na primeira entrevista, Sofia apresentou um nível de proficiência em espanhol adequado para participar da pesquisa. A professora Sofia, brasileira, 29 anos, graduou-se em 2013 em uma universidade pública do Estado do Ceará. Enquanto cursava Letras-Espanhol, também estudou espanhol em um projeto de extensão da universidade. Acompanhando a família, morou durante seis meses em Lima, Peru e outros seis meses em Assunção, Paraguai. Começou a dar aulas de espanhol em 2011, lecionando em escolas de línguas e na rede pública durante os estágios da faculdade. No momento da realização da pesquisa, seu primeiro semestre na escola onde ocorreu esta pesquisa, tinha uma carga horária de trabalho semanal de 12 horas, com dedicação exclusiva à referida escola.

#### **4.3 Instrumentos de coleta**

Para as pesquisas em crenças, Viera-Abrahão (2006, p. 221) informa “que nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados”. Dessa maneira, optamos pelos seguintes instrumentos:

- a) observação não participante;
- b) notas de campo;
- c) questionário semiestruturado;
- d) entrevista individual semiestruturada.

No caso da presente pesquisa, as observações da participante da pesquisa eram fundamentais para alcançar o objetivo estabelecido, o que justifica a escolha deste instrumento de coleta de dados. Por ser uma pesquisa qualitativa-interpretativista, as observações foram não participantes, procurando trazer a menor perturbação possível ao ambiente (BODGAN; BIKLEN, 1998). Observamos suas aulas de Básico 2, sexta-feira, das 08h30 às 12h00, no período de 18/05/2018 a 15/06/2018, com um total de 20 alunos inscritos. A permanência em campo foi de 42% da carga horária do semestre<sup>8</sup>. Com o objetivo de recuperar de maneira fiel os dados, as aulas foram gravadas em áudio através de aparelho celular.

---

<sup>8</sup> Este resultado foi obtido levando em consideração exclusivamente as aulas que, no *syllabus*, aparecem dedicadas ao conteúdo programático do semestre.

O trabalho com as notas de campo foi feito de maneira diária, durante a observação de aulas. Quando se percebia algum evento relevante para nosso estudo, anotou-se o tempo de gravação e, logo em seguida, registrou-se a nota de campo com o intuito de, posteriormente, fazer uma revisão no momento da passagem do meio manuscrito ao digital.

Foram elaborados dois questionários (vide VÁZQUEZ, 2019). O primeiro deles “Questionário para Participantes da Pesquisa (I) - Perfil Profissional” foi elaborado com o intuito de obter informações pessoais e profissionais. O segundo questionário “Questionário para Participantes da Pesquisa (II) - Erro e Correção” é um questionário misto, com 14 questões, que teve como objetivo fazer um primeiro contato com a participante da pesquisa e obter informação sobre suas crenças com relação ao *feedback*. O questionário (I) foi aplicado no dia 13 de maio de 2018 e o (II), no dia 29 de junho de 2018.

O objetivo da entrevista foi esclarecer dúvidas e questionamentos que surgiram após a leitura detalhada dos dados coletados anteriormente. O roteiro da entrevista<sup>9</sup> (I) foi elaborado após a observação das aulas, transcrição das ações corretivas da professora identificadas na gravação das mesmas, formulação das notas de campo e classificação dessas ações conforme Lyster e Ranta (1997) e Lyster e Ranta (2007). O roteiro da entrevista (II) foi elaborado para complementar a coleta e análise de dados da primeira. Realizamos, portanto, duas sessões de entrevista nos dias 14 de agosto e 29 de outubro de 2018, com duração de 1 hora e 4 minutos e 24 minutos, respectivamente.

#### **4.4 Procedimento para a Análise dos dados**

Neste caso, seguimos as orientações de Creswell (2007) que aponta três passos a serem seguidos: em primeiro lugar, os dados foram preparados para análise (transcrição); em seguida, procuramos o aprofundamento no entendimento dos dados, lendo-os várias vezes junto com as reflexões orientadas pelas perguntas de pesquisa; por último, iniciou-se a análise dos dados de maneira detalhada, para a qual recorremos à categorização dos mesmos.

