

Suzi Marques Spatti Cavalari

**O Tratamento do Erro na Oralidade: uma
Proposta Focada em Características da
Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua
Estrangeira**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras
e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista,
Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título
de Mestre em Estudos Lingüísticos - Área de Concentração
em Lingüística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

São José do Rio Preto
2005

Cavalari, Suzi Marques Spatti.

O tratamento do erro na oralidade : uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira / Suzi Marques Spatti Cavalari – São José do Rio Preto : [s.n.], 2005
233 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada . 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Erro - Correção. 4. Oralidade. I. Benedetti, Ana Mariza . II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'33

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti – Orientadora

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Profa. Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Suplentes

Profa. Dra. Maximina Maria Freire

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

Minha gratidão à Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, minha orientadora e incentivadora nos momentos mais difíceis, pela paciência e dedicação constantes no desenvolvimento desta investigação.

Agradeço aos outros professores do programa de Estudos Lingüísticos deste campus (área de Lingüística Aplicada), Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, meu co-orientador, e Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, pelas observações sempre pertinentes e pelos altos níveis de exigência estabelecidos, que nos estimulam a buscar o aperfeiçoamento contínuo de nossos trabalhos.

Obrigada aos alunos participantes deste projeto, pela compreensão, e à professora participante, por seu espírito de cooperação.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro durante a realização deste trabalho.

Muito obrigada à minha família e amigos, pelo apoio incondicional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Formulação do tema e justificativa da pesquisa	13
Objetivos e perguntas de pesquisa	21
Organização da dissertação	23
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Teorias de aprendizagem/aquisição de línguas	26
1.1.1 A interlíngua e a concepção individualizada do aprendiz de línguas	27
1.1.2 A teoria sócio-interacionista e o aprendiz como um ser social	41
1.1.3 O aprendiz e suas dimensões individuais e sociais	44
1.2 Foco na forma	46
1.3 O Erro	53
1.3.1 Classificação dos erros	56
1.4 Correção x tratamento x gerenciamento do erro	58
1.4.1 Taxonomia de correção	61
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	70
2.1 Natureza da pesquisa	71
2.2 Contexto e participantes	74
2.3 Instrumentos de pesquisa	77
2.3.1 Entrevistas	77
2.3.2 Gravações das aulas em vídeo	79
2.3.3 Notas de campo e diários reflexivos	80
2.3.4 Questionário	80
2.3.5 Sessões de visionamento	80
2.4 Procedimentos de análise	81
2.4.1 Fase de diagnóstico	81
2.4.2 Fase de intervenção	85
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS	92
3.1 A vivência do erro e da correção no contexto pesquisado	94
3.1.1 Influência da formação	94
3.1.2 Concepções de erro	98
3.1.3 Concepções de correção	102
3.1.4 Auto-correção	108
3.1.5 Correção pelos pares	111
3.1.6 Gerenciamento do erro por parte de P	114
3.1.7 Relação erro x correção x aprendizagem	124
3.2 O mapeamento dos erros e as interlínguas dos participantes	128
3.2.1 Principais características da interlíngua de AM	136

3.2.2 Principais características da interlíngua de DE	140
3.2.3 Principais características da interlíngua de JC	143
3.2.4 Principais características da interlíngua de JN	147
3.2.5 Principais características da interlíngua de MA	150
3.2.6 Principais características da interlíngua de ME	153
3.3 Uma proposta de tratamento dos erros: o processo interventivo	157
3.3.1 Sessões de discussões	158
3.3.2 Intervenções baseadas em experimentação e observação	167
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
4.1 Limitações desta pesquisa e sugestões para estudos futuros	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	202
ANEXOS	209

ÍNDICE DE TABELAS E FIGURAS

Tabela 01: Cronograma de atividades (fase de diagnóstico)	85
Tabela 02: Cronograma de atividades (fase interventiva)	90
Gráfico 01: Movimentos corretivos utilizados por P (fase de diagnóstico)	117
Tabela 03: Frequências absolutas dos erros mapeados na fase de diagnóstico	129
Gráfico 02: Tempos verbais referentes a ações no passado – frequências relativas dos erros	133
Gráfico 03: Preposições <i>in</i> x <i>on</i> x <i>at</i> referentes a tempo e espaço – frequências relativas dos erros	134
Tabela 04: Principais características das ILs dos aprendizes	156
Tabela 05: Aspectos lingüísticos levantados pelos aprendizes como desvios de seu desempenho oral	178

CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES

(baseado em Marcuschi, 1986)

FALANTES:	primeira letra ou primeira sílaba do nome
SOBREPOSIÇÃO DE VOZES:	[
SOBREPOSIÇÃO LOCALIZADA:	[]
PAUSAS:	(+) = 0,5 segundo (++) = 1,0 segundo (+++)= 1,5 segundo (tempo) = mais de 1,5 segundo
DÚVIDAS E SUPOSIÇÕES	(incompreensível)
TRUNCAMENTOS BRUSCOS	/
ÊNFASE	LETRA MAIÚSCULA
ALONGAMENTO DA VOGAL	:
COMENTÁRIOS DA PESQUISADORA	(())
SILABAÇÃO	hífens (- - -)
REPETIÇÕES	duplicação de letra ou da sílaba
PAUSA PREENCHIDA, HESITAÇÃO OU SINAIS DE ATENÇÃO	reprodução dos sons
INDICAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO PARCIAL OU DE ELIMINAÇÃO	/.../ indica corte no segmento

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de se investigar o gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem. O contexto investigado se caracteriza por um grupo de seis alunos que se preparavam para um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge, em uma escola de línguas do interior de São Paulo, e a professora.

Em sua primeira etapa, a investigação buscou verificar como os participantes vivenciavam o erro e a correção neste cenário de ensino, bem como descrever as principais características das interlínguas dos aprendizes naquele momento. Na segunda etapa do trabalho, desenvolveu-se uma proposta de tratamento dos erros mais recorrentes, por meio da qual se pretendia implementar ações pedagógicas com características de foco na forma (FonF) e que promovessem a negociação de determinados aspectos lingüísticos.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas abertas e semi-estruturadas, questionários, gravações audiovisuais, observações das aulas, notas de campo transformadas em diários, sessões de visionamento com os aprendizes e de discussão com a professora participante, num processo cíclico e contínuo, a fim de se embasarem as decisões referentes ao processo interventivo. A presente investigação caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa qualitativa que buscou, por meio de intervenções, sanar um problema específico do contexto de sala de aula, levando em consideração as variáveis nele envolvidas, e com base na observação dos processos que nele ocorrem.

Verificou-se que os movimentos corretivos empregados para promover momentos de negociação da forma se mostraram uma importante ferramenta no tratamento dos erros por ajudarem os aprendizes a perceberem lacunas em suas interlínguas e a se esforçarem para refazer suas produções consideradas

imprecisas. Nesse esforço, observou-se a importância do papel do professor ao fornecer os andaimes necessários para que cada aprendiz pudesse se monitorar.

ABSTRACT

This study was carried out in order to investigate error management in EFL (English as a foreign language) classes and its implications for the teaching/learning process. The researched context is characterized by a group of six students preparing for a Cambridge proficiency test at a language school in the state of São Paulo, and their teacher.

In its first stage, this investigation aimed at assessing how the participants perceived error and its correction in the classroom as well as describing the main characteristics of learners' interlanguage. The second stage presented a plan for treating the most recurrent errors by means of pedagogical actions which exhibit characteristics of focus on form (FonF) and which foster negotiation of certain linguistic aspects.

Data was collected by means of open and semi structured interviews, questionnaires, audiovisual recordings, class observation, field notes and diaries, viewing sessions with learners and discussion sessions with the teacher in a cyclical and continuous process, in order to provide a basis for decision-making during the intervention process. The present study is, therefore, qualitative and interventionist, for it attempted to solve a particular problem in the classroom by taking into account the variables involved and the observation of the processes taking place in this specific context.

It was found that some corrective feedback moves which foster negotiation of form proved to be useful tools in helping learners notice a gap in their interlanguages and make an effort to correct their own errors in oral performance. In this process, the teacher's role was believed to be extremely significant in providing relevant scaffolded help.

INTRODUÇÃO

Na seção introdutória da presente pesquisa são apresentadas as condições de formulação do tema e as justificativas para a escolha de questões referentes ao erro e o seu gerenciamento. Além disso, são descritos os objetivos gerais e específicos do trabalho, delimitando-se o seu escopo pelas perguntas de pesquisa.

Formulação do tema e justificativa da pesquisa

A questão de como os falantes competentes reagem aos erros dos aprendizes de línguas tem sido estudada por diferentes áreas do conhecimento e assumido uma roupagem diferente com o passar do tempo, dependendo da orientação disciplinar do pesquisador. Segundo Lyster & Ranta (1997), essa questão tem sido investigada em termos de evidência negativa pelos lingüistas (ex. WHITE, 1987), como reparo pelos analistas do discurso (ex. KASPER, 1985), como *feedback* corretivo por professores de línguas estrangeiras (ex. FANSELOW, 1977, apud LYSTER & RANTA, 1997) e como foco na forma pelos trabalhos mais recentes em aquisição de línguas estrangeiras na sala de aula (ex. DOUGHTY & WILLIAMS, 1998).

Na literatura nacional, a questão sobre correção/tratamento dos erros foi enfocada por alguns autores, como Castenheira (1998), Ripp (2001) e Cardoso (2002), que investigaram o tratamento dos erros na oralidade em aulas de inglês como língua estrangeira em diferentes contextos, e Figueiredo (2001; 2003) que investigou a correção com os pares na aprendizagem da escrita em L2.

Apesar de diferentes abordagens e orientações disciplinares, o que todas essas pesquisas têm em comum, no entanto, é o fato de que parece existir uma tensão, em contextos de ensino, entre o ato de errar e a reação que o segue e que, dessa tensão, podem surgir implicações para o processo de ensino/aprendizagem de L2¹.

A fim de mostrar como se delineia, através do tempo, essa relação erro x correção x ensino/aprendizagem, será apresentada, a seguir, uma breve retrospectiva da maneira como diferentes áreas do conhecimento, como a Lingüística e a Psicologia, tentam explicá-la.

De acordo com Omaggio (1986), o ensino de L2 no final do séc. XIX e começo do séc. XX sofreu a influência de duas correntes teóricas:

- em Psicologia, acreditava-se que a disciplina e a “ginástica” mentais eram essenciais para o desenvolvimento dos poderes da mente humana;
- em Lingüística, teóricos da Lingüística Histórica examinavam manuscritos a fim de documentar as transformações sofridas pela língua através do tempo.

¹ Neste trabalho, L2 é entendida como qualquer língua aprendida após a língua materna (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991), independentemente das condições de aprendizagem serem de língua estrangeira (que não pertence à comunidade local) ou segunda língua (usada para a comunicação na comunidade local). Nas ocasiões em que tal distinção se fizer necessária, os termos segunda língua e língua estrangeira serão utilizados, respectivamente, para marcar se o aprendiz se encontra em um país no qual a língua-alvo é falada ou não.

Como conseqüência disso, o ensino de línguas estrangeiras nas escolas era sinônimo de ensino de latim ou grego. Apenas no início do séc. XX começou-se a ensinar algumas línguas modernas, como o francês, o italiano, o inglês etc. O foco do ensino residia nas regras gramaticais e na memorização de vocabulário, como base para a tradução de textos da língua alvo para a nativa, e o objetivo do ensino era capacitar os alunos a explorarem a boa literatura, ou em última instância, torná-los pessoas cultas e diferenciadas. No método de gramática-tradução, portanto, não havia nenhuma preocupação com aspectos da oralidade e a língua era concebida como um sistema de normas. Desse modo, pode-se dizer que os erros eram considerados formas indesejáveis que não estavam de acordo com as regras e a correção servia ao propósito de exterminar tais eventos que não se coadunavam com as normas.

Na década de 50, segundo Brown (1994), o objetivo de ensino passou a ser a comunicação oral. Assim, o estruturalismo, que prometia uma análise descritiva e científica das línguas, juntamente com os princípios de formação de hábitos do behaviorismo, deram origem ao método audiolingual. A partir de então, houve uma grande preocupação com atividades orais, porém o objetivo do processo de ensino/aprendizagem ainda era o domínio das regras do sistema lingüístico da língua por meio de técnicas de condicionamento e formação de um novo hábito lingüístico.

A seqüência das estruturas lingüísticas a serem ensinadas era definida pelos estudos da Análise Contrastiva que, através da comparação dos elementos das

duas línguas, pretendia mostrar onde poderia haver transferência positiva ou negativa da língua materna para a língua-alvo. Segundo essa perspectiva, o erro era visto como um desvio da norma, uma interferência negativa da língua materna, que deveria ser imediatamente corrigido, pois poderia levar a um hábito lingüístico errôneo. Portanto, de uma perspectiva de ensino/aprendizagem mais tradicional, que valoriza apenas o desempenho bem sucedido, os erros representam um fracasso tanto do aluno quanto do professor, pois acredita-se que o que é ensinado deva ser automaticamente aprendido.

De acordo com Omaggio (1986), em decorrência do surgimento do gerativismo e das teorias cognitivas, que dão ênfase ao papel ativo da mente na aquisição de novos conhecimentos, houve, na década de 70, um crescente interesse em pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de L2, que culminaram com o desenvolvimento de uma abordagem de ensino de línguas cognitivamente orientada. Apesar de ainda preocupar-se com a precisão gramatical, essa abordagem considerava a aprendizagem como uma atividade de caráter cognitivo, ou seja, que consiste no processamento de dados e formação de hipóteses. Dessa forma, a evolução do processo de aprendizagem de línguas ocorreria quando uma hipótese fosse gerada e comparada com a forma padrão da língua-alvo a fim de ser reformulada, se necessário.

Esses conceitos embasaram o surgimento da Análise de Erros que, com a publicação do artigo de Pit Corder em 1967, causou uma mudança significativa na concepção de erro, já que, segundo o autor, analisando-se os erros dos aprendizes,

pode-se estabelecer as regras que constituem a competência lingüística que esses aprendizes possuem e, conseqüentemente, a maneira pela qual a aprendizagem de L2 se processa. O erro, então, passa a ser encarado como algo positivo, pois fornece pistas sobre como funciona a construção da língua-alvo, considerando-se as variáveis individuais de cada aprendiz e seu papel ativo no processo de ensino/aprendizagem.

A partir de então, com o advento da abordagem comunicativa no final da década de 70 (WIDDOWSON 1978, 1990), aspectos sociais, culturais e pragmáticos da língua foram incluídos ao processo de ensino/aprendizagem, cujo objetivo passa a ser o desenvolvimento da competência comunicativa, definida por Canale (1983) como o conhecimento que se tem da língua, bem como a habilidade ao se usar esse conhecimento num evento real de interação e comunicação de significados. Isso implica enfatizar a interação entre os sujeitos e a produção de significados na língua-alvo. Sob essa perspectiva, portanto, os erros são considerados sintomas de um controle parcial da língua-alvo e as tentativas de produção de significado do aluno são valorizadas, uma vez que o foco está no processo, e não no produto do ensino/aprendizagem.

Obviamente, as implicações decorrentes dessa visão positiva do erro para o contexto de ensino foram de grande valia, já que se passou a aceitar e a respeitar as características da interlíngua (IL) dos aprendizes, dando-lhes oportunidades para se expressarem de forma mais criativa e autônoma.

Por outro lado, essa distinção entre o conhecimento lingüístico e a habilidade para usar tal conhecimento pressupõe que o ensino/aprendizagem de uma L2 deva manter o foco tanto nos aspectos formais da língua quanto nos aspectos pragmáticos envolvidos no uso dessa língua em situações autênticas de comunicação. Dessa maneira, a definição de erro torna-se mais complexa, visto que deve abranger, além da noção de desvios da forma lingüística, aspectos referentes a um modelo de interação e a um comportamento lingüístico adequados (CONCÁRIO, 2003).

Além disso, e talvez por essa razão, apesar de muitas discussões importantes já terem sido implementadas quanto às implicações da abordagem comunicativa (AC) para todo o processo de ensino/aprendizagem (THOMPSON, 1996; ALMEIDA FILHO, 1993), a AC parece ainda não oferecer procedimentos pedagógicos para lidar com os erros dos alunos que sejam consistentes com seus pressupostos e que se coadunem com uma tendência contemporânea (DUTRA & MELLO, 2004) que busca focar a forma lingüística de maneira comunicativa, já que, segundo Concário (op. cit., p.20) o fato de se valorizar apenas a produção de significados *pode levar a uma complacência excessiva por parte dos professores que não percebem que erros estruturais não corrigidos podem comprometer a qualidade final da comunicação.*

Podemos perceber, dessa forma, uma relação entre a concepção que se tem de processo de ensino/aprendizagem, a concepção que se tem de erro e, conseqüentemente, a maneira como o erro é tratado durante esse processo. Para

caracterizar essa relação, podemos pensar na dicotomia positivo x negativo: de um lado, nas abordagens de ensino mais tradicionais e que concebem a língua apenas como um sistema de normas, o erro é visto negativamente e seu tratamento implacável é considerado positivo. Por outro lado, em abordagens mais contemporâneas em que a língua é vista como um instrumento de comunicação, o erro é concebido positivamente, uma vez que fornece pistas sobre a IL do aprendiz, mas o papel do tratamento do erro é subestimado.

O princípio norteador desta pesquisa centra-se na idéia de que os erros devam ser valorizados como evidências de como se dá o processo de aquisição/aprendizagem para um determinado aprendiz (CORDER, 1967) do mesmo modo que as diferentes formas disponíveis para se tratarem esses erros devam ser consideradas instrumentos úteis nesse mesmo processo (LYSTER & RANTA, 1997), visto que a intenção do tratamento dos erros não é exterminá-los, mas fornecer as ferramentas para que esse aprendiz possa, a seu tempo, percebê-los e operar as mudanças necessárias em sua IL (CARDOSO, 2002).

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho, cumpre ressaltar, é o fato de que parece não haver muitas respostas para o professor de L2 (e aqui eu me incluo) que pretende desenvolver a competência comunicativa de seus aprendizes e que procura soluções para a questão de o que fazer quando seus alunos cometem erros na sala de aula.

Allwright & Bailey (1991) levantam inúmeras questões envolvendo o erro e o seu tratamento na sala de aula e Lyster & Ranta (1997) apontam a necessidade

de se implementarem pesquisas que examinem tais questões, principalmente em contextos de ensino comunicativamente orientados, levando-se em consideração as relações entre as diferentes variáveis existentes em cada contexto.

No caso desta pesquisa, o contexto se caracteriza por ensino de inglês como língua estrangeira, no qual os aprendizes estão se preparando para um exame de proficiência em língua inglesa (*First Certificate in English of Cambridge*). Além disso, um outro dado importante nesse contexto é o fato de a maioria dos alunos participantes atuar como professores de inglês, o que significa que suas produções orais servem ou servirão de insumo a seus alunos.

A esse respeito, Consolo (1996) aponta que a ocorrência constante de desvios na fala de professores de L2 pode comprometer a qualidade do insumo disponível a seus alunos, o que corrobora a importância de se tentar “lapidar” a IL desses participantes. Espera-se, portanto, que a instrução formal, fornecida de alguma maneira pelo tratamento do erro, se justifique pelo fato de promover um “atalho” no processo de aquisição/aprendizagem de certos aspectos lingüísticos (ELLIS, 1997; WHITE, 1987; LYSTER & RANTA, 1997) ao salientar certos tipos de conhecimento, que serão discutidos mais adiante, e que de outra forma ficariam difusos.

Acredita-se, portanto, que os resultados desse tipo de pesquisa possam, ainda, informar professores de L2 bem como outros profissionais envolvidos com a formação de professores, tendo em vista que se propõe a analisar os efeitos daquilo que, do ponto de vista desta pesquisadora, é o trabalho de todo

profissional da educação: atuar pedagogicamente no contexto com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de seus aprendizes.

Dessa maneira, justifica-se também o fato de esta investigação estar focada na produção dos alunos e não na prática do professor. Entende-se, obviamente, que o trabalho do professor é o instrumento usado para se atingirem os objetivos deste trabalho e, por isso, é considerado muito importante. Porém, vale enfatizar que estes alunos têm o propósito de passar num dos exames de proficiência de Cambridge e é no sentido de ajudá-los a atingir esse objetivo que se pretende estudar suas ILs, enfocando os possíveis efeitos de uma prática pedagógica que visa tratar seus erros mais recorrentes.

Dadas as condições da formulação e as justificativas da escolha do tema desta pesquisa, faz-se necessário delimitar os objetivos da pesquisadora através das perguntas de pesquisa, que serão o assunto da próxima seção.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Armoni (1993, 2002) traça um mapa geral do papel do professor em seu objetivo de ajudar o aluno a avançar no processo de ensino/aprendizagem. A autora afirma que o trabalho do professor é transformar o saber científico, construído historicamente e coletivamente pelos homens, em conteúdo de ensino, cuja característica principal é ser ensinável/assimilável. Esse processo de conversão

do saber científico em saber de ensino compreende, tanto a realidade em que o aluno se encontra, como as atividades pedagógicas necessárias para que seja possível a esse aluno se apropriar do saber científico, partindo de onde está.

O trabalho do professor não é, portanto, simplesmente o de transmitir conhecimentos prontos e acabados, mas sim, o de pensar em meios de levar o aprendiz a utilizar o conhecimento que já possui (conhecimento imediato) a fim de compreender e assimilar o conhecimento científico (conhecimento mediato) através da mediação desses dois saberes. Mediação, no sentido usado por Arnoni (2002, p.09), é

uma relação dialética que tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio entre seus termos, o saber imediato e o saber mediato, na perspectiva da contradição que propicia a reflexão recíproca de um termo no outro.

Dessa forma, a contradição entre o que o aluno sabe (imediato) e o que é novo e desconhecido (mediato) deve ser capaz de provocar um desequilíbrio, um desconforto que faça com que o aluno busque novas informações e reorganize seus conceitos.

Nesse sentido, observa-se pontos de contato entre a proposta pedagógica de Arnoni e os objetivos da presente pesquisa, uma vez que:

- de uma maneira mais específica, os objetivos desta pesquisa serão observar quais são os erros cometidos pelos alunos em sala de aula e como os participantes da pesquisa vivenciam o erro e a correção neste contexto

(diagnóstico do conhecimento imediato), para, então, tratá-los através de intervenções no contexto (desenvolvimento do trabalho do professor);

- de uma maneira geral, espera-se, com este trabalho, contribuir para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem de L2, ao fornecer ao aprendiz as ferramentas para que ele próprio desenvolva sua interlíngua (conhecimento imediato) com características cada vez mais parecidas com aquelas da língua-alvo (conhecimento mediato).

Feitas essas considerações, espero ter deixado claro o reconhecimento ao trabalho do professor dentro do processo de desenvolvimento desta pesquisa, cujo objetivo é investigar a produção oral dos aprendizes, e que se organiza de acordo com as seguintes perguntas:

1. Como os participantes vivenciam o erro e a correção neste contexto de ensino?
2. Quais os erros mais recorrentes e as características gerais da interlíngua dos alunos participantes?
3. Como se constitui uma proposta de tratamento desses erros?

Uma vez delimitado o escopo desta pesquisa, descreve-se, na próxima seção, a organização deste trabalho.

Organização da dissertação

Esta dissertação organiza-se em cinco partes. A primeira, introdutória, teve por objetivo descrever as condições de formulação do problema abordado, justificar a escolha do tema e delimitar os objetivos do trabalho.

Em seguida, o primeiro capítulo apresenta o embasamento teórico necessário para o desenvolvimento da pesquisa, segundo as teorias de aprendizagem/aquisição de línguas, buscando-se uma proposta conciliatória entre as perspectivas cognitivas e sócio-interacionistas. Além disso, são definidos os conceitos essenciais para a implementação do trabalho de maneira coerente.

O segundo capítulo traz o aparato teórico que subjaz à metodologia desta investigação e descreve o contexto, os participantes, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de análise utilizados durante o processo.

As perguntas da pesquisa são respondidas através da análise dos dados, a qual constitui o terceiro capítulo. Finalmente, no quarto capítulo, encontram-se as considerações finais a respeito do alcance, das implicações e limitações deste trabalho, bem como sugestões de encaminhamento para novos estudos.

Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O principal objetivo deste capítulo é apresentar um aparato teórico que dê suporte aos objetivos da presente pesquisa. Para tanto, discutem-se as diferentes perspectivas que explicam como se dá o processo de ensino/aprendizagem, definem-se os conceitos centrais ao desenvolvimento do trabalho e, por fim, caracterizam-se as implicações advindas da maneira como esses termos são definidos.

1.1 Teorias de aprendizagem/aquisição de línguas

Segundo as diferentes perspectivas de aprendizagem/aquisição de línguas, o aprendiz é concebido, ora sob uma perspectiva individualizada, sendo a aprendizagem definida como a capacidade de processar informações, ora como um ser social, cujo aprendizado é determinado por suas experiências no contexto social em que se insere.

Dessa forma, criou-se uma dicotomia que nos obriga a escolher entre essa ou aquela visão do aprendiz e, portanto, da aprendizagem. Acredito, no entanto, na existência de uma perspectiva alternativa sobre essa questão em que o processo de aprendizagem é, em parte, determinado pela capacidade de o aprendiz processar informações internamente e, em parte, pelas experiências vividas por ele no meio social em que interage.

Para discutir essa questão, apresento, a princípio, uma breve revisão das principais teorias e modelos estudados na área de aprendizagem de L2, dividindo-

as de acordo com a concepção de aprendiz que elas apresentam. A princípio, reviso as correntes teóricas que concebem a aprendizagem como produto de uma atividade estritamente individual para, então, analisar as teorias e modelos que têm uma concepção social da forma como a aprendizagem ocorre e, finalmente, segue a discussão de uma proposta alternativa e conciliatória dessas duas concepções de aprendizagem e suas implicações.

1.1.1 A Interlíngua e a concepção individualizada do aprendiz de línguas

Segundo Mitchell & Myles (1998), as principais correntes teóricas cujas perspectivas de aprendizagem de L2 consideram o aprendiz sob uma perspectiva individualizada são: o gerativismo, o cognitivismo e o funcionalismo.

O gerativismo concebe a aquisição da língua, seja ela materna ou L2, como sendo diferente dos outros tipos de aprendizagem devido à existência de um dispositivo inato para o desenvolvimento da linguagem ou LAD (*Language Acquisition Device*). Dessa maneira, o sucesso da aprendizagem de L2 está relacionado a fatores internos e ao desenvolvimento da gramática de L2. Os dados lingüísticos encontrados pelo aprendiz em seu meio social funcionam como fonte de evidências que podem estimular ou desencadear mecanismos internos que definem o estabelecimento e a reestruturação dos parâmetros da gramática internalizada, ou gramática universal (GU). As pesquisas baseadas nessa abordagem enfatizam o desenvolvimento da competência lingüística segundo

Chomsky (1973) e enfocam a *dimensão lingüística* do processo de aprendizagem de L2.

As pesquisas baseadas no cognitivismo, por sua vez, têm o seu foco na aprendizagem em si, ou seja, partem do princípio de que se pode compreender melhor o processo de aprendizagem de L2 ao se compreender como o cérebro humano processa informações novas de uma maneira geral. Portanto, a aprendizagem de L2 é vista como a aprendizagem de qualquer outra habilidade. Nessa perspectiva, a experiência lingüística do aprendiz é vista tanto como fonte de insumo, que é o material lingüístico sobre o qual mecanismos internos geram hipóteses, quanto como oportunidade para produção oral ou escrita (*output*), que são oportunidades para testar essas hipóteses. Dessa forma, as abordagens cognitivas tentam explicar não só a maneira como a gramática de L2 se desenvolve, mas também como o aprendiz acessa esse conhecimento lingüístico em situações reais de uso, ou seja, o desenvolvimento da fluência, ou do desempenho.

A terceira perspectiva que concebe a aprendizagem em termos individuais, de acordo com Mitchell & Myles (op.cit.), é a funcionalista, segundo a qual a força direcionadora do desenvolvimento de L2 seria o esforço, por parte dos aprendizes, para produzir significado. Portanto, seria necessário prestar atenção às funções que os aprendizes buscam desempenhar para que se possa entender a enorme variedade de interlínguas produzidas por esses aprendizes.

A hipótese de interlíngua (IL), por sua vez, teve sua origem a partir da Análise de Erros de Corder (1967), segundo o qual os erros cometidos pelos aprendizes são mais do que uma amostra defeituosa de L2, pois são considerados como geradores de dados sobre um processo interno próprio de cada aprendiz. A hipótese da IL foi definida em termos de dialeto idiossincrático por Corder (1992) e sistema aproximativo por Nemser (1971), mas é Selinker (1972) e sua definição de IL que marcam definitivamente o avanço em relação às teorias anteriores. Conforme Cruz (2001) aponta, os estudos de IL, surgem não como uma ruptura, mas sim como uma nova proposta de estudo com foco na produção do aluno, uma vez que Selinker (op.cit.) afirma que os erros não são os únicos elementos representativos desse sistema de regras interno e, portanto, a hipótese da IL supõe uma descrição da gramática daquele que aprende uma L2. Segundo uma definição mais contemporânea, Cruz (op.cit., p.47) afirma:

Interlíngua é a competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de língua estrangeira manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade, num percurso com avanços, regressões, instabilidade e possíveis fossilizações até o estágio final. Além das transferências lingüísticas, ocorre a criação de regras próprias a esse sistema.

Apesar de alguns autores delimitarem estágios de desenvolvimento de IL, acredito, assim como Sharwood Smith (1994, apud CRUZ, op.cit.), que a evolução da IL é melhor representada por uma progressão gradual, um *continuum* no qual algumas novas regras lentamente surgem e desestabilizam outras, causando a reestruturação do sistema como um todo.

Dessa maneira, a variabilidade é vista como uma característica marcante do sistema individualizado do aprendiz, já que é consequência do dinamismo do processo evolutivo através do qual se tenta uma aproximação cada vez maior com a língua-alvo. Essa instabilidade característica do processo de evolução da IL, no entanto, pode sofrer regressões com relação à norma de uma língua-alvo em virtude das normas da própria IL do aprendiz, principalmente em momentos em que a atenção do aluno se dirige a temas novos ou difíceis, quando o aluno se encontra muito ansioso ou agitado por qualquer motivo ou, ainda, quando se encontra num estado de grande relaxamento.

Existe ainda a possibilidade de, em algum momento desse processo, alguns itens lingüísticos, regras e subsistemas típicos da língua nativa persistirem na IL de alguns aprendizes, em relação a uma língua-alvo o que, segundo Selinker (1972), caracteriza o mecanismo de fossilização. A persistência de determinado traço na produção do aprendiz pode, portanto, estancar o fluxo evolutivo de sua IL.

Entretanto, Cruz (op.cit.) aponta a possibilidade de superação desse aspecto “invariável” *em função de futuras experiências advindas na língua-alvo, da motivação e de outras variáveis* (p.53), ou seja, é possível que um item fossilizado possa ser superado, dadas as oportunidades para que o aprendiz perceba essa lacuna em sua IL e assuma uma atitude positiva nesse sentido.

Em virtude das características do presente trabalho, que pretende implementar uma proposta de tratamento dos erros mais recorrentes na IL dos

alunos participantes a partir de um estudo transversal, considero inadequado o uso do termo fossilização, uma vez que se pressupõe um estudo longitudinal com um acompanhamento global e continuado dos indivíduos (CRUZ, op.cit.) para que se possa identificar com segurança os itens fossilizados no desenvolvimento da IL.

De qualquer maneira, cumpre esclarecer as causas da fossilização que, segundo Selinker (op.cit.), podem ser caracterizadas por cinco processos psicolinguísticos, que serão brevemente explicados a seguir:

1. Transferência Lingüística: todo tipo de influência ou limitações impostas pelo conhecimento lingüístico anterior (língua materna ou outra L2) em relação ao processo de aprendizagem da língua-alvo.
2. Transferência de Treinamento: influência dos livros didáticos e dos procedimentos metodológicos adotados para a prática de novas estruturas. Selinker (op.cit) cita como exemplo desse tipo de transferência a dificuldade que certos aprendizes de língua inglesa têm com a distinção de gênero do pronome pessoal de terceira pessoa de singular e plural (*he/she*), ainda que essa distinção também seja feita em sua língua materna.
3. Estratégias de Aprendizagem: Selinker (op.cit) define as estratégias, de uma maneira geral, como as ações empregadas pelo aluno, de forma consciente ou não, quando percebe que não possui a competência necessária em algum aspecto da língua-alvo. O autor acredita que uma dessas estratégias seria a redução da língua-alvo a um sistema simplificado, evitando alguns elementos gramaticais, como artigos, formas de plural e de passado etc.

4. Estratégias de Comunicação na Língua-Alvo: técnicas empregadas pelo aluno para se comunicar na língua alvo quando encontra carências lingüísticas para expressar um significado.
5. Supergeneralização do Material Lingüístico na Língua Alvo: fenômeno que descreve as regras geradas por analogia ou generalizações errôneas das regras da língua alvo.

A respeito das estratégias de aprendizagem de língua, vale lembrar que outros autores identificaram diversas ações empregadas pelos aprendizes como forma de facilitar a aprendizagem. Byalistok (1978), por exemplo, identifica quatro estratégias de aprendizagem empregadas por aprendizes de línguas, a saber: *prática formal* (centrada no código lingüístico a fim de aumentar seu conhecimento explícito do código ou automatizá-lo e transformá-lo em conhecimento implícito); *prática funcional* (aumento da exposição à língua com fins comunicativos); *utilização do monitor* (auto-correção); *inferência* (estratégia de compreensão a fim de se obter uma informação lingüística que não se conhece).

Observa-se, porém, que o uso de tais estratégias pode ser de difícil distinção, uma vez que elas têm um equivalente nas estratégias de comunicação que, segundo Faerch & Kasper (1983, apud GARGALLO, 1993), podem ser definidas como estratégias de redução ou de expansão, caracterizando, respectivamente, uma atitude negativa ou positiva do aprendiz em momentos de insuficiência lingüística.

As estratégias de redução são classificadas em redução formal, em que o aprendiz utiliza apenas as regras e vocábulos de L2 com um alto grau de automatização em sua competência comunicativa a fim de evitar os erros e aumentar sua fluência, e redução funcional, em que o aprendiz muda seu objetivo comunicativo, ou seja, evita o assunto ou abandona a mensagem ao se deparar com um problema de carência lingüística.

As estratégias de expansão, por sua vez, podem ser representadas por mudança de código, transferência interlíngüística (como a estrangeirização e a tradução literal), paráfrase, criação de novos vocábulos, reestruturação de pensamento, solicitação de ajuda (estratégias de cooperação), mímicas e sons (estratégias não-lingüísticas) e, finalmente, estratégias de recuperação, aquelas utilizadas quando o aprendiz tenta recuperar um termo que ele sabe que já conhece.

A análise da interlíngua é possível através da análise de todos esses fatores na fala do aluno dentro de um contexto comunicativo – ou seja, na sua tentativa de usar a língua inglesa para se comunicar – e, nessas produções, deve-se observar possíveis desvios em relação às regras da língua inglesa e, ainda, como se dá a estruturação das novas regras criadas pelo aluno durante seu processo evolutivo.

A esse respeito, a hipótese da pidginização de Schumann (1978), que se baseia em estudos naturalistas de aprendizes em contextos de imersão (*untutored*), tenta explicar a fossilização de certos aspectos lingüísticos característicos dos estágios iniciais da IL dos aprendizes de L2. De acordo com o autor, as

características iniciais da IL de aprendizes de segunda língua são parecidas com aquelas das línguas pidgins, definidas como formas de discurso reduzidas e simplificadas, usadas para a comunicação entre pessoas de línguas diferentes e que se caracteriza pela ausência de flexões morfológicas e transformações gramaticais.

Dessa perspectiva, a aquisição de uma segunda língua seria comparada a um processo de complexificação das línguas pidgin e estaria ligada ao grau de aculturação do aprendiz, ou seja, quanto mais próximo e integrado à comunidade falante da língua-alvo o aprendiz se sentir, mais sucesso ele terá na aprendizagem dessa língua. Por outro lado, quanto mais alienado dessa mesma comunidade ele se sentir, mais parecida com as línguas pidgin sua IL permanecerá, o que, segundo o trabalho de Schumann (op.cit.), no caso do inglês, caracteriza-se por:

- partícula negativa externa ao verbo, sem o uso do auxiliar;
- ausência de inversão nas perguntas;
- ausência quase absoluta do uso de auxiliares (exceto *is, am, are, can*);
- possessivos não marcados;
- o passado dos verbos regulares (*ed*) é praticamente inexistente; entre outros.

Em seu trabalho, o autor afirma que as línguas pidgin, que são sempre a segunda língua de um falante, restringem-se apenas à primeira função da linguagem que, segundo Smith (1972, apud SHUMANN op.cit.), é a função

comunicativa, ou seja, a transmissão de informação referencial, denotativa. As outras funções descritas por esse autor são a função integrativa (características do discurso, como flexões verbais e nominais, inversões de perguntas, que marcam o falante como membro de um grupo social) e a função expressiva (por meio da qual o falante demonstra sua virtuosidade lingüística e se torna um membro admirado em sua comunidade).

No escopo do presente trabalho, é relevante observar que os participantes estão se preparando para um exame de proficiência em língua inglesa (*FCE*) que avalia tanto a função comunicativa quanto a integrativa, uma vez que inclui a avaliação de aspectos lingüísticos desnecessários à simples comunicação referencial – como a precisão gramatical. Além disso, pode-se dizer que, de uma maneira geral, as características das ILs dos aprendizes participantes desta investigação (descritas na seção 3.2) não permitem que eles sejam considerados alunos iniciantes da língua inglesa, sugerindo a necessidade de se tratarem tais desvios lingüísticos a fim de se promover um “polimento” de suas ILs.

De acordo com Mitchell & Myles (op.cit.), essa concepção individualizada do aprendiz explica, ainda, a teoria de aquisição de Krashen (1987), segundo a qual o adulto desenvolve sua competência lingüística de duas formas:

- por meio de um processo inconsciente (ou informal), que ele chamou de aquisição, e cujo foco está na mensagem;

- por meio de um processo consciente (ou formal) que ele denominou aprendizagem, e cujo foco é a forma ou gramática da língua.

No que diz respeito ao desempenho, o processo de aquisição seria responsável pela fluência e o processo de aprendizagem teria função de atuar como *Monitor*, ou seja, um editor da forma dos enunciados (auto-correção). Segundo Krashen (op. cit.), esse processo consciente, com foco na forma (que constitui a aprendizagem), não contribui diretamente para que o aluno desenvolva a fluência, já que essa é um produto da aquisição.

O processo de aquisição, por sua vez, só se desenvolve quando o aluno é exposto a um insumo compreensível que contemple estruturas do estágio de aquisição em que o aluno se encontra (i) e também estruturas do estágio seguinte ($i+1$), ou seja, quando o aluno é exposto – e compreende – a língua que contém estruturas de um estágio um pouco além daquele em que ele se encontra, por meio de pistas extra-lingüísticas e do contexto. Dessa forma, a gramática é automaticamente fornecida pela presença de insumo compreensível, e a fala é resultado, e não causa, da aquisição. De acordo com o autor, o insumo é incorporado pelo aprendiz através de três estágios:

- a) compreensão de insumo que contenha $i+1$;
- b) percepção de uma lacuna (*gap*) entre o insumo compreendido e as regras de sua própria IL;
- c) a recorrência dessa forma de $i+1$ no insumo em quantidade suficiente.

Apesar de reconhecer as contribuições advindas do trabalho de Krashen (op. cit.) ao chamar a atenção para o papel do insumo no processo de ensino/aprendizagem, na presente investigação, os termos aprendizagem e aquisição serão utilizados de maneira indistinta por considerar (assim como MITCHEL & MYLES, op.cit, entre outros) que é difícil atestarmos se o conhecimento que o aluno demonstra possuir é resultado de um processo ou de outro.

