

EFEITOS INTERATIVOS DA REFORMULAÇÃO COMO *FEEDBACK* CORRETIVO NUMA SALA DE AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

*INTERACTIVE EFFECTS OF RECAST AS CORRECTIVE FEEDBACK IN A CLASSROOM OF
PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE*

Jiayu Liu¹

¹Universidade da Cidade de Macau (UCM), Macau, MO, China
<https://orcid.org/0000-0002-5857-7924>
carinaliu@cityu.mo

Recebido em 31 maio 2022

Aceito em 01 dez. 2022

Resumo: Estudos sobre o *feedback* corretivo (FC) nas aulas de língua têm sido desenvolvidos consideravelmente nas últimas décadas. Usando principalmente a abordagem quantitativa, muitos destes estudos calcularam a proporção de reações verbais suscitadas por diferentes tipos de FC para determinar a sua eficiência, sendo a reformulação considerada menos efetiva. Contudo, estes estudos raramente associam a sua eficiência ao contexto interativo em que surge o FC. Para preencher esta lacuna, o presente trabalho dedica-se a investigar os efeitos interativos da reformulação como FC do oral numa sala de aula de português como língua estrangeira no contexto de Macau. Orientada pela teoria de sociolinguística interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 2002), que entende a língua como o lugar da construção do mundo e dos sujeitos, o objetivo principal desta investigação é descobrir como funciona a reformulação durante as interações professor-alunos e verificar se essa estratégia pedagógica é eficaz para facilitar o processo de ensino-aprendizagem por outras maneiras. As gravações audiovisuais são usadas para realizar uma pesquisa qualitativa sob o ponto de vista de microanálise etnográfica (ERICKSON, 1996). Os resultados apontam que embora a reformulação gere menos reação verbal por parte dos alunos, é efetiva em termos de manter a continuidade e abundância de interação do oral; e nesse sentido, a reação verbal discente não deve ser o único critério para avaliar a utilidade dos FCs.

Palavras-chave: *Feedback* corretivo. Eficiência. Reformulação. Efeito interativo. Português como língua estrangeira.

Abstract: Studies on corrective feedback (CF) in language classes have been considerably developed in the last decades. Using mainly the quantitative approach, many of these studies have calculated the proportion of uptake elicited by different types of CF to determine their efficiency, with recast considered less effective. However, these studies rarely link their efficiency to the interactive context in which the CF arises. To fill this gap, the present paper is devoted to investigating the interactive effects of recast as oral CF in a Portuguese as a foreign language classroom in the context of Macau. Guided by the theory of interactional sociolinguistics (RIBEIRO; GARCEZ, 2002), which understands language as the place of construction of the world and of subjects, the main goal of this research is to find out how recast works during teacher-student interactions and to verify whether this pedagogical strategy is effective in facilitating the teaching-learning process in other ways. Audiovisual recordings are used to conduct qualitative research from the point of view of ethnographic microanalysis (ERICKSON, 1996). The results point out that although recast generates less uptake from students, it is effective in terms of maintaining the continuity and abundance of oral interaction; and, in this sense, students' uptake should not be the only criterion to assess the usefulness of CFs.

Keywords: Corrective feedback. Efficiency. Recast. Interactive effect. Portuguese as a foreign language.

INTRODUÇÃO

No processo de interação verbal numa língua não materna entre sujeitos, tanto numa conversa cotidiana como num contexto institucional, o *feedback* corretivo (FC) oferecido pelos falantes nativos ou mais competentes pode ser uma ferramenta útil para que o interlocutor desenvolva a competência na língua-alvo. No entanto, o FC durante a interação normalmente interrompe a conversa, o que pode prejudicar a interação, afetando a progressão da fala dos interagentes e até levar à perda de motivação ou de autoconfiança na língua nova que se vai aprendendo. Sendo assim, o modo como se usa a estratégia de FC torna-se numa questão que preocupa os professores. Com essas preocupações, muitos estudos têm investigado a eficiência de diferentes tipos de FC, colocando o foco principalmente em observar que tipo de FC é mais eficaz na geração de reação verbal, ou seja, *uptake*¹, dos alunos (DOUGHTY, 1993; LYSTER; RANTA, 1997; PANOVA; LYSTER, 2002; CHOI; LI, 2012; RYAN, 2012; RAUBER, 2017). Em outras palavras, o tipo de FC que consegue provocar mais *uptake* tem sido considerado o mais eficiente. Esses estudos descobrem que a reformulação², embora seja um tipo frequentemente utilizado em muitos contextos diferentes, é normalmente considerada menos efetiva, uma vez que gera relativamente menos reação verbal por parte dos alunos. No entanto, adotando uma abordagem quantitativa, os estudos empíricos não têm relacionado a eficiência dos FCs à organização interativa da fala em situações contextualizadas. Por outra forma, como uma técnica de ensino normalmente utilizada durante a conversação verbal entre professores e alunos, a eficiência dessa estratégia pedagógica está intimamente ligada ao processo de negociação interativa que ocorre num espaço de relação humana e também não está somente relacionada com a pura reação verbal dos interlocutores. Dessa forma, o presente estudo dedica-se a investigar o efeito interativo da reformulação como FC no contexto da sala de aula de português como língua estrangeira (PLE), enfatizando mais o processo detalhado de interação de uma