---

<sup>9</sup> Vide Vázquez (2019). A necessidade de ter um roteiro de entrevista é apresentada por Rosa e Arnoldi (2006). Seguimos as diretrizes das autoras na elaboração do mesmo, assim como em sua aplicação, para o presente estudo.

A categorização é “o que um pesquisador faz para desenvolver um sistema de codificação para organizar seus dados”<sup>10</sup> (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 171). Trata-se de um processo longo que leva atrelado uma procura do significado daqueles dados que estão em foco, para o qual foi elencada uma lista de tópicos que posteriormente foi afunilada até encontrar as categorias que nos ajudariam a fazer a descrição detalhada que o estudo de caso solicita. Finalmente, na procura de rigor na análise, os dados coletados e categorizados foram triangulados.

## 5 Análise e discussão de dados

### 5.1 Crenças da professora Sofia

Ao fazer uma leitura acurada do questionário semiestruturado (II) respondido por Sofia, uma questão ficou em evidência: as referências da participante com relação ao *feedback* corretivo e os fatores afetivos. Assim, ao realizar a entrevista, sabíamos que este seria um aspecto que precisava ser aprofundado para sua melhor compreensão. Logo no início da mesma, foram feitas algumas perguntas sobre as experiências de Sofia enquanto aluna, e as respostas foram muito esclarecedoras:

[1] E:::<sup>11</sup> E:: eu não sei (.) eu tinha esse problema:: [...] Então, como eu me sentia constrangida e às vezes:: (.) isso (.) gerava uma timi::dez, sabe? de uma próxima vez eu já ficava com medo de errar de novo, então eu passei a algumas vezes assim, pelo que eu lembro, a ficar um pouco mais calada. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

[2] eu me sentia assim (.) inferiorizada? Sabe? [...] eu eu me sentia assim envergonhada pela forma, como se eu estivesse fazendo alguma coisa errada, sabe? (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Nesse período de aprendizagem de espanhol, Sofia teve experiências que a levaram a associar a correção da oralidade com sentimentos de inferioridade e vergonha.

O alcance que Sofia dá as implicações do *feedback* na dimensão afetiva dos alunos aparece diversas vezes na entrevista, por exemplo, quando diz ser necessário fornecer o *feedback* corretivo sem causar constrangimento, afirmação feita duas vezes; que é necessário tomar cuidado para que os alunos não deixem de falar em sala de aula por causa do *feedback*; informa que não quer que os alunos criem resistência à oralidade por

<sup>10</sup> Tradução do original: “what a qualitative researcher does to develop a coding system to organize data”.

<sup>11</sup> Para as transcrições foram utilizadas convenções baseadas em Marcuschi (1991). :: indica prolongamento de vogal; (.) Pausa; [...] Fragmento eliminado; eh preenchimento de pausa.

causa do *feedback*; considera que o aluno pode ficar inseguro; pensa que pode deixar o aluno desmotivado, expressando essa ideia em duas ocasiões, ou desestimulado. Por esta uniformidade e dominância (GABILLON, 2012), consideramos que a crença de que o *feedback* corretivo da oralidade pode prejudicar o aluno aumentando o seu filtro afetivo é uma crença central para Sofia.

Essa crença central estabelece conexões com outras (BARCELOS, 2007), conforme expomos a seguir:

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

As observações das aulas e as notas de campo nos ajudaram a entender que, mesmo em situações não tão extremas, conforme apontado por Sofia em sua entrevista, ela ainda considera a interrupção inadequada, conforme verificado também no questionário II:

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

A descrição do excerto [4] se manteve ao longo de todo o período de observações e entendemos que a professora Sofia possui a crença de que o professor não deve interromper ao aluno quando se trata de fornecer o *feedback* corretivo. Este fator, interromper ou não, é destacado por Menti (2006) como importante no que diz respeito à relação do professor com o *feedback*, relacionada à percepção que o professor tem de seu aluno. Neste caso, o entendimento de Sofia de que o aluno será prejudicado é o que a leva a optar por não o interromper.

Sofia ainda destaca essa incumbência como professora:

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

Sofia considera que o professor, quando fornece o *feedback* corretivo, deve estimular a reflexão do aluno, aspecto este que já tinha aparecido no questionário semiestruturado. Sob essa perspectiva, Sofia vislumbra no *feedback* um ponto de partida para que o aluno possa, mediante a reflexão e com a ajuda do professor, melhorar nas suas dificuldades na língua-alvo (MENTI, 2003).

