

Simone Afini Cardoso

**Correção e Tratamento de Erros e seus possíveis
efeitos na Produção Oral no Processo de
Aprendizagem/Aquisição da Língua Estrangeira
em Classes de Adolescentes**



1910001066



SIMONE AFINI CARDOSO

**CORREÇÃO E TRATAMENTO DE ERROS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS
NA PRODUÇÃO ORAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO
DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CLASSES DE ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual
Paulista, Câmpus de São José do Rio Preto, para a
obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos
(Área de Concentração: Lingüística Aplicada)

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão



T1.066/02

São José do Rio Preto

2002



141
C268c

Cardoso, Simone Afini.

Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira em classes de adolescentes / Simone Afini Cardoso. – São José do Rio Preto : [s.n.], 2002

235 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Helena Vieira Abrahão

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Ensino/aprendizagem de línguas. 3. Correção de erros – Língua estrangeira. I. Abrahão, Maria Helena Vieira. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 81'243

COMISSÃO JULGADORA

Titulares

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão - Orientadora

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci



- A Deus, a quem tantas vezes recorri em oração. Meu amparo e fortaleza, minha certeza de vitória!

- Ao meu pai Rubens (in memoriam). Sua vida sempre foi uma grande pescaria. Seus maiores peixes: a sabedoria, a humildade, o amor, a felicidade e a amizade. Saudades...

- À minha mãe por compartilhar dos momentos de incertezas e alegrias durante toda a minha vida e, especialmente, durante a realização desta dissertação. Obrigada.

- Ao meu irmão, grande amigo, companheiro e incentivador.

- Ao Marcelo, meu noivo, que sonhou o meu sonho com amor, paciência e cumplicidade: nossa vitória.

AGRADECIMENTOS

- À minha orientadora Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, que faz da sua vida um constante educar. Mais do que professora, mais do que orientadora, uma amiga, a quem admiro desde a minha graduação. Com ela aprendi a diferença entre ser professor e ser um educador crítico e reflexivo, buscando o crescimento tanto do educando quanto do educador. Obrigada pelas infindáveis horas de orientação.
- À FAPESP, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.
- Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, por terem compartilhado seus conhecimentos comigo. Em especial, à Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, pelo incentivo e sugestões tanto nas aulas quanto em conversas informais e teóricas.
- Aos colegas e amigos com os quais compartilhei e aprendi durante a realização do mestrado. Obrigada pela troca de experiências e de conhecimentos que muito me fizeram crescer.
- Aos participantes desta pesquisa, professores e alunos que abriram suas salas de aula, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa no Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
A Produção Nacional e a Lacuna de Pesquisa.....	02
Formulação do Problema de Pesquisa.....	07
Justificativa e Importância da Pesquisa.....	09
As Perguntas de Pesquisa.....	11
Natureza e Metodologia.....	12
Organização Desta Dissertação.....	13
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 O Erro na Aprendizagem/Aquisição de Língua Estrangeira.....	16
1.1.1 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros.....	16
1.1.2 Diferentes Definições de Erro e Suas Implicaturas.....	23
1.1.3 O Erro nas Diferentes Abordagens de Ensino de Línguas.....	30
1.2 Diferentes Taxonomias Para a Classificação de Erros.....	35
1.3 Taxonomias de Correção.....	39
1.4 Algumas Teorias de Aprendizagem e Aquisição de Línguas.....	43
1.5 O Ensino da Oralidade em Língua Estrangeira.....	62
1.6 Arcabouço Teórico Utilizado na Análise dos Dados.....	66
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	69
2.1 Natureza da Pesquisa.....	69
2.2 Participantes e Contextos Envolvidos.....	70
2.3 Instrumentos de Coleta e Procedimentos de Análise dos Dados.....	79
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS.....	82
3.1 As Aulas Assistidas.....	83
3.2 O Erro.....	90
3.2.1 Os Erros mapeados.....	91
3.2.2 A Visão de Erro dos Professores e Alunos Participantes.....	96
3.3 A Correção e o Tratamento dos Erros.....	102



3.3.1 As Formas de Correção Mapeadas.....	102
3.3.2 A Prática da Correção em Sala de Aula.....	105
3.3.3 A Visão dos Participantes de Pesquisa Sobre a Correção e o Tratamento de Erros.....	113
3.3.3.1 A Visão da Correção dos Participantes da Pesquisa.....	114
O Primeiro Contexto.....	114
O Segundo e Terceiro Contextos.....	124
3.3.4 O Trabalho com a Oralidade em Sala de Aula.....	148
3.4 A Correção e o Tratamento de Erros Produzem Efeitos no Desenvolvimento da Oralidade?.....	144
O Primeiro Contexto.....	146
O Segundo e o Terceiro Contextos.....	165
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
ANEXOS.....	213
Anexos I - Gráficos com os Resultados do Questionário do Primeiro Contexto.....	204
Anexos II - Gráficos com os Resultados do Questionário do Segundo Contexto.....	209
Anexos III - Gráficos com os Resultados do Questionário do Terceiro Contexto.....	214
Anexos IV - Exemplos de Fragmentos de Transcrição do Primeiro Contexto.....	219
Anexos V - Exemplos de Fragmentos de Transcrição do Segundo Contexto.....	224
Anexos VI - Exemplos de Fragmentos de Transcrição do Terceiro Contexto.....	228
Anexos VII - Modelo de Diário do Primeiro Contexto.....	230
Anexos VIII - Modelo de Diário do Segundo Contexto	231
Anexos IX - Modelo de Diário do Terceiro Contexto.....	232
Anexos X - Modelo do Questionário dos Alunos.....	234
Anexos XI - Modelo da Entrevista Realizada com os Professores.....	235

CÓDIGO DE TRANSCRIÇÃO ADAPTADO DE MARCUSCHI

- 1- Falas simultâneas: [[
- 2- Sobreposição de vozes: [
- 3- Sobreposições localizadas: []
- 4- Pausas: (+) ou (2.5)
- 5- Dúvidas e suposições: ()
- 6- Truncamentos bruscos: /
- 7- Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA
- 8- Alongamento de vogal: ::
- 9- Comentários do analista: (())
- 10- Silabação: - - - - -
- 11- Sinais de entonação: “ ‘ ,
- 12- Repetições: reduplicação de letra ou sílaba
- 13- Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: eh, ah, oh, entre outros
- 14- Indicação de transição parcial ou de eliminação: ... ou /.../
- 15- Pesq: refere-se à pesquisadora

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza etnográfica, analisa como ocorrem a correção e o tratamento de erros, como reagem os alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas em atividades de produção oral, e que efeitos têm a correção e o tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade no processo de aprendizagem/aquisição da língua-alvo, em três contextos diferentes de ensino de inglês como língua estrangeira, a saber: uma classe de um curso livre de idiomas, uma sexta série do ensino fundamental da rede pública e uma sexta série do ensino fundamental da rede particular de ensino.

Na coleta e análise de dados, foram utilizadas gravações em áudio e vídeo, questionários e entrevistas com professores e alunos. Os resultados mostraram pouca tolerância frente ao erro por parte da professora e predominância da correção imediata no primeiro contexto, enquanto que nos segundo e terceiro contextos, percebeu-se maior tolerância e incentivo à auto-correção. Os três professores apresentaram uma visão estruturalista de linguagem e uma concepção de aprendizagem behaviorista, sendo as aulas, em todos os contextos, centradas na figura do professor. Nos três contextos, observou-se, por parte dos alunos, constrangimento e sentimento de fracasso em relação à correção, apesar de que no primeiro contexto, os

alunos possuíam uma visão positiva do erro. Em relação aos efeitos da correção, a mesma mostrou-se eficaz e funcionou como andaime quando era dada ao aluno a chance de auto-corrigir-se.

ABSTRACT

The present study, of ethnographic nature, analyzes how correction and errors treatment occur, the students' reactions to corrections and to classmates' errors in oral activities, and the effects of corrections and errors treatment in the development of orality in the foreign language learning/acquisition process. The data were collected in three different contexts of teaching English as a foreign language: a private language school, a secondary public school and a secondary private one.

During data collection and analysis audio and video recordings, questionnaires and interviews with teachers and students were used. Results show a low tolerance of the first teacher to errors and a predominance of immediate correction in her practice, whereas it could be observed that the second and third teachers had higher tolerance and incentive to self-correction. The three teachers showed a structuralist conception of language and a behaviorist conception of learning. The classes were teacher centered. In the three contexts, the students showed embarrassment and a feeling failure when errors were made. Corrections showed to be effective and to work as scaffoldings, specially when the students had the opportunity for self-correction.

INTRODUÇÃO

Durante anos, o estudo dos erros tem se embasado ora na Análise Contrastiva (Fries, 1945; Weinreich, 1953; Lado, 1957), buscando resposta na língua materna para os erros cometidos pelos aprendizes e tentando evitá-los de qualquer maneira, ora na Análise de Erros (Corder, 1967), procurando fornecer meios para que a competência lingüística de um momento determinado da aprendizagem possa ser conhecida e mostrar que, nesta fase, os erros cometidos fazem parte de uma competência transitória. Seguindo essas concepções teóricas, muitos estudos foram realizados nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, principalmente no exterior (Filipovic, 1968; Fisiak, 1964; Chitoran, 1969; Dezió, 1971; Nickel, 1967; Arabski, 1968; Duskova, 1969; Buteau, 1970; Burt e Kisparski, 1972; Olsson, 1973; Tomiyana, 1980; Mukattash, 1986; apud Gargallo, 1993). Essas pesquisas, porém, muitas vezes, focalizavam aspectos de um determinado momento da produção do aprendiz, considerando sentenças isoladas sem fazer referência a uma possível aprendizagem/aquisição da língua-alvo como consequência da correção.

A Produção Nacional e a Lacuna de Pesquisa

No Brasil, nos últimos anos, algumas pesquisas produzidas tiveram como foco a Análise de Erros, a Interlíngua, o ensino de línguas para adolescentes e a ansiedade no desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira, temas esses que abarcam, de alguma maneira, o que se propõe a analisar no presente estudo. Torres (1980), em sua pesquisa, teve como objetivo investigar os erros cometidos por alunos de primeiro grau, durante a aprendizagem da língua inglesa, e verificar se estes decorrem da interferência da língua materna ou da supergeneralização das regras aprendidas. Conforme os assuntos eram ensinados, sentenças em português eram entregues aos alunos para que as traduzissem para o inglês. Os resultados mostraram que existe uma correlação entre os erros de interferência e os de supergeneralização. Seguindo essa mesma linha de investigação, Figueiredo (1982) analisou os fenômenos da supergeneralização e da interferência sintática, a partir da produção escrita de algumas estruturas da língua inglesa feita por universitários brasileiros, com o objetivo de averiguar em que proporção recorriam à língua materna e às peculiaridades da língua inglesa para produzirem sentenças que acreditavam ser gramaticalmente corretas. Constatou-se que a maioria dos

erros não eram causados pela interferência da língua materna, mas pela supergeneralização de itens dentro da língua alvo.

A utilização da Análise de Erros, em exercícios contextualizados, foi proposta por Kachan (1987) em seu estudo realizado em um curso de Letras, que tinha como objetivo verificar se o uso de exercícios contextualizados, como reforço, seria ou não mais eficiente do que os exercícios estruturais no ensino dos verbos. Como instrumento de coleta dos dados, foram utilizadas perguntas em português que deveriam ser respondidas em inglês na forma de composições. Os resultados evidenciaram que esses exercícios podem contribuir para o aperfeiçoamento de produções escritas.

Em uma pesquisa colaborativa, Liberali (1994) analisou o processo reflexivo de um professor, tendo como pano de fundo o erro e suas formas de tratá-lo, utilizando-se da análise crítica do discurso a fim de compreender esse processo de transformação. A base desse estudo foi a visão Vygotskyana de aprendizagem, que tem como ênfase o papel do outro e a reflexão como fundamentais no processo de transformação do professor. Os resultados mostraram a mudança gradual do professor em relação aos conceitos de erro e as formas de tratá-lo, e a importância do papel do coordenador como criador de oportunidade para que esta alteração acontecesse.



Por sua vez, Quaresma de Figueiredo (2001) realizou uma pesquisa qualitativa, fundamentada pela teoria sociocultural, que teve como base o erro e sua correção no ensino de segunda língua. Investigou a correção da produção escrita de textos por meio da "correção com os pares", com a intenção de entender este tipo de correção e verificar sua influência na aprendizagem de língua inglesa, assim como as percepções dos alunos sobre suas participações nessas atividades de correção. Constatou-se que as atividades de correção, em pares, não promovem, apenas, melhorias no texto, mas motivam os alunos e os tornam mais confiantes.

Outro fator que, também, se relaciona aos erros, devido ao seu caráter de formulação de hipóteses, é a questão da Interlíngua e sua fossilização ou não durante o processo de aprendizagem, que foram estudados por Lanzoni (1998), com o objetivo de descrever o congelamento da competência lingüístico-comunicativa do aluno e buscar as causas que levaram a esse fenômeno. Os resultados mostraram que, todos, os participantes analisados apresentaram traços de fossilização específicos e outros compartilhados entre eles. Já Brabo Cruz (2001) estudou como se manifestava a Interlíngua em alunos de um curso de Letras do primeiro ao quarto ano de espanhol. Alguns dos resultados obtidos foram: a manifestação da Interlíngua nem sempre corresponde às séries

anuais estabelecidas e que a delimitação dos distintos estágios da Interlíngua é complexa e sem fronteiras rígidas que as separem.

Em relação ao trabalho com adolescentes, Cristovão (1996) analisou o uso da L1 no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em relação ao tipo de discurso, tipo de unidades lingüísticas, funções, objetivo, conteúdo e contexto, assim como suas implicações. Este estudo teve como participantes duas professoras e duas classes de pré-adolescentes (12 e 13 anos) de uma escola de línguas por um período de um semestre. Constatou-se que o uso da língua materna, pelas professoras, variava de acordo com o destinatário do seu discurso. Por outro lado, Fajardo (1998), em sua pesquisa que utilizava a Análise do Discurso, pretendeu averiguar a razão de o ensino, para adolescentes, ser considerado difícil pelos professores, devido às características próprias dessa fase da vida, o porquê dos alunos usarem o português em sala de aula e qual o papel da escrita na língua estrangeira. Os resultados mostraram que, em contexto de sala de aula, a escrita é vista pelos adolescentes apenas como preenchimento de lacunas em exercícios mecânicos e que eles gostariam de escrever sem serem obrigados a executar essa tarefa. Para os professores participantes, a escrita é trabalhada como reflexo da oralidade.

Outro ponto importante, relativo à ansiedade e sua relação com a comunicação oral em sala de aula de língua estrangeira, foi abordado por

Cunha (1997). Sua pesquisa propõe uma reflexão sobre os meios de se promover um melhor desempenho do aprendiz nas suas tentativas de se comunicar na língua alvo, sobre as relações interpessoais em sala de aula e conscientização dos professores a fim de estarem abertos para perceberem a postura do aluno frente ao ensino e à aprendizagem da língua estrangeira. Os participantes da pesquisa foram alunos de nível intermediário, na sua maioria universitários, de um instituto de línguas de uma universidade federal e um professor graduado em Letras. Constatou-se que quanto maior a ansiedade, menor a competência oral do aprendiz.

As pesquisas acima descritas trouxeram importantes contribuições para a área de ensino-aprendizagem de línguas, entretanto deixaram uma lacuna de pesquisa quanto à correção de erros orais e seu tratamento, e a eficácia ou não dos métodos de correção utilizados em relação ao desenvolvimento da língua-alvo, refletido na aprendizagem/indícios de aquisição de alunos adolescentes, o que será focalizado neste estudo.

A correção de erros foi muito estudada dentro da abordagem estruturalista e, de acordo com ela o erro deveria ser eliminado imediatamente, pois acreditava-se em um modelo de aprendizagem behaviorista. O presente estudo, no entanto, analisa o mesmo tema "erro" dentro de uma concepção contemporânea, na qual ele é visto como fundamental no processo de ensino/aprendizagem de uma língua



estrangeira, tendo, portanto, caráter positivo. Outro fator considerado nesta análise é o efeito da correção e do tratamento do erro de produção oral no aprendiz adolescente. O estudo do conjunto dos aspectos descritos acima parece não ter sido anteriormente englobado, no Brasil, em uma dissertação, até o presente momento.

Formulação do Problema de Pesquisa

A preocupação com este tema principiou durante a minha vivência enquanto professora de línguas, visto que observei que diferentes critérios de correção têm sido utilizados. Alguns professores que utilizam a abordagem comunicativa se preocupam, mais, em preservar um filtro afetivo propício, relevando os erros cometidos por seus alunos que não interferem na comunicação; enquanto que professores, que adotam uma abordagem mais tradicional, preocupam-se com a acuidade, dando maior ênfase à correção. Em uma abordagem de ensino de línguas mais contemporânea, a acuidade é um fator importante, sendo tão necessária quanto desenvolver a fluência na língua-alvo, desta maneira, o trabalho e a valorização da acuidade e da fluência, no ensino de língua estrangeira, necessitam ser balanceados.



No período de cinco anos em que fui professora de um curso de línguas, a questão da análise/tratamento/efeito da correção nos alunos era uma preocupação que acompanhava minha prática pedagógica. Deparei-me com diferentes efeitos da correção, pois alguns alunos traziam reclamações de experiências anteriores em que a correção, que recebiam, deixava-os inibidos e desestimulados; já uma outra parcela de alunos sentia que ela era fundamental para o seu desenvolvimento. Observando a diversidade de formas de correção dos erros e as reações dos alunos frente à correção, às vezes positivas, outras negativas, comecei a perceber que, dentro da prática pedagógica, a visão do erro e o seu tratamento é uma questão muito polêmica.

Por meio de conversas informais com alunos que me procuravam, pude observar que, com frequência, a correção excessiva e a não preocupação do professor com o filtro afetivo levava muitos alunos a se sentirem desmotivados a assistir as aulas de inglês, e por conseguinte, abandonavam o curso, ou trocavam de escola ou de professor. Constatei, ainda, por meio de informações dos próprios alunos que, às vezes, depois de anos aprendendo inglês, eles não se sentiam motivados a participar das aulas, expressando suas opiniões, porque sabiam que, inevitavelmente, seriam corrigidos em excesso pelo professor sem obterem êxito na comunicação. Os pontos acima levantados levaram-me a questionar se não

seria muito pertinente, em alguns momentos da aula, especialmente quando o foco estivesse na comunicação, relevar os erros cometidos, preservando, assim, um alto interesse, participação efetiva e, conseqüentemente, a comunicação na língua alvo desejada por alunos e professores.

Por outro lado, também deveria ser considerado que, em nosso país, o ensino de inglês é realizado na condição de língua estrangeira, e que a situação de sala de aula é uma das poucas oportunidades de que alguns alunos dispõem para ter contato com a língua alvo, sendo pouco o tempo de aula, e conseqüentemente limitado, o insumo. Desta forma, os professores corrigem para tentar acelerar o processo de aprendizagem, sendo que, alguns deles, sentem-se divididos entre corrigir ou não atrapalhar o processo de comunicação, tornando a situação artificial.

Justificativa e Importância da Pesquisa

A ansiedade dos alunos aliada a minha própria ansiedade de saber se estava beneficiando ou atrapalhando o processo de aprendizagem/aquisição da língua alvo quando efetuava ou não a correção, é que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Pretendi, com esta investigação, buscar e encontrar respostas que me tornassem uma professora mais consciente, o

que poderia beneficiar, diretamente, meus alunos, e gerar subsídios para a reflexão de outros professores de línguas e, até mesmo, para cursos de formação de professores.

O trabalho desenvolvido não teve como foco, apenas, a Análise de Erros em oposição à Análise Contrastiva; na verdade, objetivou analisar a forma, como professores e alunos vivenciavam o erro em sala de aula, buscando suas opiniões e dando-lhes voz ativa no decorrer da pesquisa por meio dos questionários e entrevistas. Busquei, da mesma forma, detectar evidências de aprendizagem/indícios de aquisição da língua estrangeira pelos alunos, no semestre, durante o qual a coleta dos dados foi realizada.

O diferencial deste estudo em relação aos demais anteriormente realizados está em dar voz aos professores e alunos, participantes da pesquisa, e avaliar o efeito, que a correção e o tratamento dos erros surtem na produção dos alunos, e não, somente, catalogar e analisar os erros encontrados. Ademais, é necessário que se esclareça que este estudo dos erros foi realizado dentro de uma concepção contemporânea de ensino de línguas estrangeira, fato que o difere dos demais que foram feitos a partir de uma visão behaviorista de ensino de línguas estrangeiras.

Convém explicar, outrossim, como feito no parágrafo anterior, que os objetivos deste estudo vão além da Análise Contrastiva e da Análise de



Erros, porque, durante as décadas de 50 e 60, o conceito de erro estava ligado à A.C.¹ e se centrava nas diferenças e na comparação sistemática entre a língua alvo e a língua materna. Porém, no final da década de setenta, inicia-se, com um artigo de Pit Corder (1967), a A. E.², que passa a dar ao erro um caráter positivo e o analisa dentro do processo de interlíngua, afirmando que este nem sempre é consequência da interferência da língua materna, mas sim de um processo de construção de regras e de reestruturação das mesmas pelo aprendiz. Nesta pesquisa, foram analisados, apenas, os erros que apareceram nos dados e que foram classificados de acordo com o auxílio da taxonomia de Burt e Kiparsky (1972, apud Dulay, Burt e Krashen, 1982), dentre outras existentes, pois a julguei mais relevante para a situação e para os objetivos deste estudo.

As Perguntas de Pesquisa

Para a orientação da coleta e análise dos dados, foram elaboradas três perguntas de pesquisa, sendo a segunda dividida em duas sub-perguntas:

- 1- Como os professores e alunos conceituam o erro em sala de aula?

¹ A.C. se refere à Análise Contrastiva

² A. E. se refere à Análise de Erros

2- Como professores e alunos vivenciam o erro em sala de aula?

a- Como ocorrem a correção e o tratamento de erros orais nos contextos pesquisados?

b- Como reagem os alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas?

3- Que efeitos têm a correção e o tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira?

Natureza e Metodologia

É sobretudo importante assinalar que esta pesquisa é de natureza etnográfica e seu universo de investigação foi constituído de produções orais de adolescentes com idades que variavam de doze a dezesseis anos em aulas de inglês como língua estrangeira. São investigados três contextos distintos de ensino de línguas, a saber: uma classe de um curso de idiomas particular, uma classe de ensino fundamental, de uma escola estadual, e uma classe de ensino fundamental de uma escola particular. A escolha de três contextos distintos justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter por

pressuposto, antes de iniciar a pesquisa, que em contextos diferentes de ensino de línguas, as visões e comportamentos de professores e alunos, frente ao erro e sua correção, seriam bastante diversos.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: gravações das aulas em áudio, anotações em diários pelo pesquisador, entrevistas e questionários com professores e alunos participantes da pesquisa. Posteriormente, foram feitas transcrições de fragmentos das produções orais das aulas, sendo que os erros foram classificados de acordo com os tipos de ocorrências e de correções. As reações dos alunos aos erros dos colegas e os efeitos das correções, também, foram considerados na análise.

Organização Desta Dissertação

Quanto a sua estrutura, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, seguidos das referências bibliográficas e de anexos.

A Introdução traça um panorama da pesquisa no Brasil na área de correção e tratamento de erros, apresenta algumas resenhas de pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, a justificativa e a importância do tema

proposto, as perguntas de pesquisa, a natureza e a metodologia da presente investigação e a organização desta dissertação.

O Capítulo um, que traz a fundamentação teórica do estudo, contém uma discussão sobre os erros e sua evolução dentro do cenário de ensino/aprendizagem de línguas, traçando um panorama dos estudos realizados desde a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, bem como os fatores que caracterizam o desenvolvimento da Interlíngua e sua possível fossilização. Ainda aborda a questão da comunicação oral em sala de aula, mostrando características da fala do professor e do aluno e como o aprendiz pode ser beneficiado dentro do processo de aprendizagem/aquisição, dependendo do tipo de comunicação, das atividades que se utilizam em sala de aula e da forma como é ensinada a oralidade. Do mesmo modo, a questão da aprendizagem/aquisição é discutida por meio de uma revisão dos trabalhos mais recentes da área, para que, ao tratar dos indícios de aquisição dos alunos observados, seja possível uma ampla discussão sobre os fatores que influenciam, de forma negativa ou positiva, o processo.

No capítulo dois, apresenta-se a metodologia, detalhando os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, assim como a descrição dos três contextos analisados e dos participantes da pesquisa.



O capítulo três é composto pela análise e discussão dos dados, sendo estas norteadas pelas perguntas de pesquisa.

No capítulo quatro, apresento minhas considerações finais e encaminhamentos para a questão estudada. E, por fim, são incluídas as referências bibliográficas e, em anexo, as transcrições de aulas, diários, questionários, entrevistas, entre outros instrumentos utilizados no estudo.

No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica deste estudo.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo, serão discutidos aspectos teóricos relevantes para este estudo, a saber: o erro na aprendizagem/aquisição de língua estrangeira, a Análise Contrastiva e a Análise de Erros, as diferentes definições de erro, o erro nas diferentes abordagens de ensino de línguas, as diferentes taxonomias utilizadas para a classificação dos erros, as taxonomias de correção, algumas teorias de aprendizagem/aquisição de línguas e o ensino da oralidade em língua estrangeira.

1.1 O ERRO NA APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

1.1.1 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros

Segundo Larsen-Freeman e Long (1991), é possível dividir de forma didática as evoluções pelas quais passou o conceito de “erro”. Durante o período de 1957 até 1967, o conceito de erro estava ligado à



contrastividade. A Análise Contrastiva estava centrada nas diferenças existentes entre L1 e L2 e, seus seguidores, influenciados pelo estruturalismo, acreditavam poder antever os erros que apareceriam no processo de aprendizagem; o erro era resultado da interferência da língua materna, do aluno, na sua produção. A análise Contrastiva foi muito pesquisada durante as décadas de 1940 a 1960 e se baseava na comparação sistemática da língua alvo com a língua nativa, buscando pontos de diferença e similaridade entre as duas, pontos esses que deveriam ser levados em conta para que se obtivesse uma pedagogia de ensino de línguas mais efetiva que deveria se refletir, por exemplo, no material de ensino.

Lado (1957) é autor da posição que supunha que os elementos da língua alvo que fossem parecidos com os da língua nativa seriam facilmente adquiridos e os que fossem diferentes, seriam de difícil aquisição. Dessa forma, a hipótese da Análise Contrastiva é a de que: onde duas línguas são similares, ocorrerá a transferência positiva; onde as duas línguas forem diferentes, ocorrerá a transferência negativa ou interferência. É muito importante registrar que, nessa época, o ensino de línguas era guiado por uma concepção behaviorista. A aquisição de uma língua, portanto, era o resultado da formação de um novo hábito lingüístico, por meio de estímulo-resposta-reforço. A produção de uma resposta correta ao estímulo era

reforçada positivamente, porém a resposta incorreta deveria ser imediatamente corrigida.