¹ De acordo com Lyster e Ranta (1997, p. 49), o *uptake* é “a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance”.

² Usa-se aqui a palavra “reformulação” para traduzir *recast* no estudo de Lyster e Ranta (1997). Em alguns estudos (por exemplo, BATTISTELLA; LIMA, 2017), a reformulação é utilizada para indicar uma categoria mais abrangente que envolve a correção explícita e o *recast*.

forma qualitativa, a fim de observar o seu efeito interativo no contexto institucional, reavaliando a sua eficiência.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Sociolinguística interacional

Surgindo inicialmente nos trabalhos do antropólogo e sociolinguista John Gumperz, a sociolinguística interacional (SI) “propõe o estudo do uso da língua na interação social” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 8). No ponto de vista de Gumperz (2002), o problema enfrentado pelos sujeitos dentro de uma conversa não é o da compreensão das palavras, das frases, dos textos, mas é, principalmente, o de entender os sentidos criados por palavras, frases, textos que surgem através da cooperação e interação entre os participantes num encontro social. Quando as pessoas interagem, elas entram num relacionamento social, e esforçam-se a fim de alcançar um objetivo comunicativo comum. Portanto, a interpretação dos contextos interpessoais e socioculturais pode ser crucial para compreender melhor a intenção dos participantes de uma conversa.

Nessa perspectiva, a situação social envolve pelo menos dois sujeitos e todos os envolvidos têm necessidades de comunicar e interagir, a fim de construir relações interpessoais ou alcançar objetivos interativos. Conforme diz Goffman (2002, p. 19):

A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social. Uma vez que um estado de fala tenha sido ratificado, é preciso haver pistas à disposição para requisitar a palavra e cedê-la, para informar o falante quanto à estabilidade do foco de atenção que está recebendo.

Assim sendo, a perspectiva da SI tem foco na interação entre os participantes numa situação social. A linguagem é vista como um recurso simbólico que reflete e cria o relacionamento e a identidade social e, nessa perspectiva, o discurso não é um processo de comunicação linguística organizado formalmente, mas um ato social e sistemático que liga os seres humanos. Um dos contextos que mais se enriquece com os estudos da interação é o da sala de aula. Segundo Schiffrin (1996, p. 310):

Like all institutions and establishments, schools and classrooms contain a wide array of resources that allow people to occupy the different social roles associated with education (e.g., teacher, students, administrator) and to engage in, and coordinate, the activities that sustain those roles.

Assim, podemos considerar a sala de aula como uma pequena sociedade, onde o ensino e a aprendizagem acontecem nas diferentes interações regidas pelas negociações entre os interagentes, nesse caso, professores e aprendentes. Dessa maneira, a perspectiva da SI pode servir como orientação para os professores entenderem melhor a interação dentro de salas de aula, promovendo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Segundo Teixeira e Silva (2010, p. 164):

No contexto escolar, a SI não apenas é uma abordagem rica no processo de formação do professor (e seu entendimento das interações humanas e especialmente escolares/acadêmicas), mas uma perspectiva metodológica que pode ajudar a orientar as práticas em sala de aula. Assim, pode ser tomada como base para entender não apenas a natureza das interações que ocorrem em sala de aula, mas também para se (re)pensar a forma como os interagentes ensinam/ aprendem e estabelecem/ criam possibilidades para interações em contexto escolar.

Sob essa perspectiva, o presente estudo entende os discursos entre professores e alunos como interações sociais que constroem sentidos e relações interpessoais diferentes. O FC oferecido por professores na sala de aula, a reformulação, neste caso, talvez possua alguns efeitos interativos que facilitam o ensino-aprendizagem, dando uma orientação aos professores e pesquisadores para que possam entender melhor essa estratégia pedagógica, a fim de promover o ensino-aprendizagem de PLE e/ ou qualquer língua não materna.

