

## TIPOS DE *FEEDBACK* EM AULAS DE INGLÊS/L2 COM FOCO NA ORALIDADE

Caroline Nascimento Fernandes<sup>1</sup>  
Joara Martin Bergsleithner

Universidade de Brasília

**Resumo:** Este trabalho examina os diferentes tipos de *feedback* que professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (L2) adotam em suas aulas, primordialmente em atividades que focam na oralidade em sala de aula da língua alvo. Os tipos de *feedback* são analisados de acordo com a teoria de Lyster e Ranta (19997) e com teorias sobre *feedback* (correção) nas aulas de L2. O objetivo deste estudo foi identificar quais tipos de *feedback* são mais usados pelos professores em momentos de interação com os seus alunos, quando estes estão expostos a atividades de produção oral e de uso da língua.

**Palavras-chave:** Tipos de *feedback*; oralidade; aulas de inglês/L2; *uptake*.

**Abstract:** This paper examines the different types of feedback adopted by teachers of English as a second language (ESL) or English as a foreign language (EFL), primarily during in-class activities that focus on the speaking skill of the target language. Feedback types are analyzed according to Lyster and Ranta's (1997) theoretical approach and other theories on feedback in ESL and EFL classrooms. The objective of this study was to identify what types of feedback are most used by teachers in moments of interaction with their students, when they are exposed to activities of oral production and language usage.

**Keywords:** Types of feedback; speaking; English classes/L2; uptake.

### Introdução

O ensino de um idioma como segunda língua ou como língua estrangeira (L2) vem sendo estudado por pesquisadores que investigam os melhores métodos didáticos para esse específico ambiente de aprendizagem. Dentro dessas pesquisas, há estudos sobre correção, guiados pelas questões de Hendrickson (1978), que são: (1) Os erros de alunos devem ser corrigidos?; (2)

---

<sup>1</sup> Bacharel em Letras Inglês e graduanda de Letras Português pela Universidade de Brasília. Pesquisadora PIBIC, orientada por Joara Martin Bergsleithner, professora doutora da mesma instituição.

Quando eles devem ser corrigidos?; (3) Quais erros devem ser corrigidos?; (4) Como devem ser corrigidos?; (5) Quem deve fazer a correção?

Nossa investigação neste artigo é sobre *feedback* e *uptake*, dois componentes primordiais da correção em aulas de L2. *Feedback* é uma proposta de correção que o professor oferece ao aluno que comete um erro linguístico, e *uptake* é a reação imediata do aluno após o *feedback* do professor (LYSTER e RANTA, 1997). O foco do nosso estudo foi *feedback* em momentos de interação entre aluno e professor durante atividades orais em sala de aula, onde a língua falada é enfatizada. Observamos como professores respondiam aos erros em falas dos alunos, e como esses alunos, por sua vez, reagiam às correções dos professores. Buscamos identificar quais tipos de *feedback* eram usados pelos professores e quais surtiam mais efeito com os alunos, ou seja, quais provocavam maior *uptake* e reparo do erro cometido.

## Fundamentação teórica

Na obra *Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms*, os autores Lyster e Ranta (1997) primeiramente explicam que o jeito que “falantes competentes reagem a erros de linguagem dos aprendizes tem várias formas dependendo da orientação disciplinária do pesquisador”(p. 38), tendo sido examinado como “evidência negativa” por linguistas, como “reparo” por analistas de discurso, como “*feedback* negativo” por psicólogos, como “*feedback* de correção” por professores de L2 e como *focus-on-form* em trabalhos mais recentes na área de aquisição de segunda língua (ASL) (p. 38). Os autores teorizam que “produzir *output* compreensível envolve a provisão de *feedback* útil e consistente vindos de professores e colegas”(p. 41).

Conforme Lyster e Ranta (1997), *feedback* é então classificado em seis tipos: (1) correção explícita, ou a provisão explícita da forma correta (e.g. “Você deve dizer X”); (2) *recast*, a reformulação pelo professor do enunciado do aluno menos o erro (também chamado de

“repetição com mudança”); (3) pedido de esclarecimento, o que pode indicar ou erro de formulação pelo aluno ou falta de compreensão pelo professor (e.g. “Você pode repetir, por favor?”); (4) *feedback* metalinguístico, indicação explícita que o enunciado foi mal-formado mas sem fornecer a forma correta ao aluno (e.g. “Há um erro,” uso de termos linguísticos); (5) elicitación, ou seja, pausas estratégicas (e.g. “*Not up, but...*”), podendo ser seguidas por termos metalinguísticos ou perguntas como “Como se diz X em inglês?”, e também o pedido de reformulação do enunciado; (6) repetição, onde o professor repete o erro do aluno com intuito de trazê-lo à tona (usando intonação diferenciada, ou “O que você quer dizer com X?”).

