

## Consciência sobre a importância da correção de erros

Miliane Moreira Cardoso Vieira\*

### Resumo

Este trabalho aborda a questão da correção de erros orais sob a visão de alunos que estão no nível avançado de um curso livre de inglês. Esta é uma realidade que todo professor de língua estrangeira enfrenta, e sobre a qual necessita sempre tomar decisões em sala de aula. Embora muito esteja sendo escrito e pesquisado sobre correções de erros no contexto do ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, ainda hoje este assunto não está completamente resolvido, nem teórica nem pedagogicamente. Além disso, este tema vem sendo muito estudado e pesquisado em diferentes áreas do conhecimento, entre elas a Linguística Aplicada – daí a necessidade de se continuar estudando o assunto. Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica do grupo de enfoque, em que foram gravados dois grupos e, em seguida, transcritas suas opiniões para a análise deste trabalho. Como resultado desta pesquisa, chegou-se à conclusão de que algumas técnicas de correção, mesmo defendidas teoricamente como eficazes, na prática não são as preferidas dos alunos.

**Palavras-chave:** ensino, aprendizagem, correção de erros.

### *Awareness of the importance of error correction*

### Abstract

This study discusses the question of correcting oral errors from the point of view of advanced students on a private English Language course. Error correction is a reality that all foreign language teachers have to face and about which decisions must always be made in the classroom. Although much is being written and researched on error correction in the context of foreign language teaching and learning, the question has not yet been completely resolved, either theoretically or pedagogically. In addition, the theme has been studied and researched in the different fields of knowledge including Applied Linguistics. Hence, the research needs to go on. For the collection of data, the focus group technique was used, in which discussions

---

\* Professora de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialista em Língua Inglesa e mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: milianevieira@hotmail.com

between two groups were recorded and afterwards their opinions transcribed for the analysis of this study. This research concluded that certain correction techniques which are theoretically defended for their efficiency are not, in fact, those preferred by students.

**Keywords:** teaching, learning, error correction.

---

## Introdução

Ao refletir sobre minhas memórias escolares, sendo aluna ou professora, surgiu o interesse por estudar a correção de erros com mais profundidade. Foi a partir de uma oficina (*workshop*), organizada numa escola de idiomas onde lecionava, que resolvi trabalhar este tema com o grupo que estava coordenando. Nesta oficina, solicitei que os professores escrevessem acerca de três aspectos relevantes quanto à questão de correção de erros, a saber: por que corrigir (motivos da correção), o que corrigir (que tipos de erros) e como corrigir (sugestões e ideias para correção).

Em relação ao "por que corrigir", notei que, mesmo tendo motivos diversos, a maioria dos professores escreveu quase o mesmo, ou seja, que a correção tinha como objetivo ensinar o aluno. Já no que diz respeito a "o que corrigir", um grupo de professores priorizou correções de pronúncia, gramática, ordem de palavras e colocações, enquanto que outro grupo mencionou entonação, significado, aspectos relevantes à cultura, entre outros. Quanto a "como corrigir", houve divergência, pois solicitei que os professores enumerassem os erros mais frequentes de seus alunos, e depois pedi que se dividissem em grupos e dissessem como corrigiriam tais erros. Cada grupo de professores deu ideias diferentes: alguns sugeriram fazer correções no momento do erro (correção direta), e outros que repetissem a frase ou a palavra corrigindo o erro, sem apontá-lo, apenas esperando que o aluno entendesse por si só (correção indireta).

Buscando, ainda, em minhas memórias escolares enquanto acadêmica, lembrei-me de dois episódios em que os meus professores me corrigiram. Num desses episódios, pronunciei uma palavra erradamente e a professora, depois da atividade, utilizou um dicionário para mostrar-me a pronúncia correta. Ela, então, me aconselhou a fazer o mesmo com os meus futuros alunos, porque eu iria ajudá-los a gravar a pronúncia corretamente. Nesse caso, a professora apenas me corrigiu de maneira direta, como sugerido pelos professores no *workshop* descrito acima. Já no segundo episódio, após as apresentações de um seminário e baseado em anotações feitas, o professor

de minha classe citou os erros que haviam ocorrido. Consegui perceber e identificar que alguns deles eu havia cometido, e por meio desta percepção procurei consertá-los para não cometê-los novamente. A partir do ocorrido neste último episódio, comecei a refletir e me questionar como alunos e professores percebem a correção de erros ocorridos em sala de aula, e por isso o motivo desta pesquisa.

