

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL E A TEORIA SOCIOCULTURAL NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tarsila Rubin BATTISTELLA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/CAPES

Resumo: A finalidade desse artigo é discutir o *feedback* corretivo (CHAUDRON, 1977) oral na aula de língua estrangeira (LE) a partir de uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1934; 1978; 1986), e contribuir para a discussão de como o processo corretivo pode influenciar o ensino-aprendizagem de uma LE, o desenvolvimento dos aprendizes, a interação em sala de aula e a prática de ensino do professor. Para tanto, focalizamos conceitos sobre o erro e o *feedback* corretivo, os benefícios e os tipos de correção oral (LYSTER; RANTA, 1997; RANTA; LYSTER, 2007), para, então, sugerirmos formas de abordagens aos erros articuladas com a formação e a prática dos professores na sala de aula de LE, com base em desdobramentos da teoria sociocultural. Considerando o aspecto social da linguagem (LANTOLF, 2000; 2007) como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, e a interação social como propulsora do desenvolvimento humano, acreditamos que construtos como o da zona de desenvolvimento proximal vygotskiana (ZDP (VYGOTSKY, 1978)) e o *dynamic assessment* (LANTOLF; POEHNER, 2004)) permitem o diagnóstico das habilidades dos aprendizes e até onde eles podem chegar com a forma de mediação apropriada. Consideramos, por fim, o *feedback* corretivo como um fator que pode estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes, por ser uma atividade social que envolve a participação conjunta do professor com o aluno ou dos alunos entre si (ALJAAREH; LANTOLF, 1994), e as trocas significativas de conhecimento entre os envolvidos na interação (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Palavras-chave: Erro Oral. *Feedback* Corretivo. Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira. Teoria Sociocultural.

SOME PEDAGOGICAL CONSIDERATIONS ABOUT THE ORAL CORRECTIVE FEEDBACK AND THE SOCIOCULTURAL THEORY IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract: This study aims at discussing the oral corrective feedback (CHAUDRON, 1977) in the foreign language classroom from a sociocultural perspective (VYGOTSKY, 1934; 1978; 1986), and also contributes for the discussion on how the corrective process can enhance foreign language learning, learners' development, the interaction in the classroom and the teacher

classroom practice. Therefore, the concepts about error and corrective feedback, the benefits and the oral corrective feedback types are operationalized (LYSTER; RANTA, 1997; RANTA; LYSTER, 2007). Besides that, new approaches related to the error and the teacher classroom practice are proposed, in the light of the sociocultural theory concepts. Regarding the social aspect of the language (LANTOLF, 2000; 2007) as a mediator of language teaching, and the social interaction playing an important role in the human development, we believe that the sociocultural concepts like the vygotskian zone of proximal development (ZPD (VYGOTSKY, 1978)) and the dynamic assessment (DA (LANTOLF; POEHNER, 2004)) allow a diagnosis of learners' abilities and how far they can go with the appropriate form of mediation. Finally, the corrective feedback is considered as a practice that can stimulate students' learning and development, as it is a social activity which engages teacher and the student and also the students in a joint interaction process (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994), and the knowledge exchange between those who are involved in the interaction (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Keywords: Oral Error. Corrective Feedback. Foreign Language Learning. Sociocultural Theory.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ORAL Y TEORÍA SOCIOCULTURAL EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EXTRANJERA

Resumen: El propósito de este artículo es discutir la retroalimentación correctiva (CHAUDRON, 1977) por vía oral en una clase de lengua extranjera (CO) desde una perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1934; 1978; 1986), y contribuir a la discusión de cómo el proceso correctivo puede influir en el la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de los alumnos, la interacción en el aula y la práctica docente del profesor. Por lo tanto, centramos los conceptos en el error y la retroalimentación correctiva, los beneficios y los tipos de corrección oral (Lyster; Ranta, 1997; Ranta; Lyster, 2007), a continuación, Le sugerimos formas de enfoques a errores articulados con la formación y la práctica de los maestros en el aula LE, basado en la evolución de la teoría sociocultural. Teniendo en cuenta el aspecto social de la lengua (Lantolf, 2000; 2007) como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la interacción social como motor de desarrollo humano, creemos que conceptos como zona de desarrollo próximo (ZDP (Vygotsky, 1978)) y el *dynamic assessment* (Lantolf; Poehner, 2004)) permiten el diagnóstico de las habilidades de los alumnos y hasta dónde pueden llegar con la forma apropiada de la mediación. Consideramos, por último, la retroalimentación correctiva como un factor que puede estimular el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, como una actividad social que implica la participación conjunta del profesor con el estudiante o los estudiantes (ALJAAFREH; Lantolf 1994), y el importante intercambio de conocimientos entre los que participan en la interacción (Nassaji; Swain, 2000).

Palabras clave: Error Oral. Retroalimentación Correctiva. Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Teoría Sociocultural.

INTRODUÇÃO

Errar faz parte de qualquer aprendizagem do ser humano, e no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, isso não é diferente. Os erros são vistos como uma forma de melhorar as habilidades linguísticas dos aprendizes e de promover o desenvolvimento na língua. Além disso, os erros podem ser percebidos como qualquer comportamento que necessite de uma melhora segundo o professor (CHAUDRON, 1986). Nesse sentido, a correção é uma das ações mais naturais de um professor, seja qual for a sua área de domínio.