Outra hipótese de Krashen (op. cit.), a do filtro afetivo, tenta explicar o papel das variáveis afetivas no processo de aquisição, pois, para que o insumo alcance a parte do cérebro onde se encontra o LAD (*language acquisition device*), é preciso que o aprendiz tenha uma atitude favorável ao insumo, ou um filtro afetivo propício (nem muito baixo, nem muito alto), caracterizado por alta motivação, auto-confiança e diminuição das tensões.

Além disso, baseado nos estudos de morfemas, o mesmo autor defende a existência de uma ordem de aquisição natural e previsível, ou seja, algumas regras de L2 tendem a ser aprendidas antes que outras, e essa ordem parece não ser determinada nem pela simplicidade de tais regras, nem pela ordem em que são ensinadas na sala de aula.

No entanto, muitos questionamentos e críticas foram feitos à idéia de que o insumo compreensível é condição não apenas necessária, mas suficiente, para assegurar a aquisição e, dessas críticas, surgiram novas hipóteses que tentam explicar esse processo.

O modelo de aquisição de L2 proposto por Ellis (1997, 1998), por exemplo, busca explicar como aprendizes submetidos à instrução formal adquirem o tipo de conhecimento lingüístico e pragmático necessários para produzirem enunciados apropriados e precisos em L2. Segundo o autor, a importância do insumo no processo de aprendizagem está em ser suscetível à manipulação externa. Dessa forma, já que o professor não pode fazer nada a respeito do conhecimento prévio do aluno, ele pode, pelo menos, fazer ajustes quanto ao tipo de insumo com o qual os aprendizes terão contato, ou seja, determinar até que ponto a instrução vai focar o fornecimento de evidências positivas ou negativas, a natureza das atividades de comunicação na língua alvo etc.; a fim de promover oportunidades de aprendizagem.

Para entender a teoria proposta por Ellis (op.cit.), é necessário que se faça a distinção entre dois tipos de conhecimento (implícito x explícito) e dois tipos de processos (controlado x automático):

- conhecimento explícito: consiste em regras gramaticais e características lingüísticas analisadas pelo aprendiz, as quais ele pode explicar;
- conhecimento implícito: consiste em itens lingüísticos (itens lexicais ou expressões formulaicas, por exemplo) ou generalizações, que são aprendidas de forma incidental nos momentos em que o aprendiz processa o insumo;

- processo automático: ocorre quando uma resposta particular já foi automatizada através da exposição sucessiva do mesmo insumo ao mesmo padrão de ativação, várias vezes;
- processo controlado: ocorre quando há uma ativação temporária dos módulos da memória, através do controle da atenção.

De acordo com Ellis, essas duas distinções – implícito/explicito e controlado/automático – se interseccionam e produzem quatro tipos de conhecimento da língua-alvo, conforme mostra o diagrama abaixo (ELLIS, 1997, p.112):

	PROCESSO CONTROLADO	PROCESSO AUTOMÁTICO
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	(A) uma nova regra é usada conscientemente (<i>consciously</i>) e com esforço	(B) uma regra antiga é usada conscientemente (<i>consciously</i>) mas relativamente rápido
CONHECIMENTO IMPLÍCITO	(C) uma nova regra implícita é usada sem consciência (<i>awareness</i>), mas é acessada devagar e sem consistência	(D) uma regra implícita completamente aprendida é usada sem consciência (<i>awareness</i>) e sem esforço

Segundo o mesmo autor, essa interseção implica:

- uma relação em que o conhecimento explícito pode se tornar implícito e vice-versa;
- conceber a aquisição como um processo de automatização de um novo conhecimento;
- reconhecer o valor da instrução formal como uma maneira de ajudar os aprendizes a desenvolverem um controle maior sobre o conhecimento (implícito ou explícito) da língua-alvo que eles já possuem.

Além disso, por reconhecer que os conhecimentos implícito e explícito são representados de maneiras diferentes na mente do aprendiz, pode-se dizer que resultam de processos de aprendizagem diferentes. Portanto, de acordo com o autor, a aprendizagem do conhecimento explícito se dá, necessariamente, de maneira intencional e avança de forma muito parecida com a aprendizagem de qualquer outro tipo de conhecimento declarativo, envolvendo processos de memorização e solução de problemas.

Por outro lado, o desenvolvimento do conhecimento implícito se dá através do processamento do insumo, não de sua compreensão, pura e simplesmente, como afirma Krashen (op. cit.), pois, segundo White (1987), é mais provável que o insumo seja incorporado se ele for inicialmente incompreensível, para que o aprendiz tenha que prestar atenção às formas lingüísticas em uso a fim de compreendê-las. Sob essa perspectiva, Ellis (op. cit.) afirma que, para que o insumo possa se tornar conhecimento implícito, é necessário que o aprendiz se envolva em três operações:

- a) prestar atenção a aspectos lingüísticos do insumo;
- b) comparar os aspectos notados no insumo com os aspectos da produção (*output*);
- c) integrar: construir uma nova hipótese a fim de incorporar o aspecto percebido à sua IL.

Disso implica que o conhecimento explícito tem um papel importante no desenvolvimento do conhecimento implícito, já que pode ajudar o aprendiz a

prestar atenção em certos aspectos do insumo que seriam ignorados de outra forma. Além disso, pode facilitar o processo de comparação entre aspectos percebidos no insumo e a produção oral ou escrita derivada das atuais características da IL, contribuindo, assim, indiretamente para o desenvolvimento da mesma. Finalmente, o conhecimento explícito pode se converter diretamente em conhecimento implícito se o aprendiz estiver psicolinguisticamente pronto para incorporá-lo, ou seja, se as variáveis afetivas (filtro afetivo) bem como as características da IL desse aprendiz forem propícias para a aprendizagem.

Ellis (op.cit.) e outros autores (DEKEYSER, 1995; REBER, 1992 apud ELLIS, 1997) reconhecem que o sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira depende, fundamentalmente, do conhecimento implícito, porém, com esse modelo, advogam a favor de um processo de aquisição que avança mais rapidamente se o aprendiz tiver um conhecimento explícito bem desenvolvido, aliado ao acesso ao insumo comunicativo. Existe, portanto, um *efeito sinérgico* na relação entre conhecimento explícito e conhecimento implícito que supera o efeito de ambos os tipos de conhecimento trabalhando separadamente.

1.1.2 A teoria sócio-interacionista e o aprendiz como um ser social

Segundo Mitchell & Myles (1998), após o funcionalismo, os teóricos de aprendizagem de L2 foram gradualmente voltando sua atenção para os aspectos mais sociais da aprendizagem, ou seja, aos detalhes da interação em que os

aprendizes se engajam e à maneira como essas interações podem fornecer evidências sobre o desenvolvimento do uso e do controle de novas formas lingüísticas de L2.

É nesse sentido que Long (1981), citado em Mitchel & Myles (op.cit), propõe a hipótese da interação, segundo a qual, as interações em que os aprendizes estão engajados devem ser vistas não só como fonte de insumo de L2, mas também como oportunidades de negociação de significado que envolve modificações não só interacionais, mas também lingüísticas, a fim de maximizar a compreensão da mensagem. Dessa forma, acredita-se que o esforço colaborativo entre um falante mais fluente e um menos fluente seria uma forma de ajustar o insumo, tornando-o mais compreensível e, portanto, mais relevante ao atual estágio de desenvolvimento da IL do aprendiz. Além disso, o autor ressalta o papel da atenção seletiva do aprendiz, que funciona como um filtro às contribuições do ambiente, e do *feedback* negativo obtido durante a negociação de significados, o qual pode ser essencial para o aprendizado de certas diferenças entre L1 e L2.

Pode-se perceber, entretanto, que, apesar de mais abrangente do que as teorias anteriores, a hipótese da Interação de Long (op. cit.) ainda não considera os aspectos sociais como determinantes do processo de aprendizagem, o que só ocorrerá sob a perspectiva sociocultural, segundo a qual, a aprendizagem é concebida essencialmente em termos sociais e, como consequência, as interações

desempenham um papel central, constituindo-se, para alguns pesquisadores, como o próprio processo de aprendizagem.

Essa teoria de aprendizagem que concebe o aprendiz em termos sociais tem seu maior expoente em Vygotsky (1991), para quem as formas mais elevadas de atividade mental humana são sempre mediadas por ferramentas simbólicas. Segundo o autor, a linguagem é a primeira ferramenta simbólica disponível à mediação dessas atividades mentais e, por meio da linguagem, então, é que direcionamos nossa atenção (ou a de outros) a aspectos importantes do ambiente ao nosso redor, elaboramos planos, articulamos as estratégias necessárias para a solução de um problema, aprendemos novos conceitos etc.

Entende-se, portanto, que a aquisição/aprendizagem ocorre por meio do desenvolvimento de tarefas durante uma interação social, em que um indivíduo menos maduro (o aprendiz) é orientado, por meio da linguagem, por um indivíduo mais maduro (o mediador). Esse processo é chamado de *regulagem dos outros* e se caracteriza pelo oferecimento de andaimes, que são um “apoio” oferecido pelo par mais competente até que o aprendiz possa desenvolver suas atividades de maneira autônoma.

Segundo o autor, o momento em que a aquisição/aprendizagem pode ocorrer de maneira mais produtiva é chamado *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD), ou seja, um domínio do conhecimento no qual o aprendiz ainda não é capaz de desenvolver suas atividades de maneira independente, mas pode atingir seu objetivo por meio da interação colaborativa e do fornecimento de andaimes.

Espera-se, assim, que aquilo que o aprendiz é capaz de realizar hoje apenas com a orientação de um sujeito mais capaz, poderá ser realizado no futuro, sem nenhum tipo de assistência, o que caracteriza a *auto-regulagem*.

De uma perspectiva sócio-interacionista, acredita-se que o papel do professor é o de fornecer assistência suficiente apenas para orientar e encorajar o aprendiz a participar e assumir sua responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Essa comunicação dialógica, segundo Mitchell & Myles (1998), é fundamental para a construção do conhecimento (inclusive o conhecimento de formas lingüísticas) que, a princípio, é desenvolvido inter-mentalmente para, então, ser apropriado pelo indivíduo e transformar-se numa atividade intra-mental.

1.1.3 O aprendiz e suas dimensões individuais e sociais

Admitindo-se que, na construção do conhecimento, existe uma dimensão *inter* e outra *intra-mental*, pode-se olhar as questões de ensino-aprendizagem, e/ou aquisição, sob uma perspectiva mais abrangente.

Segundo Roberts (1998), as perspectivas que consideram a aprendizagem como sendo primeiramente um processo interno ajudam a explicar diferenças individuais ao reconhecer que cada aprendiz faz sua própria interpretação do mundo e admitir a importância do conhecimento de mundo que o aprendiz traz para o seu ambiente social.

Por outro lado, não se pode negar o fato de que essa interpretação de mundo é feita dentro de um contexto social e por meio de interações sociais que, por sua vez, promovem a aprendizagem do conhecimento que é socialmente construído. Dessa forma, o autor sugere uma inter-relação entre as dimensões pessoais e sociais no processo de aprendizagem, de forma que a aprendizagem em si não seja possível sem que se reconheça o papel que ambas essas dimensões têm a desempenhar.

A esse respeito, Pica (1996) defende a idéia de que os avanços na área de Aquisição de Segunda Língua (SLA) abriram novas janelas, através das quais, a questão “aprendizagem de línguas através da interação” pode ser vista. A autora afirma que as pesquisas sobre os diferentes tipos de dados que os aprendizes devem acessar para a aquisição de L2 e os processos sociais e cognitivos que oferecem acesso a tais dados fornecem razões suficientes para que se investiguem não apenas as características das interações sociais, mas também, das interações entre essas características e a maneira como elas afetam os processos de aprendizagem de línguas. Sob essa ótica, a perspectiva interacionista parece ir além dos aspectos meramente sociais da interação e toma proporções muito mais abrangentes ao incluir em seus estudos os diferentes processos de aprendizagem, e aqui se incluem os processos sociais, psicolinguísticos e cognitivos.

Acredito que essa perspectiva mais abrangente de conceber o aprendiz e o processo de aquisição e/ou aprendizagem de L2 parece ser a que melhor “entende” a realidade do cenário de ensino de L2, uma vez que, além de

reconhecer as inúmeras variáveis que podem influenciar tal processo, também admite que essas variáveis podem ser de natureza diferente. Dessa maneira, pode-se explicar as especificidades desse processo que parece ser diferente para cada indivíduo, levando-se em consideração o contexto social em que ele se insere.

Essa percepção de que a aquisição/aprendizagem ocorre, necessariamente, pela combinação dos aspectos individuais e sociais, ou seja, da capacidade do aprendiz de processar informação, aliada aos aspectos inerentes à interação social permite que se vislumbre um tipo de investigação na qual as teorias referentes ao desenvolvimento da IL possam se combinar a teorias sócio-interacionistas, uma vez que se pode supor a influência de variáveis sociais na maneira como se dá o processo pelo qual a IL se desenvolve. Além disso, creio que esse mesmo pressuposto é subjacente aos estudos mais recentes sobre foco na forma (FonF), que serão discutidos na seção a seguir.

1.2 Foco na forma

Os trabalhos de Richards (1985), Nunan (1998), Doughty & Williams (1998), Williams (2001) e Hinkel & Fotos (2002) , além de Dutra & Mello (2004) no Brasil, são algumas tentativas de se colocar em discussão o papel e o lugar da gramática no processo de ensino/aprendizagem de L2. Segundo esses autores, uma das explicações para o atual interesse em questões com foco na forma são as descobertas feitas por estudos naturalistas em aquisição por imersão, que sugerem

que, quando o aprendizado de uma segunda língua é inteiramente focado no significado, alguns aspectos lingüísticos acabam não se desenvolvendo satisfatoriamente, apesar de anos de fornecimento de insumo compreensível e oportunidades de interação.

As descobertas e pesquisas feitas em sala de aula, por sua vez, sugerem que intervenções pedagógicas com foco em aspectos da forma lingüística mescladas a atividades comunicativas podem ser eficazes na superação das limitações impostas pela sala de aula na aquisição de L2. Dessa maneira, o foco na forma pode ajudar os aprendizes a passarem de uma linguagem comunicativamente eficaz (com foco no significado, mas com problemas de precisão lingüística) a uma linguagem mais parecida com a língua-alvo, ou pode, pelo menos, acelerar o processo natural de aquisição.

Doughty & Williams (1998) alegam, portanto, que nem o ensino baseado na instrução explícita de formas gramaticais isoladas, nem o ensino baseado apenas na produção de significados pode levar a uma completa aquisição de L2 e, portanto, o foco na forma devidamente planejado e implementado pode ser muito proveitoso na maioria dos casos de dificuldade de aprendizagem de L2.

No entanto, esses autores redefinem a expressão foco na forma, uma vez que não se referem ao tipo de ensino de língua em que o princípio de organização do conteúdo é o acúmulo de elementos lingüísticos isolados (*focus on formS*), mas sim a um tipo de ensino que requer o engajamento prévio em atividades focadas no significado, a fim de que a atenção aos aspectos lingüísticos possa ser bem

sucedida (*focus on form*). Ainda que o foco esteja, brevemente ou simultaneamente, em aspectos do código lingüístico (como a pronúncia, a definição de uma palavra, formas verbais etc), é crucial, nessa nova definição de foco na forma (FonF), que o foco principal do ensino seja o processamento do significado num ato de comunicação. Portanto, o aprendiz deve perceber e então processar a estrutura gramatical enfocada por meio de insumo puramente comunicativo.

É importante notar que Seedhouse (1997) fez uma primeira tentativa para se definir esse possível foco “simultâneo” proposto por Doughty & Williams (op. cit.) quando definiu o que ele chamou de “foco dual”, ou seja, um meio de se focar a precisão e a fluência, a forma e o significado simultaneamente. Porém não se encontram, em seu trabalho, considerações detalhadas a respeito das características desse foco simultâneo ou de como alcançá-lo durante as aulas.

Williams (2001), por sua vez, aponta uma série de atividades para promover FonF. Essas atividades podem situar-se dentro de uma taxonomia (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998) que ajuda a isolar as características de várias técnicas de instrução, analisá-las separadamente e, conseqüentemente, manipulá-las para uma instrução mais eficaz. Segundo essa taxonomia, as atividades com foco na forma podem ser:

- proativas – reativas (se são planejadas)
- direcionadas – gerais (se são focadas ou não em algum aspecto específico)

- obstrusivas – inobstrusivas (se interrompem ou não o processamento do significado)
- de responsabilidade do professor – de responsabilidade do aluno

Essas distinções, de acordo com Williams (op. cit.), podem ser consideradas extremos de *continua* que interagem entre si. Uma ação pode ser re ativa, como as reformulações, por exemplo, mas ela pode ter sido planejada anteriormente quanto ao seu foco, ou seja, quais serão as formas enfocadas pelas reformulações durante a aula.

Quanto à obstrusividade, a autora assume uma perspectiva cognitiva ao se referir a uma interrupção do processamento do significado, vista como pré-requisito para direcionar a atenção do aprendiz para a forma lingüística em questão e para engajar o aprendiz num processamento mais profundo e necessário para o armazenamento na memória de longo prazo. Um aspecto central nessa questão é o papel da consciência na conversão do insumo em incorporação (*intake*), o que a autora considera um assunto controverso, uma vez que se altos níveis de consciência forem necessários, isso limitaria a possibilidade do processamento simultâneo de forma e significado.

De qualquer maneira, o que deve prevalecer sempre são interações com foco em algum aspecto lingüístico, mas a serviço de um propósito comunicativo mais amplo, do contrário, os aprendizes estarão simplesmente falando sobre as regras de gramática em si, o que não seria considerado FonF. A autora sugere uma

maneira menos obstrusiva, porém, proativa, de chamar a atenção dos alunos para a forma, que seria expondo os aprendizes a uma nova forma (para a qual eles estejam preparados), ou a uma forma da língua-alvo que seja uma alternativa a uma forma da IL, e destacando essa forma de maneira a torná-la mais saliente no insumo.

Os três *continua* discutidos até o momento se referem apenas ao papel do professor, ou seja, até que ponto uma ação em sala de aula é planejada, direcionada e/ou obstrusiva. Deve-se considerar, no entanto, a parcela de responsabilidade do aprendiz no processo de aprendizagem, o que nos remete ao quarto *continuum* a ser considerado: de quem é a responsabilidade ao manipular as formas lingüísticas e iniciar os processos cognitivos envolvidos na aquisição?

Nesse sentido, se considerarmos as atividades mais tradicionais, em que o professor e o material são os únicos responsáveis em direcionar o foco para as formas lingüísticas isoladas, podemos perceber que elas são também, as atividades mais obstrusivas. Existem, no entanto, atividades intermediárias em que o professor ou o material ainda são os direcionadores, porém, os aprendizes têm oportunidades de se engajar nos processos cognitivos que facilitariam a aquisição da forma enfocada, o que incluiria as atividades em que o aprendiz deve perceber uma lacuna, ou seja, perceber que sua IL difere da língua-alvo. E, finalmente, uma outra possibilidade é que o processo pode ser iniciado pelo fato de o aprendiz simplesmente não saber e precisar usar uma determinada forma da língua-alvo, o que resultaria no que a autora chama de perceber um *buraco*, ou um vazio, em sua

IL, ou seja, quando o aprendiz percebe que não tem os meios para dizer o que quer na língua-alvo.

Pode-se dizer, portanto, que o principal papel das atividades com foco na forma (FonF) está em levar o aprendiz a:

- a) perceber uma forma/palavra no insumo, convertendo-a em insumo incorporado (*intake*);
- b) perceber que uma forma de sua IL não está de acordo com o insumo, levando à desestabilização dessa forma;
- c) aumentar o controle sobre seu conhecimento da IL, ou seja, aumentar a velocidade e a eficiência com que o aprendiz consegue acessar seu conhecimento.

Finalmente, a autora sugere que atividades FonF seriam mais úteis para ILs com características mais avançadas, já que, em estágios iniciais de aprendizagem, o aprendiz se concentra praticamente apenas em decodificar e expressar significados. Esse pressuposto parece justificar a implementação de tais atividades no contexto investigado por esta pesquisa, uma vez que as ILs dos participantes, a serem caracterizadas no capítulo 3, poderiam ser descritas como, pelo menos, intermediárias.

Ainda sobre a dicotomia foco-na-forma vs. foco-na-comunicação, Gil (2003; 2004) propõe uma relação dialética entre esses dois focos discursivos da sala de aula de L2. Vale esclarecer que, para a autora, o discurso com foco-na-forma refere-se à *fala na língua-alvo com um objetivo pedagógico formal (como*

praticar oralmente um tipo de estrutura ou função pré-determinadas), enquanto o discurso com foco-na-comunicação *refere-se à fala na língua-alvo sem um objetivo pedagógico formal*.

A autora afirma que, para se compreender a complexidade da interação da sala de aula de língua estrangeira,

é importante levar em consideração que nesse ambiente a língua-alvo é, ao mesmo tempo, o objeto – um conjunto de regras, funções e itens lexicais a serem estudados e aprendidos – e o meio da instrução mediante o qual os professores e os alunos interagem (Gil, 2004; p.44).

Admite-se, portanto, que o discurso pedagógico tem características específicas, sendo que o foco-na-forma e o foco-na-comunicação não são excludentes, mas sim complementares, uma vez que nem sempre acontecem de maneira estanque e isolada em aulas de L2.

Nessa perspectiva, a questão que se coloca é: será que uma atividade originalmente com foco na forma pode apresentar características de atividades com foco no significado, dependendo da reação e do interesse dos interactantes? Acredito que sim, pois parece haver uma relativização do que se convencionou chamar foco na forma, ou seja, parece ser possível construir o significado durante a interação se as múltiplas relações entre forma-função forem levadas em consideração pelo professor a partir da análise das formas lingüísticas e de acordo com as experiências pessoais dos interactantes.

Retomando a discussão da seção anterior, acreditamos encontrar, em propostas como a de Gil (op.cit.) e como FonF, uma conciliação entre o papel exercido pelas condições sociais e as características individuais de cada aprendiz, uma vez que se espera que as ações do professor possam ajudar o aprendiz a se envolver em atividades cognitivas que levem ao avanço das características de sua IL, reconhecendo-se, assim, a importância de ambos os aspectos para o processo de ensino/aprendizagem.

1.3 O Erro

Esta seção destina-se à discussão das diferentes definições de erro encontradas na literatura. Antes disso, no entanto, apresento uma breve reflexão sobre a distinção feita por Corder (1992) entre erro (*error*) e engano (*mistake*), segundo a qual o termo erro se refere aos padrões regulares na fala do aluno que diferem do modelo da língua alvo, refletindo seu estágio de desenvolvimento da IL, enquanto os enganos seriam não sistemáticos, como os lapsos de memória desse aluno. Segundo o autor, os aprendizes seriam capazes de auto-corrigirem seus enganos, mas não os erros. Apesar de reconhecer a existência desses lapsos de memória, creio que o efeito causado por ambos na interação é basicamente o mesmo. Além disso, conforme Fernández López (1991) afirma, parece difícil julgarmos, na prática, quais seriam os erros e quais seriam os enganos cometidos

por cada aluno. Por esses motivos, portanto, neste trabalho, o termo erro será usado independentemente de sua natureza.

De acordo com Allwright & Bailey (1991), definir erro não é, de maneira nenhuma, uma tarefa simples. Porém, uma *definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma lingüística que desvia da forma correta* (p.84). A questão que se coloca a partir desse tipo de definição é: quais os parâmetros usados como “forma correta”?

Para Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op.cit.), essa forma correta são as *formas usadas por um falante nativo* (p.86). A esse respeito, Rajagopalan (1997) afirma que o termo “nativo”, em si, é considerado um ponto de referência teórico e imaginário, pois a idéia de um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade maior para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à idéia de falante ideal empregada pelos gerativistas.

Nesse sentido, vale notar que a noção de falante ideal, conforme proposta por Chomsky (1973), realmente parece não dar conta das especificidades do processo de aquisição/aprendizagem de L2 (SCHACHTER, 1988) e, ainda, que o modelo de língua-alvo a que os aprendizes são expostos pode não ser falado por um nativo, já que o ensino de língua estrangeira, na maioria das vezes, é feito por professores não-nativos (como é o caso do contexto investigado pelo presente trabalho). Além disso, deve-se considerar a diversidade encontrada nas produções

de falantes nativos de dialetos particulares, ou seja, não se pode considerar a língua falada por nativos como sendo una e homogênea.

No entanto, acredito que, num cenário de ensino/aprendizagem de L2, o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto “informante” dos aspectos lingüísticos, culturais etc, a serem dominados, ou seja, o aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua-alvo que seja aceito pela comunidade em que está inserido e que lhe sirva de modelo.

Assim sendo, o reconhecimento desse aspecto variável e dinâmico da língua permite considerar, de acordo com a proposta de Fernández López (1991), a existência de uma norma descritiva, ou “social”, ou seja, aquela que é aprovada como uso comum e corrente em uma determinada comunidade, em oposição a uma norma prescritiva, definida como um sistema de regras que estabelecem os usos de uma determinada língua de acordo com um certo ideal estético e sociocultural.

Do ponto de vista do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a definição da norma descritiva como uma espécie de “acordo” entre os falantes de uma determinada comunidade parece validar as diferentes formas e comportamentos lingüísticos observados em diferentes contextos. Além disso, considerando-se que a preocupação com a identificação e correção dos erros é uma preocupação essencialmente didática, quase natural aos professores de línguas, pode-se dizer que o *erro é uma forma não desejada pelo professor* (GEORGE, 1972, apud ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p.85) de acordo com a

norma estabelecida na comunidade em que ele está inserido (FERNÁNDEZ LÓPEZ, op. cit.).

Dessa maneira, apesar de definir o erro enquanto forma lingüística, penso que a mesma definição possa se aplicar a aspectos culturais da interação e do comportamento lingüístico, ou seja, na sala de aula, o professor é quem decide, segundo sua vivência da língua-alvo numa determinada comunidade, o que é erro, qual será corrigido, quando, de que forma e por quem.

1.3.1 Classificação dos Erros

De acordo com Dulay (1982), os erros podem ser classificados de acordo com suas características observáveis (categorias descritivas) ou de acordo com características inferidas (categorias explicativas). Devido à dificuldade, apontada pelo mesmo autor, em se inferir a natureza dos erros, este trabalho se restringe à análise das categorias descritivas, que podem ser classificadas de acordo com:

- a) Categoria lingüística: classifica os erros de acordo com o componente (fonologia, sintaxe e morfologia etc.) ou com o constituinte lingüístico (preposição, verbo auxiliar etc.) que os erros afetam.
- b) Estratégia de superfície: destaca a forma como as estruturas das orações são alteradas – por omissões, acréscimos ou ordenação errônea dos itens lingüísticos, por exemplo.

- c) Análise comparativa: baseia-se na comparação entre a estrutura dos erros do aprendiz da língua-alvo com outros tipos de construção, como, por exemplo, os erros das crianças que aprendem essa mesma língua como materna.
- d) Efeito comunicativo: baseia-se no efeito que o erro causa no ouvinte ou leitor, ou seja, se o erro atrapalha a comunicação ou não. De acordo com essa forma de classificação, desenvolvida por Burt e Kiparsky (1972, apud DULAY, op. cit.), os erros podem ser considerados *globais* (erros que afetam a organização geral de uma oração e interferem na comunicação, tornando a frase incompreensível para o ouvinte ou leitor) ou *locais* (erros que afetam um único elemento da oração e não chegam a atrapalhar a compreensão da mensagem).

Ao definir quais tipos de erros serão tratados neste trabalho e como eles serão classificados, certas especificidades do contexto devem ser levadas em consideração, a saber:

- o objetivo geral do curso em que os participantes se inscreveram é prepará-los para o *First Certificate in English*, um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge, cujos parâmetros de correção para o exame de proficiência oral incluem, entre outros, o quesito precisão gramatical, de acordo com o manual do exame: **Cambridge First Certificate in English 3**, Teacher's Book, CUP, 1997.

- o objetivo específico de cinco dos seis alunos participantes é atuar como professores de língua estrangeira, quatro deles como professores de inglês como LE, o que sugere que a produção oral desses participantes é, ou será, o insumo oferecido a seus alunos.

Além disso, cumpre ressaltar que, de uma perspectiva comunicativa de ensino, é importante atentarmos para o desdobramento da noção de erro para aspectos além da forma lingüística. No entanto, por considerarmos a importância da precisão gramatical para se atingirem os objetivos particulares de alguns alunos, bem como o objetivo comum do grupo de alunos participantes deste trabalho, serão tratados apenas os erros referentes à forma lingüística e, para tanto, serão classificados de acordo com as categorias lingüísticas propostas por Dulay (op.cit.).

A seguir, algumas definições de correção são discutidas, assim como as diferentes maneiras de implementá-las em sala de aula de L2.

1.4 Correção x tratamento x gerenciamento do erro

A definição de correção, por sua vez, não causa menos controvérsia do que a definição de erro. Para Allwright & Bailey (1991), em contextos de sala de aula, deveríamos evitar o uso do termo *correção de erros* por sugerir que uma vez corrigido, o erro não mais existiria, fato que não se mostra de acordo com a

realidade. Para os autores, corrigir seria o mesmo que dizer o que a outra pessoa deveria ter dito, o que não significa, necessariamente, tentar ensiná-la a dizer a mesma coisa de forma correta.

Os autores propõem, então, o uso do termo *tratamento de erros*, por considerarem que, como nos mostra a área médica, tratamento não é sinônimo de “cura”, ou seja, o professor pode fornecer o *feedback* cognitivo apropriado, bem como o apoio afetivo necessário para que os aprendizes modifiquem suas hipóteses sobre as funções e as formas lingüísticas, porém, apenas o aluno será capaz de promover as mudanças necessárias para que seu desempenho melhore e, portanto, a “cura”, se vier a ocorrer, pode ser um objetivo a ser atingido a longo prazo, cuja responsabilidade é compartilhada por ambos, professor e aluno. Pode-se dizer que para esses autores, tratamento seria um termo substitutivo para o termo correção por melhor descrever seu propósito.

Cardoso (2002), por sua vez, define esses dois termos de uma outra maneira. Segundo a autora, a *correção seria apenas uma forma de avisar o aluno de que sua produção não está correta*, ou seja, a definição de correção parece se referir apenas à reação imediata do professor ao perceber que seu aluno cometeu um erro. O tratamento do erro, por sua vez, *seria o fornecimento de ferramentas para que esse aluno possa repará-lo* (p.191). Sob essa perspectiva, a definição de tratamento parece ter uma dimensão mais ampla por se tratarem de ações em que se incluem não apenas a reação do professor, mas, ainda, ferramentas que possam auxiliar o aluno a perceber e reparar o erro.

Ainda mais ampla do que a definição de tratamento acima proposta é a definição de gerenciamento de Bartram & Walton (1991), segundo a qual, gerenciamento é “tudo o que o professor faz ao perceber que o aluno comete um erro”, incluindo-se suas reações imediatas (gestos, tom de voz, etc.) e ações posteriores motivadas pela intenção de ajudar esse aluno a superar o erro.

O termo gerenciamento me parece muito apropriado pois, numa analogia com a administração empresarial, o processo envolveria planejamento, cumprimento de metas, pesquisa das condições do mercado etc. Da mesma maneira, o gerenciamento do erro incluiria o conhecimento, por parte do professor, das variáveis lingüísticas e afetivas que interagem em determinado contexto, o objetivo que se pretende alcançar, bem como um plano de ação que reflita como isso será possível a partir das características observadas, o que parece descrever melhor a complexidade envolvida no processo de tomada de decisões do professor na sala de aula de L2 e, também, o trabalho desenvolvido nesta investigação.

Para todos os efeitos, segundo Allwright & Bailey (op. cit.), parece existir um pressuposto de que, num contexto de aprendizagem por instrução (oposto ao de imersão) o fornecimento de *feedback*² parece ser uma das maneiras de ajudar os aprendizes a alterarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus próprios erros e, portanto, o papel do professor, ainda que pareça

²Segundo *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992), *feedback* significa um comentário feito em resposta a uma ação ou processo a fim de que a pessoa responsável possa operar as mudanças necessárias (tradução minha).

um tanto limitado, visto que apenas o aprendiz parece ser capaz de, efetivamente, corrigir seus erros, é o de ajudar seus alunos a avançarem pelo *continuum* de suas IIs.

Esse é o pressuposto que, na verdade, motivou a presente investigação e que vem corroborar a importância desse aspecto dentro do processo de ensino/aprendizagem para que se alcance o objetivo estabelecido neste trabalho, que é ajudar estes aprendizes a avançarem em suas IIs.

Conforme apontam Allwright & Bailey (1991); Bartram & Walton (1991); Lyster & Ranta (1997), entre outros, não podemos ignorar o fato de que o conhecimento lingüístico dos aprendizes deve ser sempre levado em consideração, ou seja, o professor deve avaliar, de acordo com a competência lingüística que seus alunos possuem, quais são os erros que devem ser tratados e como isso será feito, o que será discutido na seção seguinte, sobre as diferentes alternativas de que o professor dispõe ao gerenciar os erros de seus alunos.

1.4.1 Taxonomia de correção

De acordo com Allwright & Bailey (op.cit.), o professor não reage a todos os erros que ocorrem na sala de aula, e, ainda, ao reagir, não faz uso de todas as diferentes técnicas e comportamentos corretivos que tem à sua disposição, haja vista a lista de movimentos corretivos proposta por Chaudron (1977, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op. cit.), com trinta possíveis reações do professor aos

erros de seus alunos. Segundo os autores, isso se deve à complexidade envolvida nas decisões que o professor deve tomar no momento de corrigir os erros, como por exemplo, se ele vai tratá-los, quando, como, quais erros serão tratados e por quem.

Segundo Williams (2001), inseridas nos *continua* que caracterizam FonF, existem duas formas para se encorajar os aprendizes a perceberem lacunas existentes em suas produções:

- a) implicitamente, na quebra de comunicação seguida de negociação;
- b) mais diretamente, através de *feedback* ao erro, que pode ser feito de diferentes maneiras.

Em seu trabalho, estão definidas as maneiras por meio das quais a negociação pode focar a atenção do aprendiz em aspectos lingüísticos: fazendo com que determinados aspectos do insumo se tornem mais perceptíveis, fornecendo *feedback* à produção do aluno e, no processo, chamando a atenção para discrepâncias entre a IL e a língua-alvo.

Lyster & Ranta (1997), em seu trabalho sobre a relação entre o *feedback* corretivo do professor e o reparo imediato (*uptake*³) do aprendiz, reconhecem que, apesar de muitas pesquisas (CHAUDRON, 1977, apud. ALLRIGHT & BAILEY, op. cit.; WHITE, 1987; entre outros) terem enfocado as mesmas questões levantadas por Allwright & Bailey (op. cit.), ainda não se sabe o suficiente para

2 Uptake refere-se ao enunciado do aluno que segue o movimento corretivo do professor e que constitui uma reação à intenção do professor de dirigir a atenção a algum aspecto da enunciação inicial do aprendiz. (Lyster & Ranta, 1997, p.48)

que elas sejam respondidas de forma satisfatória, o que requer investigações da relação entre variáveis diferentes numa grande variedade de contextos de ensino.

Os autores apontam que essas pesquisas têm em comum uma questão bastante prática: o que fazer quando os alunos cometem erros em aulas comunicativamente orientadas?

Lyster & Ranta (op. cit.) distinguiram seis tipos de movimentos corretivos utilizados pelos professores participantes de seu trabalho e essa classificação será utilizada para descrever como os erros são corrigidos no contexto da presente investigação, por parecer suficientemente abrangente para explicar as situações que ocorrem na sala de aula, e simples o suficiente para que não haja muita confusão no momento de realizar a classificação. Seguem, abaixo, as categorias encontradas por Lyster & Ranta (op. cit., p.46,47), bem como as principais características de tais categorias:

- a) Correção explícita: provisão explícita da forma correta pelo professor. Ao fornecer a forma correta, o professor indica que aquilo que o aluno disse está incorreto seja por meio do tom de voz ou do uso de frases do tipo: *Oh, you mean.....; You should say.....*
- b) Reformulação (*recast*): o professor reformula parte ou toda enunciação do aluno, sem o erro. Essas reformulações são, na verdade, correções implícitas por não chamarem a atenção do aluno para o fato de existir um erro em seu enunciado e, portanto, não são introduzidas pelas frases mencionadas na categoria anterior. Os autores incluíram a tradução nessa categoria por

considerarem que ela serve à mesma função que as reformulações, já que o uso da língua materna, apesar de não ser considerado um erro, pode causar o mesmo efeito no interlocutor. Dessa maneira, a reformulação do enunciado que contenha um termo na língua materna pretende, implicitamente, mostrar ao aluno outras possibilidades para expressar a mesma idéia.

- c) Pedido de esclarecimento: o professor indica ao aluno que sua enunciação não foi bem compreendida ou que está, de alguma forma, mal-construída e, portanto, é necessário que o próprio aluno a reformule. Dessa maneira, a forma considerada padrão não é fornecida ao aluno, dando-lhe a oportunidade de reestruturar seu enunciado. Pedidos de esclarecimento podem ser usados para esclarecer tanto problemas de compreensão, quanto de precisão lingüística e inclui o uso de frases como: *Excuse me...; What do you mean by (X)?*
- d) *Feedback* metalingüístico: o professor faz um comentário ou pergunta sobre a precisão do enunciado feito pelo aluno, sem fornecer-lhe a forma correta explicitamente, mas indicando que há algum erro no enunciado por meio do fornecimento de metalinguagem gramatical ao se referir à natureza do erro.
Ex: *Are you talking about the present or the past?; It's singular.*
- e) Elicitação: caracteriza-se por três técnicas diferentes utilizadas pelo professor, a fim de se obter a forma correta do aluno:

- o professor pede para que o aluno complete seu próprio enunciado ao fazer uma pausa estratégica para que ele preencha o “espaço em branco” onde havia um erro. Normalmente, esse movimento corretivo vem acompanhado de uma indicação de que há um erro: *No, not that. It's a....*;
 - o professor faz perguntas para obter a forma correta, indicando exatamente onde está o problema. Ex: *How do you say (X) in English?*;
 - o professor, ocasionalmente, pede para que o aluno reformule seu enunciado.
- f) Repetição: o professor repete o enunciado errado do aluno, geralmente, usando a entonação para destacar o erro.

Os autores reconhecem a possibilidade de haver combinações entre essas categorias em um mesmo turno do professor, o que resultaria em uma categoria extra, denominada movimento corretivo múltiplo.

Além dessas categorias, considera-se, ainda, neste trabalho, a possibilidade de o professor ignorar os erros cometidos por seus alunos, o que se constitui um movimento corretivo contemplado por Chaudron (op. cit.).

Observa-se que, entre as categorias descritas por Lyster & Ranta (op.cit.), existem aquelas em que há o fornecimento da forma correta aos alunos (correção explícita e reformulações) e aquelas em que a forma correta não é fornecida aos alunos, mas sim a assistência necessária para que o aluno perceba o erro e tente

corrigi-lo (pedidos de esclarecimento, *feedback* metalíngüístico, elicitación e repetição).

A correção explícita parece ser a maneira mais tradicional de se tratarem os erros, visto que supõe o fornecimento explícito da forma correta como condição suficiente para que o aprendiz perceba a lacuna e reformule sua hipótese, o que nem sempre parece estar de acordo com a realidade. Além disso, o uso excessivo desse movimento corretivo pode interferir nas variáveis afetivas, inibindo o aluno na sua tentativa de se comunicar em L2.

