

COGNIÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS A DISTÂNCIA DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS SOBRE FEEDBACK CORRETIVO ON-LINE

Wellington Araújo Mendes Junior¹
Lauro Luiz Pereira Silva²

RESUMO

Neste artigo, problematizamos questões relativas ao *feedback* corretivo das práticas de professores-tutores em um programa de ensino de línguas estrangeira a distância, a partir de nossa experiência como professores-tutores e pesquisadores em Cursos de Licenciatura em Letras, nas modalidades presencial e a distância. Embasando-nos em referências sobre cognições de professores, crenças de professores, concepções sobre erro e *feedback* corretivo, focamos nossa experiência na análise das cognições de professores acerca do processo de correção e *feedback* em um curso de idiomas a distância oferecido pela Rede *E-Tec de Idiomas*. Assim, este artigo traz uma discussão sobre as cognições de professores de inglês nesta modalidade de ensino. Os resultados das entrevistas aos professores mostraram que eles acreditam que o fornecimento de correção aos erros em produções orais e escritas tem vantagens e desvantagens. Além disso, privilegiam por uma prática de correção direta ou indireta oriundas do ensino presencial.

Palavras-chave: Cognições de professores; *Feedback* Corretivo; Ensino de Línguas a distância. Programa *E-Tec Idiomas*.

DISTANCE ENGLISH TEACHERS COGNITIONS FROM E-TEC LANGUAGE PROGRAM ABOUT ON-LINE FEEDBACK CORRECTIVE

ABSTRACT

In this article, we question issues related to corrective feedback approaches by tutors/teachers in a foreign language teaching program of distance education, in light of our own experiences as teachers and researchers of English Language in higher education environments. Our theoretical background concerns teacher cognitions, teacher beliefs, as well as conceptions of error and corrective feedback. Our experience

¹ Discente do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros.

² Professor-Tutor do Curso de Licenciatura Letras-Inglês a distância da Universidade Federal do Ceará, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia..

aided us with the analysis of the cognitions of corrective feedback by English language teachers in an online language course offered by the E-Tec Language Program. Thus, this article provides a debate concerning the cognitions of English language teachers who work in this type of education. The results from the interviews showed us how teachers believe that corrective feedback has its own advantages and disadvantages, not only in oral but also in written productions. Also, they seem to favor either a direct or indirect approach to error correction, aroused from preexisting classroom teaching approaches.

Keywords: Teacher Cognitions; Feedback Corrective. Distance Language Teaching; E-Tec Language Program.

INTRODUÇÃO

As pesquisas específicas acerca das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) têm crescido bastante nos últimos anos no Brasil (LIMA, 2015; MAXIMIANO, 2015; RODRIGUES, 2015; LEAL, 2015; SILVEIRA, 2015; SANTOS, 2015; VALE, 2014; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; ZOLIN-VESZ, 2013, dentre outras). No contexto brasileiro, de acordo com Barcelos (2015), a pesquisa sobre crenças iniciou-se a partir dos anos 1990 e, atualmente, é uma área de pesquisa consolidada com publicações significativas (MARCHESAN, 2016; BARCELOS, 2003, 2006; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BARCELOS e KALAJA, 2013; KALAJA, BARCELOS E ARO; RUOHOTIE-LYHTY, 2015).

Nos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior brasileiras, podemos encontrar inúmeros estudos que abordam diversas crenças de alunos e professores de LE, especificamente de Língua Inglesa (LI). Dentre eles, podemos citar Cruz (2013), Oliveira e Barcelos (2012), Barcelos (2012), Barcelos (2012). Essas pesquisas, entre outras, abordam aspectos diversos sobre as crenças e o processo de ensino-aprendizagem, porém acreditamos que ainda existam temas relevantes e significativos a serem investigados, um deles que propomos a analisar são as cognições dos professores de um contexto virtual de ensino sobre o *feedback* corretivo, assunto, relativamente, recente na Linguística Aplicada (LA).

De acordo com Mayrink e Albuquerque-Costa (2013), o ensino a distância e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs) têm sido temas

notáveis e reflexivos por parte de professores e pesquisadores dos diversos contextos de ensino (MAYRINK, ALBURQUERQUE, 2013; MAYRINK, RODRIGUES, BINHOLO, 2013; PRETI, 2012; FAUSTINI, 2001).

Embora vários estudos tenham investigado as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e crenças sobre a correção de erros em diversos contextos (GOMES, 2013; SILVA E FIGUEIREDO, 2006; CARAZZAI E SANTIN, 2007; SILVA, 2004, entre outros), acreditamos que ainda sejam recentes, na LA, pesquisas brasileiras que investigam sobre as crenças na educação a distância (EaD), especificamente sobre *feedback* corretivo em plataformas virtuais. Visando a contribuir com a área de formação de professores de LI e com dados para futuras pesquisas em LA acerca do processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse contexto, este artigo apresenta e discute a experiência de professores de LI sobre a correção de erros e o *feedback* corretivo em um curso de inglês a distância. Ainda tem por objetivo levantar as crenças de professores de um Instituto Federal de Educação (IFE) e responder a seguinte questão de pesquisa:

- Quais as crenças dos professores do IFE sobre a correção de erros e o *feedback* corretivo em um curso de inglês a distância?

Tendo em vista as indagações e a questão de pesquisa, o interesse por desenvolver este estudo se deu a partir de nossa experiência como professores de LI em um curso a distância. Optamos por investigar as crenças de professores de LI quando atentamos a hesitação por parte dos professores desse curso de inglês quanto ao uso do *feedback* corretivo.

Para a explicitação da questão de pesquisa, o primeiro capítulo apresenta uma revisão bibliográfica de trabalhos sobre crenças de professores de língua estrangeira e dos principais estudos sobre o *feedback* corretivo, que servirão de ponto de partida para nossa posterior análise. No segundo capítulo, explicitaremos a metodologia utilizada neste estudo. O terceiro capítulo, por sua vez, será destinado à descrição dos resultados, onde retomaremos nossa revisão bibliográfica para análise dos dados. No capítulo final, o quarto, apresentaremos nossas conclusões.

1. BASES TEÓRICAS

Crenças de professores: conceito

Nesta subseção, apresentamos e justificamos a escolha do termo “cognições de professores”, entretanto, primeiramente, delineamos os diversos termos utilizados por pesquisadores em referência às crenças.

De acordo com Barcelos (1995, 2004) e Silva (2007), as crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas se tornaram um dos interesses recentes por parte dos pesquisadores na área da aquisição de segunda língua (ASL), se consolidando na área de LA. No contexto brasileiro, os estudos sobre crenças tiveram início em meados dos anos 1990 e se propuseram a investigar os pontos de vistas sobre processo de ensino-aprendizagem de LI, visando a contribuir à formação dos professores de línguas. Prova disso, é o estudo apresentado por Silva (2007), o autor retrata, dentro de um panorama histórico, uma revisão de literatura sobre o conceito de crenças no ensino-aprendizagem de línguas na LA.

O interesse em pesquisar sobre as crenças na LA, segundo Barcelos (2004, p. 126), “surgiu de uma mudança dentro da LA – mudança de uma visão de línguas como enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” e foi marcado por três momentos distintos. Inicialmente, os estudos eram caracterizados por uma visão que tinha como enfoque principal a linguagem enquanto produto e desconsiderava-se o contexto como um dos fatores influenciadores na análise das crenças.

No segundo momento, houve uma maior ênfase no processo, com o intuito de desenvolver estratégias mais eficazes de aprendizagem e o terceiro, e último, passou a destacar o papel do aprendiz e o contexto. Neste último momento, outros fatores como identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias, também, foram incorporados aos estudos de crenças e contribuíram para o surgimentos de outros temas de pesquisa na LA. A partir dessa mudança de visão, os estudos de crenças na LA, de acordo com Larsen-Freeman (1998), traduzida por Barcelos (2004, p. 207) começa a “perceber o aprendiz como uma pessoa completa com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experimentais, estratégicas e políticas”.

Conceituar crenças é uma tarefa complexa (NASCIMENTO, 2011; SILVA, 2005; BARCELOS, 2004) dada as inúmeras definições relacionadas a elas. Algumas delas são apresentadas e discutidas por Pajares (1992) em seus estudos sobre crenças de professores e pesquisa educacional. Nele, o autor explica sobre a profusão de termos e

analisa o significado atribuído a cada um a partir da definição de crenças. Como retratado por Pajares (1992) e a partir de uma tabela de diferentes termos e definições para crenças organizada por Barcelos (2004) e Silva (2010), vários são os construtos usados em pesquisas acadêmicas para se referirem às crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Na LA, mais especificamente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, encontramos termos como *filosofia de aprendizagem de línguas* (ABRAHAM E VANN, 1987), *representações dos aprendizes* (HOLEC, 1987), *conhecimento metacognitivo* (WENDEN, 1986), *teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem* (MILLER; GINSBERG, 1995), *cultura de aprender* (ALMEIDA FILHO, 1993; CORTAZZI; JIN, 1996), *cultura de ensinar* (ALMEIDA FILHO, 1993), *cultura de aprendizagem* (RILEY, 1997), *concepções de aprendizagem e crenças* (BENSON; LOR, 1999) e *cultura de aprender línguas* (BARCELOS, 1995).

