

VIVENCIANDO O ERRO EM AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Suzi M. Spatti CAVALARI (UNESP – S. J. do Rio Preto)

ABSTRACT: *This article aims at sharing the outcome of an enquiry on what foreign language students think of their errors and the way they are corrected.*

KEYWORDS: *error; correction; foreign language learning*

1. Introdução

O presente trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado, que se intitula “O tratamento do erro na oralidade: uma proposta focada em características da interlíngua de alunos de inglês como língua estrangeira”, desenvolvido por esta pesquisadora no programa de mestrado da UNESP – S. J. do Rio Preto. Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos com a análise dos dados coletados para que se investigasse, a partir de entrevistas semi-estruturadas, como os participantes vivenciam o erro no contexto de ensino em questão.

1. Metodologia e descrição do contexto

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e intervencionista, uma vez que busca sanar um problema específico do contexto de sala de aula por meio de intervenções, levando em consideração as variáveis envolvidas nesse contexto, num processo de análise cíclico e contínuo a fim de embasar as decisões referentes ao processo interventivo (NUNAN, 1990; ALLWRIGHT & BAILEY, 1991; MOITA LOPES & FREIRE, 1998; McDONOUGH & McDONOUGH, 1997). Os instrumentos utilizados para se coletarem os dados foram: entrevistas semi-estruturadas com a professora e com os alunos participantes, observações das aulas e notas de campo, transformadas em diários reflexivos pela pesquisadora.

O contexto caracteriza-se por um curso preparatório para um dos exames de proficiência da Universidade de Cambridge (*First Certificate in English*) em uma escola de línguas do interior do estado de São Paulo. O grupo era formado por seis alunos, adultos (entre 22 e 27 anos de

idade), estudantes de inglês como língua estrangeira (LE) e a professora. É importante destacar que, dentre os seis alunos (AM, DE, JC, JN, MA, ME) apenas ME, que é publicitário, não atua profissionalmente na área de educação, já que todos os outros são formados em Licenciatura em Letras.

A professora formou-se em Letras Bacharelado com Habilitação em Tradução em uma universidade pública do interior paulista e atua como professora de inglês em escolas de idiomas desde 1997. Morou por seis meses no Canadá e foi aprovada no CAE (*Certificate of Advanced English*) da Universidade de Cambridge.

2. Fundamentação Teórica

De acordo com Allwright & Bailey (1991), definir erro não é, de maneira nenhuma, uma tarefa simples. Porém, uma *definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma lingüística que desvia da forma correta* (p.84). A questão que se coloca a partir desse tipo de definição é: quais os parâmetros usados como “forma correta”?

Para Chaudron (1986, apud ALLWRIGHT & BAILEY, op.cit.), essa forma correta são as *formas usadas por um falante nativo* (p.86). A esse respeito, Rajagopalan (1997) afirma que o termo “nativo”, em si, é considerado um ponto de referência teórico e imaginário, pois a idéia de um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade maior para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à idéia de falante ideal empregada pelos gerativistas.

Nesse sentido, vale notar que a noção de falante ideal, conforme proposta por Chomsky (1973), realmente parece não dar conta das especificidades do processo de aquisição/aprendizagem de L2 (seja um contexto de segunda língua ou de LE), (SCHACHTER, 1988) e, ainda, que o modelo de língua-alvo a que os aprendizes são expostos pode não ser falado por um nativo, já que o ensino de LE, na maioria das vezes, é feito por professores não-nativos. Além disso, deve-se considerar a diversidade encontrada nas produções de falantes nativos de dialetos particulares, ou seja, não se pode considerar a língua falada por nativos como sendo una e homogênea.

Por outro lado, acredito que, num cenário de ensino/aprendizagem de L2, o falante nativo pode ser útil ao aprendiz enquanto “informante” dos aspectos lingüísticos, culturais etc, a serem dominados, ou seja, o

aprendiz busca, no falante nativo, um padrão de língua-alvo que seja aceito pela comunidade em que está inserido e que lhe sirva de modelo.