A diferença básica entre a correção explícita e a reformulação, por sua vez, consiste em que reformulações fornecem a forma correta aos alunos de maneira implícita, ou seja, sem censurar o aluno, nem chamar sua atenção para a existência de um erro da forma. Segundo Nicholas, Lightbown & Spada (2001), esse fato pode trazer uma certa ambigüidade à função corretiva das reformulações uma vez que, em salas de aula onde o foco é, geralmente, o significado, tais reações do professor aos enunciados imprecisos do aluno podem ser percebidas por eles apenas como confirmação do conteúdo, e não como *feedback* a uma forma lingüística imprecisa.

Os autores concluem que a eficácia das reformulações depende, em parte, do nível de desenvolvimento da IL dos aprendizes, ou seja, elas são eficazes quando o aprendiz já utiliza um determinado aspecto lingüístico e tem condições de escolher entre alternativas lingüísticas. Além disso, é preciso que o aprendiz seja capaz de fazer a distinção, nas reações de seus interlocutores, entre os

aspectos para manutenção da interação e aqueles que fornecem instrumentos de reparo, com foco na forma.

De acordo com o trabalho de Lyster & Ranta (op. cit.), existem formas de se fornecer *feedback* aos alunos sem quebrar o fluxo da comunicação e, ao mesmo tempo, ajudá-los a atingir uma produção oral mais precisa. Para tanto, é preciso que se considere o que os autores chamam de “negociação da forma”, ou seja, *o fornecimento de feedback corretivo que encorage o auto-reparo envolvendo precisão lingüística, bem como a compreensão da mensagem* (p. 42). Para tanto, os autores apontam quatro tipos de movimentos corretivos que permitem a negociação da forma e levam ao reparo feito pelo próprio aluno: elicitção, *feedback* metalingüístico, pedido de esclarecimento e repetição, uma vez que em nenhum desses movimentos corretivos há o fornecimento da forma correta aos aprendizes, mas sim, o fornecimento das ferramentas, a assistência necessária para a reformulação de um enunciado contendo erros.

Segundo os autores, essa seqüência movimento corretivo – reparo (*feedback-uptake*) permite a intervenção do professor sem causar frustração nos aprendizes, pois o reparo implica ceder o turno para o aprendiz novamente. Além disso, segundo Swain & Lapkin (1995), existem evidências de que os processos cognitivos que ocorrem entre a produção original do aluno e sua forma reprocessada (pelo auto-reparo) podem levar não apenas a um desempenho imediato melhorado, mas também, a um aumento do controle das formas

internalizadas, sendo que essa produção modificada representa o limite mais avançado da IL desse aluno.

Cumprido ressaltar que Lyster & Ranta (op.cit.) não subestimam a importância da troca real de significados na sala de aula, e alertam para o fato de que não se espera que o professor corrija todos os erros cometidos pelos alunos, porém quando ele decide por fazê-lo, deve considerar as diferentes possibilidades que tem a sua disposição, bem como o nível de proficiência de seus alunos, já que eles alegam que esse tipo de negociação parece ser possível apenas com alunos que tenham um nível de proficiência mais avançado, fato que vem corroborar a relevância da implementação do presente trabalho neste contexto em que os participantes estão se preparando para um exame de proficiência classificado como acima do nível intermediário.

Finalmente, os autores afirmam que a relação entre a negociação da forma e o aprendizado de uma segunda língua em contextos de sala de aula ainda é de natureza especulativa, já que, em seu estudo, foram analisados reparos apenas nos turnos que vinham logo após um movimento corretivo, ou seja, o reparo imediato. Porém, pode-se dizer que os reparos feitos pelos próprios alunos na sequência de tratamento dos erros podem ser importantes para a aprendizagem de uma segunda língua por duas razões:

- a) por fornecerem oportunidades para os aprendizes automatizarem a recuperação do conhecimento lingüístico que já existe de alguma forma;

b) por dirigirem a atenção dos aprendizes para a existência de lacunas e levá-los a uma revisão de suas hipóteses sobre a língua-alvo.

Pode-se notar que as conclusões a que esses autores chegaram parecem compartilhar dos mesmos pressupostos que o modelo de aquisição de Ellis (1997, 1998), e o de Doughty & Williams (1998) sobre FonF, uma vez que a aquisição/aprendizagem é concebida como um processo de automatização do conhecimento, o valor da instrução formal está em ajudar o aprendiz a desenvolver um controle maior sobre o conhecimento de L2 e o fornecimento de vários tipos de movimentos corretivos parece ajudar os aprendizes a perceberem diferenças entre sua própria produção e a língua-alvo.

Nesse capítulo, discutiram-se os modelos teóricos e a terminologia relevantes para a realização deste trabalho. Apoiando-se nessa orientação teórica é que a metodologia da pesquisa será discutida no próximo capítulo.

CAPÍTULO II
METODOLOGIA

Nesse capítulo, trataremos das questões metodológicas que embasaram a realização deste trabalho. A princípio, justifica-se, teoricamente, o método e a natureza da pesquisa. Em seguida, descrevem-se o contexto e os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise utilizados.

2.1 Natureza da pesquisa

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica (WATSON-GECEO,1988), principalmente em sua fase de diagnóstico, e intervencionista (em sua segunda fase), uma vez que buscou, por meio de intervenções, sanar um problema específico do contexto de sala de aula, levando em consideração as variáveis envolvidas nesse contexto, e com base na observação dos processos que nele ocorrem (NUNAN, 1990; ALLWRIGHT & BAILEY, 1991; MOITA LOPES & FREIRE, 1998; McDONOUGH & McDONOUGH, 1997).

Segundo Allwright & Bailey (op. cit.), este tipo de estudo, cujo objetivo é descrever os processos envolvidos na sala de aula (característica de uma pesquisa qualitativa, orientada para o processo) e relacioná-los a resultados documentados (característica de uma pesquisa mais positivista, orientada para o produto), se caracteriza como uma combinação de métodos que, apesar de não ser comum em

investigações no ambiente de ensino/aprendizagem, provou-se possível e de grande valor nesse contexto.

Por esses motivos, podemos dizer que as intervenções propostas neste trabalho, conforme descritas mais adiante, não tiveram o caráter positivista de trabalhos experimentais que requerem um alto grau de controle das variáveis (McDONOUGH & McDONOUGH, 1997) e nos quais a intervenção é descrita como um *tratamento imposto a alguns sujeitos (o grupo experimental) a fim de se testar uma hipótese sobre uma relação de causa e efeito*⁴ (ALLWRIGHT & BAILEY, op. cit., p. 41).

Ao contrário disso, pode-se melhor caracterizar tais intervenções de acordo com aquelas encontradas numa pesquisa-ação que, segundo Nunan (1990), envolve a aplicação e experimentação de idéias na prática e a avaliação crítica dos resultados dessa experimentação, num processo cíclico de reflexão e experimentação, a fim de compreender melhor o ambiente de ensino em que se está inserido e promover soluções viáveis aos problemas desse contexto.

Faz-se necessário notar, entretanto, que o presente trabalho não pode ser caracterizado exatamente como uma pesquisa-ação colaborativa, pois, segundo Burns (1999), esse tipo de pesquisa implica que os participantes compartilhem de objetivos comuns, e que os resultados da investigação se reflitam na prática dos envolvidos.

⁴ Intervention is (...) the 'treatment' administered to some subjects (the 'experimental group') in order to test a hypothesis about a cause-and-effect relationship. (p.41)

Nesse sentido, vale lembrar que o objetivo geral do grupo de alunos participantes é se preparar para um exame de proficiência em língua inglesa (*FCE*) e o foco da pesquisa é colaborar para o progresso da IL desses alunos. A questão a ser investigada, no entanto, não é de relevância nem para os alunos e, a princípio, nem para a professora participante (P) e, além disso, o foco desta investigação não é a prática dessa professora.

Reconheço, porém, que, apesar de esse não ser o foco do trabalho, isso não significa, necessariamente, que não seja possível alguma mudança na prática da professora, ou na atitude dos participantes em relação ao processo de ensino/aprendizagem, em decorrência do processo de realização da pesquisa. No decorrer do trabalho, pode-se verificar um envolvimento crescente de P com os objetivos da pesquisa, o que parece inevitável, dadas as condições de realização da mesma, com intervenções constantes por parte da pesquisadora no contexto em questão.

O que se pretendeu, portanto, foi, a partir de um corte transversal (diagnóstico de algumas características do contexto e da IL dos alunos participantes), implementar algumas intervenções com a intenção de oferecer ferramentas para que esses aprendizes avançassem no processo de desenvolvimento de suas ILs. Entendo que, por se tratar de um *continuum*, caracterizado por idas e vindas dentro de seu processo de construção, não se pode classificar a IL em estágios (CRUZ, 2001), nem tampouco atestarmos sua evolução com base em alguns meses de intervenção, sem levarmos em

consideração tantos outros aspectos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho se propôs, então, a descrever como se deu o processo de intervenção, com base nos dados coletados quanto às características psicolinguísticas do contexto, ou seja, a maneira como os participantes vivenciam o erro e a correção, bem como as características gerais da IL dos alunos.

Note-se que se trata, portanto, de um trabalho semi-longitudinal, dividido em duas etapas: a primeira, de diagnóstico (de 25/04/03 a 04/07/03) e a segunda, de intervenções (de 07/07/03 a 07/11/03).

Cumprе ressaltar que, em alguns momentos, fez-se necessário tratar os dados de maneira quantitativa, principalmente quanto ao número de ocorrência de determinados erros e movimentos corretivos observados. Acredito que, novamente, a combinação dos métodos acontece para que se possa complementar tanto um como outro, já que, segundo Silverman (2000), ambos apresentam vantagens, bem como, limitações.

2.2 Contexto e participantes

O contexto caracteriza-se por um curso preparatório para um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge (*First Certificate in English*) em uma escola de línguas do interior do estado de São Paulo. As aulas eram semanais, com duração de duas horas cada, e o livro didático adotado foi *First Certificate*

*Gold*⁵. Os participantes da pesquisa são um grupo de seis alunos, adultos (entre 22 e 27 anos de idade), estudantes de inglês como língua estrangeira e a professora.

Faz-se necessário esclarecer que, quando o grupo se formou, todos os participantes foram informados e concordaram com a realização da pesquisa durante suas aulas, mas não sabiam sobre os objetivos específicos da investigação, para se evitar a contaminação dos dados. A professora concordou em ministrar as aulas, sabendo que a pesquisadora faria, eventualmente, algumas intervenções, a fim de desenvolver um trabalho de investigação sobre os erros na oralidade.

O grupo de seis alunos caracteriza-se por: um homem (MA) e cinco mulheres (AM, DE, JC, JN e ME). Dentre os seis alunos apenas um deles (ME) não está envolvido com o ensino de línguas, uma vez que todos os outros são formados em Licenciatura em Letras em uma universidade pública.

- AM: formou-se em Licenciatura em Letras em 2002; na época, trabalhava como professora de língua espanhola em escolas de idiomas da mesma cidade desde 2001, uma vez que sua opção de graduação em língua estrangeira foi o espanhol.
- DE: formou-se em Licenciatura em Letras em 2002; na época, não atuava profissionalmente; sua opção de graduação em língua estrangeira foi o inglês.

⁵ ACKLAM, R.; BURGESS, S. **First Certificate Gold**. Longman, 2000.

- JC: cursando o último ano de Licenciatura em Letras, atuava como professora de redação e corretora de textos em cursos para vestibular; sua opção de graduação foi em língua inglesa como língua estrangeira.
- JN: cursando o último ano de Licenciatura em Letras, atuava como professora de inglês em escolas de línguas da mesma cidade desde 2002.
- MA: cursando o último ano de Licenciatura em Letras, atuava como professor de inglês em escolas de idiomas da mesma cidade desde 2002.
- ME: publicitária, formada em Publicidade e Propaganda numa universidade particular; trabalhava como redatora em uma agência de publicidade da mesma cidade desde 1996.

A professora formou-se em Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor em uma universidade pública e atua como professora de língua inglesa em escolas de idiomas desde 1997. Morou por seis meses no Canadá e foi aprovada no *CAE (Certificate of Advanced English)* da Universidade de Cambridge em 2003.

As aulas eram ministradas na língua-alvo e, por se tratar de um curso preparatório para um exame de proficiência em língua inglesa, foram planejadas, em sua maioria, de acordo com o livro didático que apresenta algumas atividades com foco no significado e outras com foco em aspectos lingüísticos. Acredito, no entanto, que o tratamento dado às atividades pode ser descrito como tendo características comunicativas, o que, de uma maneira geral, poderia ser

caracterizado pelo *foco das aulas estar mais voltado para o significado do que para a forma* e pelo fato de haver o *reconhecimento de que uma forma lingüística pode exercer várias funções ou que uma função pode ser expressada por diferentes formas* (DUTRA & MELLO, 2004, p.12).

2.3 Instrumentos de pesquisa

Nesta seção, são apresentados e descritos os instrumentos⁶ utilizados para a coleta de dados desta investigação, de acordo com os objetivos que se pretendeu alcançar e com a orientação teórica apresentada anteriormente.

2.3.1 Entrevistas

Logo no início da fase de diagnóstico desta pesquisa, utilizaram-se dois tipos de entrevista com cada aluno participante:

- Dia 25/04/03 – entrevista semi-estruturada (GILHAM, 2000b), em português, em que os aprendizes responderam perguntas sobre suas concepções de erro, correção, ensino/aprendizagem e sobre como vivenciavam o erro neste contexto específico. Essa entrevista foi gravada em áudio e esperava-se investigar como os alunos entendiam alguns conceitos relevantes para esta

⁶ Os modelos de questionários e entrevistas, bem como suas transcrições, podem ser encontrados na seção de anexos.

pesquisa e observar de que forma essas concepções se manifestavam na sala de aula. A entrevista em português foi feita também com P, porém com um enfoque um pouco mais amplo, uma vez que se pretendia documentar alguns aspectos da sua formação.

- Dias 09/05 e 16/05/03 – entrevista aberta (GILHAM, op.cit.), em inglês, com duração entre quinze e vinte minutos, em que os aprendizes relataram suas experiências prévias com a língua inglesa desde a infância até a adolescência, ou até o término do ensino médio. Havia algumas perguntas orientadoras, mas houve uma preocupação em se deixarem os aprendizes à vontade para explorarem o assunto. Essa entrevista foi gravada em vídeo e esperava-se coletar uma amostra da IL destes alunos na fase de diagnóstico, além de conhecer um pouco melhor quem eram os participantes e suas histórias de vida como aprendizes de língua estrangeira.

O fato de os aprendizes estarem sendo gravados em vídeo durante uma entrevista em inglês pode ser um fator inibidor e, de alguma forma, influenciar nas características de suas produções orais. Por esse motivo, duas aulas típicas também foram utilizadas como fontes de dados durante a fase de diagnóstico para que se coletassem os dados quanto às características da IL desses alunos.

As entrevistas em inglês foram feitas, ainda, com o objetivo de se promover uma sessão de visionamento com cada aluno para que se pudesse verificar quais

aspectos da oralidade os incomodava. A sessão de visionamento será melhor descrita mais adiante.

2.3.2 Gravações das aulas em vídeo

Foram gravadas sete aulas, em vídeo, durante a fase de diagnóstico, compreendidas no período entre 23/05 e 04/07/03 e dezesseis aulas durante a fase de intervenções, compreendidas entre 01/08 a 28/11/03. O objetivo da gravação das aulas em vídeo era registrar a maneira como os participantes deste contexto vivenciavam o erro durante as aulas, ou seja, como se dava a interação entre a professora e os alunos e dos alunos entre si nos momentos em que esses alunos produziam enunciados imprecisos. Além disso, essas gravações também foram utilizadas para que se observassem as características da IL dos alunos na primeira fase da pesquisa, pela escolha de duas aulas que foram consideradas típicas.

Os alunos pareciam não se incomodar com a presença da filmadora, apesar de, em alguns momentos, tanto da fase de diagnóstico, quanto da fase interventiva, mencionarem o fato de estarem sendo filmados. Novamente, é preciso reconhecer que a gravação em vídeo pode ter um efeito nas variáveis afetivas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, mas creio que se trate de uma limitação imposta pela proposta deste tipo de pesquisa.

A própria pesquisadora (Pe), enquanto observava as aulas, operou a câmera filmadora. A qualidade da imagem e do som foi satisfatória, visto que se tratava

de um grupo pequeno, podendo-se focalizar o grupo como um todo, sem, contudo, perder a nitidez do som durante a interação dos alunos entre si, bem como com P. A câmera ficava o tempo todo parada sobre um tripé, o que deixava Pe livre para tomar notas de campo durante as aulas com o intuito de transformá-las em diários.

2.3.3 Notas de campo e diários reflexivos

As notas de campo foram feitas durante a observação das aulas com o intuito de se registrar os momentos considerados mais relevantes para o desenvolvimento da investigação. Essas notas de campo eram transformadas em diários, por meio dos quais, Pe tentava refletir sobre os principais eventos registrados à luz da teoria que embasa o trabalho.

2.3.4 Questionário

No final da fase interventiva, os alunos responderam a um questionário com cinco perguntas abertas, por meio das quais, pretendeu-se investigar se (e como) eles perceberam as intervenções implementadas durante este período.

2.3.5 Sessões de visionamento

No início da fase interventiva, foram realizadas sessões de visionamento com todos os aprendizes com o intuito de investigar se eles eram capazes de

observar quais eram seus próprios erros e, em caso afirmativo, se os erros observados por eles em suas produções orais eram os mesmos observados por P e Pe.

Durante as sessões de visionamento, os alunos ficavam com o controle remoto em seu poder e eram instruídos a pararem o vídeo e fazerem comentários sempre que se sentissem incomodados por algum erro ou por qualquer outro aspecto de seu desempenho oral. Cada vez que os aprendizes paravam a gravação, os comentários eram anotados a fim de se registrar o que provocou estranhamento por parte deles. Esses dados também foram usados como subsídios para a tomada de decisões sobre quais aspectos lingüísticos teriam prioridade de tratamento.

2.4 Procedimentos de análise

Na seção anterior, descreveram-se os instrumentos de coleta de dados utilizados, de acordo com o propósito que se pretendeu atingir. A seguir, são detalhados os procedimentos de análise da fase de diagnóstico e do período interventivo, acompanhados de um cronograma das atividades implementadas.

2.4.1 Fase de diagnóstico

Após a gravação das entrevistas em português e em inglês, as mesmas foram transcritas na íntegra, com o auxílio de P, o que se revelou uma estratégia de

grande valor por proporcionar à P a oportunidade de entender melhor o contexto em que estava atuando, já que muitas variáveis lingüísticas e afetivas dos participantes foram salientadas pelas entrevistas. As entrevistas foram realizadas no mesmo dia e horário das aulas, mas em outra sala, uma vez que esse era o horário mais conveniente para os alunos. Nos dias das entrevistas, portanto, as aulas não puderam ser gravadas e não foram consideradas na análise.

A fim de se analisarem as transcrições das entrevistas em português, utilizou-se a técnica de categorização das respostas proposta por Gillham (2000a). O levantamento das categorias orientou o trabalho por salientar os aspectos contrastantes, bem como aqueles que havia em comum entre as entrevistas com os participantes, fornecendo dados para a resposta da primeira pergunta de pesquisa, a saber: Como os participantes vivenciam o erro e a correção neste contexto de ensino?

Quanto às entrevistas em inglês, a partir das transcrições, destacaram-se todos os enunciados considerados imprecisos. Em seguida, as mesmas transcrições foram submetidas à observação de P segundo seus critérios do que deveria ser considerado como erro. Foram descartados da análise os casos em que P e Pe não conseguiram chegar a um acordo quanto à precisão dos enunciados.

A partir de então, os erros foram classificados de acordo com suas categorias lingüísticas, seguindo-se a taxonomia proposta por Dulay (1982), discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Em seguida, os erros foram quantificados em cada categoria, demonstrando, de uma maneira geral, quais eram

os erros mais recorrentes na IL destes participantes, do ponto de vista da professora e da pesquisadora.

Essa contagem resultou no que Norrish (1990) chama de frequência absoluta dos erros e é definida como o número de vezes em que o erro ocorre. Para entendermos melhor o que esses números representam dentro deste contexto, fizeram-se os cálculos das frequências relativas dos erros mais recorrentes. Segundo Norrish (op. cit.), frequência relativa é a relação entre o número de vezes em que o erro ocorre e o número total de palavras encontradas no texto. O autor, no entanto, se referiu, em seu trabalho, a todos os erros encontrados na produção escrita, enquanto que, na presente investigação, serão considerados apenas os erros mais recorrentes na IL desses alunos em sua produção oral.

Dessa maneira, a frequência relativa, nesta pesquisa, foi calculada não em relação ao total de palavras do texto, mas em relação ao número de vezes que aquele item lingüístico foi utilizado – de forma precisa, ou não – durante as entrevistas ou aulas típicas. Tomemos como exemplo, uma entrevista em que se observaram quinze enunciados em que um determinado aprendiz utilizou (ou deveria ter utilizado) a preposição *in*. Nota-se que, em cinco dessas quinze oportunidades, tal preposição não foi empregada de acordo com a forma padrão.

A partir desses dados, calculou-se a frequência relativa dos erros desse item lingüístico, multiplicando-se cinco (número de erros) por cem e dividindo o resultado por quinze (número total de ocorrências em que o mesmo item lingüístico foi ou deveria ter sido utilizado). Dessa forma, obteve-se a seguinte

fórmula: $5 \times 100 = 500 \div 15 = 33$. Esse número representa a porcentagem de ocorrência do erro dentre um total de vezes em que o uso daquele item lingüístico fez-se necessário na produção daquele aluno, ou seja, o aluno não usou a preposição *in* corretamente em 33% das vezes em que tentou empregar tal item lingüístico em sua produção oral. Esse procedimento foi realizado para se calcular a frequência relativa de cada item lingüístico a ser tratado, resultando nas tabelas apresentadas nas páginas 106 e 107.

As aulas começaram a ser gravadas em vídeo no dia 23/05/03 e, enquanto observava as aulas, Pe tomava notas de campo que eram, posteriormente, transformadas em diários reflexivos. Na confecção dos diários, as observações feitas por P ao final das aulas eram incorporadas e os momentos da aula considerados mais relevantes eram transcritos, a fim de facilitar o trabalho de análise desse material.

Ao final do período de diagnóstico, as duas aulas típicas foram escolhidas por serem as aulas em que a maioria dos alunos estava presente, visto que não houve nenhuma aula marcada pela presença de todos os alunos. A partir dessa decisão, essas aulas foram assistidas várias vezes para que se selecionassem os trechos que evidenciavam a maneira como P gerenciava os erros, bem como as reações dos alunos.

Esses trechos foram, então, transcritos e analisados quanto aos tipos de movimentos corretivos privilegiados por P, segundo a taxonomia proposta por

Lyster & Ranta (1997). Esses dados foram incorporados à resposta da primeira pergunta (Como os participantes vivenciam o erro e a correção neste contexto de ensino?), juntamente com os dados coletados pelas entrevistas em português, enquanto os enunciados observados nessas aulas que não estavam de acordo com a forma considerada padrão por Pe e P foram incorporados à resposta da segunda pergunta de pesquisa (Quais os erros mais recorrentes e as características gerais da interlíngua dos alunos participantes?). Dessa forma, as aulas típicas nos forneceram dados para a análise, tanto da vivência do erro e da correção neste contexto, quanto dos tipos de erros mais recorrentes na IL dos participantes.

O quadro a seguir apresenta o cronograma das atividades desenvolvidas nesse período de diagnóstico:

Data	Atividades	Presenças
11/04	Aula 01: não houve gravação em vídeo	AM, DE, JC, JN, MA
23/04	Entrevista com P	-----
25/04	Aula 02: gravação em áudio das entrevistas em português	Todos os alunos estavam presentes
02/05	Aula 03: não houve gravação em vídeo (pesquisadora ausente: Inpla)	-----
09/05	Aula 04: gravação em vídeo das entrevistas em inglês	AM, JN, ME
16/05	Aula 05: gravação em vídeo das entrevistas em inglês	DE, JC, MA
23/05	Aula 06: filmagem da aula	AM, JC, JN, MA, ME
30/05	Aula 07: filmagem da aula	AM, MA
06/06	Aula 08: filmagem da aula	AM, DE, JC, JN, MA
13/06	Aula 09: filmagem da aula	DE, JC, JN, MA
20/06	Aula 10: filmagem da aula	JC, MA, ME
27/06	Aula 11: viagem de P; Pe substitui – não há gravação em vídeo	AM, DE, JC, JN, MA
04/07	Aula 12: filmagem da aula	DE, ME

Tabela 1: Cronograma de atividades (fase de diagnóstico)

2.4.2 Fase de intervenção

A fase de intervenção constituiu-se no período em que se planejaram e se implementaram ações para que os erros diagnosticados como mais recorrentes na IL dos alunos fossem tratados de acordo com o embasamento teórico discutido no primeiro capítulo. Nessa seção, portanto, descrevem-se os procedimentos de análise utilizados durante esse período que incluiu as férias escolares e as aulas do segundo semestre de 2003. O período de férias dos alunos foi muito importante por fornecer uma excelente oportunidade para as discussões entre a pesquisadora e a professora, não apenas sobre os pressupostos teóricos que embasaram a implementação das intervenções, mas também, sobre os procedimentos práticos que permitiram que a tomada de decisões fosse feita de comum acordo.

Para nortear o andamento da investigação utilizou-se uma análise preliminar dos dados coletados para responder as duas primeiras perguntas de pesquisa, bem como um levantamento da opinião de P sobre os erros que ela considerava mais salientes na IL dos aprendizes. Dessa maneira, essas primeiras reuniões de discussão serviram a dois propósitos:

- para que P entrasse em contato com a teoria que subjaz a investigação, ainda que superficialmente;
- para que se discutissem outras possibilidades de gerenciamento do erro na sala de aula, uma vez que a análise dos dados da primeira pergunta mostrou que os movimentos corretivos utilizados por P pareciam não privilegiar

aqueles que poderiam promover momentos de negociação da forma e de foco simultâneo na forma e no significado, o que, de acordo com Lyster & Ranta, (1997) e Williams (2001) poderia ajudar os aprendizes a perceber lacunas em suas ILs e reestruturarem suas produções.

Ao selecionar o material que subsidiaria tais discussões, houve, por parte de Pe, uma preocupação em escolher textos que pudessem introduzir o aparato teórico que embasou o desenvolvimento da pesquisa, sem, no entanto, desmotivar P, uma vez que ela afirmou não se interessar por questões e leituras acadêmicas. Desse modo, as leituras indicadas foram: Almeida Filho (1993), Seedhouse (1997), Nunan (1998) e os encaminhamentos feitos por Cardoso (2002). Esperava-se, com isso, despertar a atenção de P para alguns princípios norteadores da abordagem comunicativa, no que diz respeito às questões do foco das atividades e do desenvolvimento da autonomia dos aprendizes. Além disso, pretendia-se discutir outras maneiras de se corrigirem os erros além daquelas privilegiadas pela prática de P.

Por considerar, ingenuamente, que tais discussões não consistiam parte importante do processo interventivo, visto que o foco da pesquisa é a IL dos alunos, não houve nenhum tipo de registro formal dessas reuniões promovidas durante o período de férias dos alunos. O único registro que se tem são anotações feitas por Pe sobre as questões consideradas relevantes. Somente a partir de agosto é que esses encontros passaram a ser gravados em áudio para serem posteriormente transcritos.

É importante ressaltar o espírito de cooperação da professora, que teve um papel fundamental a partir dessa fase da pesquisa. Obviamente, o fato de ela ter aceitado participar da pesquisa é, por si, uma prova de abertura mas, muito mais do que isso, ela se dispôs a discutir uma série de ações a serem implementadas durante suas aulas, as quais não tinham relevância imediata para si própria. A princípio, cumpre esclarecer, as discussões eram promovidas apenas com o intuito de ajudar a pesquisadora a desenvolver seu trabalho. Com o passar do tempo, no entanto, a professora passou a se interessar pelas questões abordadas nas discussões e seus efeitos em sua prática.

De qualquer maneira, o foco das discussões nunca foi o de fazer críticas à prática de P, ou seja, não se partiu do princípio de que a prática deveria ser melhorada, mas sim, de que uma nova abordagem seria experimentada. Com o retorno das aulas, em agosto, observou-se, conforme será discutido no próximo capítulo, que a maneira como P gerenciava os erros sofreu uma grande mudança, ajustando-se, aos objetivos estabelecidos.

Esse fato levou Pe a aproveitar as reuniões com P, a partir de então, para discutir os efeitos dessa nova prática na produção dos alunos e a melhor maneira de implementar essas ações, de acordo com as percepções de P. Pode-se verificar, na seção 3.3 desta dissertação, que o foco dessas discussões passou a ser o tipo de atividades que seriam implementadas para que os alunos tivessem um melhor aproveitamento possível com relação aos aspectos lingüísticos a serem tratados.

As impressões de P quanto a sua participação neste trabalho podem, ainda, ser verificadas através de seu depoimento na seção de anexos.

Quanto à participação dos alunos no segundo semestre, houve alguns percalços em virtude de uma desistência (DE) a partir do final de agosto, o que nos deixou com um grupo de cinco alunos ao invés de seis. Além disso, MA viajou para fora do Brasil e esteve ausente das aulas durante todo o mês de setembro e ME iniciou um curso de pós-graduação que a obrigou a se ausentar das aulas a cada quinze dias.

Além disso, os alunos tiveram muitas ausências, em virtude das provas escolares na universidade, o que acabou, de certa forma, atrasando o processo interventivo e finalmente, inviabilizando-o a partir da segunda quinzena de novembro quando os alunos praticamente pararam de comparecer às aulas, devido às provas finais e de recuperação. Assim, por se tratar de um processo interventivo baseado na experimentação e observação como subsídio para tomada de decisões, compreendemos que as alunas que se caracterizam como informantes dessa investigação são, na verdade, AM, JC e JN por serem aquelas que estiveram mais presentes durante esse período.

Apesar disso, os procedimentos de visionamento das entrevistas em inglês (durante o mês de agosto) e os questionários (respondidos em outubro) foram realizados pelos cinco alunos participantes. Dessa maneira, todos tiveram a oportunidade de avaliar seu desempenho oral e observar quais os aspectos da oralidade os incomodavam durante o visionamento, além de oferecerem uma

avaliação do curso e das atividades implementadas durante a fase interventiva, por meio dos questionários.

Portanto, conforme observa-se na tabela abaixo, os instrumentos de pesquisa utilizados nessa fase foram gravações em vídeo de todas as aulas do período, diários reflexivos confeccionados por Pe, reuniões de discussão entre P e Pe para que as decisões pudessem ser tomadas levando-se em consideração ambas as perspectivas, os dados coletados pelas sessões de visionamento e um questionário com perguntas abertas para que se constatasse a perspectiva dos alunos durante o período de intervenções.

Datas	Atividades	Presenças
01/08	Aula 01: filmagem da aula	AM, JN, MA
08/08	Aula 02: filmagem da aula Sessões de visionamento: AM, MA	AM, JC, MA
14/08	Sessão de visionamento: ME	
15/08	Aula 03: filmagem da aula Sessões de visionamento: DE, JC, JN	DE, JC, JN, MA
22/08	Aula 04: simulado do exame (FCE)	
29/08	Aula 05: alunos não compareceram	-----
05/09	Aula 06: filmagem da aula	AM, JC, JN, ME
10/09	Reunião entre P e Pe	
12/09	Aula 07: filmagem da aula	AM
19/09	Aula 08: filmagem da aula	JC, JN
26/09	Aula 09: filmagem da aula	AM, JC, JN
03/10	Aula 10: filmagem da aula	JC, ME
09/10	Reunião entre P e Pe	
10/10	Aula 17: filmagem da aula	JC, JN
16/10	Reunião entre P e Pe	
17/10	Aula 18: filmagem da aula	AM, JC, MA
24/10	Aula 19: filmagem da aula	AM, MA
31/10	Aula 20: filmagem da aula; questionário para alunos	AM, JC, JN, MA
06/11	Reunião entre P e Pe	
07/11	Aula 21: filmagem da aula	JN, ME
14/11	Aula 22: filmagem da aula	JC
21/11	Aula 23: filmagem da aula	AM
05/12	Entrevistas em inglês: gravação em vídeo	JN, MA, ME
12/12	Entrevistas em inglês	AM, JC

Tabela 2: Cronograma de atividades (fase interventiva)

Após a descrição da natureza da pesquisa, do contexto e dos participantes, bem como dos instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise, espera-se ter preparado adequadamente o terreno para a apresentação da análise dos dados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III
ANÁLISE DOS DADOS

No capítulo anterior, descreveram-se detalhadamente as etapas da pesquisa: a etapa de diagnóstico, em que se observaram aspectos da IL dos aprendizes e a maneira como os participantes vivenciavam o erro na sala de aula, incluindo-se o gerenciamento do erro por parte de P e a reação dos alunos, e a etapa interventiva, na qual um processo de experimentação e observação foi desenvolvido com o propósito de se tratarem os erros mais recorrentes mapeados na IL destes aprendizes.

Neste capítulo, apresentamos os dados e os resultados de sua análise com a finalidade de se responderem às perguntas de pesquisa. A primeira seção traz a discussão sobre os dados referentes à primeira pergunta de pesquisa: Como os participantes vivenciam o erro e a correção neste contexto de ensino?

Na referida seção, apesar de se tratarem das concepções dos participantes a respeito de alguns aspectos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, cumpre esclarecer que não se teve a intenção de desenvolver um trabalho sobre as crenças desses participantes, mas sim, identificar a vivência do erro no contexto investigado, ou seja, como esses participantes lidam com o erro e a correção, incluindo-se aí, os aspectos psicológicos inerentes a essa questão.

A seção seguinte apresenta os dados pertinentes à segunda pergunta: Quais os erros mais recorrentes e as características gerais da IL dos alunos participantes? Nessa seção, investigaram-se os erros mais recorrentes não só de maneira quantitativa, mas também, qualitativa, ao descreverem-se os aspectos lingüísticos mais relevantes da IL de cada aprendiz.

E finalmente, na última seção, encontra-se a análise dos dados coletados para responder à terceira pergunta: Como se caracteriza uma proposta de tratamento desses erros mais recorrentes? Não creio, particularmente, no sucesso absoluto ao se tentar descrever um processo tão complexo quanto esse de tomada de decisões quanto ao tipo de atividades a serem desenvolvidas, como, quando, por que, por quem etc. Espero, no entanto, conseguir dar visibilidade aos aspectos mais importantes desse processo ao apresentar a análise dos dados referentes a essa terceira pergunta de pesquisa.

3.1 A vivência do erro e da correção no contexto pesquisado

Para a análise dos dados, foram considerados, como fontes de dados primários, as entrevistas semi-estruturadas feitas em português com a professora e com cada aluno participante. Esses dados foram confrontados com os dados encontrados nas transcrições das aulas típicas e nos diários da pesquisadora.

3.1.1 Influência da formação

Antes de dar início à discussão sobre como os alunos conceituam o erro, a correção e a relação entre esses conceitos e a aprendizagem, vale lembrar que cinco dos seis alunos participantes desta investigação são formados em Licenciatura em Letras, sendo que quatro deles (AM, JC, JN, MA) já atuavam

como professores de línguas, o que, segundo Clark & Peterson (1986), pode influenciar a maneira como esses participantes definem seus conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, já que existe uma relação de influência recíproca entre as teorias pessoais do professor e sua prática.

Um dos indícios dessa influência é a forma como estes participantes utilizam a terminologia técnica própria da área de ensino de línguas, inserindo em suas falas, determinados conceitos que são usados, tipicamente, por profissionais dessa área.

[Fragmento 01]

JN: ((sobre correção)) é um tiro no escuro por que /.../ ah entra um pouco de tudo (++) entra um pouco do filtro afetivo do aluno (+) do jeito que ele tá

(entrevista de 25/04/03)⁷

MA: agora eu to usando a abordagem comunicativa sim (+) to dando aula pra mãe de uma amiga minha

AM: uma vez num estágio (+) estágio com ((nome do professor da universidade)) /.../ e tinha isso e o meu conceito de erro mudou no meu meu relatório inicial e meu relatório final

Pode-se observar, pelos trechos grifados acima, alguns termos utilizados por estes alunos que parecem mostrar que eles têm consciência de algumas questões próprias da área de ensino de línguas, como as variáveis afetivas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, bem como as diferentes opções metodológicas ou de abordagens disponíveis.

⁷ Todas as transcrições de entrevistas em português utilizadas para a análise dessa primeira pergunta referem-se às entrevistas realizadas no dia 25/04/03, com os alunos, e 23/04/03, com a professora.

Outro indício que poderia explicar a influência do curso de formação, bem como de suas práticas em sala de aula, sobre a maneira como estes participantes definem esses conceitos, seria o fato de que, durante as entrevistas, eles, às vezes, mudam o enfoque de suas percepções sob a perspectiva de alunos deste curso preparatório para o *FCE* para suas percepções sob a perspectiva de professores de língua:

[Fragmento 02]

MA: se você comete um erro (+) cê tá aprendendo que aquilo (+) não tem como você ter o domínio (+) nós que somos professores cometemos erros

AM: ((sobre correção)) (+++) ãh (+) é difícil/ faz tempo que eu não tô: (+) na posição de aluno, né? Então é uma coisa que eu queria saber dos meus alunos também porque às vezes eu tenho medo, assim (+) de de constranger

Os trechos marcados no fragmento 2 evidenciam que esses participantes consideram relevante, para a maneira como eles entendem o processo de ensino/aprendizagem, o fato de eles atuarem como professores de línguas, o que corrobora o pressuposto de que as teorias pessoais do professor influenciam em sua prática e vice-versa (CLARK & PETERSON, 1986).

Além disso, e talvez por isso, mais do que se colocarem no lugar do professor, estes participantes são capazes de compreender as dificuldades e as incertezas enfrentadas pelo professor no momento de tomada de decisões quanto ao erro e seu gerenciamento:

[Fragmento 03]

JN: eu acho isso tão delicado (+) porque vai tanto da opinião pessoal do aluno (+) tem tantos pontos pra se pra se (+) levar em consideração /.../ às vezes eu não sei como (++) é como ajudar

AM: corrigir é uma das coisas mais difíceis porque você corre dois riscos quando você corrige (+) de não funcionar e ele repetir esse erro eternamente e que acontece às vezes (++) ou então de ele ficar retraído e o nosso amigo filtro afetivo ir lá em cima e você nunca mais você conseguir falar com ele (++) então é uma coisa que eu acho que requer muito tato

JC: segundo o princípio do comunicativismo é legal deixar mais solto pra pessoa poder falar (+) ((incompreensível)) um pouco (+) mas aí tem o outro lado que: é esse de persistir no erro sem saber que tá errando

Os trechos acima marcados talvez pudessem ser considerados um “desabafo”, já que os participantes admitem suas preocupações e dúvidas enquanto professores de L2, evidenciando, assim, a complexidade envolvida na questão do gerenciamento do erro dentro do processo de ensino/aprendizagem, conforme discutido na fundamentação teórica desta dissertação.

Acredito, portanto, que o fato de estes cinco participantes serem formados em um curso de Licenciatura em Letras e atuarem na área pode ser considerado como uma característica marcante deste contexto, um dado importante, que fornece pistas sobre como estes participantes vivenciam o erro na sala de aula, além de corroborar nosso argumento de que a questão da correção e tratamento dos erros é ainda fonte de muitas dúvidas entre os profissionais de ensino de língua estrangeira.