Este artigo tem como objetivo investigar se alunos de nível avançado de um curso de idiomas do setor privado percebe a correção dos erros feita em sala de aula e de que maneira a percebem. Por meio deste estudo, pretende-se, ainda, observar como a análise dessas percepções pode ajudar pedagogicamente professores de língua estrangeira nas suas práticas.

### **Fundamentação teórica**

Muito já foi escrito e pesquisado sobre correção de erros no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, podendo ser citados vários autores ao longo de três décadas, como Corder (1971), Chaudron (1988), Allwright e Bailey (1991), Ellis (1997), Figueiredo (2002), entre outros. Entretanto, ainda hoje são vários os autores que continuam realizando pesquisas nesta área, porém, segundo Cardoso-Brito (2004), o importante é que, ao corrigir, os professores tenham em mente quais os verdadeiros motivos e ofereçam uma correção consciente e bem planejada a seus alunos.

De acordo com Figueiredo (2002), identificar e classificar os erros não é uma tarefa fácil, pois sua concepção depende da teoria linguística usada para abordá-los. Durante o Estruturalismo, por exemplo, apregoava-se que aprender uma segunda língua seria diferente de aprender uma língua materna, pois, ao aprender outro idioma, o aluno já possuía uma língua como meio de comunicação, já consciente de sua variabilidade, para ser utilizada em situações diversas (Corder, 1975), e já sabendo usar funções comunicativas. Segundo este mesmo autor, entretanto, utilizar a língua materna facilitaria a aprendizagem de uma segunda língua, pois as funções da linguagem, mesmo em culturas diferentes, têm semelhanças, embora não sejam idênticas.

Vê-se, então, que, durante o Estruturalismo, a principal ênfase da Linguística Aplicada era contrastar as diversas línguas para apontar e prever que tipos de semelhanças havia entre elas (fonológicas, sintáticas e semânticas) e entre as diferenças, quais poderiam acarretar erros por parte do aprendiz.

Entre as décadas de 70 e 80, o foco no erro, com aceitação de que errar faria parte da aprendizagem da L2, caiu em desuso. No método áudio-lingual, por exemplo, erros tinham que ser evitados a todo custo, especialmente os repetidos. Por esta razão, os professores eram encorajados a corrigir qualquer um imediatamente. Apesar de este método ter sido muito criticado, ele ainda é usado atualmente como método ou parte de outros métodos, como, por exemplo, nos estágios PPP, letras que significam *presentation, practice e production* (apresentação, prática e uso do conteúdo) e os *drills* (exercícios de repetição).

No início dos anos 2000, com o advento de programas de computador mais avançados, mais uma vez os erros de aprendizes de línguas estrangeiras voltaram a receber a atenção de um grande número de pesquisadores. Enquanto que durante o Estruturalismo previam-se as áreas difíceis para os aprendizes por meio de contrastes entre duas línguas, nos anos 2000, descobriu-se que os erros vão além da mera produção de uma forma inadequada. Granger (2003), por exemplo, enfatiza o fato de que, ao comparar dois corpora eletrônicos, um produzido por aprendizes de uma língua estrangeira e outro produzido por usuários dessa mesma língua como língua materna, observam-se vários tipos de inadequações. Estas vão desde a produção de uma forma errônea (em termos de gramática ou de léxico), passando pela subutilização de formas que aparecem frequentemente no corpus de "nativos", ou a superutilização de outras. Portanto, ainda há estudos contrastivos, mas estes têm como objetivo estudar aquilo que a área de Aquisição da Linguagem chama de interlinguagem, ou linguagem do aprendiz (Ellis, 1997).

