

Contribuições da pesquisa-ação colaborativa para a formação docente continuada e o ensino de língua inglesa: foco no *feedback* corretivo oral

Aline Pessoa¹

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa que emerge a partir da constatação, presente em diversos estudos, de que o *feedback* corretivo oral é frequentemente empregado de modo reducionista por professores de língua inglesa. Diante desse cenário, a pesquisa aqui discutida visou proporcionar formação docente continuada a uma professora de língua inglesa, mediando a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, articulando-os a seus conceitos cotidianos no contexto específico de sua atuação docente. Para tanto, o estudo explora a pesquisa-ação colaborativa, estreitamente relacionada aos princípios socioculturais da colaboração e da mediação. Os dados foram gerados por meio de uma entrevista semiestruturada, observação de seis aulas, uma sessão autoscópica e duas conversas denominadas diálogos colaborativos. Os resultados evidenciaram, inicialmente, que a professora participante, fundamentada em seus conceitos cotidianos, interpretava *feedback* corretivo oral como uma atividade que interrompia a comunicação, causava desconforto no aprendiz e não contribuía para o processo de aprendizagem da língua. Por essa razão, a professora limitava-se a usar movimentos reformuladores, especialmente o *recast* sutilmente fornecido. A natureza colaborativa da pesquisa-ação, ao articular teoria e ação, proporcionando reflexão, favoreceu à participante da pesquisa a construção de conceitos científicos e a reconstrução de seus conceitos espontâneos. A internalização dos novos conceitos é manifestada nas novas práticas pedagógicas da professora, demonstrando ampliação da quantidade e da variedade de *feedback* corretivo oferecidos, além da inclusão de movimentos elicitativos. Os resultados deste estudo ressaltam a relevância da implementação de oportunidades, como as propiciadas por uma pesquisa-ação colabora.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Pesquisa-ação colaborativa. Formação docente continuada. Feedback corretivo oral

Data de submissão: Fevereiro. 2024 – Data de aceite: Março. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v20i1.15580>

¹ Licenciada em Letras - Língua Inglesa (UnB), mestre e doutora em Linguística Aplicada (UnB e UNISINOS, respectivamente). Professora Adjunta de língua inglesa no Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), onde também atua como professora permanente na linha de pesquisa "Ensino, formação docente e prática pedagógica" do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). Suas áreas de atuação envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas e a formação de professores. Pesquisa temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, formação inicial e continuada de professores, avaliação, *feedback* corretivo oral e representações sociais. É líder do Grupo de Pesquisa GEPELIN - Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas. Membro da Associação Brasileira de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e da Comissão Científica em Ensino de Línguas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Atua, ainda, na Avaliação do Ensino Superior do Sistema SINAES (INEP/MEC) como avaliadora *ad hoc*. <https://orcid.org/0000-0003-0766-9164> E-mail: aline.pessoa@ufob.edu.br

Introdução

Diversas pesquisas conduzidas em contexto nacional e internacional (Lima; Pessoa, 2016; Lyster; Saito; Sato, 2013; Pessoa, 2021; 2022; Pessoa; Lima, 2019; Sheen; Ellis, 2011) evidenciam a relevância do *feedback* corretivo oral, entendido como a reação à produção oral incorreta de um aprendiz, no apoio que os professores devem oferecer para mediar a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE). Os estudos orientados por princípios socioculturais amparam-se na premissa de que os aprendizes podem se beneficiar da informação recebida pelo *feedback* como recurso fundamental, indicando que suas hipóteses sobre a língua em estudo estão equivocadas. Essa percepção pode favorecer os estudantes, ampliando a aprendizagem a partir daquilo que já sabem.

Embora a literatura atual enfatize o significativo papel do *feedback* corretivo oral para o processo de aprendizagem, estudos realizados no cenário brasileiro concluem (Lima; Pessoa, 2016; Pessoa, 2021; 2022; Pessoa; Lima, 2019) que muitos professores de inglês não fazem uso da diversidade de tipos de *feedback* corretivo oral em razão, principalmente, do conhecimento limitado sobre o tema.

A falta de conhecimento científico, ou conceito científico (Vygotsky, 1986), sobre *feedback* corretivo oral, frequentemente, leva o professor de LE - sustentado exclusivamente por seus conceitos cotidianos (Vygotsky, 1986) - a relutar em oferecer *feedback* corretivo, fornecê-lo tão sutilmente que o aprendiz não consegue percebê-lo ou usar excessivamente apenas um entre os diversos tipos de *feedback* oral existentes. Evidencia-se, assim, a necessidade de formação docente continuada que oportunize aos professores de LE a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, de modo que lhes seja possível uma atuação pedagógica teoricamente sustentada.

Nessa perspectiva, insere-se a presente investigação, metodologicamente caracterizada como pesquisa-ação colaborativa, cujo objetivo principal é oportunizar formação docente continuada a uma professora de língua inglesa, de modo a lhe possibilitar a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, articulando teoria e prática em seu próprio contexto de atuação.