Em meio a essa diversidade de termos e definições para crenças, discutidos por Barcelos (2004) e Silva (2007, 2010), encontramos, também, o termo *cognição de professores* cunhado por Borg (1999a, 1999b, 2003). O autor o define como “crenças, conhecimento, teorias, pressupostos e atitudes que os professores trazem com eles para a sala de aula” (BORG, 2003, p. 86). O autor refere-se ao termo como “inclusivo para abarcar a complexidade da mente dos professores” (BORG, 2003, p. 86) referindo-se ao que os professores “pensam, sabem ou acreditam” (BORG, 2003, p. 81).

Para Silva (2012, p. 45), “as pesquisas sobre a cognição de professores referentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas têm propiciado discussões relevantes nos últimos anos”. Diante disso, são os diversos estudos sobre crenças que corroboram com o conceito apresentado e discutido por Borg (1999a, 1999b, 2003), os quais destacamos: Silva (2016); Oliveira (2013); Nascimento (2011, 2012); Silva, (2012); Oliveira (2011); Coêlho (2010). Esses estudos, a nosso ver, referendam ainda mais a influência e a relevância do termo cognição de professores na LA.

Assim, por entendermos que há uma estreita relação entre crenças e cognição de professores, sendo elas, muitas vezes intercambiáveis, apresentamos o conceito de Barcelos (2006, p. 18):

Entendo crenças como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos,

co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e re(significação). Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Em suma, neste estudo, adotamos o termo cognição de professores por acreditarmos na relação entre crenças e a prática do professores, o que eles pensam, fazem e decidem são ações baseadas em um sistema de conhecimento, pensamento e crenças (BORG, 2003, p. 81).

A seguir, apresentamos o conceito sobre erro e sua relação no processo de ensino-aprendizagem de LE.

O erro

O foco na forma requer um grande esforço dos aprendizes de uma (L2), pois eles têm que conviver com estruturas, sons e padrões muitas vezes completamente diferentes daqueles da língua materna (L1). O aprendiz de L2, num processo de aprendizagem e na tentativa de adaptar-se às regras da nova língua, comete o “erro”. Segundo a gramática normativa, erro é tudo que foge às regras que devem ser seguidas ou à variante padrão. À luz da gramática descritiva, porém, o erro é o que não corresponde a nenhuma variante de uma língua.

Acreditamos que os erros ocorrem tanto com falantes nativos ou com aprendizes de uma L2 que ainda estão sob processo de construção da interlíngua. De acordo com Hendrickson (1978), é impossível evitar os erros quando uma nova habilidade está em processo de aprendizagem, particularmente, quando aprendemos uma L2.

A partir de nossa experiência como professores de LI, questionamentos surgiram na tentativa de compreender o motivo pelo qual, em determinados momentos, os erros se mostram constantes na produção de nossos alunos. De acordo com Corder (1967), os erros de um indivíduo são significativos para os pesquisadores, uma vez que lhes fornecem evidências de como as línguas são aprendidas, e quais estratégias ou procedimentos um indivíduo está empregando na aquisição ou aprendizagem de uma L2.

Segundo Nunan e Lamb (1996), a forma como o professor de L2 trata os erros do aluno depende das crenças daquele professor sobre a natureza do processo de aprendizagem, do conhecimento das necessidades desse aluno e dos objetivos do curso.

O interesse pelo estudo de erros e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de línguas se mostrou presente desde os primeiros estudos sobre aquisição de L2. De acordo com Lightbown e Spada (2006), até meados de 1960, os estudos sobre aquisição de L2 eram, de certa forma, limitados ao behaviorismo. Este movimento estabelecia que qualquer aprendizagem, verbal ou não verbal, era resultado da sua formação de hábitos, e, no caso de uma língua, estes hábitos compreenderiam a sua L1.

Segundo Figueiredo (2006), na concepção behaviorista, quando os hábitos da L1 eram favoráveis à aquisição dos hábitos da L2, havia uma transferência positiva. Não obstante, quando a influência de uma L1 sob uma L2 era prejudicial, ocorria a interferência. Assim, todo erro cometido na L2 advinha de uma interferência da L1 do aprendiz. Para que os erros fossem eliminados, sugeriam-se exercícios intensivos, como os de repetição e substituição, chamados drills, dos quais promoveriam a implantação de novos hábitos.

Já numa abordagem Chomskyana, os erros cometidos na L2 não seriam justificados pela influência da L1. A linguagem se desenvolve da mesma forma que as outras funções biológicas e o ambiente promove a oportunidade de interação do indivíduo, mas quem faz o resto são suas capacidades inatas. Nesta perspectiva, de acordo com Figueiredo (2006), o indivíduo tende a elaborar certas regras que à primeira vista, parecem desvios das formas convencionais. Isso ocorre por tentar hipotetizar o seu uso através de um processo criativo. Assim, a teoria de Chomsky contribuiu para uma visão de erros como fonte do processo de formação de hipóteses do aprendiz sobre a nova língua.

A importância de erros no processo de ensino-aprendizagem de línguas foi primeiramente pontuado por Corder (1967). Para o autor, os erros de um aprendiz são sistemáticos e não podem ser considerados negativos, mas sim como uma importante evidência da criação de hipóteses e do estado da competência do aprendiz em um dado momento. Corder (1967) também estabelece a distinção entre erros e “deslizes”. Segundo ele, o erro está relacionado à competência e acontece quando há algum tipo de

falta de conhecimento linguístico. Já o *mistake*, caracteriza-se por ser uma falha no desempenho linguístico, ou seja, algum acontecimento como ansiedade ou falta de atenção que leva o aprendiz a utilizar uma regra que não seja aceita.

Quando falantes nativos cometem um deslize, eles podem identificar e corrigi-los imediatamente, uma vez que eles têm conhecimento quase completo da estrutura linguística de sua língua materna. Por outro lado, falantes de L2 não só cometem deslizes – eles também cometem erros – e como eles têm apenas um conhecimento incompleto da língua-alvo, nem sempre são capazes de corrigir suas produções.

Um exemplo na literatura que trata extensivamente do feedback corretivo fornecido por professores de Inglês como segunda língua (ESL) é o artigo de Hyland & Hyland (2006) sobre o feedback na escrita de alunos intermediários L2. O artigo examinou pesquisas recentes que dão foco ao papel do feedback escrito em tarefas escritas e discute questões atuais relativas às crenças dos professores. De acordo com o artigo, resultados de pesquisas recentes sugerem que os professores sentem que devem escrever comentários substanciais nas folhas de papel. Além disso, os professores preferem não simplesmente responder acerca da gramática ou conteúdo, mas possuem outros fins, como deixar comentários acerca do conteúdo programático ou sobre a proficiência do aluno. A partir disso, pode-se inferir que os professores sentem que fornecer feedback é essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos L2. No entanto, Hyland & Hyland (2006) salientam que apesar do feedback ser aplicado frequentemente na escrita de L2 em salas de aula, ainda não está claro quais são as abordagens mais eficazes para isto.

Embora a eficácia sobre o fornecimento do feedback corretivo tenha sido questionada por outros autores Truscott, 1996; Bitchener, 2008; Truscott e Hsu, 2008, muitos professores de L2 sentem que responder por meio do feedback corretivo ajuda na melhoria da proficiência de seus alunos (BROWN, 2007; FIGUEIREDO, 2006).

O papel do *feedback* no processo de ensino-aprendizagem

A avaliação é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem e relevante para a compreensão de como esse processo é alcançado (WILSON, 2012; ROCHA, 2014). Sendo ela importante para nesse processo, precisamos problematizar as dificuldades em avaliar em um contexto virtual de ensino. Como se processa a avaliação

em um curso a distância? O que e como avaliar usando as TICs de um AVA? Como fornecer o feedback para o aluno de EaD? O que os professores-tutores acham, pensam ou acreditam o que seja feedback?

Essas indagações emergiram durante nosso processo de ensino-aprendizagem como professores-tutores no curso a inglês do Programa E-Tec sem fronteiras. Pensando sobre o que poderia ser feedback, passamos a olhar pesquisas que discutem sobre essa temática.