Para Sofia, o professor precisa conhecer os alunos e realizar o *feedback* da melhor forma para eles, mostrando a crença de que o *feedback* corretivo deve ser feito levando em consideração as características do aluno e as do contexto de ensino:

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

Essa crença da professora está de acordo com os levantamentos teóricos de Battistella (2015), pois não é possível afirmar que há um tipo de *feedback* melhor do que outro – é necessário saber o que cada um deles oferece e, a partir daí, fazer as escolhas adequadas em cada situação. No entanto, Battistella (2015) indica, também, a dificuldade de encontrar parâmetros claros nos professores a respeito da realização da correção e da preferência de muitos, na maioria dos casos, pelo mesmo tipo de *feedback*.

Consideramos que a falta de aproximação teórica ao *feedback* corretivo da oralidade pode ajudar na consolidação do quadro desenhado por Battistella (2015), e Sofia é muito clara com relação a esta deficiência:

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

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

## 5.2 Ações da professora Sofia

A professora Sofia apresentou majoritariamente uma única técnica de correção: o *recast*, conforme Lyster e Saito (2010) e Battistella (2015) apontam também como característica dos professores em suas pesquisas. No caso de Sofia, o *recast* apresentava sempre o mesmo padrão: a professora inicia com uma interjeição, “ah!”, indicando uma mistura de surpresa e concordância com a fala do aluno, e depois fornece a forma adequada, sempre com uma intenção muito clara de incluí-lo dentro do evento comunicativo do qual participa junto com o aluno, como a seguir:

[8] A<sup>12</sup>: No me gusta mucho de salir a gastar dinero.  
S: ¡Ah! No me gusta salir, ir al shopping, no me gusta.  
(Observação de aula, em 18/05/2018).

Quando questionada na entrevista, a professora conseguiu retratar as ações corretivas feitas por ela de maneira habitual, expressando a consciência sobre a sua maneira de fornecer o *feedback* corretivo:

[9] S: Ele está falando uma coisa e mais eu tento corrigir de uma maneira que ele não, eu não, tento, pelo menos tento, e:: não fazer NÃO.  
P: [risada].  
S: Tipo, NÃO, não dessa forma, da outra, não cortar [...] e uso a entonação e uso também uma linguagem corporal para que ele (.) veja, para que ele entenda onde que ele está e:: que ele pode melhorar [...] Então, tento, sabe, com essa linguagem mostrar para ele, SEM CAUSAR CONSTRENGIMENTO. (Entrevista semiestruturada, em 16/08/2018).

Com suas ações, a professora Sofia tenta preservar o fluxo conversacional, igualmente ao exposto no questionário II. De fato, ela não interrompe o aluno durante as suas exposições de ideias, sendo uma das características próprias do *recast* (MENTI, 2006; LYSTER; SAITO; SATO, 2012). Há, portanto, uma coincidência entre as ações da professora e esse objetivo específico por ela pretendido.

O uso de uma única técnica de correção é limitante, tanto no sentido de atingir às necessidades de cada aluno como no sentido de se apropriar dos benefícios que cada técnica de correção pode oferecer (LYSTER; SAITO; SATO, 2012). A professora Sofia declara que, com suas ações, espera que (1) o aluno perceba que cometeu um erro, (2)

---

<sup>12</sup> Nos excertos das transcrições de eventos corretivos da oralidade durante as aulas, as intervenções da professora Sofia são identificadas com S, e as do aluno, com A.

levando-o à reflexão, como exposto anteriormente, mas (3) sem interrompê-lo e (4) preservando sua confiança. No entanto, uma única técnica de correção, no caso, o *recast*, não garante que todos esses quatro objetivos sejam alcançados, pois cada técnica vista na seção teórica pode incidir em um ou em outro objetivo. Por exemplo, os *prompts* apresentam uma maior tendência à reflexão, embora evidenciem, de maneira mais clara, o erro e, às vezes, possam interromper o discurso do aluno. Logo, a professora Sofia consegue atingir, na verdade, somente alguns objetivos acima mencionados, como a não interrupção, isto é, a manutenção do fluxo do discurso do aluno. Com relação aos outros aspectos, poderiam ser questionados, uma vez que o *recast* poderia ter um menor viés reflexivo, sendo menos intrusivo.