Assim sendo, a partir do reconhecimento desse aspecto variável e dinâmico da língua, pode-se considerar, de acordo com a proposta de Fernández López (1991), a existência de uma norma descritiva, ou “social”, ou seja, aquela que é aprovada como uso comum e corrente em uma determinada comunidade, em oposição a uma norma prescritiva, definida como um sistema de regras que estabelecem os usos de uma determinada língua de acordo com um certo ideal estético e sociocultural.

Do ponto de vista do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a definição da norma descritiva como uma espécie de “acordo” entre os falantes de uma determinada comunidade parece validar as diferentes formas e comportamentos lingüísticos observados em diferentes contextos. Além disso, considerando-se que a preocupação com a identificação e correção dos erros é uma preocupação essencialmente didática, quase natural aos professores de línguas, pode-se dizer que o *erro é uma forma não desejada pelo professor* (GEORGE, 1972, apud ALLWRIGHT & BAILEY, 1991, p.85) de acordo com a norma estabelecida na comunidade em que ele está inserido (FERNÁNDEZ LÓPEZ, op. cit.). Dessa maneira, apesar de definir o erro enquanto forma lingüística, penso que a mesma definição possa se aplicar a aspectos culturais da interação e do comportamento lingüístico, ou seja, na sala de aula, o professor é quem decide, segundo sua vivência da língua-alvo numa determinada comunidade, o que é erro, qual será corrigido, quando, de que forma e por quem.

A definição de correção, por sua vez, não causa menos controvérsia do que a definição de erro. Para Allwright & Bailey (1991), em contextos de sala de aula, deveríamos evitar o uso do termo *correção de erros* por sugerir que uma vez corrigido, o erro não mais existiria, fato que não se mostra de acordo com a realidade. Para os autores, corrigir seria o mesmo que dizer o que a outra pessoa deveria ter dito, o que não significa, necessariamente, tentar ensiná-la a dizer a mesma coisa de forma correta.

Os autores propõem, então, o uso do termo *tratamento de erros*, por considerarem que, como nos mostra a área médica, tratamento não é sinônimo de “cura”, ou seja, o professor pode fornecer o *feedback* cognitivo apropriado, bem como o apoio afetivo necessário para que os aprendizes modifiquem suas hipóteses sobre as funções e as formas lingüísticas, porém, apenas o aluno será capaz de promover as mudanças necessárias para que seu desempenho melhore e portanto, a “cura”, se vier

a ocorrer, pode ser um objetivo a ser atingido a longo prazo, cuja responsabilidade é compartilhada por ambos, professor e aluno. Pode-se, então, dizer que para esses autores, tratamento seria um termo substitutivo para o termo correção por melhor descrever seu propósito.

Cardoso (2002), entretanto, define esses dois termos de outra maneira. Segundo a autora, a *correção seria apenas uma forma de avisar o aluno de que sua produção não está correta*, ou seja, a definição de correção parece se referir apenas à reação imediata do professor ao perceber que seu aluno cometeu um erro. O tratamento do erro, por sua vez, *seria o fornecimento de ferramentas para que esse aluno possa repará-lo* (p.191). Sob essa perspectiva, a definição de tratamento parece ter uma dimensão mais ampla por se referir a ações em que se incluem não apenas a reação do professor, mas, ainda, ferramentas que possam auxiliar o aluno a perceber e reparar o erro.

Ainda mais ampla do que a definição de tratamento acima proposta é a definição de gerenciamento de Bartram & Walton (1991), segundo a qual, gerenciamento é “tudo o que o professor faz ao perceber que o aluno comete um erro”, incluindo-se suas reações imediatas (gestos, tom de voz, etc.) e ações posteriores motivadas pela intenção de ajudar esse aluno a superar o erro. O termo gerenciamento, assim, parece muito apropriado à área de ensino/aprendizagem de L2, pois, numa analogia com a administração empresarial, o processo envolveria planejamento, cumprimento de metas, pesquisa das condições do mercado etc. Da mesma maneira, o gerenciamento do erro incluiria o conhecimento, por parte do professor, das variáveis lingüísticas e afetivas que interagem em determinado contexto, o objetivo que se pretende alcançar, bem como um plano de ação que reflita como isso será possível a partir das características observadas, o que parece descrever melhor a complexidade envolvida no processo de tomada de decisões do professor na sala de aula de L2.