Investigando sobre processos avaliativos em ambientes virtuais de formação a partir de uma perspectiva interacional-dialógica, o estudo de Elias, Silveira, Costa e Axt (2015) apresenta e discute processos avaliativos utilizados e uma disciplina de especialização na modalidade a distância. As pesquisadoras tinham por objetivo estudar os conceitos de autoria coletiva, leitor e texto no AVA. Com base na teoria Bakhtiniana (2003) de interação dialógica, Elias, Silveira, Costa e Axt (2015) acompanharam e analisaram textos publicados nas ferramentas de discussão da plataforma on-line, bem como as interações e troca promovidas entre os estudantes, os professores e a equipe pedagógica do curso. Os resultados do estudos das autoras mostram que a interação dialógica contribui efetivamente para a manutenção da relação ensino-aprendizagem tanto metodologicamente quanto qualitativamente.

Por outro lado, Nunes (2012) questiona em seu estudo se a avaliação em educação a distância é inovadora. Elas destaca dois pontos relevantes no ensino na modalidade a distância: o aluno e o tutor. O aluno num curso a distância, segundo Nunes (2012), deve ter um perfil para que alcance êxito no curso, saber trabalhar colaborativamente, partilhar suas experiências e expressar-se de maneiras eficaz são algumas características. Em relação ao tutor, responsável pela qualidade do curso, do processo de ensino-aprendizagem e avaliar ele, também, tem que exercer o papel de orientador, mentor e avaliador. Levando essas considerações acerca do professor-tutor, Nunes (2012, p. 280) destaca a importância do a papel avaliador que ele exerce que é “imprescindível para a qualidade e o sucesso da aprendizagem”.

Tanto Elias, Silveira, Costa e Axt (2015) quanto Nunes (2012) consideram relevante a interação e as responsabilidades dos envolvidos em um curso a distância. No entanto, questionamos: Qual o papel do feedback no processo de ensino-aprendizagem?

Wilson (2012), em seu estudo sobre o engajamento dos alunos e o papel do feedback na aprendizagem, afirma que o feedback é elemento ‘chave’ para uma avaliação formativa na modalidade de ensino a distância. O autor questiona sobre como o feedback é entendido pelos aprendizes e que sentidos eles atribuem a ele. Em nosso artigo, propomos a problematizar como os professores-tutores entendem e que sentidos eles atribuem ao feedback por meio de suas cognições.

Em seu artigo, Wilson (2012) cita a pesquisa de Black & Wiliam (1998) que discute sobre a avaliação formativa e indica quatro elementos que compõem o feedback: i) informações evidentes sobre uma característica mensurável; ii) informações sobre o nível de referência dessa característica; iii) um mecanismo de comparação dos dois níveis e que forneça informações sobre a diferença entre eles e iv) um mecanismo pelo qual a informação das diferenças desses níveis pode ser comparada e produzir um novo conhecimento.

Ao atuarmos como professores-tutores no curso de inglês a distância, durante as atividades escritas ou orais, nosso papel era apresentar a atividade, definir os critérios de avaliação para que os alunos tivessem um bom desenvolvimento nela e, principalmente, nos convencer de que eles entenderam a atividade. Quando escrevíamos nos fóruns de atividades esse roteiro, acreditávamos que estávamos sendo muito mecânicos, siga este caminho e não aquele. Nosso papel era instruí-los, mas também, dar um feedback das postagens durante o desenvolvimento da atividade.

Considerando essas indagações, perguntamos: Qual o significado e o impacto do feedback nos alunos? No ponto de vista do professor-tutor, como os alunos recebem esse feedback? Nosso intuito não é buscar respostas para essas questões, porém problematizar sobre o feedback do ponto de vista do professor-tutor.

Nicol & Mcfarlane-Dick (2006) fazem sugestões acerca do feedback, e uma delas é que este retorno fornecido ao para o aluno precisa ser de modo a criar uma ponte entre o conhecimento do professor e do aluno. Deve ser relevante e útil para que leve o aluno a pensar e agir e usá-lo, oportunizar condições para que esse aluno pense sobre a atividade e reconheça a oportunidade de colocar esse novo entendimento em prática. Acerca do feedback corretivo, uma das questões abordadas nesse artigo, o professor-tutor deve levar em consideração como o aluno pode fazer a atividade de forma mais eficiente (NICOL; MCFARLANE-DICK, 2006).

Wilson (2012) explica que o processo de retorno não deve preocupar-se com o que o professor pensa no que o aluno precisa aprender e ser capaz de fazer, é, também, uma interação aluno, professor e previsão. Como engajar um aluno num feedback sem que ele entenda que a atividade seja apenas um mero cumprimento do processo de ensino-aprendizagem?

Nicol (2010), em seu artigo sobre o processo do feedback escrito na educação superior, examinou sua reação negativa na perspectiva dos alunos. A autora explica que a dificuldade dos alunos é entender o professor-tutor e não encontrar suas necessidades. Segundo o estudo de Nicol (2010), os professor-tutor foca apenas os aspectos mecânicos das atividades e poucos direcionamentos.

A partir dessas dificuldades, Nicol (2010) propõe, e nós concordamos, que o feedback seja contextualizado, construído a partir de diálogos entre professor-tutor e aluno, aluno e aluno em um contexto que o significado seja construído de forma dialógica.

Sobre as atividade e procedimentos de avaliação de aprendizagem no Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) do Curso de Inglês da Rede e-Tec idiomas sem fronteiras na modalidade a distância, primava por uma avaliação de caráter formativo. De acordo com PPP do curso a avaliação era concebida como um diagnóstico que orienta o (re)planejamento das atividades, que indica novos caminhos e principalmente, promover a interação social e o desenvolvimento cognitivo, cultural e sócio-afetivo dos aprendizes.

A partir da concepção de avaliação proposta no PPP do curso, questionamos, até que ponto as cognições dos professores-tutores sobre o feedback no AVA das atividades interferiam na prática docente deles?

2. METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a composição dos dados de nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos o tipo de pesquisa, descrevemos o contexto, apresentamos os participantes e as condições de obtenção de nossos resultados.

2.1 Tipo de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, de acordo com os objetivos previamente definidos, utilizamos a abordagem qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994).

2.2 Contexto

O objetivo principal deste trabalho foi a investigação da concepção de feedback corretivo por professores de LI, como o vêm, qual a suas concepções de correção e feedback e a maneira como se deve abordá-la numa modalidade de ensino a distância.

O contexto de pesquisa de nossa investigação foi o Programa E-Tec Idiomas sem Fronteiras, que visa a oferecer cursos de idiomas, capacitar estudantes e servidores para o programa Ciência Sem Fronteiras e demais projetos de mobilidade internacional.

O programa, por meio da modalidade a distância, atende professores, técnicos e alunos de graduação e pós-graduação, stricto sensu, de instituições de educação superior, públicas e particulares e tem como objetivo principal contribuir para uma educação inicial e continuada. A iniciativa pertence ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O E-Tec Idiomas Sem Fronteiras ofertou à comunidade interna do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (doravante IFNMG) cursos de Inglês, Espanhol e, também, de Português para Estrangeiros.

O curso e as atividades foram realizadas no AVA (FIGURA 1), as atividades eram orientadas pelos professores-tutores e tinha o objetivo de ajuda-los a superar as dificuldades de ordem de conteúdo e técnica.

Figura 1 – Página da AVA do Programa *E-Tec Idiomas Sem Fronteiras* do IFNMG



Fonte: <http://ava.ifnmg.edu.br>

O IFNMG faz parte de um programa federal que adota uma filosofia de ensino EaD de línguas baseada na abordagem comunicativa. O professor deve desenvolver no aluno as competências de compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral de forma multimodal e integrada. A interação aluno-professor é feita, sobretudo, a partir de salas de bate-papo realizadas semanalmente com todo o grupo no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os alunos também precisam gravar áudios e vídeos e enviá-los ao grupo, de acordo com a exigência das atividades.

O curso de inglês do E-Tec Idiomas Sem Fronteiras é dividido em três módulos para cada língua: Módulo 1 (A1), Módulo 2 (A2) e Módulo 3 (B1), com base nas competências no Quadro Comum Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), totalizando 18 semanas de conteúdo e atividades. Os alunos participam de uma capacitação no AVA uma semana antes do curso e devem comparecer presencialmente durante as avaliações finais. Embora todo o conteúdo seja ministrado no AVA, o aluno pode ir ao polo caso necessite conversar presencialmente com professor.

Tendo apresentado o contexto de nossa pesquisa, na seção seguinte, passamos a apresentar os participantes.

2.3 Participantes da pesquisa

Pesquisamos 04 professores de inglês no intuito de compreender quais são as crenças adotadas por eles na correção de erros de seus alunos. Os participantes dessa pesquisa são graduados em Letras-Inglês e, além de professores-tutores, atuam 20h semanais como professores de Língua Inglesa na rede privada.

De acordo com os participantes, esta é a primeira experiência que eles possuem como professores-tutores em um curso na modalidade a distância.