3.1.2 Concepções de erro

Quanto às concepções de erro da professora e dos alunos participantes desta pesquisa, pode-se notar uma coincidência na maneira como todos eles consideram o erro um aspecto natural do processo de aprendizagem:

[Fragmento 04]

P: o erro prá mim é uma forma de aprender (+) por que (+) se você não erra nada é por que você já sabe (+) então errar prá mim na aprendizagem de qualquer coisa que seja/ você erra prá aprender

AM: é uma parte de um processo ((incompreensível)) língua estrangeira (+++) fatalmente você vai, vai errar, mas isso é: (+) uma parte dum, dum processo prá você conseguir aprender outras coisas

JC: é um processo de aprendizagem em que ele ((o aluno)) vai formular hipóteses erradas (+) lógico que vai (+) e é interessante que formule

DE: você só vai vai aprender a partir do momento que você erra também por que você tá usando a língua, né (+) você vai cometendo vários erros (+) por que (++) a gente não conhece tudo

Os trechos acima destacados deixam claro que estes participantes, assim como Corder (1967), entendem o erro como algo positivo porque leva à aprendizagem.

Existe, ainda, um outro aspecto mencionado pelos alunos ao definirem o erro, no que diz respeito a “o que” constitui esse erro. Nesse sentido, todos eles relacionam o “erro” a aspectos gramaticais ou de pronúncia, ou seja, à forma da língua, considerando-o como um desvio da forma correta:

[Fragmento 05]

DE: o erro na língua inglesa? (++) eu tenho um pouco essa coisa da gramática (+) eu me cobro muito esse tipo de coisa quando eu erro gramática e tempo tempo verbal

JC: eu acho que o erro (+) pra mim (+) infelizmente ele ainda é muito gramatical (++) eu tenho muito problema de: de estrutura

Portanto, apesar dos desdobramentos propostos pela abordagem comunicativa à noção de erro, para estes participantes, o erro parece estar sempre ligado a aspectos formais, uma vez que não houve nenhuma menção a aspectos culturais, por exemplo.

Quanto ao parâmetro considerado como forma correta, a professora, bem como AM, DE, JC, JN, ME, parecem acreditar que a produção do aluno deva passar pelo crivo do professor, ou seja, o professor é quem julga, através da correção, quais são os erros cometidos por cada aluno, o que se afina com a definição de George (1972, apud ALLWRIGHT & BAILEY op. cit.):

[Fragmento 06]

P: se a pessoa comete erros e eu não corrigir (+) ela vai continuar cometendo erros e não vai ter um aperfeiçoamento

ME: eu acho que ((erro)) é: não saber pronunciar a palavra (++) direito (++) é: (++) às vezes a gente quer falar muito rápido então (+) a gente erra (+) o tempo verbal /.../ se/ por exemplo se eu percebo que eu falei errado e não sei como é o certo aí eu pergunto para a professora

JN: eu acho legal fazer assim de repente (++) dependendo de como é: (+) a situação o professor anotar os erros e depois reverter pra classe

AM: teoricamente eu sou assim (++) a pessoa que coordena a aula porque eu sou o professor e (+) você tem que ter idéia do que é certo e errado

Dessa maneira, o padrão de língua-alvo aceito por estes participantes parece ser aquele utilizado pelo professor.

MA, por sua vez, parece acreditar que a forma correta encontra-se nos livros e dicionários:

[Fragmento 07]

MA: se eles ((os alunos)) falarem alguma pronúncia que não tá certa (+) que não é aquilo que a gente ((o professor)) (+) tá vendo no dicionário (+) então se eles querem que eu fale que eu os corrija

Assim como na definição de Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op.cit.), segundo a qual a imagem idealizada do falante nativo seria a autoridade para julgar o que é certo ou errado, pode-se deduzir, pelo fragmento acima, que a língua, para MA, é una e homogênea, um sistema idealizado, encontrado em dicionários e livros.

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos acreditam que o erro “faz parte do processo de aprendizagem” e, para a maioria, é um “desvio da forma correta, de acordo com o julgamento do professor”. Talvez por esse motivo, a maioria dos alunos afirma não se sentir constrangida ao errar durante as aulas:

[Fragmento 08]

DE: ((quando percebe que cometeu um erro)) normal, eu encaro isso numa boa (+) não tenho problemas com isso, não

JC, no entanto, parece ter opiniões contraditórias a esse respeito, já que em um trecho de sua entrevista, quando o foco de sua fala é a produção de seus alunos, o erro é concebido como um evento natural e inevitável, parte do processo

de aprendizagem. Porém, em outro momento da entrevista, ao focar seus próprios erros, ela os considera uma falha sua e admite um certo desconforto ao cometê-los:

[Fragmento 09]

JC: eu acho que a sensação é mais de impotência, mesmo (+) de tentar falar e de não ter conseguido (+) e quando acontece esse erro (+) é: (++) eu acho que a gente se sente um pouco (+) assim envergonhada

Acredito que isso talvez se deva ao fato de JC afirmar não ter uma experiência muito agradável com a aprendizagem da língua inglesa:

[Fragmento 10]

JC: é uma relação: (++) complicada, assim, não é uma relação muito (+) muito fácil (++) com o inglês, não /.../ eu sou muito comunicativa em língua portuguesa (+) ((incompreensível)) mas em inglês eu num/ como eu num consigo me comunicar eu acabo ficando retraída

Some-se a isso o fato de que esta aluna apresenta uma IL com características um pouco menos desenvolvidas do que seus colegas, conforme discutiremos na próxima seção, e pode-se entender os problemas que ela afirma encontrar para se comunicar em inglês e o motivo pelo qual não se sente à vontade ao errar. Apesar disso, JC afirma que, neste contexto, ela se sente mais à vontade para participar das aulas do que em suas aulas de língua inglesa na universidade, fato que não pode ser comprovado, a não ser por sua entrevista:

[Fragmento 11]

JC: aqui eu fico mais (+) mais solta (++) talvez porque não tenha pressão de: (+) de nota, de conceito, de: (+)/que a gente tem na faculdade (+) aqui eu

acho que a gente tem a oportunidade de errar mais e: (+) de: aprender com isso

O fato de JC afirmar, conforme o fragmento acima, que se sente à vontade durante suas aulas preparatórias para o *FCE* corrobora a percepção, pela observação das aulas, de que parece haver um clima de confiança e descontração entre os participantes. Acredito, portanto, que embora JC tenha consciência da natureza inevitável do erro no processo de aprendizagem, ela não o vivencie de maneira tão natural quanto gostaria, uma vez que os dados de sua entrevista sugerem a existência de algum conflito, por parte desta aluna, ao tentar se comunicar em língua inglesa.

Os outros participantes, por sua vez, não aparentam, nem mencionam, nenhum tipo de desconforto quanto ao fato de cometerem erros durante as aulas de língua inglesa.

3.1.3 Concepções de correção

Os cinco alunos que estão inseridos na área de educação e a professora parecem conceber a correção como uma maneira de “curar” o erro, muito embora eles reconheçam a limitação dos esforços corretivos do professor ao admitirem o papel do aluno nesse processo de gerenciamento do erro:

[Fragmento 12]

P: o papel da correção é fazer com que a pessoa aprenda o correto (++) faz parte também da aprendizagem /.../ mas também não é garantia de nada (+) por que tem aqueles alunos que estão sempre cometendo o mesmo erro

DE: ((papel da correção)) no sentido de você ter noção de que você tá errado (+) mas isso não quer dizer que você não vá cometer novamente (++) então eu acho que é um problema mais do aluno do que (++) do próprio professor

Os trechos acima destacados sugerem, assim como Allwright & Bailey (1991), o reconhecimento, por parte destes participantes, da limitação das ações corretivas do professor, bem como da complexidade da questão entre correção x tratamento x “cura” do erro. Além disso, este parece ser um dado saliente neste contexto em que não só a professora, mas a maioria dos alunos, parece concordar que, ao se tratarem os erros, é preciso que se respeitem as características da IL do aluno, estando sempre atento à manutenção do filtro afetivo:

[Fragmento 13]

P: a correção tem que ser feita mas tem que procurar maneiras de não inibir (+) a pessoa/o aluno e (+) procurar/acho que a gente tem que procurar observar o tipo do aluno pra saber qual a correção adequada

JC: segundo o princípio do comunicativismo é legal deixar mais solto pra pessoa poder falar (+) ((incompreensível)) um pouco (+) mas aí tem o outro lado que: é esse de persistir no erro sem saber que tá errando

JN: eu acho isso tão delicado (+) porque vai tanto da opinião pessoal de aluno (+) tem tantos pontos pra se pra se (+) levar em consideração /.../ às vezes eu não sei como (++) é como ajudar

Mais uma vez, o fato de estes participantes estarem, de alguma maneira, envolvidos profissionalmente com o ensino de L2 parece torná-los bastante

conscientes das implicações advindas da prática docente quanto ao gerenciamento dos erros, conforme os trechos grifados no fragmento 13 sugerem.

É importante notar que, ainda que conscientes dessas questões, estes alunos esperam ser corrigidos:

[Fragmento 14]

JC: eu acho/assim apesar de ser uma situação em que você ta tentando se comunicar (+) e você fez algum deslize alguma coisa (+) eu acho legal essa correção (+++) por que às vezes você vai incorrendo naquele erro sem saber que ta errando

JN: às vezes ele não me corrige por que no texto vai ter alguma coisa que talvez me possa fazer raciocinar sobre (+) sabe (++) né ou então depois ele vai fazer um comentário que me faça ver que eu cometi o erro

DE: por que às vezes eu errei (+) e depois que eu cometi o erro que eu percebo que eu (+) eu o cometi (++) eu prefiro ser corrigida

O fragmento acima sugere uma aceitação das limitações da correção, conforme mencionadas por Allwright & Bailey (op.cit.), sem, contudo, desprezar a intenção de ajudar o aprendiz a perceber e superar seu erro.

ME, por sua vez, a única aluna que não está inserida na área de educação, também acredita que a correção é importante no processo de ensino/aprendizagem, porém, ela considera que a correção é sempre eficaz, o que implica que o professor deva corrigir todos os erros que ele perceber na fala de seus alunos:

[Fragmento 15]

ME: a professora pode ta conversando com outra pessoa ou assim (+) concentrada numa outra coisa entendeu (+) então às vezes ela não escuta

(++) mas se ela escuta e não corrige (+) eu acho que não é certo acho que ela deveria corrigir

Pe: então (+) você acha que: (+) toda correção assim (+) toda correção é boa é bem vinda (+) e ela surte efeito?

ME: (++) ah, eu acho que sim

O trecho acima destacado sugere uma visão mais tradicional de correção, segundo a qual, a correção é sempre eficaz no seu propósito de exterminar o erro. De uma maneira geral, porém, acredito que a professora e os alunos deste contexto consideram a correção uma parte importante do processo de ensino/aprendizagem, ainda que, para a maioria, não haja garantias de sua eficácia.

3.1.4 Auto-correção

No que tange à maneira como os alunos percebem e corrigem, ou não, seus próprios erros, os dados revelam que MA parece ser o aluno mais confiante ao afirmar que percebe e corrige seus erros, já que os outros alunos dizem percebê-los apenas de vez em quando.

[Fragmento 16]

MA: eu não tenho muitas dificuldades assim pra me expressar então (+) eu mesmo eu mesmo já me corrijo enquanto eu falo

Os dados também sugerem que MA é o aluno que parece ter uma IL com características mais desenvolvidas e, embora não se monitore todas as vezes em

que comete um erro, pode-se notar que, nos momentos em que, de fato, percebe seu erro, ele é capaz de se corrigir sem a ajuda de P:

[Fragmento 17]

MA: You should dress like if you weren't needing a job (+) you weren't in need of a job

(aula de 23/05/03)

Durante as aulas, pude observar vários momentos como os trechos marcados no fragmento 17, em que MA refaz sua produção ao perceber que há algum erro ou, em alguns casos, ao perceber que pode haver uma maneira melhor de dizer a mesma coisa.

As alunas JN, DE, ME e AM, cujas ILs compartilham algumas características (discutidas na próxima seção), formam um grupo intermediário e afirmam perceber seus erros de vez em quando:

[Fragmento 18]

Pe: e você percebe quando você erra?

JN: às vezes

Os fragmentos 19, 20 e 21 exemplificam, respectivamente, ocasiões em que estas alunas percebem seus erros e imediatamente se corrigem, outras situações em que percebem que há algo errado, mas parecem não saber como corrigir o problema e, finalmente, situações em que não percebem que existe alguma imprecisão na forma lingüística em seus enunciados:

[Fragmento 19]

JN: once I heard something like that (+) the person that works uh (+) he or she cannot/don't hav/doesn't have (++) time

(aula de 23/05/03)

O fragmento acima representa um dos momentos em que JN acessa o monitor (KRASHEN, 1987), neste caso, quanto à concordância verbal, sugerindo que ela é capaz de perceber e corrigir alguns de seus erros.

[Fragmento 20]

P: for what reasons can people be sacked (++) can people be dismissed (++)
for what reasons can you be sacked?

ME: for not working (+) well

P: for not working well

JN: for stole (++) stole?

P: stealing

JN: stealing (+) for stealing

(aula de 23/05/03)

O fragmento acima demonstra que, em alguns casos, JN percebe haver algo errado em sua produção sem, contudo, ser capaz de se monitorar sem a ajuda de P, utilizando, assim uma estratégia de cooperação (FAERCH & KASPER, 1983, apud GARGALLO, 1993). No fragmento abaixo, por outro lado, podemos observar que, às vezes, a aluna não percebe que existe alguma imprecisão lingüística em seu enunciado:

[Fragmento 21]

JN: then I I went to: ((nome da escola)) there I (+) I think was nice too uh (+) but when I moved to: ((nome da escola)) they had to (+) open a new class (+) because there was so many (+) new students

(entrevista de 09/05/03)

Dessa maneira, acredito que as características da IL de JN, AM, DE e ME ainda não permitam que esses aprendizes possam se monitorar com a mesma eficiência que MA, enquanto JC, apesar de também afirmar que às vezes percebe seus erros, parece ter alguma dificuldade para se monitorar devido ao fato de essa percepção ser tardia, ou seja, de acordo com Selinker (1972), ela nem sempre é capaz de utilizar as estratégias lingüísticas ou de comunicação para se expressar ou, ainda, não é capaz de acessar de maneira automática o conhecimento necessário para que possa corrigir seus enunciados imprecisos, o que pode ser uma das causas para que se sinta constrangida ao errar:

[Fragmento 22]

JC: eu acho que a às vezes eu me auto-corrijo (...) parece que a frase fica gravada (+) o que você acabou de falar assim dentro da cabeça (+) aí passou aquilo e aí você vai pensar no que você falou (...) eu fico/ e penso, penso, penso e falo/eu acho que tava errado (+) mas aí passou e aí também se o professor não corrigiu foi embora

Conforme sugerido pelos trechos grifados nos fragmentos 22 e 23, em alguns momentos JC, de fato, percebe que há algo errado em sua produção, porém dá sinais de que está confusa, utilizando estratégias de cooperação e pedindo o auxílio de P para continuar, sem conseguir fazer uso do monitor para reestruturar seu enunciado:

[Fragmento 23]

JC: ((incompreensível)) uh don't take your (+) your holidays (+) holidays?
No it's not holidays

P: the vacation

JC: yes the vacations because of this (++)

P: [they are afraid of losing their job
 JC: the fear yeah [the fear of/because it the person (+) has a vacation
 another one will take his his position (+) and if this this another one was
 better than / uh I don't know what's the verb
 MA: is better
 JC: is better (+) than this/ the person maybe (++) uh the (+) [the first person
 P: [the first person]
 JC: I don't know (+) should be (+) dismissed
 P: be sacked

(aula de 23/05/03)

Conforme os trechos grifados no fragmento 23, o fato de JC necessitar da ajuda de P para se monitorar pode ser um fator inibidor e, talvez, seja mais um indício de que JC tenha uma IL menos desenvolvida do que seus colegas, assunto que, conforme mencionado anteriormente, será melhor explorado na próxima seção deste capítulo.

Embora o uso de estratégias não faça parte do escopo deste trabalho, faz-se necessário observar que AM e ME parecem fazer uso consciente de uma estratégia de aprendizagem (BYALISTOK, 1978) para evitar o erro, quando não têm certeza sobre a precisão do que vão dizer:

[Fragmento 24]

AM: eu tenho muito disso, eu acho, então eu fico perguntando/ então eu paro a minha (+) fala e falo assim, como que eu falo isso? ((incompreensível)) então, já pra evitar ((o erro))

ME: sabe eu pergunto em/falo a palavra em inglês mas com um tom já de tipo assim de dúvida

Os trechos acima marcados demonstram que estas alunas têm consciência de que às vezes utilizam estratégias para evitar o que, para elas, seria um erro. Verificou-se, durante as aulas, vários momentos em que elas interrompem o que estão dizendo em busca do auxílio de P:

[Fragmento 25]

AM: I was talking to my boss/ you can say that for a woman?

P: Yes

AM: (+) ah Americans ((todos riem por que na aula anterior AM, que é professora de espanhol, percebeu que, em inglês, a maior parte das profissões é invariável quanto ao gênero))

AM: ((incompreensível)) no (+) we were were talking about that last class (++) about the name of the professions (+) well my boss was was saying to me that he was the younger in the family (+)

(aula de 23/05/03)

ME: You know what is/ (++) I don't know how to say (+) worst?

P: uh what's worse?

MW: yes/ (+) it's that happens

P: What ((incompreensível)) informal letters?

MA: of course

ME: you don't (+) doesn't/ you don't imagine (++) uh (+) how much? (+) how many? ((olhando para P com expressão de dúvida))

P: uh (+) how many people?

ME: no (+) how many (++) yes people é: sends their (+) curri/ curriculum

(aula de 23/05/03)

Durante as aulas, verificou-se que trechos como os marcados no fragmento 25, em que estas alunas interrompem sua fala para verificar a precisão de alguns aspectos lingüísticos, são bastante comuns em suas produções orais.

Assim como Krashen (1987), pude observar que os alunos percebem e reagem a suas produções imprecisas de maneiras diferentes e, mais do que isso,

eles parecem ter sua capacidade de auto-correção aumentada, de acordo com as características de suas IIs, ou seja, quanto mais desenvolvida a II, mais eles parecem ser capazes de se monitorarem.

3.1.5 Correção pelos pares

Apesar de todos os alunos participantes afirmarem que percebem pelo menos alguns erros cometidos pelos colegas, nenhum deles afirma sentir-se à vontade para corrigi-los:

[Fragmento 26]

DE: depende do colega (+) depende do grau de intimidade que eu tenho com esse colega /.../ eu acho que eu não me sentiria bem corrigindo uma pessoa assim (+) que eu não tenha (+) tanta afinidade tanta intimidade

AM: se a professora não corrigiu/ eu sei que a professora sabe que aquilo tá errado, mas ela tá tentando deixar o aluno à vontade prá responder, né. Então (+) não vou ser eu que sou que estou na posição de aluno agora (+) que vou corrigir o meu colega (...) eu acho muito (++) falta de educação, até

Pelos trechos grifados no fragmento 26, observa-se a posição destas alunas quanto aos fatores afetivos envolvidos no tratamento do erro, bem como quanto ao papel do professor como a autoridade competente para executar tal tarefa na sala de aula.

Apenas ME afirma ficar tentada a ajudar o colega quando percebe que ele está com problemas:

[Fragmento 27]

ME: eu tenho vontade de ajudar ((incompreensível)) às vezes (+) alguém fala uma palavra errada e eu sei como é o certo aí eu fico com uma vontade assim (+) de falar e às vezes eu falo /.../ às vezes eu fico com vergonha por que (+) se eu não conheço a pessoa direito

Apesar da afirmação acima destacada, não foram encontradas ocasiões em que ME corrigisse seus colegas durante as aulas típicas, o que me fez pensar que ela talvez não se sinta confortável o suficiente neste contexto para tomar tal atitude.

MA, por sua vez, diz não se sentir à vontade para corrigir o colega por receio de constrangê-lo, ou ao professor:

[Fragmento 28]

MA: eu não me sinto à vontade de de falar (+) principalmente se a gente não tem intimidade com a pessoa (++) eu eu fico mais preocupado de constranger o professor se eu corrigir (++) do que de constranger o aluno

Os dados obtidos com a transcrição das aulas típicas, no entanto, mostram que ele é o único aluno que se arrisca a ajudar os colegas quando estes pedem algum tipo de auxílio, em geral, para o professor:

[Fragmento 29]

JC: the fear yeah the fear of/because it the person (+) has a vacation another one will take his his position (+) and if this this another one was better than / uh I don't know what's the verb

MA: is better

JC: is better (+) than this/ the person maybe

(aula de 23/05/03)

No fragmento 29, MA oferece ajuda a seu colega, o que é diferente de corrigi-lo. Porém, não se observaram momentos em que outros aprendizes, a não ser MA, tivessem esse tipo de atitude durante as aulas típicas.

Acredito que isso talvez ocorra pelo fato de MA apresentar uma IL com características mais avançadas do que os outros alunos (portanto, ser o par mais competente) e, ainda, por afirmar não se importar caso seja corrigido por algum colega, o que, de certa forma, nos mostra que, de fato, não deve achar a atitude constrangedora:

[Fragmento 30]

Pe: você se sente à vontade se eles te corrigirem?

MA: (+) sim

Os outros alunos participantes, porém, parecem preferir que o colega não os corrija, por diferentes razões:

[Fragmento 31]

ME: não((não me importo com a correção do colega)), se ele me falar o que é certo, não (+) só não quero que ele me ensine errado ((risos)) por que às vezes ele acha que é também e não é

JN: depende de muita coisa (+) depende do tom de voz que se usa né (++) mas eu em geral eu acho que eu não gosto que os colegas me corrijam não

O fragmento 31 aponta os aspectos afetivos que são novamente mencionados, além do fato de os alunos não confiarem que o seu colega tenha a competência necessária para corrigi-los.

Dessa maneira, creio que os alunos deste contexto, em geral, são capazes de perceber alguns de seus erros, bem como de seus colegas, porém, acreditam que a correção dos erros deva ser papel do professor (GEORGE 1972, apud ALLWRIGHT & BAILEY, 1981), já que, além de MA, nenhum outro aluno tenha tentado ajudar o colega a refazer seus enunciados imprecisos durante as aulas.

3.1.6 Gerenciamento do erro por parte de P

Os trechos transcritos das duas aulas consideradas típicas foram selecionados por se constituírem de enunciados contendo um ou mais erros, e principalmente, por fornecerem oportunidades para que as reações da professora a esses erros pudessem ser observadas. Dessa forma, foram transcritos cerca de 76 enunciados, incluindo-se o primeiro turno de P após esses enunciados, para que se observasse se houve alguma reação corretiva, ou se os erros eram simplesmente ignorados por P. De acordo com as categorias propostas por Lyster & Ranta (1997), discutidas na seção 1.4.1, concluímos que os movimentos corretivos de P podem ser classificados da seguinte maneira:

- 13 Correções explícitas (ocasiões em que P corrige o erro de maneira explícita):

[Fragmento 32]

P: Ok (+) so read your sentence AM

AM: I go to sleep very late quite frequently

P: I go to sleep very late quite frequently (+) or you could say I go to bed (+) very late quite frequently

AM: ((sussurra a frase dita por P))

(aula de 23/05/03)

DE: ((falando sobre aulas de Karatê)) I liked very much (+) but (+) uh there was just one teacher and (+) he had to left the town

P:

town

DE: to leave town and (+) I couldn't continue ...

(aula de 06/06/03)

and he
and he had to leave

Os trechos acima destacados podem ser considerados exemplos dessa categoria de movimentos corretivos por três razões principais. Em primeiro lugar, o fato de P oferecer a forma correta ao aluno, sem dar-lhe a oportunidade de perceber o erro e refazer seu enunciado. Em segundo lugar, o uso da expressão *you could say*, no primeiro grifo, o que, segundo Lyster & Ranta (op.cit.), constitui uma das características desse movimento corretivo. Finalmente, o fato de P ter interrompido a fala do aluno (segundo grifo) explicita sua intenção de mudar o foco da interação para aspectos da forma.

- 21 Reformulações (ocasiões em que P reformula ou corrige o erro do aluno de maneira implícita):

[Fragmento 33]

DE: you know that kind of person who (+) always wants to be the better (+) the best one and because / bikós/ of this he:/ (+) always that we had a test (+) he: doesn't come to the class

P: he doen't show up

DE: No every/ uh he has been done (+) linguistics for (+) three years and everyone every year he did this

P: uh-uh whenever there's a test he doesn't show up

(aula de 06/06/03)

Pode-se verificar, pelos trechos acima marcados, que P oferece uma forma alternativa àquela utilizada pela aluna de uma maneira bastante sutil, sem chamá-lo a atenção para o fato de que sua intenção pudesse ser a de corrigir alguma imprecisão lingüística do enunciado.

Observa-se, pelo número de ocasiões em que P utiliza as reformulações para fornecer *feedback* aos seus alunos, que esse movimento corretivo é bastante comum neste contexto. No entanto, os alunos nem sempre parecem percebê-las como um tipo de *feedback* corretivo, conforme observado por Nicholas, Lightbown & Spada (2001). Os autores apontam em seu trabalho que, em aulas orientadas pela abordagem comunicativa, pode ser difícil para o aprendiz distinguir entre as reformulações que pretendem confirmar o conteúdo e aquelas que pretendem corrigir erros com foco na forma.

- 53 ocasiões em que P ignora os erros:

[Fragmento 34]

JC: I think it's because uh this/ I don't know (+) this mother is not so ((incompreensível)) I don't know how can I say (+) 'cause I saw in a: TV program too a an experience when (+) the psychologist put a child and a: (+) a dog and put a head of a cat in a dog and asked it's a dog or it's a cat? and (+) the kid look and it's a cat (+) because of the head

P: I see (+) but the body was a dog's

JC: Yes (+) before to put the head it's a dog or it's a cat? It's a dog and then (+) the child saw the the: psychologist put the head (+) but after after this It's a cat or a dog? It's a cat

P: ah (++) it's really confusing for them

(aula de 06/06/03)

Pelo fragmento 34 e pelo número de ocasiões em que P ignora os enunciados imprecisos de seus alunos durante as aulas, pode-se dizer que a professora prefere, na maioria das vezes, priorizar a comunicação e não interromper os alunos para corrigir a forma durante a interação.

Além disso, ao se analisarem as freqüências relativas dos movimentos corretivos privilegiados por P, obtém-se as seguintes porcentagens:

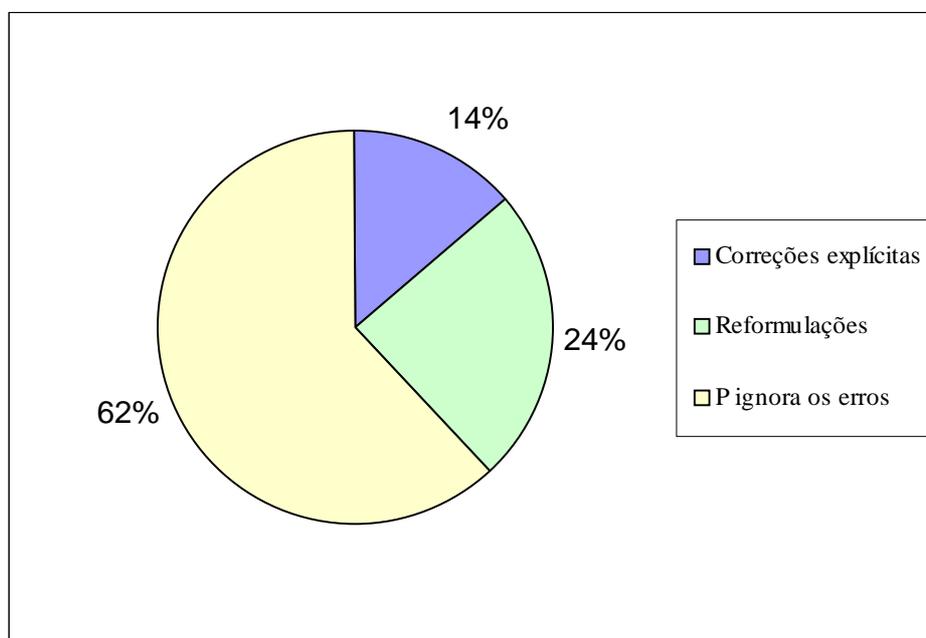


Gráfico 01: Movimentos corretivos utilizados por P (fase de diagnóstico)

Dessa maneira, observa-se que 14% dos movimentos corretivos utilizados pela professora são correções explícitas, 24% são reformulações e, na grande maioria das vezes, 62% P prefere ignorar as imprecisões lingüísticas dos enunciados de seus alunos.

Esses dados comprovam uma maior preocupação, na prática de P, com a compreensão da mensagem do que com a precisão da forma, uma vez que, em mais de 80% das vezes (soma das porcentagens referentes às reformulações e aos momentos em que P ignora os erros), a professora procura não chamar a atenção dos aprendizes para a existência de um erro em suas produções, priorizando o conteúdo, o que, segundo Almeida Filho (1993) e Dutra & Mello (2004) seria uma das características de uma prática comunicativamente orientada.

Não obstante, nos momentos em que P decide corrigir os erros de seus alunos, isso normalmente acontece por meio de movimentos corretivos que se caracterizam pelo fornecimento da forma correta aos aprendizes, seja de maneira implícita (reformulações) ou explícita (correções explícitas), já que não foram observadas ocasiões que caracterizassem as outras categorias propostas por Lyster & Ranta (op. cit.), a saber: elicitación, *feedback* metalingüístico, pedidos de esclarecimento e repetição do erro pelo professor.

Acredito, portanto, que a variedade de movimentos corretivos utilizados por P parece não ser suficiente para satisfazer às necessidades individuais de cada aprendiz e não oferece oportunidades para que os alunos percebam seus próprios

erros e refaçam suas ILs por meio da auto-correção ou de oportunidades para a negociação da forma que, conforme aponta o trabalho de Lyster & Ranta (1997), é privilegiada exatamente pelos movimentos corretivos não contemplados pela prática de P (elicitação, *feedback* metalingüístico, pedidos de esclarecimento e repetição do erro pelo professor).

Esse dado revelou-se extremamente importante para o processo de tomada de decisões quanto às intervenções que caracterizaram a segunda fase desta investigação, uma vez que a implementação da proposta de tratamento dos erros baseou-se no princípio de que, conforme as características da IL dos aprendizes (descritas na seção 3.2), alguns aspectos lingüísticos seriam tratados por meio daqueles movimentos corretivos que privilegiam a negociação da forma.

Os dados sugerem, ainda, que as variações de movimentos corretivos adotados por P não parecem ser motivadas pela adoção de algum critério, mas sim como reações instintivas à percepção de erros na produção oral de seus alunos, já que P afirma basear-se em sua observação a fim de tomar decisões:

[Fragmento 35]

P: eu não sei se existe A correção (+) certa mas eu acho que tem que procurar observar o aluno prá saber qual seria a o melhor tipo de correção (+) alguma coisa que não fosse inibir ou (+) fazer ele desconfortável

(entrevista de 23/04/03)

P interrompe a leitura e repete a palavra com a pronúncia correta, e JC repete em seguida, corrigindo-se também. De novo, não consigo perceber o critério adotado por P, creio que se tratam dos erros que a incomodam mais.

(diário referente à aula de 06/06/03)

Pela observação no diário de Pe e pelos dados da entrevista, verifica-se que P parece não ter critérios definidos quanto ao tipo de erro que deve ser corrigido, ou quanto às implicações para o tratamento do erro em se definir o foco de cada atividade.

É importante notar que, implícita na fala de P acima, está uma preocupação com a manutenção do filtro afetivo (KRASHEN, 1987). Uma vez que P declarou nunca ter tido contato com teorias da área de ensino/aprendizagem de línguas (fragmento 37), essa preocupação pode ser consequência de sua experiência enquanto aluna de línguas – *apprenticeship of observation* (LORTIE, 1975, apud VIEIRA ABRÃO 2002) – em contextos orientados pela abordagem comunicativa:

[Fragmento 36]

P: ((falando sobre suas lembranças enquanto aluna de línguas)) eu me lembro muito das atividades em pares, e dos *cards* pra gente praticar *conversations*

Além disso, vale lembrar que a professora considera o erro um evento natural do processo de aprendizagem o que, aliado a sua experiência como professora de línguas em escolas de idiomas que procuram implementar alguns princípios da abordagem comunicativa (fragmento 37), também pode explicar o fato de P se preocupar com a manutenção de um filtro afetivo favorável em suas aulas:

[Fragmento 37]

P: ((falando sobre suas teorias de ensino/aprendizagem)) eu acredito que deve ter vindo de treinamento de escola (+) por que eu não tenho outra

teoria (+) pra me embasar (++) do treinamento e do que eu observo em aula (+) tem teve um treinamento embora eu não seguia à risca né ((risos)) (++) mas o que eu observo em aula/se eu vejo que uma atividade não não tá dando certo aí eu eu procuro fazer de maneira diferente (+) assim eu/de acordo com a minha observação eu acho principalmente de acordo com a minha observação

(entrevista de 23/04/03)

Os grifos do fragmento acima sugerem uma prática norteada por seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990), o que parece ajudar P a superar as possíveis carências causadas pelo fato de sua formação não ser na área de educação. Senso de plausibilidade é definido por Prabhu (op. cit.) como a intuição pedagógica sobre como a aprendizagem ocorre e de como o ensino pode dar-lhe o apoio necessário.

P afirma, ainda, que às vezes não efetua a correção por estar tão engajada na conversação durante as aulas, que seu instinto é se comportar como um ouvinte interessado no assunto, ignorando os erros globais:

[Fragmento 38]

Após ler a transcrição das aulas típicas, P afirma que tem a impressão de que interrompe muito mais os alunos do que se pode perceber nas transcrições. Eu pedi para que ela se explicasse melhor, pois imaginei que ela estivesse falando de interrupções para correção, o que eu não havia observado em sua prática. Ela, então, me disse que às vezes, fica realmente interessada em dar alguma contribuição para as discussões, durante as aulas, e acaba interrompendo os alunos como um ouvinte qualquer (roubo de turno), mas que ela considera isso errado, e pretende se policiar para evitar tal atitude nas próximas aulas.

(diário de Pe referente à aula de 08/08/03)

Creio que esse trecho, em que os alunos estão falando sobre a reforma da previdência, possa ilustrar esse fato:

[Fragmento 39]

JN: I don't know (+) how is it/ how is it now (+) they are/ are they trying to: to change for how long have you been working or (++) the the age ((incompreensível))

P: there is this plus the the age (+) I guess (+) for example [if you

JN: I/ [don't understand

ME: if you work for (+) I don't know like forty years you can retire (+) if you complete 40 years/ I don't know is an ((incompreensível)) ((incompreensível)) if you work for the the years they (+) they ask you to: to work before you complete (+) [the age

JN: [sixty

ME: yeah then you retire (++) but I don't know [the the

P: [actually I'm not sure how

it works but /.../

(aula de 23/05/03)

Os trechos destacados no fragmento acima talvez possam caracterizar os momentos a que o diário se refere no fragmento 38. Porém, não creio que esses momentos sejam tão freqüentes a ponto de incomodar os alunos, apesar de JN das observações feitas por JN a respeito da maneira como ela percebe o gerenciamento do erro.

Na verdade, os dados das entrevistas com os alunos e a observação de suas reações aos movimentos corretivos utilizados por P sugerem que estes aprendizes parecem não se sentir inibidos ou constrangidos pela maneira como P gerencia os erros:

[Fragmento 40]

MA: eu acho muito tranqüila ((a correção na sala de aula)) (+) acho ela uma professora muito legal

DE: eu gosto (+) por que ela não chega a ser tão pontual/você falou a pessoa vem e te corrige na hora (+) você acaba descobrindo o erro por si mesma (++) prestando atenção/ah, não era assim era assado e tal, cometi esse erro. Não é aquela coisa/como seria por exemplo (+) uma aula de abordagem gramatical.

Os trechos marcados no fragmento 40 corroboram a constatação de que a maneira como P gerencia os erros é um dos fatores responsáveis pelo estabelecimento de um ambiente bastante favorável à aprendizagem, no qual pode-se dizer que as tensões são minimizadas e os aprendizes se sentem à vontade.

Contrariamente, JN afirma que, particularmente, não tem problemas com a forma como P corrige, porém, ela acredita que P interrompe os alunos para fazer a correção, o que poderia inibir algum aluno.

[Fragmento 41]

JN: ah ela corrige a gente logo depois do erro (++) eu acho que é uma das formas de se corrigir.

Pe: e como você se sente?

JN: ah eu/prá mim acho que (+) o nosso nosso nível aqui (+) de/o nível que a gente tem aqui não é problema (+) por que (+) pelo menos (++) acho que em geral não é problema (+) talvez uma pessoa ou outra se sinta um pouco constrangida.

No entanto, foram verificadas apenas quatro ocasiões em que P interrompe os alunos com o intuito de corrigi-los, sugerindo que talvez JN esteja se referindo a interrupções por tomada de turnos, já que P admite que às vezes se engaja nas

discussões como se fosse um ouvinte qualquer, o que poderia causar algum mal-entendido na forma como JN percebe as interrupções durante as aulas.

3.1.7 Relação erro x correção x aprendizagem

A maneira como os participantes deste contexto definem o erro e a correção sugere que eles parecem acreditar numa possível relação entre erro x correção x aprendizagem, pois, apesar de reconhecerem a complexidade e as limitações da correção, essa relação aparece implícita em várias ocasiões:

[Fragmento 42]

JC: se você começar a escrever *tijela no 1º ano e a professora não falar que não é daquele jeito (+) você vai escrever tijela daquele jeito o resto da vida*

ME: se você falou alguma coisa errada ou que você não sabe a palavra e *a pessoa te ensina eu (++) eu gosto assim eu fico feliz de ter (+) aprendido o que é certo*

DE: *eu estranho quando não me corrigem (+) por que às vezes eu errei (+) e depois que eu cometi o erro que eu percebo que eu (+) eu o cometi (++) eu prefiro ser corrigida*

P: *se a pessoa comete erros e eu não corrigir (+) ela vai continuar cometendo erros e não vai ter um aperfeiçoamento*

Os trechos destacados no fragmento acima mostram que estes participantes entendem a correção como um evento natural e esperado na sala de aula e, mais do que isso, que a correção pode operar mudanças, aperfeiçoamento.

Além disso, alguns alunos arriscam formular algumas hipóteses para tentar explicar como isso ocorre:

- a) A correção pode surtir efeito, de acordo com o tipo de erro:

[Fragmento 43]

DE: depende do tipo de erro porque às vezes é um erro: (++) que você já tem meio que: internalizado então ele é mais complicado de se/prá se corrigir

O fragmento acima sugere que DE talvez esteja se referindo ao que Selinker (1972), definiu como itens fossilizados, ou seja, erros que podem persistir na IL dos aprendizes, apesar das tentativas de correção por parte do professor.

- b) A correção pode surtir efeito se o professor puder fazer alguma relação com conhecimento prévio do aluno:

[Fragmento 44]

JC: essa ((correção)) que (incompreensível) que eu citei de exemplo surtiu efeito por que eu consegui fazer uma relação (...) eu preciso fazer uma relação prá mim uma coisa de: (+) que eu já conheça e que possa relacionar com o (+) que ta (+) com problema

Pelo trecho marcado, acredito que JC se refira à importância de o professor levar em consideração o conhecimento específico que o aprendiz já possui relacionado à disciplina, assim como seu conhecimento de mundo e sua experiência enquanto aprendiz.

- c) Ao corrigir, o professor deveria tentar ajudar o aluno para que ele próprio perceba qual é o problema e efetue a correção:

[Fragmento 45]

JC: o ideal seria sentar com o aluno e falar assim olha (+) leia esse trecho aqui e tenta me explicar o que você tava querendo dizer (++) aí ele lê e você diz não tá bom assim vamos tentar mudar (++) mas ele mexe e não eu

O fragmento acima sugere que JC está de acordo com os pressupostos teóricos que embasam a proposta de tratamento dos erros deste trabalho, uma vez que ela parece acreditar que o próprio aluno deva ser capaz de se monitorar, o que é possível ao se utilizarem os movimentos corretivos que privilegiam a negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997), embora a colaboração do professor seja também muito importante, por fornecer os andaimes necessários (VYGOTSKY, 1991) para que o aluno avance em seu processo de aprendizagem .