Para todos os efeitos, segundo Allwright & Bailey (op. cit.), parece existir um pressuposto de que, num contexto de aprendizagem por instrução (oposto ao de imersão) o fornecimento de *feedback*¹ parece ser uma das maneiras de ajudar os aprendizes a alterarem sua produção, tornando-os capazes de perceberem e corrigirem seus próprios erros e, portanto, o papel do professor, ainda que pareça um tanto limitado, visto

¹Segundo *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992), *feedback* significa um comentário feito em resposta a uma ação ou processo a fim de que a pessoa responsável possa operar as mudanças necessárias (tradução minha).

que apenas o aprendiz parece ser capaz de, efetivamente, corrigir seus erros, é o de ajudar seus alunos a desenvolverem suas habilidades lingüístico-comunicativas.

3. Análise e Discussão dos Dados

Para a análise dos dados, consideraremos, como fontes de dados primários, as entrevistas semi-estruturadas feitas, em português, com a professora e com cada aluno participante. Esses dados serão confrontados com aqueles obtidos pelas observações das aulas que se encontram nos diários da pesquisadora.

3.1 Concepções de Erro e Correção e a Influência da Formação

Antes de começarmos a discussão sobre como os alunos conceituam o erro, a correção e a relação entre esses conceitos e a aprendizagem, vale lembrar que cinco (AM, DE, JC, JN, MA) dos seis alunos deste contexto são formados em Licenciatura em Letras e atuam como professores de línguas há algum tempo, o que, segundo Clark & Peterson (1993), pode influenciar a maneira como esses participantes definem seus conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem, graças a uma relação de influência recíproca entre as teorias pessoais do professor e sua prática.

Um dos indícios dessa influência é a forma como estes participantes utilizam o jargão próprio da área de ensino de línguas, inserindo em seus discursos, certos conceitos que são usados tipicamente por profissionais dessa área. Além disso, durante as entrevistas, pode-se perceber que eles às vezes mudam o enfoque de suas percepções enquanto alunos (deste curso preparatório) para suas percepções enquanto professores de língua.

(01) JN: Eu acho isso ((a correção)) tão delicado, porque vai tanto da opinião pessoal do aluno... O filtro afetivo é... tem tantos pontos pra se, pra se levar em consideração (...) Às vezes eu não sei como ajudar.

Nota-se, pelo excerto acima, o reconhecimento da importância dos aspectos afetivos envolvidos no gerenciamento dos erros, bem como das dificuldades enfrentadas pelo professor no momento de tomada de decisões quanto aos erros e à correção. Observa-se, ainda, que a professora e esse grupo de cinco alunos parecem conceber a correção como uma maneira de “curar” o erro, muito embora reconheçam a

limitação dos esforços corretivos do professor ao admitirem o papel do aluno nesse processo de tratamento do erro:

(02) P: O papel da correção é fazer com que a pessoa aprenda o correto e... faz parte também da aprendizagem. Mas também não é garantia de nada, por que tem alguns alunos que estão sempre cometendo o mesmo erro.

(03) JC: Eu acho assim, apesar de ser uma situação em que você ta tentando se comunicar... Se você fez algum deslize alguma coisa, eu acho legal essa correção, por que às vezes você vai incorrendo naquele erro sem saber que ta errando.

(04) DE: ((papel da correção)) No sentido de você ter noção de que você ta errado, mas também não é garantia de nada.

Pelos trechos acima marcados, pode-se dizer que, apesar de compreenderem os limites da correção, estes alunos têm algo em comum com ME (o único aluno que não atua profissionalmente na área de educação), uma vez que todos consideram a correção como um aspecto importante no processo de ensino/aprendizagem. Porém, na opinião de ME, a correção é sempre eficaz, o que implica em que o professor deva corrigir todos os erros na fala de seus alunos:

(05) ME: *A professora pode ta conversando com outra pessoa ou assim, concentrada numa outra coisa entendeu... Então às vezes ela não escuta, mas se ela escuta e não corrige, eu acho que não é certo acho que ela deveria corrigir.*

Pesquisadora: Então você acha que toda correção... toda correção é boa, é bem vinda? Surte efeito?

