

# A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto

## *Correcting Foreign-Language Students from a Sociocultural Perspective and from Teachers' Beliefs*

---

Tarsila Rubin Battistella\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo – Rio Grande do Sul / Brasil

Marília dos Santos Lima\*\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo – Rio Grande do Sul / Brasil

RESUMO: O propósito deste artigo é discutir o *feedback* corretivo na aula de língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1978, 1986). Fatores afetivos são também considerados no processo corretivo. Quatro professores de línguas estrangeiras foram entrevistados para evidenciar suas crenças sobre o processo de correção em sala de aula. Os professores demonstraram uma atitude positiva sobre a correção, considerando-a como um fator que pode estimular o desenvolvimento dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *feedback* corretivo; teoria sociocultural; crenças; professores de língua estrangeira.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to discuss corrective feedback in foreign language classrooms from a sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1978, 1986). Affective factors are also considered in the discussion of the corrective process. Four foreign language teachers were interviewed on their beliefs about corrections in the classroom. The teachers showed a positive attitude towards correction, which was seen as a factor that can stimulate learner development.

KEYWORDS: corrective feedback; sociocultural theory; beliefs; foreign-language teachers.

---

\*tarsilabattistella@yahoo.com.br

\*\*marilialim@unisinis.br

## Introdução

Ao escrever esse artigo, pretendemos contribuir para a discussão de como o processo corretivo pode influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, a interação em sala de aula e a prática de ensino do professor. Primeiramente, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre o *feedback* corretivo e princípios da teoria sociocultural, que orientam este estudo, e alguns fatores afetivos presentes nas ações pedagógicas. A seguir, definimos crenças e apresentamos uma revisão de estudos relevantes. Após, são trazidas as questões metodológicas, seguidas dos dados coletados de professores de línguas estrangeiras através de entrevistas semiestruturadas.

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

Este texto propõe uma reflexão sobre a relação que se pode estabelecer entre o *feedback* corretivo e os princípios da teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978, 1986). São trazidas também considerações sobre as crenças de professores (BARCELOS, 2006) a respeito do *feedback* corretivo em um contexto brasileiro de curso de idiomas e as relações com sua prática docente.

### 1. O *feedback* corretivo e os princípios socioculturais

Conforme Lima (2006), o erro pode ser caracterizado como um aspecto de transversalidade em muitas questões ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas. A concepção de erro determina o modo como o professor e o aluno agem em sala de aula, o que revela o relacionamento que se estabelece entre eles. Essa concepção irá refletir a perspectiva de cada um – e suas crenças – sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem, o que definirá os papéis que cada participante irá assumir. O processo corretivo na sala de aula é parte central das questões interacionais, que podem tornar a sala de aula um ambiente no qual o aluno é motivado a participar, de fato, se o professor criar as condições interacionais adequadas para que ele possa errar sem constrangimentos. Nesse sentido, os alunos precisam produzir a língua e testar suas hipóteses e, para que isso ocorra num ambiente que estimule sua

participação, eles precisam saber que seus erros não serão mal recebidos (CUNHA; LIMA, 2002).

O *feedback* corretivo pode ser definido como qualquer reação do professor, que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz (CHAUDRON, 1977). É um evento corriqueiro na sala de aula de LE, no qual o aluno precisa produzir e testar a língua que está aprendendo para se desenvolver. Este tipo de *feedback* pode ser diretamente relacionado à teoria sociocultural, aos fatores afetivos e às crenças por se refletir especialmente na prática de ensino do professor.

Ao sinalizar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor direciona a sua atenção à produção do aluno e o envolve num trabalho interativo, que pode resultar em modificações capazes de auxiliar o aluno na aquisição da LE (BORBA; LIMA, 2004). Para isso, o professor faz uso da mediação, da interação com os aprendizes e das suas crenças internalizadas, formadas por meio de sua experiência como aluno, com base em modelos recebidos, uma vez que as pessoas internalizam suas crenças de modo inconsciente durante a vida toda (WOODS, 1996). Por meio do *feedback*, o professor pode auxiliar os aprendizes a perceberem suas dificuldades, saná-las, e também criar um ambiente agradável em sala de aula, de participação e co-construção do conhecimento, no qual os alunos se sintam motivados a produzir e interagir na língua-alvo.

O *feedback* corretivo tem sido foco dos estudos realizados por Roy Lyster e seus colaboradores (no Canadá), que investigam a correção de erros em situações interativas de ensino-aprendizagem de LE entre professor-aluno, em contextos distintos, assim como os efeitos do *feedback* sobre os aprendizes. Um dos estudos do grupo é o de Lyster e Ranta (1997), que investigou o comportamento corretivo de professores em turmas de imersão em francês como LE no Canadá. O objetivo do estudo foi determinar se o *feedback* corretivo era negociável e em que medida a negociação acontecia nas salas de aulas orientadas comunicativamente, além de verificar quais movimentos corretivos constituíam tal troca. Para realizar a análise das interações entre professor e alunos, os pesquisadores elaboraram um modelo que delinea a sequência do processo corretivo, e que teve como base os procedimentos de correção dos professores do estudo e as produções (continuação do tópico, *uptake*<sup>1</sup> ou reforço) dos alunos, após as correções. (FIG.1)

---

<sup>1</sup> *Uptake* é a resposta dada pelo aprendiz à correção do professor, que ainda pode necessitar ou não de reparo. (LYSTER; RANTA, 1997)