A correção de erros ganhou tanta notoriedade agora no início do século XXI que congressos são organizados em torno dessa temática. Como exemplo, podemos citar o simpósio que ocorreu em março de 2008, em São Francisco, na Califórnia, intitulado *Automatic Analysis of Learner Language: Bridging Foreign Language Teaching Needs*, que congregou pesquisadores que analisaram a linguagem do aprendiz em sentido amplo, incluindo pesquisas sobre anotação digital em corpora de aprendizes e técnicas digitais usadas para detectar seus erros.

### **Metodologia de pesquisa**

Nesta pesquisa, foi desenvolvida uma análise de cunho qualitativo que, diferentemente da pesquisa quantitativa, não visa comprovar teorias

e hipóteses baseadas em dados quantitativos; na pesquisa qualitativa, todo processo é interpretativo. Desta forma, a presente pesquisa tem um caráter eminentemente descritivo e interpretativo, e o foco de interpretação são as percepções de alunos.

Participaram da pesquisa duas turmas de alunos que estavam terminando um curso livre de inglês na cidade de Niterói, município do Rio de Janeiro. Esses alunos contribuíram com relatos que foram, respectivamente, gravados e transcritos. O primeiro grupo era composto por nove alunos jovens e adultos e o segundo grupo era formado com oito alunos, somente jovens de 16 e 17 anos. Ambos os grupos já se conheciam previamente, pois já faziam parte de turmas na escola ou vinham estudando juntos no próprio curso há vários semestres. De acordo com Myers (2004), utilizar grupos cujos participantes já se conhecem torna esses mesmos participantes conscientes de si mesmos dentro do grupo e, conseqüentemente, suas respostas podem ser influenciadas e influenciar o grupo. O grupo é, desta forma, mais que a soma dos indivíduos que o compõem.

A decisão de se ter escolhido alunos do último período do curso de inglês foi por acreditar que esses alunos já possuíam uma conscientização em relação a como preferem ou não ser corrigidos. Outra razão para essa escolha é o fato de acreditar que tais alunos já tivessem passado por, pelo menos, quatro anos de convívio com diferentes professores, assim como por diferentes técnicas de correção de erros orais que acontecem em sala de aula. Supus que alunos de níveis básicos não teriam um ponto de vista estabelecido sobre se, como e quando devem ser corrigidos.

Para dar início ao primeiro grupo de discussão, foi utilizada como estímulo (*prompt*), uma folha contendo três frases com opiniões de três diferentes alunos fictícios a respeito de correção de erros. Estas três frases foram utilizadas para que os participantes do grupo se sentissem estimulados a falar e para que dessem suas opiniões. No segundo grupo, resolvi usar como estímulo uma folha que continha frases verdadeiras em língua inglesa, faladas por alunos do nível intermediário, contendo uma série de incorreções, e pedi que as classificassem como frases contendo erros muito graves a erros irrelevantes.

Uma boa razão para se utilizar materiais como estímulo para interação entre participantes, de acordo com Barbour e Kitzinger (1999), é que isto pode possibilitar a oportunidade de os participantes se concentrarem

nas suas opiniões e no material em si e não somente no moderador, pessoa que monitora a discussão do grupo.

Pesquisas realizadas utilizando o chamado grupo focal como método de coleta de opinião têm sido feitas em larga escala no mundo acadêmico (Barbour e Kitzinger, 1999). O grupo focal é basicamente um grupo de discussão, formado por pessoas que apresentam suas opiniões individuais, mas que, por fazerem parte de um grupo e conscientes ou não, tendem a se identificar com o grupo a que pertencem e formam suas opiniões por meio desta identificação (Lane e Sears, 1964; apud Myers, 2004). Em outras palavras, numa relação dialética, as opiniões se correlacionam entre os membros de um grupo, e a identificação com o grupo molda a opinião individual (Myers, 2004).

Além disso, o referido método de coleta de opiniões é particularmente útil, pois deixa os participantes gerarem suas próprias perguntas, seus conceitos, estabelecerem suas próprias prioridades e utilizarem suas próprias palavras. De acordo com Kitzinger (1994a; apud Barbour e Kitzinger, 1999, p. 8), “colocar pessoas juntas para que discutam e compartilhem experiências pode ser muito produtivo”.