Como forma de prepará-los para atuarem na tutoria a distância do curso, os professores-tutores participaram de treinamento e capacitação virtual com duração de duas semanas, em que foram abordados os procedimentos de ensino, metodologia e ambientação virtual.

Um fato interessante a ser destacado é que nenhum dos quatro informantes desta pesquisa tiveram experiência de aprendizagem da LI em cursos de idiomas, seja antes ou após o ingresso no curso de Letras. Conforme pontuado no questionário, o curso de Letras foi percebido como o lugar responsável pela formação linguística e crítica dos participantes, capaz de fazer com que seus objetivos de aprendizagem fossem efetivamente alcançados.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

Antes de coletarmos nossos dados, convidamos os professores a participar da pesquisa por meio da criação de um tópico no AVA restrito aos professores-tutores do programa. Em seguida, foi lhes explicado o objetivo da pesquisa e que a intenção dela não era fazer qualquer tipo de avaliação de suas práticas, mas apenas procurar observar as cognições que possuíam acerca da correção virtual e do feedback corretivo.

Os participantes que concordaram em participar da pesquisa receberam o questionário estruturado por meio da plataforma Google Docs (Anexo A). Elaboramos este questionário com o objetivo de conhecermos os professores que participariam de nosso estudo e de obtermos algumas informações que poderiam ser interessantes para a análise posterior dos dados. Solicitamos a eles que nos devolvessem o questionário respondido em até sete dias.

Finalizada a devolução, nomeamos os participantes como PTP 1, PTP 2, PTP 3 e PTP 4 e iniciamos o procedimento de análise de dados.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com base nas respostas dos participantes, a partir dos questionários enviados pelo instrumento Google Docs, analisamos as cognições dos professores-tutores. Apresentamos, também, os excertos das respostas feitos pelos participantes da pesquisa conforme explicado no percurso metodológico deste artigo, os quais corroboram para a análise.

Os elementos linguísticos, como palavras, frases ou expressões que apoiam a análise interpretativa do discurso dos professores encontram-se destacados em negrito.

3.1 Cognições sobre Erro

A primeira pergunta da segunda parte do questionário (Anexo A) tinha por objetivo identificar a concepção de erro no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Os discursos dos professores-tutores-participantes revelam o perfil de um profissional que, embora desconheça terminologias da EaD, se empenha em acompanhar as discussões das pesquisas da LA referentes ao ensino de LI.

PTP1: Acredito que o erro é apenas o resultado das tentativas do indivíduo de assimilar a língua que está aprendendo. Na verdade, não gosto muito da palavra “erro”, pois ela apresenta um sentido negativo, algo que deve ser evitado. Assim como qualquer outra atividade que fazemos no nosso dia-a-dia, a ocorrência de erros é inevitável, ou seja, erramos porque queremos acertar. Na aprendizagem de línguas, considero o erro como algo natural, um resultado da aprendizagem. Resta descobrir (ou tentar descobrir) o motivo pelo qual o aprendiz está cometendo aquele, se o erro já foi fossilizado, se o aprendiz erra porque está ansioso ou nervoso, se é porque ele ainda não sabe a forma correta, etc.

O professor-tutor PTP1 apresenta uma concepção de erro divergente da dos demais participantes da pesquisa. Para ele, é visto como parte do processo de aprendizagem do aluno. Essa concepção pode ser entendida a partir da resposta de PPT1, transcrito acima. O trecho “[...] o erro é apenas o resultado das tentativas do indivíduo de assimilar a língua que está aprendendo[...]” denota a concepção sobre erro do professor. Ele ainda acredita que o erro no processo de aprendizagem do aluno é algo recorrente e é visto como tentativa de acertos, os quais o professor PPT1 considera relevante e natural.

Sobre a recorrência de erros, o professor PPT1 atribui a isso a outros fatores, dentre eles os de ordem emocional, conforme os termos “[...] se o aprendiz erra porque está ansioso ou nervoso [...]”. Malglaive (1990) explica que o processo de aprendizagem envolve vários fatores que se implicam mutuamente e embora quiséssemos analisar cada um desses fatores de forma individual, eles fazem parte de um todo que depende de uma série de condições internas e externas ao sujeito. Ferreira (2005, p. 150) estudou sobre os fatores que influencia a aprendizagem do aluno e afirma que o “o processo de

aprender é pessoal, de construção e partilha de experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras”.

PTP1 acredita que os erros são uma ocorrência natural, fazendo parte do processo de aprendizado, e não os enxerga como um aspecto negativo.

Por outro lado, PTP2 acredita conceber como erro às produções e desvios que estão relacionados à competência comunicativa. Isso revela a crença de que ruídos na comunicação comprometem a clareza de uma mensagem.

PTP2: Considero como erro qualquer fala que comprometa a comunicação.

Essa concepção de erro é, no entanto, questionável, uma vez que há erros que não comprometem a clareza de uma mensagem e podem ser até mesmo ignorados (Figueiredo, 2006).

Em contrapartida, PTP3 parece, de certo modo, conceber apenas erros que enfocam os aspectos estruturais da língua, tal como a pronúncia, o uso do vocabulário e estruturas gramaticais.

PTP3: Construções que não estão de acordo com as regras gramaticais da língua.

Na resposta de PTP3, ele parece desconsiderar os aspectos discursivos e extralinguísticos. Temos, neste caso, o conceito de erro de acordo com uma visão tradicional da aprendizagem de línguas, referente ao uso específico da variante padrão.

Já PTP4 entende erro como um fator que dificulta tanto o ensino quanto a aprendizagem. Ao considerarmos essa dificuldade, podemos perceber que o PTP4 acredita que o aluno ao cometer um erro quer dizer que ele não compreendeu o enunciado da questão. Assim, acreditamos que, na visão de PTP4, se o aluno errou a atividade é devido ao planejamento ou o não entendimento da atividade.

PTP4: Eu entendo que erro é tudo aquilo que possa atrapalhar o processo do ensino e aprendizagem, alguns erros podem comprometer todo o entendimento do enunciado que se pretende fazer, mas outros não.

A partir dessas análises, questionamos, até que ponto a concepção de erro que o professor-tutor possui, interfere no processo de ensino e aprendizagem? Será que os professores-tutores apontavam os erros sem discutir com os alunos, já que acreditam que erro pode prejudicar a comunicação, comprometer o enunciado, e não estão de acordo com convenção gramatical?

Consideramos relevante em analisar as concepções de erros do professores-tutores-participantes, porque acreditamos que tais concepções podem influenciar na maneira como concebem o feedback corretivo para os alunos. PTP1 e PTP4 parecem levar em consideração o erro no processo de ensino-aprendizagem, pois para eles o erro faz parte da aprendizagem.

3.2 Cognições sobre correção no processo de ensino-aprendizagem

A segunda pergunta do questionário teve por objetivo analisar as cognições dos professores-tutores acerca da correção no processo de ensino e aprendizagem. O intuito era o de contrastar as cognições deles com a prática de correção no curso de inglês a distância. Percebemos a diferença entre o tratamento da correção durante a formação dos professores e as cognições por eles apresentadas.

PTP1: Comecei a estudar inglês por conta própria. Sempre gostei da língua e sempre busquei ter contato com ela. Decidi então ir para a graduação em inglês para me aprimorar mais na língua. No que diz respeito às correções, nunca tive problemas com isso. *Conseguia lidar bem com as correções que os professores faziam, pois sabia que elas eram necessárias.* Não me recordo de nenhuma experiência ruim relacionada às correções e *acredito que foram satisfatórias.* É claro que ser corrigido nem sempre é algo bem visto pelo aluno, pois ninguém gosta de cometer erros. Contudo, *buscava sempre entender o porquê de ser corrigido e buscar não cometer o erro novamente.*

PTP3: Geralmente eu era corrigida quando cometia erros. *As correções nunca me incomodaram, pois tinham um efeito positivo na minha produção, principalmente nos erros de pronúncia.*

Com relação ao que sentiam ao serem corrigidos, PTP1 e PTP3 aceitavam a correção com naturalidade, embora eles não tenham citado quais abordagens eram utilizadas.

Ao se referirem ao processo de correção, PTP1 e PTP3 o consideram as correções positivas, “eram necessárias”, “foram satisfatórias” e “tinha um efeito positivo”. Bereta (2001) em seu estudo sobre correção de erros da linha de pesquisa de aquisição de L2, da Universidade Federal de Caxias do Sul, afirma que quando o aluno está consciente de que a correção será uma forma de aprimoramento, a correção torna uma aliada e dificilmente sentirá os efeitos negativos dela. Nesse sentido, perguntamos, como o professor-tutor poderá conscientizar o aluno em um curso a distância sobre o processo de correção no AVA? Sabe-se que o aluno de curso a distância pode não entender os apontamentos do professor-tutor em sua atividade (WILSON, 2012), o aluno poderá ter outras interpretações acerca do feedback corretivo.