Além desta introdução, este trabalho está organizado em quatro seções: nas duas primeiras, apresentamos o aporte teórico que sustenta a pesquisa. Na terceira seção, analisamos e discutimos os dados e em seguida, na quarta seção, tecemos as considerações finais.

1 A formação docente continuada em uma perspectiva sociocultural

Nossa posição epistemológica sobre formação docente continuada fundamenta-se

na teoria sociocultural (Vygotsky, 1978; 1986), que pressupõe o desenvolvimento humano como resultante de sua participação em práticas sociais.

A teoria sociocultural enfatiza a interdependência entre o individual e o social e concebe que o conhecimento parte do plano interpsicológico para o intrapsicológico, quando há internalização. Sob esse olhar, o desenvolvimento está atrelado à internalização, ou seja, ao processo de transformação das relações sociais em fenômenos psicológicos (Lantolf, 2003; Vygotsky, 1978; 1986), que conecta a dimensão interpsicológica à intrapsicológica. Esse entendimento levou Vygotsky a propor que a relação dos seres humanos com o mundo é essencialmente uma relação indireta ou mediada (Lantolf, 2000; 2006; Wertsch, 2007).

A mediação, por conseguinte, torna-se o elemento central da teoria sociocultural e pode ser definida como o uso de meios auxiliares para agir - física, social e mentalmente, pois as atividades cognitivas e materiais dos seres humanos são mediadas por artefatos socialmente construídos pelos indivíduos. O desenvolvimento cognitivo, portanto, é um processo interativo mediado pela interação social.

Nessa perspectiva sociocultural, a formação docente continuada é compreendida não como um caminho a ser trilhado solitariamente, mas como um percurso que deve ser desenvolvido em interação, pois o conhecimento emerge da participação do indivíduo em práticas sociais de ensino e aprendizagem vivenciadas em contextos socioculturais (Johnson, 2009; Pessoa, 2022; Vieira-Abrahão, 2012). Entendemos, assim, que a formação docente continuada é um processo mediado por outros seres humanos, como um pesquisador quando interage com o participante em uma pesquisa-ação colaborativa, ou por artefatos culturalmente criados, que podem ser os artigos científicos ou textos de livros, por exemplo.

O processo de internalização também é mediado pelos conceitos cotidianos e científicos (Vygotsky, 1986). Os conceitos cotidianos, espontaneamente formados pelas experiências do indivíduo em suas relações sociais diárias, se configuram como conhecimento experiencial. Os conceitos científicos, por outro lado, representam os conhecimentos advindos das ciências e são construídos por meio de instrução formal. Vygotsky (1986) enfatiza que a simples transmissão de conceitos científicos não proporciona o desenvolvimento adequado e sugere a construção de conceitos científicos mediada pelos conceitos cotidianos. É fundamental, dessa forma, aliar a construção de conceitos científicos às experiências práticas porque é essa relação que possibilita o processo de internalização.

Uma vez que os seres humanos constroem conceitos cotidianos acerca de quaisquer eventos já vivenciados, professores de LE podem, por exemplo, elaborar conceitos cotidianos equivocados sobre *feedback* corretivo oral, a partir de suas próprias

experiências como aprendizes de uma LE, pois, como descrito por Lortie (1975), os professores aprendem muito a partir de suas próprias experiências como aprendizes, no processo que ele denominou aprendizagem por meio da observação.

Se um professor, ao longo de sua experiência como aprendiz de LE, era constantemente interrompido para ser corrigido em seus erros orais, ele pode considerar a interrupção como a única forma de *feedback* corretivo oral existente. Desse modo, como professor de LE, caso tenha se sentido confortável com as interrupções de seus professores, poderá imitá-los e corrigir seus alunos por meio da interrupção. Por outro lado, se aquelas correções não tiverem lhe parecido satisfatórias, ele pode, por exemplo, optar por não oferecer *feedback* corretivo oral. Em situação absolutamente oposta, um professor cujas experiências quando aprendiz de LE não tenham incluído *feedback* corretivo oral, pode ser levado à construção de um entendimento que desconsidere a relevância dessa prática pedagógica para o processo de aprendizagem.

Diferentemente dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos são construídos a partir da instrução formal; representam conhecimento advindo das diversas ciências que, quando adquiridos, transformam o conhecimento cotidiano.

Tanto os conceitos cotidianos, quanto os científicos possuem potencialidades e limitações. Se por um lado, os conceitos cotidianos podem incluir conhecimento equivocado, por outro, eles têm o potencial de incluir as experiências pessoais. A falta de experiência pessoal é exatamente o aspecto limitador do conceito científico. Por essa razão, diversos pesquisadores (Johnson, 2009; Johnson; Golombek, 2016; Vieira-Abrahão, 2012; 2014) destacam que a construção de conceitos científicos apoiada em conceitos cotidianos permite ao indivíduo compreender e transformar seus conceitos cotidianos.