A resposta do aluno, a fala que imediatamente segue o *feedback* do professor, é denominada *uptake* e se enquadra ou em *reparo*, ou seja, a correção do erro original ou *sem reparo*, quando o erro não é corrigido. *Uptake* é classificado pelos pesquisadores em dez tipos: (1) repetição, onde o aluno repete a correção do professor; (2) incorporação, onde o aluno repete a correção do professor e imediatamente produz uma oração que incorpora essa correção; (3) auto-reparo, quando o aluno se corrige, possível apenas quando o professor não providencia a forma correta; (4) reparo por colegas, onde outro aluno fornece a forma correta apontada pelo *feedback* do professor; (5) reconhecimento, ou seja, resposta afirmativa ou negativa sem reparo efetivo do erro (e.g. “Entendi,” “Sim”); (6) mesmo erro, quando o mesmo erro é cometido novamente; (7) erro diferente, onde um erro diferente ocorre; (8) fora do foco, ou seja, uma resposta que foge do foco dado pelo professor no *feedback*; (9) hesitação, onde o aluno hesita em falar depois do *feedback*; (10) reparo parcial, onde apenas parte do erro é reparada.

Com base nessas premissas, os resultados da pesquisa de Lyster e Ranta (1997) indicam que a sequência *feedback-uptake* mais ativamente engaja os alunos quando a forma correta não é providenciada a eles, ou seja, quando há uma “negociação de forma,” possível através de sinais que levam o aluno a tomar consciência do seu erro e o ajudam a reformular sua oração mal-formulada (p. 58). Os pesquisadores também propõem uma relação entre *feedback* e *input*, pois em momentos de interação, professores podem fornecer *feedback* focado nas formas da língua relevantes aos traços salientados no *input* das aulas (p. 41).

Outra contribuição do artigo de Lyster e Ranta (1997) são as perguntas-chaves de Hendrickson (1978) que servem como um guia para pesquisas sobre correção de erros: 1) Erros de alunos devem ser corrigidos?; 2) Quando devem ser corrigidos?; 3) Quais erros devem ser corrigidos?; 4) Como devem ser corrigidos?; 5) Quem deve fazer a correção?

O artigo de Suzuki (2004), *Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms*, propõe que *recasts* e pedidos de esclarecimento são os tipos de *feedback* mais “pedidos” pelos erros linguísticos, i.e. erros fonológicos, gramaticais e lexicais (p. 16-17). A pesquisadora também sugere que os resultados dependem da sala de aula e dos alunos (p. 19).

No estudo de Bergsleithner (2006), intitulado *Does grammar teaching and feedback promote EFL learning?*, a pesquisadora relata que quando o/a professor/a pretende chamar a atenção dos alunos para pontos específicos em sua explicação, o uso de dispositivos de língua pode ser útil e relevante ao processo de aprendizagem, e pode levar os alunos a reconhecer fatores importantes do *input* recebido, ou seja, levá-los à conscientização, para que, posteriormente, o *input* possa ser transformado em *intake* (p. 11). Bergsleithner postula que, apesar do uso de terminologia poder ser um facilitador em processos de aprendizagem, e vantajoso para alguns alunos, também pode ser “muito vago ou sem proveito” para outros, ou seja, a classe toda talvez não seja beneficiada (p. 20), uma vez que cada aluno tem suas diferenças individuais. Isso corrobora o artigo de Suzuki que indica que resultados dependem dos alunos e do contexto em que se encontram. Bergsleithner afirma, porém, que “os tipos de *feedback* que mais beneficiam são aqueles que levam o aluno à reflexão de erros e à resolução de problemas por si só” (p. 22).

A partir do uso desses três trabalhos como base, nossa pesquisa busca obter maior entendimento dessa área, assim como verificar se nossos resultados corroboram com o que já foi postulado sobre o assunto.

## Metodologia

Com o intuito de identificar quais tipos de *feedback* são mais frequentemente usados por professores de inglês como segunda língua ou língua estrangeira (L2) durante atividades de produção oral, esta pesquisa foi de cunho qualitativo e quantitativo, onde analisamos *feedback* em aulas de quatro professores de inglês no Distrito Federal.

A primeira etapa deste estudo foi uma revisão de literatura correspondente a *feedback*, correção e *uptake*. Textos foram minuciosamente lidos, fichados e resumidos. Durante esse processo de leitura, orientador e orientando se reuniam para discutir os textos e para maior esclarecimento e desenvolvimento de possíveis hipóteses. Após a leitura, a segunda etapa da pesquisa foi a parte qualitativa, onde a pesquisadora observou aulas de professores de L2 em uma escola de inglês no DF. Dados foram coletados através da gravação de áudio, com permissão dos professores e da escola, e através de notas tomadas pela observadora. O objetivo da observação era verificar como os professores forneciam *feedback* aos seus alunos e se os tipos de *feedback* adotados provocavam reparos aos erros cometidos, medidos através da análise de *uptake*. Transcrevemos as gravações feitas e selecionamos 3 aulas de cada professor como corpus. Em seguida, a terceira etapa foi a parte quantitativa do trabalho. Essa etapa quantificou os resultados através de tabelas e gráficos, usando percentagem, para mostrar os diferentes tipos de *feedback* e a frequência em que eles ocorrem. A última etapa foi a análise e discussão desses resultados e a comparação deles com os resultados de outros pesquisadores como Lyster e Ranta (1997), Suzuki (2004) e Bergsleithner (2006).