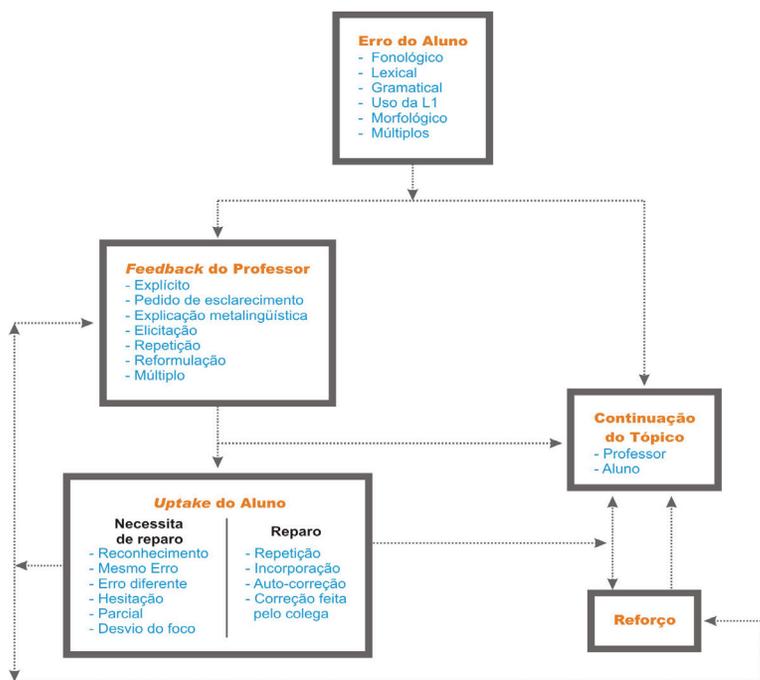


FIGURA 1: Sequência de *feedback* corretivo de Lyster e Ranta (1997).

Com base no modelo ilustrado pela FIG.1, os autores analisaram pouco mais de dezoito horas de gravação em áudio e codificaram seis tipos de *feedback* recorrentes, fornecidos pelos professores, com relação aos erros orais dos aprendizes do estudo: a correção explícita, o *recast*, os pedidos de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico, a elicitación e a repetição, revelando que nenhum tipo de correção interferiu diretamente no andamento das interações nas aulas. Observe os exemplos de cada tipo de *feedback* no QUADRO 1.

QUADRO 1  
Classificação dos tipos de *feedback* corretivo (LYSTER; RANTA, 1997)

Feedback Corretivo	Definição	Exemplo
Correção Explícita	O professor indica que um erro foi cometido, identificando-o e fornecendo a forma correta ao aprendiz.	A: On June. P: No, you should say in June.

<b>Recast</b>	O professor reformula ou expande parte ou toda a fala do aluno.	A: I went there once. P: You've been there once.
<b>Pedidos de Esclarecimento</b>	O professor mostra ao aluno que o enunciado não foi compreendido totalmente por ele ou que o enunciado contém algum erro que necessita de repetição ou reformulação.	A: What do you live? P: Sorry? A: Where do you live?
<b>Feedback Metalinguístico</b>	<i>Feedback</i> que contém comentários, informações ou perguntas relacionadas à formação do enunciado.	A: I goed to the party. P: What is the past of the verb "to go"?
<b>Elicitação</b>	O professor leva o aprendiz à autocorreção com o uso de algumas estratégias para que ele produza a forma correta.	A: He'll go if it will not rain. P: He'll go if it...?
<b>Repetição</b>	Repete-se a fala do aprendiz, enfatizando o erro pela mudança no tom de voz do professor.	A: I have 20 years old. P: I HAVE. A: I am 20 years old.

Embora o grupo não desenvolva seus estudos sob a perspectiva da teoria sociocultural, acredita-se que os princípios podem ser utilizados para o trabalho com o *feedback* corretivo, pelo fato de o *feedback* ser um movimento dinâmico de trocas significativas, de negociação da forma e do sentido, que pode fornecer oportunidades para a produção do aprendiz (FREUDENBERGER; LIMA, 2006).

A teoria sociocultural, também conhecida como abordagem sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978; 1986), tem como objetivo caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, hipóteses de como essas características se formaram no curso da história humana e de

como elas se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. A teoria sugere também que o desenvolvimento humano depende da interação dialética do homem com o meio externo, social e cultural, tendo em vista que o ser humano é agente e produtor da cultura, transformador e sendo transformado constantemente pelo meio no qual ele vive.

Nesse sentido, os princípios socioculturais (VYGOTSKY, 1978; 1986; LANTOLF, 2000) estão fundamentados no desenvolvimento, no funcionamento da mente humana e nas relações (interações) sociais dos seres humanos com as pessoas e com as ferramentas que a cultura oferece, para que eles possam formar a sua própria visão de mundo e evoluir.

Lantolf (2000) acrescenta ainda que a teoria sociocultural é uma teoria geral do desenvolvimento humano, relacionada à mente, que concebe a noção de língua como ação social, reconhecendo o papel das relações sociais e culturais na organização das formas de pensamento. Vygotsky (1981) afirma também que todas as funções mentais nada mais são do que as relações sociais internalizadas. Nesse sentido, o conhecimento passa do nível intermental (aquele que é compartilhado entre as pessoas – ‘eu e você’) para o intrapsicológico ou intramental, quer dizer, quando é apropriado e internalizado pelo próprio indivíduo.

Os estudos de Vygotsky compreendem a aprendizagem com base na interação dialógica que é estabelecida entre os indivíduos por meio da linguagem (ELLIS, 2009), e explicam que a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do aprendiz pode ser favorecida pela sua zona de desenvolvimento proximal - ZDP (VYGOTSKY, 1978). A ZDP é definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais (nível no qual o indivíduo se encontra, representando as habilidades e competências que ele já desenvolveu independentemente) e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas, mediado por adultos ou pela colaboração de pessoas mais experientes (VYGOTSKY, 1986).