Em se tratando de LE, o erro tem sido visto, do ponto de vista sociocultural, como algo natural e parte do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, e a correção de erros é caracterizada como uma atividade de construção conjunta, que envolve a interação e a colaboração entre os envolvidos no processo (NASSAJI; SWAIN, 2000).

Assim, com o intuito de contribuir para a discussão de como o processo corretivo pode influenciar o ensino-aprendizagem de uma LE, o desenvolvimento dos aprendizes, a interação em sala de aula e a prática de ensino do professor, tomamos como base o *feedback* corretivo oral e os construtos vygotskianos. O *feedback* corretivo é conhecido por ser uma técnica que os professores utilizam para chamar a atenção dos aprendizes ao erro, e que pode resultar em uma resposta modificada do aprendiz (LEE, 2013) ou não. Ele inclui diferentes tipos de reparo, reações positivas ou negativas por parte do professor, e fornece informações cognitivas e também afetivas (VAN LIER, 1988). Os construtos vygotskianos a que nos referimos dizem respeito a um entendimento da mente humana como resultado da participação e apropriação de formas de mediação, integradas às atividades históricas, sociais e culturais dos indivíduos, sendo a mediação da linguagem, a zona de desenvolvimento proximal e o *dynamic assessment* aspectos abordados ao longo do texto.

Dito isso, neste artigo pretendemos apresentar os principais construtos do *feedback* corretivo oral e do *dynamic assessment* (DA) (uma nova abordagem, cujo termo foi introduzido no ocidente por Luria (1961), e que tem como base a teoria sociocultural, particularmente a zona de desenvolvimento proximal do indivíduo), relacionando-os ao processo corretivo oral como um todo e ao ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, sugerimos formas de

abordagens aos erros orais, articuladas com a formação e a prática dos professores na sala de aula de LE, com base nos desdobramentos da teoria sociocultural, esperando que possa ser útil a professores e futuros professores de línguas.

Na próxima seção apresentamos o arcabouço teórico que sustenta o artigo. Na sequência, abordamos os tipos de correção oral que podemos utilizar na sala de aula de línguas. Na seção seguinte, apresentamos a natureza do DA. Seguimos relacionando o DA ao ensino-aprendizagem de línguas, com a revisão de alguns estudos que abarcam o DA na sala de aula. Na sequência, passamos à apresentação de um guia para o *feedback* corretivo oral e finalizamos o artigo com as devidas considerações e com algumas sugestões de leitura a respeito do que foi apresentado ao longo do texto.

1 O ERRO E O *FEEDBACK* CORRETIVO ORAL

O *feedback* corretivo pode ser definido como a reação de outra pessoa sobre alguma ação que o aprendiz realizou e que pode ser utilizado para auxiliá-lo a avaliar e a melhorar a sua ação no futuro (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Ele ainda pode ser percebido como qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova ou solicita uma reformulação no enunciado do aprendiz (CHAUDRON, 1977).

O *feedback* tem recebido atenção de pesquisadores desde a década de 70, por meio de pesquisas descritivas (ALLWRIGHT, 1975; CHAUDRON, 1977) e experimentais (LYSTER, 2004; ELLIS; LOEWEN; ERLAM, 2006). Em se tratando do *feedback* corretivo oral, estudos demonstram que esse tipo de *feedback* pode facilitar o desenvolvimento do aprendiz na LE, porém seus efeitos devem estar relacionados a fatores contextuais e às diferenças individuais dos aprendizes (LI, 2010; LYSTER; SAITO, 2010).

Assim, o valor que é dado ao *feedback* corretivo pode variar de acordo com os diversos métodos e abordagens de ensino em LE, bem como as crenças e os sentimentos (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011) que professores e alunos possuem a respeito do processo de ensinar e aprender uma nova língua. Eles vão desde a afirmação de que os erros devem ser evitados a todo custo (LADO, 1957) até pontos de vistas mais contemporâneos, que percebem a correção como uma parte significativa, positiva e benéfica do processo de ensino-aprendizagem

de uma LE (ELLIS, 2009). Isso é refletido no comportamento do professor e dos alunos em sala de aula, o que também implica no sucesso ou não do *feedback* corretivo, uma vez que as atitudes dos aprendizes com relação aos próprios erros são, muitas vezes, influenciadas pelo posicionamento do professor em sala de aula.

Acreditamos que, em sala de aula, o professor possa incitar os alunos para que eles se comuniquem livremente, contando com a colaboração dos mesmos na tarefa de correção, como uma atividade social, que envolve a participação e a negociação interacionais entre o professor e o aluno (NASSAJI; SWAIN, 2000). Nesse caso, a interação é vista como uma oportunidade para que os alunos se comuniquem livremente uns com os outros ou com o professor na língua que estão aprendendo (LI, 2010). Aljaafreh e Lantolf (1994) acrescentam que o *feedback* corretivo deveria focar na relação social que está envolvida no contexto da interação e na maneira pela qual ele pode influenciar na aprendizagem da língua.