Por um lado, a associação com o Behaviorismo deu à Análise Contrastiva força acadêmica e a legitimou, pois supunha antecipar os erros entre elementos distintos da língua materna e língua alvo; por outro lado, foi questionada quando Chomsky (1959, apud³ Larsen-Freeman, op. cit.) fez a revisão do “Comportamento Verbal de Skinner”. Com o auxílio de testes empíricos (Alatis, 1968, apud Larsen-Freeman, op. cit.), descobriu-se que alguns erros que foram preditos nunca ocorreram, e que a antecipação não conseguiu prever todos os erros que surgiram. É possível que os procedimentos utilizados possam ter sido os responsáveis por essas diferenças, já que existem variáveis que são presentes em um estudo; em outros, ausentes. Uma outra crítica à Análise Contrastiva, que foi apontada por Long e Sato (1984, apud Larsen-Freeman, op. cit.) é seu foco no produto lingüístico, desconsiderando todo o processo psicolingüístico do aprendizado de línguas.

³ No capítulo de Fundamentação Teórica, várias citações indiretas são feitas devido à dificuldade em se encontrar os textos originais. O fato das teorias e pesquisas na área serem das décadas de cinquenta, sessenta e setenta apontam mais uma vez para a necessidade de se desenvolverem pesquisas mais atuais na área de erros.



Contrários à visão behaviorista de aquisição de língua e tendo como suporte a teoria de aquisição da primeira língua de Chomsky, que caracteriza a aquisição como formação de regras, alguns pesquisadores (Piaget, 1966, entre outros, apud Williams e Burden, 1997), no início dos anos sessenta, iniciaram um estudo da aquisição de primeira língua por crianças. Esses pesquisadores descobriram, entre outras coisas, que as crianças não repetem, apenas, as formas que ouviram antes, mas são capazes de formular e testar hipóteses que podem ser corretas ou não. Quando as hipóteses geradas são incorretas, acontecem os erros de desenvolvimento que são muito comuns em aprendizes de uma segunda língua. É mediante a comparação entre as formas produzidas pelos aprendizes e as formas corretas da língua alvo que esses modificam suas hipóteses sobre a natureza das regras da língua alvo. Posteriormente, Richards (1971, apud Larsen-Freeman, op. cit.) denominou os erros causados pela interferência da língua materna de “interlinguais”, e os erros cometidos por qualquer aprendiz de língua, independente da língua materna, de erros “intralinguais”.

Com um artigo de Pit Corder (1967) e outro de Duskova (1969), inicia-se uma nova fase que passa a analisar, dentro do processo de interlíngua, o erro, demonstrando que nem todos que foram previstos na Análise Contrastiva apareciam, já muitos erros que se apresentavam no

processo de interlíngua, não eram resultado de interferência da língua materna. Em vista dessas descobertas, tem início a teoria de Análise de Erros. Corder (1967) afirma que se os pesquisadores prestassem mais atenção aos erros cometidos pelos aprendizes, muitos problemas ainda obscuros das estratégias de aprendizagem utilizadas e sobre o processo de aquisição de línguas, poderiam ser descobertos.

Apesar dos pontos fracos na Análise Contrastiva, apontados anteriormente, é impossível negar que a língua nativa influencia a aprendizagem de uma segunda língua, porém mais do que detectar casos de transferência negativa ou positiva, cabe perceber a fonte do erro. Por conseguinte, é com esse intuito que surge a Análise de Erros.

O avanço da Análise de Erros em relação à Análise Contrastiva está em considerar o caráter positivo do erro, no sentido de que esse passa a ser um reflexo do estágio de desenvolvimento em que o aprendiz se encontra na língua e a exteriorização de uma hipótese lingüística construída por ele que está sendo testada. Dessa forma, o aprendiz não é um elemento passivo que, somente, recebe insumo da língua alvo, e os erros que comete não são, apenas, interferência da língua materna sobre os quais não tem controle, mas, ao contrário, tem o papel ativo de processar o insumo, gerar, testar e reformular hipóteses. O aprendiz passa a ser considerado no processo de

aprendizagem e não somente as comparações entre os elementos da língua materna e da língua alvo.

Passado o entusiasmo com as descobertas da Análise de Erros, alguns autores (Bell, 1974; Schater and Celce-Murcia, 1977; Long and Sato 1984; Van Els et al. 1984, apud Ellis, 1994) perceberam que, na prática, essa teoria poderia complementar a Análise Contrastiva, e não substituí-la, visto que alguns de seus pontos necessitavam de mais estudos. Críticas foram feitas em relação à limitação metodológica dos procedimentos e das limitações dos dados, em razão de a maioria dos estudos serem seccionais, privilegiando, apenas, uma visão estática do processo de aquisição de L2, sem mostrar, efetivamente, como o aprendiz desenvolve o conhecimento e, por último, o fato de a Análise de Erros ser ineficaz frente à opção do aluno em evitar estruturas que julga difíceis, porque essa teoria se baseia no que o aluno faz, o que a torna limitada, sem métodos para avaliação desse quesito.

As duas primeiras críticas são facilmente rebatidas, já que o próprio Corder (1971, in Richards 1984) reconheceu a importância de se examinar a totalidade da produção do aprendiz, e o fato de a maioria dos estudos serem seccionais deve-se a uma escolha do pesquisador, pois nada impede que seja feito um estudo longitudinal, observando como os erros do aprendiz mudam de um estágio para outro no processo de aquisição de segunda língua. Quanto à terceira, alguns estudos realizados (Schachter, 1974;

Kellerman, 1977; Kleinmann, 1978; Dagut e Laufer, 1985; Hulstijn e Marchena, 1989; apud Ellis, op. cit.) provaram que o aprendiz pode evitar a utilização de estruturas que não domina ao aprender uma língua estrangeira, sendo esta uma das estratégias de comunicação utilizadas na aquisição de uma língua estrangeira. Desta forma, constata-se que a Análise de Erros não fornece instrumentos para se avaliar o que o aluno evita na produção de seu discurso, mas só os erros da sua produção (Schachter, 1974; Kleinman, 1978; Kellerman, 1977; Dagut e Laufer, 1985 e Hulstyn e Marchena, 1989, apud Ellis, op. cit.).

Parece-me que a grande evolução da Análise de Erros em relação à Análise Contrastiva é que o foco deixa de ser o produto da produção lingüística e passa a ser o processo de construção da língua alvo que considera os fatores psicológicos e a testagem de hipóteses, enfim avalia as variáveis individuais de cada aprendiz. Apesar de todas as críticas à Análise de Erros, não se pode negar que o estudo dos erros, associado a outros aspectos da aquisição de línguas, tais como o processo de interlíngua e a fossilização, fornecem grandes contribuições à análise do processo ensino/aprendizagem/aquisição de línguas, juntamente com a Análise Contrastiva, quando vista não de forma behaviorista, mas como forma de facilitar a aquisição da língua alvo por meio da comparação com a língua nativa do aprendiz. Assim sendo, tanto a Análise Contrastiva quanto a



Análise de Erros deixam de ser fontes primárias e únicas para se avaliar a aprendizagem/aquisição de uma língua, todavia continuam fundamentais para se avaliar o desenvolvimento do processo como um todo.

Nessa concepção, as duas teorias anteriormente discutidas estudam apenas uma parte do desempenho do aprendiz dentro do complexo processo de aprendizagem/aquisição. Por sua vez, para que a análise do desempenho do aprendiz possa ocorrer de forma completa é necessário não somente levar em consideração os morfemas, o desenvolvimento das seqüências e as estratégias de aprendizagem, como também englobar a Análise do Discurso, que considera o “input” oferecido ao aprendiz e o uso de formas adequadas a um discurso particular (Larsen-Freeman e Long, op. cit.), entre outros aspectos, que tornam o processo de aquisição de línguas algo muito complexo e seu estudo desafiador e fascinante.

1.1.2 Diferentes Definições de Erro e Suas Implicaturas

Em relação às concepções e definições de “erro”, julgo importante destacar algumas perspectivas teóricas: George (1972, apud Allwright e Bailey, 1991) afirma que “erro” é uma forma não desejada pelo professor, ou seja, o fato de uma forma produzida pelo aluno não ser a esperada pelo

professor constitui-se num erro, mesmo que este efetivamente não ocorra. Chaudron (1986, apud Allwright e Bailey, op. cit.), por outro lado, define erro como uma forma que difere da norma do falante nativo e, por isso, precisa de aperfeiçoamento. Deve-se, entretanto, apontar uma distinção que, segundo Burt (1972), existe entre engano (*mistake*), que pode ser definido como um lapso momentâneo cometido, até mesmo, por um falante nativo, devido a um corte ou imperfeição na elaboração do discurso, e erro (*error*), que são desvios na gramática do falante nativo refletidos na interlíngua do aprendiz. Chomsky (1965, apud Dulay, Burt e Krashen, 1982) denominou os enganos, também conhecidos por erros de fadiga ou falta de atenção, de erros de desempenho e os erros propriamente ditos, de erros de competência. Em relação a esta dicotomia, percebe-se que na prática de sala de aula, é muito difícil saber se o aluno cometeu um erro ou um engano, pois na maioria das vezes não é possível ter acesso aos pensamentos do aprendiz. Sendo assim, apesar de interessante, a diferenciação proposta por Burt e Chomsky não é muito funcional no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Muitas vezes, os erros são causados porque os alunos estão tentando se aproximar da língua alvo, isto ocorre em estágio de interlíngua. Selinker (1994) afirma que a idéia de interlíngua sempre existiu, inclusive tem suas raízes em Fries e Lado (1945) com a Análise Contrastiva, Weinreich



(1967) com a idéia de uma estrutura psicológica latente e a transferência versus empréstimo. Na Análise de Erros com Corder (1967), sempre se falou em um sistema intermediário para descrever o sistema lingüístico utilizado pelo aprendiz que não fazia parte nem da sua língua materna, nem da língua alvo. Porém, foi Selinker (1972) quem definiu Interlíngua como o contínuo entre a primeira e a segunda língua, pelo qual todo aprendiz passa.

Consoante Richards (1972) e Corder (1971, in Richards 1984), a interlíngua é um contínuo formado por diferentes etapas não definidas; portanto, um sistema lingüístico diferente de L1 e de L2. É internamente estruturado, é dinâmico e muda dentro de um processo criativo, possui processos internos e é correto em sua própria idiosincrasia. Para Corder (1973), ela pode ser dividida em quatro fases genéricas, sendo a primeira denominada de pré-sistema, pois o aluno tem uma vaga idéia da estrutura da língua. A segunda é a emergente; nela o aluno está melhorando a sua produção lingüística e começa a internalizar alguns comandos que nem sempre são corretos. Ele avança um pouco, mas volta a cometer erros do estágio anterior e não consegue corrigir seus erros. Na fase sistemática, que é a terceira, embora as regras não estejam bem definidas, os alunos corrigem seus erros quando mostrados pelos outros. A quarta fase é denominada estabilização ou pós- sistemática, na qual o aprendiz se auto-



corrige. A fluência e os significados pretendidos não são mais problemas nessa fase.

As fases da Interlíngua descritas acima são didaticamente claras, no entanto parece-me que, no processo de aprendizagem de língua inglesa, seria difícil localizar, com precisão, quando terminaria uma fase e começaria a outra, uma vez que o processo de Interlíngua é complexo e sofre influências de variáveis como: medo, ansiedade, vergonha, idade, contexto, tempo para formular o enunciado, entre outros fatores. Essa dificuldade de separar as fases da Interlíngua, pelas quais passa o aprendiz, também foi descrita por Brabo Cruz (op. cit.) em sua tese de doutorado na qual avaliou a Interlíngua, só que no processo de aprendizagem da língua espanhola.

De acordo com o mesmo autor, no início do aprendizado da segunda língua pode ocorrer a transferência, pois o aprendiz faz generalizações dentro da interlíngua, entretanto estas nem sempre são corretas. Como exemplo, há o caso do aprendiz de inglês que aprende o passado dos verbos regulares e, conseqüentemente, passa a fazer o passado de todos os verbos com o acréscimo do ED. Para ele, é necessário que o professor utilize a correção como uma forma de “feedback”. Convém ressaltar que é importante que a correção não atrapalhe a comunicação na língua alvo dentro da sala de aula, mas que seja um instrumento que auxilie o aluno na



obtenção da competência comunicativa, porque a comunicação deve ser o objetivo principal no ensino de línguas, especialmente quando o foco estiver na oralidade.

É dentro do processo de interlíngua que é possível que aconteça a fossilização, que é definida por Selinker (1972) como itens lingüísticos, regras e subsistemas que os falantes, de determinada língua nativa, tendem a manter na Interlíngua. E, conforme Vigil e Oller (1976, apud Brown, op. cit.), ela pode ocorrer por várias razões: porque o aluno formula uma hipótese incorreta e não recebe correção; porque mesmo depois da correção, continua usando esta fórmula equivocada, por perceber que é capaz de se comunicar na língua alvo com os conhecimentos que já possui e, em vista disso, pára de estudar ou de buscar novos conhecimentos, fossilizando, assim, seus erros. Entretanto, antes de se tornar uma forma fossilizada o que acontece é uma estabilização, que se não for corrigida, tornar-se-á fossilização. É muito difícil saber se uma estabilização se transformará em fossilização, ou desaparecerá com o tempo, já que se sabe que nem todos os erros tratados serão efetivamente curados e extintos no uso da língua.

Se um aluno fossiliza formas da língua porque se sente apto a comunicar-se com os conhecimentos que possui, mesmo cometendo erros e tendo consciência dos mesmos, parece-me que seria função do professor motivar esse aprendiz a se desenvolver na língua alvo, pois quando um



aluno erra, tem consciência do erro e não quer extingui-lo, a questão a ser trabalhada é prioritariamente psicológica e motivacional; secundariamente, lingüística.

Nakuma (1998) alega que a fossilização seria a recorrência de uma forma não só incorreta, mas também que se acredita impossível de ser mudada durante a produção da língua-alvo, não importando o grau de exposição a que o aprendiz seja submetido na mesma. O que difere a fossilização da estabilização é, justamente, o fato de a primeira não poder ser corrigida, mesmo com várias tentativas, enquanto que a segunda é passível de correção. Selinker e Lakshaman (1994) explicaram a fossilização como sendo constituída por quatro aspectos que deveriam ser pesquisados. Estes aspectos são: "insumo" restrito, difícil erradicação de problemas de interlíngua, realização de estudos longitudinais que observassem o mesmo indivíduo por anos e a tendência de algumas estruturas se fossilizarem, mesmo que o input oferecido não seja restrito. Sendo assim, apenas com um estudo destes quatro fatores seria possível avaliar se uma forma estaria fossilizada ou não. Já Vigil e Oller (1976, op. cit. Brown) dizem que existem duas razões para esse fato: primeiramente, em um determinado estágio da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz se sente apto a expressar significados na língua-alvo; em segundo

lugar, a noção de identidade de grupo, porque o aluno não quer ser reconhecido como um falante nativo da língua estrangeira que estuda.

Um dos fatores importantes dentro da correção, como forma de se evitar a fossilização, seria o “feedback”. Segundo Vigil e Oller (1986, apud Brown, op. cit.), este é dividido em positivo, oferecido através de uma atitude de aprovação dos ouvintes; neutro, quando os ouvintes não se manifestam, nem aprovando, nem desaprovando o que foi dito; e negativo, que é caracterizado por uma atitude de desaprovação por parte dos ouvintes. É necessário que o professor saiba balancear o tipo de “feedback” que oferece a seus alunos; caso este sempre mantiver uma atitude negativa frente às respostas dadas, provavelmente desencorajará o aprendiz que poderá perder a autoconfiança. Se, por outro lado, só oferecer “*feedback*” neutro ou só “*feedback*” positivo, os alunos podem adotar as respostas erradas como certas, pois o professor não as corrigiu.

É necessário explicar que, neste estudo, o erro será analisado levando-se em consideração a definição de George (1972), explicitada anteriormente, por afigurar-se como a mais indicada para os contextos de salas de aulas que serão analisados, ainda, porque parece-me que a definição de Chaudron (op. cit.), que considera erro a forma que difere da do falante nativo é idealizada e improdutiva, especialmente dentro do contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira,

uma vez que existem várias nacionalidades que utilizam o inglês como primeira língua, em diferentes contextos e com falantes que possuem os mais variados níveis de instrução, de classe social e de faixa etária, entre outras variáveis. Assim, seria muito complicado identificar a norma padrão do falante nativo.

Em relação à correção e tratamento de erros, estes não serão considerados sinônimos. Neste trabalho, a correção é a atitude que é tomada no momento em que o erro ocorre e pode ser realizada pelo professor, pelos colegas ou pelo próprio aluno que cometeu o erro (auto-correção). Porém, o significado do vocábulo tratamento relaciona-se com efetuar tarefas, exercícios ou atividades que levem o aluno a avançar na sua interlíngua e a caminhar no processo de aprendizagem. O tratamento é posterior à correção e é uma atitude que demanda tempo, pois, provavelmente, o professor terá que interromper o programa da aula ou do curso para tentar ajudar os alunos a melhorarem nos pontos causadores de dúvidas.

1.1.3 O Erro nas Diferentes Abordagens de Ensino de Línguas

É de fundamental importância lembrar que a abordagem de ensino do professor pode definir sua forma de encarar e tratar o erro, pois este é



visto de diferentes maneiras dentro de cada abordagem. Na abordagem tradicional, mais especificamente no método audiolingual, o objetivo era a precisão gramatical e o erro era visto negativamente, algo que deveria ser corrigido instantaneamente, devido ao fato de os seguidores, dessa abordagem, basearem-se em teorias condutivistas, que julgavam ser a aprendizagem obtida por meio de um conjunto de estímulos/respostas/reforços (Richards e Rodgers, op. cit.). Acreditavam que o erro poderia conduzir à formação de um hábito lingüístico errôneo, à fossilização, por isso deveria ser cerceado a todo custo.

A Abordagem Humanista considera o aprendiz um ser total e muita importância é dada aos aspectos afetivos. Prioriza-se a comunicação significativa, dando-se grande ênfase à gramática. A aprendizagem é um processo ativo e não se baseia em repetições ou atos mecânicos. Nesta abordagem, o erro não tem mais um caráter negativo, mas é parte do processo de construção da língua pelo aprendiz. A correção é realizada sem que seja comprometida a afetividade em sala de aula, pois se acreditava que, diminuindo o nível de tensão, a aprendizagem seria facilitada (Richards e Rodgers, op. cit.).

Quando surgiu, a Abordagem Comunicativa se baseava em teorias mentalistas e tinha como objetivo principal levar o aprendiz a obter fluência na língua-alvo e, muitas vezes, a acuidade era deixada em segundo

plano (William e Burden, 1997). A Abordagem Comunicativa contemporânea, no entanto, tem como objetivo a competência comunicativa, entendida como a fusão da competência lingüística, sócio-cultural, meta e estratégica, e se baseia em teorias sócio-interacionais (William e Burden, op. cit.). A fluência é importante, mas a acuidade, também, é essencial para que o aluno se torne um falante competente na língua-alvo. Dentro da Abordagem Comunicativa, que considera a aprendizagem fruto de formação/comprovação de hipóteses em usos comunicativos, o erro tem valor positivo e é sinal de progresso.

É interessante que seja feita a diferenciação entre acuidade e fluência, uma vez que estes dois conceitos têm muita relação com a abordagem de ensino do professor e, conseqüentemente, com a maneira como o erro é visto em sala de aula. A acuidade (Brumfit, 1989) se relaciona com aspectos gramaticais, fonológicos, lexicais e funcionais da língua. É a linguagem que fala sobre a própria linguagem. Geralmente, a linguagem produzida para ser avaliada foca a acuidade, pois é extremamente monitorada, refere-se às regras e ao conhecimento implícito. Por outro lado, a fluência (Brumfit, op. cit.) se refere ao desempenho automático e ao conhecimento explícito da língua, que é produzida para uso em situações reais de comunicação nas quais as regras são explicitadas. Nesse caso, é necessário que, tanto fluência quanto acuidade sejam privilegiadas durante

o processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo, porque as duas são da mesma forma importantes para a formação de um aluno comunicativamente competente.

É necessário destacar que, em certos momentos, a acuidade não é fundamental, mas é importante dentro do processo de aprendizagem. Pode-se afirmar que a fluência surge, entre outros fatores, em virtude da acuidade, e a visão que cada professor tem em relação a como deva ser o trabalho em sala de aula para que a fluência, na língua-alvo, seja alcançada tem relação direta com suas concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem que, por sua vez, relaciona-se com a forma do professor encarar o erro.

Ao considerar a maneira como o professor lida com o erro, é possível inferir sua abordagem de ensino e a forma como a avaliação da aprendizagem é realizada na sala de aula. Segundo Luckesi (2001), a avaliação não deveria ter função classificatória, instrumento estático e frenador do processo de crescimento do aluno, mas de diagnóstico, um momento do processo que leva a uma tomada de decisão e a um crescimento, levando à reflexão da prática e um retorno à mesma. A avaliação teria como função produzir um avanço e um crescimento que levasse à autonomia, tendo, sempre, como objetivo progresso e não estagnação. Entretanto, não parece ser o que freqüentemente ocorre na sala



de aula de língua estrangeira que utiliza a avaliação com o objetivo de dar nota (Scaramucci 1998/1999). De acordo com Xavier (1998/1999), avaliação e aprendizagem são companheiras, pois a primeira deveria priorizar o diagnóstico e levar a tomadas de decisões com o objetivo de conduzir o aluno a avançar no processo de aprendizagem. Ao contrário disso, sabe-se que não é isso o que ocorre na maioria dos contextos de ensino; na realidade o que se prioriza é a avaliação que classifica, exclui e não dá chance ao aluno de refazer, de maneira plena, seu processo de aprendizagem. Em virtude dessas considerações, o erro passa a ter caráter negativo e de exclusão, enquanto que, para Luckesi (2001), é visto como fonte de virtude, como ponto de partida para um avanço no processo. Só que para que este avanço ocorra, seria necessário que os erros fossem vistos como pontos, ainda, não aprendidos, e que deveriam ser retomados (Scaramucci, op. cit.) com base no diagnóstico e na avaliação do professor e do próprio aluno, tendo como primordial o tratamento dos problemas diagnosticados (Xavier, op. cit.), por meio de definições dos erros, explicações complementares, revisão das noções de base (Perrenoud, 1993 apud Xavier, op. cit.), prescrição de algumas tarefas de reforço ou tarefas extras, apresentações orais ou em grupos, tarefas idênticas, semelhantes ou



paralelas⁴, entre outras atividades.

Muitas vezes, mesmo que o professor adote uma abordagem de ensino menos tradicional, ao se deparar com o momento da avaliação, ele não consegue desvencilhar-se de antigos hábitos característicos da forma classificatória de avaliar. Assim, em várias ocasiões, a avaliação da aprendizagem é feita de maneira incompatível com a postura que o professor adota durante as aulas, sendo o erro supervalorizado em seu aspecto negativo.

1.2 DIFERENTES TAXONOMIAS PARA A CLASSIFICAÇÃO DE ERROS

Burt (1975) classificou como "globais" os erros que interferem na comunicação, porque ultrapassam o limite da oração ou da sentença e causam confusão no discurso produzido. Como "locais", classificou os erros que afetam, apenas, um elemento da sentença, em vista disso, não prejudicam a compreensão da mensagem.

⁴ Tarefas semelhantes são atividades com o mesmo objetivo, formato e tipo de insumo, mas diferentes na complexidade cognitiva. Tarefas paralelas são as que contêm o mesmo objetivo, formato e complexidade cognitiva/lingüística, mas diferentes tipos de insumo ou gênero de texto (Xavier, op. cit.)



Hendrickson (1980, apud Brown, 1987) afirma que um erro, somente, deve ser corrigido quando põe em risco a compreensão da mensagem. Segundo James; Hughes e Lancaratou; Davies; Sheorey (1977, 1982, 1983, 1986, apud Ellis, 1998), o falante não-nativo tem tendência a avaliar os erros locais, enquanto o falante nativo é mais rígido em relação aos erros globais. Já os professores não-nativos parecem ser influenciados tanto pelo seu conhecimento da língua quanto pelo livro didático adotado e, na maioria das vezes, os erros de estrutura gramatical, que já foram ensinados anteriormente, são considerados muito sérios por eles (Davies 1983, apud Ellis, 1998). O fato de os erros serem compreensíveis dentro de um contexto, ou causarem irritação no ouvinte deveria ser considerado essencial ao se avaliar a gravidade de um erro, ao passo que os fatores secundários seriam a sua freqüência e a sua generalidade (Johansson, 1973, apud Ellis, 1998).

Parece-me que os professores não-nativos poderiam reavaliar a grande importância que conferem aos erros locais e deveriam se preocupar, mais, com os erros globais que, inúmeras vezes comprometem o significado da mensagem que o aluno está tentando formular. Desta maneira, formam-se muitos alunos linguisticamente competentes, porém com problemas em relação à competência comunicativa.



A seguir, apresento a classificação dos erros de acordo com Burt e Kiparsky (1972), que desenvolveram categorias linguísticas dentro das quais muitos erros em inglês podem ser classificados.

Taxonomia de Estratégia de Superfície: a estrutura da sentença é alterada por meio de omissões, acréscimos e ordenação errônea . Estes erros são cometidos de forma específica, sistemática e lógica e sua análise envolve o processo de reconstrução da nova língua pelo aprendiz. É possível classificá-los em:

- **Omissão:** ausência de morfemas gramaticais que deveriam aparecer em sentenças bem formadas. Estes itens não contribuem muito para a formação do significado da sentença, por se encontrar nos substantivos, adjetivos, verbos e advérbios.

- **Adição:** itens que não deveriam aparecer numa elocução bem formada. Ocorrem em fases mais adiantadas quando algumas regras já foram adquiridas, mas precisam de refinamento. Tais erros são divididos em erros de marcação dupla, regularizações e adições simples.

- **Má-formação:** uso de formas ou estruturas erradas. Elas podem ser de três tipos: regularizações (formação do passado só com ED, por exemplo), Arqui-formas (escolha de apenas uma forma para se expressar,



como por exemplo o “that ”como única forma de demonstrativo) e formas alternadas (escolhidas ao acaso, podendo variar a cada produção).

Taxonomia Comparativa: baseada na comparação entre estruturas da segunda língua e outros tipos de construção. Como exemplo, temos a comparação de erros de segunda língua aos cometidos por crianças que estão aprendendo a língua materna.

- **Erros de Desenvolvimento:** similares aos cometidos por crianças ao aprenderem a primeira língua, que omitem artigos e marcadores de passado nos verbos.

- **Erros de Interlíngua:** aprendiz utiliza a estrutura da primeira língua.

- **Erros Ambíguos:** são aqueles que podem ser classificados como de desenvolvimento ou de interlíngua, pois refletem a estrutura da língua nativa do aprendiz e, ao mesmo tempo, são encontrados no discurso de crianças que estão adquirindo a primeira língua.

Taxonomia Comunicativa: ao contrário das outras taxonomias, não focaliza o erro, mas o efeito que causa no ouvinte ou leitor, ou se estes entendem ou não a mensagem. Dentro desta taxonomia, estão os erros locais e os erros globais.



Parece-me que esta taxonomia de classificação de erros é eficiente para classificar os erros cometidos pelos aprendizes, no contexto de sala de aula, e que abarca grande parte da ocorrência de erros, o que justifica sua utilização nesta pesquisa.