No âmbito da sala de aula, Hall (2001) conceitua a ZDP como um local dinâmico de aprendizagem que está entre os aprendizes, quer dizer, está na interação e na assistência efetiva entre o aprendiz e o seu colega para que se chegue a um entendimento comum ou à realização de uma tarefa. Nada mais é do que o domínio onde a aprendizagem pode ser mais produtiva, que se desdobra por meio da interação, expandindo o potencial de aprendizagem, ou seja, na ZDP, a aprendizagem induz ao desenvolvimento (SWAIN; KINNEAR; STEINMANN, 2011).

Ellis (2009) e Aljaafreh e Lantolf (1994) asseguram que a ZDP é um conceito fundamental para explicar o *feedback* corretivo, visto que ele pode ser aceito como uma forma de estudar como a interação medeia a aprendizagem através da co-construção de ZDPs. Logo, o *feedback* é uma atividade de ação colaborativa, social e dialógica, que envolve a participação significativa de troca de experiências e conhecimentos entre as pessoas (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Um dos estudos que estabelecem um ponto de contato entre a teoria sociocultural e o *feedback* corretivo é o de Nassaji e Swain (2000). Os autores pesquisaram qualitativa e quantitativamente se o *feedback* fornecido dentro da ZDP do aprendiz poderia ampliar o seu conhecimento a respeito dos artigos em inglês, em oposição ao *feedback* aleatório e que não levava em consideração a ZDP do aluno. Os pesquisadores realizaram o estudo de caso com duas alunas adultas de inglês como L2 e falantes nativas de coreano, em um curso de escrita na língua-alvo de uma universidade do Canadá. Eles avaliaram a assistência que era fornecida pelo tutor para os seus erros escritos acerca do uso dos artigos definidos e indefinidos do inglês, seguindo os princípios da escala regulatória de Aljaafreh e Lantolf (1994) e o *feedback* aleatório.

Foram realizadas quatro sessões de correção, de aproximadamente 40 minutos cada, nas quais os textos escritos pelas alunas eram corrigidos pelos tutores. As sessões aconteceram uma vez por semana, foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Foram aplicados quatro testes *cloze* (“completar lacunas”) ao final das sessões, a cada uma das alunas, para identificar se elas tinham aprendido e conseguiam fazer uso das formas corretas dos artigos que haviam sido utilizados de maneira incorreta nas composições escritas. A análise dos dados evidenciou que o apoio colaborativo na ZDP do aprendiz foi mais eficaz do que a ajuda aleatória, revelando uma diferença no desempenho dos aprendizes dentro e fora da ZDP. Os dados sugerem também que a aluna que recebeu o *feedback* corretivo dentro da ZDP teve um aprendizado progressivo e melhor do que a outra que não recebeu o apoio interativo e colaborativo do tutor.

Com o estudo de Nassaji e Swain (2000), pode-se perceber que o *feedback* corretivo fornecido dentro da ZDP do aprendiz, mediando a relação do aprendiz com a linguagem, mostra-se mais eficaz e está relacionado intrinsecamente à teoria sociocultural, na qual o conhecimento é construído por meio de um processo de colaboração, interação e comunicação entre

os alunos e o professor. A quantidade e a qualidade do *feedback* provido pelo professor também é relevante para que a ZDP seja co-construída com os aprendizes. Assim, o erro reflete o processamento linguístico e o desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Aljaafreh e Lantolf (1994) destacam que o *feedback* corretivo precisa focalizar na relação social que está envolvida no contexto da interação e na maneira pela qual ele pode resultar na aprendizagem. Ellis (2009), considera que o *feedback* corretivo deve ser flexível, adaptado ao contexto social e interacional dos alunos, e que precisa levar em conta as necessidades afetivas dos aprendizes, ou seja, é necessário que o professor avalie a individualidade, a capacidade e a personalidade de cada um ao fornecer o *feedback* corretivo, proporcionando momentos para o aprendiz refletir sobre o processo corretivo e poder reestruturar sua fala/escrita, sem tolher o conhecimento que o aluno leva para a sala de aula. O professor precisa saber o momento oportuno para corrigir o aluno, fazendo o uso de diferentes estratégias a fim de que a correção envolva os aprendizes na construção do conhecimento (HALL, 2001) e esteja a favor da aprendizagem da LE.

Do ponto de vista sociocultural, o propósito da educação é otimizar o desenvolvimento de comunidades de aprendizes nas salas de aula (HALL, 2001). Nesses contextos, a aprendizagem é vista como socialmente situada, colaborativa e como um processo mutuamente benéfico de transformação acadêmica e social. O papel do professor, ainda segundo Hall (2001), inclui: (1) fornecer assistência aos alunos na apropriação do conhecimento e das habilidades que necessitam para o engajamento nas atividades e, assim, participar, de fato, do processo de aprendizagem; e (2) ajudar os alunos a se tornarem conscientes do próprio conhecimento e habilidades que estão desenvolvendo, para que possam ser sujeitos/agentes responsáveis e criativos na busca de seus propósitos. Nesse sentido, acrescentamos que o processo corretivo pode ser uma excelente oportunidade de troca entre o professor e os alunos - e entre os alunos - para refletir sobre a língua que estão aprendendo, já que um professor que valoriza as contribuições dos alunos e fornece um *feedback* encorajador, provavelmente irá motivar mais o aluno a aprender e a participar nas aulas, e também irá criar um ambiente social agradável dentro da sala de aula (TSUI, 1995).