- d) O professor deveria usar maneiras implícitas de correção a fim de não inibir o aluno:

[Fragmento 46]

AM: é uma coisa que eu acho que requer muito tato (+) corrigir (++) eu tento usar maneiras indiretas de correção (++) de de falar individualmente com com o aluno /.../ de dar exercícios específicos sobre (+) um erro que é mais geral do grupo /.../ enfim eu faço por onde não (+) não coagir o aluno durante a correção

Por ser professora de línguas e estar em contato com os princípios da abordagem comunicativa (WIDDOWSON, 1978, 1990), pode-se notar uma

preocupação por parte desta aluna com os aspectos afetivos envolvidos na correção e com o tipo de gerenciamento do erro privilegiado por essa abordagem de ensino.

Pode-se dizer, portanto, pelos trechos destacados acima, que, para estes alunos, existem maneiras diferentes de se tratarem os erros e a correção joga um papel importante no processo de aprendizagem.

Após a análise dos dados, nota-se a existência de um consenso entre os participantes deste contexto de que o erro é um evento natural e inevitável no processo de ensino/aprendizagem, apesar de JC admitir que nem sempre se sente à vontade ao perceber que erra. Além disso, todos concordam quanto ao fato de que a correção é responsabilidade do professor. Embora os alunos inseridos na área de educação compreendam as dificuldades e incertezas encontradas pelo professor no momento de tomada de decisões quanto ao gerenciamento dos erros, esses alunos reconhecem o papel da correção no processo de ensino/aprendizagem, já que todos os participantes parecem acreditar numa possível relação entre erro x correção x aprendizagem.

Finalmente, creio que a maneira como os alunos e a professora conceituam o erro e a correção tem um papel muito importante no estabelecimento de um clima de confiança e afetividade entre os participantes deste contexto. Ademais, o levantamento dos movimentos corretivos privilegiados por P sugere que, se por um lado, ela privilegia a comunicação e mantém um filtro afetivo bastante propício, por outro lado, a ausência de determinados movimentos corretivos em

sua prática pode privar os alunos de oportunidades para perceberem lacunas em suas ILS e receberem os andaimes necessários para que o processo de aprendizagem avance.

3.2 O mapeamento dos erros e as interlínguas dos participantes

Nessa seção, apresentam-se os dados para que se responda a segunda pergunta de pesquisa, a saber: Quais os erros mais recorrentes e as características gerais da interlíngua dos participantes? Para tanto, os seguintes fatores foram levados em consideração:

- a) as transcrições das entrevistas em inglês (15 minutos de gravação em vídeo aproximadamente) feitas com cada aluno participante antes das intervenções;
- b) as transcrições de trechos referentes às aulas típicas da fase de diagnóstico, em que os trechos transcritos evidenciam o gerenciamento dos erros por parte de P.

A fim de que se tenha uma visão panorâmica dos erros encontrados na IL dos participantes, observa-se, a seguir, uma tabela com todos os erros mapeados, tanto nas entrevistas individuais quanto nas aulas típicas, e suas respectivas frequências absolutas (NORRISH, 1990).

Dessa forma, a tabela a seguir revela como se distribuem, quantitativamente, os erros encontrados na interlíngua (IL) dos alunos.

	Aulas típicas	AM	DE	JC	JN	MA	ME	Total: frequência absoluta
Advérbio	01	02				02	03	08
Artigo indefinido	03							03
Ausência de sujeito	02			02	04			08
Concordância verbal	04			02	01		03	10
<i>Either/neither/too</i>	01							01
Estrutura da negativa		01						01
Estrutura da pergunta	01							01
Gerúndio	02	01		01	01		02	07
Infinitivo	01		01	01			02	05
Inversão de palavras	02			02	02			06
Léxico	18	02	07	09	07	04	08	57
Numerais	01							01
<i>Other/Another</i>	01			03				04
Passiva /ativa						01		01
Plural/singular dos substantivos	02			02				04
Preposição	06	06	05	10	04	07	04	42
Pronome pessoal (<i>he x she</i>)	01		02					03
Pronome possessivo	01							01
Regência verbal	06	01	07	04	04	02	03	27
<i>Some/any/no</i>	02							02
Superlativo/Comparativo	05				01	02		08
Tempo verbal	18	12	05	23	09	02	02	71
<i>There to be</i>	01			01				02
<i>This/that</i>				03				03

Tabela 03: Frequências absolutas dos erros mapeados na fase de diagnóstico

Essa análise preliminar aponta que os erros mais recorrentes na IL destes aprendizes são, nessa ordem, aqueles referentes a tempo verbal (71), léxico (57), preposições (42) e regência verbal (27).

De acordo com uma análise mais específica, os problemas lexicais são de natureza bastante variada, uma vez que se referem a questões de adequação e, na maioria das vezes, insuficiência lingüística que resulta no uso de traduções literais

e da língua materna (transferência interlingüística) e em pedidos de ajuda ao professor (estratégia de cooperação).

[Fragmento 47]

MA: yes if you work at a (+) curso or something you can win (+) from ten to fifteen ((thousand reais))

(aula típica 23/05/03)

Pode-se notar, pelos grifos do fragmento 46, o uso da língua materna, bem como um problema de adequação do verbo *win* a este contexto, uma vez que se espera o uso do verbo *earn*.

No que diz respeito aos tempos verbais, verificou-se que cerca de 96% dos 71 erros mapeados são relacionados à função dos tempos verbais referentes a ações no passado (passado simples, passado perfeito e presente perfeito), ou à forma do passado simples regular (*ed*) ou irregular. Acreditamos que o uso desses tempos verbais se explique pelo tema da entrevista – lembranças escolares da infância e os motivos pelos quais os participantes começaram a estudar inglês.

No entanto, ainda que os assuntos fossem os mais variados possíveis durante as aulas típicas, a porcentagem de erros referentes a esse item lingüístico permaneceu compatível com as porcentagens das entrevistas individuais, o que parece justificar a escolha de tal item como um dos focos de atenção do presente trabalho.

[Fragmento 48]

JN: the second time I I forgot/ I give up listening and I I start just reading to: to try to: understand (+) a little bit more

(aula típica 23/05/03)

No que tange ao uso das preposições, quase 94% dos 42 erros referentes ao uso desse item lingüístico (excetuando-se os casos de regência verbal) são relacionados ao uso de *in*, *on*, *at* em relação a tempo e espaço.

[Fragmento 49]

AM: the public schools at my city

(aula típica 23/05/03)

Os erros referentes a regência verbal, por sua vez, são marcados por desajustes tanto na escolha da preposição, quanto na transitividade de alguns verbos – principalmente os verbos *like*, *say* e *tell*.

[Fragmento 50]

AM: my boss was saying to me that

DE: I liked ((θ)) very much but

(aula típica 06/06/03)

Apesar de se reconhecer o valor do tratamento dos erros referentes ao léxico, optou-se pelo tratamento dos erros referentes aos tempos verbais, preposições *in* x *on* x *at* com relação a tempo e espaço e, finalmente, regência verbal, devido aos objetivos gerais e particulares dos participantes da pesquisa, conforme mencionado anteriormente, e, principalmente, devido às características das interlínguas dos participantes desta investigação. Segundo as características descritas nos trabalhos de Schumann (1992) e Dulay & Burt (1992), pode-se dizer que estes participantes não se encontram mais em seus estágios iniciais de aquisição/aprendizagem e, portanto, estariam preparados para prestarem atenção a aspectos da forma que não são essenciais à compreensão da mensagem

referencial, perceberem tais erros e, eventualmente, reestruturarem suas interlínguas.

No entanto, cumpre esclarecer que não houve tempo suficiente para que se implementasse um tratamento específico para os erros referentes a regência verbal durante o período destinado à coleta de dados. Dessa forma, pode-se verificar a seguir, os gráficos que mostram as freqüências relativas dos erros que foram efetivamente tratados, a saber: tempos verbais referentes a ações no passado e as preposições *in* x *on* x *at* com relação a tempo e espaço, a fim de que se possa detalhar o que esses números representam.

As freqüências relativas dos erros mais recorrentes foram calculadas conforme os procedimentos descritos no capítulo sobre metodologia. Vale lembrar que a freqüência relativa, neste trabalho, representa a relação entre o número de vezes em que o erro ocorre e o número de vezes em que tal item lingüístico foi utilizado por um determinado aprendiz. Com isso, espera-se ter uma idéia mais clara do que esses números absolutos representam dentro de cada sistema, que é a IL de cada participante. A seguir, analisam-se os gráficos que apresentam as freqüências relativas dos erros referentes aos tempos verbais e, em seguida, às preposições acima mencionadas.

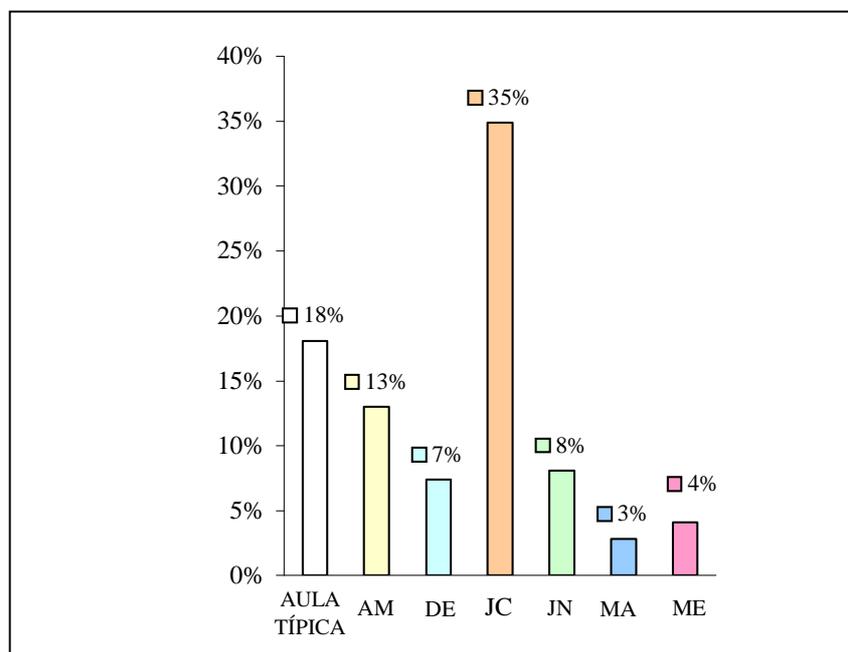


Gráfico 02: Tempos verbais referentes a ações no passado (passado simples/presente perfeito/passado perfeito) – frequências relativas dos erros

Observa-se, pelo gráfico acima, que, apesar de algumas porcentagens muito baixas (MA=3% e ME=4%), parece haver um equilíbrio entre as médias de AM, DE e JN, enquanto JC destaca-se com uma porcentagem muito superior em relação aos outros participantes. Esse dado nos mostra que a IL de JC pode ter alavancado a frequência absoluta dos erros referentes a esses tempos verbais. É importante notar, no entanto, que as três médias percentuais mais altas foram aquelas referentes aos participantes que serviram como sujeitos focais para o presente trabalho.

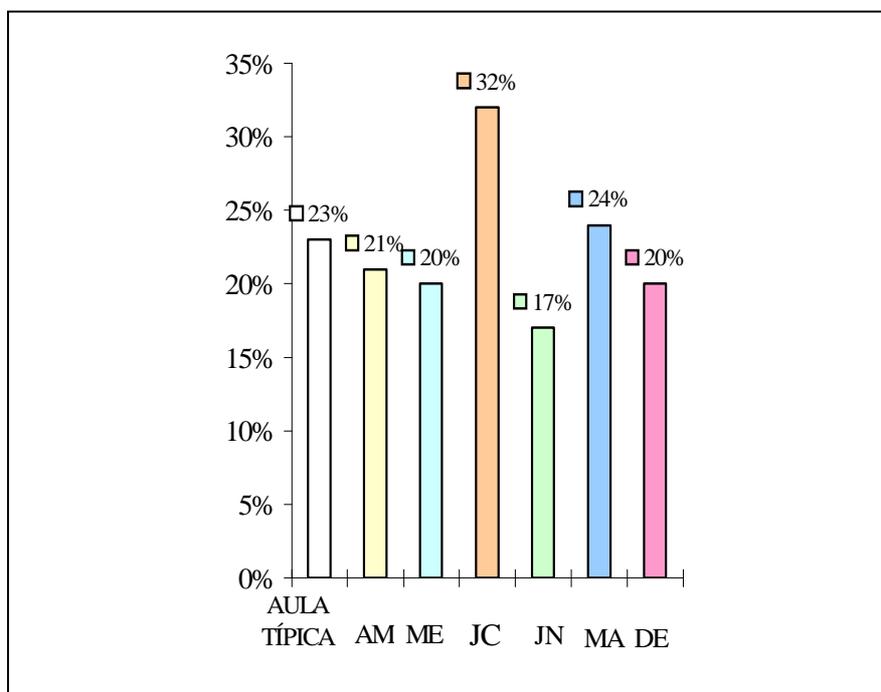


Gráfico 03: Preposições *in x on x at* referentes a tempo e espaço – frequências relativas dos erros

O gráfico acima revela que os erros referentes a essas preposições parecem representar um desajuste comum à IL de todos os participantes, uma vez que apresentam porcentagens razoavelmente parecidas. Além disso, descobriu-se que a porcentagem encontrada nas aulas típicas é praticamente a média das porcentagens de todos os alunos, o que pode sugerir uma certa constância na ocorrência desses erros em suas ILs.

Tendo analisado as frequências absolutas e relativas dos erros mais recorrentes, verifica-se, a seguir, a análise individual de algumas características da IL dos participantes, caracterizando os erros encontrados e situando essas

características individuais dentro do grupo. Faz-se necessário explicar que não houve a intenção de se fazer uma análise exaustiva das características das ILs dos alunos, mas sim, buscar uma descrição daqueles itens lingüísticos que poderiam ser tratados, uma vez que o objetivo final desta investigação é a análise de uma proposta de tratamento de alguns erros das ILs destes aprendizes.

Para essa análise individualizada, foram levados em consideração os seguintes dados:

- a) as categorias de erros mais recorrentes acompanhadas de excertos que exemplificam o tipo de erro que estamos considerando (por uma questão de relevância para o presente trabalho, apenas as categorias de erros mais recorrentes são exemplificadas, uma vez que estes foram os erros escolhidos para o processo de tratamento);
- b) as auto-correções observadas para cada categoria de erros analisados, visto que tais ocorrências não foram consideradas na contagem de erros;
- c) alguns aspectos da fluência, uma vez que, segundo Cruz (2001), *numa camada mais profunda, (a fluência) é a espinha dorsal que sustenta o desenvolvimento da interlíngua* (p. 101);
- d) os elementos fonéticos e morfossintáticos mais comuns na produção oral de cada participante a fim de que se possa verificar como se caracterizam as variações individuais dentro do grupo.

Observa-se, então, uma breve análise, em corte transversal, das características individuais da IL de cada aprendiz e a comparação dessas características entre si dentro do grupo.

3.2.1 Principais características da interlíngua de AM

O quadro a seguir resume as informações mais relevantes levantadas a respeito de IL de AM.

AM: formada em Letras Licenciatura, professora de espanhol

Tempos verbais referentes a ações no passado

freqüência absoluta: 10 erros

freqüência relativa : 13%

Preposições *in* x *on* x *at* referentes a tempo e espaço

Freqüência absoluta: 6 erros

Freqüência relativa: 21%

Em termos de marcas fonéticas, verifica-se que a IL de AM apresenta alguns desajustes quanto à pronúncia do *ed* final que marca o passado simples dos verbos regulares, e quanto a algumas diferenças sutis na pronúncia das vogais curtas e longas (pares mínimos). Apesar de se comunicar bem, AM utiliza algumas estratégias de comunicação (FAERCH & KASPER, 1983, apud GARGALLO, 1993) que deixam seu discurso um pouco truncado, uma vez que

sua produção apresenta muitas pausas que, às vezes, se prolongam demais e são preenchidas por palavras na língua materna, ou por pedidos de ajuda à professora:

[Fragmento 51]

AM: I (+) I (+) lost a: cheque with the (++) *mensalidade*

Pe: Ok (+) the: payment

(entrevista 09/05/03)

Conforme mencionado na seção 3.1.4 em que se analisou a vivência do erro por esta participante, essas pausas podem ser causadas pelo uso constante do monitor, uma vez que AM admite em sua entrevista usar tal estratégia de comunicação nos momentos de insuficiência lingüística:

[Fragmento 52]

AM: essa estória de eu falar que eu fico à vontade pra errar, e tal (+) mas eu tenho muito disso, eu acho, então eu fico perguntando/ então eu paro a minha (+) fala e falo assim, como que eu falo isso? ((incompreensível)) então, já pra evitar ((o erro))

Desse modo, pode-se dizer que a fluência da produção oral de AM apresenta-se comprometida pela monitoração constante de sua fala nos momentos em que seu foco parece ser simultâneo, ou seja, sua atenção se volta não apenas à mensagem, mas também à forma.

Quanto à análise de seus erros mais recorrentes, nota-se o uso equivocado do passado simples em alguns momentos em que o presente perfeito ou o passado perfeito seriam as opções esperadas. Em outros momentos, apesar de se tratar claramente de uma ação no passado, o verbo é usado em sua forma básica (infinitivo sem *to*).

- (01) It's been a long time since I don't don't see them
- (02) since I was little girl I didn't like to wake up very early
- (03) there were the (+) cassettes (+) I used to hear (+) I repeat (+) things like that
- (04) my father and my mother are (+) in Mogi Iguacu (+) they move there because my father is working there

(entrevista 09/05/03)

Nos excertos⁸ 01 e 02, o uso do presente e passado simples, respectivamente, parece refletir a tradução literal da mesma estrutura em língua portuguesa. Observa-se a variabilidade na IL de AM quanto ao uso desses tempos verbais, uma vez que parece não estar clara, para esta aprendiz, as relações entre forma x função. Nota-se, ainda, o uso correto do presente perfeito no excerto 01 e do passado simples no excerto 02 (sem grifos), sugerindo que essa aluna tem algum conhecimento das regras de uso, sem conseguir utilizá-las de maneira consistente, o que, de acordo com Ellis (1977), caracteriza um tipo de conhecimento cujo acesso ainda não foi automatizado.

Apesar de AM utilizar os tempos verbais referentes a ações no passado com precisão em 87% das vezes, esse item lingüístico parece ainda não estar completamente automatizado, uma vez que, nos excertos 03 e 04, os verbos são usados na forma básica do verbo, apesar de a ação estar claramente no passado. Dessa maneira, espera-se que a utilização de movimentos corretivos que

⁸ Os pequenos trechos contendo os erros considerados na análise das características das ILs dos aprendizes serão chamados de excertos e a contagem será reiniciada em relação aos fragmentos (que são os trechos mais longos utilizados na análise do restante dos dados).

promovam a negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997) e de atividades FonF (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; WILLIAMS, 2001) possam ajudar AM a perceber essa lacuna em sua produção e a se monitorar, automatizando o uso de tais tempos verbais.

Quanto ao uso das preposições *in x at x on* com relação a tempo e lugar, a IL de AM também se caracteriza por uma certa instabilidade.

(05) the public schools at my city

(06) this year my (+) sister is at/ in Dourados because she's studying Biology

(07) so at the: second uh high school (+) when I was in high school in the second year

(entrevista 09/05/03)

Nos excertos 06 e 07, percebem-se ocasiões nas quais AM se corrige quanto ao uso dessas preposições. Acredito, portanto, tratar-se de um item lingüístico em constante reestruturação (CRUZ 2001) e que parece já ter sido notado pela aprendiz como um desajuste de sua produção.

De uma maneira geral, pode-se dizer que a produção oral de AM apresenta alguns desajustes que não comprometem a compreensão da mensagem e os dados sugerem que o fato de a IL de AM apresentar oscilações quanto ao uso dos aspectos lingüísticos analisados pode ser uma evidência de que por meio de estratégias que promovam momentos de negociação dessas formas lingüísticas (LYSTER & RANTA, 1997) ela talvez perceba a lacuna e seja capaz de refazer

sua produção e reestruturar sua IL, e automatizar o uso de tais itens lingüísticos em sua produção.

3.2.2 Principais características da interlíngua de DE

Conforme os dados levantados, o quadro a seguir apresenta as informações mais relevantes a respeito da IL de DE.

DE: recém formada em Letras Licenciatura, não atua na área

Tempos verbais referentes a ações no passado

Frequência absoluta: 5 erros

Frequência relativa: 7%

Preposições *in* x *on* x *at* referentes a tempo e espaço

Frequência absoluta: 5 erros

Frequência relativa: 21%

A IL de DE, assim como a de AM, também apresenta desajustes de pronúncia quanto ao *ed* final e quanto aos pares mínimos. Sua produção oral se caracteriza por ritmo e melodia típicos da língua portuguesa e por pausas preenchidas pelo uso da língua materna em casos de insuficiência lingüística.

Quanto às marcas formais, a IL de DE apresenta instabilidade na regência de alguns verbos como *like* e *say* x *tell*.

(08) DE: My mother said to me that

(09) DE: I liked ((θ)) very much but

(aula de 06/06/03)

Pode-se notar o uso indevido do objeto indireto após o verbo *say* no excerto 08, bem como a ausência do objeto direto *it* no excerto 09, que são ocorrências bastante comuns na IL de DE.

Quanto aos dados referentes aos erros mais recorrentes, apesar de apresentar uma frequência relativa muito baixa de erros referentes a forma e a função dos tempos verbais relativos a ações no passado (passado simples, presente perfeito e passado perfeito), é importante notar que o uso desses itens lingüísticos ainda apresenta alguns desajustes em sua IL.

(10) uh he has been done (+) linguistics for (+) three years and everyone every year he did this

(11) I (+) watch a: TV program about twins and then the psychologist said that

(aula de 06/06/03)

(12) I don't remember (++) I just remember that the (+) when I (+) when I started to studying English was a lot of vocabulary (+) so it's (++) it was fun and sometimes not so fun

(entrevista 16/05/03)

No excerto 10, nota-se o emprego correto do aspecto perfeito do tempo verbal, porém, com um desajuste na forma, o que demonstra que talvez DE tenha conhecimento da função que os tempos verbais perfeitos desempenham, porém, a relação forma x função ainda não tenha sido automatizada (ELLIS, 1997).

O excerto 11, por sua vez, mostra um exemplo em que, apesar de se tratar de uma ação no passado, o verbo é usado em sua forma básica. No entanto, o fato de DE se corrigir no excerto 12 parece indicar que ao perceber tais erros ela é capaz de acessar o conhecimento necessário para refazer sua produção (ELLIS, 1997,1998).

Percebe-se, ainda, na IL de DE uma variação quanto ao uso das preposições *in* x *on* x *at* em relação a tempo e lugar.

(13) I studied at morning

(14) in a ((nome de uma escola de línguas)) / at ((nome da mesma escola))

(entrevista 16/05/03)

Assim como no caso de AM, acredita-se que DE seja capaz de notar o uso dessas preposições como um problema em sua produção oral, uma vez que é capaz de se corrigir. Isso nos faz crer que talvez estejam dadas as condições necessárias para que essas aprendizes possam tirar proveito de estratégias de correção que privilegiem a negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997).

Verificamos, portanto, que as ILs de DE e a de AM apresentam características parecidas quanto à presença de oscilações dos referidos aspectos formais e de fluência, uma vez que, apesar dos desajustes acima descritos, a compreensão da mensagem não fica comprometida.

3.2.3 Principais características da interlíngua de JC

O quadro abaixo revela os dados preliminares quanto à IL de JC.

JC: cursando último ano de Letras Licenciatura, professora de redação e corretora de textos em língua portuguesa

Tempos verbais referentes a ações no passado

Frequência absoluta: 17 erros

Frequência relativa: 35%

Preposições *in x on x at* referentes a tempo e espaço

Frequência absoluta: 8 erros

Frequência relativa: 30%

De uma maneira geral, a IL de JC também é marcada por instabilidade na pronúncia dos pares mínimos e do *ed* final dos verbos regulares, além de ritmo e entonação tipicamente da língua portuguesa. Sua fala é entrecortada por pausas causadas por insuficiência lingüística e, em alguns momentos, apesar de perceber que há algo errado em sua produção, JC parece não ser capaz de se monitorar, o que a leva ao uso de estratégias de redução formal e funcional ou ainda, estratégias de cooperação (FAERCH & KASPER, 1983 apud GARAGALLO, 1993):

[Fragmento 53]

JC: ((incompreensível)) uh don't take your (+) your holidays (+) holidays?
no it's not holidays

P: the vacation

JC: yes the vacations because of this (++)

P: they are afraid of losing their job

JC: they fear yeah the fear of/ because if the person (+) has a vacation another one will take his his position (+) and if this this another one was better than / uh I don't know what's the verb

MA: is better

JC: is better (+) than this the person maybe (++) uh the (++) [the first

person I don't know (+) should be (+) dismissed

P:

person

P: be sacked

the first]

(aula de 23/05/03)

Pelo fragmento acima, observa-se que a fluência de sua produção oral fica comprometida por hesitações e pelo fato de JC necessitar, em alguns momentos, da ajuda de P para se monitorar, resultando, invariavelmente, em uma produção confusa. Acredito que essas hesitações possam ser causadas por insegurança na utilização da língua alvo, conforme se verifica por esse trecho de sua entrevista:

[Fragmento 54]

JC: com os textos que a gente lê, alguma coisa (+) a gente tem vontade de falar, né/tem alguma coisa sobre sobre aquilo pra falar (++) mas a a língua impede (+) a língua segura um pouco e você num (+++) você tentar falar e tentar formular o que você está falando de uma maneira não espontânea/ fica difícil/são duas operações ao mesmo tempo

(entrevista de 25/04/03)

Em termos formais, a concordância verbal (principalmente quanto a 3^a pessoa singular/plural) e o uso do passado simples aparecem de maneira instável. Nota-se, com muita frequência, o uso da forma básica dos verbos para se referir a ações no passado. Outros tempos verbais referentes a ações no passado não foram utilizados, apesar de terem surgido momentos potenciais de uso do presente perfeito.

(15) when I start school I think it's with three years old or four

(16) so I study English since my seven (+) seven years old

(17) in this this period I never/ no (+) it's difficult/ it was difficult to: (+) stay in the same city

(entrevista de 16/05/03)

(18) because when I arrived JN was reading (+) and you didn't read until now (+) so I think it's your turn

(aula de 23/05/03)

Pelo excerto 17, pode-se dizer que JC tem conhecimento do uso da forma padrão e, em alguns momentos, é capaz de acessar esse conhecimento e se monitorar (ELLIS, 1997, 1998), porém, o uso do passado simples aparece ainda de forma inconsistente.

Os excertos 16 e 18 trazem dois enunciados em que se espera o uso do presente perfeito nos lugares do passado simples e do presente simples, respectivamente. Uma vez que não foram encontrados enunciados em que o presente perfeito tivesse sido usado de acordo com a forma padrão, acredita-se que JC utilize estratégias de transferência lingüística, como a tradução literal dos mesmos enunciados em língua portuguesa, talvez por não conseguir acessar o uso da forma padrão de maneira automática. Desse modo, talvez seja necessário ajudá-la a notar, explicitamente, as sutis diferenças entre as funções dos aspectos verbais simples x perfeito, em inglês, antes que ela seja capaz de refazer sua produção.

Quanto ao uso das preposições *in* x *on* x *at* referentes a tempo e lugar, pode-se perceber, também, alguns desajustes, conforme os excertos abaixo:

(19) in this month

(aula de 23/05/03)

(20) with three years old

(21) on the class

(aula de 06/06/03)

Uma vez que não foram encontrados enunciados em que JC se corrigisse em relação a esse item lingüístico, acredita-se que ela não perceba essa lacuna em sua IL, ou caso perceba, talvez não tenha o conhecimento lingüístico necessário para se monitorar.

De uma maneira geral, a IL de JC apresenta-se um pouco menos desenvolvida do que as ILs dos outros participantes, uma vez que, em alguns momentos, a compreensão da mensagem fica comprometida ora por insuficiência lingüística, ora por desajustes da forma. Além disso, verificou-se que as oscilações encontradas nas ILs de AM e DE (quanto ao uso dos tempos verbais e das preposições em questão), consideradas uma evidência do processo de reestruturação do sistema, não estão marcadas na IL de JC por meio de auto-correções, por exemplo. Nesse caso, questiona-se até que ponto as estratégias que promovem momentos de negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997) iriam ajudá-la a perceber essas lacunas e reestruturar sua IL, ou poderiam funcionar como fatores inibidores de sua produção, uma vez que não se pode dizer se ela percebe a existência de tais desajustes e, em caso afirmativo, se ela é capaz de acessar o conhecimento lingüístico necessário para negociar tais formas.

3.2.4 Principais características da interlíngua de JN

Antes de descrever alguns detalhes da IL de JN, apresento o quadro sinóptico dos dados levantados sobre sua IL.

JN: último ano de Licenciatura em Letras, professora de língua inglesa em escolas de idiomas

Tempos verbais referentes a ações no passado

Frequência absoluta: 7 erros

Frequência relativa: 8%

Preposições *in* x *on* x *at* referentes a tempo e espaço

Frequência absoluta: 4 erros

Frequência relativa: 17%

A IL de JN apresenta oscilações quanto a pronúncia do *ed* final dos verbos regulares e dos pares mínimos, ainda que de uma forma mais discreta do que os participantes anteriormente mencionados. Por outro lado, sua produção oral apresenta ritmo e entonação típicos da língua portuguesa.

Quanto às marcas formais, seu discurso é marcado, em momentos de insuficiência lingüística, por estratégias de transferência lingüística, como as traduções literais de estruturas do português, como por exemplo, nos casos em que JN omite o sujeito pronominal em inglês, quando, em português, ele seria perfeitamente dispensável.

(22) I think ((θ)) was nice too

(aula de 23/05/03)

Pode-se dizer que o sujeito ausente, em inglês, corresponde à tradução de uma oração sem sujeito em português, uma vez que essa última língua dispensa o uso do sujeito pronominal nesses casos.

Ao contrário do que foi observado na IL dos participantes anteriormente mencionados, na IL de JN, percebe-se o uso mais consistente dos tempos verbais referentes a ações no passado, incluindo o uso do presente perfeito e do passado perfeito apesar de alguns poucos deslizes que, se percebidos, são auto-corrigidos.

(23) she lost/ she missed she missed her (+) money and then the teacher starts laughing and I thought ...

(24) when (+) I lived in ((bairro)) and (+) I I have a: big board in the wall

(25) it was terrible (++) the girl starts/ started crying

(entrevista de 16/05/03)

(26) no I never thought about that

(27) I thought that was the the worst thing I have ever/ I had ever (+) seen in my life

(aula de 23/05/03)

Nos excertos 23 e 24, nota-se o uso dos verbos grifados na forma do presente simples, apesar de se tratarem de ações no passado. O excerto 25, por sua vez, traz um enunciado em que JN é capaz de monitorar sua produção, corrigindo esse mesmo tipo de erro sem a intervenção da professora.

O excerto 26 traz um enunciado em que se esperava o uso do presente perfeito ao invés do passado simples. Já no excerto 27, pode-se perceber o uso do aspecto perfeito do verbo de acordo com a norma padrão. Acredita-se, portanto,

que dadas as oportunidades para que JN refaça seu próprio enunciado, ela teria condições de negociar a forma desse item lingüístico e se corrigir. Além disso, não se pode afirmar que esses erros sejam marcantes em sua IL, uma vez que sua frequência relativa não é muito significativa.

Com relação ao uso das preposições *in* x *on* x *at*, pode-se perceber uma oscilação que caracteriza uma IL que está sendo constantemente reestruturada.

(28) a: big board in the wall

(29) she was studying in ((nome de uma escola))

(30) because uh (+) at ((nome da escola))/in ((nome da escola)) ? (+) uh the people there

(entrevista de 16/05/03)

Pelos excertos 29 e 30, pode-se dizer que JN parece notar algum desajuste em sua IL quanto ao uso desse item lingüístico, uma vez que monitora sua produção. No entanto, por sua entonação de pergunta (excerto 30), fica claro que ela não tem certeza quanto à forma correta. Acredita-se, desse modo que, apesar de não se tratar de uma frequência relativa muito alta, o oferecimento de ferramentas (LYSTER & RANTA, 1997; WILLIAMS, 2001) para que a aprendiz perceba as diferenças entre sua produção e a forma padrão possa ajudá-la a se monitorar e a avançar no desenvolvimento de sua IL.

Observa-se que a IL de JN apresenta oscilações e momentos de monitoração (excertos 25, 27, 30) que caracterizam o processo de construção dessa IL e de seu desenvolvimento para características mais avançadas. Acredito que esse fato

evidencia a presença das condições necessárias para que se promovam momentos de negociação destas formas lingüísticas (LYSTER & RANTA, 1997) como uma maneira de ajudá-la a reestruturar sua IL.

3.2.5 Principais características da interlíngua de MA

Antes de começar a análise, apresento, de maneira resumida, os dados mais relevantes da IL de MA.

MA: cursando último ano de Letras Licenciatura,
professor de língua inglesa em uma escola de línguas

Tempos verbais referentes a ações no passado

Frequência absoluta: 3

Frequência relativa: 2%

Preposições *in* x *on* x *at* referentes a tempo e espaço

Frequência absoluta: 6

Frequência relativa: 24%

MA apresenta o melhor desempenho do grupo não só quanto ao nível fonético, uma vez que não se registra a presença das marcas fonéticas mencionadas anteriormente, mas também quanto a questões formais. Sua produção oral é bem elaborada e consistente, marcada apenas pela presença de alguns erros locais monitorados de forma bastante natural, de maneira a não atrapalhar a fluência. Suas pausas e hesitações são preenchidas adequadamente e seu discurso é fluido, de acordo com os padrões de ritmo da língua alvo.

O uso dos tempos verbais referentes ao passado apresenta-se de maneira consistente, uma vez que não se verificou nenhuma ocorrência de uso do verbo na forma básica para se referir a uma ação do passado, como verificado nas ILs dos outros participantes, além de raras ocorrências de erros quanto ao uso do aspecto perfeito (presente e passado perfeito).

(31) AM: there is a movie (++) Twins? ((perguntando para MA))

MA: yes

P: is the name of the movie Twins? (+) isn't it a horror movie?

MA: I didn't see it

(aula de 23/05/03)

(32) I never liked/sports were never my major

(33) I never liked that I always was the good boy

(entrevista de 09/05/03)

Os excertos acima mostram ocasiões em que o tempo verbal esperado seria o presente perfeito. Apesar de entendermos que tais enunciados podem ser perfeitamente aceitos, do ponto de vista da comunicação oral, a questão que se coloca é como um examinador de *Cambridge* consideraria tal ocorrência durante o exame de proficiência (*FCE*) ou até que ponto tais enunciados poderiam ser considerados como insumo adequado aos alunos de MA, uma vez que ele é professor de inglês? Por outro lado, deve-se considerar que a frequência relativa desses erros foi muito baixa, o que nos leva a concluir que essa não seja uma característica marcante de sua IL.

Quanto ao uso das preposições *in* x *at* x *on* pode-se perceber uma certa instabilidade, já que MA hesita por várias vezes, ao usá-las.

(34) the good boy on the house

(35) I studied in ((nome da escola))

(36) ((two brothers)) they got married at the same day

(aula de 23/05/03)

(37) I turned to seven in on/in May

(38) many things happened on/in the seventh grade

(39) and on/ and in the (+) first year high school too

(entrevista 09/05/03)

Acredita-se que essa instabilidade pode ser causada pelo fato de MA perceber algum desajuste em sua IL, o que fica claro pelos excertos 37, 38, 39. O uso de tais preposições parece ainda não estar totalmente automatizado, apesar de MA ter conhecimento da relação forma-função deste item lingüístico e, às vezes, notar que há algo errado em sua produção. No que diz respeito a esse aspecto lingüístico, a IL de MA se assemelha às ILs de AM, DE e JN, uma vez que elas não apresentam um uso consistente de tais preposições.

Acredito, portanto, que o uso de estratégias corretivas que promovam oportunidades de negociação da forma também possa ajudar no processo de reestruturação desse aspecto de sua IL para características mais parecidas com aquelas da língua-alvo.

3.2.6 Principais características da interlíngua de ME

O quadro sinóptico a seguir apresenta os dados levantados a respeito da IL de ME.

<p>ME: publicitária</p> <p>Tempos verbais referentes a ações no passado Freqüência absoluta: 2 Freqüência relativa: 3%</p> <p>Preposições <i>in x on x at</i> referentes a tempo e espaço Freqüência absoluta: 5 Freqüência relativa: 25%</p>

A produção oral de ME apresenta um bom desempenho no nível fonético, o que provavelmente se explica pelo contato que a aluna diz ter com a língua inglesa desde criança, uma vez que seus avós maternos são ingleses.

[Fragmento 55]

ME: a minha mãe é descendente de ingleses então desde que eu nasci (+) eu eu aprendi o português junto com o inglês, né (++) e ela tinha uma escolinha de maternal e jardim que era inglesa então até os cinco anos de idade eu estudei na escolinha dela /.../ mas em casa (+) ela falava inglês com a gente de vez em quando, assim (+) e os meus avós também

(entrevista de 16/05/03)

Apesar disso, sua produção oral é marcada por muitas pausas e hesitações, ora causadas pelo uso do monitor, ora por insuficiência lingüística, o que leva ME a utilizar estratégias de transferência lingüística e de cooperação.

Quanto às marcas formais, percebe-se uma oscilação quanto à concordância verbal (3ª pessoa singular/plural).

(40) and for my brother too (+) because he say (+) he says the best school he: have ever studied was

(41) I know people that (+) earns (+) twenty (+) thousand (+) but I know people that earn more

(aula 23/05/03)

Esses excertos nos mostram a instabilidade desse item lingüístico na IL de ME, já que no excerto 41, por exemplo, logo após uma auto-correção sem a intervenção do professor, o mesmo erro volta a ocorrer sem que ela pareça notá-lo.

Quanto ao uso dos tempos verbais referentes a ações no passado, pode-se notar uma ocorrência mínima de erros:

(42) since I was born I (+) hear I listen to people speaking in English

(43) I I only remember that it was a teacher that (+) work/worked with my mother and that a friend of mine used to have classes together (++) with me

(44) when I moved to: Rio Preto I said I only (+) like to move if I can (+) bring my school with me

(entrevista de 16/05/03)

A instabilidade mostra-se pelos os excertos 43 e 44, com a alternância da forma dos verbos no passado e em sua forma básica, sendo que a auto-

monitoração de sua produção parece provar que a aprendiz é capaz de perceber seus erros em relação a esse item lingüístico. Assim como no caso da IL de MA, deve-se notar a baixa freqüência relativa desses erros, que não caracterizam a IL de ME de maneira significativa.

Já o excerto 45, por se tratar de um enunciado caracterizado pelo discurso indireto, parece revelar uma dificuldade em estabelecer as mudanças de tempos verbais esperadas e comuns a esse aspecto lingüístico.

Com relação ao uso das preposições *in x on x at*, pode-se dizer que existe uma certa instabilidade, que apesar de não apresentar uma freqüência relativa muito alta, merece atenção por caracterizar-se de maneira semelhante a de seus colegas.

(45) I studied at São Paulo

(46) the school didn't have classes (+) on the (+) on my free time

(47) to put me at/ in the class with my friends

(entrevista de 16/05/03)

Assim como AM, DE, JN e MA, ME parece notar algum desajuste em sua produção quanto a esse item lingüístico, porém, ainda de maneira um pouco inconsistente, sugerindo que ela possa se beneficiar com o fornecimento de ferramentas que a ajudem a perceber essa lacuna em sua IL e de oportunidades para que possa refazer sua produção e reestruturar sua IL.