#### Sobre a instituição de ensino

A escola que escolhemos para esse estudo faz parte de uma rede internacional de cursos de idiomas. Treinados semestralmente, seus professores aprendem e utilizam um método de ensino desenvolvido por e para o próprio curso. Os responsáveis pelos treinamentos são coordenadores e treinadores profissionais da rede, e juntos eles instruem os professores sobre a didática da escola. Isso é relevante ao nosso estudo pois um dos tipos de *feedback* providenciado pelos professores aos alunos não consta na literatura sobre correção, mas é um tipo de *feedback*

próprio da escola observada, institucionalizado, aprendido e usado pelos seus professores. A escola também prioriza atividades orais e enfoque na língua falada, o que foi importante para nossa pesquisa que também foca em atividades da língua oral.

#### Sobre os professores

Os quatro professores observados neste estudo foram três mulheres e um homem, entre 19-27 anos de idade, com 1-5 anos de experiência de ensino de inglês. Dois destes professores foram alunos na mesma instituição observada.

#### Sobre as turmas, os alunos e a duração das aulas

As turmas, todas no mesmo nível intermediário, eram compostas por 2-5 alunos, de 16-61 anos. As aulas ocorriam duas vezes por semana, com duração de uma hora cada.

#### Sobre as observações, anotações e gravações

As observações começaram dia 17 de março de 2014 e se estenderam até 16 de maio de 2014 e uma aula por semana foi gravada ao longo do período de observação. O aparelho utilizado para gravação foi um *tablet*, através de um aplicativo que faz gravações e permite anotações simultâneas. As gravações duram em média 43 minutos.

### **Análise dos dados e discussão**

Neste estudo, a análise dos dados se baseia nas anotações e gravações de três aulas dos quatro professores observados. Examinamos a quantidade e qualidade de *feedback* e *uptake* ocorridos nessas aulas. *Feedback* foi classificado dentro das categorias elaboradas por Lyster e Ranta (1997), que são: (1) pedido de esclarecimento; (2) elicitación, (3) *recast*, (4) repetição de erro, (5) correção explícita e (6) *feedback* metalinguístico (abreviados no gráfico).

Acrescentamos duas categorias nossas: (1) repetição de instrução, que é um tipo de *feedback* dentro do método da escola investigada e (2) combinação, onde o professor usa mais de um tipo de *feedback*. *Uptake* foi classificado dentro das categorias de Lyster e Ranta (1997), que são: (1) repetição da correção; (2) incorporação; (3) reparo por colegas; (4) reconhecimento do erro; (5) mesmo erro; (6) erro diferente; (7) fora do foco; (8) hesitação; (9) reparo parcial; (10) reparo; (11) sem *uptake* ( $\emptyset$ )<sup>2</sup>; (12) *uptake* em português<sup>3</sup>. Não consideramos auto-reparo como um tipo de *uptake* pois não identificamos nenhum exemplo nas aulas observadas.

### Repetição de instrução e combinação

A escola tem seu próprio método de ensino, assim como seu próprio método de fornecer *feedback* e promover *uptake*. Denominamos esse tipo de *feedback* de “repetição de instrução,” onde o professor repete, em partes ou integralmente, as instruções que providenciou aos alunos. Abaixo temos um exemplo deste tipo de *feedback*, em uma atividade em que o objetivo era a reprodução consciente dos alunos de frases indicadas pelo professor:

Professor 1: *They are waiting for us in front of the supermarket.*  
Alunos: [não completam a frase]  
Professor 1: *They are waiting for us*  
Alunos: *They are waiting for us*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of*  
Alunos: *They are waiting for us in front of*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of the supermarket.*  
Alunos: *They are waiting for us in front of* [pausa, restoa audível]  
Professor 1: Vamos lá. *They are waiting for us*  
Alunos: *They are waiting for us*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of*  
Alunos: *They are waiting for us in front of*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of the supermarket.*  
Alunos: *They are waiting for us* [inaudível]  
Professor 1: Vamos de novo, não tem problema.  
Alunos: [silêncio]

<sup>2</sup>Sem *uptake* seria nenhuma verbalização por parte do aluno após o *feedback* do professor.

<sup>3</sup>*Uptake* em português seria uso da língua nativa do aluno, aqui português, na resposta ao *feedback*.

Professor 1: Vamos de novo! *They are waiting for us*  
Alunos: *They are waiting for us*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of*  
Alunos: *They are waiting for us in front of*  
Professor 1: *They are waiting for us in front of the supermarket.*  
Alunos: *They are waiting for us in front of the supermarket.* [reparo]  
Professor 1: *Aí!*  
(Trecho: professor 1, aula 1, 17/03/14)

Notamos que o professor repete as instruções muitas vezes, sem explicitar para a turma os erros que cometiam. O objetivo desse tipo de *feedback* é conceder ao aluno uma nova oportunidade de executar a atividade oral.

Consideramos o *feedback* do professor como “combinação” quando mais de um dos sete tipos de *feedback* foi usado antes de qualquer *uptake* do aluno. Em geral, professores começavam com um tipo de *feedback* e o reforçavam com outros, variando em suas combinações. Abaixo temos um exemplo onde o professor utilizou repetição de instrução, *feedback* metalinguístico e correção explícita, obtendo reparo.