1.3 TAXONOMIAS DE CORREÇÃO

Ervin (1981, apud Omaggio, 1986) sugere uma hierarquia de correção determinada por três fatores: efeito ou grau de estigmatização, compreensibilidade e origem do erro na competência ou desempenho gramatical do aluno. A partir destes fatores, prioriza a correção de erros que estigmatizam o falante perante os ouvintes e causam uma falta de compreensão, minimizando aqueles que são tolerados por falantes nativos, que não interferem na compreensão e são decorrentes de fatores de desempenho lingüístico.

A seguir, são apresentadas algumas formas de correção utilizadas para o tratamento de erros da produção oral. O primeiro teórico a propor tal maneira de correção foi Fanselow (1977, apud Omaggio, op. cit.), sugerindo que o professor faça a correção dos erros orais de forma escrita, tornando-a mais explícita, e, posteriormente, Gainer (1989, apud Omaggio,



op. cit.) sugere que, nas correções escritas, os erros podem ser graficamente localizados com lacunas que sinalizam o local do erro. Esta forma de correção faz com que o aluno tenha mais tempo de pensar sobre seu erro, e como resultado, com que a atenção de toda a classe se volte para o processo e todos possam participar da correção.

Uma prática mais diversificada de correção foi sugerida por Walz (1982, apud Omaggio, op. cit.), na qual o professor pode utilizar procedimentos variados para tratar os erros cometidos pelos alunos. Este trabalho terá como base os procedimentos de correção de Walz para categorizar os dados obtidos no corpus. Estes procedimentos se dividem em três categorias básicas:

1- Auto-Correção com a ajuda do professor:

a- Localização com precisão: o professor localiza o erro repetindo o que o aluno disse de forma hesitante ou exagerando na entonação, mas não fornece a forma correta.

b- Paráfrase da pergunta: se o aluno não consegue entender a pergunta, o professor a parafraseia com menos palavras ou de forma mais simplificada.

c- Pistas: o professor fornece algumas opções e o aluno deve escolher a correta.

d- Explicação de uma palavra chave: para explicar uma palavra que pareça ser fonte de confusão ou hesitação por parte dos alunos, o professor escreve ou gesticula.

e- Questionamento: se o aluno usa uma palavra que o professor não entende, o professor faz perguntas para tentar chegar a um significado mais preciso.

f- Fornecer as próprias respostas: o professor dá pistas aos alunos, utilizando suas próprias respostas às perguntas, servindo como um modelo.

g- Repetição da resposta com a correção: o professor repete a resposta do aluno, porém utiliza a forma correta.

h- Paráfrase da pergunta: depois de uma resposta formalmente correta, mas inapropriada considerando a formulação original.

2- Correção pelos pares: os colegas fornecem a forma correta depois que o erro ocorre.

3- Correção do professor:

a- Fornecer a resposta correta: essa correção é realizada imediatamente após o erro ocorrer.



b- Paráfrase: o professor repete o que o aluno disse, utilizando a forma correta.

Seria importante que o professor, ao efetuar a correção, tivesse em mente quais são seus verdadeiros objetivos e não simplesmente efetivá-la. Afinal, o que se espera do professor é que ele cumpra com seu papel e a correção bem planejada faz parte deste acordo. Alguns estudos foram realizados (Rowe, 1969; Holley e King, 1974; Fanselow, 1977b; apud Allwright e Baley, 1991) e concluiu-se que, se for dada ao aluno a chance de se auto-corrigir, com a ajuda ou não do professor, ele, em cinquenta por cento das ocorrências, terá êxito no auto-reparo. Esta chance seria disponibilizada ao aluno se o professor fosse paciente dando-lhe um tempo de cinco segundos para reparar sua produção. Segundo Allwright e Bailey (op. cit), apenas os alunos são capazes de mudar o estado em que se encontram na interlíngua e avançar neste processo, e, afirma, ainda, que o objetivo, a longo prazo, do professor deveria ser levar os alunos a auto-corrigir as imperfeições das suas produções e produzir com fluência e acuidade na língua-alvo sem necessitarem ser guiados pelo professor.

Poder-se-ia proporcionar diferentes formas de tratamento aos erros detectados que tivessem como objetivo levar o aluno, a médio e longo prazo, a se auto-corrigir. Porém, muitas vezes, os professores fazem

correções imediatas, que apenas levam o aluno a um "sucesso" momentâneo.

Parece-me ser tão ou mais importante do que buscar formas adequadas de correção, a implementação, em sala de aula, de maneiras alternativas e criativas de tratar o erro cometido, porque o tratamento de erros é uma das formas mais eficazes de levar o aluno a tomar consciência de suas incorreções e a desejar a sua autonomia em relação à correção do professor.

1.4 ALGUMAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM E AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Esta seção propõe uma breve discussão sobre as diferentes visões teóricas a respeito de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, pois várias teorias têm surgido na área de aprendizagem/aquisição de línguas, colaborando significativamente para o entendimento dos processos de aprendizagem/aquisição. Entende-se aprendizagem (Krashen, 1988) como um processo consciente, que focaliza a explicitação das regras e por aquisição (Krashen, op. cit.), um processo inconsciente, que tem foco na mensagem e não na forma, as regras são adquiridas de maneira implícita.



Porém, em razão desta pesquisa não ser um estudo longitudinal, a diferença entre aprendizagem e aquisição não será considerada na análise dos dados. Devido ao grande número de teorias e estudos, muitas discussões têm acontecido dentro da comunidade científica, fazendo com que, freqüentemente, a descoberta ou estudo de um pesquisador seja criticado, rejeitado ou aprimorado.

É importante ressaltar que este ambiente muito colabora para que se encontrem novos caminhos e respostas às minhas dúvidas. No entanto, divergências sempre existirão e é dentro deste meio repleto de opiniões e teorias diversas que tentarei me posicionar enquanto professora e pesquisadora de língua estrangeira sobre as teorias existentes.

Para que aconteça uma aprendizagem real da língua-alvo, é necessário que se desenvolva a competência gramatical (saber as regras gramaticais), sociolingüística (conhecimento de regras de uso) e estratégica (estratégias utilizadas para compensar lacunas na comunicação) (Canale e Swain, 1980), de forma que o aprendiz, dentro de uma comunidade falante da língua-alvo, torne-se comunicativamente competente.

Conforme o modelo estruturalista (Ebneter, 1976), a aquisição da língua materna ocorre por imitação da língua dos adultos em diferentes estágios. Acredito que, da mesma forma que as crianças, o aprendiz passa

por estágios diferentes, através de um processo gradual e crescente. Sendo assim, não traria resultados ensinar estruturas que os alunos não estivessem preparados para adquirir ou utilizar dentro de um contexto, pois essas não serão assimiladas comunicativamente. Muitas vezes, é por não respeitar esses estágios que alguns professores exigem dos alunos estruturas ensinadas, porém não contextualizadas, praticadas e, conseqüentemente, assimiladas.

A teoria de Piaget (Ebneter, op.cit.) é criticada no ponto em que afirma que a base da língua materna é adquirida até a idade de cinco anos (fase pré-operacional); entretanto, se o pensamento operacional e, mais tarde, o pensamento formal começam depois dos sete anos, não é possível que a língua adquirida não influencie o desenvolvimento da psique, e que a língua dependa, apenas, do pensamento. Vygotsky e a psicologia russa, que se baseiam em Piaget, reparam o que foi dito acima ao afirmar que pensamento e língua são independentes, mas a relação entre os dois permite a evolução do pensamento e da língua. Desta forma, a língua é importante no processo mental, pois manifesta o pensamento; contudo, não é sinônimo de pensamento, como coloca Piaget nas fases de evolução da língua.

Necessário é lembrar que, na aquisição de língua estrangeira, o aprendiz já é comunicativamente competente na sua primeira língua e,

portanto, tem uma representação mental do que seja um sistema lingüístico, sendo preciso que se considerem outros fatores para que se efetive, com sucesso, a aquisição. Krashen (1987) propõe uma teoria de aquisição que se embasa em cinco hipóteses. A primeira faz uma distinção entre **aprendizagem e aquisição**, ou seja, **aprendizagem** é saber as regras ao nível do consciente; **aquisição**, processo que ocorre no nível do subconsciente e significa saber usar as regras nas situações reais de comunicação. A segunda hipótese refere-se à **ordem natural** de aquisição de uma língua, pois estudos comprovam que certas construções e estruturas são adquiridas primeiro que outras, o que também parece ocorrer na aquisição da língua materna. A terceira hipótese é a do **insumo** e pode ser sintetizada como a apresentação ao aluno de um insumo que contenha um grau de dificuldade além do da sua atual competência ($i+1$). É indispensável para a aquisição de uma segunda língua o **monitor** que representa a quarta hipótese e constitui-se no fato do próprio aluno se auto-corrigir; este procedimento, que leva o aluno a atuar como um fiscal, é fruto da aprendizagem. A quinta é a do **filtro afetivo**. A manutenção de um filtro afetivo propício, em sala de aula, diminui as barreiras psicológicas, motiva um maior número de alunos, promovendo sua autoconfiança. De acordo com esta teoria de aquisição, a correção é uma forma de auxiliar o aluno a reformular uma regra que não foi aprendida e é válida quando a forma for priorizada e, portanto, a aprendizagem em detrimento da aquisição.



Segundo a teoria de aquisição de Krashen (1982), os erros devem ser corrigidos quando o foco estiver na forma e a aprendizagem for a meta, pois a prioridade estará centrada na competência comunicativa do aprendiz. É conveniente escolher o momento oportuno para que se efetue a correção, determinar que tipos de erros serão corrigidos, de que forma ela será feita e quem a fará, já que, para que isto seja realizado, é necessária uma interrupção.

Krashen recebeu críticas devido à vaga definição e diferenciação do que seria processo consciente e processo inconsciente, visto que, na prática, é difícil saber se a produção lingüística é resultado de um processo consciente ou não; da mesma forma, por afirmar que aprendizagem não se torna aquisição, o que não é aceito por alguns pesquisadores (Gregg, 1983; McLaughlin, 1987; Mitchel e Myles, op. cit.). A hipótese do monitor, igualmente, sofre críticas, porque seria impossível afirmar se o aprendiz está aplicando uma regra conscientemente (sistema aprendido) ou inconscientemente (sistema adquirido); empiricamente, portanto, esta hipótese é de difícil comprovação. A ordem natural de aquisição é criticada por se basear, apenas, no estudo de morfemas e por não refletir a acuidade da produção, mas somente as seqüências de aquisição, enquanto que a hipótese do insumo ($i+1$) foi questionada por ser vaga e imprecisa, pois seria difícil determinar o i ou o $i+1$ e por Krashen ser circular ao afirmar

que a aquisição ocorre se o aprendiz receber input compreensível e que o input compreensível teria sido oferecido se a aquisição tivesse ocorrido. Contudo, não é dada uma definição do que seria input compreensível e como ele se relacionaria com a aquisição. As variantes afetivas são muito importantes para a aquisição de uma língua, porém muitos pesquisadores julgam a hipótese do filtro afetivo vaga e teórica, pois como explicar o fato de adolescentes que sofrem de baixa auto-estima terem um alto filtro afetivo? Seriam eles maus aprendizes de língua? E, ao contrário, seriam os adultos extrovertidos e confiantes bons aprendizes? São estas variáveis que alguns pesquisadores julgam de explicação vaga e inexplorável.

Os princípios que organizam as línguas em geral são de fundamental importância para que os alunos de línguas organizem seu pensamento e comparem a língua materna à que está sendo aprendida e as diferenças entre elas são determinadas por parâmetros. Estes dois conceitos são determinados pela Gramática Universal de Chomsky (apud Towell e Hawkins, 1994, Ellis, 1998, Larsen-Freman e Long, 1991), que defende que os seres humanos possuem um conjunto de princípios e parâmetros que controlam a forma que as línguas podem assumir e que as tornam semelhantes entre si. Assim sendo, os princípios são invariantes e aplicáveis a todas as línguas naturais, enquanto que os parâmetros possuem um número limitado de valores que caracterizam as diferenças entre as línguas.



Os aprendizes de uma segunda língua utilizam princípios invariantes em todas as línguas, que ajudam na aquisição dos parâmetros da língua alvo. Porém, segundo Chomsky, o mesmo autor da Gramática Universal, no seu Programa Minimalista, as línguas são diferentes porque o léxico é diferente. Esta afirmação parece insuficiente para explicar todas as diferenças existentes entre duas línguas, pois outros aspectos influenciam a aquisição de uma língua, como, por exemplo, aspectos socioculturais, metalingüísticos, gramaticais e psicológicos que não podem ser expressos, apenas, pela variação lexical.

Outra controvérsia a respeito da aquisição de segunda língua ocorre na discussão sobre a “Hipótese do acesso à gramática universal”. Alguns pesquisadores afirmam que a gramática universal atrofia com o tempo; outros, que a gramática universal opera nos adultos da mesma forma que nas crianças; alguns, que o acesso à gramática universal ocorre pela primeira língua e, finalmente, que o acesso é parcial.

Teorias, como a do connexionismo (Mitchell e Myles, Ellis op. cit.), que comparam o cérebro a um computador, que é composto por redes neurológicas que se tornam mais fortes se forem ativadas, afirmam ser a aprendizagem uma atividade cognitiva complexa que está sempre em reestruturação até que se atinja a automatização. Nesta visão, a aprendizagem acontece com base em processos associativos e não através



de regras abstratas. A mente humana, portanto, teria a predisposição de procurar por processos associativos, entre os elementos, e estabelecer relações entre eles. Através da repetição, destes processos associativos, é que aconteceria a aprendizagem ou a construção do conhecimento lingüístico. Nesta teoria, o importante é a forma como o conhecimento lingüístico é acessado e usado (performance) e não como é construído (competência).

Contudo, há que se ressaltar que a linguagem artificial dos computadores não é suficiente para explicar a formação das regras gramaticais, pois a única tarefa é escolher uma das opções oferecidas pelo programa criado. No entanto, apesar de artificial, muitos resultados obtidos nesta forma se aproximam muito dos obtidos em situações reais, o que ocorre porque o connexionismo tem como base o campo da psicologia.

Uma das estratégias de comunicação mais utilizadas por aprendizes de língua estrangeira é o uso do contexto (pragmático), mas com o passar do tempo e com a aquisição de regras, estruturas, vocabulário e cultura, o discurso do aprendiz torna-se mais sintagmático, amparando-se mais na construção do discurso (interno) para expor seus pensamentos. A teoria que apóia essa prática é de Givon (apud Mitchell e Myles, Ellis, Larsen-Freeman e Long, op. cit.), que afirma que o discurso informal e o discurso de um aprendiz se apoiam muito no contexto, enquanto que discursos mais

formais utilizam uma linguagem mais explícita e elaborada, reduzindo a dependência em relação ao contexto. Porém, parece necessário um estudo do nível social e cultural dos aprendizes para que seja definido o grau de evolução dos diferentes grupos, levando-se em conta características individuais de cada um.

O nível de insumo compreensível (hipótese de Krashen, op. cit.), oferecido a cada aprendiz variará de acordo com as características individuais mencionadas acima, e não só com as diferenças estruturais, gramaticais e lexicais que possuem da língua alvo; desta forma, seria difícil medir qual seria o $i+1$ de cada aprendiz. Alguns pesquisadores (abordagem Sociolinguística: Tarone e Ellis, apud Towell e Hawkins), no entanto, afirmam que a compreensão sempre será alcançada por meios semânticos /pragmáticos. É sobretudo importante registrar que a interação, definida por Long (1983, apud Mitchel e Myles, Ellis, Towell e Hawkins) como o esforço colaborativo de negociação de significados entre um aprendiz mais fluente e um menos fluente para que houvesse uma maximização da compreensão, é uma excelente forma de transformar o insumo não compreensível em compreensível, pois, por meio da negociação de significados, ocorre a busca pela compreensão do que até então era desconhecido.



A interação (Meara e Skehan, 1989; Ellis, op. cit. e Larsen-Freeman, op. cit.) é um aspecto extremamente social e necessário no aprendizado de línguas. Percebe-se que os alunos que mais participam da aula, geralmente são os que possuem maior fluência, criatividade e estratégias comunicativas, mas não se pode esquecer que a língua é composta de outras competências como, por exemplo, a gramatical que, amiúde, é mais desenvolvida e eficiente no aprendiz que pouco se expõe na interação, mas que possui um alto grau de conhecimento estrutural, de vocabulário, gramatical e que pode ser um excelente aluno nas atividades de ouvir, ler e escrever.

As pesquisas de insumo e de interação foram criticadas, visto que, no início, muito se pesquisou sobre os aspectos funcionais da interação e pouca atenção foi dispensada aos aspectos gramaticais da linguagem do estrangeiro (FTD) e aos seus efeitos na interação no desenvolvimento gramatical. Braidí (apud Mitchel e Myles) acreditava que uma pesquisa interacional deveria investigar a validade da gramática universal relacionada à negociação do input, se o acesso ao insumo torna alguns aspectos gramaticais mais compreensíveis ao aprendiz e se a variação do insumo interacional afeta a aquisição.

Após as críticas de Braidí, Long (1996, apud Mitchel e Myles op. cit.) redefiniu a hipótese da interação, constatando que as contribuições do



meio ambiente para a aquisição são mediadas por uma atenção seletiva e pelo desenvolvimento do aprendiz na capacidade de processar a L2. Isto ocorre durante o processo de negociação, porém não exclusivamente, pois o feedback negativo obtido, durante a negociação, facilita o desenvolvimento do vocabulário da L2. A morfologia e a sintaxe são, do mesmo modo, fundamentais no contraste entre a L1 e L2 realizado pelo aprendiz.

Algumas correntes (Ellis, op. cit., Towell e Hawkins, op.cit. Larsen-Freeman, op. cit) têm defendido o estudo detalhado da língua não como um sistema homogêneo, mas que varia de acordo com as diferentes situações de contexto, formalidade, classe social, relação de poder entre falante/ouvinte, afetivas, culturais e outras. São estas variações que deveriam ser mostradas aos alunos, que embora conscientes da artificialidade da situação de sala de aula, é por meio dela que o aprendiz toma contato com a língua alvo e tem oportunidade de colocá-la em prática. Por tais razões, os professores de língua poderiam procurar otimizar ao máximo esta situação artificial, utilizando técnicas variadas que visem a competência lingüística e comunicativa do aprendiz de uma forma motivadora, desafiadora e progressiva.

Conforme foi afirmado acima, em relação ao estudo da língua como um sistema heterogêneo, é possível definir Sociolingüística (Ellis, Towel e Hawkins, Larsen-Freeman, op. cit.) como o estudo da língua em uso, cujo



campo de estudo é muito vasto, mas focalizarei apenas sua influência na aprendizagem de segunda língua. São elas: Etnografia da Comunicação (Saville-Troike, 1989 e Hymes, 1972 apud Mitchel e Myles) que estuda os papéis sociais da linguagem, estruturando as identidades dos indivíduos e a cultura de comunidades e sociedades e a variação no uso da segunda Língua (Tarone, 1988 e Labov, 1970, apud Mitchel e Myles) que se refere ao fato dos aprendizes produzirem versões diferentes de determinadas construções, mais ou menos parecidas com a forma da língua alvo em um curto espaço de tempo. A pesquisa de variação da produção do aprendiz vem sendo criticada porque trabalha com fragmentos de linguagem e por romper com a teoria da motivação e com a plausibilidade psicolinguística.

Segundo Gregg (1990, apud Mitchel e Myles), a variação é um fenômeno de performance e não existe lugar para a variação de regras na competência do falante. Em reação a esta opinião, Ellis e Tarone (1990, apud Mitchel e Myles, Towell e Hawkins op. cit.) adotam posições diferentes. Para Tarone, as formas novas primeiramente entram no repertório do aprendiz via discurso colaborativo, nesse momento, o aprendiz se motiva a adotar esta forma, enquanto que para Ellis, o crescimento da interlíngua é caracterizado pela variação livre, quando uma forma nova é utilizada junto com uma forma antiga com uma única função,

e pela variação sistemática que ocorre quando formas recentes e antigas são utilizadas com funções diferentes.

A teoria de Vygotsky (1978, 1996, 2000) diverge dos modelos de transmissão de comunicação, conceitos de insumo e modelos interacionais de aprendizagem, pois neles a negociação de significados é a questão central. Dessa forma, ele assume uma visão mais complexa que engloba uma compreensão das atividades discursivas como atividades cognitivas que os humanos utilizam para solucionar problemas independentemente de suas intenções comunicativas.

Na perspectiva sócio-interacional (Williams e Burden op. cit.), a aprendizagem de línguas é vista em termos essencialmente sociais, sendo a interação o elemento que define o processo de aprendizagem. A teoria sócio-interacional do desenvolvimento das crianças de Vygotsky tem sido utilizada e promovida por psicólogos e teóricos do desenvolvimento das crianças como James Bruner (1985, apud, Mitchel e Myles, op. cit.), James Wertsch (1985, apud Mitchel e Myles, op. cit.) e Bárbara Rogoff (1990, apud Mitchel e Myles, op. cit.) e aplicadas em sala de aula por muitos pesquisadores educacionais. De acordo com Williams & Burden (op. cit.), o sócio-interacionismo seria o suporte da abordagem comunicativa do ensino de línguas, pois, nesta concepção, o aprendizado acontece pela interação significativa com outras pessoas.



Para Vygotsky, as mais altas formas de atividade mental humana são sempre mediadas por significados simbólicos. Entende-se por mediação (Vygotsky, op. cit) a introdução de um elemento mediador em uma atividade que liga humanos ao mundo dos objetos. Estes permitem organizar e controlar seus processos mentais, tais como, a atenção voluntária, resolução de problemas, planejamento e avaliação, memória voluntária e aprendizado voluntário. Este controle é feito através de ferramentas simbólicas que são o meio pelo qual os humanos são capazes de organizar e controlar suas atividades mentais e físicas. Na concepção vygotskyana, a primeira ferramenta simbólica disponível é a linguagem.

Ainda, para o mesmo autor, a aprendizagem é muito mais social que individual e acontece por gerações sucessivas (filogênese), assim como ocorre desde a concepção do indivíduo (ontogênese). O desenvolvimento conceitual e da consciência são fenômenos primeiramente inter-mentais (compartilhados entre indivíduos) e têm como primeira ferramenta mental o desenvolvimento da linguagem. Durante toda a vida, novos conceitos são adquiridos por meio dos significados sociais/interacionais que podem estar presentes na fala colaborativa entre o falante mais experiente e o menos experiente, a capacidade de aprendizagem do homem aumenta e continua a ser adquirida através de interações sociais. Este aprendizado local e



contextualizado recebe o nome de microgênese e é de fundamental importância no aprendizado da língua estrangeira⁵.

Dessa forma, um dos recursos utilizados para que a aprendizagem aconteça é a regulação (Vygotsky, op. cit.) que se divide em dois tipos: auto-regulação, que é o processo de aprendizagem realizado por indivíduos cognitivamente maduros e com habilidades autônomas, e regulação dos outros, que é o processo de aprendizagem mediado pela linguagem pelo qual passam indivíduos com habilidades cognitivas em desenvolvimento.

A regulação ocorre com a utilização de andaimes (Vygotsky op. cit.) que nada mais são do que níveis cognitivos pelos quais os indivíduos passam até atingirem uma auto-consciência. Estes andaimes é que permitem o sucesso da aprendizagem por meio da passagem de atividades inter-mentais para atividades intra-mentais. Segundo Wood et al. (1976, apud Mitchell e Myles, op. cit.), os andaimes, oferecidos por falantes mais habilidosos, têm a finalidade de restabelecer o interesse pela tarefa, simplificar a tarefa, manter o objetivo, marcar características críticas e discrepâncias entre o que está sendo produzido e a solução ideal, controlar a

⁵ É importante ressaltar que todos os estudos sobre aquisição até aqui mencionados se relacionam à aquisição de segunda língua, porém Ellis (1997:3) afirma que o termo "segunda língua" não contrasta com "estrangeira" e se refere a qualquer língua que se seja aprendida após a língua materna, em contexto de sala de aula ou no país de origem.



frustração durante a resolução do problema e demonstrar uma versão idealizada do ato a ser desempenhado.

Na concepção de Wertsch (1979a, apud Lantolf e Appel, op. cit.) o andaime é um mecanismo inter-psicológico dialogicamente constituído que propicia ao aprendiz internalizar o conhecimento co-construído na atividade compartilhada. Por meio dos andaimes, é possível chegar à zona do desenvolvimento proximal (Vygotsky cit.) que é o campo em que o aprendizado ocorre de forma mais produtiva, podendo atingir o resultado desejado. Vygotsky a definiu como: a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Esta pessoa que fornece a orientação é denominada de mediadora (Vygotsky, op. cit.).

A zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky op. cit.) se refere às funções que estão em processo de maturação e é ela que permite que se delineie o futuro imediato do aprendiz e o seu estado de desenvolvimento dinâmico, tornando possível o acesso não só ao que já foi aprendido, mas também ao que está em processo de maturação. O que o aprendiz é capaz de realizar hoje, somente com a assistência de um mediador, poderá ser realizado no futuro sem seu auxílio (Vygotsky, op. cit.).



Levando-se em consideração a zona de desenvolvimento proximal, é possível afirmar que o aprendizado acessa processos internos de desenvolvimento que apenas operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente, resultando em desenvolvimento mental. Desta forma, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, op. cit.).

A teoria de Vygotsky tem sido muito utilizada na aprendizagem de línguas⁶, principalmente no que se refere ao discurso particular e ao papel dos andaimes na aprendizagem. O discurso particular tem sido utilizado em estudos naturalísticos da aquisição de segunda língua por crianças. Nessa concepção, a linguagem teria o papel de resolver problemas e de autorregulação, sendo esta atingida através da performance desenvolvida por meio da utilização de andaimes no processo de aprendizagem; estes andaimes seriam oferecidos pelo professor ou pelos colegas que, no contexto da sala, seriam os mediadores ou falantes mais competentes.

É possível pensar a questão do erro e sua correção/tratamento dentro da visão sócio-interacionista. Neste conceito, a correção poderia funcionar como andaimes oferecidos pelo mediador para que o aprendiz pudesse

⁶ Apesar da teoria de aquisição de Vygotsky não ser uma teoria de aquisição de língua estrangeira, muitas apropriações da mesma foram feitas na Linguística Aplicada. Para maiores detalhes, veja Lantolf (2000).



atingir a zona de desenvolvimento proximal, ocorrendo, assim, a aprendizagem desejada que seria a auto-regulagem.

Tendo como foco a questão do erro, Donato (1994, apud Mitchell e Myles) apresenta exemplos de interações em sala de aula de alunos de inglês que tinham como língua materna o francês. Estas interações aconteciam em grupos, com a finalidade de planejar a aula do dia seguinte, e nem sempre os membros do grupo possuíam o conhecimento para oferecer o andaime. Terminada esta etapa, no dia seguinte, os aprendizes deveriam fazer uma apresentação oral e individual. Os resultados obtidos mostraram que dos trinta e dois casos de andaimes oferecidos, na sessão de planejamento, vinte e quatro foram re-utilizados no dia da apresentação oral pelos aprendizes. O autor constatou então que os andaimes oferecidos de maneira colaborativa surtem resultados no desenvolvimento lingüístico individual.