Os professores-tutores PTP1 e PTP3 responderam sobre como percebiam a correção durante o processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, PTP2 responde sobre as técnicas de correção.

PTP2 considera que as técnicas de correção aplicadas durante a graduação eram “mais adequadas” do que as utilizadas no ensino médio, possivelmente a correção direta, e ainda cita exemplos utilizados na graduação, como o uso de sinais e os erros sublinhados.

PTP2: No ensino médio, isso dependia do professor. Como não havia produção oral, geralmente éramos avaliados pela escrita e *corrigidos durante as redações, principalmente quanto aos erros gramaticais. Eles geralmente riscavam as palavras erradas. Já na graduação havia técnicas de correção mais adequadas, como o uso de sinais ou sublinhando os erros.*

Essa afirmação evidencia duas crenças, a crença de que a correção indireta dos erros durante a escrita gera nos estudantes uma reflexão sobre seus próprios erros e a crença de que a correção indireta é mais eficaz do que a direta. A correção direta é, segundo Figueiredo (2006), a forma de correção em que o professor fornece a forma correta com maior enfoque nos aspectos formais, sendo os aspectos comunicativos

considerados ou não. Segundo ele, este tipo de feedback ainda está tradicionalmente sendo usado nas salas de aula de LI.

Diante disso, será que os processos de correção direto e indireto são as formas mais eficazes de fornecer o feedback ao aluno de curso a distância? O processo de avaliação e o feedback corretivo na EaD é desafiador, o professor-tutor corrige o aluno por meio de comentários, transferindo a correção que é feita no ensino presencial para o virtual.

Em todo o caso, PTP4 em sua resposta apresenta uma percepção intuitiva acerca da correção e feedback por parte do professor.

PTP4: Durante minha formação no ensino fundamental 2 e ensino médio, não houve muito essas correções comigo nem com colegas, *talvez pelo professor não saber a forma correta, ou não querer corrigir*. Havia sempre um reforço positivo quando falamos em inglês, porém não me recordo de correção. Mas sempre fui um aluno retraído, *creio que uma correção mal feita teria me feito não querer mais falar durante a aula algo em inglês*.

Por meio dos fragmentos linguísticos, “*talvez pelo professor não saber a forma correta, ou não querer corrigir*” e “*creio que uma correção mal feita teria me feito não querer mais falar durante a aula algo em inglês*”, acreditamos que o aluno reconhece quando um professor corrige sua atividade. PTP4 afirma que se sentiria envergonhado caso “*uma correção mal feita*” fosse realizada, questionando, assim, a validade da correção de erros de gramática num contexto comunicativo.

Pode-se inferir que o papel do *feedback* corretivo, os critérios de correção e os instrumentos de avaliação eram centrados no professor: “*ser corrigido nem sempre*”, “*Geralmente eu era corrigida quando cometia erros*”, “*éramos eram avaliados pela escrita e corrigidos durante as redações*”. Nunes (2012), em seu estudo sobre o papel da avaliação na EaD, critica as tomadas de decisões pela equipe pedagógica do curso. Em sua pesquisa, ela aponta que o professor-tutor a distância é o único responsável pela definição dos critérios e instrumentos de avaliação. O resultado da pesquisa de Nunes (2012) revela que o trabalho em equipe é desconsiderado e que a necessidade de trabalhos e a quebra de paradigmas são necessários para os envolvidos na modalidade de ensino a distância.

Sobre os aspectos linguísticos da aprendizagem, Hendrickson (1976) realizou uma pesquisa para determinar quais efeitos a correção direta teria em seus alunos de inglês como L2. Os dados mostraram que apontar estruturas gramaticais e formas lexicais corretas, para corrigir os erros durante a escrita, tiveram poucos efeitos nas produções desses alunos. Devemos nos questionar, portanto, se esse tipo de *feedback* é produtivo tanto para o professor quanto para o aprendiz.

Os professores-tutores-participantes, como veremos a seguir, sugerem que uma correção indireta seria mais adequada (FIGUEIREDO, 2004). Nesta proposta, a correção passa a ser utilizada como um momento de interação e de aprendizagem. Este tipo de *feedback* inclui a autocorreção, a correção com os pares, a correção no quadro-negro e a conferência.

3.3 Cognições sobre objetivo e frequência do *feedback*

Nesta seção apresentamos as cognições dos professores-tutores sobre o objetivo e a frequência do *feedback* corretivo.

De acordo com os excertos: “Sempre corrijo os erros dos meus alunos”, “corrijo frequentemente”, “Corrijo a maior parte dos erros de gramática e pronúncia, diretamente ou em grupo” e “Corrijo sempre que necessário”, percebe-se que professores-tutores-participantes corrigem os erros de seus alunos. Além disso, todos eles parecem acreditar que a correção facilita o aprendizado de uma língua.

PTP1: Sempre corrijo os erros dos meus alunos, pois acredito que somente assim eles terão consciência do que estão errando. Sempre penso na correção como uma forma de tentar evitar que o erro ocorra novamente, para que o aluno reconheça a forma correta e passe a usá-la a partir daquele momento.

PTP3: Corrijo a maior parte dos erros de gramática e pronúncia, diretamente ou em grupo. Quando percebo que um determinado erro se repete nas produções de vários alunos, comento no fórum com toda a turma, reforçando a estrutura ou a pronúncia correta. Os objetivos com a correção são: chamar a atenção dos alunos para o erro, para que eles evitem cometê-lo novamente; reforçar a regra gramatical e melhorar a comunicação entre os alunos.

PTP1 e PTP3 corrigem para evidenciar os equívocos gramaticais e de pronúncia, e assim evitar que eles possam interferir nas produções em LI. PTP3 apresenta, inclusive, a descrença de que reforçar equívocos estruturais ou de pronúncia cause inibição nos alunos, uma vez que seus objetivos com a correção são “*reforçar a regra gramatical e melhorar a comunicação entre os alunos*”.

Por outro lado, PTP2 acredita que a correção de determinados erros não é um fator relevante para a comunicação efetiva, afirmando que “*tais erros são também cometidos pelos falantes nativos da língua*”. PTP2 provavelmente se refere aos erros caracterizados como “desenvolvimentais” (DULAY; BURT E KRASHEN, 1982), sendo estes semelhantes aos produzidos por crianças que adquirem a língua-alvo como L1.

PTP2: No ambiente virtual *corrijo frequentemente os erros que comprometem o significado da mensagem que interlocutor receberá. Os erros gramaticais que não comprometem a estrutura mencionada anteriormente são raramente corrigidos uma vez que tais erros são também cometidos pelos falantes nativos da língua.*

Contudo, há uma generalização nesta visão de PTP2, considerando que há erros que não comprometem a clareza da mensagem e tampouco são semelhantes aos produzidos por falantes nativos da língua alvo, como os erros causados por transferência de estruturas sintáticas do português (Figueiredo, 2006).

Por sua vez, PTP4 acredita que a correção não deve interromper a produção oral dos alunos, devendo ser feita após sua conclusão. Como pode ser percebido pelo excerto: “nunca no momento da fala, espero que se termine a frase e depois corrijo de maneira que ele não se sinta constrangido”. Assim, tem-se a crença de que a correção oral e direta causa inibição por parte do aluno, impedindo a comunicação.

PTP4: *Corrijo sempre que necessário, mas nunca no momento da fala, espero que se termine a frase e depois corrijo de maneira que ele não se sinta constrangido. Durante os writings eu procuro deixar instruções para que ele descubra o erro sozinho. Meu objetivo é ajudar o aluno para que ele não comente o erro outra vez e ensinar os outros alunos ao mesmo tempo, de maneira que eles nem percebam que seja uma correção.*

Além disso, PTP4 acredita em fornecer feedback corretivo durante as atividades escritas, dizendo que busca “deixar instruções para que ele (o aluno) descubra o erro sozinho”, revelando assim a sua crença de que a correção escrita e indireta dos erros ajuda a gerar consciência nos estudantes a respeito de seus próprios erros na escrita.

3.4 Cognições sobre a forma de correção

Das respostas à quarta pergunta, todos os participantes acreditam que a formação como professor contribuiu consideravelmente para suas visões de erro e correção.

PTP1 acredita, inclusive, que as visões sobre correção de erros, a que foram apresentados, podem possuir falhas. Esta crença proposta pelo informante nos mostra que a formação profissional do professor de línguas vai muito além dos “treinamentos de professores” que vigorou na área de ensino de línguas durante vários anos.

PTP1: Com certeza. O modo como eu corrijo meus alunos hoje vem da minha bagagem pedagógica, a partir daquilo que eu compreendo por erro, pela observação de que tipo de correção eu acredito ser mais benéfica em diferentes situações de aprendizagem, pela observação de outros professores, pelo que é promulgado pelas teorias de ensino de línguas, etc. Porém, é necessário catalisar tudo isso, pois nem sempre o que é dito pelas teorias é suficiente para atender as necessidades dos alunos quanto à correção.