A formação continuada de professores, em uma perspectiva sociocultural, se constitui em um processo de reconstrução das práticas docentes, conforme as necessidades individuais dos professores e em consonância com seus ambientes específicos de ensino (Johnson, 2009; Johnson; Golombek, 2016; Pessoa, 2022; Vieira-Abrahão, 2012; 2014). A partir desse entendimento, o esforço da investigação aqui discutida é no sentido de propiciar meios pelos quais a professora participante possa construir conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, fundamentada em seus conceitos cotidianos em estreita relação com seu contexto específico de ensino.

O grande desafio para a formação docente continuada é encontrar meios propícios que possam oportunizar aos professores, em seus próprios cenários de atuação, momentos de reflexão sobre suas ações que, aliando teoria e prática, levem os professores a construir conceitos científicos, a experimentar novas ideias e a reconstruir suas práticas pedagógicas. Por essa razão, a pesquisa-ação tem sido adotada como recurso para formação docente por ser considerada como um meio eficaz para professores de línguas

melhor compreenderem seus alunos e seu ensino.

Em uma perspectiva sociocultural, a pesquisa-ação torna-se mais rica quando os professores contam com a colaboração de outros em um tipo de pesquisa denominada pesquisa-ação colaborativa (Burns, 2015; Johnson; Golombek, 2016; Pessôa, 2021; 2022; Silvestre, 2017), que considera a voz do professor participante, não como o objeto da investigação, mas como o investigador de suas práticas em suas próprias aulas.

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa, que pesquisadores podem desenvolver em colaboração com professores de Língua Inglesa de cursos de idiomas e/ou de escolas de ensino fundamental e médio, configura-se como uma maneira privilegiada para formação docente continuada.

2 O *feedback* corretivo oral

Em uma perspectiva sociocultural, o *feedback* corretivo oral caracteriza-se como uma atividade colaborativa, social e dialógica, pois envolve a participação conjunta e trocas significativas de conhecimento entre os participantes da interação (Nassaji; Swain, 2000; Lima; Pessôa, 2016). A correção oral, assim entendida, deixa de ser uma ação feita para o aprendiz e torna-se uma atividade desenvolvida com o aprendiz, que lhe auxilia a se mover em direção à autorregulação.

Conforme Lima e Pessôa (2016) evidenciam, ao apontar que algo deixou de ser compreendido ou que há uma inadequação na fala do aprendiz, o professor envolve seu aluno em um trabalho interativo, que pode resultar em modificações capazes de apoiá-lo na aquisição da LE. Desse modo, o *feedback* corretivo oral oferecido pelo professor, ou por outro aprendiz linguisticamente mais competente, proporciona novo conhecimento e o desenvolvimento de um aprendiz autorregulado.

A literatura recente (Lima; Pessôa, 2016; Lyster; Saito; Sato, 2013; Pessôa, 2022) classifica os movimentos de *feedback* corretivo oral em dois conjuntos: o elicitativo e o reformulador. O *feedback* corretivo do tipo elicitativo agrupa os movimentos que oferecem ao aprendiz o suporte necessário para que ele mesmo identifique o erro e tente corrigir sua fala. Esse tipo de *feedback*, por conseguinte, favorece ao aprendiz exercer um papel mais ativo na construção de seu conhecimento. O *feedback* do tipo reformulador, por outro lado, inclui os comportamentos que apenas fornecem ao aprendiz a forma correta de sua elocução sem proporcionar meios para que ele próprio possa encontrar seu erro e reformular sua fala.

O conjunto de *feedback* elicitativo engloba o pedido de esclarecimento, o *feedback* metalinguístico, a elicitación, a repetição e a sinalização paralinguística. O conjunto reformulador é composto pela correção explícita, *recast* e tradução. Esses tipos de

feedback corretivo oral são explicados e exemplificados a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Feedback corretivo oral: movimentos elicitativos e reformuladores

Nome do FCO	Explicação	Exemplo
Pedido de esclarecimento	O professor externa ao aprendiz que seu enunciado apresenta inadequações. Os professores frequentemente empregam orações como <i>I don't understand</i> ou <i>Excuse me?</i>	Aprendiz: <i>When my mother was young, she work at Banco do Brasil.</i> Professor: <i>Humm... what do you mean by she WORK?</i> Aprendiz: <i>She works ... worked at Banco do Brasil.</i>
Feedback metalinguístico	O professor faz comentários ou perguntas que empregam metalinguagem com orações como <i>Is it a regular verb?</i>	Aprendiz: <i>Sally break her glasses.</i> Professor: <i>You need a past tense.</i> Aprendiz: <i>Ok! Sally broke her glasses.</i>
Elicitação	O professor indica que há erro, repete parte do enunciado e aguarda que o aprendiz pense e reformule sua fala.	Aprendiz: <i>She wants your pen.</i> Professor: <i>No, not that. She wants ...</i>
Repetição	O professor repete a elocução, destaca a inadequação por meio da entonação.	Aprendiz: <i>He don't want it.</i> Professor: <i>Profa.: He DON'T?</i>
Sinalização paralinguística	O professor sinaliza que há inadequação no enunciado por meio do uso de linguagem corporal, como movimentos faciais ou gestos.	Professor: <i>Then, what did she do?</i> Aprendiz: <i>She kiss him.</i> A professora balança a cabeça negativamente ao mesmo tempo em que aponta o polegar para trás indicando o passado. Aprendiz: <i>She kissed him</i>
Correção explícita	O professor sinaliza o erro e fornece a forma correta. Os professores normalmente usam expressões como <i>No, it's not ...</i> ou <i>We say ...</i>	Professor: <i>What happened to her?</i> Aprendiz: <i>She fell down and broke the arm.</i> Professor.: <i>No, we don't say broke the arm. We say she broke her arm</i>
Recast	O professor reformula o enunciado.	Aprendiz: <i>I never went there.</i> Professor.: <i>I've never been there.</i>
Tradução	O professor traduz a palavra ou expressão que o aprendiz usou em língua materna.	Aprendiz: <i>I think that nurses have a vida estressante</i> Professor: <i>stressful life</i>