No entanto, há a necessidade de uma reflexão e de tomada de decisão sobre o *feedback* corretivo que o professor utilizará em suas aulas, tendo em vista a correção dos erros pelo próprio aprendiz (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994). Essa reflexão e tomada de decisão pelo professor depende da teoria de ensino-aprendizagem que ele segue, a fim de que ele possa efetuar a correção da maneira mais aprazível aos alunos, sem gerar sentimentos negativos a eles e sem que o fluxo da comunicação seja interrompido, como no caso da correção oral. Ao mesmo tempo, a correção entre os próprios aprendizes é significativa, porque os alunos podem contar com a colaboração de colegas que estão no mesmo estágio ou em estágios um pouco mais avançados da língua, e interagir na troca de conhecimentos, especialmente em tarefas de apoio mútuo.

Se realizada de uma maneira consciente e compreensível para os alunos, a correção promove o desenvolvimento da língua do aprendiz. Sendo assim, acreditamos que é necessário reconhecer o engajamento e a participação não só do professor, mas também dos alunos no *feedback* corretivo e na colaboração inerentes à sala de aula, a fim de que assumam a responsabilidade sobre o seu próprio desempenho linguístico, e que conduzam ao desenvolvimento significativo da língua-alvo.

2 TIPOS DE CORREÇÃO

Com base em Lyster e Ranta (1997), o professor pode fazer uso de alguns tipos de correção oral para chamar a atenção dos alunos para os seus erros. Utilizaremos como exemplo a frase “*He has cat*” (Ele tem gato), em uma interação entre o professor e o aluno em sala de aula.

CORREÇÃO EXPLÍCITA

Nesse tipo de correção, há um fornecimento imediato da forma correta após o aluno ter cometido um erro. Uma informação adicional é fornecida ao erro do aprendiz, indicando claramente que ele cometeu um erro.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)

Professor: No, you should say “a cat”. (Não, você deveria dizer “um gato”)

RECAST

No *recast* há uma reformulação ou expansão de parte ou de todo o enunciado do aprendiz, indicando a forma correta a ele.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)

Professor: A cat. (Um gato)

ELICITAÇÃO

Há o uso de algumas estratégias para que o aprendiz produza a forma correta: (a) solicitar que o enunciado seja concluído; (b) usar perguntas para eliciar a forma correta; ou (c) pedir que os aprendizes reformulem o seu enunciado.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)

Professor: He has...? (Ele tem...?)

FEEDBACK METALINGUÍSTICO

Apresenta comentários ou perguntas relacionadas ao erro com pistas linguísticas, sem que a forma correta seja explicitamente fornecida (LYSTER; RANTA, 1997).

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)

Professor: You need an indefinite article. (Você precisa de um artigo indefinido)

PEDIDO DE ESCLARECIMENTO

O objetivo desse *feedback* é mostrar ao aluno que o enunciado não foi totalmente compreendido pelo professor ou ainda que o enunciado contém um erro, solicitando ao aprendiz que reformule a sua produção.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)
Professor: Sorry? (Desculpa?)

REPETIÇÃO

O professor repete a frase contendo o erro ou somente a expressão isolada, podendo enfatizar o erro pelo tom de voz, a fim de que o aluno perceba a inadequação.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)
Professor: He has cat? (Ele tem gato?)

OS PROMPTS E AS REFORMULAÇÕES

Em estudos subsequentes, Lyster (2001; 2004) e Ranta e Lyster (2007) reiteram os tipos de *feedback* corretivo, classificando-os em dois grupos mais abrangentes, a saber: os *prompts* e as reformulações.

PROMPT

O *prompt* (LYSTER; 2001; 2004) abarca os tipos de *feedback* mais implícitos, que podem levar o aprendiz a uma reflexão a respeito do seu erro, permitindo a reformulação do enunciado e o reparo. Conforme descrito na seção anterior (RANTA; LYSTER, 2007), fazem parte dos *prompts* a elicitación, a repetição, o *feedback* metalinguístico e os pedidos de esclarecimento.

Aluno: He has cat. (Ele tem gato)
Professor: You need an indefinite article. (Você precisa de um artigo indefinido)
Aluno: He has a cat. (Ele tem um gato)

REFORMULAÇÃO

De acordo com Ranta e Lyster (2007), a reformulação caracteriza-se por ser um tipo de correção que fornece reformulações às produções inadequadas dos aprendizes. A reformulação

abarca o *recast* e a correção explícita. Observamos nos exemplos acima esses dois tipos de *feedback* corretivo (correção explícita, *recast*).

Os tipos de *feedback* corretivo apresentados são utilizados pelo professor nas interações orais em sala de aula como parte integrante do ensino-aprendizagem de uma LE. Acreditamos que a correção em sala de aula pode ser simples e envolver apenas uma das estratégias supracitadas, ou pode ser mais complexa por abarcar mais de um tipo de estratégia corretiva, dependendo do sucesso ou não do professor em alcançar o seu objetivo com o aluno.