ME: Ah, eu acho que sim.

Observa-se, assim, que os aspectos anteriormente mencionados nos excertos 01, 02, 03 e 04 sobre questões afetivas e limitações dos esforços corretivos do professor não são considerados por ME, o que nos leva a crer que a maneira como a professora e os outros cinco participantes conceituam o erro e a correção parece sofrer a influência da formação e atuação na área de ensino/aprendizagem de línguas.

Quanto às concepções de erro da professora e dos alunos, podemos notar uma coincidência na maneira como todos eles consideram o erro uma parte natural do processo de aprendizagem:

(06) P: O erro prá mim é uma forma de aprender por que, se você não erra nada é por que você já sabe. Então errar prá mim na aprendizagem de qualquer coisa que seja... Você erra prá aprender.

(07) JC: É um processo de aprendizagem em que ele ((o aluno)) vai formular hipóteses erradas, lógico que vai e é interessante que formule.

Portanto, assim como Corder (1967), percebe-se que os participantes entendem o erro como algo positivo, pois leva à aprendizagem. Quanto ao parâmetro considerado como forma correta, MA parece acreditar que a mesma encontra-se nos livros e dicionários, sem deixar de reconhecer o papel do professor no gerenciamento dos erros:

(08) MA: Se eles ((os alunos)) falarem alguma pronúncia que não tá certa, que não é aquilo que a gente ((o professor)) tá vendo no dicionário, então se eles querem que eu fale, que eu os corrija.

Assim como na definição de Chaudron (1986, apud Allwright & Bailey, op. cit.), segundo a qual a imagem idealizada do falante nativo seria a autoridade para julgar o que é certo ou errado, pode-se concluir que a língua, para MA, é una e homogênea, um sistema idealizado, encontrado nos livros, porém, o gerenciamento dos erros nas aulas de LE é de responsabilidade do professor.

Da mesma maneira, a professora, e os outros aprendizes, acreditam que a produção do aluno deva passar pelo crivo do professor, ou seja, o professor é quem julga, através da correção, quais são os erros cometidos por cada aprendiz, o que está de acordo com a definição de George (1972, apud Allwright & Bailey op. cit.):

(09) ME: *Eu acho que ((erro)) é: não saber pronunciar a palavra direito, é... o tempo verbal (...) Se, por exemplo, se eu percebo que eu falei errado e não sei como é o certo ai eu pergunto para a professora.*

(10) AM : *Teoricamente eu sou, assim, a pessoa que coordena a aula porque eu sou o professor e você tem que ter idéia do que é certo e errado.*

Verifica-se, assim, que, para os participantes deste trabalho, o erro “faz parte do processo de ensino/aprendizagem” e é um “desvio da forma correta, de acordo com o julgamento do professor”. Nesse sentido, o fato de todos os participantes admitirem a importância da correção nesse mesmo processo parece indicar que, neste contexto, o erro e a correção são considerados eventos naturais e esperados nas aulas de LE, o que

talvez seja uma das razões pelas quais os alunos parecem não se incomodar com o gerenciamento de seus erros pela professora:

(11) É interessante notar que a professora procura, conforme dito em sua entrevista, não interromper os alunos a toda hora para corrigi-los e preocupa-se mais com a correção quando o foco do exercício é a forma o que gera um clima bastante descontraído entre os alunos.

(diário de Pe referente à aula de 11/04/03)

A observação das aulas sugere, portanto, um clima de descontração bastante favorável à aprendizagem, o que pode ser explicado pela forma positiva como os participantes conceituam erro e correção e, ainda, pela maneira como a professora gerencia o erro durante as aulas.