Os pesquisadores afirmam que quanto menor a necessidade da regulagem dos outros, mais independente e auto-regulado será o desempenho do aluno, evidenciando positivamente a aprendizagem e um claro desenvolvimento da microgênese na zona de desenvolvimento proximal do aprendiz de línguas.



Cada uma das teorias de aquisição de línguas apresentadas anteriormente busca trazer contribuições para a área de aprendizagem/aquisição, todavia é difícil encontrar respostas "definitivas", pois este é um processo interno e a maior parte dele é invisível. Portanto, pressuposições são feitas, muitas com base em estudos, contudo é complicado afirmar que a aprendizagem/aquisição ocorre sempre de uma maneira e não de outra. Sendo assim, neste estudo, utilizarei uma das teorias apresentadas anteriormente, sem com isso excluir ou menosprezar as contribuições das outras correntes teóricas. A teoria utilizada como suporte para a análise dos indícios de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira será a teoria de Vygotsky, pois parece-me que a correção terá resultado quando fornecer condições para que o aluno evolua no processo de aprendizagem com o objetivo de alcançar a auto-correção.

Procurou-se, neste capítulo, de forma sucinta, traçar o panorama da pesquisa na área de aquisição que vem se desenvolvendo no decorrer dos anos. Como é possível perceber, há várias correntes distintas e críticas de alguns autores em relação aos outros, entretanto cabe à comunidade científica buscar subsídios que comprovem ou não as teorias existentes, cada um dentro de seu campo de interesse, para que paradigmas antigos possam se firmar ou para que novos paradigmas possam surgir. A seguir,



será apresentado um panorama da pesquisa na área do ensino da oralidade de língua estrangeira.

1.5 O ENSINO DA ORALIDADE EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

De acordo com Consolo (2000), nas aulas típicas, os professores manipulam a interação segundo seus interesses e programa de curso, controlando o discurso, o que não ocorre nas situações do cotidiano, pois nelas, os interlocutores trocam o turno ou dividem o controle do mesmo. Wilkins (1975 apud Bygate, 1987) também se refere aos prejuízos que pode causar o controle excessivo do professor sobre a linguagem utilizada em sala de aula, podendo provocar no aluno uma impossibilidade de transferir o que aprendeu na aula para uma situação real de uso da língua estudada. Desta forma, muitos aprendizes são prejudicados ou têm o seu desenvolvimento na interlíngua retardado por não terem a oportunidade de se expor mais, valendo-se de sua produção lingüística. Seria importante, neste ponto, trazer o conceito de “papéis”, discutido por Littlewood (1987, 1992) responsável por ligar o que acontece dentro da classe com o que acontece fora da mesma, papéis estes desempenhados dentro e fora da classe, mas que o aluno só terá condições de desempenhá-los se houver uma

gradual liberação, por parte do professor, para que possa se expressar mais livremente durante as aulas, seja nas tarefas de resolução de problemas, nas discussões ou nas simulações de situações reais.

Hall e Verplaetse (2000) discutem as hipóteses de Krashen (1980, 1989) em relação à importância da fala do professor na aquisição da segunda língua, pois é geradora de insumo compreensível, e a de Swain (1985), que aponta o fato de a produção gerar a verificação de hipóteses lingüísticas, fazer com que o aprendiz consiga perceber as lacunas existentes entre o que quer dizer e o que efetivamente consegue produzir na língua alvo e fazer com que o aluno reflita e até mesmo modifique o uso da língua, de acordo com o seu nível de interlíngua, por meio da sua produção e pela resposta do interlocutor. É fundamental que seja oferecida ao aluno a oportunidade de se expor na língua estudada, por meio da sua produção oral, não só como um simples receptáculo passivo que repete estruturas prontas e decora tópicos gramaticais, tendo como objetivo a correção formal a qualquer preço, mas enquanto um ser humano completo, dotado de idéias, criatividade, desejos e opiniões.

Oportuno se torna dizer que não concordo com Krashen (1982, apud Wessberg, 1988) quando afirma que o insumo é o único fator responsável pela aquisição de uma língua estrangeira, apesar de que creio ser este um dos fatores, entre tantos, responsáveis por ela. Entre eles, posso citar a



interação que foi definida por Long (1983) “como o esforço colaborativo de negociação de significados entre um aprendiz mais fluente e um menos fluente para que houvesse uma maximização da compreensão”. No parecer de Long (1996), as contribuições do meio ambiente para a aquisição são mediadas por uma atenção seletiva e pelo desenvolvimento do aprendiz na capacidade de processar a língua alvo. Um dos momentos em que ocorre este processo descrito por Long é durante o processo de negociação. E é, justamente, durante este o processo de negociação de significados que o aluno coloca em prática as estratégias de comunicação que fazem parte da sua interlíngua, utilizando tanto as estratégias de redução quanto às de compensação. Ao perceber que não possui conhecimento lingüístico para expressar uma idéia, o aluno tenta substituir o vocábulo que não domina por outra palavra, ou se utiliza da paráfrase, ou, dependendo do seu nível, pode até mesmo, aproveitar-se da transferência interlingüística, utilizando-se de vocábulos da língua materna ou de outras línguas, que porventura domine, e estratégias não lingüísticas, entre outras. É na negociação que, segundo Bygate (1987), o aluno percebe a atitude do ouvinte frente a sua produção e que ocorre a troca de turno durante a produção do discurso, características estas que fazem parte de qualquer negociação, dentro ou fora de sala de aula.

Para Long (1985, apud Foster 1998), os ajustes interacionais são os principais responsáveis pelo entendimento. Estes ajustes podem ser exemplificados pelos pedidos de informação solicitados pelo ouvinte, tornando a comunicação bem sucedida. Além dos ajustes, também são importantes para um bom entendimento as pistas de contextualização (Ribeiro, 1998), que são todos os traços lingüísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais e só tem valor dentro de determinado contexto, não podendo ser analisadas fora deste e seu significado é transmitido dentro de um contexto interativo. Tsui (1995) se refere à interação como um esforço colaborativo e Allwright e Bailey (1991, apud Tsui 1995) completam afirmando que esta deve ser gerenciada por todos os participantes e, não apenas, pelo professor. Porém, em inúmeras ocasiões, o professor ignora as contribuições dos alunos, chegando, com este comportamento, a comprometer a aprendizagem que deixa de ser, consoante Van Lier (1998), baseada em um insumo e numa interação significativa para a realidade dos alunos.

Parece-me que muito do esforço do aluno em tentar se comunicar na língua alvo é desprezado pelo professor, que, ainda hoje, amiúde se preocupa com o produto de uma produção, sem analisar e valorizar o processo lingüístico, social, cognitivo, psicológico e interacional pelo qual o aluno passou para que a produção se efetivasse.



Em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula, o professor poderia esquecer, a sua função de educador e, dar prioridade, antes de tudo, a duas coisas: primeiro, ser um interlocutor comum cujo objetivo primordial fosse entender o conteúdo da mensagem transmitida; segundo, atentar para as falhas no discurso do aluno, as quais deverão ser trabalhadas de modo que não interrompessem o discurso do aprendiz, mas também buscassem, na interlíngua, o progresso do mesmo e não, apenas, a correção imediata de uma produção equivocada.

1.6 ARCABOUÇO TEÓRICO UTILIZADO NA ANÁLISE DOS DADOS

A visão de erro, que adoto no meu estudo, é a de George (1972) que considera “erro” uma forma não desejada pelo professor, ou seja, o fato de uma forma produzida pelo aluno não ser esperada pelo professor constituir-se em um erro, mesmo que o erro efetivamente não ocorra. Esta escolha foi feita perante a constatação de que muitas respostas oferecidas pelos alunos só poderiam ser consideradas erradas se fosse levada em conta a expectativa do professor frente à resposta por ele esperada, mas não frente a um contexto discursivo, refletindo, assim, a visão de linguagem do professor.



No corpus analisado, a ênfase se concentra nos erros locais, pois a preocupação dos professores se volta, quase que exclusivamente, para a gramática da língua alvo e poucas vezes é detectada a presença dos erros globais. Outro conceito que procurei utilizar na análise foi o de erro enquanto estrutura intermediária entre a língua nativa e a língua estudada.

Quanto à classificação dos erros, considerei mais adequado não obedecer a nenhuma das classificações da literatura abordadas no capítulo I, mas apenas ter como auxílio classificatório a taxonomia de Burt e Kiparsky (1972). Dessa forma, os erros por eles chamados de Taxonomia de Estratégia de Superfície e de Taxonomia Comparativa foram por mim tabulados e classificados de acordo com o problema que traziam, geralmente estrutural ou fonológico. A Taxonomia Comunicativa, que visa avaliar o efeito que o erro causou no ouvinte, foi avaliada pela expressão facial dos alunos no momento em que o erro acontecia e era realizada a correção e pelos questionários respondidos pelos alunos, já que algumas perguntas abordavam o efeito que o erro causa no ouvinte. O critério utilizado para classificar as formas de correção utilizadas nos contextos pesquisados segue o modelo de Walz (1982), pois foi esta forma que mais se aproximou dos dados obtidos nos contextos analisados.

Em princípio, os tipos de erros e de correção são apresentados em tabelas, aula a aula, mostrando as ocorrências durante o semestre



observado, e as perguntas do questionário, respondido pelos alunos, são trazidas em forma de gráficos. Neste primeiro momento, a análise é feita de forma quantitativa. Porém, em um segundo momento, o olhar é principalmente qualitativo, por considerar as opiniões dos participantes da pesquisa, à luz do arcabouço teórico estudado. É necessário esclarecer que a quantificação utilizada neste estudo tem como, único, objetivo mapear os dados obtidos para que um estudo qualitativo profundo e cuidadoso pudesse ser realizado, pois, de acordo Silverman (2000), um paradigma não excluiu o outro, mas os dois podem ser combinados para que sejam atendidos os objetivos da pesquisa.

A teoria de Vygotsky será utilizada para analisar os indícios de aprendizagem/aquisição da língua-alvo, porque acredito na correção enquanto fornecedora de suporte para que o aluno evolua no processo de interlíngua. Os indícios de aprendizagem/aquisição serão considerados quando o aluno fizer uso correto de uma forma anteriormente corrigida.

Neste capítulo, procurou-se abordar os principais pontos da teoria que serão importantes para a análise do corpus coletado. No próximo capítulo, será feita a descrição e a explicação da metodologia utilizada neste trabalho.



CAPÍTULO II



CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A seguir, descrevo a metodologia utilizada na coleta e análise de dados desta pesquisa. Para tanto, divido este capítulo da seguinte forma: natureza da pesquisa, os participantes e contextos envolvidos, instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.

2.1. NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza etnográfica. Segundo Chaudron (1995), a etnografia se caracteriza por ter seu foco no processo e Watson-Gegeo (1988) define essa linha de pesquisa como tendo suas raízes na antropologia, como o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e o objetivo do pesquisador, neste contexto, é fornecer uma descrição e uma soma de explicações interpretativas do que as pessoas fazem nos contextos estudados, os resultados de suas interações e a forma como elas entendem o que estão fazendo. Apesar de se interessar pelo grupo, a etnografia, também, tem como foco o indivíduo que pode ser observado e entrevistado, passando, assim, a existir uma relação pessoal



entre observador e observado. A etnografia é considerada uma ciência holística, pois qualquer aspecto da cultura ou do comportamento deve ser descrito e explicado em relação ao contexto como um todo.

Consoante Erickson (1986), uma pesquisa que busque somar explicações interpretativas não está interessada em descobertas universais, mas na contribuição que o estudo de um contexto pode trazer para outros contextos, porque alguns aspectos, apesar de pesquisados em um único lugar podem ser aplicados em outras situações, pois estes aspectos observados em um contexto particular podem se repetir em outros. É necessário, no entanto, que fique claro a natureza não generalizadora da pesquisa interpretativista.

2.2. PARTICIPANTES E CONTEXTOS ENVOLVIDOS

Nesta pesquisa, são investigados três contextos distintos para que sejam analisadas as diferenças e semelhanças existentes entre eles. Inicialmente, pensava-se encontrar situações de ensino completamente diferentes devido à grande disparidade existente entre os lugares nos quais o estudo se desenvolveu, entretanto não foi exatamente o que se constatou. Durante a análise dos dados, o leitor terá conhecimento das semelhanças e



diferenças existentes entre os três diferentes contextos, principalmente, em relação às formas de correção, à reação dos alunos frente ao erro e ao trabalho com a linguagem.

Um dos contextos analisados é uma classe formada por seis adolescentes de um curso particular de idiomas, do interior de São Paulo, com idades variando entre doze e dezesseis anos. Esses adolescentes se caracterizam por possuírem um nível sócio-cultural muito bom, visto que todos estudam em escolas particulares e pelo menos um dos pais de cada aluno tem nível superior. Estudam inglês por um período que varia entre três anos e meio a cinco anos, conhecem vários aspectos culturais dos países de fala inglesa; quatro deles já foram aos Estados Unidos para passear, e os que ainda não tiveram essa experiência, pretendem ir a passeio ou para realizar intercâmbio. Todos possuem computador, acesso à internet e tv a cabo⁷. A coleta neste contexto foi realizada durante o primeiro semestre do ano de 2000.

A escola, na qual o primeiro contexto está inserido, localiza-se em um bairro de classe média alta e funciona em uma casa que foi adaptada para atender as atuais funções. Possui por volta de 200 alunos, é composta

⁷ Informações obtidas por meio de conversas informais com os alunos.



por cinco salas de aula que possuem ventilador, ar condicionado, vídeo, televisão e radiogravadores. Existe, também, uma sala pequena com cinco computadores que podem ser utilizados pelos alunos e uma biblioteca. A sala dos professores possui uma mesa grande de reunião e várias prateleiras e armários com material didático e livros teóricos.

Cada turma é composta por, no máximo, dez alunos, que se sentam em carteiras de braço que são dispostas em semi-círculo para que todos possam se ver e interagir, ficando a mesa do professor e a lousa na frente da sala. Quanto à organização hierárquica, a dona da escola desempenha igualmente as funções de diretora, coordenadora pedagógica e professora, função esta realizada por mais cinco professores.

Por ser uma escola que não faz parte de nenhuma franquia, a escolha do material didático não está atrelada a nenhum tipo de imposição, sendo este escolhido em reuniões em que todos os professores opinam e analisam os livros disponíveis no mercado. No caso específico da turma que acompanhei, o livro adotado era o “Life Lines Intermediate”⁸.

⁸ Livro importado utilizado para o ensino de jovens e adultos. Ele se propõe a levar o aluno a descobrir a gramática e a expandir o vocabulário e as habilidades comunicativas. Trabalha com as quatro habilidades separadamente.

Do mesmo modo, não existe nenhuma imposição quanto ao número de unidades que devem ser trabalhadas no decorrer de um semestre, tendo cada professor mobilidade para acompanhar o ritmo da turma, sanando dúvidas e dificuldades. Existe a possibilidade de que os docentes complementem o livro didático com material e atividades extras que julgarem necessários, relevantes ou interessantes.

Neste contexto, foram assistidas, no período de um semestre, a catorze aulas com duração de uma hora e meia cada. Realizaram-se, a partir da segunda aula, gravações em áudio e vídeo, sendo que a qualidade auditiva e visual obtida foi muito boa, porque a classe analisada era pequena e a disciplina muito boa. Em todas as aulas ocorreram produções orais, mesmo que o foco da aula estivesse na escrita, pois professor e alunos interagiam quase que apenas na língua alvo.

O segundo contexto se caracteriza por ser uma classe do período da tarde de uma escola estadual, situada em um bairro de classe média de uma cidade do interior de São Paulo, que é formada por trinta e cinco alunos de sexta série do ensino fundamental com idades que variam entre doze a quinze anos. A grande maioria só estuda inglês na escola e nunca teve acesso a um curso particular de idiomas. A menor parte dos pais desses alunos possui curso superior; viagens ao exterior nunca foram realizadas nem pelos alunos, nem pelos seus pais e, poucos, deles possuem



computador com acesso à internet e televisão a cabo⁹. O período de coleta aconteceu durante o segundo semestre de 2000.

Apesar de ser uma classe do período diurno, esta se caracteriza por um grande número de faltas dos alunos durante as aulas do semestre, sendo que nunca todos os alunos estiveram presentes em uma mesma aula. É importante ressaltar que se tentou iniciar a coleta de dados nesse contexto no primeiro semestre do ano de 2000, porém uma greve de dois meses das escolas estaduais impediu que a coleta fosse realizada. Durante o segundo semestre, não foi possível realizar a coleta de dados em dez aulas devido a vários motivos: doença da professora, curso de capacitação da mesma, semana de feriados, conselho de classe, ausência da professora, eleição do grêmio, teste aplicados nos alunos, reunião de pais e prova.

A classe era composta por mais ou menos trinta e cinco alunos com idades entre doze e quinze anos. As carteiras estavam dispostas em fileiras de sete ou oito. Quanto ao material didático, não era adotado nenhum livro, mas o conteúdo era passado na lousa pelo professor de acordo com o que julgava relevante e algumas atividades eram realizadas oralmente. Existia um planejamento do conteúdo e, de acordo com o item a ser ensinado, a

⁹ Informações obtidas por meio de conversas informais com os alunos.



professora copiava na lousa textos e exercícios de livros que julgava mais apropriados. Os alunos eram interessados e participavam das atividades e exercícios propostos pela professora.

No segundo contexto, foram assistidas a doze aulas, no período de um semestre, com duração de cinquenta minutos cada aula. Como forma de registros, foram realizadas gravações em áudio e vídeo de todas as aulas, sendo que as três primeiras só foram gravadas em áudio para que os alunos se acostumassem primeiramente à minha presença para que depois a câmera de vídeo fosse introduzida no contexto. Porém, devido ao grande barulho e ao tamanho da sala, foi impossível transcrever as interações destas aulas, sendo considerados para análise apenas o diário da pesquisadora. De outras aulas também, não foram realizadas transcrições, pois não houve produção oral, sendo a prática destas aulas restritas à correção de tarefas nos cadernos dos alunos ou à realização de exercícios escritos pelos mesmos. É importante registrar que os momentos de produção oral não foram muito freqüentes nas aulas observadas e que a língua materna era utilizada o tempo todo em sala de aula, sendo o inglês utilizado na leitura de textos e na correção de sentenças com foco gramatical, que eram lidas pelo professor ou pelos alunos.

O terceiro contexto é uma classe do período da manhã de uma escola particular, localizada em um bairro de classe média de uma cidade do



interior paulista, que é formada por dezessete alunos de sexta série de ensino fundamental com idades que variam entre doze e treze anos. Alguns alunos estudam inglês em cursos de língua e seus pais possuem curso superior, entretanto nem os pais, nem os alunos viajaram para o exterior; a maioria possui computador com acesso à internet e televisão a cabo¹⁰. A coleta foi realizada durante o primeiro semestre de 2001.

Esta escola é pequena e o ensino fundamental foi inserido no ano de 2001, pois anteriormente esta se dedicava apenas ao curso infantil. O limite de alunos por classe é de vinte, e a maioria deles já estuda na escola desde pequeno. As classes de ensino fundamental funcionam no período da manhã, sendo as classes, no período da tarde, dedicadas ao ensino infantil.

A escola está localizada em um bairro de classe média e funciona em uma casa adaptada. O espaço físico das salas de aula é pequeno e os alunos ficam próximos uns dos outros e se sentam em fileiras. O livro didático utilizado é o New English Point¹¹. Algumas poucas atividades extras são utilizadas para complementar o conteúdo do livro. Os alunos eram interessados e apesar de conversarem bastante, desenvolviam todas as atividades propostas pelo professor.

¹⁰ Informações obtidas por meio de conversas informais com os alunos.

¹¹ Livro nacional de autoria de Eliana Aun. Foi reescrito e diz trabalhar com as quatro habilidades, trazendo temas de interesse do aluno brasileiro. Porém, o que notei foi que este livro não motiva a participação dos alunos, seus exercícios são estruturais e o trabalho com a oralidade que propõe se resume a repetições de estruturas.



No período de coleta, cinco aulas não aconteceram devido a comemoração de feriados, Semana do Meio Ambiente e semana de provas, contabilizando um total de seis aulas que não puderam ser assistidas.

Durante a procura pelo terceiro contexto, ocorreram vários problemas, porque as escolas particulares não permitiam que suas aulas fossem assistidas e muito menos gravadas em áudio ou em vídeo. Apenas a escola na qual realizei a coleta abriu as portas para a pesquisa, permitindo que os instrumentos necessários fossem utilizados.

Foram assistidas a nove aulas no terceiro contexto com duração de cinquenta minutos cada uma; estas foram gravadas em áudio e vídeo a partir da aula quatro, para que os alunos não se sentissem inibidos com o gravador e a câmera e se acostumassem com a presença da pesquisadora. Por ser uma classe pequena, o resultado das gravações foi muito bom. Este contexto se assemelha ao segundo na forma como as aulas são ministradas, pois pouca produção oral foi observada e a língua materna (português) é utilizada o tempo todo. Desta forma, os alunos, desses dois contextos, não têm a possibilidade de produzir na língua-alvo, testando hipóteses lingüísticas que, segundo Swain (op. cit.), os levariam a perceber as lacunas existentes entre o que conseguiriam falar e o que gostariam de falar, proporcionando o uso das estratégias de comunicação, uma reflexão e, até

mesmo, a modificação do uso da língua, de acordo com o nível da sua interlíngua.

A professora participante do primeiro contexto morou por um ano nos Estados Unidos, participa continuamente de cursos tanto no Brasil como no exterior e viaja constantemente por vários países que utilizam a língua inglesa, conhecendo, assim, diferentes culturas e variações do idioma em questão. Esta professora se formou em Letras há mais de vinte anos na antiga FAFI, atual IBILCE-UNESP, mas sempre busca se atualizar e adquirir novas informações relativas a área de ensino de línguas.

Em relação à professora do segundo contexto, esta se formou em Letras (licenciatura) no IBILCE-UNESP em mil novecentos e oitenta e dois. Nunca morou fora do país e foi uma vez a um país de língua inglesa para passear. Sempre participa de cursos de formação continuada de professores e fez cursos de especialização em literatura comparada e cursos de inglês avançado, procurando sempre se aperfeiçoar e estar em contato com as inovações da área de ensino de línguas.

O professor do terceiro contexto terminou um curso de inglês em um curso livre de idiomas e, em seguida, fez um curso de conversação, formou-se em uma universidade particular (antiga FARFI, atual UNORP) em mil novecentos e noventa e um e realizou curso de pós-graduação Latu



Senso em Educação na mesma instituição. Nunca foi a um país de língua inglesa e os cursos dos quais participou foram oferecidos pela Delegacia de Ensino.

2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, segundo Erickson (1986), é necessário considerar nove elementos: asserções empíricas, narrativas analíticas, citações das notas de campo, citações das entrevistas, relatos sinópticos dos dados, comentários interpretativos de uma descrição particular, comentários interpretativos de uma descrição geral, discussão teórica, relato da história natural da questão estudada. Esses elementos são fundamentais, porque permitem ao leitor mergulhar no contexto descrito, confrontar as asserções e a forma como foi feita a análise e considerar a base teórica e pessoal da perspectiva do autor e suas mudanças durante o processo de análise dos dados. Sendo assim, vários instrumentos foram utilizados para que o corpus a ser analisado pudesse, realmente, expressar o que acontecia em cada contexto.



Apesar da adoção do paradigma qualitativo que é, segundo Bogdan e Biklen (1998), caracterizado por uma abordagem etnográfica, descritiva, processual, de construção social e embasado em alguma teoria e que tem como objetivos descrever múltiplas realidades, desenvolver um entendimento de um todo processual, estarei me valendo de alguns recursos do paradigma quantitativo como forma de estar demonstrando meus dados em forma percentual ou numérica para que facilite, ao leitor, a localização e a interpretação numérica dos dados; no entanto, toda a análise será desenvolvida dentro do paradigma qualitativo descrito acima.

Como instrumentos de coleta foram utilizadas gravações em áudio e vídeo de produções orais por um período de um semestre, para que ocorrências de erros pudessem ser detectadas, juntamente com o tratamento ou não pelo professor, pelo próprio aluno ou por outros alunos.

Posteriormente, foram feitas transcrições de fragmentos das aulas e em seguida, os erros foram classificados de acordo com o tipo de ocorrência e dos tipos de correção realizadas pelo professor. Observaram-se as correções realizadas nos três contextos e se estas foram eficazes ou não, ou seja, se o erro corrigido desapareceu, ou voltou a ocorrer na prática oral do aluno, alvo da correção, ou de qualquer outro da classe. Desta forma, pretendeu-se verificar indícios de aprendizagem/aquisição da língua-alvo, com a finalidade de analisar se a correção funcionou como andaime no



processo de aprendizagem. As reações dos alunos aos erros dos colegas também foram consideradas.

Paralelamente à análise acima descrita, para que fossem confrontadas e analisadas as diferentes opiniões dos participantes da pesquisa, elaboraram-se questionários que foram respondidos pelos alunos, entrevistas com professores e alunos e registros no diário da pesquisadora. Os questionários foram respondidos por todos os alunos. Todos os alunos do primeiro contexto foram entrevistados, cinco alunos do segundo e seis do terceiro foram entrevistados. O questionário respondido pelos alunos do segundo e do terceiro contextos sofreu algumas adaptações, visando um melhor entendimento do mesmo por parte dos participantes da pesquisa, pois percebeu-se uma certa ambigüidade em algumas das perguntas formuladas.

As interações de sala de aula serão consideradas dado primário, sendo os outros dados, entrevistas, registros em diários e questionários, considerados secundários e utilizados para a confirmação das asserções levantadas nos dados primários.

Uma vez descrita a metodologia, apresento, no capítulo a seguir, a análise e a discussão dos dados.



CAPÍTULO III

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise e a discussão dos dados, tendo como norteadoras as três perguntas de pesquisa relacionadas abaixo:

1- Como professor e alunos conceituam o erro em sala de aula?

2- Como professor e alunos vivenciam o erro em sala de aula?

a- Como ocorrem a correção e o tratamento de erros orais nos contextos pesquisados?

b- Como reagem os alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas?

3- Que efeitos têm a correção e o tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira?

3.1 AS AULAS ASSISTIDAS

As aulas acompanhadas durante a coleta no primeiro contexto são, na sua maioria, caracterizadas por uma preocupação extrema com a forma gramatical, mesmo que o foco das atividades propostas não estivesse, originariamente, neste aspecto. Este fato pode ser comprovado pelo seguinte excerto do diário da pesquisadora e com o fragmento de uma aula (linhas 01 e 03):

“...Percebo que a professora tem uma preocupação muito grande com a correção gramatical. Acho que isso ocorre, pois como ela mesma me disse durante uma conversa informal, os alunos têm boa fluência e um excelente vocabulário, porém ela julga necessário aprimorar a precisão gramatical já que nota vários problemas gramaticais.” (diário da pesquisadora – aula 5 11/05/2000 contexto 01)

1. P1¹²: All right' (+). So we were discussing about Simple Present. I've told you the rules for the Simple Present. We need an auxiliary for negative and interrogative. (+) Now 'what's the auxiliary for the Simple Present?
2. F1: Do (+) does
3. P1: Do and does (+). When do we use does?
4. F1: He, she, it
5. [[
6. F2: Third person
7. P1: Third person
8. F2: She, he, it
9. P1: She, he, it. Very good'' (+) And tell me about the Present Perfect (+) Which one is the auxiliary?
10. F2: Have
11. P1: Have' ok'. And it's in the present so we have has and have'. When do we use has''?
12. F2: He, she, it ((e assim continua a aula)) (aula 06, em anexo, – 16/05/2000 contexto 01)

¹² P1, P2 e P3 referem-se, respectivamente aos professores do primeiro, segundo e terceiro contextos e as demais letras são as iniciais dos nomes dos alunos.