Finalmente, o papel do *feedback* corretivo é o de possibilitar que os aprendizes saibam quais são os critérios de seu desempenho que estão sendo avaliados, e possam cotejar as suas atitudes a esses critérios específicos

(HALL, 2001). O professor se insere nesse contexto como um mediador, como aquele que proporciona uma reflexão sobre o erro, estabelecendo uma parceria com o aluno a fim de solucioná-lo de modo interativo e colaborativo.

## **2. Os fatores afetivos e a correção**

O *feedback* corretivo e a aprendizagem de uma LE abarcam, além dos construtos vygotskianos, os fatores afetivos, que contemplam as emoções e os sentimentos dos alunos ao receberem a correção. As emoções são definidas por Imai (2010) como atos de comunicação socialmente construídos, que podem mediar o pensamento, o comportamento e os objetivos de alguém. Na teoria sociocultural, Vygotsky (1987) observa o afeto como uma unidade que compreende as emoções e os sentimentos das pessoas, não sendo possível separar o lado afetivo do intelectual (cognitivo). Assim como Arnold e Brown (1999), considera-se que a atenção às emoções e aos fatores afetivos pode levar a uma aprendizagem mais significativa, uma vez que o lado afetivo e o cognitivo da aprendizagem caminham lado a lado (ARNOLD; BROWN, 1999).

Os fatores afetivos que são geralmente considerados no ensino-aprendizagem de uma LE são vários (ARNOLD; BROWN, 1999; MCLEOLD, 1987; OXFORD, 1999). Destacamos, a seguir, três fatores que se relacionam diretamente ao processo corretivo: ansiedade, autoestima e motivação.

Oxford (1999) define a ansiedade como o medo ou apreensão que toma conta do aprendiz quando ele precisa produzir algo na LE. Ela pode ser uma característica pessoal ou pode ocorrer em resposta a uma situação ou a um evento específico. A ansiedade está associada aos sentimentos de frustração, medo, desconforto e preocupação (FIGUEIREDO, 2011). Alguns estudos (por exemplo, DESROCHERS; GARDNER, 1981) evidenciam que ela pode diminuir ao longo do tempo para alguns aprendizes.

Os comportamentos indicativos da ansiedade, que são observáveis em sala de aula, são aqueles em que o aprendiz fica em silêncio, responde a uma tarefa somente quando solicitado, fica ansioso com relação à avaliação de terceiros (colegas/professor) a respeito de suas atitudes ou sobre os seus erros. Scarcella e Oxford (1992) afirmam que a competitividade também pode levar à ansiedade, mas sugerem que essa relação não ocorre com todos os aprendizes.

Arnold e Brown (1999), por sua vez, salientam que a ansiedade aparece como uma das manifestações da afetividade, e é um dos fatores que mais

dificulta o processo de aprendizagem, por estar associada principalmente a sentimentos negativos, como a tensão, apreensão, frustração, medo, entre outros. Alguns alunos ficam ansiosos por medo de errar, de receber uma correção negativa na frente dos colegas ou de se exporem na sala de aula diante do professor ou dos colegas. Nesse sentido, a ansiedade pode fazer com que os alunos fiquem nervosos e tensos, o que contribui para um desempenho insatisfatório na língua, por mais que eles saibam muito sobre ela (ARNOLD; BROWN, 1999).

Segundo Oxford (1999), a ansiedade em sala de aula pode ser minimizada por meio do estabelecimento de uma boa relação entre o professor e o aluno, pela redução da competição presente na sala de aula, pelo auxílio aos alunos, com a utilização de atividades em grupos que envolvam os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, bem como o estímulo para que os aprendizes relaxem através de jogos e músicas em sala de aula.

Já a autoestima é um julgamento de valor, um autoconceito, que é expresso pelas atitudes que a pessoa traz consigo ao longo da vida (COOPERSMITH, 1967). Refere-se ainda à avaliação que a pessoa faz de si mesma, indicando até que ponto ela acredita ser capaz, importante, bem sucedida e merecedora de algo. Os indivíduos formam a sua autoestima por intermédio de suas experiências sociais, individuais, culturais e pelas avaliações do mundo ao seu redor (BROWN, 1994). Por meio dela, a pessoa pode achar que é capaz ou não de realizar alguma atividade ou produzir algo na LE.

Brown (1994) elenca três tipos de autoestima: a global, que diz respeito a uma característica da personalidade de cada um, a situacional, que se refere ao processo geral ou à avaliação que o indivíduo faz de si mesmo em determinadas situações de vida, e a autoestima ligada a tarefas, que envolve uma autoavaliação em aspectos e situações específicas, ou da aprendizagem de uma língua. Podemos acrescentar também as expectativas quanto a ser corrigido em sala de aula.

Na sala de aula de LE, os aprendizes que têm uma autoestima mais elevada com relação à capacidade de aprendizagem da língua, possuem uma probabilidade maior de ter mais sucesso do que aqueles que não se consideram capazes, porque não estão preocupados em errar (com o erro) e não se intimidam com as possíveis críticas advindas do professor ou dos colegas. Por outro lado, o excesso de correção pode levar à baixa autoestima e bloquear o processo de aprendizagem da LE (ANDRÉS, 1999).

Figueiredo (2011) assegura que o fortalecimento da autoestima dos alunos está relacionado à motivação que eles possuem para aprender a língua. Nesse caso, o professor possui um papel importante, pois ele pode estabelecer uma relação positiva com os alunos, ressaltando as habilidades específicas de cada um e valorizando o conhecimento dos mesmos.

