

**O GERENCIAMENTO DO ERRO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO COM FOCO NA PRODUÇÃO ORAL\***

**ERROR MANAGEMENT IN EFL CLASSES: A STUDY ON ORAL PRODUCTION**

SUZI MARQUES SPATTI CAVALARI\*

**RESUMO:** Este trabalho foi realizado 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 e aprendizagem. Em sua primeira etapa, a investigação buscou (a) verificar como os participantes da pesquisa vivenciavam o erro e a correção, (b) descrever as principais características das interlínguas dos aprendizes naquele momento. Na segunda etapa do trabalho, desenvolveu-se uma proposta de intervenção e tratamento dos erros mais recorrentes, por meio da qual se pretendia implementar ações pedagógicas com foco na forma (FonF) que promovessem a negociação de determinados aspectos lingüísticos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, 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. 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. Considerou-se, também, a relevância do aspecto complementar entre os dois focos - foco na forma x foco na mensagem - para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira por instrução.

**Palavras-chave:** gerenciamento do erro; ensino e aprendizagem; língua estrangeira.

**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 and learning process. 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' interlanguages. The second stage presented an intervention 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 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. 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

---

\* Doutoranda na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto.

relevant scaffolded help. Moreover, the complementary aspect of both focus – focus on form x focus on message – was considered extremely relevant to instructed teaching and learning process.

**Keywords:** error management; teaching and learning; foreign language.

## INTRODUÇÃO

Este artigo constitui um recorte das reflexões teóricas e dos resultados obtidos a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na UNESP – S. J. do Rio Preto, sob o título “O Tratamento do Erro na Oralidade: uma Proposta Focada em Características da Interlíngua de Alunos de Inglês como Língua Estrangeira”.

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 dos objetivos e da orientação disciplinar do pesquisador (KASPER, 1985; WHITE, 1987; LYSTER & RANTA, 1997; DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; FIGUEIREDO, 2001, 2003, etc.). No entanto, apesar de diferentes abordagens e orientações disciplinares, o que todas essas pesquisas têm em comum 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 e aprendizagem de L2.<sup>1</sup>

Ao se analisarem as metodologias e abordagens de ensino que mais se destacaram nas últimas décadas, observa-se uma relação entre (i) a concepção que se tem de língua/ linguagem e do processo de ensino e aprendizagem, (ii) a concepção que se tem de erro e, conseqüentemente, a maneira como o erro é gerenciado durante esse processo. Para caracterizar tal relação, pode-se pensar na dicotomia positivo x negativo: de um lado, em abordagens de ensino mais tradicionais, 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 o processo de aquisição/aprendizagem<sup>2</sup> do aprendiz. No entanto, nesses casos, o papel do tratamento do erro é subestimado.

O princípio norteador deste trabalho centrou-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), assim como as diferentes maneiras disponíveis para se tratarem esses erros devam ser consideradas instrumentos úteis nesse mesmo

---

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Apesar de reconhecer o valor do trabalho de Krashen (1987), que fez a distinção entre aquisição e aprendizagem, neste trabalho esses dois termos serão utilizados indistintamente.

processo (LYSTER & RANTA, 1997), visto que a intenção do tratamento dos erros não é erradicá-los, mas fornecer as ferramentas para que esse aprendiz possa, a seu tempo, percebê-los e operar as mudanças necessárias em sua interlíngua (CARDOSO, 2002).

A fim de se atingirem esses objetivos, foram formuladas três perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento da investigação:

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

O presente trabalho pretende apresentar as reflexões feitas acerca de tais questões e, para tanto, se divide em quatro seções principais: os procedimentos metodológicos, uma breve fundamentação teórica, apresentação e análise dos dados e, finalmente, algumas considerações quanto ao alcance da pesquisa desenvolvida.

## 1. CONTEXTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O contexto estudado pela referida pesquisa se caracteriza por ensino de inglês como língua estrangeira, no qual seis aprendizes se preparavam para um exame de proficiência em língua inglesa (*Cambridge First Certificate in English - FCE*). O grupo de participantes da pesquisa se constituiu, então, de seis alunos (AM, DE, JC, JN, MA, ME) adultos (entre 22 e 27 anos de idade) e a professora. Entre os seis alunos, apenas um deles (ME) não estava envolvido com o ensino de línguas, uma vez que todos os outros são formados em Licenciatura em Letras e pretendem atuar, profissionalmente, como professores de inglês.