O quadro a seguir revela as principais características das ILs dos aprendizes, quanto aos tipos de desajustes encontrados e discutidos nesta seção:

ASPECTO LINGÜÍSTICO	AM	DE	JC	JN	MA	ME
Pronúncia do <i>ed</i>	✓	✓	✓	✓		
Pronúncia dos pares mínimos	✓	✓	✓	✓		
Forma x função do aspecto perfeito dos verbos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Forma x função do passado simples	✓	✓	✓	✓		✓
Preposições <i>in x on x at</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Regência (<i>like; say x tell</i>)		✓				
Hesitações; pausas		✓	✓			✓
Concordância verbal (3 ^a . pes. sing. X plural)			✓			✓
Ausência do sujeito pronominal				✓		
Ritmo e melodia da língua materna	✓	✓	✓	✓		

Tabela 04: principais características das ILs dos aprendizes

A análise dos dados coletados para que se respondesse a segunda pergunta de pesquisa aponta que os erros mais recorrentes na IL destes aprendizes são aqueles referentes a tempos verbais, léxico, preposições e regência verbal. Pode-se perceber algumas características em comum na IL de todos os participantes, principalmente, quanto aos tipos de erros relacionados às preposições *in x on x at* referentes a tempo e lugar, uma vez que todos já parecem ter percebido, em maior ou menor grau, a lacuna existente em suas ILs quanto à forma considerada padrão.

Além disso, verifica-se a existência de um subgrupo formado por AM, DE, JN, e ME, cujas ILs apresentam características que podem ser consideradas típicas deste grupo, a saber: desajustes no nível fonético e/ou morfossintático que, de uma maneira geral, não chegam a atrapalhar a compreensão da mensagem. JC, por sua vez, apresenta uma IL um pouco menos desenvolvida do que esse

subgrupo, enquanto MA apresenta uma IL mais bem organizada e estruturada do que seus colegas, tanto no nível fonético quanto formal.

Acredito, ainda, que a maioria dos desvios da forma mostrados nesta análise não seriam considerados “erros graves” por professores de línguas. Porém, o fato de a IL destes aprendizes não se caracterizar, de uma maneira geral, como a IL de alunos iniciantes parece autorizar o tipo de tratamento proposto por este trabalho, ou seja, um tratamento que prevê a implementação de estratégias corretivas que promovam a negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997) e de estratégias de ensino que promovam momentos FonF (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; WILLIAMS, 2001) a fim de se promover o avanço dessas IIs para características cada vez mais parecidas com aquelas da língua-alvo.

Dessa maneira, creio que ao terem sua atenção chamada para estes aspectos lingüísticos, os aprendizes possam, a longo prazo, reestruturar suas IIs, evitando, assim, a fossilização de algumas dessas formas.

3.3 Uma proposta de tratamento dos erros: o processo interventivo

Esta seção tem como objetivo descrever o processo interventivo que se constitui na implementação de uma proposta de tratamento dos erros diagnosticados na primeira fase da presente pesquisa. Para a tomada de decisões quanto às ações a serem colocadas em prática, levaram-se em consideração:

- a análise da maneira como os participantes vivenciam o erro neste contexto (dados coletados para responder a primeira pergunta de pesquisa);
- a análise dos erros mais recorrentes diagnosticados na IL dos aprendizes (dados coletados para a análise da segunda pergunta);
- a visão da professora a respeito dos erros que ela considerava mais graves, ou que deveriam ser tratados com prioridade;
- a visão dos aprendizes quanto aos aspectos de suas ILs que eles consideravam como sendo “erros” (sessão de visionamento);
- a observação das aulas e os diários reflexivos;
- as reuniões periódicas com P, nas quais discutem-se as possíveis alternativas para sanar os problemas levantados, tanto pela pesquisadora, quanto pela professora, ou pelos próprios alunos durante as aulas, à luz de alguns textos teóricos a respeito de questões sobre ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

A descrição do processo interventivo seguirá uma ordem mais ou menos cronológica a fim de que se possa caracterizar a implantação deste tratamento de erros da maneira mais detalhada possível. Pretende-se descrever os principais aspectos envolvidos na tomada de decisões e o modo pelo qual eles interagem entre si a fim de justificar a implementação desta proposta da maneira como ela se apresenta.

3.3.1 Sessões de discussões

Nesta seção pretende-se examinar a fase preliminar de implementação das intervenções em que os alunos estão de férias e os verdadeiros objetivos da presente pesquisa são esclarecidos à professora participante, a fim de se definirem os procedimentos de intervenção para um segundo momento da pesquisa, que seria o retorno às aulas.

Após uma análise preliminar dos dados referentes à primeira pergunta, observou-se uma certa limitação quanto aos movimentos corretivos utilizados pela professora na fase de diagnóstico. Conforme mencionado anteriormente, nos momentos em que o foco da atividade era a mensagem, P ignorava a grande maioria dos erros, ou em alguns casos, utilizava formas implícitas de correção, como as reformulações.

Nos momentos em que o foco era a forma lingüística, no entanto, o movimento corretivo mais utilizado por P foi o fornecimento da forma correta aos aprendizes. Pode-se observar, pelos excertos abaixo, os movimentos corretivos privilegiados por P durante a fase de diagnóstico:

[Fragmento 56]

P: and which of them uh (+) has correct punctuation and spelling?

A1: B

A2: A

P: No it's B because in letter A you see that she writes *beginning* with one *n* (+) what else

MA: I

P: I uh (+) small case I (+) countries/ she doesn't put *ies*

MA: small case I?
 P: culture she / there's no e (+) right?
 MA: commitment ((incompreensível))
 P: yeah lots of spelling mistakes here

(trecho da aula de 23/05/03 em que o foco do exercício é ortografia e pontuação)

P: I guess I would try (+) a martial art
 JN: Yes?
 P: but I don't know exactly what
 DE: I tried (+) [once
 P: [which one? Karate?
 DE: yes (+) my mom put me and my sister (++) because a man had attacked
 a: cousin of us so (++)
 P: ah ((incompreensível)) self-defense
 DE: I liked very much (+) but (+) uh there was just one teacher and (+) he had to left the town [and he had (+) to leave town
 P: [and he had to leave town
 DE: to leave town and (+) I couldn't continue

(trecho da aula de 06/06/03 em que o foco era a compreensão da mensagem)

Concluiu-se, portanto, haver uma carência de estratégias corretivas que privilegiassem a negociação da forma, a saber: pedidos de esclarecimento, *feedback* metalingüísticos, elicitções e repetições (LYSTER & RANTA, 1997). É interessante notar, no entanto, que P procurava não interromper os alunos a todo momento para corrigi-los, conforme podemos conferir pela análise da primeira pergunta de pesquisa. Essa mesma análise também sugere que, apesar de respeitar as características da IL dos aprendizes, não eram claras, para P, as implicações em se definir o foco de cada atividade e o único critério adotado para o gerenciamento do erro durante as aulas parecia ser sua preocupação em não inibir o aluno.

[Fragmento 57]

P: eu corrijo (+) assim não o tempo inteiro por que se a pessoa erra o tempo inteiro (+) não tem como ficar corrigindo atrapalha até eu acho (...) a gente tem que procurar observar o tipo do aluno pra saber qual a correção adequada (++) embora eu não sei se existe A correção (+) certa

(entrevista com P em 23/05/03)

A partir dessas conclusões preliminares, portanto, delineou-se a espinha dorsal, o objetivo principal do processo interventivo, que se fundamentou no pressuposto de que o gerenciamento do erro na sala de aula deveria contemplar as diferentes possibilidades que o professor tem a sua disposição a fim de ajudar os aprendizes a perceberem as lacunas existentes entre suas ILs e a língua-alvo. A proposta inicial era, portanto, implementar aqueles movimentos corretivos que pudessem promover momentos de negociação da forma (LYSTER & RANTA, op.cit.), uma vez que esses momentos parecem favorecer o foco simultâneo (foco na forma e no significado) que caracteriza as atividades FonF (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; WILLIAMS, 2001) ou, em última análise, evidenciam a relação de complementaridade entre os dois focos (GIL, 2004) em contextos de ensino de L2.

Optou-se, assim, por aproveitar o período em que os alunos estavam de férias para promover algumas leituras de cunho teórico que pudessem nortear as discussões entre P e Pe a respeito das ações a serem implementadas a partir da volta às aulas.

Verifica-se, pelo diário de Pe durante a fase de diagnóstico, os pressupostos teóricos que nortearam as discussões e a implementação da proposta de tratamento dos erros:

[Fragmento 58]

Nesta aula, e também na anterior, parece que o movimento corretivo mais usado por P foi o fornecimento da informação correta, porém algo mais me chamou a atenção. Mesmo que outros movimentos corretivos sejam incorporados à prática de P, talvez seja interessante intervir no sentido de mostrar-lhe a importância de se fornecerem oportunidades para que os alunos se expressem mais livremente – quando o foco do exercício for a forma – pois acredito que esse seja o momento ideal para se fazer uso dos movimentos corretivos que encorajam a auto-correção, sem se afetar o filtro afetivo.

(diário de Pe referente a aula de 13/06/03)

O fragmento acima sugere uma preocupação com aspectos característicos dos movimentos corretivos que privilegiam a negociação da forma (foco simultâneo: precisão lingüística + compreensão da mensagem), bem como de procedimentos que caracterizem FonF (foco em algum aspecto lingüístico a serviço de um propósito comunicativo mais amplo), sem, no entanto, fazer uso da terminologia adquirida após as leituras dos textos de Lyster & Ranta (1997), Williams (2001), Doughty & Williams (1998), etc. que só foram feitas mais tarde.

Durante as discussões com P, portanto, objetivou-se caracterizar as possíveis maneiras de se corrigirem os erros da oralidade na sala de aula, incluindo-se aquelas que privilegiam a negociação da forma e, idealmente, identificar como essas diferentes ferramentas poderiam ser usadas pelo professor de língua estrangeira, de acordo com os objetivos que ele pretende atingir com

cada atividade proposta. Dessa maneira, decidiu-se que o ideal seria aproveitar os momentos da aula em que o foco é a forma lingüística para implementar atividades em que os alunos tivessem que se preocupar também com a mensagem, o que caracterizaria uma atividade FonF (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998), além de proporcionar oportunidades para a negociação da forma (LYSTER & RANTA, 1997).

Obviamente, não se esperava que tudo acontecesse conforme idealizado nas discussões, visto que a sala de aula é, por si, um ambiente gerador de imprevistos, mas foi assim que se buscou embasar teoricamente as intervenções, acreditando-se que as discussões poderiam, pelo menos, ajudar P a incluir novos movimentos corretivos à sua prática.

Pretendia-se, ainda, descobrir quais erros mereceriam prioridade de tratamento na percepção de P, o que, de certa forma, coincidiu com alguns dados levantados pela análise dos erros conduzida no capítulo anterior. Segundo P, os erros referentes ao uso do passado simples, concordância verbal da terceira pessoa do singular no presente simples e regência verbal dos verbos *say* e *tell* eram os erros que ela percebia como mais salientes na IL dos aprendizes. Entendemos que o ideal seria apresentarmos a transcrição dos momentos em que P emite sua opinião, mas o único registro que temos dessas primeiras reuniões são as anotações feitas por Pe durante as discussões.

Dessa maneira, após a primeira reunião com P e a análise preliminar dos dados referentes à segunda pergunta, decidiu-se que os erros a serem tratados com prioridade seriam aqueles referentes:

- a) à concordância verbal no presente simples (3^a pessoa singular/plural),
- b) ao uso do passado simples, bem como ao uso de outros tempos verbais utilizados para expressarem ações no passado (presente e passado perfeitos),
- c) às preposições,
- d) à regência dos verbos *say* e *tell*.

Pelas características da IL desses aprendizes, pelo tempo de contato com a língua que cada um declarou ter, e pela relativa simplicidade das regras em questão, acreditava-se que o uso do passado simples e a concordância da 3^a pessoa do singular do presente simples fossem aspectos lingüísticos que estes aprendizes já tivessem internalizado, visto que esperava-se que eles soubessem as regras de uso de maneira explícita (ELLIS, 1997), apesar de alguns deles ainda não utilizarem tais itens lingüísticos de maneira consistente, conforme visto na seção anterior.

Portanto, partindo-se do princípio de que estes alunos apresentam um nível de IL considerado intermediário-avançado, esperava-se que o fornecimento de oportunidades para que eles percebessem os erros pudesse ajudá-los a reestruturar suas ILs e, aos poucos, transformar esse conhecimento internalizado mais ou menos automático em conhecimento implícito automatizado (ELLIS, 1997).

A proposta para se tratarem os erros referentes ao uso do passado simples e a concordância dos verbos na 3ª pessoa do singular do presente simples, portanto, consistiria em um procedimento reativo, direcionado, que poderia ser obstrutivo (WILLIAMS, 2001), ou seja, o professor decidiria os momentos em que deveria oferecer a estes aprendizes, oportunidades de negociação destas formas específicas.

Por outro lado, esperava-se que os aprendizes fossem capazes de negociar os possíveis desvios referentes a tais aspectos lingüísticos já abordados explicitamente por tantas vezes em suas vidas escolares e, conseguissem, eventualmente, se corrigirem e reestruturarem suas ILs.

Percebe-se a intenção de se tratarem tais erros apenas com uma mudança de abordagem na maneira como P gerencia os erros em sala de aula, sem, no entanto, buscarem-se maneiras de salientar tais aspectos no insumo. Porém, conforme discutiremos na seção seguinte, a prática desse procedimento se mostrou bem mais difícil do que se imaginou a princípio, uma vez que P afirmou não conseguir implementar as intervenções necessárias durante as primeiras aulas do semestre.

Pode-se notar esse momento seguinte às discussões (quando se retornou às aulas e Pe passou a registrar seus encontros com P) em que a professora comenta sua dificuldade em implementar esse tipo de intervenção:

[Fragmento 59]

P: na realidade eu não fiz muitas intervenções (++) era prá fazer (+) do ed né? (+) e da terceira pessoa

(transcrição referente à discussão de 10/09/03)

Quanto aos erros referentes aos outros aspectos lingüísticos levantados, principalmente os erros quanto ao uso dos outros tempos verbais referentes a ações no passado, preferiu-se intervir, a princípio, de maneira proativa e direcionada (WILLIAMS, 2001), no sentido de se planejarem ações:

- a) que encorajassem o uso de tais aspectos lingüísticos na oralidade a fim de torná-los mais salientes no insumo;
- b) que provocassem uma reflexão, por parte dos alunos, das relações forma x função.

Considerando-se que alguns alunos poderiam ter esse conhecimento de maneira implícita, acreditava-se que o fornecimento do conhecimento explícito por meio de atividades FonF, talvez pudesse ajudá-los a automatizar o uso de tais aspectos lingüísticos, ou, ainda a perceber e corrigir seus enunciados que desviavam da forma padrão.

Dessa maneira, optou-se por inverter a ordem das unidades do livro didático de maneira a priorizar aquelas unidades que melhor se coadunavam com os objetivos acima descritos – a unidade quatro, que seria a próxima unidade do livro e trata de *narrative tenses* (passados simples, contínuo e perfeito), foi seguida pela unidade sete, que trata do presente perfeito e presente perfeito contínuo. As referidas unidades do livro didático podem ser encontradas na seção de anexos.

Quanto aos erros referentes à regência dos verbos *say* e *tell*, o tratamento seria definido com a retomada da unidade cinco, que trata do discurso indireto, porém, conforme mencionado anteriormente, não houve tempo para que esse aspecto lingüístico fosse tratado. Além disso, nesse momento de férias, não se chegou a discutir como e quando seriam as intervenções sobre preposições.

Reconheço que a implementação de um planejamento que pretenda tratar os erros deva ir além da manipulação do material didático e dos movimentos corretivos utilizados pelo professor. De qualquer maneira, esses instrumentos não podem ser ignorados e eram, na verdade, os únicos aspectos que poderiam ser discutidos até o momento, visto que outros procedimentos enriquecedores de tal proposta interventiva só poderiam ser definidos uma vez as aulas fossem retomadas, a fim de que a observação dos eventos em sala de aula alimentasse a tomada de decisões.

3.3.2 Intervenções baseadas em experimentação e observação

O foco dessa seção será a análise do processo de tomada de decisões quanto à implementação do tratamento dos erros anteriormente mencionados, procurando-se dar visibilidade aos aspectos que nortearam as intervenções.

O primeiro indício que se pode observar como resultado das reuniões entre P e Pe nas férias é uma mudança na maneira como P passou a gerenciar a correção dos exercícios de uma forma geral, ou seja, ao corrigir as atividades (sejam elas

com o foco na forma ou na compreensão da mensagem), P se preocupa em ajudar o próprio aluno a encontrar a resposta considerada correta.

[Fragmento 60]

Percebo que, durante a correção do primeiro exercício sobre qual seria o melhor subtítulo para cada parágrafo do texto, P se preocupou em esperar que os alunos descobrissem a resposta certa ao invés de simplesmente fornecê-la antes de qualquer questionamento.

(transcrição do diário de Pe referente à aula de 01/08/03)

Pode-se verificar esse fato pela transcrição do trecho da aula à que o diário de Pe se refere:⁹

[Fragmento 61]

- (01) P: what would be the heading for this paragraph?
 (02) JN: ((dez segundos)) uh (+++) *why Valfierno had to wait*
 (03) P: do you all agree?
 (04) AM: ((incompreensível))
 (05) MA: I don't know
 (06) JN: because he sent the painting to America so he had to wait (++) so long
 (07) MA: I don't know
 (08) AM: but in the paragraph/ the last paragraph ((lendo em voz alta)) *the big question was why did Peruggia wait so long*
 (09) JN: oh so it's not Valfierno (+) it's Peruggia
 (10) AM: yeah it's Peruggia
 (11) JN: so it's the other one
 (12) P: yes (+) ((lendo em voz alta)) *an international conspiracy* (+) right? (+) because the painting has traveled everywhere
 (aula de 01/08/03)

Observa-se que o fato de P não oferecer a resposta correta a JN logo no início da interação (linha 03) parece sugerir que ela pretendia dar uma

⁹ Nesta seção, alguns fragmentos terão suas linhas numeradas para facilitar a análise.

oportunidade para que os próprios alunos negociassem qual era a opção correta e chegassem a uma conclusão sem que P tivesse que lhes dizer.

Além disso, verificou-se, ainda, que desde as primeiras aulas, houve uma maior variedade de movimentos corretivos nos momentos em que P gerenciava os erros durante as aulas. A princípio, podia-se notar que parecia haver um esforço consciente, por parte de P, para que outros movimentos corretivos fossem incorporados à sua prática, conforme observado pelo diário de Pe:

[Fragmento 62]

Ao questionar JC quanto à forma verbal utilizada, P parece ter consciência de que está experimentando um novo movimento corretivo. Principalmente por que, nesse momento, P olha em minha direção como que confirmando se o procedimento estava “correto”.

(diário referente a aula de 08/08/03)

Segue, abaixo, a transcrição do trecho ao qual o diário se refere, em que os alunos devem responder a algumas perguntas do livro didático, utilizando um dos *phrasal verbs* enfocados pela lição (p. 41, unidade 4 do livro didático, encontrada na seção de anexos):

[Fragmento 63]

- (01) P: why is he being punished?
- (02) JC: because he taked off his English teacher
- (03) P: ok (+) he?
- (04) JC: taked off (+) I don't know
- (05) P: he (+) well you can say it in the present perfect/ he has taken off so (+) he has taken off his English teacher
- (06) JC: yes
- (07) P: it's ONE possibility
- (08) AM: why take off?
- (09) P: the teacher (+) he was imitating the teacher
- (10) AM: oh yes

- (11) JC: just just in (+) present perfect or in the simple simple/ I can use the simple past too?
 (12) P: you can use/ if you say WHEN you can use the simple past too (++) because this is connected to the present (+) why is he being kept behind? (+) because he has taken taken off his teacher
 (13) JC: (+++) because he taked off his English teacher yesterday
 (14) P: then it´s the simple past

(aula de 08/08/03)

No fragmento acima, apesar de JC usar o *phrasal verb* correto (*take in*), P decide interferir (linha 03) por meio de uma elicitación seguida de pausa (LYSTER & RANTA, 1997), com o intuito de fazer a aluna perceber um desvio quanto à forma verbal utilizada. Essa interferência, no entanto, pareceu causar uma confusão inicial (linha 04), que se esclareceu no momento em que P ofereceu à aluna os indícios metalingüísticos necessários para que ela percebesse sua intenção de negociar a forma verbal. Em seguida, na linha 05, quando P deixa claro que aquela era uma opção, JC parece se interessar pelas diferenças entre se usar o presente perfeito (opção adotada por P) e o passado simples (opção adotada pela aprendiz).

No caso do fragmento acima, ao responderem às perguntas do livro, os alunos deviam estar atentos tanto à forma lingüística usada, quanto ao significado de suas mensagens e, apesar de JC não perceber que a forma verbal *taked* desvia da forma padrão (visto que *take* é um verbo irregular), a intervenção de P levou-a a questionar a diferença entre se utilizar o presente perfeito ou o passado simples naquela mesma situação, certificando-se, assim, pela frase repetida no *simple past* (linha 13), de que sua opção também era possível.

Podemos verificar, ainda, um outro tipo de movimento corretivo empregado por P nessas primeiras aulas:

[Fragmento 64]

- (01) AM: We have taken on other employee since (+++)
 (02) P: other or another?
 (03) AM: other employee
 (04) P: ok but are you talking about one employee (+) in the singular or more than one (+) in the plural?
 (05) AM: in the singular
 (06) P: so other or another?
 (07) AM: I don't know what is the difference
 (08) P: ANother employee singular and other employees plural
 ((escrevendo na lousa))
 (09) AM: ok it makes sense

(aula de 08/08/03)

Na linha 02, P fez um pedido de esclarecimento (LYSTER & RANTA, op.cit) para verificar se AM percebia que havia alguma imprecisão quanto àquele item lingüístico em sua produção. Como AM parece não notar, repetindo a mesma forma lingüística (linha 03), P lhe ofereceu um *feedback* metalingüístico (LYSTER & RANTA, op.cit.) (linha 04) que, aparentemente, ajudou-a a perceber que não tinha o conhecimento lingüístico necessário para se monitorar, o que levou P a mostrar-lhe as diferenças formais entre singular e plural naquele caso. Acredito que o comentário de AM (linha 09) sugere que ela, então, pode perceber a lacuna existente entre sua IL e a forma padrão apresentada por P.

Essa mudança de abordagem quanto ao gerenciamento dos erros em sala de aula parece também ter sido percebida pela própria professora e por, pelo menos, um aluno:

[Fragmento 65]

P: é antes eu acho que eu interrompia mais (+) agora eu to esperando ver se eles vão se se (+) corrigir

(sessão de discussão de 19/08/03)

MA: ((se referindo a atividades que ele considerou importantes para o seu aprimoramento lingüístico)) grammar concepts, self-correction, teacher correction.

(questionário para os alunos de 31/10/03)

Creio que, apesar de apenas um aluno mencionar a importância de haver momentos que encorajassem a auto-correção durante esse período, esse fato pode ser relevante, uma vez que em momento algum tais questões foram abordadas com os alunos durante o período em que se implementou esta investigação.

No entanto, apesar desse esforço da professora em proporcionar oportunidades para que os aprendizes percebessem e monitorassem seus próprios erros, observou-se que nem sempre os alunos pareciam entender que as reações e os questionamentos de P se referiam à precisão lingüística. Abaixo, vemos um pequeno trecho de uma atividade de aquecimento em que os alunos são encorajados a debater o assunto “mentir x omitir”:

[Fragmento 66]

AM: there was a party and I (+) went to the hospital (++) because I have drunk a lot

P: you have?

AM: yes (+) so I (+)

P: you have drunk

AM: yes I have drunk a lot so

(aula de 08/08/03)

A seguir, verifica-se o trecho do diário referente a esse momento da aula:

[Fragmento 67]

Ficou muito claro para mim que a intenção de P, ao interromper AM, seria encorajá-la a refazer sua frase devido à forma verbal *drinked*. AM, por sua vez, interpretou a reação de P como confirmação de conteúdo. Talvez isso tenha ocorrido por que nesse momento, o foco da atividade era definitivamente a mensagem, o que levou a aprendiz a não suspeitar da intenção de P de negociar a forma verbal.

(diário referente à aula de 08/08/03)

Pode-se perceber, pelo fragmento acima, que não bastou a intenção de P em negociar a forma lingüística considerada como não padrão, uma vez que a aprendiz não desviou seu foco da mensagem. Isso talvez se explique por dois motivos:

- a) nesse momento da aula, o foco era exclusivamente a compreensão da mensagem;
- b) para que a elicitación da forma lingüística sirva a seu propósito, parece ser preciso que algum indício metalingüístico seja fornecido ao aluno, ou seja, P precisaria ser mais específica quanto às intenções de sua intervenção.

Na sessão de discussão posterior às primeiras aulas, P reporta suas percepções quanto a algumas dificuldades enfrentadas durante as aulas:

[Fragmento 68]

P: eu teria que fazer as correções básicas é (++) das coisas que eles deveriam saber já né (+) mas eu não interferi muito (++) eu não dou conta (+) por que eles falam muito rápido e não dá tempo (++) ou então se se for (+) prá eu corrigir/ eu acabo mais atrapalhando eu acho do que ajudando

(sessão de discussão de 19/08/03)

Portanto, a observação do fato de que os alunos nem sempre parecem perceber a intenção de P em negociar seus enunciados que desviam da forma padrão, sugere que, assim como a função corretiva das reformulações pode ficar ambígua para os aprendizes em aulas comunicativamente orientadas (NICHOLAS, LIGHTBOWN & SPADA, 2001), a função corretiva de outros movimentos corretivos (como pedidos de esclarecimento ou eliciações) também nem sempre fica clara, uma vez que os aprendizes não estão acostumados a serem questionados quanto à precisão lingüística de seus enunciados e acabam interpretando as intervenções de P como movimentos para confirmação do conteúdo.

Vale lembrar que a maneira como P gerenciava os erros antes das intervenções foi apontada como um dos aspectos responsáveis pela manutenção de um filtro afetivo favorável neste contexto. Esse é um dado importante levantado anteriormente e não se pretendeu, com essa proposta interventiva, desconsiderar o lugar da “não correção” nos momentos em que o foco é a compreensão da mensagem, mas sim, testar a viabilidade de se implementarem alguns movimentos corretivos nesses momentos da aula, sem, contudo, afetar o filtro afetivo.

Porém, o fato de P não se sentir à vontade para implementar essas intervenções sugere que parece ser difícil promover momentos de foco simultâneo em aulas comunicativamente orientadas quando os alunos estão concentrados, originalmente, na compreensão da mensagem.

Além disso, verificou-se que, para que a negociação da forma sirva ao seu propósito, ela deve ser muito bem focada e objetiva, a fim de que não haja equívocos por parte dos alunos quanto às intenções do professor.

Por outro lado, as percepções de P sobre os momentos bem sucedidos de gerenciamento dos erros, também forneceram pistas valiosas sobre essa questão:

[Fragmento 69]

P: é essas ((correções nos momentos em que o foco da atividade é a forma)) que eu consegui fazer (+) mas justamente por que foi (+) é /cada um deveria fazer uma frase (+) então é mais fácil de/ (++) não é como numa discussão que todo mundo começa falar ao mesmo tempo e você fica: (+++) é e eu notei que eles começaram a se corrigir mais

(sessão de discussão de 19/08/03)

Verifica-se, abaixo, um trecho da aula em que os aprendizes devem preencher os espaços em branco com um dos *phrasal verbs* enfocados pela lição, observando o uso do tempo verbal correto. Acredito que se trate de um desses momentos em que P afirma obter sucesso em suas tentativas de negociação da forma (esse exercício foi criado por P e por isso não se encontra nas páginas do livro didático):

[Fragmento 70]

- (01) DE: ((lendo o exercício em voz alta)) sales of home computers *tatata*
 ((espaço em branco)) in recent years (10 segundos) take on maybe
- (02) P: no
- (03) DE: sales of home computers (+++)
- (04) P: what do you think you would use if it were not a { phrasal verb
- (05) DE: { take off
- (06) P: it is (+) take off (++) and what's the meaning?
- (07) DE: I have no idea
- (08) P: what do you think it could be the meaning?

- (09) DE: sales of home computers (++) ((pensando em voz alta))
 (10) JN: sales/
 (11) P: and what's the verb tense you used here?
 (12) DE: take off
 (13) P: (++) pay attention here ((P aponta para o advérbio de tempo *recent years* e espera cerca de 8 segundos)) in recent years (++) what's the verb tense we use?
 (14) DE: have (++)
 (15) P: yes (+)
 (16) DE: { have taken off
 (17) JN: { have taken
 (18) P: sales of home computers have taken off in recent years
 (19) JN: increased
 (20) P: yes have increased

(aula de 15/08/03)

Nesse momento da aula, observa-se que P procurou negociar não só a forma verbal empregada por DE (linha 11 – pedido de esclarecimento e linha 13 – elicitación), mas também, o significado da expressão *take off* naquele contexto (linhas 04 e 06).

A aluna, por sua vez, só pareceu perceber que seu enunciado deveria ser refeito após a elicitación pedida por P (linha 13) que, aparentemente, foi o gatilho necessário para que as aprendizes (uma vez que JN também se engajou na negociação) pudessem acessar o conhecimento necessário para se monitorarem. O processo de negociação parece promover uma oportunidade para o oferecimento de andaimes, caracterizando, assim, um momento de regulação do outro na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1991) que levou as aprendizes à auto-monitoração.

A constatação acima é mais um indício de que, se parece ser tão difícil quebrar o fluxo de comunicação para que se negocie a forma quando o foco da atividade é compreensão da mensagem, talvez seja mais viável priorizar-se o processo inverso, ou seja, aproveitar os momentos em que o foco é originalmente a forma lingüística e encorajar os aprendizes a se expressarem, procurando, nesse momento, promover oportunidades para a negociação da forma.

Dessa perspectiva, é interessante notar as observações feitas por P e Pe após essas aulas iniciais

[Fragmento 71]

P: ((falando sobre sua experiência como aluna de língua inglesa)) na verdade (+) a gente tem muito vocabulário memorizado (++) é: tem muitas palavras que eu sei mas que eu não uso (+) eu sei o que elas são mas daí até usar é que eu não sei qual é o processo

Pe: aí é que está (+) eu acho que a questão não é memorizar (+) eu acho que se você associar isso/ essa palavra (+) esse tempo verbal (+) com alguma coisa que é real na sua vida (+) entende? (+) que tivesse relevância pra você de alguma forma (+++)

P: é aí a gente se identifica

(sessão de discussão 19/08/03)

Pode-se notar, pelos grifos acima, uma preocupação em ajudar o aluno a criar um sentido para si próprio a respeito do aspecto lingüístico enfocado. Resolveu-se, portanto, que, durante as atividades com foco na forma, P encorajaria os alunos para que contassem fatos sobre suas vidas cotidianas ou se expressassem sobre assuntos de seu interesse, empregando o item lingüístico enfocado, de maneira a buscar momentos que pudessem se caracterizar pelo foco simultâneo (FonF). Esperava-se, assim, promover momentos em que a precisão

lingüística fosse negociada dentro de um contexto em que a troca de significados efetivamente ocorresse.

A essa altura do desenvolvimento da pesquisa, novos dados são incorporados ao processo de tomada de decisões, uma vez que as sessões de visionamento conduzidas com os aprendizes para que avaliassem seu desempenho oral já haviam sido realizadas. O quadro abaixo representa, de uma maneira geral, quais os aspectos lingüísticos levantados pelos aprendizes como desvios de seu desempenho oral:

	Vocabulário	Tempos Verbais	Preposições	Other/ Another	Pausas/ Hesitações	Pronúncia
AM	✓	✓	✓	✓	✓	✓
DE	✓	✓	✓			
JC	✓	✓		✓	✓	
JN	✓	✓	✓			
MA	✓					
ME	✓		✓		✓	

Tabela 05: Aspectos lingüísticos considerados pelos aprendizes como desvios de seu desempenho oral

Verifica-se, portanto, que as questões da forma lingüística que mais incomodam estes aprendizes, na oralidade, além de questões referentes ao léxico, são os desvios referentes a tempos verbais e preposições. Esses dados vêm corroborar a relevância da implementação das intervenções até aqui discutidas, uma vez que coincidem com os resultados obtidos com a análise da segunda pergunta de pesquisa apresentada na seção 3.2.

Logo após se desenvolverem as atividades do livro didático referentes aos tempos verbais do passado simples, contínuo e perfeito (unidade 4, pp.41, 42), observam-se as percepções de P e de Pe quanto ao aproveitamento dos alunos:

[Fragmento 72]

P: eu acho que ele ((o exercício sobre os tempos verbais referentes ao passado)) ficou descontextualizado né (++) por que eu expliquei a diferença do past perfect e do simple past (+) acho que eu exemplifiquei (+) aí já tinha feito um exercício sobre isso antes (+) só que eles não (+) não entenderam bem a diferença

(sessão de discussão de 10/09/03)

No início do exercício sobre tempos verbais JC lembra que alguns dias antes ela havia assistido a gravação de sua performance oral em inglês em vídeo, durante a qual ela menciona que não vê diferença entre os “passados” em inglês. Creio que seria interessante prepararmos algum exercício extra sobre este assunto, já que me parece que as informações e exercícios trazidos pelo livro parecem não ter sido suficientes para esclarecer as dúvidas e, principalmente, para oferecer oportunidades para que se percebesse as relações entre forma e função desses tempos verbais.

(diário referente a aula de 15/08/03)

JC: I don't know because (+) as I told to Pe the other day (+) for me everything is simple past ((risos))

(aula de 15/08/03)

Os trechos grifados no fragmento acima revelam a necessidade de se implementarem outras atividades que enfocassem esse mesmo aspecto lingüístico. Decidiu-se, então, retomar as atividades com foco no passado simples e perfeito e, para tanto, com o intuito de mostrar aos alunos uma seqüência de ações que eles

pudessem manipular, empregando tais tempos verbais, P iria mostrar um trecho de aproximadamente quinze minutos do final do filme *Jerry Macguire* (1996, COLUMBIA TRISTAR HOME VIDEO) e pedir aos alunos para recontarem o que eles assistiram, fazendo uso dos tempos verbais enfocados. Abaixo, vemos um trecho da sessão de discussão entre P e Pe em que se toma essa decisão:

[Fragmento 73]

P: o past perfect (++) nós vamos (+) pegar um trecho do filme *Jerry Mcguire* e pedir pros alunos (++) é (+) recontar aquela passagem usando o past perfect /.../ por que eles precisam (+) visualizar o que vem antes do que (+) que ação vem antes de que ação

(sessão de discussão de 09/09/03)

A seguir, verifica-se a transcrição de um trecho da aula em que tal atividade foi implementada:

[Fragmento 74]

((P escreve *after, before, by the time* no quadro e pede para que os alunos falem sobre a seqüência de ações do filme))

(01) JC: after he had watched the game (++) he went to his wife's house

(02) P: ((P escreve a frase da aluna no quadro e continua)) to beg (+++)

(03) JC: to beg for her pardon /.../

(04) P: JN do you think that's ok?

(05) JN: yes

(06) P: what action happens first?

(07) JN: first ((incompreensível))

(08) P: he had watched the football match ((mostrando a frase na lousa))(++) ok (+) that's perfect (+) we use past perfect for the first action (+) simple past (+) for the second action (+) all right (+) JN give me another/

(09) JC: and the/ with before? (+) it could be (+) the opposite? (+) before he went to

his wife's house (+) he had watched the football match

(10) P: yes it could be /.../ now think of an example using this ((mostra a expressão *by the time* na lousa e espera cerca de 10 seg.))

- (11) JC: it's hard with this one (+) by the time
 (12) P: I'll give you an example but nothing to do with the/
 (13) JN: by the time the game had started (+) they/ no (++) by the time the
 game started (+) they had talked (+) to each other
 (14) P: ((P escreve a frase na lousa)) yes
 (15) JN: so it's like when
 (16) P: yes sort of

(aula de 10/10/03)

No fragmento acima, o pedido de esclarecimento (LYSTER & RANTA, 1997) empregado por P (linha 06), seguido de indícios metalingüísticos (linha 08), aparentemente provocaram em JC um questionamento (linha 09) referente à possibilidade e implicações de se empregar a conjunção *before* ao invés de *after*. Observa-se, ainda, na linha 13, o auto-monitoramento ou auto-regulagem por parte de JN, que, acredito, deva ter alguma relação com os momentos anteriores da interação em que se negociaram as formas verbais e que, segundo Vygotsky (1991), pode ser caracterizado como a zona de desenvolvimento proximal ou ZPD.

Com a proposta de tal atividade, portanto, é possível que se tenha alcançado as condições necessárias para o que convencionamos chamar de negociação da forma, ou seja, o fornecimento de *feedback* corretivo que encoraje o auto-reparo envolvendo a precisão lingüística bem como a compreensão da mensagem. Além disso, pode-se dizer que a atividade se justifica pelo pressuposto de que a produção prática direcionada a uma determinada estrutura lingüística pode levar os aprendizes à construção do tipo de conhecimento necessário à comunicação (ELLIS, 1998) e, nesse sentido, por que não dizer: necessário à comunicação com

precisão lingüística, visto que é exatamente esse o objetivo das intervenções com foco na negociação da forma.

Assim, após o desenvolvimento das atividades referentes ao livro didático (unidade 7, pp. 70, 71, 72) quanto ao uso das formas verbais referentes ao presente perfeito e presente perfeito contínuo, P e Pe decidem intervir com o intuito de proporcionar mais oportunidades para que os aprendizes percebessem certos aspectos em suas ILs em dissonância com o insumo. Abaixo, observamos as considerações de P e Pe a esse respeito:

[Fragmento 75]

P: aí mudou do past perfect a gente foi pro present perfect e o present perfect continuous (+) acho que mais confundiu /.../

Pe: bom então qual você acha que deve ser o nosso *approach* pra próxima aula? (++) por que a gente precisa oferecer essa ferramenta/esse assunto pra eles por que (+) é um dos nossos pontos de intervenção

P: eu acho que aquelas frases ((frases em português para serem traduzidas para o inglês)) é o ideal prá (++) por que lá tem a diferença do present perfect pro simple past né (+) e a diferença do present perfect e do present perfect continuous (+) eu acho que eles vendo como funciona/como seria (+) a tradução em (+) em português (+) eles vão entender melhor como usar em inglês

(sessão de discussão de 09/09/03)

As frases a que P se refere são traduções, para o português, de enunciados que evidenciam o uso típico de alguns tempos verbais em inglês, principalmente passado simples, presente perfeito e presente perfeito contínuo. Segundo Concário (2003, p.78), o uso da língua materna pode ser importante para a *comparação, organização e facilitação da apresentação de conteúdo e do tratamento dos erros*

na medida em que pode ajudar os aprendizes a perceberem certas propriedades específicas do insumo e refletirem conscientemente sobre essas propriedades.

É importante ressaltar que a tradução não caracteriza a prática de P, de uma maneira geral, e o referido exercício é uma alternativa criada e utilizada por P e Pe em suas aulas para alunos de nível intermediário ou avançado que já foram expostos, seja de maneira explícita ou indutiva, às regras de uso desses tempos verbais, que tiveram oportunidades de uso comunicativo desse aspecto lingüístico, mas que ainda apresentam inconsistência em suas produções orais. Portanto, o uso desse tipo de exercício constitui-se uma tentativa para ajudar o aluno que, talvez, precise de outro tipo de estímulo para perceber as relações entre forma e função dos aspectos simples e perfeito dos tempos verbais da língua inglesa.