A motivação diz respeito aos desejos ou impulsos internos com relação a um objetivo (BROWN, 1994), podendo ser influenciada por fatores internos, particulares do aprendiz e externos, tais como a prática de ensino, o material didático, a interação com os pares e o ambiente institucional.

De acordo com Arnold e Brown (1999), um dos estudos significativos sobre o papel da motivação na aprendizagem de línguas é o de Gardner e Lambert (1972), no qual eles dividem a motivação em dois tipos de orientação, a integrativa e a instrumental. Na orientação integrativa, a motivação está fundamentada nos aspectos da personalidade do indivíduo e favorece a proficiência na LE. Na orientação instrumental, por sua vez, a motivação está associada aos benefícios práticos que o aluno pode vir a ter ao aprender a língua-alvo, como a habilidade de se comunicar e ler textos escritos na língua-alvo e o sucesso profissional, entre outros.

Com relação à aprendizagem, os comentários positivos e construtivos do professor podem levar o aprendiz a ficar mais motivado e a explorar novas áreas de conhecimento (TSUI, 1995). Ao receberem correções ambíguas ou uma avaliação negativa do professor, os alunos podem ficar confusos e sentirem-se desmotivados a querer produzir ou participar das aulas de maneira mais ativa.

Finalmente, é fundamental que consideremos o ponto de vista de Swain (2011) que salienta o valor das emoções na sala de aula, afirmando que precisamos refletir sobre o que está mediando as respostas emocionais dos professores aos alunos, dos alunos aos professores e dos alunos às atividades que lhes proporcionamos.

### **3. As crenças e a correção**

As crenças são “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.73). Elas são construídas por meio das interações sociais (WOODS, 2003) das quais os seres humanos participam ao longo da vida. Nesse contexto, as crenças são percebidas como um construto dinâmico, variável, estando baseadas na experiência individual, já que são o resultado da

interação social e estão em constante mudança (BARCELOS, 2000).

Barcelos (2006) define crenças como

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Autores tais como Barcelos (2006), Pajares (1992), Vieira-Abrahão (2004) e outros sugerem que a importância do estudo das crenças reside no fato de que elas influenciam direta ou indiretamente a ação das pessoas. Em se tratando de sala de aula de LE, as crenças do professor podem influenciar na sua prática de ensino, na maneira como ele realiza a correção, tornando-a mais eficaz, sendo que as crenças dos alunos também podem intervir no sucesso ou não da aprendizagem como um todo.

Silva e Figueiredo (2006) salientam que a concepção sobre o erro está, muitas vezes, relacionada ao modo de agir das pessoas em suas vidas cotidianas, uma vez que elas possuem suas próprias definições sobre o erro e o ensino-aprendizagem de línguas. A fim de ilustrar a relação entre as crenças e o *feedback* corretivo, são apresentados dois estudos que abordam essa questão.

Silva (2004) investigou as crenças de alunos e professores no que diz respeito à correção de erros, por meio da análise das crenças de dois professores da rede pública de ensino do estado de Goiás. O objetivo do estudo foi compreender de que forma as crenças influenciam esses dois professores em sua prática pedagógica, bem como verificar se as formas de correção empregadas por eles vão ao encontro das expectativas de seus alunos. O estudo de caso foi conduzido por meio de entrevistas, questionários, notas de campo, observações e filmagens das aulas, e foi analisado com base em uma análise qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em um polo integrante de uma instituição de ensino superior em Goiás, com professores efetivos da Rede Estadual de Ensino que estavam iniciando o curso de licenciatura em Letras Português/Inglês, e com duas turmas de 8ª série e duas do 3º ano.

Os dados do primeiro professor participante evidenciam a crença de que os erros não são vistos como positivos, dado que o professor não utiliza os erros dos alunos como suporte para a elaboração de estratégias efetivas à aprendizagem. Há ainda a crença de que fornecer o modelo correto para o aluno é eficaz, e que é o professor quem deve fazê-lo para não constranger

o aluno. O segundo professor analisado crê que facilitar a aprendizagem é fornecer a forma correta ao aprendiz ou repetir o modelo correto. Como conclusão da pesquisa, a autora (SILVA, 2004) destaca que as experiências dos professores influenciam na sua prática cotidiana em sala de aula, e aponta para a importância de se fornecerem subsídios para que os professores possam conhecer, refletir, discutir e questionar suas crenças, de forma geral, e não apenas sobre o erro e a correção.

O trabalho de Vicente e Ramalho (2009) investigou se uma professora universitária e seus alunos (nove alunos de uma universidade particular de Brasília) compartilhavam das mesmas crenças a respeito da correção de composições escritas. De um total de nove alunos, seis eram do sexo feminino e três do sexo masculino. O estudo foi desenvolvido no decorrer de um semestre letivo, com alunos de graduação em Letras, cursando uma disciplina denominada Expressão Escrita e Oral em Língua Inglesa. Foram gravadas as interações entre a professora e os alunos no momento da correção individual de trabalhos escritos e as entrevistas semiestruturadas conduzidas pela monitora da disciplina. As autoras procuraram caracterizar a relação entre duas crenças (crenças estabelecidas e em curso): a crença de que errar é embaraçoso e deve ser evitado a todo custo (crença antiga) e a crença de que a correção individualizada de tarefas escritas pode ser benéfica, por permitir-lhes refletir mais demoradamente sobre os seus próprios erros (crença em construção).