A professora formou-se em Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução 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. Faz-se necessário esclarecer que, quando o grupo se formou, todos os participantes foram informados e concordaram com a realização da pesquisa, mas não sabiam sobre os objetivos específicos da investigação, enquanto 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 produção oral dos aprendizes.

Este estudo seguiu o paradigma qualitativo de pesquisa e teve sua coleta de dados marcada por duas etapas: a primeira, de diagnóstico, com características etnográficas (em que se coletaram dados para que as duas primeiras perguntas de pesquisa fossem respondidas e pudessem fornecer subsídios para a terceira) e a etapa final, com características intervencionistas, em que se implementaram ações pedagógicas com o objetivo de tratar os erros que foram levantados na fase de diagnóstico (respondendo-se, assim, à terceira pergunta de pesquisa).

Segundo Allwright & Bailey (1991), 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 e aprendizagem, provou-se possível e de grande valor nesse contexto.

As intervenções implementadas neste estudo podem ser descritas de acordo com aquelas encontradas numa pesquisa-ação colaborativa 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.

Nesse sentido, vale lembrar que o objetivo geral do grupo de alunos participantes era se preparar para um exame de proficiência em língua inglesa (*FCE*) e o foco da pesquisa é a produção oral dos alunos participantes e não a prática da professora (doravante P). O que se pretendeu, portanto, foi, a partir de um corte transversal (diagnóstico de algumas características do contexto e das interlínguas<sup>3</sup> dos alunos participantes), implementar intervenções com a intenção de oferecer ferramentas para que esses aprendizes avançassem no processo de desenvolvimento de suas interlínguas (ILs). 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 das ILs dos alunos.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas abertas e semi-estruturadas em português e em inglês com a professora e com os alunos participantes, gravações de aulas em vídeo, observações das aulas, notas de campo e diários reflexivos confeccionados pela pesquisadora, questionários, sessões de visionamento com os alunos e de discussão com P. Tendo tratado das principais questões metodológicas pertinentes ao desenvolvimento do trabalho, passemos ao seu embasamento teórico.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento, a seguir, a base conceitual e uma breve resenha das principais teorias que nortearam o desenvolvimento deste trabalho.

---

<sup>3</sup> O conceito de interlíngua (IL) será definido na seção 3.1 do presente trabalho.

## 2.1 O aprendiz e suas dimensões individuais e sociais

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.

Para discutir essa questão, apresento, a princípio, uma breve revisão da hipótese da interlíngua (que concebe a aprendizagem como produto de uma atividade estritamente individual) e, em seguida, da teoria sócio-interacionista (que tem uma concepção social da forma como a aprendizagem ocorre) para, finalmente, discutir uma proposta alternativa e conciliatória para essas duas concepções de aprendizagem e suas implicações.

A hipótese da interlíngua (IL) 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. 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, de acordo com Selinker (1972), 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 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 L2.

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 L2 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. Muitas pesquisas foram feitas no sentido de se estudarem

as causas da fossilização (SELINKER, *op.cit.*), bem como as estratégias de aprendizagem utilizadas por aprendizes de L2 (BYALISTOK, 1978; FAERCH & KASPER, 1983, apud GARGALLO, 1993) enfatizando, assim, o aspecto individual do processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, como exemplo de estudo que enfoca o aspecto social da aprendizagem, a Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky (1991) aponta que a 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 seria 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 intermentalmente para, então, ser apropriado pelo indivíduo e transformar-se numa atividade intra-mental.

Portanto, admitindo-se que, na construção do conhecimento, existe uma dimensão *inter* e outra *intra-mental*, pode-se olhar as questões de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva mais abrangente. Segundo alguns autores (ROBERTS, 1998; PICA, 1996), 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, admitindo, dessa maneira, a importância do conhecimento de mundo que o aprendiz traz para o seu ambiente social. Não obstante, não se pode negar o fato de que essa interpretação de mundo é feita dentro de um contexto sócio-histórico e por meio de interações que, por sua vez, promovem a aprendizagem do conhecimento que é socialmente construído. Dessa forma, o autor sugere uma inter-relação entre as dimensões individuais e sociais no processo de ensino e aprendizagem, de forma que a aprendizagem em si não seja possível sem que se reconheça o papel que ambas essas dimensões têm a desempenhar.