Professor 3: Aluno 2, *were they a young couple?*  
Aluno 2: *Yes, they are a young couple.*  
Professor 3: *So, were they a young couple?* [repetição de instrução]  
Aluno 2: *Teacher, I forgot the* [inaudible]  
Professor 3: *Yes, it's this, but you said "Yes, they are."* [apontamento explícito]  
*Okay? And we're saying the past, okay?* [apontamento metalinguístico]  
Aluno 1- *Were they a young couple?* [pausa] *Yes...*  
Aluno 2: *Yes, they were a young couple.* [reparo]  
(Trecho: professor 3, aula 1, 22/03/14)

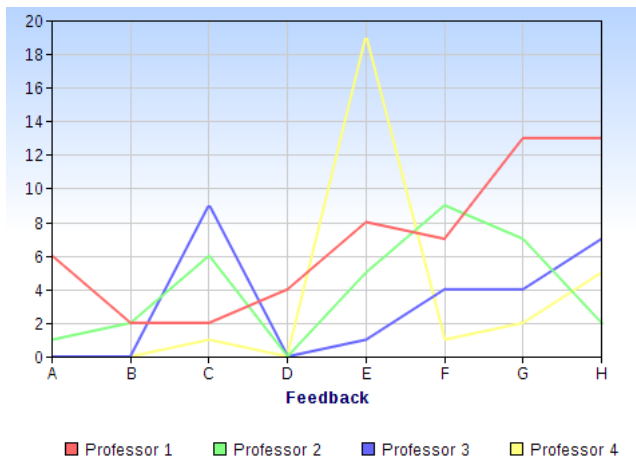
## Resultados Gerais

A figura 1 apresenta os resultados da investigação sobre os tipos de *feedback*.



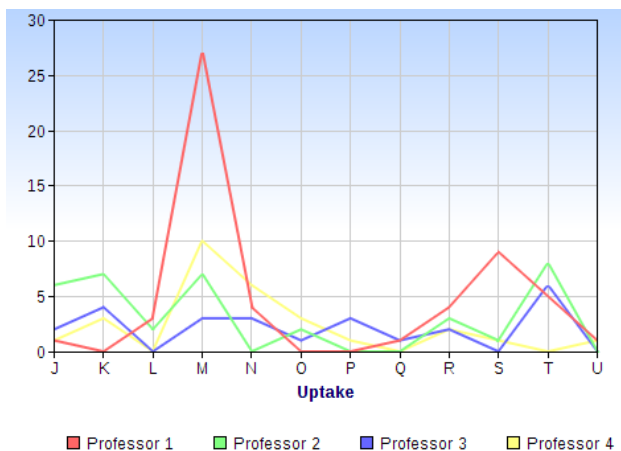
Verificamos que entre os quatro professores, oito tipos de feedback são usados, com distribuição variada. Percebemos que cada professor<sup>4</sup> tem sua própria distribuição de *feedback*, ou seja, os

Figura 1: Tipos de feedback utilizados pelos



- A. Pedido de Esclarecimento
- B. Elicitação
- C. Recast
- D. Repetição de Erro
- E. Explícito
- F. Repetição de Instrução
- G. Metalinguístico
- H. Combinação

Figura 2: Tipos de uptake encontrados



- J. Repetição de Correção
- K. Incorporação
- L. Colegas
- M. Reparo
- N. Reconhecimento
- O. Mesmo erro
- P. Erro diferente
- Q. Fora do foco
- R. Hesitação
- S. Parcial
- T. Ø
- U. Português

tipos variam dependendo do professor.

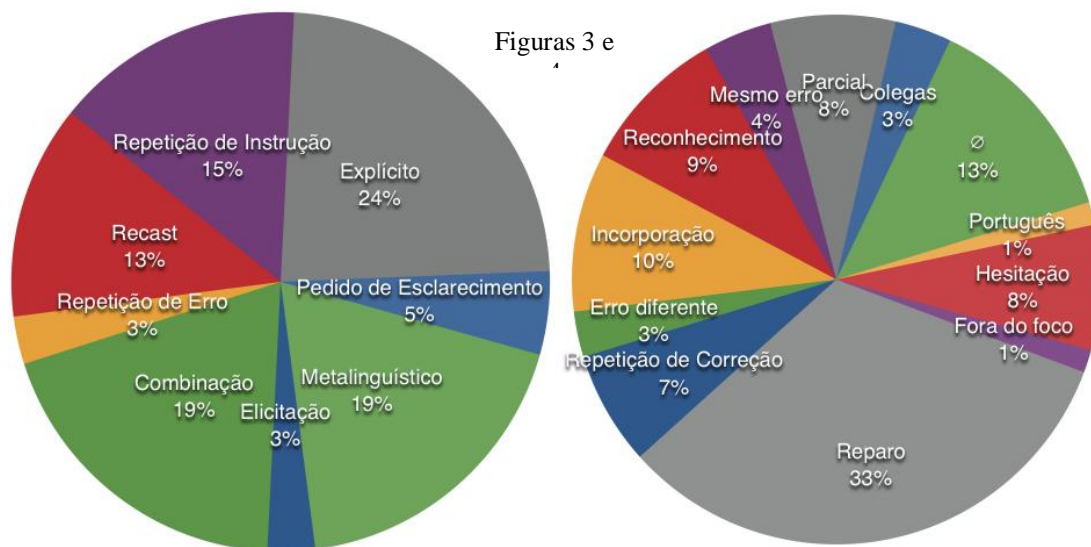
<sup>4</sup>“O professor” é um termo neutro que usaremos para professores de ambos gêneros.