De um modo geral, elas puderam inferir que os alunos ficam constrangidos ao falar de seus erros e que quanto mais cedo uma crença é incorporada ao sistema de crenças do indivíduo, é mais difícil alterá-la e, conseqüentemente, crenças recém-adquiridas são mais vulneráveis a mudanças. Vicente e Ramalho (2009) concluíram também que a crença de que errar é ruim dificulta entender que o erro pode levar ao crescimento, e de que a correção individualizada pode ser mais bem sucedida, por permitir aos alunos refletir sobre a sua própria produção. A contribuição do estudo, segundo as autoras (VICENTE; RAMALHO, 2009), condiz com a importância de serem estabelecidas relações entre diferentes tipos de crenças, a saber, crenças antigas e crenças em aquisição ou recém-adquiridas de alunos sobre o ato de errar.

Os estudos exemplificados sugerem que as crenças são contextuais e que, para poder pesquisá-las, elas devem ser inferidas de alguma maneira, levando-se em conta as afirmações, intenções e atitudes dos pesquisados (professores-alunos) sobre a relação entre as crenças (BARCELOS, 2004)

e o *feedback* corretivo, a fim de atuarem como recursos significativos para contextos específicos de ensino-aprendizagem de línguas.

#### 4. O estudo desenvolvido

O contexto da pesquisa foi um curso de idiomas, com um sistema independente e seguidor da abordagem comunicativa de ensino, numa cidade do Estado do Rio Grande do Sul. O curso oferece aulas de inglês, espanhol, francês e alemão para alunos a partir dos dois anos de idade e prioriza o ensino integrado das quatro habilidades da língua (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita), a partir de atividades interativas e relacionadas ao contexto social de cada aprendiz.

Os professores de LE da escola foram convidados a fazer parte da pesquisa, como colaboradores da mesma. Dentre eles, quatro concordaram em participar, sendo que três deles são professores de inglês e um ministra espanhol; dois professores são do sexo masculino e duas do sexo feminino. A idade dos participantes variou entre 29 e 36 anos e todos eles possuíam formação recente na área (Letras – Inglês ou Espanhol), além de curso de especialização em ensino e aprendizagem de línguas. Os professores atuavam como docentes em faculdades, cursos de idiomas, escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, por um período que variava de 6 a 10 anos.

Os dados dos professores foram registrados por meio de uma entrevista semiestruturada com cada um, o que assegurou uma maior confiabilidade nos resultados, por ser face a face e permitir o contato mais próximo do pesquisador com os participantes (BURNS, 1999). As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e transcritas, com a duração de aproximadamente 35 minutos cada. As questões norteadoras das entrevistas foram as seguintes:

1. O que é ser professor de línguas para você?
2. Qual é a importância que você dá para a correção nas suas aulas? Por quê?
3. Como você acredita que os erros orais de seus alunos devam ser corrigidos? De que maneira você os corrige?
4. Em sua opinião, existem mais vantagens ou desvantagens na correção dos erros? Quais são?
5. Comente a seguinte afirmação: 'Não é permitido errar na aula de língua estrangeira.'
6. Qual é a sua opinião a respeito da afirmação: 'É possível e até mesmo desejável aprender a partir dos próprios erros.'
7. Que tipo de reação o aluno demonstra ao ser corrigido? Você consegue perceber facilmente?
8. Como os alunos se sentem em suas aulas?

A análise dos dados seguiu o paradigma da pesquisa qualitativa, considerando a natureza descritiva, indutiva e interpretativista da mesma (BURNS, 1999).

#### **4.1. As crenças dos professores do estudo**

De um modo geral, as crenças que podem ser facilmente evidenciadas são aquelas que já estão estabelecidas nas pessoas (VICENTE; RAMALHO, 2009) e que são observáveis por meio de atitudes e das escolhas linguísticas que o falante faz durante a situação comunicativa. Pajares (1992) reitera que, ao serem investigadas, as crenças podem ser inferidas através de afirmações, intenções e ações. Conforme analisado nos dados, algumas crenças puderam ser naturalmente evidenciadas por meio da análise das transcrições da entrevista com os professores. A primeira crença foi a de que os quatro professores incorporam o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, de modo natural em suas aulas, considerando a importância do mesmo para o desenvolvimento do aluno.

Apesar de não ser o que geralmente se encontra quando se pesquisa a relação entre as crenças, os professores pesquisados trazem uma visão mais atualizada sobre os erros da formação deles, das experiências (positivas e negativas) que tiveram quando foram aprendizes de línguas estrangeiras e, principalmente, da capacitação que o curso de idiomas oferece a eles anualmente. Nessa capacitação, os diretores da escola dizem procurar abordar o ensino-aprendizagem de línguas de um ponto de vista mais social, no qual o professor estimule o aluno a refletir sobre a própria língua, envolvendo-o em atividades significativas. Além disso, os professores são incentivados a incorporar o erro como parte da aprendizagem e a negociar o processo corretivo no início do semestre com cada turma, uma vez que é a área de especialização de um dos diretores da escola. Certamente, esta formação influenciou as respostas dos professores durante as entrevistas.

A seguir, são apresentadas e comentadas as respostas dos professores quanto ao *feedback* corretivo em suas salas de aula. Todos os nomes são fictícios para que se preservem suas identidades.

## QUADRO 2

### O erro como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de línguas

Professora Alice: “Errar é um passo para aprender.”
Professor Thales: “A correção é totalmente vantajosa, em nenhum momento eu deixo demonstrar que o erro é vexatório, tudo faz parte do processo de aprendizagem.”
Professor Luis: “Acho bastante importante a correção. Com os pequenos, por exemplo, o processo de correção é automático.”
Professora Júlia: “É uma reação natural ao processo de testagem de hipóteses dos alunos tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.”