Essa concepção mais abrangente sobre o processo de aquisição/aprendizagem parece ser a que melhor “entende” a realidade da sala de aula 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. 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.

## 2.2 A redefinição do conceito de 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 forma lingüística/gramática no processo de ensino e aprendizagem de L2. Segundo alguns desses autores, nem o ensino baseado na instrução explícita de formas gramaticais isoladas, nem o ensino baseado apenas na produção de significados podem 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, Doughty & Williams (*op.cit.*) e Williams (*op.cit.*) 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. De qualquer maneira, o que deve prevalecer sempre são interações com foco em algum aspecto lingüístico, a serviço de um propósito comunicativo. Do contrário, os aprendizes estarão simplesmente falando sobre as regras de gramática em si, o que não seria considerado FonF. Williams (*op.cit.*) sugere, finalmente, 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.

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. 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, assim, 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.

### 2.3 O erro

De acordo com Allwright & Bailey (1991), definir erro não é 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, tradução minha). A questão que se coloca a partir desse tipo de definição é: quais os parâmetros usados como “forma correta”? Para refletir sobre tal questão, é imprescindível considerar a grande variedade lingüística existente, uma vez que a língua inglesa é falada em diferentes países de diferentes continentes e está em contato permanente com diversas outras línguas locais. O reconhecimento desse aspecto variável e dinâmico da língua permite reconhecer, de acordo com a proposta de 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 e 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, admitindo-se que a preocupação com a identificação e correção dos erros seja 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 (LÓPEZ, *op. cit.*).

### 2.4 Classificação dos erros

Ao se definirem quais tipos de erros são tratados neste trabalho e como eles são 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 um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge (*FCE*), 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, o que sugere que a produção oral desses participantes é, ou será, o insumo oferecido a seus alunos.



Considerando-se a importância da precisão gramatical para se atingirem os objetivos particulares de alguns alunos, bem como o objetivo comum do grupo de alunos participantes, neste trabalho, são tratados apenas os erros referentes à forma lingüística e, para tanto, são classificados de acordo com as categorias lingüísticas propostas por Dulay (1982), que classifica os erros de acordo com o componente (fonologia, sintaxe, morfologia, etc.) ou com o constituinte lingüístico (preposição, verbo auxiliar etc.) que os erros afetam.

## 2.5 Correção x tratamento x gerenciamento do erro

Segundo Cardoso (2002), 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, fornecendo-lhe a forma por ele considerada correta. 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 incluir diferentes estratégias que possam auxiliar o próprio aluno a perceber e reparar o erro.

Também abrangente e bastante apropriada é a definição de gerenciamento de Bartram & Walton (1991), segundo a qual, o gerenciamento inclui *todas as atitudes do professor ao perceber que seu 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. Numa analogia com a administração empresarial, o processo de gerenciamento envolveria planejamento, cumprimento de metas, pesquisa das condições de trabalho e das características do mercado, etc. Da mesma maneira, pode-se sugerir que o gerenciamento do erro em aulas de língua estrangeira 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 durante esta investigação.

Para todos os efeitos, segundo Allwright & Bailey (*op. cit.*), existe um pressuposto de que, em contextos de aprendizagem por instrução (oposto ao de imersão) o fornecimento de *feedback*<sup>4</sup> é 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 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 ILs.

---

<sup>4</sup> Segundo 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).

## 2.6 Taxonomia de correção

Allwright & Bailey (*op.cit.*) afirmam que 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. 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*.

Lyster & Ranta (1997) distinguiram seis tipos de movimentos corretivos utilizados pelos professores participantes de seu trabalho e essa classificação é utilizada na descrição de como os erros foram 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 descritas 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 por expressões/frases como as 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.