3 A NATUREZA DO *DYNAMIC ASSESSMENT* (DA)

O DA fundamenta-se na teoria do desenvolvimento humano concebida por Vygotsky (1987). Um dos preceitos fundamentais da teoria sociocultural é que a atividade mental humana é um processo mediado por artefatos simbólicos (linguagem) e materiais (livro, computador, calculadora, etc.), construídos socioculturalmente, dentre os quais a linguagem é o mais significativo, e tem um papel essencial no processo mental do indivíduo (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994).

Isso significa dizer que o conhecimento é de natureza social, e é construído por meio de um processo de colaboração, interação e de comunicação entre os indivíduos em um ambiente social (LANTOLF, 2000). Além disso, Vygotsky (2003) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual constituem uma unidade, na qual a aprendizagem promove e estimula o desenvolvimento do indivíduo.

Ao estudar o desenvolvimento das habilidades mentais (cognitivas) das crianças, Vygotsky (1978) observou que o que a criança é capaz de realizar independentemente representa apenas uma parcela de toda a habilidade da criança, uma vez que ela pode ir além com a assistência ou a mediação de outra pessoa. Sternberg e Grigorenko (2002) ainda afirmam que o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades cognitivas do indivíduo está relacionado às formas de mediação socioculturais.

Assim, de acordo com Vygotsky (1978), o que a criança consegue fazer de maneira independente representa o desenvolvimento real (passado) da mesma, enquanto que o que ela

é capaz de fazer com mediação, fornece indícios do desenvolvimento futuro (potencial) da criança. Isto é, ao observar o que a criança pode fazer sozinha, estamos avaliando as habilidades que já amadureceram na criança. Vygotsky (1978) descreve essa diferença entre o que a criança pode fazer independentemente e o que ela pode fazer com a ajuda ou mediação, como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A ZDP se constitui como a área onde a aprendizagem acontece, ao se estabelecer uma relação entre os processos em maturação, aqueles que já amadureceram (NEWMAN; HOLZMAN, 1993) e aquilo que a pessoa pode fazer com uma mediação adequada. Logo, a ZDP pode ser definida como um estado sociocognitivo no qual os aprendizes são assistidos para fazer uso de recursos da linguagem que eles não podem empregar de maneira independente (LANTOLF; POEHNER, 2011). A interação na ZDP não representa apenas uma maneira de prever o desenvolvimento futuro da criança, mas uma maneira de promover aquele desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978).

O DA tem como base, então, o conceito vygotskiano da ZDP, que integra o *assessment*¹ (compreensão das habilidades reais do indivíduo) e a instrução (auxílio para que o indivíduo possa desenvolver tais habilidades) como uma única atividade. O DA fornece ainda oportunidades para diagnosticar as necessidades do aprendiz e auxiliá-lo a se desenvolver (LANTOLF; POEHNER, 2011) por meio da mediação na ZDP, levando em consideração os desdobramentos de uma intervenção. Nesse caso, o mediador promove o desenvolvimento do aprendiz ao fornecer auxílio a ele, ao mesmo tempo em que acessa as habilidades desse aprendiz (DAVIN, 2013), por meio da instrução e da avaliação. O DA é guiado por uma crença geral de que as habilidades dos indivíduos podem ser desenvolvidas intencionalmente com a forma de mediação apropriada. Logo, o futuro desenvolvimento dos aprendizes é mediado através do uso de *prompts* guiados, pistas metalinguísticas e perguntas indutivas (LANTOLF; THORNE, 2006).

Nesse sentido, o objetivo do DA é medir as habilidades linguísticas, intervir na aprendizagem e documentar o crescimento dos aprendizes, auxiliando os professores no entendimento daquilo que o indivíduo necessita e quais são os passos para apoiar a

¹ O termo *assessment* refere-se ao processo de documentar o conhecimento, as habilidades, atitudes e crenças, ou ainda de compreender as habilidades reais de uma pessoa (LANTOLF, 2013, disciplina de *Sociocultural Theory and L2 Learning*, Penn State University).

aprendizagem futura (BODROVA; LEONG, 2007). O DA revela ainda o futuro desenvolvimento do aprendiz no plano intermental (entre os indivíduos) e auxilia a desenvolvê-lo no plano intramental (quando é apropriado e internalizado pelos indivíduos), via interação flexível e negociada entre o aprendiz e o mediador (LANTOLF; POEHNER, 2008).

Então, o DA é uma forma de *assessment* na qual o mediador, no caso o professor de LE, fornece pistas e questões a fim de mediar o aprendiz na sua aprendizagem futura, ou seja, no seu desempenho independente sobre determinada tarefa. Por ser uma abordagem direcionada para o futuro, o foco do DA centra-se no processo de desenvolvimento do aprendiz, pois o auxilia a chegar à resposta correta por meio da mediação e não do fornecimento imediato da resposta correta a ele.