Outra crença percebida foi a de que os professores preferem explicitar aos alunos a forma correta e errada na hora da correção, salientando os erros mais comuns cometidos pelos aprendizes de inglês e espanhol, como está exemplificado no QUADRO 3.

## QUADRO 3

### Ênfase na explicitação dos erros mais comuns e na diferença entre o que é certo e errado, considerando o padrão da língua-alvo.

Professora Alice: “Prefiro mostrar os dois lados, o certo e o errado, os erros mais comuns. Acho muito interessante essa parte que mostra os erros mais comuns e como deveria ser. Eu trabalho assim, com total liberdade.”
Professora Júlia: “Se o aluno fala uma palavra errada, acho importante colocar no quadro e mostrar a diferença entre a forma certa e a forma errada porque eles, sozinhos em casa, não vão se dar conta se estão falando certo ou não.”

Dois dos quatro professores disseram assumir toda a responsabilidade pela correção, tanto oral como escrita. Eles acreditam que devam ser os únicos responsáveis pelo fornecimento do *feedback* ao aluno para evitar que os mesmos se intimidem ou se sintam coagidos com a possível correção de um colega.

## QUADRO 4

### O professor é o único responsável pela correção.

Professora Júlia: “Eu tento falar de uma maneira que eles não se sintam constrangidos. Eu evito que colega corrija colega, eu corto na hora, e faço eu mesmo a correção.”
Professor Luis: “É o papel do professor corrigir. Não deixo que o colega corrija, sempre me adianto e corrijo, porque ele pode dizer algo errado. Os alunos sentem vergonha de serem corrigidos pelos colegas.”

Por outro lado, os outros dois professores (QUADRO 5) acreditam que os alunos podem e devem trabalhar colaborativamente, interagindo e corrigindo uns aos outros, o que vai ao encontro dos princípios socioculturais com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do aprendiz. Conforme os professores, é na troca de conhecimentos, “ensinando o que um sabe para o outro que tem dúvidas é que se constrói o aprendizado” (Professores Alice e Thales). Isso gera, segundo eles, um processo de confiança e companheirismo entre os alunos, fazendo com que eles se sintam à vontade com os outros e dispostos a participar e falar mais em sala de aula.

#### QUADRO 5

Colegas podem se corrigir mutuamente.

Professora Alice: “Os alunos interagem bastante entre eles. Faço trabalho em pares, de revisão de conteúdo e vejo que eles explicam o que o colega não entendeu, dizendo ‘o teacher falou que era assim,...’, deixa eu te explicar,...’. Isso é gratificante.”

Professor Thales: “É legal quando eu vejo que eles tentam ajudar os outros a lembrar um vocabulário, na hora de falar ou responder alguma coisa que eu pergunto. Eles colaboram uns com os outros e isso gera um processo de confiança e de aprendizagem conjunta.”

Os professores parecem ter um cuidado considerável com os sentimentos dos alunos com relação ao *feedback* corretivo (QUADRO 6). Eles creem que há a necessidade de estabelecer um processo de confiança com os aprendizes para que eles entendam o processo corretivo e fiquem à vontade com ele ao longo das aulas, principalmente na produção oral, por gerar uma exposição maior do aluno, uma vez que a correção geralmente é realizada em pares, pequenos grupos ou com a turma toda.

#### QUADRO 6

Preocupação com os sentimentos dos alunos com relação à correção.

Professora Alice: “Na forma oral, procuro não vexar os alunos. Muitos alunos chegam à escola com experiências negativas... é um processo de confiança que é construído com os alunos diariamente.”

Professora Júlia: “A questão do erro é bem delicada. Se você quer que ele fale, você tem que trabalhar de uma maneira que faça com que teu aluno não se assuste e diga”: ‘ah eu tô errando tudo e não vou falar mais nada’.

Professor Thales: “Tento falar de uma maneira que eles não se sintam constrangidos.”

Os professores ainda foram unânimes em afirmar que alguns alunos fazem uma pausa no momento em que estão falando, ou alguma expressão facial diferente, com o intuito de ter a aprovação do professor para continuar

o tópico, ou esperam pela correção do professor. Isso acontece, de acordo com eles, por insegurança, ansiedade, timidez, baixa autoestima, medo de errar na frente dos colegas e, até mesmo por algum hábito que eles adquiriram em outra escola. Então, os professores primam por estabelecer uma relação de confiança desde o início das aulas, o que estimula a motivação dos alunos.

Os professores acreditam que a correção direta e feita a todo o momento pode deixar o aluno constrangido. Por isso, evitam corrigir diretamente na forma oral, mas admitem que, às vezes, fazem a correção direta automaticamente.

Analisando os dados das transcrições das entrevistas, percebeu-se a mudança de uma crença antiga de professores e alunos de que errar é embaraçoso (VICENTE; RAMALHO, 2009) para a crença dos participantes do estudo de que errar faz parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo algo natural e até mesmo desejável, e como elas parecem influenciar a prática dos professores em sala de aula.

Nesse sentido, acredita-se que as crenças podem exercer uma grande influência na *feedback* corretivo e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao atuar diretamente na motivação, ação e nas estratégias utilizadas pelo aluno e pelo professor na interação em sala de aula (BARCELOS, 2011). Inicialmente, o professor pode fazer uso de estratégias mais implícitas de correção, como indicar que há um erro na fala do aprendiz e esperar que o aluno faça a correção. Caso ele não perceba a indicação para efetuar a correção, o professor pode adotar outros tipos de estratégias, mais explícitas (realizar a correção direta ou pedir que o aprendiz reformule seu enunciado), ao direcionar o aluno para o processo corretivo (ALJAAFREH; LANTOLE, 1994), partindo de pistas ou intervenções mais implícitas para as mais explícitas. Do ponto de vista sociocultural, esse tipo de mediação, de natureza social e colaborativa é relevante para a aquisição de novas formas linguísticas e para a aprendizagem da LE.