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 disso, foi considerada, neste trabalho, a possibilidade de o professor ignorar os erros cometidos por seus alunos, o que constitui um movimento corretivo contemplado por Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, *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 próprio aprendiz perceba o erro e tente corrigi-lo (*pedidos de esclarecimento, feedback metalingüístico, elicitación e repetición*).

A correção explícita parece ser a maneira mais tradicional de se tratarem os erros, visto que supõe o fornecimento imediato da forma correta ao aluno, como condição suficiente para a superação do erro, chamando a atenção do aprendiz para o fato de que ele cometeu um erro, o que pode interferir nas variáveis afetivas por inibir o aluno na sua tentativa de se comunicar em L2. A diferença básica entre a correção explícita e a reformulação 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 em sua produção, o que, em salas de aula onde o foco é, geralmente, a mensagem, pode ser percebido pelos aprendizes apenas como confirmação de conteúdo e não como *feedback* a uma forma lingüística imprecisa (NICHOLAS, LIGHTBOWN & SPADA, 2001).

De acordo com o trabalho de Lyster & Ranta (*op. cit.*), existem maneiras 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 encoraja 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: *elicitación, feedback metalingüístico, pedido de esclarecimento e repetición*, 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.

Cumpra 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. Finalmente, os autores afirmam que a relação entre a negociação da forma e o aprendizado de L2 em contextos de sala de aula ainda é de natureza especulativa, porém, pode-se dizer que os reparos feitos pelos próprios alunos na sequência de tratamento dos erros podem ser importantes para a aprendizagem de L2 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 os modelos de Doughty & Williams (1998), Williams (2001) e Gil (2003; 2004) sobre a questão foco na forma vs. foco na comunicação em aulas de L2, uma vez que essas propostas parecem acreditar nas vantagens da coexistência desses dois focos para o processo de ensino e aprendizagem. Na próxima seção, as três perguntas de pesquisa são retomadas a fim de se fazerem algumas considerações gerais quanto a análise dos dados coletados.

### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Apresento, a seguir, uma breve discussão dos dados mais relevantes para que as perguntas de pesquisa<sup>5</sup> sejam respondidas.

#### **3.1 Fase de diagnóstico (primeira e segunda perguntas de pesquisa)**

Em relação à primeira das perguntas de pesquisa, por meio da qual se investigou a vivência do erro e da correção no contexto de ensino investigado, nota-se que a maneira

---

<sup>5</sup> Perguntas de pesquisa:

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

como os alunos e a professora concebem o erro e a correção tem um papel muito importante no estabelecimento de um clima de confiança e afetividade durante as aulas.

Fragmento 01

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.

Fragmento 02

JC: Se você começar a escrever *tijela*, com j, no 1º ano e a professora não falar que não é daquele jeito, você vai escrever *tijela* daquele jeito o resto da vida

Os trechos acima destacados deixam clara a idéia compartilhada entre os participantes deste trabalho de que (i) o erro é um evento positivo porque leva à aprendizagem, como afirma Corder (1967) e (ii) a correção é responsabilidade do professor e tem um papel importante no processo de superação do erro.

Além disso, o levantamento dos movimentos corretivos privilegiados por P sugere uma coerência entre suas concepções e sua prática de gerenciamento do erro, uma vez que sua visão positiva do mesmo, aliada a uma concepção de que a correção é um instrumento de ajuda aos seus alunos reflete uma prática, durante as aulas, que respeita as características das ILs de seus aprendizes e se preocupa, em primeiro lugar, com a manutenção de um filtro afetivo favorável. No entanto, a maneira como P gerencia o erro mostrou, também, a ausência de movimentos corretivos que pudessem promover oportunidades de negociação da forma.

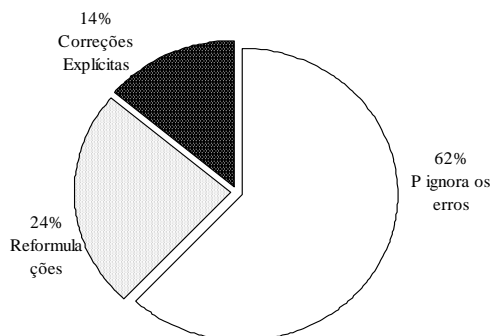


Gráfico 1: movimentos corretivos observados na prática de P (fase de diagnóstico)

O gráfico mostra que, se por um lado P privilegia a comunicação e mantém um filtro afetivo bastante propício (por meio de reformulações ou ao ignorar os erros), por outro lado, a ausência de determinados movimentos corretivos em sua prática parece privar os alunos de oportunidades para perceberem lacunas em suas ILs e receberem os andaimes necessários para o processo superação do erro.