O termo *dynamic* (dinâmico) foi introduzido no ocidente por Luria (1961) em oposição aos procedimentos educacionais estáticos que avaliam o conhecimento de um indivíduo isoladamente, e os resultados da aprendizagem passada. Uma abordagem dinâmica, como já explicamos, é orientada para o futuro e aquela em que um especialista (professor) interage com um aprendiz e o medeia na resolução de uma tarefa, que ele terá a capacidade para realizar em um futuro próximo, com o auxílio apropriado (DAVIN, 2013). O DA tem tido impacto nas práticas educacionais em geral e na psicologia do desenvolvimento humano, com foco em indivíduos com dificuldades de aprendizagem ao longo de 40 anos. Recentemente, os pesquisadores começaram a explorar a sua relevância para o ensino-aprendizagem de LE (ANTÓN, 2003; LANTOLF; POEHNER, 2004; POEHNER, 2005), com o intuito de acessar e promover o desenvolvimento dos aprendizes na língua-alvo.

4 O DA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao relacionarmos o DA ao ensino-aprendizagem de línguas, cremos que a qualidade e o tipo de mediação fornecida aos aprendizes são essenciais para promover o desenvolvimento na língua-alvo, uma vez que se pretende interpretar corretamente e auxiliar os aprendizes a expandir seus potenciais de aprendizagem (LANTOLF; POEHNER, 2004). Com base nisso, é indispensável que se forneçam o suporte necessário para o desenvolvimento dos aprendizes, uma mediação adequada às necessidades dos mesmos, uma interação em torno da ZDP que

seja desafiadora a eles e que também envolva a internalização do conhecimento teórico (POEHNER, 2008).

Estudos como o de Aljaafreh e Lantolf (1994) e de Nassaji e Swain (2000) relacionam o DA, a ZDP e o *feedback* corretivo ao ensino-aprendizagem de línguas, ao fornecerem uma mediação ajustada de acordo com as necessidades e as respostas dos aprendizes, por meio do desenvolvimento de uma escala regulatória de mediação. O que os autores (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994; NASSAJI; SWAIN, 2000) propõem, com a escala regulatória, é um auxílio graduado e contingente para os erros dos aprendizes, da forma mais implícita para a mais explícita, que seja relevante para os alunos, de modo que os guie na resolução de uma tarefa ou atividade em sala de aula.

Considerando-se o conceito de **auxílio graduado**, a primeira mediação fornecida ao aprendiz deve ser implícita e, somente se o aprendiz não responder adequadamente a esse tipo de mediação ou não compreendê-la, ela deve se tornar mais explícita. Outro conceito essencial é o de **auxílio contingente**, no qual a mediação deve ser fornecida somente quando necessária e retirada assim que o aprendiz demonstrar sinais de controle independente sobre determinada estrutura linguística.

Os autores (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994) também afirmam que tanto o *feedback* corretivo implícito assim como o *feedback* explícito são relevantes para o desenvolvimento linguístico. Em alguns casos, a correção implícita é suficiente, enquanto que, em outros casos, a correção explícita é o único tipo de correção que irá elicitar uma resposta reativa do aprendiz.

Levando em consideração que o bom *feedback* pode melhorar os processos e os resultados da aprendizagem, o professor pode apontar áreas problemáticas aos aprendizes, e até mesmo sugerir maneiras de melhorar; porém o *feedback* e a assistência só serão úteis se o aprendiz for capaz de responder a isso de modo que ele reconheça e compreenda o auxílio fornecido a ele. Nesse caso, é necessário que os aprendizes estejam cientes dos critérios que estão sendo avaliados, de que modo a correção será realizada pelo professor, uma vez que a correção é um processo realizado com os aprendizes e não algo feito para eles (ALJAAFREH; LANTOLF, 1994).

Um dos estudos que aplica o DA ao ensino-aprendizagem de línguas é o de Antón (2003), que utilizou o DA como abordagem para um teste de nivelamento no programa de espanhol como língua estrangeira, em um contexto universitário. Nesse programa, o DA foi usado com o objetivo de desenvolver uma maneira mais “refinada” para avaliar os aprendizes de nível avançado no idioma, e direcioná-los aos cursos de gramática avançada da universidade. Os resultados indicam que, com o auxílio do mediador, os aprendizes progrediram mais do que se estivessem trabalhando sozinhos. Além disso, Antón (2003) verificou que, apesar de estarem no mesmo nível linguístico, os aprendizes necessitaram de uma intervenção instrucional distinta por parte do professor, variando do *feedback* mais implícito para o mais explícito.

O estudo de Ableeva (2008) avaliou os resultados do DA na compreensão auditiva de um texto autêntico por aprendizes de francês como segunda língua. Os resultados do estudo revelaram que o DA pode facilitar o entendimento na língua-alvo, já que os aprendizes compreenderam melhor o texto (em áudio) com o auxílio de um mediador. Ableeva (2008) sugere que o DA direcionado à competência auditiva da língua permite aos professores avaliar com maior precisão as habilidades dos aprendizes, além identificar a fonte de problemas linguísticos através da mediação instrucional.