2. CONCEITO DE “ERRO” VERSUS “INADEQUAÇÃO”

Como o presente tema tem a ver com o processo corretivo, é pertinente discutir primeiramente os sentidos relativos ao conceito de “erro”. Ao longo da história, o conceito de erro tem sido apresentado de forma complexa e varia sempre de acordo com diferentes perspectivas teóricas e contextos em períodos diversos. Do ponto de vista mais tradicional, toma-se a gramática de uma língua como um todo fechado e ideal que será adotada com uma visão normativa: é um conjunto das regras “que estabelecem as condições de certos usos da língua em circunstâncias determinadas” (BRITTO, 1997, p. 56). Nessa perspectiva, qualquer expressão que não siga as regras

prescritas é considerada errada. Segundo Gomes (2016), essas regras, como modelo puro e rigoroso, não permitem a existência de erros.

Como não leva em consideração os fatores situacionais, a visão da gramática normativa é tão ideal. É impossível todas as pessoas utilizarem a língua de uma forma só, visto que as situações contextuais, sociais e culturais variam sempre; e a língua, utilizada em situações diferentes, tem necessariamente uma característica viva, em vez de prescrita e fixa. Dessa maneira, não há certo ou errado absoluto sob esse ponto de vista. A língua varia em função de muitas circunstâncias, por exemplo, usar formas linguísticas típicas de uma situação em outra pode provocar muitos problemas de interação social.

No contexto de ensino formal, é claro que os aprendentes devem estudar a língua padrão e saber as regras gramaticais usadas em contextos mais formais, mas isso não significa que todas as produções dos aprendentes tenham de seguir a gramática normativa, porque existem vários contextos reais em que os falantes podem se expressar de uma maneira diferente, de acordo com situações específicas e objetivos diferentes de cada momento. Conforme comenta Barbosa (2003, p. 52):

É sabido que uma das funções da escola é possibilitar ao aluno o domínio do português padrão, mas isso não deve ser feito em detrimento das outras variantes linguísticas, e sim, para tornar o aluno um *poliglota* em sua própria língua, num exercício de adequação verbal às necessidades sociais, para que ele seja um competente usuário da língua falada e escrita.

Essa ideia aplica-se não só ao ensino de uma língua materna, mas também ao ensinamento de qualquer idioma estrangeiro. Um aprendente de língua pode e deve conhecer as variantes linguísticas para que possa usar a língua adequadamente em situações diferentes.

Sendo assim, no presente estudo em que o contexto é uma sala de aula de PLE, não se usa o conceito de “erro” que traz uma visão limitada sobre a língua portuguesa e as suas variantes; mas utiliza-se o conceito de “inadequação” para indicar todas as produções orais que motivam o FC. O que se chama de processo “corretivo”, portanto, não significa tratar de “erros”, mas lidar com as inadequações para a construção do conhecimento na língua alvo.

3. TIPOS DE FC

Como pioneiros na área, nenhuma investigação sobre o FC pode ignorar as contribuições de Lyster e Ranta (1997). Dessa forma, aplicam-se a sua definição e categorização sobre diferentes tipos de FC no presente estudo. Os autores analisam as transcrições de 27 aulas de quatro turmas da escola primária de imersão em francês na área de Montreal e classificam os seus dados de FC em seis categorias diferentes:

1. Correção explícita

A correção explícita significa que o professor fornece diretamente a forma correta ao aluno com algumas indicações como “não, deve ser...”, “você quer dizer...”.

2. Reformulação

A reformulação significa que o professor reformula todo ou parte da fala do aluno, com a forma adequada, mas sem identificar explicitamente o lugar da inadequação.

3. Pedido de esclarecimento

Como o nome indica, o pedido de esclarecimento normalmente inclui as frases como “Pode repetir?” ou “O que você quer dizer com isso?”

4. *Feedback* metalinguístico

O *feedback* metalinguístico pode ser comentários, informações ou perguntas, que são relacionados à fala do aluno, indicando a natureza daquela inadequação, por exemplo, “o substantivo deve ser plural.”. Em vez de fornecer explicitamente a forma correta, este tipo de FC destina-se a provocar a forma adequada pelo mesmo aluno que cometeu a inadequação. Inclui também, nesta categoria, as perguntas de sim ou não.