As frases acima mencionadas foram criadas por P e Pe e são transcritas no quadro a seguir:

- Estou lendo este livro desde as 10 horas.
- Há quanto tempo você está me esperando?
- Nós estamos trabalhando nesse projeto há muito tempo.
- A companhia está investindo muito dinheiro no novo projeto.
- Há quanto tempo Maria trabalha na mesma empresa?
- Os alunos estudaram muito para os exames finais.
- Eu nunca viajei para o exterior.
- Eu o conheço há muito tempo.
- Eu ainda não vi aquele filme.
- Eu tenho essa alergia desde que eu era criança.
- A companhia já investiu muito dinheiro no novo projeto. Eu já li esse livro umas três vezes.
- As crianças acabaram de chegar da escola.
- Minha irmã tem o mesmo carro há quinze anos.
- Você já leu esse livro?
- Quantos anos Ayrton Senna tinha quando morreu?
- Muitas pessoas me ligaram no meu aniversário.
- Quando você leu esse livro?

Reconheço o fato de as frases estarem descontextualizadas pode ser uma desvantagem, do ponto de vista comunicativo, mas acredito que o tratamento dispensado pelo professor a esse tipo de atividade pode ajudar os aprendizes a criarem um significado de acordo com suas experiências. É importante, portanto, que o professor admita as várias possibilidades de produção para cada enunciado sem contexto, instigando os aprendizes a explicarem ou descreverem como tais enunciados podem ter significados diferentes ao se aceitarem formas diferentes.

Desse modo, na aula seguinte em que a maioria dos alunos esteve presente, visto que muitas faltas estavam ocorrendo devido ao período de provas da universidade, P utilizou as sentenças na língua materna para comparar o uso dos tempos verbais em inglês e em português. Abaixo, notamos a transcrição de alguns trechos referentes a essa atividade:

[Fragmento 76]

- (01) AM: a companhia está investindo muito dinheiro no novo projeto (++)
the company has been (+) investing much money on the new project
- (02) P: what do you think girls?
- (03) JC: can you repeat please?
- (04) AM: the company has been investing much money on the new project
(++) or is investing? (+) I don't know
- (05) P: yes actually it can be too (+) but what's the difference?
- (06) JN: has been (++) I think is uh (+) uh makes me think about something
uh (+) more in the past (+) because (+) is investing/ I know that is
something in the past but it's not uh (+) shown (+) so the present
perfect this is stronger
- (07) JC: I think it depends the (++) duration of the action/ I don't know (+)
because for me the (++) has been investing is a (++) bigger than is
investing
- (08) P: yes (+) this ((escrevendo a frase no presente contínuo na lousa))
would be just right now/ around now (+) and has been investing gives

the idea of continuity (++) that they started something in the past and it comes up to now /.../ ok?

(09) AM: ok

(10) P: who's next?

(11) JC: a companhia já investiu muito dinheiro no novo projeto (+) the company has already invested a lot of money on the new project (+) I don't know/ because/ I choose this one because of the (+) already (++) because a companhia já investiu (++) for me it's a kind of (+) connection with past and present because of this (+) already

(12) P: what's the sentence in Portuguese?

(13) JC: a companhia já investiu muito dinheiro no novo projeto (+++) because uh (+) the one from AM is a companhia está investindo

(14) P: yes so?

(15) JC: and this one a companhia já investiu (+++)

(16) P: so present perfect (+++)

(17) JC: but if (++) to use the the simple past (+) I need a (+) a time?

(18) P: yes for example (+) if the sentence was a companhia já investiu muito dinheiro no novo projeto (+++)

(19) AM: no ano passado

(20) P: no ano passado no mês passado (++) if there was any time in the past it would be simple past

(21) JC: ok

(transcrição referente a aula de 26/09/03)

Na linha 04 deste fragmento, nota-se que AM não tem certeza sobre qual seria o tempo verbal de acordo com a forma padrão e P, nesse momento, reage com um pedido de esclarecimento (linha 05) a fim de mostrar-lhe que existe mais de uma opção correta, dependendo do que se está querendo dizer. Essa atitude de P parece chamar a atenção dos alunos para as relações entre forma e função dos tempos verbais em questão e a explicação de JC (linha 07) quanto à duração da ação sugere a diferença entre os aspectos *continuous* vs. *simple* vs. *perfect*, em inglês.

Creio que, nesse momento (linha 07), delinea-se o “contexto” no qual o presente perfeito contínuo seria preferível aos outros tempos verbais. Assim, os

esclarecimentos prestados por JC (linha 07) e P (linha 08) possam, talvez, ter sugerido as situações em que se utilizaria o presente contínuo ou o presente perfeito contínuo, em inglês.

A partir da linha 11 desse mesmo fragmento, observa-se a mesma aluna, JC, negociando com P as diferenças entre se optar pelo uso do presente perfeito e do passado simples. Novamente, acredito que, ao descrever porque optou pelo uso do presente perfeito (linha 11), JC sugere, ainda que de maneira sutil, o contexto que ela cria para aquele enunciado. Da mesma maneira, ao questionar a diferença entre o presente perfeito e o passado simples (linhas 17,19) delineiam-se as características de um contexto em que o aspecto simples seria preferível ao perfeito.

Dessa maneira, verifica-se, pela descrição do processo de negociação da forma no fragmento acima, que os focos (forma x significado) parecem se entrelaçar, ou seja, as formas lingüísticas são explicadas, não por um contexto, mas por um sentido que o aluno e o professor criam juntos e gradualmente, de acordo com as percepções e experiências de ambos. Acredito, assim, que, nesta atividade, o foco parece ser simultâneo (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; WILLIAMS, 2001).

Deve-se levar em consideração que este cenário de ensino é extremamente favorável a tais discussões quanto às relações forma/função, visto que a maioria dos alunos tem sua formação em Licenciatura em Letras e essas questões seriam, teoricamente, muito relevantes. Não obstante, a mesma atividade já havia sido

utilizada com outros grupos e verificou-se que é possível engajar os aprendizes no mesmo tipo de negociação com resultados bastante positivos.

Ainda a respeito do fragmento 76, é interessante observar que o esclarecimento prestado por JC (linha 07), bem como a interação que segue entre essa aluna e P a partir da linha 11 parece ser um claro indício de que JC possui o conhecimento explícito referente às regras de uso desses tempos verbais, embora tenha afirmado, anteriormente, que não via diferença entre os tempos verbais empregados para se falar de ações no passado.

Vale lembrar que, na seção 3.2.3, questionou-se a possibilidade de esta aprendiz ser capaz de negociar as formas lingüísticas em virtude das características de sua IL, manifestadas em sua produção oral. Observa-se, no entanto, que nos fragmentos 74 e 76, em que P procura promover momentos de negociação dos aspectos lingüísticos previamente determinados, JC se engajou nas interações, contribuindo de maneira muito positiva aos pedidos de esclarecimento e eliciações sobre a forma. Acredito, portanto, que a implementação destas atividades que visam tratar os erros ofereçam oportunidades para que esse conhecimento explícito, acessado de maneira controlada, possa, gradualmente, transformar-se em conhecimento implícito automatizado (ELLIS, 1997).

Finalmente, quando as sessões de visionamento revelaram que estes aprendizes reconheciam seus desvios referentes a preposições, P e Pe chegaram à conclusão de que algumas perguntas de cunho pessoal seriam feitas aos alunos de

modo a levá-los, necessariamente, a utilizarem as preposições *in x on x at* referentes a tempo em suas respostas. A proposta era ajudar os alunos a voltarem sua atenção a questões da forma, ao tentarem usar tais aspectos lingüísticos, guiados, se necessário, pelas ações corretivas de P.

O excerto abaixo representa um trecho em que P e Pe discutem o que e como a intervenção seria implementada:

[Fragmento 77]

P: na realidade eles têm todo tipo de preposição em todas as unidades (+) mas como *phrasal verb* (+) eu acho que *on x at x in* é (+) só em livros mais básicos que tem (+++) é a gente pode dar os principais usos dessas preposições /.../ então nós vamos fazer perguntas e eles têm que responder com preposições de tempo ((*in x on x at*)) (++) e quando eles usarem as preposições de forma errada (+) nós vamos perguntar (+) por que eles usaram aquela preposição

(sessão de discussão de 09/10/03)

As perguntas listadas a seguir são apenas algumas sugestões e, serviriam, na verdade, apenas como um guia para que P promovesse momentos de negociação da forma e os aprendizes voltassem sua atenção a questões referentes ao uso desses itens lingüísticos:

- *When were you born? (dates/years)*
- *When do you have English, aerobics, tennis, piano lessons? What time? (days of the week, time)*
- *When and how do we celebrate the most important holidays in Brazil? (months and special holidays)*
- *When do you usually have vacation? (months, seasons)*
- *What do you like doing in diferent seasons of the year?*
- *What time did you use to go to school when you were a teenager? (parts of the day)*

A seguir, observa-se a transcrição de trechos da aula em que se implementou tal atividade:

[Fragmento 78]

- (01) P: ok (+) JN when do we celebrate (+) Christmas for example?
 (02) JN: on December
 (03) P: it's not ON December
 (04) JN: oh (+) yes because it's Christmas so (++) it's a day so it's in December/ no I don't know
 (05) P: do you know? ((olhando para JC))
 (06) JC: at ((risos)) no I don't know (+) it's because she said on (+) and in (+) so
 (07) P: it's IN (+) with months (+) only the month we use in (+) I think we should summarize this here ((P resume na lousa os casos de uso das preposições discutidos até o momento)) /.../ now (+) JC (+) how does your family celebrate the mayor Brazilian holidays/ the most important Brazilian holidays?
 (08) JC: (++) I don't know (+) for example Christmas?
 (09) P: it can be
 (10) JC: well we use to stay together (+) eat a lot drink a lot (+) receive some presents (++)
 (11) P: you just receive (+) you don't exchange?
 (12) JC: yes because I'm a (+) I'm not adult yet ((risos))
 (13) P: ok and what preposition do you use with (+) uh with this holiday for example?
 (14) JC: I think it's/ (+) I'll try again/ at Christmas
 (15) P: ok (+) so at Christmas you get together (+) have food (+) YOU get presents
 (16) JC: yes
 (17) P: right so for uh (+) and you/ tell me (+) JN tell me one example of any important holiday (+) what do you do with your family?
 (18) JN: (+++) I don't have any/ but it's ok
 (19) P: or with your friends maybe
 (20) JN: uh (+++) let me remember
 (21) P: another holiday (+) other than Christmas
 (22) JN: yeah other (+++) come on (+++) I don't remember (+) eve?
 (23) P: New Year's Eve?
 (24) JN: yeah New Year's Eve (++) in New Year's Eve (+) we (+) I don't know we (+) go to a friend's house
 (25) P: the holiday is at (+) at New Year (+) but as you say New Year's Eve?

(26) JN: I don't know

(27) P: that's a day (+) then it'll be on (+) on New Year's Eve (+) but the holiday is at/ at New Year

(28) JC: at Easter?

(29) P: yes

(aula de 10/10/03)

Observa-se, por esse trecho, a tentativa de P em fazer com que as duas alunas presentes à aula percebessem qual o foco da atividade proposta (linha 03) ao enfatizar que a preposição esperada não era *on*, naquele caso. Ao deixar claro o seu objetivo, P minimiza a probabilidade de mal entendidos ocorrerem quanto às intenções de suas intervenções corretivas com foco na negociação da forma. Entretanto, apesar de P não oferecer a forma padrão (linha 03), oferecendo oportunidades para as duas alunas se monitorarem (linhas 04 e 06), pode-se verificar que as alunas não têm certeza quanto à forma correta, o que leva P a fornecer-lhes a regra de uso para esse caso (linha07).

Um outro momento em que P busca a negociação desse item lingüístico pode ser observado na linha 25 do fragmento acima, quando informa a regra de uso das preposições antes de feriados (*at New Year*), mas oferece uma oportunidade para que JN se monitore quanto à opção esperada ao se usar *New Year's Eve*.

Aparentemente, as alunas não se sentem incomodadas com os questionamentos e correções e pode-se dizer que suas atenções se voltam para questões da forma sem, no entanto, transformar isso no único foco da atividade, o que é considerado uma característica importante dos momentos em que se negocia

a forma: a existência do foco em aspectos lingüísticos a serviço de um propósito comunicativo mais amplo.

Nesse fragmento, ao contrário do anterior, o processo de negociação da forma parece resultar em um foco complementar (GIL, 2004) e não simultâneo (WILLIAMS, 2001), uma vez que, a fim de chamar a atenção das alunas para aspectos da forma, P precisou mudar temporariamente o foco da interação, alternando entre a forma e a mensagem, sem levar os aprendizes a desistirem de comunicar sua mensagem.

Quanto à percepção dos aprendizes durante esse processo interventivo, verificou-se, por intermédio do questionário respondido por quatro dos cinco alunos, que, de uma maneira geral, eles não perceberam nenhuma mudança na maneira como P gerencia os erros desde o começo do curso. Com exceção de JN:

[Fragmento 79]

JN: no início, a P corrigia logo após os erros. Agora ela faz a correção em outros momentos.

(reposta ao questionário em 31/10/03)

Acredita-se que essa percepção tenha ocorrido no mesmo sentido em que P afirma que, antes da realização da pesquisa, ela interrompia mais os aprendizes (fragmento 65 – sessão de discussão de 19/08/03).

Por outro lado, constatou-se que algumas atividades com as mesmas características daquelas implementadas durante o período de intervenção foram consideradas importantes pelos aprendizes para o aprimoramento lingüístico. Dentre essas atividades mencionadas pelos aprendizes, destacam-se:

[Fragmento 80]

JN: atividades em que é necessário reproduzir a matéria logo após que esta acabou de ser passada, como por exemplo, exercícios de formulação de frases com verbos.

MA: reading, grammar concepts, self correction, teacher correction...

AM: atividades relacionadas a vocabulário e tempos verbais por que são meus pontos fracos ...

(respostas ao questionário de 31/10/03)

Cumpramos ressaltar que, além das atividades aqui descritas como interventivas, P continuou seguindo o livro didático, uma vez que se trata de um curso preparatório para um exame de Cambridge e espera-se que o conteúdo do livro seja relevante para a preparação destes aprendizes. Dessa maneira, o fato de alguns deles perceberem aspectos referentes às intervenções planejadas por P e Pe possa representar um indício de que tais atividades tenham contribuído para que estes alunos percebessem a saliência de alguns aspectos lingüísticos, bem como a lacuna em suas ILs e, quem sabe, a longo prazo, algum avanço pudesse ser percebido no desenvolvimento da IL, de uma maneira geral.

A análise dos dados referentes à terceira pergunta de pesquisa revelou que os aprendizes foram capazes não apenas de perceber os erros que P pretendia tratar durante as aulas, mas também, de negociar a forma de tais itens lingüísticos, a saber, os tempos verbais referentes a ações no passado e as preposições *in x on x at* referentes a tempo. Esse fato parece indicar:

- a) que a IL destes aprendizes, conforme argumentado pela análise da segunda pergunta, apresentava as condições necessárias para que eles se engajassem e

tirassem proveito de atividades FonF e que promovessem momentos de negociação da forma,

- b) que a implementação das atividades interventivas pareceu contribuir para que estes aprendizes percebessem a lacuna existente em suas ILS quanto aos aspectos lingüísticos tratados e refizessem seus enunciados imprecisos, o que, segundo a teoria examinada, pode contribuir para o avanço do processo de aquisição de L2.

Conclui-se, assim, que o tratamento de determinados erros por meio de movimentos corretivos que promovam momentos de negociação da forma se mostraram uma importante ferramenta para ajudar os aprendizes a perceberem lacunas em suas interlínguas e se esforçarem por refazer suas produções orais. Nesse esforço, verificou-se a importância do papel do professor ao fornecer os andaimes necessários para que cada aprendiz pudesse se monitorar naquele momento.

Os resultados obtidos com a análise dos dados referentes às três perguntas de pesquisa nos forneceram as informações necessárias quanto ao conhecimento prévio dos participantes e nortearam o processo de tomada de decisões quanto às atividades pedagógicas implementadas durante a etapa interventiva do trabalho. Dessa maneira, esperamos ter desenvolvido um trabalho coerente com a proposta de Aroni (1993; 2002), utilizada para que se estabelecessem os objetivos e as perguntas desta pesquisa.

CAPÍTULO IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, as três perguntas de pesquisa são retomadas a fim de se fazerem algumas considerações gerais quanto ao alcance deste estudo. Em seguida, apresentam-se suas limitações e algumas sugestões de encaminhamento para futuras investigações.

Em relação à primeira das perguntas de pesquisa, através da qual se investigou a vivência do erro neste contexto de ensino, constatou-se que a professora parece gerenciar o erro de maneira muito coerente com suas concepções do que é erro e correção, uma vez que sua visão positiva do mesmo, aliada a uma concepção de que a correção é um instrumento de ajuda aos seus alunos, parecem explicar uma prática, durante as aulas, que respeita as características da IL de seus aprendizes e se preocupa, em primeiro lugar, com a manutenção de um filtro afetivo favorável.

Quanto à maneira como os alunos deste contexto vivenciam o erro e a correção, pode-se dizer que eles parecem entender que ele é parte do processo de ensino/aprendizagem e a maioria não aparenta qualquer tipo de constrangimento ao ser corrigido durante as aulas. Um dos motivos para que isso ocorra, certamente, é o clima de confiança que a professora foi capaz de promover, graças à maneira positiva com que ela trata os enunciados considerados imprecisos.

Além disso, deve-se levar em consideração o fato de que quase todos os alunos participantes estão envolvidos na área de educação e têm experiência como professores de língua estrangeira, o que parece ajudá-los a compreender o dilema que esse profissional enfrenta nos momentos de decisão quanto à forma de

gerenciar o erro. Verifica-se, afinal, que essa atitude positiva quanto ao erro por parte dos participantes, aliada à concepção de que a correção é necessária, ainda que nem sempre eficaz, parece explicar o fato de que os participantes reconhecem um vínculo natural entre erro, correção e processo de aprendizagem de L2.

A análise da segunda pergunta, a qual se refere às características da IL dos aprendizes, por sua vez, mostrou que os erros mais recorrentes na IL destes aprendizes eram aqueles referentes a léxico, tempos verbais e preposições. Além disso, percebeu-se a existência de um subgrupo, formado por AM, JN, DE e ME, cujas ILs apresentam características muito semelhantes no que diz respeito à ocorrência de alguns desajustes no nível fonético e morfossintático que, no entanto, não chegam a atrapalhar a compreensão da mensagem. As características dessas ILs foram consideradas como amostras típicas da média representativa do grupo.

As ILs dos dois aprendizes que não estão incluídos neste subgrupo caracterizam-se da seguinte maneira:

- a IL de MA apresenta-se melhor organizada e estruturada que a dos outros membros do grupo, tanto fonética quanto formalmente;
- a IL de JC, por sua vez, apresenta-se um pouco menos desenvolvida o que parece provocar alguns momentos em que a mensagem não fica muito clara.

De uma maneira geral, observou-se que a IL dos aprendizes apresentavam as condições ditas necessárias para que se implementasse um processo de

tratamento de erros baseado em estratégias corretivas que privilegiassem a negociação da forma, uma vez que os aprendizes pareciam perceber algum desajuste em suas produções orais em relação aos padrões da língua-alvo.

A terceira e última pergunta de pesquisa, que analisa o processo interventivo de tratamento de erros, aponta a possibilidade de se planejarem ações reativas, em sala de aula, com o intuito de ajudar os aprendizes a perceberem lacunas em suas ILS e reformularem suas produções. Essas atitudes planejadas e reativas por parte do professor constituíram-se, principalmente, em movimentos corretivos que privilegiassem a negociação da forma.

Nesse sentido, cumpre ressaltar quão importante foi a mudança na maneira como P gerenciava o erro, uma vez que ela passou a utilizar uma gama muito maior de movimentos corretivos durante suas aulas. Isso não significa, de modo algum, uma crítica a sua prática anterior às intervenções (conforme se verificou na seção 3.1.), mas sim, o reconhecimento de que sua cooperação possibilitou a análise das características específicas dos momentos em que se pretendeu tratar o erro de acordo com as teorias apresentadas no primeiro capítulo relativas a atividades FonF e à negociação da forma (seções 1.2, 1.4). De uma maneira geral, esses momentos caracterizam-se por:

- conhecimento das características da IL dos aprendizes, principalmente, quanto àquelas formas lingüísticas que eles parecem ter condições de monitorar;

- objetividade quanto às formas a serem tratadas, ou seja, quanto mais focadas forem as atividades para o tratamento de um item lingüístico específico, mais saliente esse item pode se tornar no insumo para os aprendizes;
- oferecimento de oportunidades para que os aprendizes possam se expressar e focar a mensagem ainda que o foco da atividade seja, originalmente, a forma;
- oferecimento de oportunidades para que o próprio aprendiz possa perceber seu erro e refazer sua produção por meio do *não* fornecimento da forma considerada padrão pelo professor durante o gerenciamento de erros, ou seja, o professor apenas mostra onde está o desvio através de indícios metalingüísticos, pedidos de esclarecimento, repetição, entonação etc.

Observou-se que, dadas estas condições, é possível se promoverem momentos favoráveis ao engajamento dos aprendizes em processos cognitivos que, apoiados pelos andaimes oferecidos pelo professor, podem ajudá-lo a se monitorar quanto a um determinado aspecto lingüístico. Dessa maneira, acredito que as condições defendidas por este trabalho como importantes para o processo de desenvolvimento das ILs destes aprendizes estavam presentes em alguns momentos da fase interventiva, o que se constituiu no objetivo geral desta investigação.

4.1 Limitações desta pesquisa e sugestões para estudos futuros

Esperamos que esta pesquisa tenha oferecido algumas contribuições no que diz respeito à importância do tratamento dispensado ao erro em contextos de ensino de inglês como língua estrangeira. Porém, é necessário que se considerem suas limitações e, a partir delas, sugerir algumas questões a serem estudadas futuramente.

A principal restrição encontrada durante o desenvolvimento desta investigação está relacionada à falta de tempo para que se implementasse o projeto original que incluía uma análise da IL dos aprendizes posterior às intervenções, a fim de que se pudesse realizar uma análise comparativa das características das ILs dos aprendizes antes e depois do processo interventivo. No entanto, em virtude do pouco espaço de tempo destinado às intervenções, não há dados suficientes para que se possa afirmar que as atividades implementadas neste estudo tiveram, de fato, algum efeito duradouro na IL desses aprendizes.

Esperava-se que, a longo prazo, fosse possível investigar de que maneira estas intervenções influenciariam o processo de aquisição/aprendizagem dos itens lingüísticos em questão e constatar o grau e a natureza das mudanças, se houvesse alguma. Porém, o fato de ser bolsista CAPES fez com que eu desconsiderasse a possibilidade de extrapolar os prazos impostos pela instituição para a realização do trabalho, que é de vinte e quatro meses (para bolsistas).

Um futuro trabalho poderia considerar a possibilidade de se implementarem as intervenções por tempo suficiente para que se pudesse, posteriormente, fazer uma análise comparativa das características das ILs dos aprendizes. Apesar de apresentar características positivistas, acredito que a implementação de um estudo desse tipo possa corroborar a importância do tratamento dos erros neste tipo de contexto.

Deve-se, ainda, destacar os problemas advindos do fato de quatro dos alunos participantes cursarem o último ano de graduação em Letras e, ao mesmo tempo, trabalharem como professores, o que os obrigava a se ausentarem com frequência devido a provas, apresentação de seminários, reuniões de trabalho etc. Creio que o processo interventivo torna-se automaticamente menos relevante, uma vez que as ausências constantes nem sempre permitiam esperar oportunidades em que todos estivessem presentes a fim de se implementar cada intervenção.

Além disso, o fato de não se contemplarem atividades para o tratamento dos erros referentes ao léxico constitui-se, ainda, uma outra limitação desta investigação, uma vez que, de um ponto de vista comunicativamente orientado, o desenvolvimento da IL depende, e muito, da capacidade de se usar o léxico adequadamente tanto no nível formal quanto sociocultural. Esse fato, por si, já forneceria dados suficientes para uma nova investigação que contemplasse a natureza desses desajustes lexicais e as possíveis maneiras de tratá-los na sala de aula de L2.

Outros estudos poderiam, ainda, investigar o tratamento do erro do ponto de vista da formação de professores na medida em que se supõe que o gerenciamento e o tratamento do erro parecem requerer um tipo específico de “competência” por parte dos professores de língua que procuram orientar-se pela abordagem comunicativa. Nesse sentido, em que consiste o desenvolvimento de um tipo competência para o gerenciamento e o tratamento do erro em aulas de língua estrangeira com características comunicativas? Ou, ainda, até que ponto é viável tratarem-se os erros de maneira comunicativa?

Espero, assim, que o desenvolvimento do presente trabalho e as conclusões a que se chegou a partir dele possam dar visibilidade a muitas outras questões a serem investigadas nas áreas relacionadas ao Ensino de Línguas, uma vez que cada novo estudo é capaz de nos revelar uma particularidade deste complexo e fascinante processo que é o ensino/aprendizagem de L2.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom**. Cambridge: CUP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ARNONI, M. E. B. **Metodologia Mediadora do Conhecimento**. Jales, 1993, (mimeo)

_____. **Questões de Ensino**. São José do Rio Preto. Ibilce, Semana de Letras, 2002.

BARTRAM M.; WALTON, R. **Correction: A positive Approach to Language Mistakes**. Language Teaching Publications: LTP, 1991.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Teaching Pedagogy**. Eaglewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

BURNS, A. **Collaborative Research for English Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1999, p. 02-44.

BIALYSTOK, E. A Theoretical Model of Second Language Learning. **Language Learning**. V. 28, n.1, p. 69-83, 1978.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J.; SCHMIDT R. (eds) **Language and Communication**. London: Longman, 1983.

CARDOSO, S. A. **Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes**. São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce, 2002. Dissertação de Mestrado.

CASTENHEIRA, A. P. A. C. **O Tratamento de Erros Oraís em Sala de Aula de Língua Estrangeira**. Pelotas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998. Dissertação de Mestrado.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v.17. 1991.

CHOMSKY, N. Panorama e Rumos Atuais da Lingüística. **Tempo Brasileiro**. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Janeiro-Março 1973.

CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (org). **Handbook of Research on Teaching**. American Educational Research Association, 1986. p. 285-296.

CONCÁRIO, M. **Consciência lingüística no ensino de inglês como língua estrangeira: seu papel na abordagem comunicativa e na formação de professores**. São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce, 2003. Dissertação de Mestrado.

CONSOLO, D. A. **Classroom Discourse in Language Teaching: a Study or Oral Interaction in EFL in Brazil**. Tese de Doutorado. The University of Reading, 1996.

CORDER, S. P. The Significance of Learner's Errors. **IRAL**. v. 4, p.161-170, 1967.

_____ Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. In LICERAS, J. M. (Org.) **La adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor Dis, S.A., 1992.

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlúngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP, 2001.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DULAY, H. **Language Two**. OUP, 1982, p138-198.

DULAY, H. C.; BURT, M.K. Secuencias Naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños. In: LICERAS, J. M. (Org.) **La adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor Dis, S. A., 1992

DUTRA, D.; MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

ELLIS, R. **SLA Research and Language Teaching**. Oxford: OUP, 1997.

_____ Teaching and Research: Options in Grammar Teaching. **Tesol Quarterly**, v.32, n.1, p. 39-60, 1998.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, F. S. **Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera**, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid, 1991.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Correção com os Pares: os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG, 2001. Tese de Doutorado.

_____ Formas Diferentes de Correção: O que Cada uma Delas Pode dizer ao Professor de Línguas? In: **Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras**. UFG. 2003

GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editora Síntesis, 1993.

GIL, G. Desenvolvendo Mecanismos de Foco na forma através da Interação na Sala de Aula de Língua Estrangeira. **The ESpecialist**. São Paulo, v. 24, n.1, [2003?]

_____ Foco-na-Forma e Foco-na Comunicação: Dois Focos Complementares. In: DUTRA, D.; MELLO, H. **A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas**. FALE-UFMG, Belo Horizonte, 2004.

GILLHAM, B. **Developing a Questionnaire**. Londres e Nova Yorque: Continuum, 2000a.

_____ **The Research Interview**. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000b.

HINKEL, E.; FOTOS, S. (org) **New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms**. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London, 2002.

KASPER, G. Repair in Foreign Language Learning. **Studies in Second Language Acquisition**, v.7, p. 200-215, 1985.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice In Second Language Acquisition**. Great Britain: Prentice Hall International, 1987.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LICERAS, J. M. (Org.) **La adquisición de las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua**. Madrid: Visor Dis, S. A., 1992.

LYSTER R.; RANTA, L. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 19, p37-66, 1997.

MARCUSCHI, L. **A Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

McDOUNOUGH, J.; McDOUNOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers**. London, Arnold, 1997.

MITCHEL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold, 1998.

MOITA LOPES, L.P.; FREIRE, A.M.F. **Looking Back into an Action-Research Project: Teaching/Learning to Reflect on the Language Classroom**. The ESPecialist, São Paulo, vol. 19 , nº 2 (145-167), 1998.

NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learners. **IRAL**. v. IX/2, 1971.

NICHOLAS, H.; LIGHTBOWN, P. M.; & SPADA, N. Recasts as Feedback to Language Learners. **Language Learning** 51:4, p. 719-758, December 2001.

NORRISH, J. **Language Learners and their Errors**. Hong Kong: Macmillan Publishers, 1990.

NUNAN, D. Action Research in the Language Classroom. In Jack C. Richards & David Nunan (orgs). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, p.62 – 81, 1990.

_____ Teaching Grammar in Context. **ELT Journal**. v. 32, n.2, 1998.

OMAGGIO, A. C. **Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instructions**. Boston, Mass: Heinle Pyblishers, 1986.

PRAHBU, N.S. There is no best method, why? **TESOL Quarterly**. 1990.

PICA, T. Second Language Learning Through Interaction: Multiple Perspectives. In: **Working Papers In Educational Linguistics**, v. 12,n. 1, spring 1996.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. **Journal of Pragmatics**, 27, 1997, p. 225-231.

RICHARDS, J. C. **The Context of Language Teaching**. New York. Cambridge Language Teaching Library, 1985.

RIPP, A. **O Tratamento dos Erros Oraís no Ensino de Línguas Estrangeiras: uma Análise Crítica**. Brasília: UNB, 2001. Dissertação de Mestrado

ROBERTS, J. **Language Teacher Education**. Great Britain: Arnold, 1998.

SEEDHOUSE, P. Combining Form and Meaning. **ELT Journal** v. 51/4, Oxford University Press, 1997.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL**, v. X/ 3, 1972

SCHACHTER, J. Second Language Acquisition and its relationships to Universal Grammar. In: **Applied Linguistics**. University Press, 1988, v.9, n.3, p122-143.

SCHUMANN, J. Second Language Acquisition: The Pidginization Hypothesis. **Language Learning**, v.26, n.2, 1978.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: a practical handbook**. London: Sage, 2000.

SWAIN, M. & LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Process they Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v.16, n.3. Oxford University Press, 1995.

THOMPSON, G. **Some misconceptions about communicative language teaching**. **ELT Journal**, v.50, 1996.

VIEIRA ABRAHÃO M. H. Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira. In: GIMENEZ, T.: **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATSON-GEORGE K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **Tesol Quarterly**. v.22. 1988.

WHITE, L. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. **Applied Linguistics**, v. 2, n. 2, 1987.

_____ Getting the learner's attention: A typographical input enhancement. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.) **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

_____ **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

WILLIAMS, J. Focus on Form: Research and its Application. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.31-52. 2001.

ANEXOS

Anexo 1: Modelo da entrevista em português realizada com os alunos

1. Como é a sua relação com a língua inglesa?
2. Você fala inglês com outras pessoas além de seus colegas de sala e sua professora?
3. O que é erro, para você?
4. Como sua professora corrige você e seus colegas quando alguém comete um erro ao falar?
5. Como você se sente ao ser corrigido?
6. Como você se sente se não é corrigido?
7. Você se sente motivado a participar (falar), durante as aulas?
8. Você acredita que possa aprender com os erros dos seus colegas?
9. Você percebe quando você ou seus colegas erram? Você corrigiria um colega?

Anexo 2: Transcrição das entrevistas em português com os alunos

Data: 25/04/03

Aluno: JC

Pesquisadora: Pe

Pe: A primeira pergunta que eu vou te fazer é sobre (+) a sua relação com a língua inglesa. Como que é?

JC: Olha, é uma relação difícil, eu nem sei porque ((rindo)). Eu não sei se se é alguma coisa/ porque eu estudo inglês desde a primeira série, né em escola particular. E acho que tive uma relação boa com inglês na escola até a quarta (+) quinta série. Que eu me lembre, assim de pontual foi uma prova oral que uma professora da sexta série fez com a gente e: (+) e era uma professora e ela substituiu, durante um tempo, e ela resolveu fazer essa prova oral e eu me lembro que eu fui muito mal. E a partir dessa: (++) desse ponto parece que a minha relação com o inglês (incompreensível) complicou. Eu estudava, estudava, estudava/ parece que a gramática da língua portuguesa eu consigo entender, mas a a gramática da língua inglesa (+) principalmente o aspecto/ a parte de aspecto

verbal (++) não tem jeito. Então (+) eu travei (++) não sei porque/ em que ponto aconteceu isso (+) e quando eu fui prá escolher a língua na faculdade, eu queria/não que eu queria ter escolhido espanhol, mas eu fiquei com medo de escolher o espanhol e já ser muito avançado (+) e não conseguir acompanhar, porque o inglês, pelo menos, eu tinha alguma base. Hoje, no quarto ano, eu tô tentando, assim (+) é: já que eu num/eu não tenho condição de ser professora de língua inglesa (++) mas eu acho que eu tenho que saber alguma coisa e por isso eu tô procurando (++) ter um pouco mais de informação. Mas, é uma relação: (++) complicada, assim, não é uma relação muito (+) muito fácil (++) com o inglês, não.

Pe: E você (++) como você se sente prá falar inglês (+) fora da sala de aula? Você costuma falar inglês com outras pessoas que não seja na sala de aula?

JC: Com outras pessoas, não. Eu costumo falar muito sozinha inglês (+++)

Pe: $\left[\begin{array}{l} \text{Geralmente/principalmente} \\ \text{E por quê?} \end{array} \right.$

JC: Num sei, eu acho que é é (++) a timidez, mesmo, né. Por que eu sou muito comunicativa em língua portuguesa (+) (incompreensível) Mas em inglês eu num/como eu num consigo me comunicar eu acabo ficando retraída (+) mas, agora, como eu to tendo aula de Segunda, Terça, Quarta, Quinta e Sexta de inglês (+) entre literatura e língua, eu acho que o contato é maior, então às vezes eu volto da faculdade, vou pra faculdade e vou falando inglês (+) pensando em inglês. Então (+) mas com outras pessoas, não. E é engraçado essa essa relação com o outro porque às vezes até na leitura de texto, mesmo (++) às vezes pela pressão de ta lendo alguma coisa em voz alta você lê errado/ é: é muito engraçado isso/eu já reparei várias vezes (+) que eu sabia aquela palavra (+) mas aí eu li errado não sei porque. É uma espécie de (++) (incompreensível).

Pe: Você teria oportunidades pra falar com outras pessoas que não fosse na sala de aula?

JC: Eu não sei/tem uma colega nossa a ((nome)) que ela/às vezes ela fala /vamos falar inglês (++) mas é: (+) eu acho que por ela já saber mais a língua eu me sinto meio retraída em falar com ela e: (++) num sei. Acho que (+) são poucas as oportunidades que a gente tem pra falar fora da sala de aula, mesmo, né:

PP: E: como você se sente na sala de aula (+) aqui no curso?

JC: Aqui eu me sinto bem (++) me sinto bem. Assim (+) eu eu é: (+) eu entendo que a minha: (+) minha proficiência/minha: (+) principalmente na fala não é tão boa. Mas eu to vendo que é uma grande oportunidade de ouvir e de: de ter (+) de ver essa interação (++) é: das outras pessoas falando inglês pra que eu possa aprender/e aqui eu fico mais (+) mais solta (++) talvez porque não tenha pressão de: (+) de nota, de conceito, de: (+)/que a gente tem na faculdade. Aqui eu acho que a gente tem a oportunidade de errar mais e: (+) de: aprender com isso.

Pe: Uh-uh. Você: se sente motivada a participar (+) da aula?

JC: Sim (++) eu acho que sim. Eu acho que até às vezes assim (+) com os textos que a gente lê, alguma coisa (+) a gente tem vontade de falar, né/tem alguma coisa

sobre sobre aquilo pra falar (++) mas a a língua impede (+) a língua segura um pouco e você num (+++) você tentar falar e tentar formular o que você está falando de uma maneira não espontânea fica difícil/são duas operações ao mesmo tempo e: (+) esse é que é o drama. Mas (+) e eu acho que sim/eu acho que: (+) é: (++) principalmente agora na faculdade que o ((nome do professor)) tem trazido pra gente textos assim (+) muito interessantes pra serem discutidos e tal (incompreensível) a gente discute, conversa (+++) e aqui também (++) então (+) motivação pra falar, sim, né aí a gente/eu travo na hora de escolher as palavras, de estruturar.

Pe: O que (+) o que é o erro pra você? Na sala de aula?

JC: (+) pra mim (++) o maior problema é: (+) na estruturação, mesmo. Às vezes eu acho até que eu eu consigo comunicar, né/eu atinjo o objetivo (+) mas (++) é: a parte gramatical/a parte/porque eu sou muito gramatical, né/gramaticóide, assim, eu adoro em língua portuguesa a parte de gramática, né e: (+) e aí eu fico me pegando, assim será que uso isso: (+) ou aquilo (++) e aí (+) eu (+) (incompreensível) não consigo falar mais porque eu não sei mais o que que tem que usar. Então eu eu acho que o erro (+) pra mim (+) infelizmente ele ainda é muito gramatical (++) eu tenho muito problema de: de estrutura, mesmo.

Pe: E você vê o fato de você errar (+) negativamente (+) então?

JC: Eu acho que sim.

PP: Você (+) se sente constrangida quando percebe que você errou?

JC: Eu não sei se é constrangida, mas é uma sensação (++) porque o erro ele vem (+) depois que você tentou fazer alguma coisa/geralmente (incompreensível), né. Então eu acho que a sensação é mais de impotência, mesmo (+) de tentar falar e de não ter conseguido. E quando acontece esse erro (+) é: (++) eu acho que a gente se sente um pouco (+) assim envergonhada ou (++) chato de ter errado.

Pe: É: (+) isso tem a ver com essa com a próxima pergunta. Como você se sente quando você erra e a P te corrige?

JC: Eu acho/assim apesar de ser uma situação em que você tá tentando se comunicar (+) e você fez algum deslize alguma coisa (+) eu acho legal essa correção (+++) por que às vezes você vai incorrendo naquele erro sem saber que tá errando. Eu acho importante a gente: (+) eu sempre falo/a gente tem que saber (+) o que a gente não sabe que não sabe (+) né por que o que a gente sabe que a gente não sabe fica fácil e a gente pode correr atrás. Agora, o que eu não sei que eu não sei é mais complicado por que (++) como é que eu vou saber se tá certo ou se tá errado/eu vou continuar fazendo aquilo. Então eu eu gosto da correção (++) (incompreensível) isso tá errado aqui: por isso, por isso e por isso (+) até pra eu poder gravar. Eu lembro de um exemplo: (+) que o ((nome do professor)) deu/um aluno acho que falou ãh (+) acho que era lost the the train e aí ele falou que era impossível se perder um trem, que era muito grande. E é o o tipo de correção que eu gravei (++) eu sei agora/antes eu não sabia qual é a relação entre miss e lost (+), né. Então agora pra mim ficou mais fácil. Então eu acho que esse

tipo de correção pontual, assim que você vai fazer uma utilização eu acho interessante.

Pe: E você se sente intimidada a continuar falando quando você é corrigida?

JC: (+) Num sei (++) eu acho que um pouco sim (+++) eu acho que sim.