A análise dos dados coletados para que se respondesse à segunda pergunta de pesquisa (vide p.17), por sua vez, mostrou que os erros mais recorrentes nas ILs destes

CAVALARI - O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira...

aprendizes são aqueles referentes a léxico, tempos verbais e preposições, conforme mostra o quadro a seguir:

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 (3ª. pes. sing. X plural)			✓			✓
Ausência do sujeito pronominal			✓	✓		
Ritmo e entonação da língua materna	✓	✓	✓	✓		

Tabela 1: erros mais recorrentes encontrados nas ILs dos aprendizes

Observam-se, pela tabela, algumas características em comum nas ILs de todos os participantes, principalmente, quanto aos tipos de erros relacionados às preposições *in x on x at* referentes a tempo e lugar, e quanto ao tempo e aspecto verbais relacionados ao passado. Esses foram os erros selecionados para serem tratados no processo de intervenção, uma vez que a análise das ILs desses alunos sugeriu que todos eles pareciam perceber, em maior ou menor grau, essa lacuna existente em suas ILs quanto à forma considerada padrão.

Fragmento 03

JC: I studied **at** morning

Fragmento 04

JN: because uh... **at** ((nome da escola)), **in** ((nome da escola))?... uh the people...

Fragmento 05

MA: I turned **to** seven **in on/in** May

Fragmento 06

DE: I **watch** a: TV program about twins and then the psychologist said that ...

Fragmento 07

AM: it's been a long time since **I don't see** them

Os excertos acima mostram os tipos de produções que foram consideradas erros neste trabalho. Os fragmentos 03, 04, 05 poderiam ser vistos como hesitações características da conversa espontânea, porém, pela frequência com que ocorreram (envolvendo sempre os mesmos aspectos lingüísticos), foram considerados exemplos de auto-correções por parte dos aprendizes, refletindo a instabilidade de suas ILs quanto a esses aspectos lingüísticos. No caso do fragmento 06, também se pode perceber a instabilidade dessa IL quanto ao uso do passado, uma vez que, no mesmo trecho, observa-se o uso correto desse

tempo verbal (verbo *say*). Quanto ao fragmento 07, o uso do presente simples (marcado com o grifo) parece refletir a tradução literal da mesma estrutura, em língua portuguesa (*Faz tempo que não os vejo...*).

Além desses excertos, a análise dos dados incluiu as observações feitas pelos aprendizes nas sessões de visionamento, quando os mesmos tipos de erros levantados pela pesquisadora foram apontados pelos alunos como sendo “aspectos a serem melhorados” em suas produções, sugerindo que eles eram capazes de perceber essas lacunas em suas ILs.

A análise das ILs mostra, ainda, a existência de um subgrupo, formado por quatro dos alunos (AM, JN, DE e ME), cujas ILs apresentaram características muito semelhantes no que diz respeito à ocorrência de alguns desajustes no nível fonético e morfossintático que, no entanto, não atrapalham a compreensão da mensagem. As características dessas ILs foram consideradas como amostras típicas da média representativa do grupo, conforme pode-se observar pelo fragmento a seguir:

Fragmento 03

JN: in my classroom there was a, a girl and she was black and she was fat and she, she lived in (bairro humilde da cidade) and she was studying in (nome da escola) and once she lost, she missed? She missed her money and then the teacher starts laughing /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 des/desperate.

Novamente, verifica-se, pelos trechos grifados, os desajustes e as auto-monitorações que caracterizam, principalmente, as ILs dos quatro alunos mencionados acima. JC, por sua vez, apresenta uma IL um pouco menos desenvolvida do que esse subgrupo, por apresentar alguns desajustes que interferem na compreensão da mensagem, enquanto MA apresenta uma IL melhor organizada e estruturada do que seus colegas.