5. Elicitação

A elicitação é a situação em que o professor pede ao aluno para reformular a sua fala, ou pede ao aluno para preencher uma lacuna, sem lhe fornecer a forma adequada. As perguntas que não provocam respostas de sim ou não, por exemplo, “como se diz X em português” também pertence ao tipo de elicitação.

6. Repetição

Este tipo de FC refere-se à repetição pelo professor da expressão inadequada do aluno, usando acentuação para chamar a atenção.

Os resultados de Lyster e Ranta (1997), Panova e Lyster (2002), entre outros, mostram que a reformulação é o tipo de FC mais utilizado pelos professores.

Em termos de *uptake* dos alunos provocada pelos diferentes tipos de FC, o resultado de Lyster e Ranta (1997) mostra que apenas 31% das reformulações conseguem provocar o *uptake* dos alunos. Semelhantemente, no estudo de Panova e Lyster (2002), em que a reformulação ocupa mais de metade (55%) de FC, apenas 40% suscitam a reação verbal dos alunos, numa sala de aula de inglês LE.

Contudo, Doughty (1993) descobre que a reformulação é mais efetiva para gerar a reação dos alunos do que as estratégias de pedido de esclarecimento e repetição, no contexto de sala de aula de francês LE. Além disso, segundo Rezaei, Mozaffari e Hatef (2011), alguns estudos, por exemplo, Long (2007) e Doughty (2001), também consideram que a reformulação é uma estratégia efetiva para os alunos desenvolverem a competência numa língua não materna.

De acordo com os resultados dos estudos mencionados, pode-se refletir que a eficiência da reformulação não é uma questão que liga apenas com a reação verbal por parte dos alunos, já que os resultados foram influenciados por vários fatores e mudaram em diferentes momentos e situações. Contudo, a maioria desses estudos empíricos emprega uma abordagem quantitativa, por isso, embora já tenhamos vários resultados estatísticos sobre as frequências dos diferentes FCs utilizados, não sabemos claramente como funciona a interação que contém a reformulação e por que os resultados variam. Portanto, é oportuno descobrir, de forma contextualizada, como funciona interativamente a reformulação, um tipo de FC muito discutido e frequentemente usado, analisando exemplos concretos qualitativamente, a fim de ajudar os professores a (re)pensar a eficiência dessa estratégia pedagógica.

4. METODOLOGIA

Neste estudo, empregamos principalmente a microanálise etnográfica (ME) como metodologia. Segundo Erickson (1996), a ME, sendo um tipo de metodologia e também uma perspectiva, enfatiza a ecologia imediata e a micropolítica das relações sociais entre sujeitos em situações de interação face a face. A ecologia imediata significa que o comportamento e a maneira de fala de cada sujeito constroem um

ambiente para o seu interlocutor reagir de maneira adequada, nos momentos diferentes da interação, mostrando que os sujeitos dentro de uma interação influenciam uns aos outros continuamente; enquanto a micropolítica salienta a importância do enquadramento local (*local framing*) da interação. As inadequações na fala, por exemplo, podem ser tratadas de maneira muito diferente pelos integrantes: uma mesma inadequação pode ser problemática numa situação, mas aceitável na outra, dependendo da micropolítica, na qual a situação é enquadrada naquele momento. Nessa visão, a interação é sempre um processo dinâmico que ocorre nos enquadramentos locais. Dessa forma, é salientada a questão como “o que está se passando aqui” (PEREIRA, 2002 p. 15). Com essa característica, a ME dedica-se ao campo de estudo qualitativo, já que as interações interpessoais nos enquadramentos locais não podem apenas ser analisadas de uma maneira quantificadora. São os detalhes ricos durante a interação que chamam mais atenção dos pesquisadores. Ao investigar o processo de interação em que aparece o FC numa sala de aula, o presente trabalho adota a perspectiva de ME para a análise subsequente. Com este olhar de natureza qualitativa, pode-se analisar detalhadamente como é que a reformação atua no processo de interação para a construção do conhecimento em sala de aula. Em simultâneo, consideramos que a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa são perspectivas complementares, sendo assim, para podermos obter informações mais completas, resultados quantitativos são também envolvidos para auxiliar a interpretação dos dados.