A figura 2 apresenta a distribuição de *uptake*. Assim como *feedback*, notamos que há uma variação de tipos de *uptake* dependendo do professor e sua turma. Em geral a maioria de *uptake* mostra-se como reparo, incorporação (que é uma forma de reparo) ou reparo parcial. Porém, verificamos que repetição de correção, reconhecimento do erro e falta de *uptake* também estão significativamente presentes nos dados.

As figuras 3 e 4 ilustram a distribuição geral de *feedback* e *uptake*, respectivamente, revelando que os três tipos de *feedback* mais utilizados foram explícito (24%), metalinguístico (19%) e combinação (19%), e os três tipos de *uptake* mais encontrados foram reparo (33%),

Gráfico 3: Tipos de feedback encontrados

Gráfico 4: Tipos de uptake em resposta ao feedback



incorporação (10%) e sem uptake  $\emptyset$  (13%).

#### Resultados por professor

Os resultados mostraram que cada professor tem sua própria distribuição de tipos de *feedback*, e a análise individual é importante para maior compreensão dos dados. As figuras a seguir apresentam a relação de *feedback* e *uptake* de cada professor.

O professor 1 (figuras 5 e 6) usou oito dos nove tipos de *feedback*. Optou com mais frequência pelo *feedback* metalinguístico (24%) ou uma combinação de tipos de *feedback* (24%), enquanto elicitación (4%) e *recast* (4%) foram os menos usados, o que indica a preocupação da parte deste professor em esclarecer como e quando cada erro foi cometido. A maior parte do *uptake* de seus alunos foi reparo (49%) ou reparo parcial (16%), as mais altas porcentagens entre os quatro professores, embora não haver incorporação, indicando que as explicações dadas durante o *feedback* surtiram um efeito positivo. Identificamos oito dos doze tipos de *uptake*, e também a categoria sem *uptake* ( $\emptyset$ ). O tipo de *feedback* que não rendeu nenhum reparo foi

Gráfico 5: Feedback professor 1

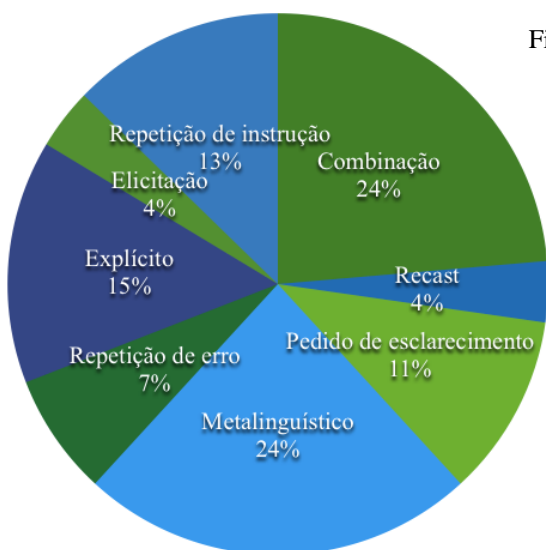
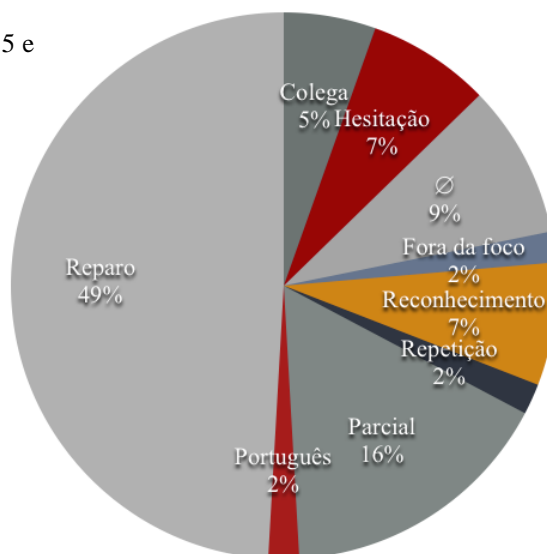


Gráfico 6: Uptake professor 1



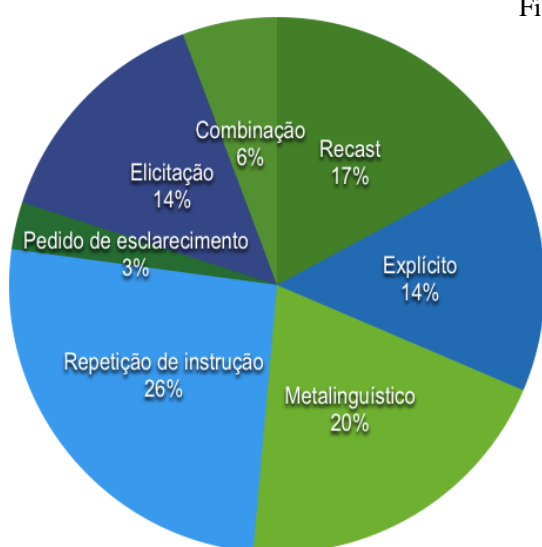
Figuras 5 e 6

*recast*.