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 poder ser caracterizada, exatamente, como a IL de um aluno iniciante parece autorizar o tipo de tratamento proposto por este trabalho, ou seja, um tratamento que prevê a implementação de estratégias corretivas que encorajam 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 ILs para características cada vez mais parecidas com aquelas da língua-alvo. Dessa maneira, ao terem sua atenção chamada para estes aspectos lingüísticos, os aprendizes podem reestruturar suas ILs, evitando, assim, a fossilização de algumas dessas formas.

### 3.2 O gerenciamento do erro na fase interventiva (terceira pergunta de pesquisa)

A terceira e última pergunta de pesquisa (vide p.17), 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-

## CAVALARI - O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira...

se, principalmente, na utilização de movimentos corretivos que privilegiassem a negociação da forma, segundo a proposta de Lyster & Ranta (1997). Para que esse objetivo fosse atingido, fez-se necessária uma série de sessões de discussão entre a pesquisadora e P. A princípio, os assuntos discutidos eram referentes às leituras feitas por P de alguns textos considerados mais relevantes sobre a questão do gerenciamento do erro e, após os objetivos do processo interventivo ficarem claros, as sessões de discussão serviram ao propósito de se fazerem ajustes no processo, de acordo com o que os dados mostravam.

A análise dos dados 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 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.

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, conforme observa-se nos dois próximos fragmentos:

### Fragmento 04

- (01) P: (falando sobre datas comemorativas ao redor do mundo) 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 ... now how do you celebrate Chistmas?

Observa-se, por esse trecho, o momento em que P repete o enunciado errado da aluna (linha 03), deixando claro que a preposição esperada não era *on*, naquele caso, mas sem lhe fornecer a forma correta, o que dá a JN a oportunidade de refazer seu enunciado. Ao deixar claro o seu objetivo, P minimiza a probabilidade de mal entendidos ocorrerem quanto a suas intenções corretivas com foco na negociação da forma e, apesar de JN e JC aparentemente não saberem a regra de uso dessa preposição (linhas 04 e 06), JN foi capaz de se monitorar. Esses momentos deram a P a oportunidade de fornecer a regra de uso para essas preposições (linha07) antes de continuar o assunto da aula com foco na comunicação. O próximo fragmento também representa um outro momento característico de negociação da forma:

### Fragmento 05

- (01) P: (falando sobre um personagem do texto lido pelos alunos) why is he being ignored?  
(02) JC: because he laugh at all his friends  
(03) P: ok ... he?  
(04) JC: laugh ... I don't know  
(05) P: he ... well you can say it in the present perfect, he HAS laughed so ... he has laughed at all his friends or ... simple past if you say WHEN, he laughed at ...  
(06) JC: because he laughed at all his friends yesterday



As elicitões (linhas 03 e 05) utilizadas por P nesse trecho ofereceram oportunidades para que JC se monitorasse. Ao desviar o foco da atividade, momentaneamente, para a forma lingüística, P fornece à aluna as opções que ela considerou possíveis para aquele contexto, devolvendo o turno para que JC pudesse retomar sua fala caso ela quisesse acrescentar alguma idéia.

As interações apresentadas pelos fragmentos 04 e 05 têm em comum a utilização de movimentos corretivos que propiciaram o engajamento temporário dos alunos em questões da forma lingüística, sem que se perdesse o foco original da atividade que era a troca de significados, o que vem corroborar a idéia de que, em se tratando de contextos de ensino e aprendizagem de línguas por instrução, os dois focos (na forma x na comunicação) podem ser temporariamente simultâneos (DOUGHTY & WILLIAMS, 1998; WILLIAMS, 2001), ou pelo menos, complementares (GIL, 2004).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma apreciação geral sobre o trabalho desenvolvido, conclui-se que a atitude positiva quanto ao erro por parte dos participantes deste trabalho, aliada à concepção de que a correção é necessária, ainda que nem sempre eficaz, pode explicar (i) o fato de que os participantes reconhecem um vínculo natural entre o erro, a correção e o processo de ensino/aprendizagem de L2 e (ii) a manutenção de um filtro afetivo extremamente favorável à aprendizagem. Além disso, comprovou-se que as ILs 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 alguns desajustes em suas produções orais em relação aos padrões da língua-alvo.