Considerando que os professores-tutores-participantes são habilitados em Letras-Inglês, é provável que esta formação tenha contribuído para o desenvolvimento de sua visão crítica sobre a eficácia dos procedimentos corretivos sugeridos durante sua atuação profissional.

Ao longo de sua experiência, ele se constitui e é constituído por outros dizeres, e estes fundamentam a sua prática, o seu dizer e como ele se vê professor de LE.

O comentário acima indica que a prática dos professores-tutores está calcada em teorias implícitas. Esta visão é compartilhada por Connelly e Clandinin (1988, 1995), quando afirmam que o fazer dos professores está intimamente ligado ao conhecimento prático pessoal.

[...] o conhecimento do professor interfere em todos os aspectos do ato de ensinar. Interfere nas relações do

professor com o aluno, em sua interpretação com o conteúdo da matéria, na importância que esta tem na vida dos aprendizes, na maneira como o professor trata as ideias, estejam fixadas, em um livro texto, ou enquanto assunto para pesquisa e reflexão. O que os professores sabem e como eles expressam tal conhecimento são pontos centrais do processo de ensino e aprendizagem (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 3).

Os autores consideram que esse conhecimento do professor é ao mesmo tempo pessoal e prático, ou seja, é o conjunto de convicções, sejam elas consistentes ou inconsistentes, que surge da prática, da experiência social e tradicional e que se acha expresso nas ações dos professores. “Trata-se de um conhecimento pessoal porque está impregnado de todas as experiências que constituem o ser do professor” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 7).

3.5 Cognições sobre a correção oral

Sobre as cognições sobre a correção oral, os professores-tutores-participantes responderam utilizando, frequentemente, expressões como “pode promover ou impedir”, “depende”, “em geral promove”, “depende do ponto de vista”. Isso evidencia a crença compartilhada de que a metodologia corretiva não é algo inteiramente eficaz ou ineficaz.

PTP1: Acredito que pode promover ou impedir dependendo da forma em que é aplicada. Na produção oral busco corrigir os alunos depois que eles já tenham finalizado sua fala, não o corrigindo diretamente, mas expondo para toda turma. A correção oral é muito delicada, dependendo da forma que o professor corrige, ele pode deixar marcas no aluno para toda a vida. Acredito que a correção oral tem muito a ver com aspectos afetivos, ou seja, é necessário observar o que funciona melhor para os alunos. É claro que seria muito ingenuidade dizer que o professor dará conta de analisar qual forma de correção funciona melhor para cada aluno, mas é preciso tentar, pelo menos, corrigir o aluno da maneira mais amena possível pois muitos alunos se sentem oprimidos quando submetidos a correção. Em suma, ela impede a comunicação na medida em que é aplicada de maneira hostil ou constrangedora.

PTP1 acredita que a correção é eficaz quando não é aplicada de forma direta. De maneira similar, PTP2 e PTP4 acreditam que a correção oral pode impedir a comunicação por deixar os alunos constrangidos.

PTP2: Depende da abordagem utilizada pelo professor e do tipo de correção que o mesmo fará. Uma correção feita durante a performance de um aluno, por exemplo, *pode fazer com que este venha a se inibir e posteriormente evite fazer tal atividade novamente*. Por outro lado, se a correção for feita de uma maneira geral abordando erros que foram cometidos pela maioria dos alunos, os mesmos não se sentirão pressionados a sempre estarem certos.

PTP4: *Depende do ponto de vista e de como é feita a correção*. Se você souber corrigir seu aluno de forma a *não constrange-lo isso irá facilitar a comunicação dele no futuro*, mas se o professor não souber como fazê-lo pode criar uma barreira no aluno na sua performance oral ou até mesmo uma resistência na língua.

PTP3 parece, por outro lado, não relacionar a correção oral com questões afetivas (ansiedade, timidez, motivação), mas sim com a pertinência do feedback corretivo para uma melhora da comunicação.

PTP3: *Em geral promove*. Se for um erro que pode comprometer o entendimento por parte de quem ouve, *a correção promove diretamente a comunicação*. No caso de erros *que não a afetam, a correção não necessariamente promove, mas pode melhorá-la*.

Sua fala revela a crença de que há erros que não são relevantes para a correção. De maneira similar, Figueiredo (2006) afirma que o professor deve dar ênfase aos erros que comprometam totalmente a inteligibilidade comunicativa dos alunos, pois, ao agir desta forma, estará dando aos alunos a oportunidade de usar a língua-alvo de forma mais “natural” e espontânea.

3.6 Cognições sobre abordagem de correção

Nesta seção apresentamos as cognições dos professores-tutores-participantes sobre as abordagens de correção. Sabe-se que para serem tutores da turma, eles fizeram

um curso de curta duração e um dos tópicos de correção tratava as formas de feedback corretivo no AVA.

Embora tente seguir ao que foi proposta pelo curso, PTP1 demonstra ter autonomia na sala de aula. Sua crença de que não existe um método corretivo inteiramente eficaz reforça nossa análise de que ele conduz seu trabalho de forma crítica e multifacetada, o que pode ser reforçado pelo excerto: “nem sempre o que é dito funciona em algumas situações”.

PPT1 ao aplicar o feedback corretivo leva em consideração o contexto em que está atuando: “Cada caso é um caso e só o professor sabe o que é melhor para sua turma no que diz respeito a correção”.

PTP1: Difícil dizer. Busco incorporar o que é promulgado pela instituição, contudo, *nem sempre o que é dito funciona em algumas situações*. Como disse, deve haver um catalisador entre normas e crenças para que a correção não seja aplicada de forma tendenciosa e considerar, principalmente, o contexto em que é fornecida. *Cada caso é um caso e só o professor sabe o que é melhor para sua turma no que diz respeito a correção*.

Por outro lado, PTP2 diz seguir a filosofia do programa do instituto (abordagem comunicativa). Quando o professor-tutor-participante afirma que a gramática “também é ensinada”, inferimos que sua aula provavelmente tem ênfase na conversação e o foco na forma deixa de ser prioridade.

PTP2: Sim. O instituto trabalha com a abordagem comunicativa, que tem como foco os processos comunicativos. *A gramática também é ensinada*, não sendo, entretanto, enfatizada.

Acreditamos que PTP2 apresenta, portanto, a crença de que a fluência é mais importante que a precisão, princípio defendido pelos pesquisadores pioneiros da abordagem comunicativa. Tal como afirma Larsen-Freeman (1992), mesmo que um aprendiz tenha conhecimento linguístico limitado, ele ainda pode ter bom desempenho comunicativo quando erros de forma são tolerados.

Por sua vez, PTP3 sustenta a crença de que correção direta é eficaz para a aprendizagem, uma vez que diz a aplicar com frequência.

PTP3: *Geralmente sim. A correção direta não é aconselhada pela, mas eu a uso com certa frequência.*

Figueiredo (2006) relata que há dúvidas quanto ao fato de que corrigir os erros de forma direta seja uma atitude positiva. Para o autor, a correção direta revela um dado negativo à aprendizagem de L2: a exclusão do aprendiz nesse processo. Segundo ele, nessa abordagem “o aluno não participa do processo de correção, pois o professor lhe fornece a forma correta, não oferecendo a ele oportunidades de tentar corrigir seus próprios erros” (FIGUEIREDO, 2006, p. 118). Não nos parece, entretanto, que a participante utilize essa técnica por falta de conhecimento de outras técnicas de feedback – considerando que ela afirma saber que esse tipo de correção é desaconselhado pelo instituto – e sim por acreditar na sua eficácia.

Por último, PTP4 diz aplicar métodos corretivos diferentes, dependendo do local onde atua: “trabalho em duas escolas e as metodologias são distintas”.

PTP4: *Depende, trabalho em duas escolas e as metodologias são distintas. Uma delas deixa o professor livre para a correção, mas lembrando-o de manter a cordialidade e o respeito com o aluno. A outra pede-se que seja feita de uma forma diferente: caso o aluno cometa um erro na pronúncia, deve se pedir para toda a sala repetir de forma correta como se fosse um "coral", mas eu geralmente faço isso no final dos exercícios para não destacar os erros.*

Por “escola”, não sabemos se PTP4 inclui o programa de EaD do Instituto Federal ou se está se referindo apenas às escolas de idiomas em que trabalha³. Ainda assim, ele afirma pedir para que os alunos repitam simultaneamente as palavras que apresentaram erros na pronúncia, conforme a filosofia de uma das escolas, mas que prefere fazer isso ao fim das atividades, para que os alunos não se sintam constrangidos e não identifiquem quem cometeu o erro. Isso reforça, mais uma vez, a crença de que a correção oral e direta causa inibição nos alunos.