Os grupos focais podem ser usados também para explorarem como os pontos de vista são construídos e expressos, e são particularmente úteis para se estudarem atitudes e experiências sobre um tópico específico. Por esta razão, optou-se por utilizar nesta pesquisa o uso desta técnica de coleta de dados.

### **Análise dos dados**

No primeiro grupo focal, emergiram quatro tópicos durante a discussão: a visão que os alunos possuem sobre a correção, como os professores devem corrigir, o que os alunos sentem ao serem corrigidos e quem deve corrigir. No segundo grupo, porém, os participantes se focaram mais em quem deveria corrigir e como os professores devem corrigir.

Analisando o primeiro grupo, cujo estímulo foram opiniões de alunos acerca de correções de erros em sala de aula, pode-se perceber uma unanimidade sobre a necessidade e importância da correção de erros em sala de aula. Essa correção é fundamental, segundo os aprendizes, porque aumenta a conscientização do aluno para o que está certo, diferentemente de quando se está fora da sala de aula sem o apoio do professor.

Além de ter sido constatada a importância da correção de erros, neste primeiro grupo, a opinião dos aprendizes foi unânime: todos os participantes concordaram que a correção é algo que faz parte da aula, que é necessária para o aprendizado. Quanto a quem deve corrigir, a maioria dos alunos afirmou que isso deve ser feito pelo professor da classe, e não por colegas da própria turma. Tal posição se choca frontalmente contra uma das sugestões pedagógicas de correção propostas por Edge (1989), a também chamada *peer correction*. Segundo o autor, *peer correction*, que consiste em um colega corrigir o erro de outro colega, é uma eficiente forma de correção.

A posição também se contrapõe a Budden (2003), que afirma que a correção feita por outro colega pode criar uma atmosfera positiva na sala de aula, pois os aprendizes podem perceber que não é somente o professor que pode corrigir, porque alunos podem aprender uns com os outros. Lyster e Ranta (1997) também apontam positivamente a correção feita pelos próprios aprendizes, pois indica um engajamento ativo no próprio processo de aprendizagem. Tal engajamento ocorre, porém, quando há uma negociação de forma, ou quando o aluno tem que refletir sobre seu próprio erro. Nas palavras de Ypsilandis (2002, p. 169):

A recente e bem vinda mudança no foco de interesse do ensino para a aprendizagem da língua afetou o modo como a correção de erros é percebida por aprendizes e professores. Consequentemente, a correção de erros é agora reconhecida como um mecanismo de ajuda, um fator chave para o sucesso da aprendizagem, oferecendo suporte ao processo de aprendizagem. Como resultado, a correção de erros agora pode ser dada também pelos outros colegas de classe ou pelo próprio aluno que foi corrigido.

Assim como aponta Ypsilandis (2002), Cardoso-Brito (2004) afirma que, quando há a ocorrência de erros em sala de aula, é comum haver a correção dele, e esta atitude pode ser tomada tanto por professores quanto por alunos, mas, muitas vezes, o professor é quem toma a atitude de corrigir o erro. Esta opinião foi compartilhada pelos alunos na discussão de grupo realizada nesta pesquisa.

A maneira de corrigir dividiu os aprendizes, que oscilaram entre correções *on the spot*, feitas imediatamente, e posteriores sem chegar a um consenso. Descobriu-se, entretanto, que a correção feita naturalmente, que

consiste em o professor corrigir o erro do aprendiz substituindo o item errado pelo certo, sem chamar a atenção sobre o procedimento, não é aceita pela maioria dos alunos, pois requer maior atenção por parte desses últimos para entender que cometeram um erro.