Quanto aos participantes, estão envolvidos 19 alunos e uma professora de uma turma de segundo ano de licenciatura em PLE de uma universidade em Macau. Os alunos participantes são todos chineses e têm como língua materna uma língua chinesa (mandarim ou cantonês). Essa turma foi escolhida porque, por um lado, com o estudo de um ano letivo, os alunos do segundo ano já têm capacidade básica de se comunicar em português; por outro lado, como eles ainda não estão tão proficientes como os alunos do terceiro ou quarto ano, é muito mais provável que eles produzam mais enunciados inadequados, gerando assim mais dados para a presente investigação. Segundo Ellis (2008), a negociação funciona melhor com os alunos intermédios, porque os iniciantes não têm recursos linguísticos suficientes para negociar de forma eficaz, e os alunos do nível avançado focalizam mais a opinião e a

interpretação, em vez da organização linguística. A professora, por sua vez, é de nacionalidade portuguesa e leciona a disciplina de compreensão e produção oral aos alunos. Tem 19 anos de experiência no ensino de PLE aos alunos chineses no contexto de Macau. Nas aulas, a professora adota o português como língua veicular e usa, ocasionalmente, o inglês para explicar alguns vocábulos. Em termos das atividades pedagógicas, geralmente, os alunos têm contato com vídeos e áudios em língua portuguesa e realizam tarefas de discussão, comentários, *role play* e apresentações de determinado tema. Em relação às considerações éticas, os alunos e a professora assinaram uma carta de autorização para que a pesquisadora pudesse filmar as aulas. No processo de transcrição, os nomes dos participantes são pseudónimos e todas as informações pessoais autênticas mantêm-se em sigilo.

No que se refere ao instrumento, segundo Erickson (2006), a interação social, desenvolve-se a todo o momento, é tão complexa e cheia de nuances que as entrevistas, questionários ou notas dos observadores podem apenas registrar dados imprecisos. Conforme aponta o autor,

fine-grained information about the actual conduct of social interaction comes best from making audiovisual recordings of it from which either detailed transcriptions of the interaction can be prepared and analyzed or careful moment-by-moment coding can be done. (ERICKSON, 2006, p. 177).

Em vista disso, como o presente estudo visa analisar as interações que contêm o FC entre professora e alunos no contexto da sala de aula, a gravação de vídeo foi considerada um instrumento mais adequado para captar os pormenores de forma mais completa possível. Ao mesmo tempo, as notas das observações funcionaram como uma *achega*, contribuindo também para a transcrição e interpretação subsequente dos dados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, com todos os dados transcritos, analisa-se os resultados estatísticos para apresentar uma visão geral dos dados.

A tabela 1 mostra, nas 10 aulas analisadas, tanto a frequência de diferentes tipos de FC no discurso da professora quanto a de *uptake* dos alunos com as suas

percentagens respectivas. Empregam-se a categorização e a definição dos diferentes tipos de FC usadas por Lyster e Ranta (1997) referidas na base teórica.

Quadro 1: Dados estatísticos sobre *feedback* corretivo e *uptake*:

Tipo de FC	Frequência de FC	Proporção de FC (%)	Frequência de <i>uptake</i>	Proporção de <i>uptake</i> (%)
Reformulação	71	61.74%	49	69.01%
<i>Feedback</i> metalinguístico	16	13.91%	16	100%
Correção explícita	10	8.70%	10	100%
Elicitação	7	6.09%	7	100%
Repetição	7	6.09%	6	85.71%
Pedido de esclarecimento	4	3.48%	4	100%
Total:	115	100%	92	(média: 80%)

Fonte: Elaboração da autora³.

Pode-se constatar que todos os seis tipos de FC mencionados no estudo de Lyster e Ranta (1997) aparecem no presente estudo, dentro dos quais a reformulação ocupa mais de metade (61.74%) dos dados, sendo o tipo mais frequentemente utilizado pela professora. A alta frequência do uso da reformulação mostra uma concordância com os resultados de alguns estudos anteriores: em Lyster e Ranta (1997) e Panova e Lyster (2002), as frequências de reformulação são ambas de 55%; enquanto Choi e Li (2012) obtém um resultado de 58%. De acordo com esta tabela, também se pode ver que a reformulação é menos motivadora em termos de provocar a reação verbal dos alunos, o que também corresponde aos resultados em vários estudos empíricos (PANOVA; LYSTER, 2002; LYSTER; RANTA, 1997, por exemplo).

Contudo, os resultados observados pela tabela de uma maneira quantificadora não podem explicar os efeitos interativos da reformulação. Dessa maneira, com o

³ Todas as tabelas e os exemplos seguintes foram elaborados pela autora com base nos seus dados recolhidos.

objetivo de ter uma ideia mais contextualizada sobre o seu efeito interativo, analisam-se a seguir, qualitativamente, alguns trechos em que esse tipo de FC acontece.

No primeiro exemplo, os alunos assistiram a um vídeo sobre um festival de chocolate. Depois disso, a professora passou a conversar com os alunos sobre esse evento.