Sete dos nove tipos de *feedback* foram utilizados pelo professor 2 (figuras 7 e 8), sendo que repetição de instrução (26%), *feedback* metalinguístico (20%) e *recast* (17%) foram os mais frequentes, e pedido de esclarecimento (3%) e combinação de *feedback* (6%) foram os menos frequentes. Também observa-se que sete tipos de *uptake* foram identificados, como incorporação (19%) e repetição da correção do professor (17%), sendo essas as maiores porcentagens entre

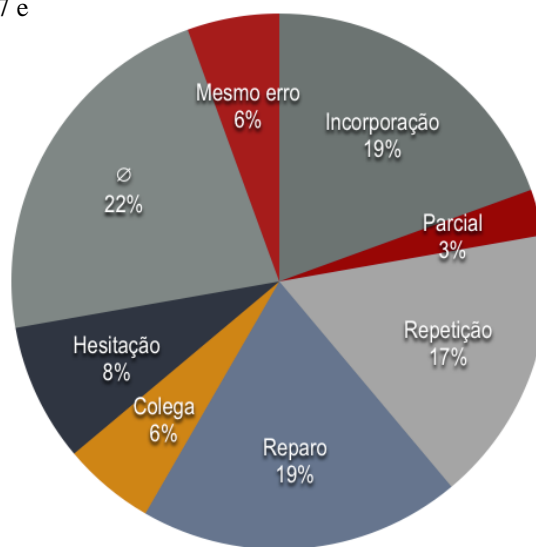
todos os professores, e reparo (19%). Os dados do professor 2 revelam que 22% de seu *feedback* não resultou em nenhum *uptake*. Essa porcentagem mostra que na maioria das vezes, os alunos não respondiam à correção do professor. Porém, somadas as porcentagens de reparo e incorporação, percebe-se um saldo positivo em respostas ao *feedback*.

Gráfico 7: Feedback professor 2



Figuras 7 e 8

Gráfico 8: Uptake professor 2



Dos cinco tipos de *feedback* utilizados pelo professor 3 (figuras 9 e 10), o mais frequente é *recast* (36%), seguido por uma combinação de tipos de *feedback* (28%), ambas as maiores porcentagens entre os quatro professores. O professor 3 usa com a mesma frequência (16%) o *feedback* metalinguístico e a repetição de instrução. Essa variação de *feedback* resultou em oito tipos de *uptake*, 16% de incorporação, 12% de reparo, 12% de reconhecimento do erro e 12% de erros diferentes. Entre os dados deste professor verificamos a maior porcentagem sem *uptake* (24%). Nota-se que o *feedback* deste professor surtiu mais dúvidas nos alunos do que reparo. A maior parte do *uptake* indica pouca compreensão do *feedback* (i.e. mesmo erro, repetição, reconhecimento, hesitação, erro diferente, fora do foco e sem *uptake*) e as porcentagens somadas mostram um alto nível de incompreensão dos alunos diante do *feedback*.

O professor 4 (figuras 11 e 12) usou a correção explícita (68%) como técnica primordial de *feedback*. Utilizou no total cinco tipos de *feedback*, sendo a combinação de tipos de *feedback* (18%) usada com segunda maior frequência, e *recast* e repetição de instrução com a menor (4%). O *uptake* mais resultante foi reparo (36%), seguido por reconhecimento (21%) e mesmo erro (11%). A diferença deste professor para os outros três foi que todo *feedback* resultou em *uptake*. Os resultados deste professor sugerem que o uso de poucos tipos de *feedback* pode render maior reparo. Porém, apesar da alta taxa de reparo, todos os outros tipos de *uptake* apontam para falta de compreensão do *feedback* do professor.