Em relação a como os alunos se sentem ao serem corrigidos, o constrangimento foi citado tanto em correções feitas pelo professor quanto pelos alunos. O primeiro grupo enfatizou bastante a maneira de o professor abordar o erro, que, ao invés de aumentar, pode reduzir a autoestima, confiança e motivação dos alunos. Outro motivo apontado por Littlejohn e Hicks (2000) para que não seja feita muita correção é que o processo de absorção de uma nova língua leva tempo e, por esta razão, os professores não devem acreditar que, ao corrigir algum erro, o resultado da correção será imediato. Enfatizar demais a correção pode ser contraprodutivo e levar os aprendizes a não usar e experimentar novos conteúdos e vocabulário.

Em relação à questão da dicotomia entre fluência e correção, Edge (1989) afirma que, quanto mais dermos ênfase à correção, mais os aprendizes evitarão usar a língua por medo de errarem:

Aprender uma língua significa mais que aprender muitos pedaços de formas linguísticas, e a única maneira de aprender a se comunicar em uma língua é realmente se comunicando nessa língua. Deveria sempre haver espaço em nossas aulas para somente encorajarmos a fluência. Se não fizermos isto, estaremos acabando com o desejo dos aprendizes de se comunicarem, e com a chance de eles aprenderem. (Edge, 1989, p.19)

Por mais que ter fluência seja um ponto positivo para quem está aprendendo uma língua, segundo Edge (op. cit.), o sucesso de uma boa comunicação depende também da correção do falante. O autor deixa claro que vários exames importantes são baseados em critérios que avaliam se o aluno constrói sua interação de forma correta. A correção é um caminho para lembrar aos aprendizes sobre a forma de se falar uma língua, mas ela não deve ser como crítica ou castigo.

Observando o segundo grupo focal, que também ocorreu com alunos do nível avançado do mesmo curso livre de inglês, mas com uma turma diferente, pode-se afirmar que os alunos participantes da discussão também percebem a correção de erros em sala de aula, e classificaram-na como algo



muito importante, afirmando que se aprende com o erro. Além disso, a importância dada à correção de erros é vista ao classificarem os cinco erros que receberam como estímulo, pois não houve aluno nenhum que classificasse qualquer das frases recebidas como erro irrelevante; alegraram consensualmente que nenhum erro pode ser passado despercebido.

Diferentemente do primeiro grupo, no qual surgiram quatro tópicos, neste último grupo focal houve apenas dois: quem deve corrigir e como os professores devem corrigir. Quanto a quem deve corrigir, uma das alunas disse que não se importa em ser corrigida pelos colegas, mas houve uma crítica quanto a isso, pois há alunos que fazem a correção com intuito de zombar do outro e não de ajudar. Neste momento da discussão, emergiu a questão do constrangimento. A maioria dos alunos deste grupo focal concordou que a função de corrigir é do professor, uma vez que o trabalho de corrigir é também o de ensinar. Esta opinião dos alunos que centram o conhecimento ainda nas mãos do professor vai de encontro à abordagem comunicativa, em que o professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, facilitador e organizador das atividades de classe (Martins-Cestaro, 2002).

Quanto ao tópico de como deve ser feita a correção, os alunos apontaram que a correção pode ser *on the spot* (falar diretamente ao aluno o que foi errado, no momento do erro) ou correção posterior (corrigir o grupo todo depois das atividades ou no fim da aula). Mas, assim como o primeiro grupo, estes alunos também rejeitaram a correção natural (*normal conversation correction*) sugerida por Edge (1989) como a maneira de se corrigir menos traumática. Estes alunos alegraram que não percebem a correção quando feita por meio da técnica de correção natural, preferindo a correção direta e imediata, feita logo após o erro. Então, o que é apontado na teoria como um modelo ideal de correção, na prática é rejeitado pelos alunos, pois estes parecem trazer várias crenças de como devem ser corrigidos.

### Considerações finais

A principal razão de nos concentrarmos nos erros cometidos pelos aprendizes é o fato de que, por meio desses erros, pode ser investigado como é feita a aquisição de L2 (Ellis, 1997). Portanto, com os resultados

aqui obtidos, é possível constatar que há uma grande diferença entre o que os alunos preferem e o que os professores fazem, em termos de correção. Todavia, o que deve ser apontado aqui, para a melhora da prática pedagógica dos professores, é que, se os alunos não aprendem com a maneira como o professor corrige, qual o valor de se fazer assim em sala de aula? Richards e Lockhart (1995) apontam para a questão danosa das discrepâncias entre como os professores corrigem e como os alunos preferem suas correções.