	P	AM	DE	JC	JN	MA	ME
Concepção positiva de Erro (Corder, 1967)	x	x	x	x	X	x	x
Parâmetros para correção: Chaudron (1986)						x	
Parâmetros para correção: George (1972)	x	x	x	x	X		x
Reconhecimento dos limites da correção	x	x	x	x	X	x	
Papel positivo da correção	x	x	x	x	X	x	x

Quadro resumo das concepções de erro e correção

3.4 Relação Erro x Correção x Aprendizagem

A maneira como os participantes deste contexto definem o erro e a correção sugere que eles parecem acreditar numa possível relação entre erro x correção x aprendizagem, pois, apesar de reconhecerem a complexidade envolvida nos momentos de correção, essa relação aparece implícita em várias ocasiões, como se pode observar pelos excertos abaixo:

(12) JC: Se você começar a escrever tijela no 1º ano e a professora não falar que não é daquele jeito, você vai escrever tijela daquele jeito o resto da vida.

(13) P: Se a pessoa comete erros e eu não corrigir, ela vai continuar cometendo erros e não vai ter um aperfeiçoamento.

Além disso, e talvez por isso, alguns alunos arriscam formular hipóteses para tentar explicar como tal relação ocorre:

- a correção pode surtir efeito, dependendo do tipo de erro:

(14) DE: Depende do tipo de erro porque às vezes é um erro que você já tem meio que internalizado, então ele é mais complicado de se, pra se corrigir.

- a correção pode surtir efeito se o professor fizer alguma associação ou relação com o conhecimento prévio do aluno:

(15) JC: Essa ((correção)) que eu citei de exemplo surtiu efeito por que eu consegui fazer uma relação... uma relação pra mim, que eu possa relacionar com o que ta, com o problema.

- ao corrigir, o professor deveria tentar ajudar o aluno para que ele próprio perceba qual é o problema e efetue a correção:

(16) JC: O ideal seria sentar com o aluno e falar assim olha, leia esse trecho aqui e tenta me explicar o que você tava querendo dizer, vamos tentar mudar. Mas ele mexe e não eu.

- o professor deveria usar maneiras implícitas de correção a fim de não inibir o aluno:

(17) AM: É uma coisa que eu acho que requer muito tato, corrigir. Eu tento usar maneiras indiretas de correção, enfim eu faço por onde não... não coagir o aluno durante a correção.

Pode-se dizer, pelos fragmentos grifados acima, que, para estes aprendizes, os erros podem ser tratados de maneiras diferentes, levando-se em consideração o tipo de erro, o conhecimento lingüístico e de mundo dos alunos, a responsabilidade do aluno em seu desenvolvimento lingüístico comunicativo e os aspectos afetivos envolvidos no gerenciamento do erro.

4. Considerações Finais

A análise dos dados aponta a existência de um consenso entre os

participantes deste contexto no que diz respeito à concepção de erro, que é visto como um evento natural e inevitável no processo de ensino/aprendizagem de L2. Além disso, todos concordam quanto ao fato de que a correção é responsabilidade do professor. Apesar de os alunos que atuam profissionalmente na área de educação compreenderem as dificuldades e incertezas encontradas pelo professor no momento de tomada de decisões quanto ao erro e seu gerenciamento, eles reconhecem o papel da correção nesse processo, já que todos os participantes parecem acreditar numa possível relação entre erro x correção x aprendizagem. Finalmente, concluímos que a maneira como os alunos e a professora conceituam o erro e a correção tem um papel muito importante no estabelecimento de um clima de confiança e afetividade entre os participantes deste contexto, o que favoreceria a manutenção de um filtro afetivo bastante propício à aprendizagem de LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M.. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 1991.
- BARTRAM M.; WALTON, R. *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. Language Teaching Publications: LTP, 1991.
- CARDOSO, S. A. *Correção e Tratamento de Erros e seus Possíveis Efeitos na Produção Oral no Processo de Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira em Classes de Adolescentes*. São José do Rio Preto: UNESP. Ibilce, 2002. Dissertação de Mestrado.
- CHOMSKY, N. Panorama e Rumos Atuais da Linguística. *Tempo Brasileiro*. Edições Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, Jan-Março, 1973.
- CLARK, C.M. & PETERSON, P.L. Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (org). *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association, 1986. p. 285-296.
- CORDER, S. P. The significance of Learner's Errors. *IRAL*. V. 4, P.161-170, 1967.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. *Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid, 1991.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, 27, 1997, p. 225-231.