Quadro 2 - Exemplo 1

316.	Aluno A	Gosto de comer chocolate.
317.	Sofia	Sim. Vocês gostam muito de chocolate?
318.	Aluno B	Gosto muito de comer doce.
319. 320.	Sofia	Doces. Pois, normalmente quando eu chego vocês estão, oh olham para a Sara. Sara, isso é chocolate, certo? ((A Sara é uma aluna que está a comer chocolate))
321.	Aluno C	Sim.
322. 323.	Sofia	Sim. Pois, normalmente vocês gostam muito, quando eu chego, costumam a comer chocolates.
324.	Alunos	Sim.

Fonte: Elaboração da autora.

Como podemos perceber, a professora ofereceu uma reformulação, sugerindo uma forma que considerou mais adequada— “Doces”— (l. 319). A seguir, ela continuou a desenvolver o tópico. Observamos, pelo seu discurso, que aqui a docente não abriu espaço para um *uptake* do aluno. Nesse momento, a professora deu mais foco à própria conversa em vez de focalizar a inadequação do aluno de forma marcante. Ela ofereceu apenas uma sugestão e continuou o discurso, dando mais ênfase ao fluxo da fala em interação. Nesse sentido, o FC foi oferecido, mas não motivou a interrupção do fluxo da ação verbal para que o aluno colaborasse com um *uptake*.

A situação como essa pode sugerir que, quando a professora usa a reformulação, o foco da interação está no fluxo da fala e não nas inadequações linguísticas dos alunos; ou seja, a inadequação não é tratada como essencial nesse momento. O foco no uso (o fluxo da conversa) e não na forma (a inadequação

produzida) justifica que não apareça nenhum *uptake*, pois os interagentes estão a ser levados a tomar em conta os sentidos que a conversa gera.

Nos dois exemplos subsequentes, portanto, observa-se o momento em que a reformulação conseguiu gerar reação verbal dos alunos.

No trecho seguinte, a professora e os alunos estão a falar sobre as informações do áudio que acabaram de ouvir, relativo a um convite, em diálogo.

Quadro 3 - Exemplo 2

506.	Sofia	Ok, segunda-feira, ok, e a que horas?
507.	Alunos	De oito e meia.
508.	Sofia	Às::::
509.	Alunos	Oito e meia.
510.	Sofia	Oito e meia. Certo? Muito bem. Onde se vão encontrar?
511.	Alunos	No jardim de estrela.

Fonte: Elaboração da autora.

Neste exemplo, pode-se ver que os alunos responderam à pergunta da professora com uma preposição inadequada “de” (l.507) – “de oito e meia”–, por isso, a professora reformulou a parte da preposição (l.508), mas os alunos entenderam a reformulação da professora como um pedido de repetição. Assim sendo, repetiram apenas “oito e meia” depois do discurso docente. Nesse momento, parece que eles não levaram em consideração, ou não reconheceram, a parte inadequada que já tinha sido reparada pela professora. Diante dessa organização local da conversa, a professora optou por aceitar a contribuição dos alunos e continuar a interação, em vez de repetir o aspecto linguístico inadequado. Nesse caso, embora a professora oferecesse espaço para os alunos reformularem a sua produção, produzindo um *uptake*, eles não identificaram que a fala da professora era um FC, o que eles produziram, embora fosse um *uptake*, desviou o foco linguístico salientado pela professora. Em outras palavras, essa reação verbal, ainda que existisse, não foi um símbolo de que o FC cumpriu o seu objetivo de “corrigir”. No entanto, a fim de manter a continuidade da interação, a professora não se voltou para a inadequação da preposição, preferindo oferecer uma confirmação e continuar a desenvolver a aula,

quer dizer, o foco continuou a ficar no desenvolvimento de fala e na construção de sentidos.

No terceiro exemplo, a reformulação apareceu com outros tipos de FC. Depois de ouvirem um diálogo áudio, os alunos estavam a julgar se as frases do exercício eram ou não verdadeiras. No diálogo, o marido João diz à mulher: “para mim é impossível estar disponível antes das sete e meia”⁴. O exemplo seguinte ocorreu quando os alunos encontraram no exercício uma frase falsa: “O João sai do trabalho antes das sete e meia”⁵, e a professora pediu-lhes para modificá-la.