Esta pesquisa aponta que, mesmo que algumas teorias levem os professores a adotarem um padrão de correção, nas suas práticas devem atentar para o que alunos acreditam ser o melhor para o aprendizado deles mesmos. Isso porque, ao tomar atitudes para a correção, os professores o fazem sob influência de crenças, que podem ser definidas como opiniões e ideias que eles (assim como os alunos) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001).

Entretanto, é importante salientar que as teorias de como se deve corrigir não devem ser desconsideradas, mas, sim, balanceadas, ora privilegiando o modo de corrigir sugerido pelos alunos e ora utilizando teorias aprendidas no processo de formação do professor, pois o conhecimento de teorias que suportam a prática pode facilitar o trabalho do docente (Carazzai; Santini, 2007).

Pesquisas baseadas em percepções (*attitudes to language*) têm sido conduzidas por mais de 40 anos dentro de várias disciplinas, inclusive da Linguística Aplicada. Tal método proporciona informações valiosas, pois este estudo reside no centro da análise de interação, em que cientistas sociais têm baseado a forma de pesquisa na perspectiva de ouvintes e falantes. O estudo de atitudes é fundado numa série de posições teóricas relacionadas a percepções pessoais (Giles e Billings, 2004).

Como dito anteriormente, esta pesquisa busca percepções de alunos em relação à correção de erros. Percepções pessoais podem ser um caminho para que professores reflitam sobre suas práticas, assim como aponta Lougbran (1996, apud Brandt, 2008). Aprendizado e reflexão são interligados, e reflexão requer captura de experiência, buscando o que as pessoas pensam, meditam e avaliam a respeito de algum assunto. Além disso, a reflexão ajuda a desenvolver hábitos, habilidades e atitudes necessárias para professores redirecionarem seu desenvolvimento.

## Referências

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: \_\_\_\_\_ (Eds.). *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. London: Sage, 1999. p. 1-20.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

BRANDT, C. Integrating feedback and reflection in teacher preparation. *ELT Journal*, v. 62, n. 1, p. 37-46, 2008.

BUDDEN, J. *Error correction: Teaching Tips*. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-erro-correction.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2007.

CARAZZAI, M. R. P; SANTINI, F. 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*, UFPR, n. 73, p. 109-126, set./dez. 2007.

CARDOSO-BRITO, S. A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO M. H. (Org.). *Pesquisas em Linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p.131-153.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New York: CUP, 1988.

CORDER, S. Pit. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, v. 9. n. 2, p. 147-160, 1971.

\_\_\_\_\_. Applied Linguistics and Language Teaching. In: ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. Pit (Eds.). *Papers in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. v. 2. London: OUP, 1975. p. 1-15.

EDGE, J. *Mistakes and correction*. New York: Longman, 1989.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 1997.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFMG, 2002.

FERRIS, D. *Treatment of error in Second Language Student Writing*. Michigan: Michigan University Press, 2002.

GILES, H.; BILLINGS, A. C. Assessing Language Attitudes: Speaker Evaluation Studies. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 187-209.

GRANGER, S. Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, v. 20, n. 3, p. 1-16, 2003.

LITTLEJOHN, A.; HICKS, D. *Cambridge English Worldwide – An A to Z of Methodology*. Cambridge: CUP, 2000.

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

MARTINS-CESTARO, S. O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2008.

MYERS, G. *Matters of Opinion: Talking about public issues*. Cambridge: CUP, 2004.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP, 1995.

YPSILANDIS, G. S. Feedback in distance education. *Computer Assisted Language Learning, Netherlands: Swets & Zeitlinger*, v. 15, n. 2, p. 167-181, 2002.

---

Recebido em: 09 maio 2010

Aceito em: 25 jun. 2010



**Resenhas**

---