Por fim, reconhecemos que o estudo ainda pode ser refinado, visto que as crenças deveriam ser observadas em sala de aula com os professores em ação, isto é, no contexto do curso de idiomas pesquisado. Talvez o comportamento deles revelasse contradições com relação ao que disseram nas entrevistas.

## **Considerações finais**

Neste artigo propusemos uma reflexão sobre o *feedback* corretivo na sala de aula de LE a partir de princípios socioculturais. Trouxemos crenças de professores a respeito da correção de erros pelos mesmos em sala de aula.

Por meio da análise das transcrições dos dados foi possível evidenciar que os professores, talvez por sua formação mais atual e constante contato com a literatura da área, apresentam uma visão positiva sobre o ato de errar, considerando o *feedback* corretivo como facilitador para o desenvolvimento da língua. Eles parecem agir de acordo com suas crenças, priorizando esse processo na interação professor-aluno e aluno-aluno, incentivando o trabalho colaborativo e interativo de construção conjunta de conhecimento em sala de aula. De uma maneira geral, a análise dos dados revelou também que o *feedback* corretivo é considerado pelos professores, bem como pela perspectiva da teoria sociocultural, como uma atividade social que envolve a participação conjunta do professor com o aluno ou dos alunos entre si, e as trocas significativas de conhecimento entre os envolvidos na interação (NASSAJI; SWAIN, 2000). No entanto, sabemos que, quando pesquisamos crenças a partir de entrevistas e depoimentos, sem os dados do contexto de sala de aula, há a possibilidade de nem sempre os entrevistados serem precisos quanto à relação direta entre suas crenças e suas ações em sala de aula. Seria de grande relevância também desenvolver um estudo no qual os entrevistados sejam observados em ação na sala de aula a fim de que suas afirmações sejam corroboradas ou não na prática. Desse modo, suas crenças seriam relacionadas às suas ações pedagógicas de fato.

É indispensável também evidenciar a importância de se relacionar os preceitos da teoria sociocultural ao *feedback* corretivo e às emoções, principalmente às crenças dos professores, envolvendo a participação significativa de troca de conhecimentos entre o professor e os alunos, a fim de que o ensino de línguas estrangeiras seja enriquecedor para os envolvidos no processo. Dessa maneira, reitera-se que o aprendizado é situado social e dialogicamente, e a aprendizagem ocorre na interação entre professor e alunos, e alunos-alunos em torno da correção, como um processo e não apenas como resultado dela (NASSAJI; SWAIN, 2000).

## Referências

- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, v.78, p.465-483, 1994.
- ANDRÉS, V. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.87-102.

- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p.1-24.
- BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). 2000. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino, Pelotas*, v.7, n.1, p.101-121, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez., 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P (Org.). *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, p.19-36.
- BORBA, F. R.; LIMA, M. S. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004, p.265-279.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, v.27, p.29-46, 1977.
- COOPERSMITH, S. A. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W-H Freeman, 1967.
- CUNHA, A. P; LIMA, M. S. O tratamento de erros orais em sala de aula de inglês como LE. In: LIMA, M. S. (Org.). *A língua estrangeira em sala de aula*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, PPG-Letras/UFRGS, 2002, p.9-28.
- DESROCHERS, A.; GARDNER. R. C. *Second language acquisition: an investigation of a bicultural excursion experience*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism, 1981.
- ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, v.I, p.3-18, 2009.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA, M. R. (Org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*, 2011, p.115-162.

- FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. S. A correção de erros como co-construção de conhecimento na sala de aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.45, n.1, p.119-134, 2006.
- GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.
- IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), p.278-292, 2010.
- LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p.1-26.
- LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Estrangeira*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p.65-80.
- LYSTER, R. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51, p.265-301, 2001.
- LYSTER, R. Differential effects of prompts and *recasts* in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, v.26, p.399-432, 2004.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form incommunicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, v.19, n.1, p.37-66, 1997.
- MCLEOLD, S. Some thoughts about feelings: the affective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, v.38, n.4, p.426-435, 1987.
- NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. *Language Awareness*, v.8, p.34-51, 2000.
- OXFORD, R. L. Anxiety and the language learner: new insights. In: ARNOLD, J. (Ed.) *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.50-67.
- PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.
- SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.
- SILVA, S. V. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás: Goiânia. (correção de erros), 2004.

- SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2, p.113-141, 2006.
- SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, v.46, n.2, p.195-207, 2011.
- SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives*, 2011.
- TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA -ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p.131-152.
- VICENTE, H. S. G.; RAMALHO, F. M. Uma visão pragmática de crenças de alunos sobre o ato de errar. *RBLA*, Belo Horizonte, v.9, n.1, p.225-243, 2009.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Org.). *The concept of activity in soviet psychology*. Nova York: Sharpe, 1981, p.134-143.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986.
- VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: problems of general psychology, including the volume*. New York: Plenum Press, 1987, p.39-285.
- WOODS, D. *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. *New Approaches to Research on Beliefs about SLA*. Amsterdã: Kluwer, 2003, p.55-86.

Data de submissão: 09/05/2014. Data de aprovação: 22/08/2014.