Quadro 4 - Exemplo 3

231. 232.	Sofia	É falso. Exatamente, então vamos lá, é uma frase falsa, e então, o que é que nós podemos dizer? O João:::
233.	Alunos	Não pode
234.	Sofia	Vocês gostam muito de pôr o “não” e já está, não é? Hhh. O João:::
235.	Aluno A	Não é disponível
236.	Sofia	Ok, não::: ((a entonação abre espaço para se preencher uma lacuna))
237.	Aluno A	Não foi?
▼ 238	Sofia	Não::: ((a entonação abre espaço para se preencher uma lacuna))
▼ 239.	Aluno A	Não é disponível
240.	Sofia	Não está
241.	Aluno A	Não está, ah.

Fonte: Elaboração da autora.

Nesse processo de interação, o FC aparece três vezes no total. As primeiras duas tentativas (I.236 e I.238) pertencem ao tipo de elicitación, e na terceira vez (I.240), a professora usou uma reformulação. Quando o aluno cometeu uma inadequação—
▼ “Não é disponível” – (I.235), a professora usou a estratégia de elicitación para fornecer o primeiro FC— “Ok, não:::”— (I.236). Ela repetiu a primeira palavra da resposta do
▼

⁴ Áudio preparado pela própria professora.

▼ ⁵ Frase na ficha de trabalho preparada pela própria professora.

aluno com um prolongamento de som, dando espaços ao aluno para que ele preenchesse uma lacuna. A seguir, o aluno reformula a sua fala, com uma entonação de dúvida, produzindo outra resposta inadequada. A entonação do aluno mostrou que ele percebeu a intenção da professora, mas não teve certeza sobre a sua resposta. Depois disso, a professora repetiu mais uma vez para lhe dar uma segunda oportunidade, mas o aluno ainda não conseguiu responder de uma maneira satisfatória, voltando para a resposta inicial. Diante dessa situação, em que a elicitación não conseguiu provocar a forma adequada nem contribuiu para a continuação da aula, a professora ofereceu o terceiro FC, uma reformulação, na qual a forma adequada – “está” – foi incluída.

Pode-se descobrir que, as duas tentativas de elicitación da professora ofereceram muito espaço ao aluno para repensar e reorganizar a sua fala, no entanto, eles não conseguiram provocar a forma esperada devido, sobretudo, à limitación do conhecimento da língua alvo. Sendo assim, a professora decidiu mudar a sua estratégia para a reformulação, que contém a forma adequada, exigindo menos esforço cognitivo por parte do discente, a fim de poder continuar o fluxo interativo com os alunos, mantendo o desenvolvimento da aula.

Os três exemplos mostram que, em vez da adequación linguística dos alunos, a reformulação destina-se principalmente ao fluxo da interação e ao desenvolvimento da aula. Este tipo de FC é muito eficaz em termos de manter a continuidade de interação na sala de aula: quando os turnos de interação corretiva não geram a resposta esperada nem impulsionam o desenvolvimento da aula, a reformulação da professora consegue funcionar como ponte, ligando os turnos ao próximo tema.

Além disso, de acordo com o segundo exemplo, observa-se que a alta frequência de geração verbal talvez não possa justificar sempre a eficiência de FC, uma vez que o *uptake* dos alunos tem possibilidade de desviar o foco salientado pela professora. Pelo contrário, em outras situações, não gerar *uptake* pode ser uma estratégia perfeitamente adequada. Uma das razões pelas quais isso ocorre é que a professora está a construir um discurso, no qual o foco é o fluxo de sentidos e não a inadequación do aluno que ela aponta com o seu FC.

Porém, a reformulação também possui aspetos menos efetivos, nomeadamente em termos de identificação do local de inadequación por parte dos interlocutores. Uma

vez que esse tipo de FC exige normalmente mais esforços cognitivos. Em outras palavras, quando se dá espaço para a reação verbal do interlocutor, é muito provável que a reformulação seja mal interpretada como um pedido de repetição e assim a reação verbal pode desviar o foco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise acima, pode-se observar que o foco da reformulação como FC não se concentra na reação verbal dos alunos, mas fica na continuação do fluxo interativo e na construção de sentidos na sala de aula. Embora a reação verbal seja um fator óbvio e crucial para professores saberem a competência dos alunos no processo corretivo, e a reformulação tenha certamente as suas limitações, não se pode desvalorizar a contribuição interativa da reformulação no que se refere ao desenvolvimento do fluxo de fala, porque a construção de sentidos também é uma parte importante para alargar o repertório do conhecimento dos alunos, o qual pode servir como base para a produção discente a longo prazo.