Gráfico 9: Feedback professor 3

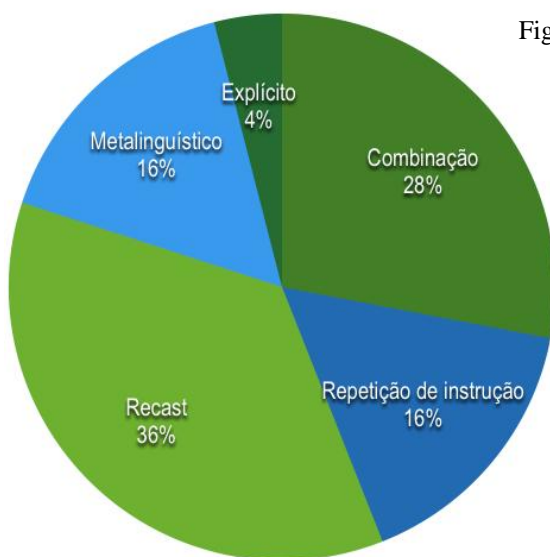
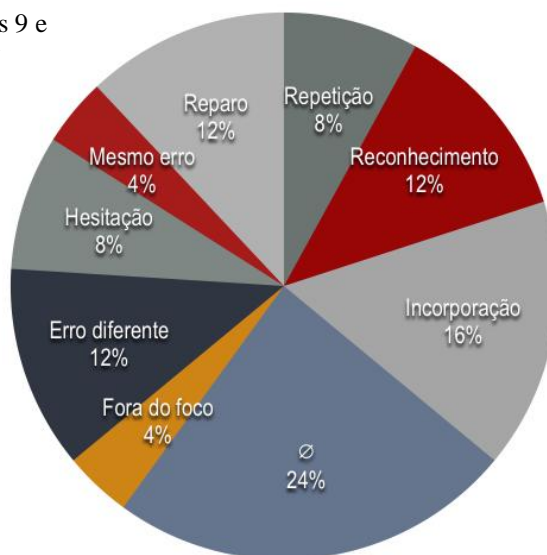


Gráfico 10: Uptake professor 3



Figuras 9 e 10

Gráfico 11: Feedback professor 4

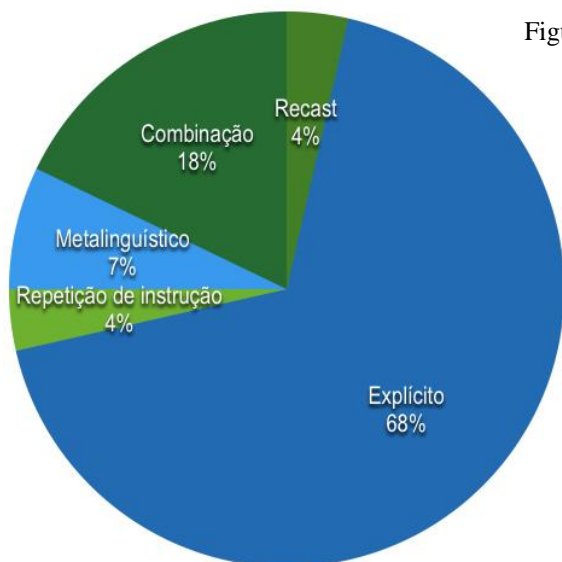
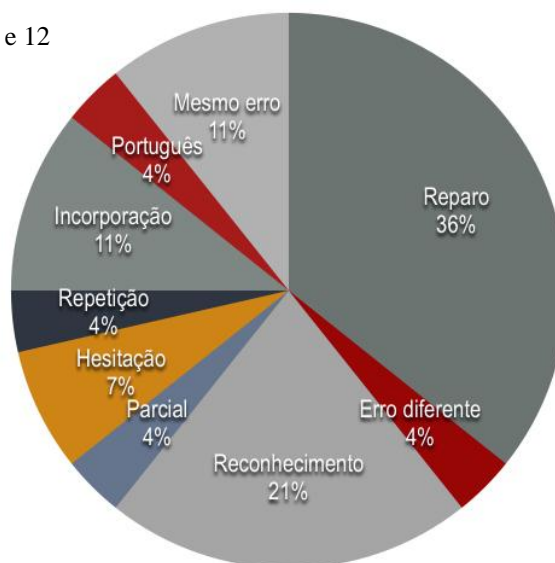


Gráfico 12: Uptake professor 4



Figuras 11 e 12

Análise e discussão dos dados de cada professor e turma

Todos professores observados eram diferentes em sua experiência docente específica e seu estilo didático e pedagógico individual, apesar de serem treinados pelos mesmos coordenadores e instrutores da escola. Cada professor também tinha uma turma singular, com alunos diversificados de várias idades e perfis de aprendizagem. Para compreender melhor os resultados, analisamos primeiramente cada combinação de professor e turma.

O professor 1 foi um dos quatro professores que usou a maior quantidade de tipos de *feedback* em suas aulas. Sua turma era composta por jovens e adolescentes, com a chegada de uma nova aluna na faixa etária de 30-40 nas últimas aulas observadas. Os alunos tinham muita dificuldade de compreender estruturas básicas do inglês, com exceção de um aluno que estava mais avançado que o resto da turma. Apesar dessas dificuldades e de pouca fluidez em sala, o professor mantinha uma atitude positiva durante as aulas, oferecendo com frequência frases de apoio como *Very good!* ou *You can do it!* mesmo quando alunos continuavam a errar. Notamos que, dependendo do dia e da disposição geral da turma, diferentes tipos de *feedback* eram providenciados pelo professor. Verificamos que grande parte da correção dos erros foi feita através da combinação dos tipos de *feedback*, e isso indica que este professor levou em consideração que os aprendizes têm diferenças individuais e aprendem de formas diferentes. Portanto, cremos que isso foi importante para essa turma especificamente por ela conter alunos nitidamente em diferentes níveis de inglês.