Fonte: Pessôa, 2022, p. 134-135

Apesar de não existir um tipo de *feedback* corretivo oral que possa ser considerado ideal, pois todos têm função sociointerativa na sala de aula, eliciar a forma correta propicia ao aprendiz refletir sobre a língua e, portanto, pode se configurar como um movimento corretivo que melhor contribui para a aprendizagem, levando o aprendiz a pensar acerca de seu enunciado e se autocorrigir. É, também, relevante que o professor varie os tipos de *feedback* corretivo oral empregados a fim de melhor se adequarem ao nível de desenvolvimento de seus aprendizes.

Ressaltamos que, tanto o excesso de movimentos corretivos quanto sua falta,

causam impactos no processo de aprendizagem, pois, de acordo com Bartram e Walton (1991), o professor que corrige excessivamente pode causar tensão em seus alunos que tendem a demorar demais formulando suas frases ou a usar estruturas fixas, tornando-se, por conseguinte, usuários da LE menos criativos, que valorizam muito mais a acurácia do que a fluência. Por outro lado, para Bartram e Walton (1991, p. 27), o professor que nada corrige pode ser compreendido como “preguiçoso, irresponsável ou incompetente” e essa interpretação também pode gerar ansiedade nos aprendizes que “passam a se perguntar se o professor sabe o que está fazendo”.

O *feedback* corretivo oral pode ser imediato, ou seja, oferecido em um turno de fala o mais próximo possível do enunciado incorreto, ou postergado, quando o professor aguarda o término da atividade para fornecer *feedback*. Ambos apresentam vantagens e desvantagens. Até o momento, não há comprovações científicas que favoreçam a um em detrimento do outro.

3 A pesquisa-ação colaborativa desenvolvida: análise e discussão dos dados

O presente estudo, orientado por princípios socioculturais, objetiva contribuir para a formação docente continuada de uma professora de inglês, identificada pelo pseudônimo Carla, oportunizando mediação propiciadora de construção de conceitos científicos acerca do *feedback* corretivo oral. A fim de envolver a professora em iniciativas que lhe permitam investigar sua própria prática docente e em atividades dialógicas que favoreçam a reconstrução de seus conceitos cotidianos, a opção metodológica foi pela pesquisa-ação colaborativa.

Os dados foram gerados ao longo de seis semanas de aulas *online*, realizadas pela plataforma *Microsoft Teams* no segundo semestre de 2022. A turma era constituída por sete alunos adultos, aprendizes de inglês de um curso de idiomas vinculado a uma universidade, em nível intermediário. Os instrumentos empregados para a geração dos dados incluíram uma entrevista semiestruturada, a observação de seis aulas (gravadas pela professora participante do estudo), uma sessão autoscópica e dois diálogos colaborativos².

A entrevista semiestruturada abordou questões relacionadas à formação acadêmica da professora, sua experiência docente e seus conceitos científicos sobre *feedback* corretivo

² A autoscopia, também denominada visionamento, consiste em videogravação de ações que são, posteriormente analisadas pelo próprio protagonista em sessões autoscópicas, ou seja, sessões de reflexão a respeito de suas ações. Opto por usar o termo autoscopia porque considero que essa denominação melhor reflete que o conceito se associa à noção de auto-observação, autoconhecimento e autoanálise. Chamo de diálogo colaborativo à conversa desenvolvida entre a professora e a pesquisadora logo após a aula ministrada, quando dialogam sobre os eventos da aula, focalizando os episódios em que há erros orais e o modo como *feedback* corretivo oral foi, ou não, fornecido.

oral. A observação das aulas gerou dados sobre como a professora efetivamente oferecia *feedback* corretivo oral e, aliada às anotações da pesquisadora e às gravações, gerou conteúdo para a sessão autoscópica, adotada como mecanismo para suscitar o processo reflexivo da professora participante.

Carla é licenciada em Letras - Português e Inglês e ministra aulas em dois cursos de idiomas desde 2003. Ela não se recorda de ter estudado sobre como fornecer *feedback* corretivo oral na graduação ou de já ter lido algum artigo científico sobre o assunto. Durante a entrevista, ao ser questionada sobre suas ações para fornecer *feedback*, ela demonstra dúvidas sobre o que faz, afirmando que muitas vezes fica “mesmo sem saber o que fazer”.