No processo interventivo de tratamento dos erros, foi de extrema importância o esforço consciente por parte de P na utilização de determinados movimentos corretivos que tornaram possível a análise das características específicas dos momentos em que se pretendeu tratar o erro de acordo com as teorias apresentadas na fundamentação teórica do trabalho. De uma maneira geral, esses momentos caracterizaram-se por:

- conhecimento das características da IL dos aprendizes, principalmente, quanto àquelas formas lingüísticas que eles pareciam ter condições de monitorar;
- objetividade quanto às formas que foram tratadas (quanto mais focadas forem as atividades e as reações do professor para o tratamento de um item lingüístico específico, mais saliente esse item parece se tornar no insumo para os aprendizes);
- oferecimento de oportunidades para que os aprendizes pudessem se expressar e, temporariamente, focar a forma;
- oferecimento de oportunidades para que o próprio aprendiz pudesse perceber seu erro e refazer sua produção por meio do *não* fornecimento da forma considerada padrão

## CAVALARI - O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira...

---

pelo professor durante o gerenciamento de erros, ou seja, o professor apenas mostrava onde estava o desvio, por meio de indícios metalingüísticos, pedidos de esclarecimento, repetição, entonação etc.

Observou-se que, dadas estas condições, pode-se promover momentos favoráveis ao engajamento dos aprendizes em processos cognitivos que, apoiados pelos andaimes oferecidos pelo professor, podem ajudá-los a se monitorarem quanto a um determinado aspecto lingüístico e, dessa maneira, avançarem no processo de desenvolvimento de suas ILs.

---

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- BARTRAM M.; WALTON, R. (1991). *Correction: A positive Approach to Language Mistakes*. Language Teaching Publications: LTP.
- BURNS, A. (1999). *Collaborative Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, p. 02-44.
- BIALYSTOK, E. (1978). A Theoretical Model of Second Language Learning. *Language Learning*. V. 28, n.1, p. 69-83.
- CARDOSO, S. A. (2002). *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. Dissertação de Mestrado.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL*. v. 4, p.161-170.
- CRUZ, M. L. O. B. (2001). *Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas-SP.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DULAY, H. (1982). *Language Two*. OUP, p138-198.
- DUTRA, D.; MELLO, H. (2004). *A Gramática e o Vocabulário no Ensino de Inglês: Novas Perspectivas*. FALE-UFMG, Belo Horizonte.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. (2001). *Correção com os Pares: os Efeitos do Processo da Correção Dialogada na Aprendizagem da Escrita em Língua Inglesa*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras – UFMG. Tese de Doutorado.
- \_\_\_\_\_. (2003). Formas Diferentes de Correção: O que Cada uma Delas Pode dizer ao Professor de Línguas? In: *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras*. UFG.
- GARGALLO, I. S. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editora Síntesis.

- GIL, G. ([2003?]). Desenvolvendo Mecanismos de Foco na forma através da Interação na Sala de Aula de Língua Estrangeira. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 24, n.1.
- \_\_\_\_\_. (2004). 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.
- HINKEL, E.; FOTOS, S. (org). (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- KASPER, G. (1985). Repair in Foreign Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v.7, p. 200-215.
- KRASHEN, S. D. (1987). *Principles and Practice In Second Language Acquisition*. Great Britain: Prentice Hall International.
- LÓPEZ, F. S. (1991). *Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid.
- LYSTER R.; RANTA, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p.37-66.
- MITCHEL, R.; MYLES, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- NUNAN, D. (1990). 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.
- PICA, T. (1996). Second Language Learning Through Interaction: Multiple Perspectives. In: *Working Papers In Educational Linguistics*, v. 12,n. 1, Spring.
- RICHARDS, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. New York. Cambridge Language Teaching Library.
- ROBERTS, J. (1998). *Language Teacher Education*. Great Britain: Arnold.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, v. X/ 3.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Process they Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, v.16, n.3. Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WHITE, L. (1987). Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. *Applied Linguistics*, v. 2, n. 2.
- WILLIAMS, J. (2001). Focus on Form: Research and its Application. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.31-52.

Recebido: 03/12/06  
Aceito: 15/03/07