A turma do professor 2 foi elaborada para duas alunas com dificuldades de aprendizagem, uma com pouca audição e outra por estar na terceira idade. Os alunos levantavam muitas dúvidas durante as aulas e o professor tinha dificuldade em dar continuidade às lições (uma aula raramente rendia uma lição completa). Para melhor acompanhar as alunas, o professor providenciava *feedback* minucioso, de forma devagar, o que absorvia muito tempo de sua aula. Muitas vezes continuava para outro tópico antes do *uptake* (dados revelam que 22% do *feedback* resultou em falta de *uptake*), o que rompia com a sequência *feedback-uptake* e não providenciava a chance de reparo.

O professor 3 tinha uma turma com um nível excelente de inglês. Eram adultos participativos que raramente cometiam erros. Quando erros eram cometidos, o professor usava expressões como *pay attention* para indentificar aquele momento como um momento de *feedback*. A repetição de instrução, apesar de ser uma técnica própria do método da escola, foi o tipo de *feedback* que não rendeu nenhum reparo para esta turma com este professor. Este professor também foi o único, entre os quatro, que falava exclusivamente em inglês com seus alunos durante a aula.

A turma do professor quatro era composta por jovens (faixa etária dos vinte anos) com um bom ritmo de aprendizagem e dúvidas adequadas para seu nível. O professor, porém, as vezes não percebia um erro cometido e portanto não providenciava *feedback*. Enquanto os alunos participavam em atividades orais ou escritas, o professor simultaneamente estava a fazer outras coisas, como preparar aulas ou corrigir deveres, o que resultou em pouca observação e falha na avaliação do rendimento da turma. É provável que por causa dessa falta de atenção, o professor não tenha percebido alguns erros dos alunos e não tenha escolhido tipos de *feedback* que seriam mais eficazes para cada erro. Os dados revelam que a maioria dos erros foram corrigidos de forma explícita, e que o professor apenas usou cinco tipos de *feedback* (combinação, *recast*, *feedback* metalinguístico, explícito e repetição de instrução) dos nove apurados neste estudo.

### **Considerações finais**

Os resultados do estudo de Suzuki (2004) sugerem que os tipos de *feedback* mais frequentes eram *recasts* e pedidos de esclarecimento, o que não encontramos nesta pesquisa. Nossos dados (figura 10) mostram que os mais frequentes foram *feedback* explícito (24%), *feedback* metalinguístico (19%) e combinação de tipos de *feedback* (19%). Suzuki afirma, porém, que os resultados variam dependendo da sala e dos alunos (p. 19), e nosso estudo



corroborar esta afirmação, pois as turmas e os professores aqui investigados tiveram resultados diversificados.

Bergsleithner (2006) revela que expressões como *Pay attention!* podem ser significantes em momentos que o professor busca dar enfoque a pontos específicos de sua explicação. Verificamos isso ao observar o professor 3, que frequentemente usou expressões como *Look!* ou *Pay attention!* para levar os alunos a reconhecer o momento de *feedback*. Bergsleithner também afirma que o uso desses facilitadores podem ser vantajosos para uns alunos, e sem proveito ou vago para outros, ou seja, assim como Suzuki, a pesquisadora conclui que resultados dependem da turma e do professor, bem como das diferenças individuais dos aprendizes quando estes estão aprendendo uma L2.

Nosso estudo revela a diversificação do *feedback* providenciado pelos professores e tipos de *uptake* produzidos por alunos. Alguns professores escolhiam alguns tipos de *feedback* e os utilizavam para uma aula específica, mas em outro dia e em outra aula escolhiam uma nova combinação de tipos de *feedback* e os utilizavam. Em outras ocasiões com um professor diferente, percebemos que não houve espaço de tempo para os alunos se pronunciarem depois da correção, pois o professor continuou para o próximo tópico, ou seja, não houve oportunidade de reparo ou de *uptake* em geral. Também encontramos um professor que utilizou sinais para sua correção, independente do tipo de *feedback*. Este professor, através da expressão *pay attention*, por exemplo, mostrava aos alunos que eles se encontravam em um momento de *feedback*. Os alunos, então, reconheciam que um erro foi cometido e o professor fornecia tempo para o *uptake* dos alunos e reconhecimento de que algo estava errado, através do *feedback* dado. Concluímos, portanto, que a distribuição de *feedback*, quais tipos são usados e quando, depende estritamente da combinação de um professor com uma turma, bem como com as experiências de ensino/aprendizagem e vivências de cada professor. Por fim, a identidade de cada professor e turma exige distribuições específicas e particulares para seu contexto.

## Referências Bibliográficas

BERGSLEITHNER, J. M. Does Grammar Teaching and Feedback Promote EFL Learning?. **Korea TESOL Journal**, v. 9, p. 6-87, 2006.

LYSTER, R. e RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997.

HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, p. 387-398, v. 62, 1978. In: LYSTER, R. e RANTA, L. (Orgs.) **Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms**. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.

SUZUKI, M. Corrective Feedback and Learner Uptake in Adult ESL Classrooms. Teachers College, **Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, New York, v. 4, p. 1-21, 2004.