Carla afirma que:

Eu acho que nunca pensei nisso (...) tô aqui forçando minha memória pra poder lhe dizer o que faço de verdade (...) acho que vou agindo pela intuição, pelo que lembro que meus professores faziam e eu achava legal e também o que não achava (...) me esforço muito mesmo em deixar meu aluno falar, em não interromper o tempo todo, em não constranger, como duas professoras que eu tive quando eu estudava inglês e elas eram horríveis, me interrompiam o tempo todo.

Excerto 1: trecho da entrevista

A atenção de Carla para questões emocionais está presente em sua fala e também em seu fazer docente durante as aulas observadas. O cuidado para não constranger os aprendizes parece advir da falta de cautela de seus próprios professores, como demonstrado no Excerto 1. Duas professoras de Carla que a interrompiam frequentemente parecem ter exercido forte influência em sua prática docente. Assim, há indícios de que Carla, a partir das suas lembranças, usa, como principal fator para decidir sobre o fornecimento de *feedback* corretivo oral, aquilo que imagina que o aprendiz sentirá no momento da correção.

Como descrito por Lortie (1975), os professores também aprendem a partir de suas vivências quando eram aprendizes. Assim, pode-se considerar que Carla, a partir das atitudes de suas próprias professoras, construiu conceitos cotidianos sobre *feedback* corretivo oral como um movimento que provoca constrangimento. Consequentemente, Carla evita oferecer *feedback* para não intimidar seus alunos.

Na entrevista, Carla afirma que opta, sempre que possível, por anotar os erros e, antes do final da aula, falar sobre esses erros coletivamente. Ela reconhece, entretanto, que involuntariamente, às vezes, interrompe o aprendiz.

Aí porque tem coisas que não dá pra ouvir sem fazer nada (...) em turma do intermediário ainda tem gente falando she don't (...) e no avançado o bendito think continua sink cara (...) aí, quando eu vejo eu já interrompi. (...) Mas é raro eu

interromper. Acho que o que faço é ... assim, como vou explicar? (...) ele fala lá alguma coisa errada, daí eu anoto e no final da aula só depois em algum momento eu dou um jeito. Assim ... I live here since, por exemplo. Aí no final da aula eu pergunto pra todo mundo qual é o tempo verbal correto quando eu quero falar de uma ação que começou no passado e ainda não terminou? Outra coisa que faço quando o aluno fala tipo yesterday, while I did my homework my brother was watching TV aí eu tipo que repito e digo mais ou menos assim (...) ok, while I was doing my homework my brother was watching TV e dou sequência na aula.

Excerto 2: trecho da entrevista

É possível inferir, a partir das descrições de Carla sobre seus próprios procedimentos, que os tipos de *feedback* que ela supõe fornecer são, predominantemente, *recast* e *feedback* metalinguístico postergado.

A fim de identificar quais tipos de *feedback* Carla efetivamente usa, observamos três aulas. Na primeira aula observada, Carla forneceu *recast* (quatro vezes), correção explícita (uma vez) e tradução (uma vez). Na segunda aula, os movimentos oferecidos foram *recast* (seis vezes) e tradução (uma vez). Na terceira aula observada, Carla ofereceu, apenas, *recast* (nove vezes). Nessas três aulas não houve evidências de *feedback* metalinguístico postergado.

Considero ser possível afirmar, a partir da análise da entrevista e das aulas observadas, que, em uma perspectiva sociocultural, o nível de desenvolvimento real de Carla, especificamente quanto ao oferecimento de *feedback* corretivo oral, é alicerçado em seus conceitos cotidianos, construídos primordialmente em suas experiências como aprendiz. Esses conceitos, aliados às lembranças de como se sentia quando era corrigida, alimentam o receio de Carla em prover *feedback*.

Com a finalidade de oportunizar a construção de conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral, bem como estimular a reflexão da participante, solicitamos que Carla lesse dois trabalhos científicos: Pessoa e Lima (2019) e Pessoa (2022). Os artigos selecionados caracterizam o *feedback* corretivo oral como um suporte que os professores de LE precisam fornecer aos aprendizes. Além disso, os textos apresentam e discutem tipos distintos de *feedback* que podem mediar a aprendizagem, atentando à estreita relação entre emoção e cognição. Associamos a leitura a duas questões indutoras de reflexão: como reajo quando meus alunos falam algo que não está linguisticamente correto? Como eu poderia reagir?

A sessão autoscópica foi realizada dez dias após o término da leitura dos artigos. Para a sessão, criamos um vídeo com duração aproximada de 20 minutos, cujas cenas evidenciavam falas com erros para os quais Carla forneceu algum tipo de *feedback* corretivo oral, como também outras cenas, cujas interações apresentavam erros para os quais ela não ofereceu *feedback*. O objetivo da apresentação do vídeo foi possibilitar que Carla rememorasse suas ações e seus sentimentos, na intenção de favorecer sua reflexão,

mediante a auto-observação. Destaca-se que o principal propósito da sessão autoscópica foi encorajar o processo reflexivo de Carla, engajando-a em uma atividade dialógica que propicia a reconstrução de conceitos cotidianos.