Quadro 1: Guia de *Prompts* (utilizados pela professora)

1	Pausa
2	Repetição da frase inteira interrogativamente
3	Repetição do erro isoladamente
4	O professor indica que há algo errado com a frase. Como uma alternativa, ele pode fazer a seguinte pergunta: “O que há de errado com essa frase?”
5	O professor assinala a palavra errada
6	O professor questiona (“Ele tem gato ou ele tem um gato?”)
7	O professor fornece a resposta correta
8	O professor explica o motivo do erro

Fonte: Poehner (2009)

Poehner (2009) investigou a utilização do DA em uma sala de aula por falantes nativos de inglês e aprendizes de espanhol. Os alunos da quarta série do ensino fundamental tinham

aulas de espanhol todos os dias, por quinze minutos diários. A professora não adotava um livro didático específico, sendo que produzia o material a ser utilizado em cada aula. No estudo em questão, a professora fez uso de um guia de *prompts* aos erros dos aprendizes com o objetivo de mediar o desenvolvimento linguístico dos alunos em um aspecto gramatical específico da língua espanhola, a concordância entre o adjetivo e o substantivo. Para tanto, ela anotou as respostas de cada aprendiz em uma tabela para poder monitorar o desenvolvimento da turma inteira e de cada aprendiz individualmente ao longo das aulas. Observamos no Quadro 1, anterior, o guia de *prompts* utilizado pela professora para a interação com seus aprendizes.

A análise dos dados evidenciou que os alunos necessitam de diferentes tipos de *prompts* (*feedback* graduado – do mais implícito para o mais explícito) mesmo que tenham cometido erros similares. Poehner (2009) assinala que a necessidade de *prompts* e o desempenho dos aprendizes foram melhorando ao longo do tempo, e que os colegas foram indiretamente beneficiados pelos *prompts* recebidos por seus colegas. O autor (POEHNER, 2009) acredita que se cria uma ZDP quando percebemos a sala de aula como uma entidade composta por diferentes indivíduos trabalhando conjuntamente, ou seja, a sala de aula é vista como mais do que um contexto para o desenvolvimento individual.

Davin (2013), por sua vez, explorou como uma professora utilizou o DA e o diálogo instrucional em uma sala de aula primária (quarto e quinto anos) de ensino de Espanhol. A professora forneceu mediação flexível e adequada à necessidade dos aprendizes, na forma de *prompts* guiados do nível mais implícito para o mais explícito aos erros lexicais e gramaticais cometidos pelos aprendizes, sempre respeitando a ZDP dos mesmos. A mediação através do DA e do diálogo instrucional fez com que os alunos participassem mais ativamente das atividades em sala de aula, e com que o professor pudesse acessar com mais facilidade a ZDP e o progresso dos aprendizes pelo uso sistematizado do *feedback*. Davin (2013) acredita ainda que o professor que sabe como fornecer o auxílio na ZDP do aprendiz pode estruturar respostas para os erros dos alunos de uma maneira que o guie para novos entendimentos.

Sendo guiados por uma crença geral de que as habilidades dos indivíduos podem ser desenvolvidas intencionalmente com a forma de mediação adequada, Lantolf e Poehner (2011) reiteram que o DA não é uma técnica a ser seguida rigidamente, mas uma abordagem que

auxilia o professor a fornecer um tipo de assistência que venha a promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos aprendizes, podendo ser adaptada ao contexto e às habilidades linguísticas, cognitivas e afetivas de cada aprendiz. Além disso, o DA oferece uma série de princípios que auxilia o professor a pensar em como interagir com os aprendizes em sala de aula, como tais interações podem ser utilizadas com o intuito de criar oportunidades de aprendizagem, para termos uma percepção das habilidades dos aprendizes, e de como elas evoluem ao longo do tempo.

Deste modo, ao considerarmos o erro como uma atividade social, propomos o DA como uma abordagem para responder aos erros e guiar a respostas dos aprendizes, modificando a natureza do *feedback* corretivo oral na sala de aula de LE, como observaremos a seguir.

5 O DA MODIFICA A NATUREZA DO *FEEDBACK* CORRETIVO NAS AULAS DE PRODUÇÃO ORAL

Não há como negar que o bom *feedback* pode melhorar os processos e os resultados da aprendizagem. Na correção oral, a maneira como o professor opta por corrigir o aprendiz pode afetar a relação dos aprendizes com o erro e a maneira como eles participam em sala de aula, podendo ter um impacto significativo no desenvolvimento da competência comunicativa de cada um. Como corrigir, então? O DA parece integrar as características do bom *feedback*, ao facilitar e melhorar a aprendizagem de um aspecto específico da língua, além de influenciar o *feedback* de diversas maneiras. Vejamos algumas delas.

FEEDBACK DIRECIONADO À TAREFA NO DA

No DA, o *feedback* é direcionado à resolução específica de um problema ou de uma tarefa, levando em consideração o nível de compreensão e a habilidade linguística do aprendiz. Um aprendiz menos proficiente em um determinado aspecto da língua pode, por exemplo, requerer um suporte e um *feedback* maior do que um mais proficiente naquele aspecto linguístico.

FEEDBACK COMO UM PROCESSO INTERATIVO NO DA

De acordo com esse ponto de vista, o *feedback* não deve ocorrer depois da aprendizagem, mas sim durante o processo de aprendizagem. Isso significa que o *feedback* deve estar integrado ao processo de aprendizagem da língua, como uma forma de suporte para que o aprendiz possa evoluir na sua língua-alvo e não apenas como um processo avaliativo. E para que isso aconteça, é necessário que a mediação seja sensível à ZDP, e que apoie o desenvolvimento do aprendiz. Logo, o mediador precisa avaliar os aprendizes a fim de saber como ajustar a mediação ao nível adequado de proficiência de cada um.