³ De acordo com Lisboa (2008), a escola de idiomas e os profissionais que atuam nesse contexto ainda carecem de estudos que ajudem a desvendar esse contexto ou a compreender melhor o que se passa no seu dia-a-dia. Estas escolas ganharam importância no Brasil a partir da década de 80, impulsionadas pelo grande público interessado em aprender um idioma, em geral, por necessidades profissionais, ou pela crença de que não se aprenderia uma língua estrangeira na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo foi motivada por indagações que têm nos intrigado em nossa experiência como professores-tutores e como linguistas aplicados, principalmente no que diz respeito à formação e à atuação dos professores-tutores nos cursos de modalidade a distância. Essas indagações nos levaram a problematizar, neste artigo, as cognições de professores-tutores a distância de um curso de inglês da Rede E-Tec Idiomas, na tentativa de refletir sobre a prática desse profissional no curso que são norteadas por suas cognições.

Os resultados deste estudo sugerem que a percepção de erros pelos professores-tutores a distância do curso de inglês são altamente influenciadas pelas cognições de como eles devem fornecer o feedback corretivo. Esta ocorrência é algo natural. De acordo com Munby (1982), os professores, ao passar por um processo educativo sistemático, desenvolvem certas crenças sobre como seu aprendizado deve ocorrer e ficam condicionados, em um certo grau, pela experiência educacional anterior que tiveram.

Ao analisar os relatos, foi possível inferir que, os professores acreditam que o feedback corretivo pode ajudar os alunos na localização e reversão de seus erros. A análise das cognições também revelou que os professores-tutores reconhecem a existência de métodos diretos e indiretos para a correção de erros orais e escritos.

No entanto, existe uma crença compartilhada de que a correção indireta e os comentários redigidos pelo professor durante as redações resultam em maior consciência nos estudantes sobre seus próprios erros, e que o feedback corretivo oral e direto pode causar constrangimento e inibição nos alunos.

Dessa forma, propomos uma reflexão: De que maneira podemos criar estratégias para a diminuição desse constrangimento por parte dos professores-tutores? Além disso, foi possível verificar que nem sempre os professores-tutores-participantes utilizam as propostas e métodos de correção discutidos no curso de formação de tutores, pelo instituto federal ou mesmo as escolas de idiomas em que atuam.

Não obstante, todos afirmaram que a formação acadêmica influenciou na postura que adotam em frente a estes procedimentos. Verificamos, portanto, que os cursos de formação de professores e de extensão contribuíram de forma significativa para o

desenvolvimento das crenças e da postura reflexiva adotada pelos participantes, e que os participantes colocam-se abertos a reconsiderações e a questionamentos de concepções antigas de ensino-aprendizagem.

Independentemente da abordagem que o professor utilize durante suas correções, é de grande valia que ele tenha conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos por trás dos métodos corretivos. Uma boa formação acadêmica sugere bons formadores, que tratam a ação reflexiva como algo que não deve estar desvinculada da prática, pois é por meio desse ato reflexivo que podemos criar abordagens ricas e proveitosas o suficiente para que os alunos aprendam de fato.

Com estes resultados, esperamos contribuir para o estudo das crenças sobre o feedback corretivo em cursos a distância, assunto do qual muitas vezes não recebe a atenção merecida. Também esperamos contribuir para o reconhecimento das pesquisas no ambiente EaD, considerando que este contexto ainda seja pouco estudado, mesmo apesar de sua importância e alta incidência no plano de ensino de línguas no Brasil.

Neste artigo, nosso foco foi apresentar e discutir as cognições dos professores-tutores sobre o feedback corretivo em um curso de inglês do Programa E-Tec Idiomas, de forma que pudesse estimular reflexões e futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, R. G.; VANN, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, pp. 85 – 102.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª. ed. Campinas: Pontes.

BARCELOS, A. M. F. (1995). **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARCELOS, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. v. 7, n. 1, pp. 123 – 156.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A; VIEIRA-ABRAHÃO, M. (org.). (2006). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes. pp. 15 – 41.

BARCELOS, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino, Pelotas**, v. 7, n. 1, pp. 123 – 156.

BITCHENER, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. **Journal of Second Language Writing**. v. 17, pp. 102 – 118.

BARCELOS, A. M. F. (2006). Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**. v. 9, n. 2, pp. 145 – 175, Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/169/136>> Acesso em: 1 set. 2016.

BARCELOS, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, pp. 15 – 42.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. (2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**, Dordrecht: Kluwer, pp. 231 – 238.

BARCELOS, A. M. F. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, pp. 301 – 325.

BENSON, P.; LOR, W. (1999). **Conceptions of language and language learning**. System, v. 27, n. 4, p. 459 – 472.

BERETTA, J. M. (2001). **A Correção de Erros: Inimiga ou Aliada? A reescrita como Estratégias de Correção e de Conscientização na Produção Escrita de Aprendiz de Inglês como Língua Estrangeira.** Dissertação de Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Caxias do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2589/000322975.pdf?...1>>. Acesso em: 1 set. 2016.

BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81 – 109.

BORG, S. (2006). **Teacher cognition and teacher education: research and practice.** London: Continuum.

BROWN, H. D. (2007). **Principles of Language Learning and Teaching.** Nova Iorque: Pearson Education Inc.

CARAZZAI, M. R. P; SANTINI, F. (2007). Correção de erros gramaticais orais na sala de aula de inglês-LE: um estudo da prática e das crenças de uma professora como língua estrangeira. **Revista Letras**. n. 73, pp. 109 – 126, set./dez. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/article/viewFile/7914/10538>>. Acesso em: 1 set. 2016.

CRUZ, L. T. da. (2013). **Crenças De Professores Em Formação Sobre Sua Proficiência Em Língua Inglesa: reflexões e perspectivas de Ação.** Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura, Universidade Federal Da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=87517>. Acesso em: 1 set. 2016.

COELHO, H. S. H. (2010). É possível aprender inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores.

COÊLHO, M. A. B. (2010). **Oficinas de teatro no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores de língua inglesa – um estudo "Q".** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CORDER, P. (1967). **The significance of learners' errors.** v. 5, n. 4, pp.161 – 170.

CORTAZZI, M.; JIN, L. (1996). **Cultures of learning: Language classrooms in China.**

COLEMAN, H. **Society and the language classroom** Cambridge: Cambridge University Press, pp. 169 – 203.

DEMO, P. (2004). **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livros.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. (1982). **Language two.** Nova Iorque: Oxford University Press.

ELIAS, C. R.; SILVEIRA, P. D.; COSTA, J. S.; AXT, M. (2015). Processos Avaliativos em Ambientes Virtuais de Formação: uma perspectiva interacional-dialógica. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 61, pp. 48 – 81, jan./abr. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/2940/2956>>. Acesso em: 1 set. 2016.

FAUSTINI, C. H. (2001). Educação a distância: um curso de leitura em língua inglesa para informática via Internet. In: PAIVA, V. M. O. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 249-269.

FERREIRA M. M. C. (2005). Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de enfermagem. **Revista Millenium IPV**. n. 31, p. 150 – 173. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/ Millenium/11.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (2004). **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2004.

FREEMAN, D. (1989). **Teacher training, development, decision making:** A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 23, n. 1, pp. 27 – 45.

GOMES, F. de O. (2013). **Crenças de aluno e professores da Língua Inglesa quanto à correção de erros em sala de aula.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. Disponível em: <http://tede.ucpel.edu.br:8080/tede/handle/tede/328>>. Acesso em: 1 set. 2016.

HENDRICKSON, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. **Modern Language Journal**, v. 62, pp. 387 – 398. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.2307/326176>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

HOLEC, H. (1987). The learner as manager: managing learning or managing to learn? In: WENDEN, A.; RUBIN, J. **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145 – 156.

HYLAND, K.; HYLAND, F. (2006). Feedback on Second Language Students' Writing. **Language Teaching**. v. 39, n. 2, pp. 83-101. Campinas, 1995.

KALAJA, P. (2015). Research on Student's Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, pp. 87 – 108.

KALAJA, P. (2015). Dreaming is believing: the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO & RUOHOTIE-LYHTY, M. M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Basingstoke: Palgrave, pp. 124 – 171.

LAMB, C.; NUNAN, D. (1996). **The Self-directed teacher: Managing the learning process**. Cambridge: Cambridge University Press.

LARSEN-FREEMAN, D. (1992). **An introduction to second language acquisition research**. Harlow: Longman.

LARSEN-FREEMAN, D. (1998). Expanding the roles of learners and teachers in learner-centered instruction. In: RINANDYA, W. A.; JACOBS, J. M. (ed.). **Learners and Language Learning**, Singapore: Siameo Regional Language Centre, pp. 207 – 226.