Carla iniciou a sessão autoscópica fazendo referência aos textos que havia lido e registrando que já podia vislumbrar outras formas de corrigir, além daquelas que ela costumava usar. A percepção de Carla sobre o que ela considerou como “importante para aprender e mais ainda para usar” refere-se a uma das vantagens da pesquisa-ação colaborativa, que é a de promover uma interação dialógica que faculte, aos participantes desse tipo de estudo, oportunidades para externar conhecimentos e mediar os pensamentos uns dos outros (Burns, 2015).

Na sessão autoscópica, ao refletir sobre cenas que demonstravam erros não corrigidos, Carla constata que não havia anotado diversos erros para posterior correção, como afirmara fazer. Além disso, ela também dialoga com a pesquisadora, que é a colaboradora da pesquisa-ação colaborativa, sobre a razão de suas escolhas e sobre tipos possíveis de *feedback* que poderiam ter sido oferecidos naquelas situações, como o excerto, a seguir, demonstra:

Eu vejo agora que eu uso muito o recast, né? E vou lhe dizer (...) eu tenho certeza que eu uso muito o recast porque me deixa com a sensação de que eu fiz meu trabalho e não constrangi o aluno. (...) Mas olha ali ó (...) deixa eu procurar a cena (...) quando eu pergunto does he watch TV? (...) ela respondeu no, dad never watch TV e eu só disse OK. Nada falei. Tá, compreendi que não preciso sair corrigindo tudo, tudinho, mas acho que ali eu deveria ter usado, por exemplo, como é o nome? Aqui, achei, deveria ter usado feedback metalinguístico porque não sei se ela se equivocou por causa do never ou sei lá... ela pode estar fazendo alguma hipótese, né?

Excerto 3: trecho da sessão autoscópica

A fala de Carla, como transcrita no Excerto 3, revela reflexões sobre suas práticas pedagógicas e, em especial, sobre sua preferência por *recast*, e o impacto dessa escolha no processo de aprendizagem. Carla expressa uma preocupação legítima com os aspectos emocionais de seus alunos, mas também reconhece que há momentos em que o *feedback* corretivo oral é necessário.

Na sessão autoscópica, Carla destaca que, antes de ler os artigos de Pessoa e Lima (2019) e Pessoa (2022), tinha a percepção de que “a correção era uma coisa ruim, tinha mais desvantagem do que vantagens”. Entretanto, sua visão do que constitui *feedback* corretivo oral começa a ser modificada porque passou a compreender sua importância para a aprendizagem da LE. Nas palavras de Carla, “*feedback* é uma espécie de mediação que fazemos. Só agora descobri que posso usar o *feedback* para mediar a aprendizagem”.

Os dados gerados na sessão autoscópica sugerem que a participante não usava *feedback* corretivo de natureza elicitativa porque considerava que esse tipo de prática

pedagógica poderia expor os alunos a situações embaraçosas, conforme mostra o excerto a seguir:

Eu acho que nunca iria pedir pra um aluno lembrar de uma coisa que eu já tivesse explicado. Não usaria porque pensava que fazer isso iria expor o aluno. Tipo o pedido de esclarecimento (...) nunca teria pensado em usar porque parecia intimidador, mas as leituras me fizeram ver coisas que eu não via.

Excerto 4: trecho da sessão autoscópica

Tanto o *feedback* corretivo oral de natureza reformuladora quanto o de natureza elicitativa exercem papel relevante no processo de aprendizagem. Contudo, quando os professores reagem aos erros por meio de movimentos elicitativos, eles envolvem o aprendiz no processo corretivo, tornando-o sujeito ativo de sua aprendizagem. Os dados sugerem que a participante desconhecia a relevância dos movimentos de natureza elicitativa como recurso para engajar o aprendiz em uma reflexão que promove aprendizagem.

Com o propósito de colaborar para a reconstrução dos conceitos cotidianos de Carla, desenvolvemos um novo período de observação de três aulas, sendo duas delas seguidas por diálogos colaborativos. A análise dos dados gerados nessas aulas e nos diálogos colaborativos revela que Carla internalizou conceitos científicos, pois ela não apenas diversificou os movimentos de *feedback* corretivo fornecidos, como também passou a enfatizar aqueles de natureza elicitativa.

Na quarta aula observada, Carla forneceu *recast* (uma vez), repetição (duas vezes), *feedback* metalinguístico (duas vezes) e elicitación (uma vez). Durante o diálogo colaborativo, Carla afirma que:

ali ... veja essa cena quando (nome do estudante) falou visit, fiquei bem insegura, com medo mesmo de tá fazendo bobagem porque pensei na questão de ser importante que ele pensasse no que tinha falado, mas ainda tenho a questão da emoção muito forte em mim, mas quando vi que deu certo, até comecei a me animar.