### **5.3 A relação entre crenças e ações da professora Sofia**

Evidencia-se, como Phipps e Borg (2009) defendem, que nem sempre há uma coincidência entre crenças e ações de professores. O passo seguinte é fazer uma interpretação das mesmas, pois segundo os autores, não é importante unicamente a identificação das possíveis discrepâncias, mas também saber por que elas acontecem.

Baseados na relação hermenêutica das crenças e ações, entendemos que essa discrepancia poderia surgir pela influência dos fatores contextuais. A professora Sofia fez referência na entrevista a eles ao citar a necessidade de conhecer a instituição de ensino, na qual atuava há só um semestre; o material didático e suas implicações na oralidade e na correção. Ela apontou a necessidade de “se adaptar” a ambos, a instituição e o material, os quais foram alcançados com as orientações das supervisoras. Por ter identificado um maior número de concordâncias do que discrepâncias, inferimos que os fatores contextuais permitiram que as ações da professora, no geral, fossem orientadas pelas suas crenças, e vice-versa (PHIPPS; BORG, 2009).

Consideramos que, além dos fatores contextuais, ainda há um outro fenômeno que nos ajuda a entender as relações entre crenças e ações: o complexo sistema de formação das crenças, algumas centrais e outras periféricas, considerando que as primeiras se constituem como fortes polos orientadores das ações. Destacamos, no caso de Sofia que, embora falasse da necessidade de levar em consideração as diferenças individuais dos alunos, seu jeito de fornecer o *feedback*, de forma majoritária, foi o *recast*, o qual está intimamente relacionado com a sua crença central: o *feedback* corretivo da oralidade pode

prejudicar o aluno aumentado o seu filtro afetivo. O *recast* garante a não especificação do erro do aluno e, segundo Sofia, é a técnica que ela considera mais eficaz<sup>13</sup> devido à baixa incidência no filtro afetivo.

Essa força das crenças centrais, justificando assim sua incidência nas ações, está na constituição das mesmas, pois, segundo Barcelos (2007), elas se relacionam com a identidade e as emoções do indivíduo, e está em sintonia com Gabillon (2012), que as caracteriza como dominantes.

## 6 Considerações finais

A professora Sofia considera o *feedback* corretivo da oralidade uma ferramenta positiva para ajudar o aluno na aprendizagem, mas as possíveis influências do mesmo na dimensão afetiva do aluno são colocadas em primeiro lugar. A associação feita pela participante da pesquisa entre a eficácia do *feedback* corretivo e a baixa incidência no filtro afetivo do aluno é um exemplo do exposto anteriormente.

É possível entender esta situação quando se olha para as crenças formadas a partir de sua experiência como aluna, associadas ao constrangimento perante as correções e o medo de errar. Assim, para Sofia, dos dois níveis implicados na correção da oralidade, cognitivo e afetivo, o afetivo tem mais peso. Isto acontece porque essas crenças sobre a relação *feedback* corretivo e fatores afetivos, formadas enquanto aluna, são centrais e, portanto, dominantes.

No seu agir em sala de aula, a professora procura, em primeiro lugar, que o *feedback* corretivo da oralidade seja sutil, sem chamar a atenção dos erros dos alunos e fazê-lo de maneira que não interrompa o fluxo comunicativo estabelecido. Nesse sentido, o *recast* se encaixa perfeitamente nas pretensões dela. No entanto, também explicita que procura induzir à reflexão e à percepção dos erros, objetivos estes que não são tão claramente alcançados quando se usa o *recast*.

Da análise dos dados, deduzimos que, com suas ações, Sofia estimula a oralidade dos alunos, e mostra-se disposta a resolver as dúvidas e questionamentos que eles

---

<sup>13</sup> Quanto ao conceito de eficácia, vide Menti (2003), Lyster e Saito (2010) e Battistella (2015). Para nós, a eficácia do *feedback* corretivo não pode ser vista como uma consequência direta do agir do professor em sala de aula, mas deve ser inserida dentro do processo de aprendizagem do aluno, sem esquecer que tal processo é complexo e que diferentes variáveis estão em jogo.

expõem; em contraposição, um trabalho mais rico e variado fica comprometido pelo receio que ela apresenta de prejudicar os alunos.