LEFFA, V. J. (2008). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2ª Ed. Pelotas: EDUCAT.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. (2006). **How language are learned**. 3ª Ed. Oxford: Oxford University Press.

LIMA, M. F. de. (2015). **Um estudo sobre crenças de professores Nikkeis: abordagens de ensino em uma escolar de colônia**. Dissertação de Mestrado em Letras Orientais. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:



<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-11032016-134806/pt-br.php>>.
Acesso em: 1 set. 2016.

LISBOA, M. F. G. (2007). **A avaliação em LE em escolas de idiomas:** subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada Curso de Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Campinas.

LEAL, V. A. L. (2015). **Professores de Espanhol em Formação Inicial: Crenças e Práticas sobre as Tdic no Ensino e Aprendizagem de Língua Espanhola.** Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2403574#>. Acesso em: 1 set. 2016.

MALGLAIVE, G. (1990). **Enseigner à des adultes.** Paris: Presses Universitaires de France.

MARCHESA, M. T. (2016). **Aprendendo e ensinando crenças em LA.** Campinas, Pontes Editores.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (2013). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** São Paulo: Humanitas, 2013, pp. 13 – 38.

MAYRINK, M. F.; RODRIGUES, J. C. da S.; BINHOLO, N. H. (2013). Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: uma experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais.** São Paulo: Humanitas, v. 1, pp. 171 – 192.

MAXIMIANO, M. S. (2015). **Inglês na Escola Pública de Juiz de Fora: fotografias em perspectiva.** Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2884136#>. Acesso em: 1 set. 2016.

MILLER, L; GINSBERG, R. B. (1995). Linguistic theories of language learning. In: FREED, B. F. (ed.). **Second language acquisition in a study abroad context!** Amsterdam: John Benjamins, pp. 293 – 315.

MUNBY, H. (1982). The Place of Teacher's Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making and an Alternative Methodology. **Instructional Science**, v. 11, n. 3, pp. 201 – 225.

NASCIMENTO, C. D. (2011). **Cognições dos professores de língua: foco na formação e no papel do professor**. Revista Intercâmbio, v. XXIV, pp. 13 – 41, São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/10112/7600>>. Acesso em: 1 set. 2016.

NASCIMENTO, C. D. (2012). **Cognições de professores de inglês sobre ensino-aprendizagem: um estudo Q**. Dissertação de Mestrado em Linguística Letras e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15417?mode=full>>. Acesso em: 1 set 2016.

NICOL, D. J. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 35, n. 5, pp. 501 – 517. Disponível em: <http://www.web.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/1888485/Nicol.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

NICOL, D J., MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. **Studies in Higher Education**, v. 31, n. 2, pp. 199 – 218. Disponível em: <<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

NUNES, R. C. (2012). A avaliação em educação a distância é inovadora? uma reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 52, pp. 274 – 299. maio/ago. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1940/1923>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F.(2012). Identidade e motivação de professores pré- serviço de Inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, pp. 127 – 153. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1662/1511>>. Acesso em: 1 set. 2016.

OLIVEIRA, B. M. de. (2016). **Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em:



<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3566028#>. Acesso em: 1 set. 2016.

OLIVEIRA, P. D. (2014). **Discursivizações sobre Crenças n Ensino e/na Aprendizagem de Língua Inglesa em Artigos Acadêmico-Científicos**. Tese de Doutorado em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1390683#>. Acesso em: 1 set. 2016.

OLIVEIRA, C. P. de. (2011). **Cognições de professores e alunos de uma escola pública sobre o uso de sequências didáticas no ensino de língua inglesa – um estudo “Q”**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <<http://penelope.dr.ufu.br/bitstream/123456789/2101/1/CogniçõesProfessoresAlunos.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

PAJARES, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, v. 62, pp. 307 – 332. Disponível em: <<http://rer.sagepub.com/content/62/3/307.short>>. Acesso em: 1 set. 2016.

PRETI, O. (2012). **Educação a Distância: sobre discursos e práticas**. Brasília: Editora Liber, 2ª Ed.

RILEY, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques C.R.A.P.E.L**, v. 2, pp. 65 – 72.

RILEY, R. (1997). The guru and the conjurer: aspects of counselling for selfaccess. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, pp.114 – 131.

ROCHA, E. F. (2014). **Avaliação na EaD: estamos preparados para avaliar?** Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/Avaliacao_na_EaD_Enilton_Rocha.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.

RODRIGUES, N. N. (2015). **Relationships Between Pre-Service Teacher's Emotions And Beliefs About Learnig And Teching English**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2403573#>. Acesso em: 1 set. 2016.

SANTOS, E. F. dos. (2015). **As TIC como fator de ressignificação de crenças de aprendizes de inglês na educação profissionalizante**. Tese de Doutorado em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3138780>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, K. A. da. (2007). Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**. v. 10, n. 1, pp. 235 – 271, jan./jun. Disponível em: <www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/162/129>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, K. A. da (2005). **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas.

SILVA, L. L. P. (2012). **Cognições de professores sobre pesquisas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de LE um estudo Q**. Dissertação de Mestrado em Linguística Letras e Artes. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15421>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, L. L. P. (2016). **Cognições de Professores sobre Pesquisas Relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: Teoria e Prática**. Caminhos em Linguística Aplicada. v. 14, n. 1, pp. 43 – 70. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/viewFile/2093/1557>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, S. V. da. (2004). **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <https://pos.letas.ufg.br/up/26/o/suelene.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (2006). Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 6, n. 2, p. 113 – 141. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>http://www.letas.ufmg.br/rbla/2006_2/05-Suelene%20Silva%20-%20Francisco%20Quaresma.pdf>. Acesso em: 1 set. 2016.

SILVEIRA, R. F. (2015). **Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília.** Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18455>>. Acesso em: 1 set. 2016.

TRUSCOTT, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. **Language Learning**. v. 46, n. 2, pp. 327 – 369.

VALE, M. da C. Q. (2014). **Crenças de ensinar do professor x crenças do aprender de alunos de Inglês com LE.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1904808#>. Acesso em: 1 set. 2016.

WENDEN, A. (1986). Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, pp. 3 – 12, 1986.

WILSON, A. (2012). Student engagement and the role of feedback in learning. **Journal of Pedagogic Development**. v. 2, n. 1. Disponível em: <<https://journals.beds.ac.uk/ojs/index.php/jpd/article/view/88/133>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

ZOLIN-VESZ, F. (2013). Crenças sobre o ensino-aprendizagem de espanhol em uma escola pública. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 3, pp. 815 – 828. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/07.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

ANEXO A

Caro Professor,

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer melhor as abordagens de correção. Para isso será importante a sua colaboração respondendo este questionário com boa disposição e sinceridade. Essa pesquisa não é uma prova de conhecimentos, por isso não há questões certas ou erradas.

Você não precisa colocar seu nome e, portanto, poderá responder às questões com toda a liberdade. Agradecemos imensamente a sua participação.

I - Dados de identificação

Idade:

- a. até 29 anos
- b. de 30 a 40 anos
- c. de 41 a 50 anos
- d. de 51 a 60 anos
- e. mais de 60 anos

Sexo:

- a. Feminino
- b. Masculino

Escolaridade: (Assinale a maior)

- a) Ensino Médio
- b) Graduação
- c) Especialização
- d) Mestrado ou doutorado

Curso específico de inglês?

- a) Estudou
- b) Estuda
- c) Nunca estudou

Se marcou A e/ou B, responda:

Qual curso? _____

II - Questionário

Questão 01: O que você entende por erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua?

Questão 2: Quando você aprendeu inglês, era corrigido quando cometia erros? Comente sobre.

Questão 3: Com que frequência você corrige os seus alunos quando eles erram? Qual é o seu principal objetivo durante a correção (ou falta dela)?

Questão 4: O fato de você corrigir, ou não, os erros gramaticais orais e a pronúncia dos alunos vem de sua formação enquanto professor?

Questão 5: A correção oral promove ou impede a comunicação? De que forma?

Questão 6: A sua atuação quanto à correção de erros (pronúncia/gramática) segue as abordagens de ensino de línguas adotadas pelo instituto? Explique.

Wellington Araújo Mendes Junior

Discente do Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Lauro Luiz Pereira Silva

Professor-Tutor do Curso de Licenciatura Letras-Inglês a distância da Universidade Federal do Ceará, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia e discente do Curso de Doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

Artigo recebido em 11/09/2017

Aceito para publicação em 05/07/2017

Para citar este artigo:

JUNIOR, Wellington Araújo Mendes; SILVA, Lauro Luiz Pereira. COGNIÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS A DISTÂNCIA DO PROGRAMA E-TEC IDIOMAS SOBRE FEEDBACK CORRETIVO ON-LINE. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Volume 9 – Número 16 – JULHO-2017. Disponível em:

<http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>