Excerto 5: trecho do diálogo colaborativo – quarta aula

A reflexão de Carla parece revelar que ela começa a compreender a relevância dos movimentos elicitativos para o processo de aprendizagem, mas ainda se sente insegura em incorporá-los em sua prática pedagógica pelo receio de intimidar o aluno. No diálogo colaborativo, Carla refere-se a dois episódios: no primeiro, transcrito a seguir, ela forneceu *feedback* metalinguístico.

Aprendiz: *I wish I visit my grandmother.*
 Carla: *Humm.... you need a past tense, remember? Wish refers to the present, but is followed by past tense forms.*
 Aprendiz: *Oh... so I wish I visited my grandmother.*
 Carla: *Yes, me too!*
 Excerto 6: trecho da quarta aula

No segundo episódio, Carla reflete afirmando que antes de participar desta pesquisa ela “provavelmente teria usado *recast* quando Maria usou o tempo verbal incorreto”. No entanto, ao se lembrar de que seria possível levar a estudante a refletir sobre o erro, optou por empregar elicitación, conforme mostrado no excerto a seguir:

Carla: *Who do you think made the more difficult change in lifestyle, Tom or Alice?*
 Aprendiz: *I think it was Alice. She came here just to visit her father, and she is here ever since.*
 Carla: *What do you mean by she is? Ever since?*
 Aprendiz: *Yes, she is here, she couldn't go back ... she is here ever no ... no... she has been here ever since, right?*
 Excerto 7: trecho da quarta aula

Na quinta aula observada, Carla mostrou-se mais atenta aos erros orais verbalizados. Ela empregou movimentos reformuladores (três vezes) - *recast* e correção explícita, e movimentos elicitativos (oito vezes) - elicitación, *feedback* metalinguístico e repetição, sendo este último o mais frequente. O excerto seguinte ilustra como a repetição foi oferecida.

Aprendiz: *First you take two slices of bread, then you spread butter on it.*
 Carla: *Take two (destacando a palavra two) and spread butter on it? (ênfatizando it por meio da entonação)*
 Aprendiz: *Humm... you spread butter on them, for sure.*
 Excerto 8: trecho da quinta aula

Os dados da sexta aula observada revelam que Carla empregou movimentos variados, tanto reformuladores - correção explícita, *recast*, tradução – quanto elicitativos - pedido de esclarecimento, *feedback* metalinguístico, elicitación, repetição. Durante o diálogo colaborativo, Carla se referiu à interação transcrita a seguir como um exemplo de seu novo entendimento sobre como lidar com os erros orais. Ela também afirmou que agora se sente “um pouco mais segura em usar movimentos elicitativos” como o *feedback* metalinguístico oferecido para corrigir a pronúncia, como o fragmento da aula demonstra:

Aprendiz: *He's attended various dance events, about six, I think (pronunciando inadequadamente o ed final do verbo attended).*

Carla: *What about the ed when the verb ends in d or t? Do you remember? The sound in the past is id, remember?*

Aprendiz: *Yes! wanted, needed.*

Carla: *Yes, so what can you tell us about Tom?*

Aprendiz: *He's attended about six dance events (pronunciando attended corretamente).*

Excerto 9: trecho da sexta aula

Os dados demonstram que Carla ampliou a quantidade de *feedback* corretivo oferecido e procurou diversificar os tipos fornecidos, o que pode auxiliar os aprendizes no processo de aprendizagem da língua. Ressaltamos que os aprendizes não demonstraram sentir-se intimidados pela modificação das práticas pedagógicas da professora, sugerindo que o aumento na frequência de *feedback* corretivo oral não desestabilizou o clima de empatia estabelecido nas aulas.

A análise dos dados revela que a participação de Carla na pesquisa-ação colaborativa favoreceu que ela se tornasse mais atenta às produções orais incorretas ou inadequadas dos aprendizes. Antes, Carla interpretava o *feedback* corretivo como uma prática que interrompia a comunicação, causava desconforto no aprendiz e, sobretudo, não contribuía para o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Carla, agora, parece perceber o *feedback* corretivo oral, especialmente os de natureza elicitativa, como uma ação pedagógica que pode levar o aprendiz a identificar o erro de sua produção oral e a tentar corrigi-lo.

Considerações finais

Os resultados deste estudo revelam que a natureza colaborativa da pesquisa-ação aqui discutida favoreceu a problematização de dificuldade didático-pedagógica relacionada ao oferecimento de *feedback* corretivo oral e, ao articular teoria e ação, proporcionando reflexão, oportunizou à participante formação docente continuada.

A análise dos dados permite concluir que a participação da professora na pesquisa-ação colaborativa facilitou e mediou a transformação de seus conceitos cotidianos, a internalização de conceitos científicos e, conseqüentemente, a reconstrução de suas práticas pedagógicas no que se refere, especificamente ao fornecimento de *feedback* corretivo oral. A professora, inicialmente, desconhecia o potencial dos movimentos corretivos do tipo elicitativo e considerava que levar o aprendiz a identificar o erro e a tentar corrigi-lo significaria expô-lo a situações embaraçosas. Assim, ela optava pelo *feedback* do tipo reformulador, sutilmente fornecido, e empregava apenas correção explícita, *recast* e tradução.