O fato da precisão gramatical ser muito valorizada chamou-me muito a atenção, pois o meu objetivo era analisar em quais momentos a correção era relevante e produtiva e quando acabava funcionando como um empecilho para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem/aquisição da língua alvo. Observei vários momentos semelhantes ao transcrito acima e, a seguir, apresento um fragmento no qual o foco passa da comunicação para a precisão gramatical (linhas 06 e 14). Nessa parte da aula, a professora perguntava ao aluno A por que ele não havia feito a tarefa (linhas 01 a 04) e, então, JP1 entra na conversa (linha 05), mas comete um erro gramatical. Neste momento, a conversa é interrompida e tem início uma explicação (linhas 06 a 14):

1. A: *I didn't do*
2. P1: *why you didn't do?*
3. A: *I forget*
4. P1: *Why did you forget? Maybe you need an agenda! Please do your homework!*
5. JP1: *Do you forgot...[incompreensível]*
6. P1: *Do you forgot? Is it correct?*
7. JP2: *Did you...*
8. P1: *Did you forget to do your homework? Did you A? [incompreensível] ok*
9. P1: *do you*
10. JP1: *Do you know she?*
11. P1: *do you know she? Is it right?*
12. P: *her*
13. P1: *her , very good! Do you know her? Ok, everybody...Do you know her?*
14. *Did you do your homework? Did you forget to do your homework?*
(*incompreensível*)
(aula 02 – 18/04/2000 contexto 01)

No fragmento acima (linha 10), JP1 tenta utilizar o auxiliar "do" de maneira correta, porém faz uso inadequado do pronome "she". A professora, então, pergunta para a classe a forma correta e inicia uma

atividade de repetição com foco no pronome "her" (linhas 13 e 14). Talvez tivesse sido mais produtivo e motivante se JP1 tivesse tido a oportunidade de finalizar sua produção e, em um momento mais oportuno, quem sabe, a correção pudesse ter sido efetivada.

Em oposição ao que foi mostrado até este momento, pude acompanhar uma aula (aula 12) dessa professora, que foi diferente das demais, pois os alunos tiveram oportunidade de se expressar bem mais livremente. A professora deixou de efetuar correções em vários momentos e me parece que o foco estava no sentido da mensagem, porque a aula se constituiu basicamente de conversas entre alunos e professora sobre as diferenças entre os tempos antigos e os modernos, suas vantagens e desvantagens. É necessário esclarecer que os alunos produziram muito oralmente nesta aula e, apesar de a professora não corrigir muito os erros cometidos, se for considerado o número de erros corrigidos, tem-se um total elevado de correções. Entretanto, se for considerado o tempo da aula em que os alunos tiveram a oportunidade de falar, percebe-se que o número de correções não foi elevado. É possível considerar que, proporcionalmente, esta foi a aula em que menos correções foram realizadas. A seguir, é possível verificar essa constatação por meio de fragmentos do diário da pesquisadora e de fragmentos das transcrições da aula.



“...E, mais importante, ela estimulou o tempo todo a participação dos alunos na discussão por meio de perguntas pessoais, que demonstrassem o ponto de vista de cada um e explorou o trabalho oral praticamente o tempo todo da aula, deixando até mesmo de corrigir em alguns momentos em benefício da preservação do significado. O foco deixou de ser, como de costume, só a acuidade e foi também direcionado para a fluência, o que não é comum na aula desta professora.” (diário da pesquisadora – aula 12 – 08/06/2000 contexto 01)

“A meu ver, juntamente com o tema interessante da aula, essa postura mais relaxada da professora frente aos erros foi fundamental para a motivação dos alunos à participação oral. Já que em questionário respondido pelos alunos e em conversas informais com os mesmos, eles afirmaram se desmotivar a falar alguma coisa ou contar algo, pois sabem que como não vão se expressar totalmente de forma correta, eles serão corrigidos várias vezes pela professora.” (diário da pesquisadora – aula 12 – 08/06/2000 contexto 01)

1. P1: Whose ideas is it about?
2. F2: It's about modern life
3. P1: Yes, but whose? Who is the guy giving the ideas? Whose ideas?
4. F2: What's whose?
5. P1: Whose?
6. P: De quem
7. F2: Ah, doctor Saint George
8. P1: From where?
9. F2: From Oxford University
(aula 12 – 08/04/2000 contexto 01)

1. P1: JP1, would you please read the next paragraph?
2. JP1: Wait a minute! I don't like she, because she sent me out, she sent me out in the first day at class
3. P1: Excuse me, was this at the new school?
4. JP1: Yes, she will put /pāt/ me and
5. P1: She sent you out of the class?
6. JP1: Não, ela ia me pôr aí bateu o sinal
7. P1: Sent you out of the class
8. JP1: He would send but, how do I say bateu o sinal?
9. P1: The bell rang
10. JP1: the bell rang, but this is the English teacher, she is very bra ((pára de falar)), nervous. She gave negative for all my class and you have to (incompreensível) the letters, have letters to my, to fathers, they call your home and say your son received negative because (incompreensível) your classroom
(aula 12 – 08/04/2000 contexto 01)

Nos dois últimos excertos da aula 12, é possível verificar uma postura mais relaxada da professora, pois primeiramente ela não oferece a resposta correta imediatamente quando o aluno diz não saber o que é

"whose" (linha 04, 05 e 06), contudo é um colega quem a fornece; já no segundo fragmento, é possível notar que vários erros não foram corrigidos, preservando a continuidade e o significado da mensagem. Esta prática da professora perdura durante toda essa aula, porém, em contrapartida, as demais aulas são mais centradas na precisão formal do que na preservação do significado e na continuidade do discurso. Não é possível afirmar com certeza por que esse fato ocorre, mas talvez o tema da aula, que discutia diferenças entre os tempos antigos e os atuais, tenha despertado o desejo de trocar experiências e opiniões, deixando a precisão gramatical em segundo plano.

Apesar da correção ser muito utilizada nesse contexto, sendo a produção dos alunos na língua alvo muitas vezes interrompida e controlada pela professora, para que correções fossem efetuadas, é necessário ressaltar que a língua alvo é utilizada quase que o tempo todo em sala de aula, sendo oferecida uma grande quantidade de insumo (Krashen, op. cit.) aos alunos que entendem quase que a totalidade do que lhes é oferecido, fato esse que não acontece nos outros dois contextos investigados e que serão analisados a seguir. Notou-se, no entanto, que a interação definida por Long (op. cit.) como o esforço colaborativo entre um aprendiz mais fluente e um menos fluente, gerando o processo de negociação de significados é, muitas vezes,

prejudicado, visto que a professora fornece a resposta correta e não oferece oportunidade para a troca interacional entre os aprendizes.

Os contextos dois e três são semelhantes ao primeiro no que se refere à ênfase na precisão gramatical, pois, o conteúdo trabalhado nas aulas privilegia exercícios de preenchimento de lacunas com a forma adequada, uso de interrogativa e negativa e traduções, como é possível verificar nos excertos a seguir:

P2: Have you a cap?

R: eu não sei

P2: Have you a cap? A cap?

R: ah

P2: gente, como é que responde?

Classe: yes, I have (fragmento aula 04 - contexto 02)

P3: can Ed play tennis

Q: No, she can't

P3: No! She?

Vários alunos: He can't

P3: Isso é o Ed (fragmento - aula 04 - contexto 03)

Outro aspecto do primeiro contexto que se repete nos outros dois é a centralização das aulas na figura do professor, dificultando a interação entre os alunos, que não tinham a possibilidade de efetuar trabalho em grupos ou em pares. Era o professor quem dizia qual seria a atividade a ser realizada, como seria feita e quem a faria. Ele era o ouvinte que importava e com quem o aluno "interagia", porque os outros alunos, na maior parte do tempo, apenas escutavam ou participavam, dando alguma opinião, quando

solicitada pelo professor. Segue-se fragmentos dos contextos dois e três que mostram a participação dos alunos sendo direcionada pelo professor:

P2: V have G e P a lipstick?

V: (2.5)

P2: eu agora não estou perguntando nem só de menina e nem só de menino, estou perguntando dos dois. ((a professora, então, mostra no caderno de V qual o pronome que se usa para se referir a eles)) (fragmento - aula 04 contexto 02)

P3: A, lê o primeiro

A: The girls /gérls/

P3: The girls ((pronuncia corretamente))

A: The girls can swin well

P3: the girls can swin well (fragmento - aula 04 contexto 03)

Existe um aspecto, porém, que se difere em relação ao primeiro contexto. Nos dois últimos contextos, utilizava-se somente a língua materna durante todas as aulas. Nesses contextos existia apenas a preocupação em preparar o aluno para o vestibular, priorizando a leitura e a compreensão de textos e estruturas gramaticais, sem valorizar a oralidade e, em contrapartida, a preocupação da escola de línguas era primordialmente conseguir com que o aprendiz utilizasse e compreendesse a língua-alvo. É possível comprovar o que foi dito acima pelas interações em sala de aula, sempre com a utilização da língua materna:

P2: alguém quer ler o que escreveu?

M: a cou:: ajuda eu professora ((o aluno tenta ler a palavra "couple", mas pára na metade e pede ajuda à professora))

P2: a couple, couple. Vamos ouvir o M! pode começar (fragmento - aula 11 contexto 02)

P3: Você não sabe A! Então vamos lá! É para fazer a interrogativa. Em português se você fala "eu posso brincar" como você fala na negativa?

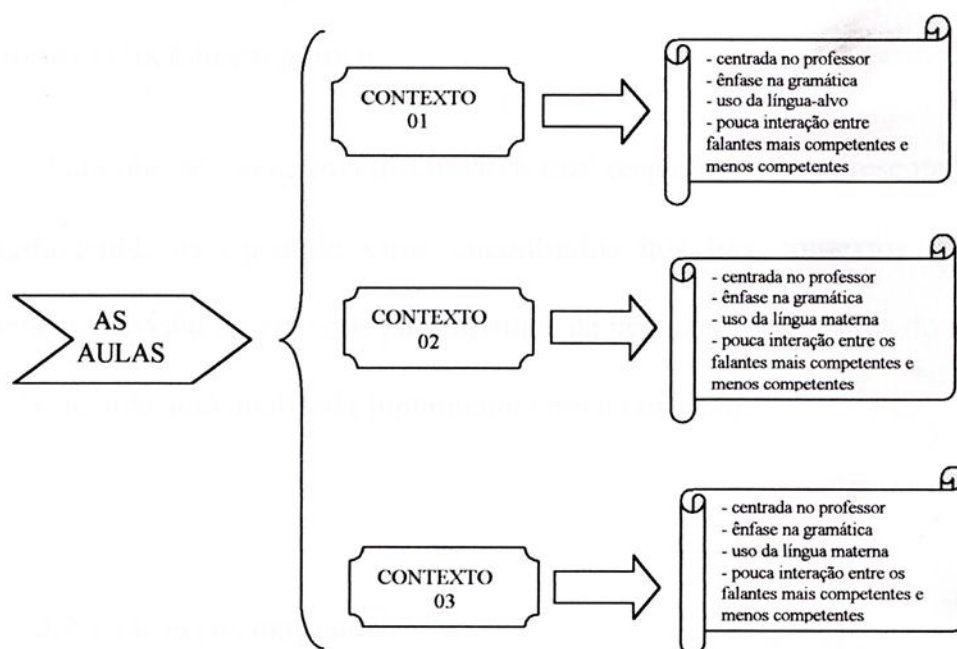
A: ((não responde, mas parece estar pensando))

B: Usa "não"

A: Ah, é

P3: Então fica "can not" (fragmento - aula 1 contexto 03)

É possível resumir as características das aulas nos três contextos com o seguinte esquema:



3.2 O ERRO

Ao considerar o erro, é fundamental não esquecer que os alunos, o próprio professor e a sociedade de maneira geral julgam ser papel do

professor corrigir o que não está certo. Se o aluno erra, o professor é o profissional que tem o dever e é capacitado a corrigi-lo para que não cometa novamente os mesmos erros. Porém, os dados sugerem que esta prática pode estar causando alguns constrangimentos aos alunos e é possível também que exista um certo desconhecimento dos estudos sobre correção por parte dos professores observados, que corrigem de forma mecânica, sem questionarem o porquê da correção, em qual momento realizá-la e de que forma colocá-la em prática.

Para que se inicie uma discussão a esse respeito, serão apresentados, primeiramente, os tipos de erros encontrados nos três contextos e, na sequência, a visão do erro dos participantes da pesquisa. A vivência do erro em sala de aula será analisada juntamente com a correção.

3.2.1 Os erros mapeados

Os dados evidenciaram que diferentes tipos de erros foram corrigidos em sala de aula. São eles: erro de vocabulário (quando o alunos não sabem a palavra que necessita usar ou a usa de forma inadequada); erro no uso da negativa; erro no uso do comparativo; erro de pronúncia; problemas com o tempo e concordância verbais; problemas na estrutura de perguntas e uso do



auxiliar; erro no uso de pronomes; erro no uso de preposições; oferecimento de respostas incompletas; uso inadequado de artigos; uso inadequado de palavras contáveis; problemas com o uso dos numerais ordinais e problemas no entendimento entre professores e alunos, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 01: Tipos de Erros

Vocabulário	Quando o aluno não sabe a palavra que necessita ou a usa de forma inadequada
Negativa	Uso inadequado da forma negativa
Comparativo	Uso inadequado do comparativo
Pronúncia	O aluno pronuncia a palavra de forma incorreta
Verbos	Problemas com o tempo verbal e com a concordância verbal
Estrutura da Pergunta	Problemas na estrutura ou no uso do auxiliar
Pronome	Uso inadequado do pronome
Preposição	Uso inadequado da preposição
Resposta Incompleta	Falta algum item na resposta formulada pelo aluno
Artigo	Uso inadequado do artigo
Palavras Contáveis/Incontáveis	Uso inadequado do "much" e "many"
Numerais	Uso inadequado dos numerais ordinais
Compreensão	Problemas no entendimento entre professor/alunos

No primeiro contexto, pude verificar e documentar, por meio de gravações, um total de cento e cinquenta e oito correções (vide tabela 01). Deste total, os três tipos de erros mais corrigidos foram: pronúncia (26%), vocabulário (23%) e verbos (21%). Os demais erros foram: preposição (11%), pergunta (8.2%), pronome (5.7%), artigo (2.0%), resposta incompleta (1.2%), contáveis/incontáveis (0.6%), negativa (0.6%), comparativo (0.6%) e compreensão (0.6%). A grande maioria dos erros corrigidos foram erros locais (Burt, apud Dulay, Burt e Krashen, op. cit.), que não afetavam o sentido da mensagem que o aluno estava tentando construir. Com base nos dados numéricos e no comportamento da professora em sala de aula é possível notar uma grande preocupação com aspectos formais da língua alvo. Segue-se tabela com os erros mapeados no primeiro contexto.

Tabela 01: Erros do primeiro contexto

Tipos de erros	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	A. 10	A. 11	A. 12	A. 13	A. 14	To tal	%
Pronúncia	2	2	5	4	5	6	1	2	2	7	3	--	1	40	26%
Vocabulário	1	2	4	--	3	4	2	--	1	1	8	8	2	36	23%
Verbos	1	2	6	--	2	5	7	3	1	1	3	3	--	33	21%
Preposição	1	--	3	2	--	2	4	--	--	--	4	1	--	17	11%
Pergunta (estrutura / auxiliar)	2	1	3	--	--	--	3	--	--	--	2	2		13	8.2%
Pronome	2	--	--	--	--	--	3	1	1	1	1	--	--	9	5.7%
Artigo	--	--	--	1	--	2	--	--	--	--	--	--	--	3	2.0%
Resposta Incompleta	--	--	1	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	2	1.2%
Contáveis/ Incontáveis	--	--	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	1	0.6%

Negativa	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	0.6%
Comparativo	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	1	0.6%
Compreensão	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	1	0.6%
Total	8	7	23	7	10	19	21	6	6	10	21	14	5	158	100%

Já no contexto dois, o trabalho com a oralidade é bem menor e nas aulas sete, oito, dez e doze não ocorreu nenhuma forma de prática oral, por isso, na tabela 02, a seguir, os espaços destinados aos tipos de erros encontram-se em branco.

Tabela 02: Erros do segundo contexto

Tipos de erros	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	A. 10	A. 11	A. 12	Tot al	%
Pronúncia								29		29	58%
Perguntas	12									12	24%
Vocabulário			2			4				6	12%
Verbos		1	1							2	4%
Pronomes		1								1	2%
Total	12	2	3			4				50	100 %

O total de erros registrados durante as aulas assistidas foi de cinquenta, sendo os três tipos de erros mais frequentes os de pronúncia (58%), perguntas (24%) e de vocabulário (12%). Os outros são verbos (4%) e pronomes (2%). A totalidade dos erros corrigidos são erros locais, mesmo porque neste contexto não existem produções na língua-alvo que tenham como objetivo propiciar uma comunicação real no idioma estudado, sendo todos os exercícios direcionados para a prática de estruturas

gramaticais ou de um vocabulário isolado. Pôde-se observar que, neste contexto, as aulas eram norteadas por um planejamento gramatical e que a grande maioria da produção oral dos alunos constitui-se de exercícios gramaticais ou de leitura, sendo que a maior parte dos erros de pronúncia foi observada durante a aula de leitura oral de um texto.

Ainda contexto três, o trabalho com a oralidade é bastante restrito, apesar de o professor ter afirmado trabalhar com a oralidade quando foi perguntado pela pesquisadora a respeito da sua prática em sala de aula. Nas aulas seis, sete e oito não foi registrada nenhuma forma de prática oral, sendo assim, na tabela a seguir, os espaços destinados aos tipos de erros encontram-se em branco.

Tabela 03: Erros do terceiro contexto

Tipos de erros	A. 1	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	To tal	%
Pronúncia				1	5					6	50%
Pronomes			1	2						3	25%
Vocabulário					1					1	8.3%
Numerais					1					1	8.3%
Verbos	1									1	8.3%
Total	1		1	3	7					12	100%

Das poucas ocorrências observadas, os erros mais frequentes foram os de pronúncia (50%) e os de pronomes (25%), seguidos dos de verbos, vocabulário e numerais, cada um com (8,3%), totalizando doze ocorrências

de correções de erros na prática oral. Esses erros são locais (Burt, apud Dulay, Burt e Krashen, op. cit.) e têm como foco a produção de algum aspecto gramatical que estava sendo trabalhado em sala de aula, com exceção dos erros de pronúncia que refletem uma aula isolada, na qual o professor pediu que os alunos fizessem a leitura em voz alta de um texto do livro didático.

3.2.2 A visão de erro dos professores e alunos participantes

Considerando-se especificamente o contexto de ensino/aprendizagem, o erro pode ser definido como uma forma que não é aceita pelo professor na linguagem de sala de aula (George 1972). Parece-me que é esta visão que prevalece na sala de aula, já que é o professor quem decide o que é certo ou errado, não levando em conta, muitas vezes, fatores pragmáticos, contextuais, sociais, socioculturais, entre outros, mas se apoiando, unicamente, em uma estrutura gramatical que deve estar correta perante o modelo de um livro didático ou da fala que ele considera como padrão.

Os questionários e as entrevistas realizadas evidenciaram que para os alunos do primeiro contexto, o erro é algo positivo, pois é o caminho para



se aprender o certo (vide anexo I - contexto 01 - gráfico 01). Porém, muitas vezes, o professor não compartilha deste ponto de vista ao desconsiderar a visão de caminho e de processo, querendo resultados imediatos e desprezando ou ignorando o conceito de interlíngua.

Durante as aulas observadas, os alunos pareciam respeitar o erro do colega e o seu próprio erro, buscando aprender algo com o mesmo. Em entrevistas realizadas com os alunos desse contexto, verifica-se a confirmação da posição expressa no gráfico 01.

Pesq¹³: Eu quero que você me fale qualquer coisa sobre erro. O que você acha que é erro, como você se sente quando você erra. O que é erro para você quando você pensa assim na escola, na aula?

Aluno F1: Aprender, porque errando você aprende

Pesq: E você sempre aprende quando alguém te corrige?

Aluno F1: Na maioria das vezes (entrevista - alunos contexto 01)

Pesq: Eu quero que você me fale qualquer coisa sobre erro. O que você acha que é erro, como você se sente quando você erra. O que é erro para você quando você pensa assim na escola, na aula?

Aluno JP2: Erro é quando a coisa não está certa. E se você não errar você não aprende o certo, você sempre vai errar, nunca vai acertar direto.

Pesq: E depois da correção você sempre consegue fazer o certo?

Aluno JP2: Não, depende do jeito que o professor fala. Se você tá lendo um texto e você fala uma palavra errada e aí ele fala a palavra certa e você tá prestando atenção na sequência do texto e não na palavra que ela falou. Também é ruim porque se esperar acabar o texto para falar a palavra certa, você nem vai saber onde está a palavra no texto. (entrevista - alunos contexto 01)

Em entrevista semi-estruturada realizada com a P1, ela afirmou que o erro ocorre quando não se tem o conhecimento praticado daquilo que se espera de melhor para a comunicação e, na sua visão, quando o aluno ou o

¹³ A abreviação "pesq" se refere à pesquisadora.



professor toma consciência do erro, este deve ser corrigido para que saiba que foi comprometido o sentido da comunicação ou o comportamento dele. Deve-se fazer com que o aluno tenha consciência de que existem outras formas para dizer o que ele produziu de maneira errada. A seguir, tem-se o trecho da entrevista com a professora um:

Pesq: O que é erro?

P1: Eu acho que erro é quando você não tem um conhecimento praticado daquilo que se espera de melhor para a comunicação. É quando você fala ou escreve ou a nível de vocabulário você imagina que significa uma coisa, mas para o receptor específico vai significar outra (...). Então se pessoa ou o aluno toma conhecimento, ele tem que ser corrigido no sentido de saber que aquilo comprometeu o comportamento dele ou a comunicação e que há outras formas, principalmente isso que há outras formas dele se comportar ou de usar outra palavra ou outra construção ou outro nível, opções (...). (entrevista - professor contexto 01)

Nem sempre os erros comprometem a comunicação, como afirma a P1. Burt (1975), dividiu os erros em globais e locais e parece-me que, em uma produção oral em que o foco esteja na comunicação, apenas o erro global deve ser corrigido, pois coloca em risco a compreensão da mensagem (Hendrickson, 1980).

Ao contrário do contexto um, no segundo e no terceiro contextos, o erro em sala de aula é visto, pelos alunos, como algo negativo e que causa constrangimento e tristeza. Depois de analisar os questionários e entrevistas realizadas com os alunos, cheguei ao resultado que pode ser visualizado nos gráficos 01 (anexos II e III - contextos 02 e 03) em anexo que mostram que

sessenta por cento dos alunos do segundo contexto acha o erro ruim e que cem por cento dos alunos do contexto três compartilham da mesma idéia.

Quanto à opinião da professora dois em relação ao erro, ela afirma que erro é quando não se consegue falar o que se sabe. Parece-me que seu ponto de vista tem relação com o fato dela acreditar que ensino é sinônimo de aprendizagem, pois para ela, se o professor ensinou, o aluno aprendeu; idéia esta exposta à pesquisadora em conversa informal e em entrevista. É possível verificar também a idéia que ela tem de que o conhecimento é algo acabado e que pode ser passado pronto de uma pessoa para outra, como pode se observar:

O que é erro?

É quando você não consegue falar aquilo que você sabe.

Por que você corrige?

Quando peço uma resposta para o aluno e ele não consegue me dar da forma que eu passei e eu acho que ele aprendeu.

O professor três afirma que o erro não é negativo, mas é algo que o aluno está tentando superar, e que ele consegue averiguar se o erro, em uma prova, é proveniente da falta de estudo, de distração ou do fato de o aluno não saber a matéria. Afirma que a correção é hábito de professor, já que tem a obrigação de mostrar o caminho certo e o errado. Estas afirmações podem ser verificadas nos fragmentos da entrevista abaixo:

O que é erro?

(...) a gente consegue perceber se é um erro porque o aluno não sabe, porque ele não estudou, ou de distração, mas eu não vejo o erro como alguma coisa que marque o aluno ou mostre que ele não aprendeu. Eu acho que erro é mais um momento, às vezes a pessoa não aprendeu não está bem(..) e isso atrapalha (...)o erro, para mim, não vem a ser uma parte negativa, mas eu considero erro como algo que ele está tentando superar. (entrevista com professor - contexto 03)

Por que você corrige?

Eu acho que é mania de professor corrigir erro (...) Eu acho que é por força do hábito mesmo em uma sala de aula a gente corrige para mostrar para o aluno que a gente tem obrigação de mostrar o caminho certo e o caminho errado. (entrevista com professor - contexto 03)

É possível que o sentimento negativo dos alunos, dos contextos dois e três em relação ao erro, seja proveniente da reação dos colegas frente aos erros cometidos. Estes fazem comentários e acham graça de tudo que é dito de forma incorreta, mesmo que depois os próprios alunos que estavam ironizando, passem a ser ironizados. Este fato foi constatado durante a observação das aulas nesses contextos, como é possível observar no excerto a seguir:

1. AC: *the man and the* ((para a leitura e olha para a professora))
 2. P2: *woman*
 3. AC: *the man and the woman are* ' ((olha para a professora como se quisesse saber se pronunciou certo))
 4. P2: *are*
 5. AC: ((olha para a professora, pois não sabe pronunciar a próxima palavra))
 6. P2: *smiling*
 7. AC: *smiling*
 8. P2: *agora quando alguém falar "smiling!" vocês já sabem que é sorrir* ((enquanto AC lia, os colegas riam das suas dificuldades de pronúncia))
- (aula 11 - contexto 02 - 14/11/2000)*

Em relação ao tipo de erro que mais incomoda os alunos do primeiro contexto, esses afirmaram ser os erros que comprometem o significado da



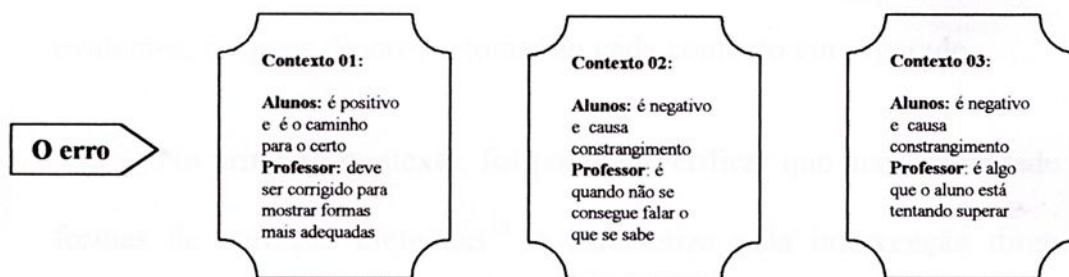
mensagem (anexo I - gráfico 07 - contexto 01). Entretanto, nas entrevistas, a maioria dos alunos disse não se sentir incomodado com nenhum tipo de erro. Veja-se:

Pesq: Como você se sente quando um outro colega erra? Quando você escuta ou vê que ele está errando.