Consequentemente, pode-se também observar que não é adequado julgar a eficiência dos diferentes tipos de FC por um fator só, por exemplo, a geração de reação verbal dos alunos. É claro que o *uptake* pode servir como um indicador para os professores saberem e avaliarem, de certa forma, o conhecimento receptivo dos alunos, mas os contextos situacionais diferentes e os objetivos didáticos mais concretos em cada momento também são fatores que têm de ser levados em consideração quando se avalia a eficiência dos diferentes tipos de FC. Por exemplo, quando a interação entre sujeitos (professores e alunos) se destina à continuação da fala, não vale a pena para os professores interromperem a interação só para corrigirem as inadequações discentes, especialmente as que não influenciam o entendimento mútuo da mensagem verbal. Neste caso, a eficiência da reformulação pode ser considerada melhor do que outros tipos de FC que exigem a reação verbal por parte dos alunos.

Com uma análise contextualizada, é esperado que através da presente investigação os professores possam ter uma ideia mais clara para (re)pensar os seus discursos corretivos orais, os quais acontecem nos vários momentos em sala de aula

com propósitos diferentes. Em consequência do aperfeiçoamento dessa estratégia pedagógica, os alunos podem adquirir a língua e desenvolver a competência comunicativa de uma maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. M. O. O erro em língua portuguesa: uma questão de atitudes. **Sitientibus**, Feira De Santana, n. 29, jul./dez., p. 51-57, 2003.

BATTISTELLA, T. R.; LIMA, M. S. O processo de interação em torno do feedback corretivo oral e a teoria sociocultural no ensino de inglês como língua estrangeira. **Revista do GELNE**, [s. l.] v. 19, n. 1, p. 52-67, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2017v19n1id11092>. Acesso em 02 dez. 2022.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CHOI, S.; LI, S. Corrective feedback and learner uptake in a child ESOL classroom. **RELC Journal**, [s. l.], v. 43, p. 331–351, 2012.

DOUGHTY, C. Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. *In*: JAMES. E. A. (org.). **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1993. p. 96-108.

DOUGHTY, C. Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement. *In*: DOUGHTY, C.; LONG, M. (org.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell, 2001, p. 256-310.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2. ed., 2008.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. *In*: MCKAY, S. L.; HORNBERG, N. H. (org.). **Sociolinguistic and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 283-306.

ERICKSON, F. Definition and analysis of data from videotape: some research procedures and their rationales. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (org.), **Handbook of complementary methods in education research**. New York: Routledge, 2006, p. 177-191.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Loyola, 2. ed., p. 13-20, 2002.

GOMES, M. L. **As noções do termo erro para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolingüística Interacional**, São Paulo: Loyola, 2. ed., 2002, p. 149-182.

LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007.

LYSTER, R.; RANTA, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 37-66, 1997.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. **Tesol Quarterly**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.

PEREIRA, M. G. D. Introdução. **Palavra (PUCRJ) Temático**, v. 8, p. 7-25, 2002.

RAUBER, B. B. O papel do *feedback corretivo* na sala de aula de português como língua estrangeira. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 3, n. 1, jan./jun., p. 6-18, 2017.

REZAEI, S.; MOZAFFARI, F.; HATEF, A. Corrective feedback in SLA: classroom practice and future directions. **International journal of English linguistics**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 21-29, 2011.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2. ed., 2002.

RYAN, L. **Students' attitude towards corrective feedback in the second language classroom**. 2012. Unpublished manuscript (final project of BA) - Trinity College, University of Dublin, Ireland, 2012.

SCHIFFRIN, D. Interactional sociolinguistics. *In*: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (org.), **Sociolinguistics and language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996, p. 307-328.

TEIXEIRA E SILVA, R. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. *In*: LIMA-HERNANDES, M. C.; CHULATA, K. A. (org.). **Língua portuguesa em foco: ensino-aprendizagem pesquisa e tradução**. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2010, p.163-175.

Sobre a autora

Jiayu Liu

Doutora em Ensino de Português como Língua Estrangeira/ Segunda pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2022) e mestre em Aquisição da Língua Segunda pela Faculdade de Letras da Universidade de Macau (2019). Atualmente é coordenadora e professora auxiliar do curso de licenciatura em português da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais da Universidade da Cidade de Macau. Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de aquisição do português pelos alunos chineses e avaliação da língua. Realizou estudos sobre os exames da proficiência de português como

língua estrangeira, incluindo os exames do CAPLE e do CELPE-Bras, e participou no projeto de investigação "*Language, Culture and Interaction: traits of the Portuguese classroom in Macau and China*" da Universidade de Macau.