FEEDBACK NO DA É INDIRETO

O *feedback* indireto (*prompts*) ocorre quando o professor indica, de alguma maneira, que um erro foi cometido, mas não fornece diretamente a forma correta ao aprendiz, oportunizando que ele corrija seu próprio erro. Pesquisadores afirmam que o *feedback* indireto é geralmente preferível porque força de alguma maneira o aprendiz a pensar e a resolver o problema. Na sequência apresentaremos um guia para o *feedback* corretivo oral, tomando como base o que foi apresentado ao longo do texto.

6 GUIA PARA O FEEDBACK CORRETIVO ORAL

Propomos um guia para a reflexão do professor e do futuro professor de línguas sobre a correção oral, fundamentado nos resultados da tese da autora (no prelo). Não se trata de algo fixo, que deva ser seguido rigorosamente pelo professor, porém um guia para auxiliar a promover o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos aprendizes e a perceber o *feedback* corretivo como uma forma de mediação social.

1. Negociar os objetivos da correção com os aprendizes, que variam de acordo com o contexto social e situacional de cada sala de aula ou aprendiz.
2. Não ter medo de corrigir o aprendiz.

3. Deixar claro para o aluno que ele está sendo corrigido e qual é o motivo da correção.
4. Fazer uso de diferentes maneiras de correção, variando da mais implícita (indicar que algo precisa ser corrigido) para a mais explícita (correção direta), se necessário.
5. Oportunizar um tempo para que o aprendiz possa pensar sobre a correção e consiga corrigir o seu erro com tranquilidade.
6. Levar em consideração fatores individuais de cada aprendiz, como o fator afetivo, as crenças e as necessidades de cada um em sala de aula.
7. Monitorar a ansiedade de cada aprendiz e adaptar o feedback corretivo oral a fim de utilizá-lo a favor dos aprendizes e não contra eles.
8. Lembrar que cada aprendiz é único, e que isso deve ser levado em consideração no momento da correção.

Lembramos ainda que não existem formas fixas de se fazer o *dynamic assessment*. No entanto, a diferença entre ele e outras abordagens reside na relação do DA com os construtos teóricos mencionados anteriormente, tais como a mediação, a reciprocidade e a um modelo de ação humana, nos procedimentos utilizados, na interação dialógica, e no suporte que o professor fornece ao aprendiz, de modo que ele possa expandir seus potenciais e sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto procuramos discutir o *feedback* corretivo oral, tendo como escopo alguns construtos da teoria sociocultural, tais como o DA e a ZDP. Além disso, operacionalizamos alguns conceitos relevantes acerca do *feedback* corretivo oral e dos tipos de

erros, e procuramos sugerir formas de abordagens aos erros que levassem em conta o trabalho conjunto de construção do conhecimento que leva ao desenvolvimento na LE.

Percebemos que a correção de erros orais não é uma tarefa simples, por envolver considerações de natureza afetiva assim como cognitiva. Assim, ao integrar o *feedback* corretivo ao DA, como uma abordagem para responder aos erros dos aprendizes, relacionamos a ZDP ao objetivo de promover o desenvolvimento do aluno (LYSTER; SAITO; SATO, 2013), já que ele passa de um estágio de regulação pelo outro para o de autorregulação, quando o aprendiz assume o controle sobre o seu próprio desempenho.

O nosso desafio como professores e/ou futuros professores consiste em estarmos atentos às diferenças e individualidades de cada aprendiz, pois a forma como os corrigimos poderá influenciar na participação e na produção deles em sala de aula. Acreditamos ainda, que o *feedback* deva ser percebido como um encorajador e consolidador da aprendizagem (PANAHI; BIRJANDI; AZABDAFTARI, 2013).

Como vimos, o professor que possui uma estratégia clara de correção e que sabe como fornecer o auxílio adequado às necessidades dos aprendizes pode estruturar respostas para as dificuldades dos aprendizes de modo que os guie para novos entendimentos com relação à língua-alvo (DAVIN, 2013). Nesse sentido, sugerimos o DA por ser uma abordagem fundamentada em uma teoria do desenvolvimento humano, a teoria sociocultural, que permite o diagnóstico das habilidades dos aprendizes, e documenta o crescimento desses alunos, auxiliando os professores no entendimento daquilo que o indivíduo necessita e quais são os passos para apoiar a aprendizagem futura (BODROVA; LEONG, 2007).

Concluimos o texto, destacando que, mesmo que ainda haja muito a ser discutido sobre o erro oral e as formas de correção a partir dos desdobramentos da teoria sociocultural, construtos tais como a mediação, a interação, a reciprocidade, e um modelo de ação humana, prometem ser cada vez mais instigantes para o estudo do desenvolvimento do aprendiz com relação à correção oral e ao ensino-aprendizagem de línguas.