F1: Não me incomoda porque eu também erro, eu não tenho que ficar falando. Eu não ligo.

Nos contextos dois e três, a pergunta em relação ao tipo de erro que mais importunava não foi feita aos alunos, porque, nesses dois contextos, apenas ocorriam erros locais, visto que só eram trabalhados exercícios estruturais e tradução.

A seguir, tem-se um esquema que sintetiza a visão de erro de professores e alunos:



3.3 A CORREÇÃO E O TRATAMENTO DOS ERROS

É por meio das correções realizadas que a vivência do erro em sala de aula poderá ser observada, pois muitas vezes o que professores e alunos pensam fazer, na verdade não é constatado na prática. Também será considerado o tratamento oferecido ou não aos erros por parte dos professores. Primeiramente, serão mostradas as formas de correção mapeadas durante as aulas observadas e, a seguir, como acontece a correção e o tratamento dos erros nos três contextos observados.

3.3.1 As Formas de Correções Mapeadas

Na observação das aulas, diferentes formas de correção ficaram evidentes, as quais descrevo, tomando cada contexto em separado.

No primeiro contexto, foi possível verificar que mais da metade das formas de correção efetuadas¹⁴ se caracteriza pela intervenção direta da

¹⁴ Estas formas de correção foram previamente explicadas no arcabouço teórico desta dissertação, porém as formas “questionamento do professor sobre a opção do aluno” (o professor questiona o uso de um pronome, mas o aluno explica a sua intenção ao usá-lo) e “ajuda do professor para que o erro não ocorra” (quando o aluno olha para o professor ou verbaliza um pedido de ajuda) foram acrescentadas, pois apareceram nos dados analisados.



professora, que fornecia a resposta correta imediatamente após a ocorrência do erro. As demais formas de correção percebidas foram: correção pelos pares (15.2%), auto-correção (15.6%), paráfrase do professor (5,0%) e questionamento sobre a opção do aluno (0.6%) (vide tabela 01, a seguir). Os dados evidenciaram que a professora não oferecia muitas chances de correção de pares ou de auto-correção, justamente pelo fato de se antecipar para oferecer a forma correta ao aluno.

Tabela 01: Formas de correção do primeiro contexto

Tipos de correção	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	A. 10	A. 11	A. 12	A. 13	A. 14	Total	%
Correção Imediata do Professor	3	7	18	7	8	14	5	1	2	9	12	9	5	100	64%
Correção pelos pares	6	--	3	--	--	1	5	3	--	1	2	3	--	24	15.2%
Auto-correção	--	--	--	--	--	2	11	1	3	--	5	3	--	25	15.6%
Paráfrase do Professor	--	--	1	--	2	2	--	1	1	--	1	--	--	8	5.0%
Questionamento Prof./ Opção do Aluno	--	--	--	--	--	--	1	--	--	--	--	--	--	1	0.6%
Total	9	7	22	7	10	19	22	6	6	10	20	15	5	158	100%

Pela análise da tabela abaixo, pode-se verificar que algumas formas de correção que apareceram no primeiro contexto não ocorreram no segundo, como, por exemplo, a paráfrase do professor e seu questionamento sobre a opção escolhida pelo aluno (vide tabela 02). As formas mais

freqüentemente utilizadas no segundo contexto, que são a ajuda do professor para que o erro não ocorra, a correção de pares e a auto-correção, não são recorrentes no primeiro contexto. Porém, na aula onze, do contexto dois, que foi quase que totalmente de leitura oral, pôde-se notar um grande número de correções imediatas. As duas formas de correção mais utilizadas, correção imediata (35%) e ajuda do professor para que o erro não ocorra (29%), aconteceram em uma única aula. Apesar de a correção imediata caracterizar a forma mais empregada de correção, é preciso atentar que esta técnica não é recorrente na prática da professora, mas ocorreu de maneira isolada apenas na aula de leitura oral. Outras formas usadas no decorrer das aulas foram a correção pelos pares (18%) e auto-correção (18%).

Tabela 02: formas de correção do segundo contexto

Tipos correção	A. 2	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	A. 9	A. 10	A. 11	A. 12	total	%
Correção Imediata Professor	--	--	--	1	--	--	--	1	--	15	--	17	35%
Ajuda Professor para que o erro não ocorra	--	--	--	--	--	--	--	--	--	14	--	14	29%
Correção de pares	--	--	3	1	2	--	--	3	--	--	--	9	18%
Auto-Correção	--	--	8	--	1	--	--	--	--	--	--	9	18%
Total	--	--	11	2	3	--	--	4	--	29	--	49	100%

Os dados evidenciaram que, no terceiro contexto, a forma de correção mais freqüente é a imediata (58%) (vide tabela 03), porém esta não

reflete a prática comum do professor, sendo apenas o resultado da maneira praticada na aula de leitura oral nas aulas quatro e cinco. Neste contexto, o mais comum era a prevenção do erro por parte do professor (16,5%) e a participação da classe na correção (24,8%). Como no contexto dois, no qual era freqüente a ajuda do professor que circulava o tempo todo pela classe, auxiliando os alunos na realização das atividades a serem desenvolvidas, transmitindo confiança e motivando-os todo o tempo da aula.

Tabela 03: Formas de correção do terceiro contexto

Tipos correção	A. 1	A. 3	A. 4	A. 5	A. 6	A. 7	A. 8	total	%
Correção Imediata Professor	--	---	2	5	--	--	--	---	58%
Correção pelos Pares	--	1	1	1	--	--	--	---	24.8%
Ajuda Professor para que o erro não ocorra	1	--	--	1	--	--	--	---	16.5%

3.3.2 A Prática de Correção em Sala de Aula

Em relação ao primeiro contexto, existe um predomínio da correção imediata da professora que interrompe a produção oral dos alunos para realizá-la. Esta afirmação pode ser evidenciada pelo excerto do diário e pelo fragmento de aula abaixo:



Quando F1 vai dar exemplos e comete um erro, a professora imediatamente corrige e faz a aluna repetir a forma correta. Corrige imediatamente após o erro. Percebo que esta é uma aluna que quase não participa, pois provavelmente se sente inibida devido ao seu nível de produção ser inferior ao do restante da classe e, quando a professora a interrompe para efetuar a correção e fazer com que repita várias vezes a forma, F1 se sente muito envergonhada. (diário da pesquisadora - aula 03 04/05/2000)

1. P1: *What did you do there?*
2. A: *I play footbal, I swim*
3. P1: *I?*
4. A: *swim*
5. P1: *I? Anybody help him!*
6. P: *swam*
7. P1: *I swam, ok (aula 13 - contexto 01 - 15./06/2000)*

É possível perceber no fragmento da aula treze, transcrito acima, que o aluno A respondia uma pergunta feita pela professora sobre o seu fim de semana, mas ao cometer um erro, foi imediatamente interrompido para que a correção fosse realizada.

No entanto, os professores do segundo e terceiros contextos, na maioria das vezes, oferecem uma oportunidade para que o aluno reformule sua resposta e, geralmente, os alunos obtêm sucesso, mesmo demorando alguns segundos, como é possível verificar nos fragmentos abaixo (contexto 02 - linhas 05 a 09 e contexto 03 - linhas 02 a 06):

1. P2: *has C a book?*
2. G: (2.5) *((o aluno não responde))*
3. P2: *has C a book?*
4. G: (2.5) *I*
5. P2: *se você fala I você vai falar de você. como é ele?*
6. G: *he (+) book*
7. P2: *he"*
8. G: *he (+) has a book*
9. P2: *você não pode esquecer do verbo (aula 04 - contexto 02 - 04/10/2000)*

1. P3: *F, faz o próximo*
2. F: *Can you ski?*
F: *No, you can't*
3. E: *Não!*
4. P3: *Se perguntou com "you" você tem que responder com "I"*
5. P3: *Can you ski?*
6. F: *No, I can't (aula 04 - contexto 03 - 18/05/2001)*

Esta forma de correção é sugerida por teóricos como Rowe 1969; Holly e King 1974; Fanselow 1977b, apud Allwright e Bailey, 1991, e pude perceber que nos contextos observados, esta obteve grande êxito, não apenas por fazer com que o aluno atingisse a resposta correta, mas também porque em oportunidades futuras de uso da forma anteriormente corrigida, o aluno a utilizou corretamente.

Averigüei da mesma forma que, nos contextos dois e três, a correção de pares (Walz, op. cit.) é freqüente (linhas 01 a 04 - contexto 02 e linhas 01 a 04 - contexto 03) quando um aluno não sabe a resposta correta, conforme pode ser verificado nos excertos a seguir. Esta correção é realizada tanto por um só aluno, ou por vários, com a classe em coro fornecendo a resposta correta. Contudo, ao serem questionados a respeito das técnicas de correção que preferiam, esta foi a que obteve a menor quantidade de indicações. Observe-se:

1. P2: *AC have you glassses?*
2. AC: *((a menina olha para a professora sem responder))*
3. P2: *have you glasses?*
4. *Alguns alunos: yes, I have*
5. P2: *have you glasses?*
6. AC: *yes I have (fragmento aula 04 contexto 02)*



1. P3: *can Ed play tennis*
2. Q: *No, she can't*
3. P3: *No! She?*
4. Vários alunos: *He can't*
5. P3: *Isso é o Ed (fragmento aula 04 contexto 03)*

Quando um aluno hesita (linha 02), a P2 também costuma perguntar à classe a forma correta. Tem-se, então, um grande número de correção de pares com o auxílio da professora que motiva os alunos a darem suas contribuições, como se pode verificar abaixo:

1. G: *o que é I am?*
2. P2: *o que significa I am?*
3. AC e outros alunos: *eu sou (aula 6- 18/10/2000 contexto 02)*

A prática acima exemplificada não ocorre no contexto um, que é marcado pela correção imediata, e nem no contexto três, no qual a correção de pares é freqüente, porém esta se dá de maneira espontânea e não com o questionamento direto do professor.

Durante a prática oral de leitura em sala de aula, pude perceber que os três professores utilizam um grande número de correções imediatas (linhas 01 e 02 - contextos 02 e 03), comportamento que não é muito comum na correção de outros tipos de atividades no contexto dois e três, mas que reflete a prática da professora um. É possível afirmar, pela análise das aulas observadas, que esta técnica de correção só aparece na aula onze do contexto dois, aula esta dedicada à leitura de textos produzidos pelos

alunos, e na aula cinco do contexto três, na qual os alunos lêem uma lição do livro didático:

1. M: *a woman / uoman/*
2. P2: *woman (aula 11 – 14/11/2000 contexto 02)*

1. M: *the man and the woman are smiling /smilin/*
2. P2: *smiling! Muito bem M! (aula 11 – 14/11/2000 contexto 02)*

1. B: *What are /are/ you*
2. P3: *What are you doing? (aula 05 contexto 03)*

1. G: *What are /are/*
2. P3: *What are*
3. G: *What are you doing /dóing/*
4. P3: *What are you doing? (aula 05 contexto 03)*

Apesar da correção ser realizada imediatamente após o erro ocorrer, os professores do contexto dois e três, sempre, posicionam-se ao lado do aluno que realiza a leitura, e os dados sugerem que isto dá uma certa confiança a quem está lendo, pois quando não sabem pronunciar a palavra a ser lida, os alunos olham para os professores, como se estivessem pedindo ajuda, ou até mesmo verbalizam este pedido. Os professores fornecem, então, a resposta correta (linhas 06 e 07 e 01 e 02 - contexto 02 e linhas 01 a 03 - contexto 03), prevenindo a ocorrência do erro. Esta atitude parece deixar o aluno confiante e motivado a continuar, porque recebe a forma correta do professor, conforme se pode verificar nos fragmentos abaixo, extraídos das aulas e dos diários da pesquisadora:

1. AC: *deixa eu ler?*
2. P2: *pode ler AC*
3. AC: *em inglês?*
4. P2: *é!*



5. AC: eu não sei ler (+) ((fica rindo, olhando para a professora))
6. P2: uê, mas se não insistir não aprende como é que faz? A couple
7. AC: a couple (aula 11 – 14/11/2000 contexto 02)

1. AC: a couple is talking in a stre:: ((a aluna interrompe a leitura e olha para a professora que está a seu lado))
2. P2: street! Street é nome de perfume como é que você não sabe?
3. AC: in a street. The man is dark hair (aula 11 - 14/11/2000 - contexto 02)

Creio que a postura da professora de circular pela classe tirando as dúvidas faz com que os alunos se sintam estimulados a fazer o exercício, pois sabem que se tiverem dúvidas é só chamá-la que ela os ajuda e os incentiva a buscar a resposta correta. A professora, para incentivá-los usa sentenças como: “você consegue sim”, “olha a palavra do texto, ela lembra o que em português?”, “o que tem nos EUA no inverno que não tem no Brasil?”, “no Brasil as pessoas sentem o que no verão?”. (diário da pesquisadora – aula 12 – 05/12/2000 contexto 02)

1. C: Eu não sei ler
2. P3: we are watching
3. C: we are (2.5)
4. P3: we are watching an old movie (aula 05 contexto 03)

É possível perceber, pelos fragmentos acima, que durante a correção os professores tentam motivar os alunos e incentivá-los a tentar produzir na língua-alvo, mesmo que estes não se sintam seguros para realizar a leitura. Parece-me existir uma cumplicidade, respeito e confiança muito grande entre professores e alunos, só que o efeito prático desse tipo de correção parece não ser tão eficaz, pois, durante a leitura, houve um grande número de recorrências dos erros anteriormente corrigidos, como se percebe nos excertos, a seguir, extraídos de uma mesma aula:

1. M: a woman / uoman/
2. P2: woman
(aula 11 - contexto 02 - 14/11/2000)

1. AC: the ((para a leitura e olha para a professora))
2. P2: woman

3. AC: *woman is blonde hair*
4. P2: *tá vendo, você já conhece várias palavras aí*
(aula 11 - contexto 02 - 14/11/2000)

1. C: *the man and the* ((para a leitura e olha para a professora))
2. P2: *woman*
3. AC: *the man and the woman are* ' ((olha para a professora como se quisesse saber se pronunciou certo))
4. P2: *are*
5. AC: ((olha para a professora, pois não sabe pronunciar a próxima palavra))
6. P2: *smiling*
(aula 11 - contexto 02 - 14/11/2000)

É interessante a resposta dada por um aluno do contexto um quando questionado pela pesquisadora, em entrevista, a respeito da eficiência da correção, visto que ele usa como exemplo a correção imediata na prática da leitura oral:

Pesq: E depois da correção você sempre consegue fazer o certo?
JP2: Não, depende do jeito que o professor fala. Se você tá lendo um texto e você fala uma palavra errada e aí ele fala a palavra certa e você tá prestando atenção na sequência do texto e não na palavra que ela falou. (entrevistas com alunos - contexto 01)

Outro aspecto que parece não gerar bons resultados, em relação à disciplina da classe, no contexto dois, é o fato de a professora dedicar grande atenção individual aos alunos, circulando pela classe e tirando as dúvidas de carteira em carteira, sem que os demais alunos tenham uma atividade para realizar. Esta forma de agir da professora tem seus aspectos positivos, pois faz com que os alunos se sintam mais próximos dela, gerando um clima afetivo muito bom; do mesmo modo, motiva os alunos a tirarem suas dúvidas e a se exporem mais na realização das atividades. Este fato pode ser constatado nos fragmentos dos diários abaixo:



Percebo que a professora tem uma preocupação muito grande com o fato de estar sempre verificando se os alunos estão entendendo o que está sendo explicado e se estão conseguindo fazer os exercícios, por isso é que ela vai de carteira em carteira tirando as dúvidas, mas também observei que este comportamento da professora além de gerar benefícios está causando malefícios em razão do tempo que os alunos ficam sem atividade. (...) Mais de meia hora da aula se passou e a professora, ainda, não verificou a tarefa de metade da classe (...)

Agora que a professora está do outro lado da classe, a conversa e a bagunça têm início do lado oposto, sendo, por isso, impossível para registrar qualquer correção, pois a bagunça é muito (...) Mesmo antes que terminasse a correção dos cadernos de toda a classe, o sinal bate e a aula acaba. (diário da pesquisadora – aula 7 – 31/10/2000 contexto 02)

Porém, em uma aula em que a professora circula pela classe tirando dúvidas e corrigindo os exercícios dos alunos que já tinham acabado, é possível verificar que, pelo fato de ter passado um outro exercício, a disciplina é completamente diferente das outras aulas, nas quais os alunos não tinham o que fazer e, por isso, conversavam. Esse comportamento dos alunos parece sugerir que a correção individual que a professora oferece pode ser uma técnica eficiente, desde que os alunos que não estejam envolvidos na correção, realizem outras atividades. Verifica-se este fato no excerto do diário a seguir:

A professora continua circulando de carteira em carteira, tirando as dúvidas e auxiliando os alunos na realização do exercício. A classe permanece em silêncio, fazendo o exercício e, quando alguém tem dúvida ele chama a professora que prontamente o ajuda. Quando alguns alunos terminam, ela já vai passando visto e corrigindo individualmente o exercício, sempre questionando a opção do aluno, fazendo com que ele próprio chegue a resposta correta. (diário da pesquisadora – aula 08 – 01/11/2000 contexto 02)

A maneira de agir dos professores, do contexto um e três, em relação à correção das tarefas e atividades propostas em classe é diferente, já que eles procuram envolver toda a classe na realização da mesma, fazendo com

que os alunos não se dispersem, porque sabem que poderão ser chamados para dar uma das respostas. Ao utilizarem a correção oral ou na lousa, os alunos devem prestar atenção, por ser a única forma de verificarem suas respostas. O que ocorre no contexto dois é que, muitas vezes, os alunos se tornam indisciplinados porque sabem que a professora vai até a carteira de todos para, pessoalmente, oferecer a correção.

3.3.3 A Correção e o Tratamento de Erros da Perspectiva dos Participantes da Pesquisa

Nesta sub-seção, serão apresentados e discutidos a correção e o tratamento de erros da perspectiva dos participantes da pesquisa dos três diferentes contextos.



3.3.3.1 A Visão da Correção dos Participantes da Pesquisa

O Primeiro Contexto

É interessante que a primeira professora, em entrevista, diz se posicionar frente à correção de forma a deixar com que o aluno tenha tempo para verificar se houve realmente erro e que, por outro lado, acredita que o professor deveria ser humilde para também reconhecer seus erros perante a classe. Acha importante que a correção seja feita com o objetivo de não comprometer a comunicação, especialmente na correção da produção oral. Afirma não corrigir todos os erros produzidos, mas apenas os que são mais problemáticos. As técnicas de correção que diz utilizar são: repetir baixo a palavra errada, chamar o aluno depois da aula e lhe explicar o erro que cometeu, fazer anotações e depois fazer um comentário sobre os erros e, se for um problema gramatical referente a alguma estrutura ensinada, ela interrompe a aula, pois acredita que o erro de um é o erro de todos. Para P1, a correção sempre cabe em sala de aula e o mais importante é decidir como realizá-la. Seguem-se fragmentos que comprovam o que foi afirmado acima:

Pesq: O que é erro?

P1: (...) Como corrigir esse erro, eu acho que quando a pessoa sabe mais, e ninguém sabe muito mais que o outro, respeitando e procurando ter certeza, evitando o tal do acho, eu acho que é assim, verificar, mostrar para o aluno que ele tem que ter sempre uma verificação, tempo para verificar se houve realmente erro, o professor tem que ter uma humildade de crescer junto com o aluno. E procurar também, olha gente aquilo que eu escrevi na lousa daquele jeito não é ou é do outro jeito e corrigir sempre com o objetivo final de não comprometer a comunicação. (entrevista professora - contexto 01)

Pesq.: Por que você corrige?

P1: Uma das coisas que eu faço, na parte oral se for um discurso que está me interessando apenas algumas palavras do que ele vai falar, eu repito a palavra que ele disse errado, sem interromper o discurso dele. De alguma formas, ele adquire um treinamento que ele se acostuma a escutar sem interromper o fluxo de consciência dele, ele continua com o pensamento. Se ele fizer outro erro, eu não vou ficar corrigindo dois, três erros, mas corrijo aquele que foi o primeiro ou aquele que foi mais problemático(...). Se for gramatical, eu vou pedir para rever a gramática ou explicar a gramática para ele e a outra forma, a melhor que eu acho, é quando parte do aluno a auto-correção ou trocar os papéis quer dizer o aluno corrige de outro aluno, explicar para o outro colega. O que eu tenho notado é que "pair work" tem funcionado muito mais que o professor ensinando, eles ficam mais a vontade, se expõem mais e não se sentem tão mal tratados pela mãe professora que está chamando atenção, mas é difícil, eu não sei quando acontece a absorção da consciência do erro e não cometer o erro outra vez. Eu acho que são dois momentos diferentes, um é o momento que ele tem o conhecimento do erro, então para isso ele vai ter que ter um referencial que existe uma outra forma correta e o outro é o momento que ele não comete mais esse erro e vai trocar pelo acerto. Quando isso acontece, eu não tenho certeza, eu acho que da mesma forma que qualquer pessoa precisa se expor dez vezes de forma diferente para que ela faça parte do seu repertório de vocabulário, eu acho que o aluno tem que se expor no mínimo dez vezes a um erro que ele esteja fazendo para ele ter isso como um reconhecimento e depois como um acerto. Eu acho que uma das estratégias é utilizar didáticas diferentes, uma vez com vídeo, outra com áudio, outra com repetição, outra com fita(...). (entrevista professora - contexto 01)

Pesq.: Quando e como você corrige?

P1: Dessa forma, primeiro depende do aluno, porque tem aluno que fica melindroso que fica melindrado se você corrige na frente dos outros. Se for escrita, dessa forma, eu escrevo acima e às vezes, se formam muitos erros eu coloco todas as palavra embaixo para ele copiar ou de alguma forma fazer um exercício a mais, procurar sinônimos no dicionário ou escrever frases utilizando aquelas palavras. Quando vai depender porque se for um discurso que ele está fazendo, eu repito geralmente palavra que ele falou errado baixinho (...). Pronúncia é realmente repetindo e mostrando, agora os livros vêm com essa parte fonética e eles estão se acostumando desde o início a perceber sons diferentes (...). (entrevista do professor - contexto 01)

Pesq.: Você acha que a correção sempre surte bons resultados?

P1: Depende, eu acho que a correção cabe, como é que vai depender. Não precisa ser junto, eu acho que o papel do professor é dar opções. Então a correção cabe aí, se ele fez um erro, um aluno específico, ou depois da aula chamar às vezes de imediato, se for na prova. A auto-correção eu acho ajuda muito, eu tenho notado que uma das mais ajuda, mas eu acho que a correção sempre cabe. Não sei exatamente quando, vai depender se é uma prova, se é um papo que está tendo informal, aí não cabe ficar corrigindo de imediato, mas anotar ou o professor decorar o próprio erro e depois fazer um comentário; se é o aluno que faz sempre o mesmo erro, tentar conscientizá-lo desse erro(...). (entrevista do professor - contexto 01)

Contrários à visão da professora de que a correção sempre tem lugar em sala de aula, Allwright e Bailey (1991) afirmam que, às vezes, é melhor



ignorar o erro cometido pelo aluno, pois este ainda não atingiu um estágio na interlíngua capaz de levá-lo a usar o “feedback” corretivo para modificar sua hipótese atual, porém este hábito pode gerar, nos outros alunos, a sensação de que a produção errada do colega que não foi corrigida é certa, fazendo com que a classe adote uma forma errada como correta. Seria prudente, então, a meu ver, sempre utilizar o bom senso para saber quando e como corrigir, sempre levando-se em conta o nível do aluno no processo de aprendizado da língua alvo, o tipo de atividade que está sendo trabalhada, variáveis sociais, culturais, pragmáticas, contextuais, emocionais, psicológicas, entre outras. Em outras palavras, cabe ao professor ter sensibilidade e discernimento para utilizar a correção como um benefício para o aluno e não como punição e motivo de constrangimento perante a classe.

Apesar de P1 ter afirmado que oferece tempo para que o aluno tenha a possibilidade de perceber seu erro, nas aulas observadas, verificou-se que o aluno era demasiadamente interrompido (correção imediata), o que gerava, às vezes, desmotivação e constrangimento para participar das aulas. A seguir, apresentarei dois excertos dos dados que mostram interrupções desnecessárias no discurso do aluno realizadas pela professora. Transcorria um diálogo entre P1 e P sobre a possibilidade de P trocar os dias das aulas de ginástica para que não precisasse sair mais cedo da aula de inglês e, na

seqüência, começam a falar sobre as férias de P. JP1 entra na conversa e P1 começa a realizar correções, interrompendo o discurso criativo do aluno. Este aluno tinha o foco na produção de significados e, por isso, quando a professora realizou as correções, ele nem percebeu (linhas 16 a 18). A professora, em uma das situações, pede para que ele repita a forma correta (linha 20):

1. P1: *How many times are you going to do now?*
 2. P: *three*
 3. P1: *three times. So it's Monday, Thursday and*
 4. P: *Wednesday*
 5. P1: *Wednesday. Thursdays or Tuesdays?*
 6. P: *Thursdays*
 7. P1: *So, Mondays, Wednesdays and Thursdays. So you have a personal trainer. Try to change this time, maybe later. Because otherwise you'll miss half an hour. A lot of time.*
 8. P: *Because there isn't*
 9. P1: *Aren't you going to do it in July?*
 10. P: *No*
 11. P1: *No, you will be on vacation*
 12. P: *yeah*
 13. P1: *Why don't you do in July?*
 14. P: *Because I will travel*
 15. P1: *You will travel. Stay here and do gymnastics.*
 16. JP1: *Where are you going?*
 17. P1: *Where are you going to?*
 18. JP1: *Bebedouro?*
 19. P: *Bebedouro*
 20. P1: *Repeat! Where are you going to?*
 21. JP1: *Where are you going to? Bebedouro!*
 22. P1: *Do you like Bebedouro?*
 23. P: *More or less.*
- (aula – 12 – contexto 01 - 08/06/2000)

Novamente, no próximo fragmento, o foco é deslocado do significado para a forma estrutural da linguagem. Em uma conversa sobre a professora da escola, JP1 usa, inadequadamente, o auxiliar na terceira

pessoa do singular na forma negativa e é interrompido por P1 (linhas 06 a 16):

1. P1: *Do you think this helps the process?*
2. JP1: *No, if my teacher beat me, how do I say ficar bravo?*
3. P1: *How do you say that?*
4. P: *Nervous*
5. F2: *Angry*
6. JP1: *I'll be nervous with her. She don't have*
7. P1: *She?*
8. JP1: *She don't have*
9. P1: *She?*
10. JP1: *What?*
11. P1: *She?*
12. F1: *Has*
13. JP1: *She don't has*
14. P1: *She don't has?*
15. F2: *doesn't*
16. JP1: *She doesn't have the right of beating*
17. (aula -12 - 08/06/2000)

Mesmo com a insistência da professora em oferecer a forma correta, os alunos disseram, em entrevista, que nem sempre prestam atenção à correção realizada. O resultado do questionário ratifica a entrevista (anexo I - gráfico 03 - contexto 01). Um dos fatores apontados para que isso ocorra é justamente a repetição insistente da forma correta pela professora, conforme pode ser constatado nos excertos a seguir:

Pesq: Você sempre presta atenção quando a professora te corrige?