Os conceitos científicos sobre *feedback* corretivo oral internalizados, percebidos nas ações da professora e também em suas falas, incluem (i) a compreensão de *feedback* corretivo oral como atividade pedagógica que propicia aprendizagem da LE e que não é, necessariamente, uma ação prejudicial ao clima de empatia estabelecido nas aulas, e (ii) o entendimento de que o oferecimento de *feedback* de natureza elicitativa proporciona aprendizagem da LE por meio da reflexão do aprendiz.

Encerro este trabalho reiterando que a literatura especializada evidencia a relevância do *feedback* corretivo oral no processo de aprendizagem de LE e essa concepção pode se efetivar na postura do professor, ao cumprir seu papel de mediar a construção de novos conhecimentos linguísticos, munido de uma atuação pedagógica teoricamente fundamentada e atualizada, que pode ser conquistada por sua participação em atividades como a desenvolvida pela investigação aqui discutida.

Contributions of collaborative action research for teachers' professional development and English language teaching: focus on oral corrective feedback

Abstract

This paper presents a study that emerges from the observation, found in various studies, that oral corrective feedback is often employed in a reductionist way by English language teachers. Given this scenario, the research discussed here aimed to provide professional development to an English language teacher, mediating the construction of scientific concepts about oral corrective feedback, and articulating them with her everyday concepts in the specific context of her teaching practice. In so doing, the study explores collaborative action research, closely related to the sociocultural principles of collaboration and mediation. Data were generated through a semi-structured interview, observation of six classes, a self-reflective session, and two conversations named collaborative dialogues. The results initially showed that the participating teacher, based on her everyday concepts, interprets oral corrective feedback as an activity that interrupts communication, causes discomfort in the learner and does not contribute to the language learning process. Therefore, the teacher limited herself to using reformulation movements, especially recast, subtly provided. The collaborative nature of action research, by articulating theory and action, providing reflection, favored the participant's construction of scientific concepts and the reconstruction of her spontaneous ones. The internalization of the new concepts is manifested in the teacher's new pedagogical practices, demonstrating an increase in the quantity and variety of oral corrective feedback offered, as well as the inclusion of elicitation movements. The results of this study highlight the relevance of implementing opportunities, such as those provided by collaborative action research, as a means of supporting and promoting teachers' professional development.

Keywords: English language teaching. Collaborative action research. Teachers' professional development. Oral corrective feedback

Referências

- BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction**: a positive approach to language mistakes. Hove, England: Language Teaching Publications, 1991.
- BURNS, A. Renewing classroom practices through collaborative action research. In: DIKILITAS, K.; SMITH, R.; TROTMAN, W. (Orgs.). **Teacher-researchers in action**. Kent: IATEFL, 2015. p. 9-18.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, S. **Mindful L2 teacher education**: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. New York: Routledge, 2016.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and L2: state of the art. **Studies in second language acquisition**, v. 28, n.1, p. 67-109, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263106060037>.

LANTOLF, J. P. Intrapersonal communication and internalization in the second language classroom. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V. S.; MILLER, S. M. (Orgs.). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: CUP, 2003. p. 349-370.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. P. (Org.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p. 1-26.

LIMA, M. S.; PESSÔA, A. R. Conhecimentos e práticas de duas professoras de inglês sobre correção do erro oral. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. F de; SIMÕES, D. (Orgs.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 82-99.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago, 1975.

LYSTER, R; SAITO, K.; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. **Language Teaching**, v. 46, n. 1, p. 1-40, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000365>.

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.9, n.1, p.34-51, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658410008667135>.

[PESSÔA, A. R.](#) O feedback corretivo oral em uma experiência de desenvolvimento profissional docente. In: BARRETO, J. R. de O.; PESSÔA, A. R. (Orgs.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 129-149.

PESSÔA, A. R. O feedback corretivo oral em aulas de inglês. **Revista Trama**, v. 17, p. 78, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.48075/rt.v17i42.27296>.

PESSÔA, A. R.; LIMA, M. S. Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre feedback corretivo oral. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 69-90, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201912743>.

SHEEN, Y.; ELLIS, R. Corrective feedback in language teaching. In: HINKEL, E. (Ed.). **Handbook of research in second language teaching and learning**. New York and London: Routledge, 2011. p. 593-610.

SILVESTRE, V. P. V. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professore/as de língua(s). In: SABOTA, B.; SILVESTRE, V. P. V. (Orgs.). **Pesquisa-ação e formação**: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa. Anápolis: Editora UEG, 2017. p. 21-41.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-39, 2014.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum**, v. 5. n. 2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. Mediation. *In*: DANIELS, H; COLE, M; WERTSCH, J. V. (Orgs.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: CUP, 2007. p. 178-192.