SUGESTÕES DE LEITURA

Thought and Language (Vygotsky - Cambridge: MIT Press, 1986): é o livro mais famoso de Vygotsky, traduzido e editado por Alex Kozulin. É um texto clássico de Vygotsky, porém sua leitura não é tão acessível assim. O modo como foi escrito e a apresentação das ideias do autor, tornam a leitura um tanto quanto desafiadora. É indicado para aqueles que pretendem desenvolver um entendimento mais completo sobre a obra do teórico.

Dynamic Testing (Sternberg e Grigorenko - Cambridge: Cambridge University Press, 2002): fornece uma visão sobre o DA semelhante a que foi apresentada ao longo do texto, porém aprofundando mais o conhecimento teórico sobre o assunto. Os capítulos oito e nove descrevem detalhadamente dois estudos de caso utilizando os princípios do DA.

Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development (Lantolf e Thorne - Oxford: Oxford University Press, 2006): você também pode ler sobre DA e a ZDP, e como eles vêm sendo utilizados em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira em Lantolf e Thorne (2006), principalmente, nos capítulos dez e doze.

Sociocultural Theory in Second Language Education (Swain, Kinnear e Steinman - MM Textbooks, 2011): apresenta uma introdução aos principais conceitos da teoria sociocultural na forma de narrativas, escritas por pessoas que ensinam ou estão aprendendo uma língua estrangeira. Cada narrativa é interpretada pelas lentes da teoria sociocultural, com explicações e exemplos práticos. É interessante prestar atenção aos capítulos um, dois e sete, que apresentam os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e *dynamic assessment*, respectivamente.

REFERÊNCIAS

ABLEEVA, R. The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (Ed.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008, p. 57-86.

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *Modern Language Journal*, v. 78, p. 465-483, 1994.

ANTÓN, M. Dynamic assessment of advanced foreign language learners. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics. Washington D.C., March, 2003.

BODROVA, E.; LEONG, D. Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2 ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2007.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, v. 27, p. 29-46, 1977.

_____. Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. In: DAY, R. (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 64-84.

_____. *Second language classrooms: research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press, 1988.

DAVIN, K. Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 17(3), p. 303-322, 2013.

ELLIS, R. Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, v. 1, p. 3-18, 2009.

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ERLAN, R. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368, 2006.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Harbor: university of Michigan, 1957.

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

_____. Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 31-33, 2007.

LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. Dynamic assessment: Bringing the past in to the future. *Journal of Applied Linguistics*, v. 1, p. 49-74, 2004.

_____. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, p. 57-86, 2008.

_____. *Dynamic assessment in the foreign language classroom: a teacher's guide*. Second Edition. CALPER Publications, University Park, PA, 2011.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford: Oxford University Press, 2006.

_____. The zone of proximal development. In: LANTOLF, James; THORNE, Steven. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford: Oxford University Press, 2006b, p. 263-289.

LEE, B. Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, v. 41, p. 217-230, 2013.

LI, S. The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*, v. 60, n. 2, p. 309-65, 2010.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. How languages are learned? 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA, M. S. Tarefa colaborativa em língua estrangeira: negociação, correção e aprendizagem. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.) Ensino e aprendizagem de línguas – Língua Estrangeira. Ijuí: UNIJUÍ, 2006, p. 65-80.

LURIA, A. R. Study of the abnormal child. *American Journal of Orthopsychiatry*, 31, p. 1-16, 1961.

LYSTER, R. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51, p. 265-301, 2001.

LYSTER, R.; SAITO, K; SATO, M. Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, v. 46, p. 1-40, 2013.

_____. Differential effects of prompts and *recasts* in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 26, p. 399-432, 2004.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, v. 19, p. 37-66, 1997.

LYSTER, R.; SAITO, K. Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*, v. 32, p. 265-302, 2010.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: the effect of random versus negotiated help in the learning of English articles. *Language Awareness*, v. 8, p. 34-51, 2000.

PANAHI, P.; BIRJANDI, P.; AZABDAFTARI, B. Toward a sociocultural approach to feedback provision in L2 writing classrooms: the alignment of dynamic assessment and teacher error feedback. *Language Testing in Asia*, p. 3-13, 2013.

POEHNER, M. Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French. Unpublished doctoral dissertation. The Pennsylvania State University, 2005.

_____. *Dynamic Assessment: A vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Berlin: Springer Publishing, 2008.

_____. Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom. *TESOL Quarterly*, 43, p. 471-91, 2009.

RANTA, L.; LYSTER, R. A cognitive approach to improving immersion students' oral language abilities: the awareness-practice-feedback sequence. In: DEKEYSER, R. (Ed.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p. 141-160.

STERNBERG; GRIGORENKO. *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potencial*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives*, 2011.

VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press, 1986. (Original publicado em 1934).

_____. *The psychology of human development*. Moscow: Smysl, 2003.

Tarsila Rubin BATTISTELLA

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/CAPES), sob a orientação da professora Doutora Marília dos Santos Lima. Realizou seu doutorado sanduíche no campus central da Universidade Estadual da Pensilvânia - The Pennsylvania State University, USA - sob a orientação da professora Doutora Joan Kelly Hall. Possui mestrado em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/CAPES, 2010), especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UPF, 2008) e Graduação em Letras Português/Inglês (UPF, 2005/2007). Tem experiência no campo da Linguística Aplicada e no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.