Aluno JP1: Não

Pesq: O que faz você não prestar atenção?

Aluno JP1: Nada, sei lá. Tem vez que eu presto, mas tem vez que eu começo a olhar para o teto. Quando a professora começa a repetir sempre a mesma coisa, eu começo a olhar para o teto. (entrevistas alunos - contexto 01)

Pesq: Você sempre presta atenção quando a professora te corrige?

Aluno F1: Às vezes

Pesq: Às vezes quando?

Aluno F2: Ah, não sei. Uma correção chatinha, a gente não liga muito não.

Pesq: O que é uma correção chatinha?

Aluno F1: Uma palavra assim sabe, se eu acho a palavra difícil (entrevista alunos - contexto 01)

Na visão dos alunos do primeiro contexto, a correção que oferece maior resultado é a auto-correção e a de menor resultado, a correção imediata. Este fato pode ocorrer, pois, ao produzir, o aluno está preocupado com a elaboração de um discurso de significado coerente, mas não com uma exatidão gramatical, e a correção imediata acaba quebrando a linha do raciocínio, sem trazer benefícios à assimilação de uma forma gramatical correta (segue-se fragmento da entrevista com JP1). Já quando o professor dá a oportunidade do aluno seguir com o que está dizendo, muitas vezes o próprio aprendiz percebe o erro, volta e se auto-corrige (Walz 1982, Rowe 1969, Holley e King 1974, Fanselow 1977, op. cit.). veja-se:

Pesq.: Quais as formas de correção que a professora usa que você acha que dão resultado?

JP1: Ah sei lá. A de repetir algo porque eu entendo melhor ouvindo do que escrevendo e lendo.

Pesq: por exemplo, você está falando alguma coisa, você prefere que o professor te corrija na hora que você está falando ?

JP1: Não! Espera eu acabar de falar e corrige senão você perde a linha do seu pensamento. Eu fico meio desnorteado

Quando perguntada sobre como achava que o aluno se sente ao ser corrigido, a primeira professora afirmou que depende do grau de afetividade dele com os outros colegas. Segue-se trecho da entrevista com P1:

Pesq.: Como você acha que o aluno se sente ao ser corrigido em sala de aula?

P1: Depende do grau de afetividade dele com os colegas. Tem aluno adolescente que está na fase agressiva que ele não tá nem aí, ele pensa que o mundo tá contra ele e ele não dá a mínima e também não se corrige por causa disso. Eu acho que a correção fica a nível inconsciente, no momento que ele se situar mais com calma com ele mesmo, o inconsciente vai mandar a mensagem de: olha aquela palavra que você foi corrigido há dez anos atrás vai poder voltar correta. Eu acredito que por isso a correção cabe, quando e como é que eu acho que depende. (entrevista professora - contexto 01)

Em relação aos sentimentos causados pela correção, ao serem questionados, apenas um aluno, do primeiro contexto, disse não se sentir constrangido quando é corrigido, enquanto que todos os outros responderam que depende de quando e de como a correção é feita e por quem ela é feita. Afirmaram, ainda, preocupação com as pessoas que estão junto deles quando a correção é feita, podendo ser expostos a situações desagradáveis. Além disso, as ocasiões nas quais a correção ocorre como forma de zombaria ou julgamento (“burro”, por exemplo). A maneira como é feita também mereceu preocupação por parte dos alunos quando responderam ao questionário, dizendo que se a pessoa que os corrige estiver calma não se sentem constrangidos, contudo se ela ficar nervosa ou gritar, o constrangimento aparecerá (anexo I - gráfico 02 - contexto 01).

Os alunos afirmaram que só se sentem incomodados em relação aos erros dos colegas, quando o sentido da mensagem é comprometido (anexo I - gráfico 05 - contexto 01), sendo assim, eles se mostraram mais tolerantes

que a professora, fato este que pode ser comprovado pelos fragmentos das entrevistas realizadas com os alunos do primeiro contexto:

Pesq: Como você se sente quando um outro colega erra? Quando você escuta ou vê que ele está errando.

JP2: não me incomoda, só acho engraçado ver o erro. (entrevista alunos - contexto 01)

Pesq: como você se sente quando um outro colega erra? Quando você escuta ou vê que ele está errando.

JP1: Não me incomoda. Ninguém nasce sabendo. (entrevistas alunos - contexto 01)

Do mesmo modo, é importante também considerar quem irá realizar a correção em sala de aula, porque muitas vezes este fator acaba diferenciando a receptividade do aluno corrigido em relação à correção. É o que se pode perceber na resposta à pergunta quatro do questionário (anexo I - gráfico 04 - contexto 01), na qual dois alunos, do primeiro contexto (de um total de seis), responderam preferir que o professor realize a correção, por saber sempre a forma correta e sabe corrigir de forma mais fácil. Os outros, todavia, manifestaram uma preferência variada, dependendo do momento, pois, eventualmente, apesar de o professor saber mais, o colega consegue explicar o conteúdo de maneira mais "descomplicada". Alguns alunos, no entanto, disseram que, às vezes, ao realizar a correção, o colega tem a intenção de causar constrangimento.

Ao serem perguntados sobre as atividades que dão mais resultado, os alunos do primeiro contexto responderam que se sentem mais motivados



e aprendem mais em atividades nas quais devem falar sobre eles mesmos, expressando suas opiniões, o que pode ser constatado no gráfico (anexo I - questão 09 – contextos 01,02 e 03).

Com base nos dados analisados, penso que, no primeiro contexto, a correção pode estar causando algum tipo de constrangimento que poderia até comprometer o aprendizado em sala de aula e a própria motivação do aluno ao se expor na língua-alvo, pois sabe que será fatalmente corrigido já que não possui um nível de produção perfeito na língua alvo. Em conversas informais com os alunos, eles afirmaram que, às vezes, como sabem que serão inevitavelmente interrompidos, sentem-se desmotivados a participar da aula e, por isso, ficam em silêncio quando a professora pergunta alguma coisa. Este fato pode ser constatado no excerto seguinte:

1. P1: (incompreensível) Richard's bad day. Ok, A have you had a bad day that you remember? As we say in Portuguese a day that you woke up with the left foot? You know nothing goes well.
 2. A: Yes!
 3. P1: Yes'could you tell me?
 4. A: Ah (2,5) when I wake up headache /readache/
 5. P1: headache. And what did you do?
 6. A: Ah (2,5) how can I say' I drink
 7. P1: In the past I
 8. A: Drunk /dronk/
 9. P1: Drank '
 10. A: drank'. How can I say remédio?
 11. P1: Medicine
 12. A: I drank medicine (2,5) and (incompreensível)
 13. P1: And you didn't go to school, you stay at home'
 14. P: Que dia ruim hein!
- (aula 6 – 16/05/2000 - contexto 01)

O aluno acima é quieto em sala de aula e evita tomar parte de atividades orais. Ao ser chamado a participar, pergunta tudo o que tem dúvida à professora, talvez como forma de evitar que a correção ocorra, mas mesmo assim ela ainda acontece. O foco, na forma correta, pode estar gerando desmotivação deste aluno durante a participação de atividades orais propostas em sala de aula, pois ele foi um dos alunos que respondeu, no questionário, que a correção, às vezes, desmotiva e constrange, juntamente com quarenta por cento da classe (anexo I - gráfico 10 - contexto 01).

Em resposta à questão três do questionário (anexo I - gráfico 03 - contexto 01), apenas dois alunos, de um total de seis, disseram sempre prestar atenção quando são corrigidos, porque acham enfadonho falar errado; os outros disseram que, se estão cansados, desinteressados ou com dor de cabeça, não prestam atenção. Dois alunos do primeiro contexto ainda complementaram a resposta, dizendo que apesar de prestarem atenção, acabam cometendo os mesmos erros, pois esquecem facilmente a forma corrigida.

Neste ponto, questiono a resposta à pergunta dez (anexo I - questão 10 - contexto 01), na qual sessenta por cento dos alunos afirmou que a correção sempre ajuda, contudo em resposta a questão três (anexo I - questão 03 - contexto 01) apenas quarenta por cento afirmou que sempre presta atenção na correção. Não seria o caso, então, de os alunos



responderem que, quando prestam atenção, a correção pode ajudar? Além disso, sabe-se que o fato de prestar atenção na correção do professor não traz garantias de que o erro será extinto, pois há diferenças entre correção, tratamento e extinção do erro. Corrigir é apenas oferecer a resposta correta, porém tratar implica ter uma visão positiva do erro enquanto parte do processo de aprendizagem e levar o aluno a uma tomada de consciência por meio de atividades extras, exercícios, trabalhos em pares ou em grupos, entre outros. Mesmo assim, não existem garantias de que o erro será extinto (Luckesi, 2001, Scaramucci, 1998/1999 e Xavier, 1998/1999). Na próxima seção este tema será abordado de maneira mais detalhada.

O Segundo e o Terceiro Contextos

Os professores, do segundo e do terceiro contextos têm uma visão diferente em relação à correção de erro, ao afirmarem que corrigem quando percebem que o aluno fracassa tentando dar uma resposta sobre algo que já foi ensinado. No entanto, os dois têm consciência que, nem sempre, a correção traz bons resultados. P3 afirma que corrigir é mania de professor e este tem obrigação de ensinar o caminho certo. Essas afirmações podem ser constatadas nos fragmentos a seguir:



Pesq: Você acha que a correção sempre surte bons resultados?

P2: Nem sempre, nem sempre. Porque muitas vezes você corrige, corrige e o aluno não percebe e continua cometendo o mesmo erro. (entrevista da professora - contexto 02)

Pesq: Por que você corrige?

P3: Eu acho que é mania de professor corrigir erro....eu acho que é mais por força do hábito mesmo e uma na sala de aula a gente corrige para mostrar para o aluno que a gente tem por obrigação mostrar o caminho certo e o caminho errado. (entrevista do professor - contexto 03)

Em relação aos alunos dos contextos dois e três, é possível afirmar que existe um sentimento de constrangimento, fracasso e tristeza em relação à correção, pois os colegas fazem comentários jocosos quando o professor as realiza. Este fato foi registrado nos questionários (anexo II - gráfico 02 - contexto 02 e anexo III - gráfico 02 - contexto 03), entrevistas e no diário da pesquisadora. Durante a observação das aulas, também notei que os erros cometidos acabavam se tornando motivos de riso, mesmo que a professora tentasse controlar e chamar a atenção dos alunos, fato este que ocorre também no contexto três (anexo III - questão cinco – contexto três), no entanto em uma intensidade bem menor. Nos contextos dois e três, não foi averiguado que tipos de erros mais incomodavam os alunos, visto que apenas foram mapeados erros locais. A seguir, mostro alguns fragmentos que comprovam este fato:

Pesq: Como você se sente quando você fala alguma coisa errada e a professora te corrige?

Aluno A: Envergonhado (entrevista alunos – contexto 02)

Pesq: Como você se sente quando você fala alguma coisa errada e a professora te corrige?

Aluno O: Ah, mais ou menos, eu fico meio chateado (entrevista alunos – contexto 03)

No decorrer da leitura, os colegas riam das dificuldades dos alunos que estavam lendo. (diário da pesquisadora – aula 11 – 14/11/2000 – contexto 02)

Em relação aos sentimentos dos alunos ao serem corrigidos, P2 acredita existir uma diferença entre alunos mais novos, que não ligam para a correção e para as reações dos colegas, e entre os mais velhos, que se sentem inibidos com os comentários e risadas da classe. P3 crê que o aluno tem consciência de que está na sala de aula para aprender e, por isso teria um sentimento bom em relação a correção. Seguem-se os trechos das entrevistas dos professores:

Pesq.: Como você acha que o aluno se sente ao ser corrigido em sala de aula?

P2: Se é aluno mais novo, ele tira de letra, se é aluno mais velho, ele fica inibido, fica com vergonha, os outros riem, quinta e sexta não você corrige, ele fala e tudo bem. Ele parece que não tem bloqueio nenhum, já o de sétima fica mais envergonhado, o de oitava e colegial é mais difícil. (entrevista professora - contexto 02)

Pesq.: Como você acha que o aluno se sente ao ser corrigido em sala de aula?

P3: Eu acho que ele leva em consideração o que está sendo passado para ele, porque ele, na condição de aluno, ele sabe que está lá para aprender e encara como uma coisa boa e se ele acha que ele também está certo ele também tem direito de dizer e quer saber o que ele errou e porque ele errou. (entrevista professor - contexto 03)

Em relação às formas de correção utilizadas, no segundo contexto, a própria professora afirma utilizar a repetição, porém, na prática da mesma não foi esta a maneira que mais se verificou e sim, a oportunidade de auto-correção, na maioria das vezes em que o erro ocorria, e a correção de pares, como é possível verificar no excerto da entrevista a seguir:

Pesq: Quando e como você corrige?

P2: Insistindo, mostrando para o aluno onde está errado. Insistindo, eu dou uma estrutura e ele não consegue assimilar, insistindo com repetição, por exemplos, por ilustrações. Mudando, às vezes a situação para ver se ele percebe, mesmo quando coisa que em português. Corrijo quando peço uma resposta do aluno e ele não consegue me dar daquilo que eu passei e eu acho que ele aprendeu. É nesse momento, é aí que eu mostro pra ele, ponho a questão na lousa, falo, oral, torno a repetir, pra ver se só com a repetição ele consegue assimilar, se ele percebe onde ele está respondendo e falando errado. (entrevista professora - contexto 02)

É interessante perceber que a professora parece não ter consciência da forma como corrige e parece ter uma idéia equivocada da forma como atua em sala de aula. Entretanto, parece-me que a forma utilizada pela professora tem causado um resultado muito melhor do que se tivesse utilizando a forma que ela julga usar, mas que não se verifica na sua prática como forma predominante, a não ser que seja em uma aula que tenha como foco a leitura oral. Seguem-se exemplos de auto-correção, correção de pares e correção imediata encontrados nas aulas assistidas do segundo contexto (linhas 01 a 05 contexto 02, linha 03 contexto 02 e linhas 01 a 06).

1. B: the children
2. P2: o que é "the children"?
3. GL: criança
4. P2: então volta um pouquinho atrás, vê quando a gente estava aprendendo plural o que é. (2.5). O que é "the children"? Quem sabe? (2.5) ((ninguém responde, mas procuram a resposta no caderno)) quando nós aprendemos para a prova' lembra vários textos, vocabulários'. O que a gente viu? (2.5) ((a professora não fala o significado da palavra criança, mas estimula os alunos a procurarem no caderno))
5. GL: crianças (aula 6 – 18/10/2000 - contexto 02)

1. G: bolsa professora, bolsa!
2. P2: o G não sabe bolsa!
3. Alguns alunos: bag /big/
4. P2: bag (aula 9 – 08/11/2000 - contexto 02)

1. C: one (+). Como que é aqui agora? Girl /jir/
2. P2: girl
3. C: one girl is wea/ ((C pára a pronúncia da palavra no meio))



4. P2: wearing
5. C: wearing a pink blouse /bluse/
6. P2: blouse. (aula 11 – 14/11/2000 - contexto 02)

Em relação à forma como o P3 acredita realizar a correção, tem-se o seguinte trecho da entrevista realizada com o mesmo, e dois fragmentos das correções oferecidas, durante as aulas, que mostram uma postura mais relaxada frente ao erro cometido em sala de aula (linhas 01 a 05 e 01 a 06):

Pesq: Quando e como você corrige?

P3: Eu corrijo quando percebo que um aluno...de pronúncia eu não considero um erro porque nós temos vários, tem o problema da entonação, tem o problema do som, isso aí faz com que cada um tenha um tipo de voz então o erro de pronúncia eu não considero que seja um erro, a gente tenta chegar numa palavra mais próxima. Agora eu tento corrigi-los mais e mostrar mais o erro da parte escrita, da parte de gramática para que eles possam tentar escrever melhor(...) (entrevista professor - contexto 03)

1. P3: can Ed play tennis
2. Q: No, she can't
3. P3: No! She?
4. Vários alunos: He can't
5. P3: Isso é o Ed (aula 04 – contexto 03)

1. P3: F, faz o próximo
2. F: Can you ski?
3. R: No, you can't
4. E: Não!
5. P3: Se perguntou com "you" você tem que responder com "I"
6. P3: Can you ski?
7. F: No, I can't (aula 04 – contexto 03)

Os alunos dos contextos 02 e 03 preferem que o professor realize a correção, pois a ele pertence o saber e não aos colegas que, muitas vezes, corrigem errado. E, ao serem questionados sobre as atividades que gostam de realizar em sala de aula, constatou-se uma preferência por exercícios estruturais, na sua maioria escritos (anexos I e II - questão 09 - contextos 02

e 03). É curioso o fato de que apesar dos alunos terem assinalado no questionário os jogos como forma de fixação da matéria, pelo fato de os alunos gostarem e sentirem que os mesmos oferecem bons resultados, em nenhuma aula assistida esta prática pedagógica foi utilizada.

No segundo e terceiros contextos, a forma de correção apontada como a que oferece melhores resultados foi a correção imediata, já a que oferece piores resultados foi a correção realizada pelos colegas. Creio que isto se deu devido ao fato de, nesses dois contextos, o foco estar, apenas, na prática de estruturas gramaticais isoladas, e a real comunicação na língua alvo não ser estimulada.

Em relação à correção dos colegas, sabe-se que, em classes maiores, a pessoa que comete erros fica mais vulnerável a comentários jocosos e julgamentos dos colegas da classe, sendo este fato abominável entre os adolescentes que estão o tempo todo em busca da auto-afirmação e da aprovação do grupo. Em anexo é possível analisar os gráficos que demonstram os resultados obtidos (anexos II e III - questão 09 – contextos 02 e 03).

É interessante notar que, em relação aos contextos dois e três, a forma que os alunos elegeram como a que seria mais eficiente é, na verdade, a menos usada pelos professores em sala de aula. O que se



verificou durante o período de observação foi que a forma que mais resultados dava era a mais utilizada pelos professores, a qual permitia que o aluno tivesse oportunidade de reparar o erro cometido, tendo ou não a ajuda do professor.

Nem sempre a correção de pares causa resultados negativos, uma vez que, em vários momentos, pude perceber que esta forma estava presente nas aulas, propiciava bons resultados e não causava constrangimentos à pessoa corrigida, apesar de os alunos terem afirmado que não gostam de ser corrigidos pelos colegas. Levando-se em conta o que foi afirmado anteriormente, é a maneira como a correção de pares é feita que é o diferencial para que esta cause ou não embaraço em quem está sendo corrigido.

Os alunos dos contextos dois e três, apesar de não fazerem uso da língua em situação de comunicação, responderam que o mais importante no aprendizado de uma língua estrangeira é saber se comunicar na língua alvo e não apenas dominar a gramática da mesma forma que os alunos do primeiro contexto (anexos II e III - questão 06 – contextos 02 e 03). Nota-se, então, que os alunos têm consciência do que é importante e relevante no aprendizado de uma língua estrangeira, mesmo que isso não esteja sendo oferecido a eles dentro do contexto educacional do qual fazem parte. Muitas vezes, essa consciência do aluno pode ser um dos fatores responsáveis pelo

desinteresse presente nas aulas de inglês, nas quais o que importa é cumprir o currículo e apresentar algumas estruturas gramaticais pré-determinadas, o que gera indisciplina, desmotivação e previsibilidade nas aulas do ensino fundamental e médio.

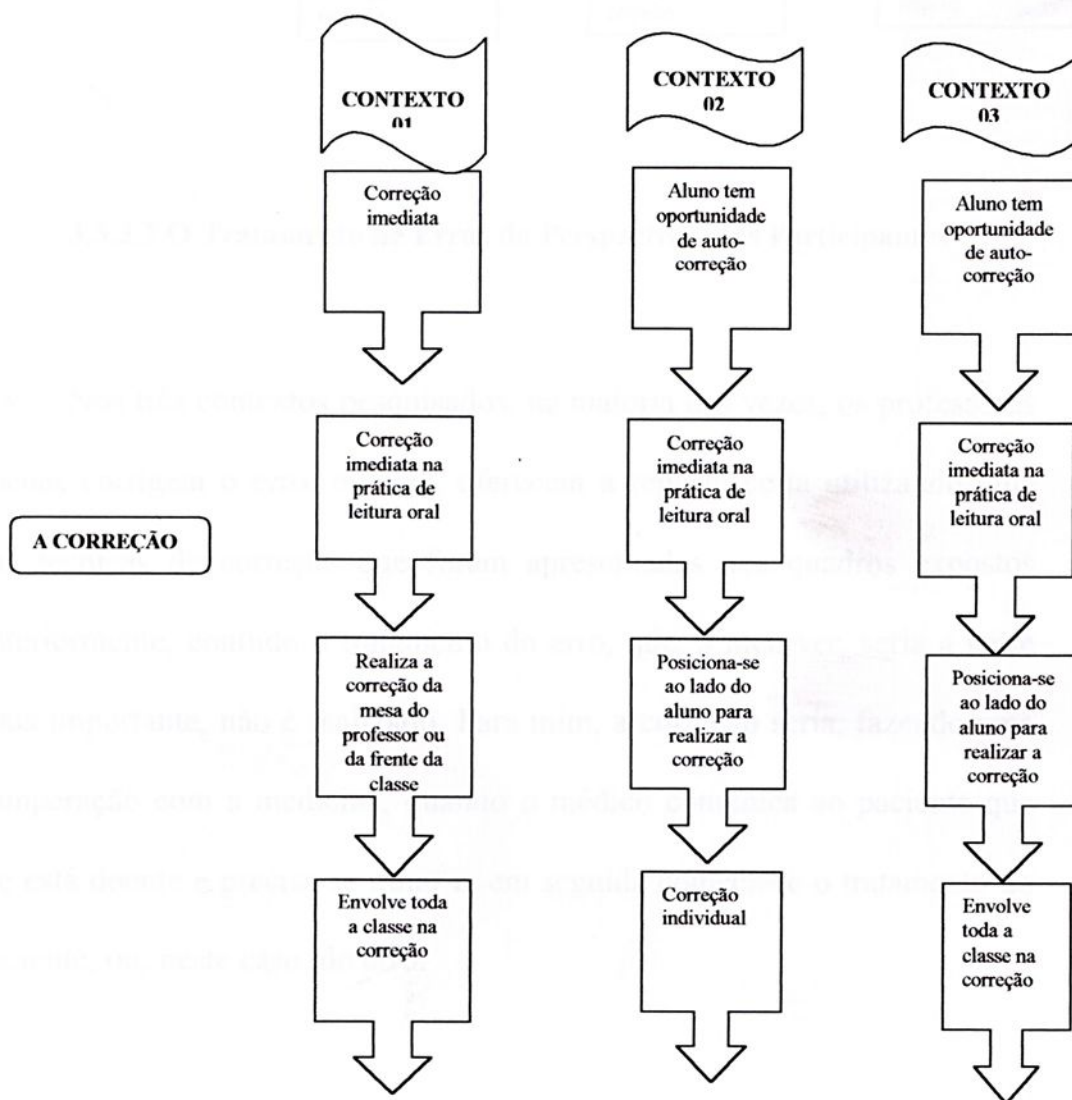
Na minha opinião, o professor poderia estar alerta para momentos em que os alunos estejam mais abertos para receber o “feedback” corretivo, pois muitas vezes os alunos não estão preparados para perceber a lacuna entre a sua produção incorreta e a correção do professor (Schimit e Frota 1986, apud Allwright e Bailey, 1991).

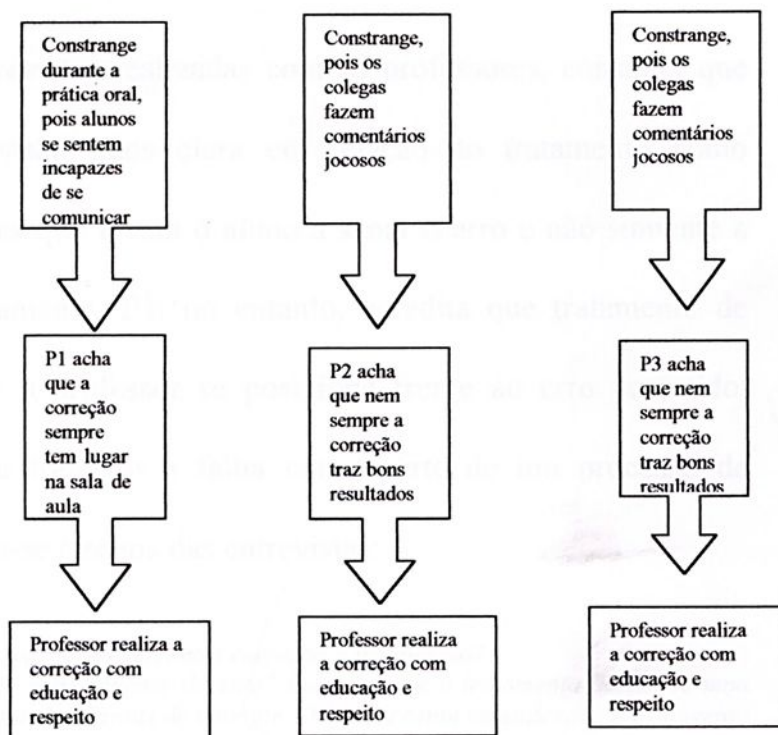
Durante a coleta dos dados, percebi que, em muitos momentos, a professora realizava a correção, só que o aluno continuava cometendo os mesmos erros. E ainda em outras situações, o aluno parecia ter assimilado a forma correta, todavia em uma próxima oportunidade voltava a cometer o mesmo erro. O fato de o professor estar alerta não é garantia de que o aluno não vá mais cometer o erro, mas é o primeiro passo para que isto possa ocorrer. Segundo Pienemann (1994, op. cit. Allwright e Bailey 1991), o aluno só irá aprender o que estiver um nível acima do seu desenvolvimento natural, sendo impossível pular etapas desse processo. Desta forma, acho muito importante que o professor avalie aluno por aluno e não a classe como um todo, exigindo que todos estejam em um mesmo nível nas quatro habilidades.



É necessário ver o crescimento individual de cada um, valorizar seus pontos fortes e trabalhar os pontos fracos, de maneira que o aluno se sinta motivado a crescer na língua alvo e não ameaçado por suas falhas. No entanto, sabe-se que não é fácil implementar esta proposta, especialmente em salas de aula numerosas, nas quais o professor tem uma ou duas aulas semanais de cinquenta minutos cada.

É possível esquematizar as características da correção realizada nos três contextos observados da seguinte forma:





3.3.3.2 O Tratamento de Erros da Perspectiva dos Participantes

Nos três contextos pesquisados, na maioria das vezes, os professores apenas corrigem o erro, ou seja, oferecem a resposta certa utilizando uma das técnicas de correção que foram apresentadas nos quadros expostos anteriormente, contudo o tratamento do erro, que, a meu ver, seria a parte mais importante, não é realizado. Para mim, a correção seria, fazendo uma comparação com a medicina, quando o médico comunica ao paciente que ele está doente e precisa se tratar e, em seguida começa-se o tratamento do paciente, ou, neste caso, do erro.