Voltando ao objetivo desta pesquisa, foi possível verificar que as crenças influenciam a prática da participante da pesquisa, encontrando um maior número de concordâncias do que discordâncias entre crenças e ações, concluindo que os fatores contextuais permitem que a professora exerça as ações que estão em equilíbrio com suas crenças.

Por outro lado, mostrou-se que as crenças centrais e aquelas que se encontram ancoradas a elas exercem uma influência maior nas suas ações, já que a preocupação por não aumentar o filtro afetivo dos alunos mediante a correção da oralidade, revelada pela professora Sofia, harmoniza com o uso majoritário do *recast*.

Destacamos, em primeiro lugar, a constatação de que as crenças centrais da professora, formadas a partir de suas experiências como aluna, são um ponto de apoio para tomar decisões no momento de fornecer o *feedback* corretivo da oralidade e, em segundo lugar, a profunda vinculação que a professora estabelece com relação ao *feedback* corretivo e à dimensão afetiva do aluno – os dois aspectos mais relevantes nesta pesquisa.

A pesquisa feita aqui permaneceu no nível de identificação das crenças e ações em sala de aula. Consideramos que as entrevistas, embora não tivessem como objetivo primário provocar a reflexão da participante, poderiam ter trazido à tona algumas questões que acabassem induzindo um momento reflexivo. Essa reflexão, embora ainda superficial, foi apresentada à professora Sofia durante o *feedback* da entrevista – a qual foi bastante grata – o que a levou a fazer anotações durante o encontro, fazendo-a questionar se o *feedback* corretivo da oralidade ainda seria o “monstro tão grande” que ela antes imaginava.

Desse modo, as pesquisas sobre crenças se constituem como uma oportunidade para que os professores entendam sua prática docente de maneira mais ampla e clara e que introduzam alterações, caso as considerem necessárias, para se evoluir ao longo da vida profissional.

## Referências

BARCELOS, A. M. F. A. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.;

- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 15-42.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, jan./jul. 2004, p. 123-156.
- \_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.
- BATTISTELA, R. T. **Um olhar sociocultural sobre o feedback corretivo oral na sala de aula de língua estrangeira**. 2015. 174 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- BATTISTELLA, R. T.; LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.
- BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education:** an introduction to theory and methods. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109, 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto (tradução: Luciana de Oliveira da Rocha). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ELLIS, R. Oral Corrective Feedback in L2 classroom: what we know so far. In: NASSAI, H.; KARTCHAVA, E. (org.). **Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications**. Routledge, NY, 2017. p. 3-18.
- GABILLON, Z. Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs. **IOKSP. International Online Language Conference 2012**, Nov 2012, Online/en ligne, Universal Publisher, 3, p. 190-203, <halshs-00799937>
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LIMA, M. D. S.; MENTI, M. M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Letras**, Curitiba, n. 62, p. 119-136, jan./abr. 2004.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in second language acquisition**, Cambridge, v. 19, p. 37-66, 1997.
- \_\_\_\_\_. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: The Awareness - Practice - Feedback sequence. In: DEKEYSER, R. (org.). **Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 141-160.
- LYSTER, R.; SAITO, K. Oral feedback in classroom. A meta-analyse. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 32, p. 262-302, 2010.
- LYSTER, R.; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classroom. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- \_\_\_\_\_. A transcrição de conversações. In: MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1991. p. 9-13.
- MENTI, M. M. **Efeito de dois tipos de feedback corretivo, recast e elicitação, no desempenho de alunos de inglês como LE**. 2003. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- \_\_\_\_\_. **O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback corretivo**. 2006. 179 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- MUKAY, Y. As pesquisas sobre crenças no ensino-aprendizagem de japonês como língua estrangeira. **Estudos japoneses**, n. 36, p. 169-183, 2016.
- \_\_\_\_\_. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos de estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 391-440, maio/ago. 2014.
- PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. **System**, v. 37, p. 380-390, 2009.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (org.) **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 83-97.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (org.) **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996, p. 102-119.
- ROSA, M. V. F. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.
- VÁZQUEZ, R. M. **Os erros na oralidade e o feedback corretivo**: crenças e ações de duas professoras de espanhol para aprendizes brasileiros. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2019.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-231.
- WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: beliefs, decision-making, and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.