PP: Você acha/pode falar

JC: Não ãh (++) eu não sei (+) assim, mas eu acredito que sim.

Pe: E você acha que toda correção surte efeito?

JC: Não, eu acredito que não. (+++) É (+) essa que (incompreensível) que eu citei de exemplo surtiu efeito por que eu consegui fazer uma relação. Agora a correção/só a correção (++) só se algum dado ou alguma coisa assim (++) porque: (+) eu vejo isso muito em vocabulário/às vezes a gente usa uma palavra e não é aquela palavra (+) mas só/o professor só fala não é essa é essa. Mas parece que num (+) entra no meu arquivo isso. Aí eu preciso fazer uma relação prá mim uma coisa de: (+) que eu já conheça e que possa relacionar com o (+) que ta (+) com problema./.../

Anexo 3: Modelo da entrevista com a professora

- 1) Onde e quando você se formou?
- 2) Onde e como você aprendeu inglês?
- 3) Você já fez algum curso depois que se formou? Comente os que julgar mais importantes.
- 4) Você já esteve em algum país de língua inglesa? Em caso afirmativo, o que foi fazer e quanto tempo ficou?
- 5) O que a levou a dar aulas de língua inglesa?
- 6) Quais são suas responsabilidades, enquanto professora?
- 7) De onde vêm os conceitos que você tem sobre ensino de uma segunda língua?/
O que você considera importante para o ensino?
- 8) Como você reage quando percebe que cometeu um erro em sala de aula?

- 9) Como você reage quando seus alunos cometem erros ao falar, durante as aulas?
- 10) Você acha que a correção sempre surte bons resultados? Por que?
- 11) Para você, existe diferença entre correção e tratamento de erros? Se sim, como você corrige e como você trata o erro, hoje, em suas aulas?
- 12) Como você acha que o aluno se sente ao ser corrigido?

Anexo 4: Transcrição da entrevista com a professora

Data: 23/04/03

Professora: P

Pesquisadora: Pe

Pe: Onde e quando você se formou?

P: Eu me formei em noventa e oito ((incompreensível)) em noventa e oito no ((nome da universidade))

Pe: Em?

P: Em tradução

Pe: ãh onde e como você aprendeu inglês?

P: onde e como? (+++)

Pe: me conta como foi esse processo

P: eu comecei no ((escola de línguas)) por que eu não tinha estudado inglês antes (++) quer dizer eu até tinha um curso (+) daqueles engana bobo sabe? ((rindo)) de um ano que tem

Pe: fale inglês em um ano?

P: nem é fale inglês em um ano é tipo um curso (+) flexível que você marca hora e aí você faz tarefa e (+) marca outra aula

Pe: você tinha feito?

P: é eu fiz mas (+) eu fiz inteiro acho que foi um ano mesmo (+) mas ridículo né (+) é por que eu não entendia nada de nada mesmo (+) e eu/ ah uma vez queria estudar inglês e fui assistir uma aula do ((escola de línguas)) com a minha irmã e fiquei traumatizada por que eu não conseguia entender nada (++) eu fiz um “placement test” aí eu pulei/ eu entrei (+) era era CPE? Não (+) como que era como que chama de listening? (+) uma aula que só tem acho que listening e conversation não é com o livro

PE: ah tá é: (+++) LCP

P: é LCP (+) eu achei a coisa mais horrível do mundo não consegui entender nada

Pe: e não voltou/não apareceu mais? Que idade você tinha?

P: ãh (+) devia ter entre quinze (++) devia ter uns quinze por que eu acho que eu já morava aqui ((incompreensível)) e minha irmã foi entrar por que ela saiu do ((escola de línguas)) de ((nome da cidade)) e foi prá pro ((escola de línguas)) daqui (+) e eu fui com ela pra ver se eu entrava (+) só que aí eu achei tão (+) horrível que eu falei não vou fazer isso

Pe: e aí você foi/ você entrou no na graduação sem saber (+) falar (+) sem falar inglês

P: é sem saber falar (+) bom sem saber quase nada né (+) só o inglês de escola pública (+) por que eu nunca tinha feito curso de inglês (+) aí a ((professora da universidade)) falou que eu devia procurar ajuda se não eu não ia passar naquele ano (+) eu e a ((amiga)) (++) aí foi que eu entrei já em janeiro na ((escola de línguas)) que eu fiz aquele curso de um mês ((intensivo de férias)) aí depois quando começaram as aulas eu comecei a fazer tudo intensivo (+) foi em 96 no segundo ano no começo do segundo ano

Pe: e aí você (++) como que você/hoje como você avalia o mérito do que você sabia de inglês quando você terminou a faculdade?

P: do que eu sabia quando eu terminei?

Pe: é

P: ah foi (++) não tem como comparar por que eu passei de saber nada pra saber quase tudo

Pe: Mas você acha que o mérito foi (+) shared/foi metade metade?

P: metade da escola metade meu?

Pe: e metade de qual escola?

P: por que na ((universidade)) na realidade (+) eu acho que se você não estudar fora do da ((universidade)) (+) você fica no mesmo nível os quatro anos (+) se você você já sabia você continua sabendo/eu acredito que não (+) não acrescenta tanto (+) o que prá mim acrescentou foi realmente a prática (+) no no ((nome da escola de línguas)) que eu tive (+) por que eu percebi que os outros que não fizeram curso e: já sabiam inglês no primeiro ano (+) eles continuaram no mesmo nível no quarto ano (++)

Pe: e: você já fez algum curso depois que você se formou?

P: curso de inglês?

Pe: é (+) relacionado à área que você

P: bom eu fiz os Teacher Development Courses né quando eu tava na ((nome da escola de línguas)) (+) eu fui pra São Paulo fazer esses cursos

Pe: comenta os que você julgar mais relevantes depois depois da sua graduação

P: ãh (+) relevante (++) eu acredito que tenha sido justamente esse que eu to fazendo no ((escola de línguas)) (+) que é pro CAE ((exame de Cambridge)) e que eu não terminei ainda (+) por que esse é o que eu sinto que que (+) que eu to aprendendo que tem muita coisa pra aprender (+) por que os Teacher Development (+) é bom pra pro ensino mas é: (+) pra você aprender inglês né pra você melhorar seu inglês

Pe: se o seu foco for a língua (++)

P: é e eu gosto mais gosto mais de aprender do que de ensinar ((rindo))

Pe: bom (++) isso me leva a te perguntar (+) o que que te levou a dar aulas de inglês?

P: ãh (+) simplesmente é por que eu não posso viver de tradução (+) ou de estudo de línguas (++) de estudar a língua eu falo assim não a parte teórica que nem a parte que você faz no mestrado (+) eu gosto de estudar a língua a parte prática mesmo (+) eu gosto de estudar o inglês o espanhol se eu pudesse eu aprendia outra língua (+) alemão acho (+) que eu que eu tenho vontade de aprender (++) mas eu tive que ensinar por que aqui em Rio Preto cê num (+) como você vive de de tradução? Com uma tradução por ano? (+) não tem jeito então eu tive que ensinar mas (+) dá pra perceber que eu não sou tão interessada que eu não fui atrás de um curso de didática por exemplo (+) por que eu não tive didática na tradução/eu não fui atrás de curso de didática (+) eu não achei relevante os Teacher Development Course eu acho mais relevante estudar o CAE (+) mas foi desse jeito que eu parei na no ensino

Pe: Você já esteve em algum país de língua inglesa?

P: Estive no Canadá (+) por mais ou menos um semestre

Pe: E: o que você fez lá nesse semestre?

P: eu fiz/aliás outra coisa que eu acho relevante também eu fui prá (+) prá melhorar prá ver se eu conseguia me comunicar lá (+) pra ver se o meu inglês era suficiente pra se comunicar entre os (+) nativos né pra que eles me entendessem (+) então eu fiz o curso e: e como eu achei que o curso não era não era tão (+) bom quanto eu esperava/quer dizer (+) assim eu superei minhas expectativas por que todo mundo lá acreditava que eu que eu falava muito bem inglês (+) e o curso também/ não sei eu acho que o curso não era tão bom ((incompreensível)) (+) tanto que eu fui procurar um (+) trabalho de voluntária pra poder ter contato com nativo e estar melhorando ainda mais né (+) e: o que que você perguntou?

Pe: exatamente o que você foi fazer lá? { Você foi a princípio estudar

P: é eu fui é estudar (+) aprimorar né (+) } a minha fluência e ver se eu podia se eu conseguia ser entendida (+) por eles né pelos nativos

Pe: e o resultado foi bom?

P: foi foi positivo

Pe: bom voltando ao ensino de língua (+) já que você diz que caiu/não você não diz que caiu de pára-queda você diz que foi levada a (+) dar aula de inglês (+) é: nessa perspectiva quais as responsabilidades que (+) você acha que você tem enquanto professora?

P: (++) Eu acredito que eu tenho a responsabilidade de fazer (+) de fazer o aluno (+) aprender a língua (+) ele/de ele ter um um progresso não só (+) fica me escutando mas de ele aprender (+) eu acredito que eu tenha que fazer ele falar a língua principalmente eu acho (+) que é o principal objetivo

Pe: E: de onde vêm os conceitos que você tem sobre ensino já que você fez tradução?

P: (++) Eu acredito que deve ter vindo de treinamento de escola (+) por que eu não tenho outra teoria (+) pra me embasar

Pe: você nunca fez leituras?

P: não (++) do treinamento e do que eu observo em aula (+) tem teve um treinamento embora eu não seguia à risca né ((rindo)) (++) mas o que eu observo em aula/se eu vejo que uma atividade não não tá dando certo aí eu eu procuro fazer de maneira diferente (+) assim eu/de acordo com a minha observação eu acho principalmente de acordo com a minha observação

Pe: ok e como que você reage quando você percebe que você cometeu um erro na sala de aula?

P: na sala de aula? Por que às vezes eu percebo só depois

Pe: Independente de você perceber na hora ou depois (+) como que é sua reação (+) como que você se sente?

P: bom se se for na aula (+) aí eu eu procuro me corrigir (+) assim imediatamente (+) se for depois eu procuro lembrar e falar pro aluno na próxima vez olha eu errei aquilo (+) não é assim é assado

Pe: sem problemas de consciência?

P: Não por que errar é humano né

Pe: E quando os seus alunos erram? Principalmente na na parte oral (+) quando eles erram ao falar (+) durante as aulas?

P: Geralmente eu corrijo (+) mas assim eu num (+) não me sinto mal nem nada por que o erro faz parte da aprendizagem (+) mas eu corrijo (+) assim não o tempo inteiro por que se a pessoa erra o tempo inteiro (+) não tem como ficar corrigindo atrapalha até eu acho (+) mas eu procuro corrigir que: eu acho que faz parte do do aprendizado também

Pe: Você acha que a correção sempre surte bons resultados?

P: É eu acho que nem sempre (+) até mesmo por que vamos supor (+) tem um aluno que é muito tímido e que tem aversão à correção (+) você pode até inibir o aluno (+) e aí ele não tem mais vontade de falar por que ele tá sendo corrigido o tempo inteiro (+) então eu acho que nem sempre é bom

Pe: E prá você existe alguma diferença entre correção e tratamento de erro?

P: correção e tratamento? (+) ah eu acho que eles tão ligados/embora eu não entendo bem o que (+) o que seria o tratamento do erro/prá mim o tratamento do erro seria uma forma de correção por que quando você trata o erro quer dizer que: (+) a o aluno pelo menos vai tentar não fazer mais aquele erro então é uma forma de correção

Pe: uh-uh (+) hoje nas suas aulas você/é: distinguiria algum procedimento de correção e algum procedimento de tratamento? ou você corrige/ou é só correção? Como que é hoje na sua aula?

P: eu acho (+++) não sei geralmente eu corrijo e observo se o aluno é: repete aquele erro (+) quando ele não repete é por que o erro foi tratado

Pe: Entendi (+) e como você acha que os seus alunos se sentem ãh (+) com o tipo de correção que você faz?

P: como eu acho? bom eles não aparentam

Pe: você observa isso?

P: é eu observo se a pessoa fica sem graça (+) ou se (+) fica brava (+) geralmente eles simples/eles eles repetem automaticamente (+) normalmente

Pe: Você não acha que eles fiquem (+) inibidos ou incomodados (+) com a correção?

P: Bom se eu percebesse isso (+) aí eu ia (+) tentar fazer de maneira diferente/ou por exemplo na leitura eu ia tentar fazer só no final (+) explicar aquilo pra ela pra pessoa não se inibir (+) eu ia fazer alguma coisa diferente por que eu acho que se a pessoa se inibe num/eu acho que não é bom (+) se a pessoa ficar chateada por que eu corriji

Pe: então tá bom (+) thanks a lot

Anexo 5: Modelo da entrevista em inglês realizada com os alunos

01. Tell me a little about your childhood and the period when you first started going to school.

- Where/when you studied
- Best/worst memories
- favorite subjects
- likes/dislikes
- what you miss most

02. Tell me a little about when and why you started studying English.

- Where/ how long you studied
- likes/dislikes
- how important it was
- teachers

Anexo 6: Transcrição de entrevista em inglês realizada com os alunos

Data: 09/05/03

Aluno: JN

Pesquisadora: Pe

Pe: It's just about (+) uh some personal experiences (+) ok (+) I'd like you to tell me first of all something about your (+) childhood (+) you know (+) some memories you have about when you started/ first started going to kindergarten (++) this kind of thing (+) where you lived (+) where you studied (++)

JN: I studied at (+) at ((nome da escola)) (+) the first and the second (+) year/ but this was primary school not kindergarten

Pe: that's ok (+) that's what you remember most ok

JN: Yeah it's the freshest one and uh (+) I studied there and (+) then I I moved to: (++) uh what's that school? (++) ((nome da escola)) (+) yes I used to live (+) uh I moved near ((nome da escola)) and then I studied there and I think (++) uh my school days were were nice (+) I liked studying and (+) and I (+) I used to be one of the best ones in the class and (+) I don't know

Pe: and how was it for you (++) this change?

JN: I think it was (+) good because (+) uh some/ at ((nome da escola))/ in ((nome da escola))? uh we: (+) we/ no they (+) the people there (+) they used to be: rich/ richer and (+) it's different because they (+) they used to think they were better than everybody (+) everybody else (+) so I (+) I didn't like that

Pe: How old were you?

JN: seven (+) seven eight (++) once a a teacher/ just for you to know (+) there was a teacher and in my classroom there was a: a girl and she was black and she: (+) was fat and she: (+) lived in ((bairro da zona norte da cidade)) (+) and she was studying in ((nome da escola)) (+) and once she lost she lost/ she missed she missed her (+) money and then the teacher starts laughing ((pronúncia /lo:fin/)) and I thought that was the the worst thing I have ever/ I had ever (+) seen in my life (++) it was terrible (++) the girl starts/ started crying (+) she was desperate and the teacher oh no (++) yes (+) she the teacher didn't (+) care (++) and then I (+) I think it was because of (+) that that I I liked the (+) the change (++) I thought it was (+) incredible I think it doesn't matter the way you are (+) your color (+) anything

Pe: and then (+) you studied at this public school for the rest

JN: no until (+) sétima série

Pe: seventh grade

JN: seventh grade and then I went to ((nome da escola)) and then I moved to/ ((nome da escola)) is here yes ((mostrando um mapa imaginário sobre a mesa)) and then I moved in the back the the (+) wall of my house was the same wall uh (++) I don't know it was the same wall

Pe: right behind

JN: right behind ((nome da escola)) (+) people used to to: (+) to make some uh funny/ make some fun (+) oh you're going to your house so you can (+) jump the wall (+) and things like that (++) and then I I went to: ((nome da escola)) there I (+) I think was nice too uh (+) but when I moved to: ((nome da escola)) they had to (+) open a new class (+) because there was so many (+) new students (+) and then (+) uh my class was a small one/ the classroom and the class (+) the the students (+) so it was oitava B and people used to call it banheiro because it was almoxarifado before/ before being a classroom (++) it was very funny and after the the (+) first first (+) year (+) high school/ first high school year (+) uh I changed to: primeiro A and then there was oh (+) the best ones/ not best but was the: the nicest class because we were so close (+) and then that was pretty nice (+) was the: the worst/ not worst but was (+) uh (+) we didn't have a a good behavior

but (+) was nice everybody/ uh/ was a: good class (++) and then in the second second year was nice too/ the third (+) it was very interesting interesting because (+) there was some (++) I don't know how to say that in English but ((incompreensível)) some panelinhas/ some groups (+) inside the same classroom and (+) uh the people/ in the last (+) the last months everybody get together (+) and when we: (+) we (+) we went to: (+) to the break we went to the break(+), all of them (+) all of students uh we star/ we got together (+) in the same place everybody together (+) just one or two was walking around the school (+) but everybody was together (+) it was pretty interesting and the: and then (+) the the small groups inside the classroom start broking their walls yes (+) and everybody uh started talking to the other (+) like that (+) this class was uh (+) was uh was pretty nice because we: (+) we had four or five that studied uh (+) are studying or (+) have just finished uh the college in (+) public universities (++) a lot of them were (+) were pretty nice students but everybody was was/ almost everybody was uh tired (+) because we had a lot of teachers that (+) they didn't mind about us (+) so if you if you could see in the: last months people were playing cards in the classroom (+) everybody/ no nobody uh was interest in in the class (+) it was (+) unfortunate but (+) but a lot/ some went to UNESP some to UFSCAR

Pe: That's great (+) especially because it was a public school right (+) and (+) what do you miss most about these school days?

JN: good question (+) I've never thought about (++) what I miss most (++) maybe the friendship (+) because it's different from College (++) uh when you are/ I'll compare I don't know but (+) when you are in College (+) studying there people/ if you don't know where a test is (+) it's about you it's up to you (+) it's not/ it doesn't matter for me but when you are in the high school everybody is oh tomorrow is test then let's study (+) or can you explain me this and (++) then at university you don't have this

Pe: and then that's what you miss about (++)

JN: yes uh (+) the first year at uh (+) the university was almost that almost (+) but the other the other ones was (+) worst (++) because people start working and then you don't see someone (+) and (+) and I think it's lighter (+) high school is pretty lighter than (+) than college (++) yes uh there's (+) there's one thing more (+) when I was in high school (+) I used to go (+) uh go home (+) and uh after class then I (+) could sleep after lunch and (+) stay at home ((rindo)) (++) this is perfect (+) you say oh it's not necessary ((incompreensível)) and to study so much and (+) ((incompreensível)) so I think this this is the thing I miss most (+) and because you're not and adult (+) yet

Pe: Ok (+) also I'd like to: (+) know when and why you started studying English

JN: I started stud/ no first of all (+) I started once when I was (++) when I was fifteen or sixteen I started at ((escola de línguas)) and I didn't like so much that and I didn't have money (+) so I I left (+) and then I left the the course and (+) I started studying English again at ((universidade)) /.../

Anexo 7: Transcrições dos momentos mais relevantes das aulas típicas

AULA TÍPICA I

Data: 23/05/03

Alunos: MA, ME, AM, JN, JC

Cassete 01/03

00:02:20

AM: we were going to see a play and (++++)

MA: it was a play about comedy

AM: yeah (+) and the actors were (++++) chamando

MA: inviting

AM: inviting the (++++)

P: (++) the audience

AM: yeah

0:03:23 – 0:03:41

AM: she was the worst but (+) as she was a women / wimðn/ (+) the actors were (++) like (+) everything she did they (++++)

P: they applauded

AM: they supported (++) and then it's your turn

AM: but the guys (++)

0:10:26 – 0:10:55

JN: It's funny because my my mother she loves kids children (+) and she is almost always telling me / oh JN give me a (+) a grand (+)

MA: a granddaughter

JN: yes a:

P: a grandchild

JN: yes a boy she loves boys (+) and then I say to her/ MOM I'm so sriry but (+) never/ you: never/ you will never have one

P: you will never (++) fulfill your dreams

0:12:16 – 0:12:44

P: If you were really successful in your occupation (+) how much would you like to earn (+) or do you think you could earn (+) the most (+) in your occupation

MA: fifteen gran

AM: three thousand

P: three gran?

MA: fifteen

P: gran?

MA: yes if you work at a (+) cursinho or something you can win (+) from ten to fifteen

P: cursinho (++) prep?

MA: in São Paulo

P: Yeah? I din't know it

MA: Yes (+) but you have to work a lot

0: 13:09

JN: I dn't wanna work so much/too much because (++) like she she just said (+) you don't have time to spend (+) so

P: yeah

0:13:43

JN: the person that works uh (+) he or she cannot/don't há/desn't have (+++) no I don't

AM: when you're young you have time but you don't have money

P: yes

AM: when you are in your mid age (+) you have money but you don't have time (+) and you're young but when you're old you have time and you have money but you're not young (++) so we have to change this system

JN: no if you work you don't have time to (+) to earn

P: to earn??

JN: yes (+) to gain

15:15

AM: I can't think about a value (+) I can think about what I would (+) ^{uh} (+) spend

P:

like to buy

AM: what I would like to buy (+) so I would like to have money to (+) take a trip once in a year

P: take a trip (+) in Brazil

AM: could be (+) I would like to: (+) and go to the shows (+) buy books

0:16:

JN: ((lendo a pergunta no livro)) would you like to work on commission? (++) no

P: you wouldn't

JN: I wouldn't

P: Why not?

JN: because (+) you cannot organize yourself (++) it's so (+++) uh (++)

P: it depends on how much you sell you mean

JN: yeah (+) it's so (++) not flexible (+) like that ((fazendo gestos de sobe e desce))

P: unstable

0:20:54 – 0:21:20

ME: They doubled the price of the things

P: I see

JC: Not/ it's not so much [I paid /peied/
ME: my friend said

JC: I paid one real and twenty (+) cents in a in a: coke and ((incompreensível))

ME: she said she paid two/ two and a half

JC: and it's the price (+) no it's the price

P: two-fifty?

ME: yes

JC: No no I don't think so

P: Yes but what are we talking about?

0:23:44 – 0:24:41

P: at your work (++) does anybody of you have bonus (+) for good work?

MA: we have but (+) uh ((incompreensível)) the contract/ let's suppose we have a class with five students /.../

MA: but for example I get five (+) if three leave I get nothing (++) if I get five and (+) uh two leave/ two leave ((ênfase na pronúncia do i: longo)) quit I don't get nothing because one /.../

P: I don't understand (+) you need the five to renew their enrollment?

0:27:43

ME: you shouldn't go (+) dressed (+) with (++) clothes that are (+++)

MA: casual

P: too casual

ME: yes too casual or too sexy

P: so you should wear discreetly

ME: yes (+) also you shouldn't/you shouldn't (++) uh chew chew gum?

P: chew gum (+) yes

0:28:42 – 0:28:54

MA: You should dress like if you weren't needing a job (+) you weren't in need of a job

P: but what does it mean because for me this means shorts (+) T-shirt (+) and sandals((risos))

23/05/03 – Cassette 02/03

0:00:19 – 0:00:45

P: Talking about that (++) what's a good salary for you? (+) that's also something we: asked

ME: in my job?

P: yes in your job what's a good salary?

ME: (++) I know people that (+) earns (+) twenty (+) thousand (+) but I know people that earn more

P: What would you say it's the average

0:01:32 – 0:01:59

P: alright (+) who's reading number six?

MA: JN

JN: No (+) MA it's your turn now dear (++) not not mine

MA: Why?

JC: Because when I arrived JN was reading (+) and you didn't read until now (+) so I think it's your turn

MA: This is not a good argument

JC: I think yes

AM: yeah [((incomprensível)) JC is right

MA: [((incomprensível)) I was just trying to provoke you

0:35:16 ~0:07

AM: a brother of a friend of mine(+) when he: (++) left university/not left (+) he: (++)

P: (++) graduated

AM: he graduated (+) yh his (++) orientador

P: it's uh (+) tutor

AM: tutor asked him to go straight to doctorate

P: advised him

AM: yeah (+) advised

0:37:05 ~0:09

P: ((sobre greves)) doesn't it happen all the time? (+) like in São Paulo when the bus (+) the bus drivers (+++)

MA: sometimes

JN: but when I was younger I used to listen more (+) about it/nowadays (++)

P: it's not so common anymore

JN: but I think we should do one

AM: yeah

JN: I was talking about that (+) I was talking to ((nome da amiga)) yes (++) she she was in the bus (+) with me (+) and we were talking about that

0:10: 57

AM: ((lendo)) for what reasons can people be (+) sacked ((/seiked/))
 P: /sækt/
 AM: /sækt/ (+) for what (+)
 P: For what reasons can people be sacked (++) can people be dismissed (...) for what reasons can you be sacked?
 ME: for not working (+) well
 P: for not working well
 JN: for stole (++) stole ((entonação de pergunta))
 P: stealing
 JN: stealing (+) for stealing
 AM: for (+) I don't know (++) for example when their personal problems affects yheir (+) their job
 P: well up to now you just (+) you have just given me fair reasons
 JC: to be aways late
 P: to be always late/they are all fair reasons

0:14:45 – 0:16:21 (~0:45:30)

AM: ah (+) and someone told me or I read that (+) you: should/ shouldn't (++) faltar?
 P: be absent
 AM: be absent in your job (+) so your boss won't miss/ 'cause it your boss don't miss you (+) you will be fired (+) sooner or later
 JC: you're not so necessary
 AM: yeah you're not so necessary as they think ((incompreensível))
 JC: ((incompreensível)) uh don't take your (+) your holidays (+) holidays? No it's not holidays
 P: the vacations
 JC: yes the vacations because of this (++)
 P: they are afraid of losing their job
 JC: they fear yeah they fear of/ because it he person (+) has a vacation another one will take his his position (+) and if this this another one was better than / uh I don't know what's the verb
 MA: is better
 JC: is better (+) than this the person maybe (++) uh the the first person I don't know (+) should be (+) dismissed
 P: the first person
 P: be sacked

0:22:10 – 0:23:00

JN: I don't know (+) how is it/ how is it now (+) they are/ are they trying to: to change for how long have you been working or (++) the the age ((incompreensível))
 P: there is this plus the the age (+) I guess (+) for example if you

JN: I don't understand
 ME: if you work for (+) I don't know like forty years you can retire (+) if you complete 40 years/ I don't know is an ((incompreensível)) ((incompreensível)) if you work for the the years they (+) they ask you to: to work before you complete (+) the age
 JN: sixty
 ME: yeah then you retire (++) but I don't know the the
 P: actually I'm not sure how it works

0:23:44 – 0:24:35

AM: My mother is/ (+) she: has problem in her (++) ((mostrando o pulso))
 MA: wrist
 AM: wrist because of (+) ((fazendo gestos de escrever na lousa))
 P: repetitive
 AM: ((nodding)) work (+) writing on blackboards (+) all the time
 P: uh sometimes I feel something here (+) when I'm writing ((segurando o pulso))
 AM: take care (+) take care (+)
 with your voice and your wrist
 P: ((incompreensível))
 JC: ler (+) this is probably called /kaled/ LER in Portuguese
 P: Yes
 JC: my mom é: had a surgery in the wrist
 JN: and if you (+) if you like
 AM: my mother is going to take some exams (+) maybe she will do this
 JC: yes (+) resolves a little bit then/ (++) in in a space of time it was ok (+) but then (++) this this problem (+) come back
 P: What was that JN?
 JN: If you like singing (...)

23/05/03 cass. 03/03

0:13:27 – 0:14:24

ME: You know what is (++) I don't know how to say (+) worst
 P: uh what's worse?
 MW: yes (+) it's that happens
 P: What ((incompreensível)) informal letters?
 MA: of course
 ME: you don't (+) doesn't/ you don't imagine (++) uh (+) how much (+) how many?
 P: how many people?
 ME: no how many (++) yes people é: sends their (+) curri/ curriculum
 P: resumè

ME: yes (+) to the agency with (++)
 P: lots of love
 ME: No not lots of love (+) but with
 MA: [((incompreensível))
 P: [((incompreensível))
 ME: Yes (+) with with things that I can't believe
 JN: ((incompreensível)) flowers they draw
 P: in the resumé ?
 JN: Yes (+) a friend of/
 ME: No some they do and some/ (+) the things they write (+) the: grammatical
 (++)
 P: [mistakes
 P: [mistakes (++) ((em voz baixa, como que pensando alto)) grammar mistakes

0:22:14 – 0:22:44

P: and which of them uh (+) has correct punctuation and spelling?
 A1: B
 A2: A
 P: No it's B because in letter A you see that she writes beginning with one n (+)
 what else
 MA: I
 P: I uh small case I (+) countries she doesn't put ies
 MA: small case I?
 P: culture she / there's no e (+) right?
 MA: commitment ((incompreensível))
 P: yeah lots of spelling mistakes here (++) and you don't see them in the other one

0:29:59

P: Ok (+) so read your sentence AM
 AM: I go to sleep very late quite frequently
 P: I go to sleep very late quite frequently? (+) or you could say I go to bed (+)
 very late quite frequently

Anexo 8: Modelo do diário reflexivo

Diário referente à aula do dia: 23/05/03
 Alunos presentes: AM, MA, ME, JN, JC

No começo desta aula, apenas dois alunos já haviam chegado e, como eles estavam falando sobre um filme, que um deles havia assistido no fim de semana, P aproveita o assunto como aquecimento para a aula, enquanto os outros alunos chegam. Não observei nenhum tipo de correção por parte de P.

Em seguida, P introduz o primeiro exercício desta aula, que traz uma série de perguntas sobre o tema “trabalho”. Ex.: *What do you think is a good salary or wage in your country?* Cada aluno lê e responde uma pergunta e, em seguida, todos dão sua opinião sobre o assunto. P explora bastante o assunto, fornecendo oportunidade para todos participarem. Fico com a impressão de JC falou/participou bem menos do que os outros, aliás, essa é uma impressão que tive em outras aulas também. Algumas correções muito sutis foram observadas:

ME: He paid two and a half reais for a beer...

P: two-fifty?

ME: yes, two-fifty

P: Let's think about it... What are some reasons people can be sacked?

JN: For stole ...

P: For stealing

JN: Yes, for stealing.

Um outro tipo de ocorrência, que me parece bem comum durante as aulas, mas não sei se poderia ser considerada como um tipo de correção, é quando os alunos usam uma palavra em português no meio da frase, por não saberem o equivalente, em inglês, e P fornece a palavra, em inglês, para que eles possam refazer sua frase. Ex.:

AM: Somebody told me that you shouldn't... uh ... faltar do trabalho...

P: be absent from work

Por serem muitas perguntas, e por P ter encorajado todos a participarem, esse exercício durou mais de uma hora.

O exercício seguinte, é sobre um anúncio de jornal, oferecendo um emprego. O objetivo do exercício é fazer com que os alunos respondam ao anúncio, como se eles estivessem interessados no emprego. Porém, antes de escreverem, os alunos devem ler duas cartas-resposta ao anúncio e verificar qual das duas está melhor escrita, levando-se em conta algumas categorias trazidas pelo livro. Ex.: *Which letter... – communicates the message effectively? – uses language of an appropriate style?*

P pede para que os alunos façam o exercício em duplas e então, corrige com a participação voluntária de todos. Como tarefa, P pede para que os alunos escrevam uma carta formal, observando os pontos fortes de cada carta-resposta que o livro traz de exemplo, bem como as instruções do exercício. Nenhuma correção observada nessa parte da aula.

O último exercício desta aula, é, na verdade, um exercício que ficou sobrando da aula anterior sobre Simple Present x Present Continuous. O exercício traz uma lista de advérbios de frequência (*quite often, twice a year, etc.*) para que os alunos criem frases, usando essas expressões. P “distribui” um advérbio para cada aluno e pede para que eles criem uma frase. Todos participam, e alguns

alunos expressam dúvida quanto à posição do advérbio na frase. P aproveita para discutir quais as possíveis posições dessas expressões nas frases criadas pelos alunos.

Apesar de os alunos terem falado muito nesta aula, P praticamente não os corrigiu (com as exceções aqui demonstradas). Creio que isso se deva ao fato de P ter afirmado em sua entrevista que não gosta de interromper os alunos para corrigi-los o tempo todo. Ou talvez, devido ao nível dos alunos, já que eles se comunicam muito bem, e, nesta aula, pelo menos, não cometeram erros que atrapalhassem a compreensão da mensagem. Como nesta aula não houve exercícios com foco, exclusivamente, na forma, creio que não se podia esperar muitas correções, porém, não sei até que ponto P tem consciência/conhecimento desses princípios da abordagem comunicativa, ou se, ela nunca corrige muito, mesmo que o foco seja a forma. Enfim, fiquei com a impressão de que pouquíssimas correções foram feitas para uma aula que durou aproximadamente 1h 40min e acho que terei que prestar atenção nas próximas aulas a fim de observar como e com que frequência P corrige quando o foco de exercício é a forma, e talvez, um dia, perguntar-lhe se ela faz algum tipo de distinção entre as formas de correção e o foco do exercício.

Anexo 9: Reuniões de discussão entre P e Pe

Data: 19/08/03

Pe: quais eram as intervenções? (+) como que isso ficou prá você?

P: na realidade eu não fiz muitas intervenções (++) era prá fazer (+) do ed né? (+) e da terceira pessoa

Pe: isso (+) mas como era prá fazer? lembra que a gente já conversou (+) sobre as diferentes formas de corrigir e (++) como você corrige

P: bom seria quando for aquele assunto específico eu interromperia (+) quando não (+) algumas/eu teria que fazer as correções básicas (+) as coisas que eles deveriam saber já né (+) mas eu não interfeiri muito (++) eu não dou conta (+) por que eles falam muito rápido e não dá tempo (++) ou então se se for prá eu corrigir (+) eu acabo mais atrapalhando eu acho do que ajudando

Pe: nesse sentido você tem razão (+) eu concordo com você/ se ele tá no meio de uma estória assim (+) é pior (++) a minha preocupação agora é assim (+) quando você tiver oportunidade e (+) você perceber que que você não vai atrapalhar (++) você aproveita essa oportunidade de corrigir/principalmente a terceira pessoa do singular e (+) o passado (++) mas sinceramente eu tenho a impressão que você mudou um pouco o jeito como você corrige eles (+) não mudou mas você tá tentando pelo menos (+) fazer daquele jeito que a gente discutiu nas férias (+) de tentar esperar (+) eles se corrigirem

P: de esperar né/eu também to (+) é antes eu acho que eu interrompia mais (+) agora eu to esperando ver se eles vão se se (+) corrigir (++) eu interrompia muito mais antes/eu ainda faço isso (+) mas eu acho que eu to fazendo menos

Pe: eu não notei se você interrompe mais ou menos não (+) mas o que eu notei é que você (+) quando você interrompe (+) você espera/cê dá uma chance prá eles (+)

P: se corrigirem

Pe: isso (+) essa foi a primeira coisa/a primeira intervenção que eu vejo que você já tá tentando assim durante a aula (++) que mais (+) a outra coisa foi o passado e o o simple present que a gente concordou (+) que alguma tinha que ser feita (++) mas eu não sei você comentou comigo que você achou que eles estão errando menos?

P: eu acho (+) depois que eles viram os vídeos deles (+) das entrevistas deles (+) eu acho que eles tão errando menos/que eles tão prestando mais atenção no que eles tão falando agora (++) eu acho que eles tão errando menos em geral porque (+) como você me disse eles não perceberam muito os erros deles né

Pe: não (+) é que eles não comentaram nada muito específico

P: mas eu acho que depois que eles viram o vídeo (+) é (+) eles começam a lembrar (+) tipo assim que eles tavam no vídeo entendeu (+) e que eles vão ta no vídeo de novo (+) e que agora eles vão começar a (+) acerta né/a prestar atenção no que eles tão falando (+) quando eles tão prestando atenção/quando eles estão concentrados (+) eu acho que eles cometem menos erros (++) assim quando eles tão prestando atenção assim no que eles falam (+) na aula sabe? (+) não quando eles tão comentando um com o outro (+) alguma coisa

Pe: então você tá me dizendo que quando o foco do exercício é mais (+) mais gramática (+) assim (+) a forma (+)

P: parece que eles falam mais certo é

Pe: e quando o foco do exercício é a mensagem assim (+) discussão (+) cê acha que eles erram mais?

P: eu acho que sim

Pe: ãh (++) bom inclusive a gente já conversou sobre isso uma vez lembra? (+) que quando o exercício/foco do exercício é a forma é a hora ideal prá você fazer a correção

P: é e essas ((correções)) que eu consegui fazer (+) mas justamente por que foi (+) é /cada um deveria fazer uma frase (+) então é mais fácil de/ (++) não é como numa discussão que todo mundo começa falar ao mesmo tempo e você fica (+++) é e eu notei que eles começaram a se corrigir mais

Pe: o outro assunto é (+) aquele exercício de past perfect

P: é verdade (+) eu acho que ele ficou descontextualizado né (++) por que eu expliquei a diferença do past perfect e do simple past (+) acho que eu exemplifiquei (+) aí já tinha feito um exercício sobre isso antes (+) só que eles não (+) não entenderam a diferença (+) aí eu expliquei mas pedi o exemplo deles prá próxima aula (+) e eu achei que eu devia ter pedido naquela aula mesmo prá

completar o assunto e se eles errassem na hora eu podia (++) eu teria terminado (+++) por que aí na outra aula a só veio a AM (+) e aí mudou do past perfect a gente foi pro present perfect e o present perfect continuous (+) acho que mais confundiu do que

Pe: e até (+) eu acho se eles tivessem tido a oportunidade de produzir as frases logo em seguida (+) serviria prá você avaliar (+) se o exercício que a gente tinha planejado foi eficaz ou não

P: por que eles estaria ainda com aqueles exemplos na cabeça né /.../

Anexo 10: Anotações feitas por Pe durante as sessões de visionamento com alunos

Data: 08/08/03

Aluna: AM

1. pronúncia – em geral – e fluência (acha que pode ser influência do espanhol, já que é professora dessa língua)
2. vocabulário: acredita que o fato de não estar em contato com a língua há muito tempo faz com que tenha se esquecido de muitas palavras
3. preposições em geral – no caso, in/on/at
4. would for the past

Aluno: MA

1. vocabulário/adequação: turn to x turn 8 years old
be with her x be close to her
2. I always was/was always

Obs: MA observou os menores detalhes de seu desempenho oral. Ele parece ter consciência de que sua IL é mais desenvolvida do que a de seus colegas.

Data 14/08

Aluna: ME

1. preposições (especialmente in x on x at)
2. pausas: ela acha que pensa demais para falar (acesso ao monitor) e que muitas vezes esquece a palavra que quer usar e fica pensando muito. (ela estava falando sobre escola Magno I'd like to/I'd like my child to...)
3. Vocabulário: além do fato de esquecer muitas palavras, ela diz se confundir com certas palavras (hear x listen)

Data: 15/08/03

Aluna: JC

1. acredita falar em tom de voz mais baixo quando fala em inglês
2. hesitações: não sabe como preenchê-las (usa *so*, *but*, repete informações) demora muito para continuar

3. Em que sentido este curso tem sido proveitoso para você?

4. Quais atividades, desta aula ou de outras (caso você se lembre), você considera mais relevantes/importantes para o seu aprimoramento lingüístico? Por quê?

5. Quais sugestões você faria para que o seu aproveitamento fosse ainda melhor?

Anexo 12: Depoimento de P após o término da pesquisa

Testemunho

No início da aula sempre me sentia um pouco tensa e preocupada com erros gramaticais que pudesse cometer em frente à câmera. Porém, logo me concentrava nos alunos e esquecia que estava sendo filmada.

A experiência de dar aulas para esta turma, em particular, me fez prestar mais atenção às minhas outras turmas . Percebi que deixava, e ainda deixo, de corrigir muitos erros dos alunos por receio de interrompê-los ou constrangê-los, uma atitude que estou tentando modificar gradualmente de forma que os alunos tenham a oportunidade de reconhecer seu erro e se corrigirem.

Anexo 13: A seguir, as páginas do livro didático mencionadas neste trabalho