Durante as entrevistas realizadas com os professores, constatei que P2 e P3 têm uma visão mais clara em relação ao tratamento como oferecimento de opções que levem o aluno a sanar o erro e não somente a corrigi-lo momentaneamente. P1, no entanto, acredita que tratamento de erro é a forma como o professor se posiciona frente ao erro cometido, agredindo o aluno ou tratando a falha como parte de um processo de aprendizagem. Seguem-se trechos das entrevistas:

Pesq: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P1: Entre correção e tratamento de erro? Eu acho que o tratamento de erro é uma correção, que é uma das formas de corrigir. O que eu estou entendendo de tratamento de erro é a forma que você se posiciona frente ao erro. Se for agredindo diretamente, no sentido de olhar, está errado, você não pode nunca mais falar isso, ou escrever isso ou dizer dessa forma, ou trata esse erro como parte de um processo de aquisição, que não é uma aquisição. porque eu acho que aquisição é só quando você não tem outra opção, o que eu entendo de aquisição é do bilingüismo, o bilingüe, ele não tem outra opção para se comunicar com aquela pessoa que só fala com ele naquela língua, ele não utiliza outro idioma. (entrevista professor - contexto 01)

Pesq: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P2: Eu penso assim mais em corrigir mais na avaliação alguma coisa que está errada, tratamento de erro eu já penso no seguinte ponto, como fazer para sanar aquela dificuldade. Eu vejo tratamento de erro como dificuldade e correção do erro depois de algo pronto, depois que o aluno já me deu uma resposta aí você ensinar a maneira certa. (entrevista professor - contexto 02)

Pesq.: Para você existe diferença entre correção e tratamento?

P3: Olha, existe e bem porque a correção você só corrige e fica por isso mesmo. (...) Agora o tratamento de erro não, principalmente eu faço isso, eu procuro mostrar aonde que foi que ele errou, porque ele errou e porque ele está conduzindo dessa maneira, e eu tento voltar ele para o caminho correto. (entrevista professor - contexto 03)

Na opinião da primeira professora, é difícil saber quando o aluno tem consciência do erro a ponto de não repeti-lo novamente. Para ela, existem dois momentos diferentes: em um primeiro momento, o aluno tem o

reconhecimento do erro e, para que isso ocorra, ele tem que ter um referencial de que existe uma outra forma correta; em um segundo momento, ele não vai mais cometer o erro, mas vai trocá-lo pelo acerto. Ela não tem certeza de como e quando este processo ocorre; apenas acredita que, assim como uma pessoa tem que ser exposta a uma palavra no mínimo dez vezes para que possa internalizá-la, da mesma forma o aluno, talvez, tenha que ser exposto dez vezes a correção um erro que esteja cometendo para que possa, não só ter um reconhecimento do mesmo, mas para transformá-lo em acerto, por meio de estratégias pedagógicas diferentes como vídeo, áudio e outros. A seguir, tem-se o fragmento da entrevista com P1:

(...) Eu acho que são dois momentos diferentes, um é o momento que ele tem o conhecimento do erro, então para isso ele vai ter que ter um referencial que existe uma outra forma correta e o outro é o momento que ele não comete mais esse erro e vai trocar pelo acerto. Quando isso acontece, eu não tenho certeza, eu acho que da mesma forma que qualquer pessoa precisa se expor dez vezes de forma diferente para que ela faça parte do seu repertório de vocabulário, eu acho que o aluno tem que se expor no mínimo dez vezes a um erro que ele esteja fazendo para ele ter isso como um reconhecimento e depois como um acerto. Eu acho que uma das estratégias é utilizar didáticas diferentes, uma vez com vídeo, outra com áudio, outra com repetição, outra com fita. (...) (entrevista professor - contexto 01)

A meu ver, a exposição diferenciada, a que se refere a professora, é que seria o tratamento do erro, porém na maioria das vezes, o professor apenas oferece a correção imediata e se esquece, ou não tem tempo de buscar formas alternativas para que o erro seja sanado. É necessário lembrar que tratar não é sinônimo de sanar. Parece-me que o

professor poderia estar atento ao nível de interlíngua no qual o aprendiz se encontra, analisando se as formas de correção utilizadas estão trazendo benefícios ou não ao aluno, e buscar novas alternativas para a sua prática em sala de aula, caso a resposta seja negativa, pois é possível que mesmo com um excesso de correções, as formas incorretas possam estar estabilizadas, correndo o risco de se fossilizarem no discurso do aluno (Selinker, op. cit.). Como expliquei anteriormente, acredito, com base na teoria e nos dados obtidos, ser muito importante não apenas a correção, mas o tratamento dos erros e a postura que o professor assume frente aos mesmos.

A forma como o professor lida com o erro e seu tratamento em sala de aula tem relação direta com a maneira como encara o ensino e a aprendizagem. Muitos professores enxergam a aprendizagem como algo estático, ou melhor, se o professor ensina, o aluno deve aprender, só que na verdade, a aprendizagem é um longo processo repleto de avanços e retrocessos. A seguir é possível conhecer a opinião dos três professores em relação ao que seria ensinar e aprender uma língua estrangeira, por meio de fragmentos das entrevistas realizadas:

Pesq.: O que é aprender?

P1: É querer crescer (entrevista professor - contexto 01)

Pesq.: O que é aprender?

P2: O que seria aprender? É você tirar de positivo aquilo que te passam para poder aplicar na sua vida prática. (entrevista professor - contexto 02)



Pesq.: O que é aprender?

P3: (...) Aprender para mim é tudo que eu consigo tirar alguma coisa de bom, não só da cultura, mas da vida também. (entrevista professor - contexto 03)

Pesq.: O que é ensinar?

P1: É deixar crescer (entrevista professor - contexto 01)

Pesq.: O que é ensinar?

P2: Ensinar é trocar experiências. (entrevista professor - contexto 02)

Pesq.: O que é ensinar?

P3: ... ensinar tem um sentido muito amplo (...) Eu encaro como uma maneira de vida (...) como você consegue ter sucesso e melhorar para que você tenha mais sucesso ainda. (entrevista professor - contexto 03)

Por meio das respostas dos três professores, é possível constatar que aprender seria um crescimento, algo que pudesse ser aplicado na vida do aprendiz, por meio de um ensino que o levasse a crescer, a obter sucesso e a trocar experiências com as pessoas que o cercam. Porém, muitas vezes, por causa do conteúdo oferecido, principalmente nos contextos dois e três, o aprendiz não consegue enxergar algo que possa ser aplicado na sua vida cotidiana, e o conhecimento, às vezes, fica estático na folha do caderno ou do livro. Outro aspecto que, geralmente deixa a desejar é a troca de experiências em sala de aula, porque na maioria das vezes, o que ocorre é o monólogo do professor e não um diálogo entre todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Este fato ocorreu nos três contextos, pois as aulas eram "teacher-centred".

Caberia ao professor pegar na mão do aluno e ajudá-lo a caminhar pelo complexo labirinto que é o aprendizado de uma nova língua. É papel do professor percorrer este trajeto, mostrar caminhos, alternativas, atalhos,

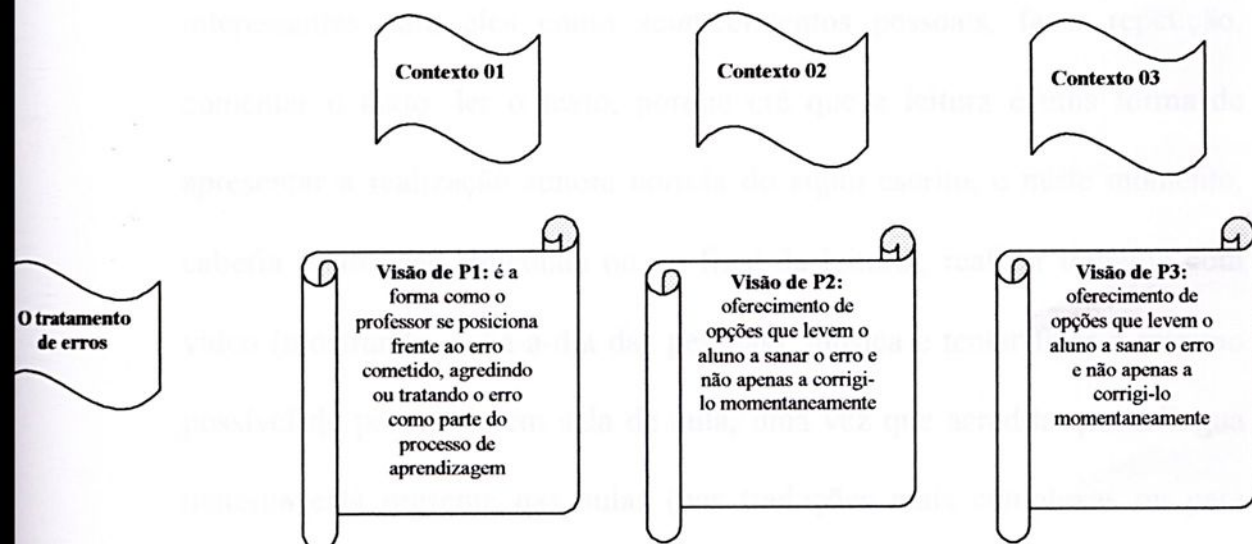
facilitar o processo e, principalmente, motivar o aluno a cada vez mais, querer descobrir a língua, em todos os seus aspectos, respeitando e tendo consciência que a aprendizagem é um processo que contém avanços e retrocessos.

O tratamento englobaria, dessa maneira, as formas oferecidas pelo professor para tentar sanar o erro, o que pode ser feito por meio de exercícios extras, uso contextualizado, jogos, atividades que exijam uso criativo da língua, como por exemplo: atividades nas quais os alunos devem falar da sua vida, trabalho em pares ou em grupos, preenchimento de lacunas, entre outras formas, que o professor deveria escolher de acordo com o seu contexto de sala de aula, com o nível dos alunos envolvidos e com a motivação criada na sala. O tratamento relacionar-se-ia, então, ao que Vygotsky denomina de auto-regulagem, sendo esta atingida por meio do oferecimento de andaimes pelos falantes mais competentes da língua alvo.

Ao considerar o erro e seu tratamento da forma descrita acima, o professor avaliaria o processo de aprendizagem do seu aluno não com uma visão classificatória (Luckesi, op. cit.), o que poderia dificultar o desenvolvimento do mesmo na aprendizagem da língua-alvo, mas como forma de diagnosticar os problemas encontrados e procurar maneiras alternativas de saná-los.



É possível visualizar a visão de tratamento dos três professores pelo esquema abaixo:



3.3.4 O Trabalho com a Oralidade em Sala de Aula

Em relação à forma como trabalha a oralidade em sala de aula, P1 afirma que existe o trabalho com repetição (em forma de "drills"), prática esta que não utiliza, entretanto que percebe que faz falta, pois o aluno só tem o momento de aula para produzir e falar. Ela gostaria que os alunos tomassem a iniciativa de produzir na língua-alvo, mesmo cometendo erros, porém percebe que este comportamento é reflexo da personalidade de cada

um, pois aquele que é mais extrovertido ou sabe mais acaba sendo o “show” da sala, já o mais introvertido, tem que receber outros estímulos como o trabalho escrito. Da mesma forma, procura comentar fatos que sejam interessantes para eles como acontecimentos pessoais, fazer repetição, comentar o texto, ler o texto, porque crê que a leitura é uma forma de apresentar a realização sonora correta do signo escrito, e neste momento, caberia a correção (imediata ou no final da leitura), realizar trabalho com vídeo (mostrando o dia-a-dia das pessoas), música e tentar falar o mínimo possível de português em sala de aula, uma vez que acredita que a língua materna está presente nas aulas (nas traduções mais complexas ou para complementar algumas explicações para alunos iniciantes).

Fia-se no fato de que, com o passar do tempo, o português é substituído pelo inglês, pois os alunos se habituem a falar a língua-alvo até mesmo entre eles quando entram na sala de aula, pela própria força do ambiente físico, por uma teoria comportamental (via condicionamento de Pavlov). Afirmar que uma boa forma de levar os alunos a empregarem a língua alvo é a utilização de “fofocas”, fazendo com que os alunos falem sobre eles mesmos, usando, por exemplo, pair work, que ela afirma trazer bons resultados na prática de sala de aula. Esta técnica funciona mais do que o “teacher centred”, porém tem consciência que é difícil tirar o professor do centro da interação, conforme afirmou em entrevista :

Pesq: O que é trabalhar a oralidade?

P1: (...) então, a minha oralidade é comentar fatos que sejam interessantes para eles, comentar fatos externos, da própria vida deles, da sala de aula, comentários que eles fizeram, repetição, comentar o texto em inglês, ler porque eu acho que a própria leitura é importante para ver como é que se fala esse signo escrito (...) Uma das formas boas de fazer o inglês ficar funcionando agradavelmente é a fofoca, é fazer com que eles comentem da vida deles entre eles em inglês, "pair work", o que eu venho descobrindo é que "pair work" tem sido muito melhor do que o "teacher centred", o difícil é tirar o "teacher" do centro. (entrevista professora – contexto 01)

A segunda professora define o trabalho com a oralidade da seguinte

forma:

Pesq: O que é trabalhar a oralidade?

P2: Trabalhar a oralidade é fazer com que ele se expresse na língua que você está ensinando. Por exemplo, você falar "good morning" e ele repetir, ou você perguntar "how are you?" e ele responder ou ainda "what's your name?" e manter nem que for um curto diálogo e depois ensinar umas estruturas assim: "what's your name", "where are you from" e "how old are you?" coisas desse tipo, eu já me dou por satisfeita quando ele consegue responder isso. (entrevista professora - contexto 02)

Como é possível verificar pelo fragmento acima, é conferida uma grande ênfase à repetição no trabalho com a oralidade e é justamente isso que se verifica no trabalho de P1 e P2 em sala de aula. Sempre que elas trabalham oralmente uma estrutura gramatical ou vocabulário, este trabalho é feito por meio de várias repetições da estrutura gramatical enfocada. Como exemplo, tem-se o trabalho com o "have", em que a P2 exigia a resposta dos alunos com a utilização da estrutura completa da negativa, interrogativa ou afirmativa e, se assim não fosse, ela considerava errada a resposta e pedia que o aluno refizesse a produção, como é possível verificar no excerto a seguir (linhas 04 a 06) :

1. P2: has E an English book?



2. GL: no (2.5)
3. P2: olha lá na lousa, o que você usa?
4. GL: (2.5) no, he (+)
5. P2: não é o E? no 'he e o verbo?
6. GL: no, he hasn't (aula 04 - contexto 02)

No terceiro contexto, parece-me que o professor não é claro ao descrever o trabalho oral que realiza em sala de aula, a não ser quando fala da leitura, como se pode ver a seguir:

Pesq: O que é trabalhar a oralidade?

P3: Olha trabalhar a oralidade não é simplesmente só fazer a leitura, eu faço a leitura com eles na sala de aula, mas eu tento mostrar para eles o caminho para que eles possam se expressar melhor, não só na língua portuguesa, mas na língua inglesa. (entrevista professor - contexto 03)

Conforme já foi afirmado, durante o período de observação neste contexto, a prática da oralidade que pôde ser constatada ocorreu durante uma aula de leitura de um diálogo do livro didático, que tinha como foco a estrutura gramatical “can”, e durante a correção dos exercícios escritos, em que o professor pedia para que um aluno lesse sua resposta em voz alta. Nessas ocasiões, caso o aluno apresentasse dificuldade para realizar a leitura, o professor o ajudava na pronúncia correta, mas não foi registrado nenhum uso real da língua alvo.

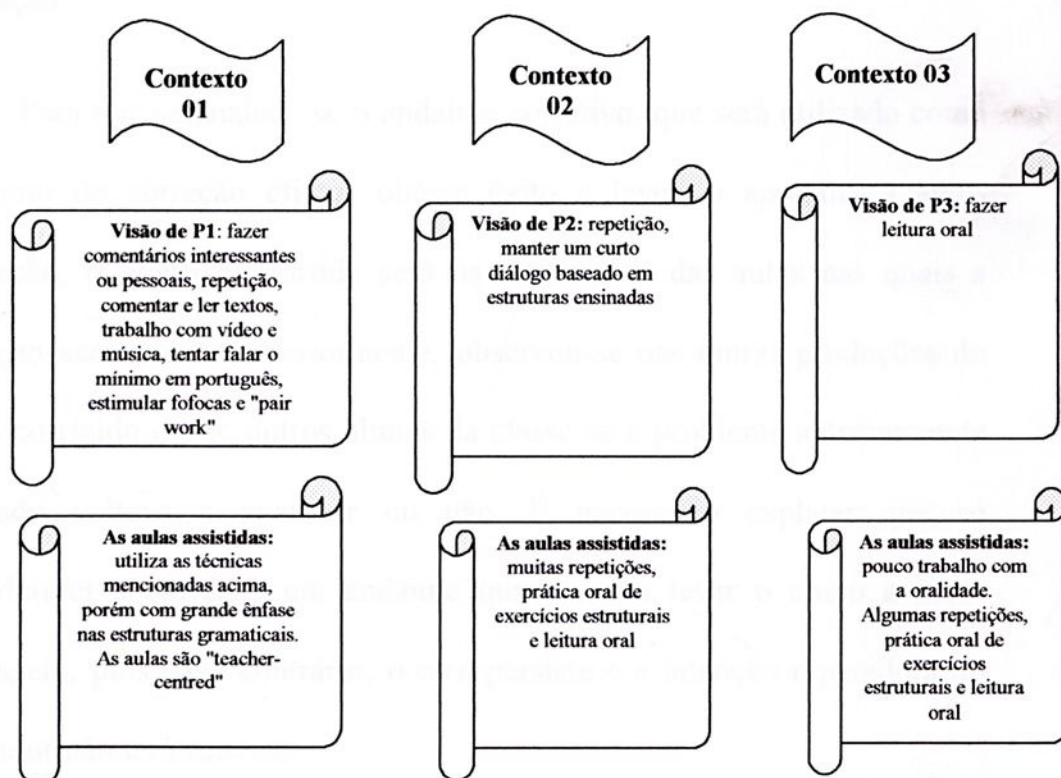
Parece-me que, ao se referir ao condicionamento de Pavlov, P1 mostra a sua visão de linguagem como aquisição de um hábito, e, sendo assim, o que não é correto tem valor negativo e deve ser eliminado para que os outros alunos não adquiram um comportamento negativo. P2 também



mostra acreditar na linguagem como formação de hábitos, por meio de repetição. Em relação a P3, ele afirma procurar caminhos para que o aluno se expresse melhor, contudo não foi presenciado nada nesse sentido durante o período de observação das aulas. Sendo assim, os dados mostram que a linguagem oral não tem lugar na sala de aula, nos contextos dois e três, a não ser na leitura em voz alta de alguma lição ou na repetição ou correção de exercícios. Porém, na minha opinião, a língua, como fonte de comunicação viva e criativa, é aprendida a partir do momento que esta se torna significativa para o aluno, quando é dada a este a oportunidade de se desenvolver na interlíngua (Selinker, op. cit.) e de testar as hipóteses por ele formuladas, mesmo que estas não sejam corretas.

A visão de linguagem como formação de hábito, comum aos três professores, torna a aula "teacher-centred" e acarreta prejuízos ao processo de aprendizagem, uma vez que não ocorre o que Littlewood (op. cit.) denomina de "papéis" que são responsáveis por ligar o que acontece dentro da sala de aula ao que acontece fora da mesma, por meio da liberação gradual do aluno para que este se expresse livremente nas aulas, seja na resolução de tarefas, nas discussões ou nas simulações. Da mesma forma, a interação fica prejudicada (Long, op. cit.), porque muitas vezes, a negociação de significados e o uso de estratégias comunicativas não acontecem na sala de aula (Faerch e Kasper, op. cit.). Abaixo, sintetizo as

perspectivas dos professores sobre a produção oral e as formas como a oralidade é desenvolvida nos três contextos:



3.4 A Correção e o Tratamento de Erros Produzem Efeitos no Desenvolvimento da Oralidade?

Para estudar os efeitos da correção e do tratamento de erros, usarei como fundamentação a teoria de Vygotsky para analisar os dados, verificando se, nos três contextos observados, o falante mais competente

(professor ou colega) funcionou como mediador, oferecendo aos alunos corrigidos andaimes para que houvesse evolução no processo de interlíngua. Pretendo verificar se a correção levou os alunos à auto-regulação.

Para que se analise se o andaime corretivo, que será utilizado como sinônimo de correção eficaz, obteve êxito e levou o aprendiz à auto-regulação, o ponto de partida será os fragmentos das aulas nas quais a correção aconteceu. Posteriormente, observou-se nas outras produções do aluno corrigido ou de outros alunos da classe se o problema anteriormente reparado voltava a aparecer ou não. É necessário explicar que só considerarei a correção um andaime quando esta levar o aluno à auto-regulagem, pois caso contrário, o erro persiste e a intenção reparadora do mediador não terá sucesso.

Antes que a coleta de dados fosse realizada, a intenção da pesquisadora era observar os indícios de aprendizagem/aquisição em três alunos de cada um dos três contextos analisados, porém, diante dos dados obtidos no segundo e no terceiro contextos, optou-se por fazer uma análise panorâmica dos mesmos e trabalhar mais detalhadamente com a produção oral dos alunos, apenas, no primeiro contexto, no qual ocorreu o trabalho com a oralidade de maneira mais intensa.



Os dados apresentados estão separados em "primeiro momento", que é quando a correção acontece, ou seja, quando o andaime é oferecido, e "segundo momento" e demais momentos, quando se evidencia se houve ou não a assimilação, mesmo que momentânea, do que foi corrigido pelo falante mais competente. Especificamente ao primeiro contexto, procuro mostrar se há um desenvolvimento na produção do aluno quanto ao que foi corrigido. A seguir, tem-se a análise primeiramente do contexto um e, na sequência, o segundo e o terceiro contexto.

O Primeiro Contexto

Em relação aos dados obtidos, este contexto é o mais rico e completo dos três, pois é nele que foi observado o maior índice de produção oral durante o período de observação. Para que o estudo do desenvolvimento lingüístico fosse realizado, tendo como apoio a teoria de aquisição de Vygotsky, serão consideradas as correções realizadas e se estas funcionaram como andaimes eficazes oferecidos pelo mediador, com objetivo de corrigir o erro, ou verificar se a forma errada, ainda, prevalece na produção oral dos alunos. Sendo assim, os erros mais recorrentes serão englobados por categorias primordialmente gramaticais e sua recorrência



confirmada ou não. Estas categorias foram escolhidas com base nos dados obtidos durante a coleta, e para que a terceira pergunta de pesquisa pudesse ser respondida buscou-se a recorrência de erros, no decorrer das aulas observadas, que levaram ao oferecimento de andaimes corretivos para que se constatasse se, por meio deles, a auto-regulagem foi alcançada. As categorias, a seguir analisadas, são baseadas no uso inadequado do: passado simples e presente perfeito, preposições, terceira pessoa do singular do presente e vocabulário.

A primeira categoria de erros que aparece no primeiro contexto e que se mostra muito recorrente é em relação à forma dos verbos no "Simple Past" e no "Present Perfect", pois mesmo com a recorrência da regulagem pelo outro, este se repete, visto que a auto-regulagem, que ocorre em indivíduos cognitivamente maduros e conscientes, não foi atingida (linhas 05 a 08, 03 a 07 e 02 a 04), como é possível verificar a seguir, primeiramente com excertos da aula de número dois e, na sequência, com a de número quatro:

Momento 01

1. A: *I didn't do*
2. P1: *why you didn't do?*
3. A: *I forget*
4. P1 : *Why did you forget? Maybe you need an agenda! Please do your homework! Number 2 Do you...[incompreensível]*
5. P1 : *Do you forgot? Is it correct?*
6. JP2: *Did you...*
7. P1: *Did you forget to do your homework? Did you A? [incompreensível] ok*
8. P1 : *do you*

9. JP1: *Do you know she?*
10. P1: *do you know she? Is it right?*
11. P: *her*
12. P1: *her , very good! Do you know her? Ok, everybody...Do you know her? Did you do your homework? Did you forget to do your homework?(incompreensível)*
(aula 02 - contexto 01)

Momento 02

1. P1: *for homework is letter b. The one you don't know doesn't matter I will help you. I want you give some rules that you remember form present simple.What's the structure. Also for the present continuous and past simple, and auxiliary for the interrogative. What's the auxiliary that you use for the simple past.*
2. JP1: *Simple past is...*
3. P1: *What's the auxiliary?*
4. F2: *Do*
5. P1: *Do is for the present*
6. P: *Did*
7. P1: *It's that what I want you to do. I want you complete the information about the present, past, continuous and all the things he asks. So let's correct it now*
(começam a ler para fazer a correção do exercício, mas está incompreensível))
(no meio da leitura pára o exercício para fazer os alunos repetirem com a pronúncia e a entonação correta))
(vai corrigindo no exato momento em que o erro aparece durante a leitura))
(aula 02 - contexto 01)

Momento 03

1. P1: JP1
2. JP1: *I don't did I*
3. P1: *I didn't do*
4. JP1: *I didn't do because (incompreensível)*
5. P1: *Ok*
(aula 04 - contexto 01)

É interessante notar que nos dois primeiros fragmentos acima (linha 11 - momento 01 e linha 06 - momento 02), é o aluno P quem oferece a forma correta, agindo como mediador, falante mais competente, evidenciando que, pelo menos, ele assimilou a maneira certa de utilizar o auxiliar de passado, portanto outros alunos da classe, ainda, apresentam dificuldades, como é possível confirmar nos exemplos citados acima (linha

02 - momento 03). No último fragmento (linha 03), é o professor quem funciona como mediador, oferecendo o andaime necessário ao aluno, que incorpora, mesmo que momentaneamente, a forma correta na sua produção.

Outra dificuldade observada durante a prática oral dos alunos, é o uso da forma correta do "Passado Simples" ou do "Present Perfect" e a sua pronúncia adequada. A seguir têm-se trechos em que a pronúncia do verbo "read" apresenta problema e este persiste, mesmo após a correção da professora, que acontece primeiramente na aula quatro e se repete na cinco e na sete:

momento 01

1. P1: *What did I do first?*
 2. JP2: *I read /rid/ a book*
 3. P1: *In simple past*
 4. JP2: *read /rédi/ a book*
 5. P1: *read a book*
- (aula 04 - contexto 01)

momento 02

1. P1: *The next one F1, please*
 2. F1: *Have you read /rid/*
 3. P1: *READ /rédi/*
 4. F1: *Present Perfect*
 5. P1: *Present Perfect, ok! What's the auxiliary?*
 6. F1: *(3)*
 7. P1: *What's the auxiliary?*
 8. F1: *Have*
- (aula 05 - contexto 01)

momento 03

1. P: *Have you read /rid/ an English book?*
2. P1: *have you?*
3. P: *read /rédi/*
4. P1: *Remember, present perfect we have the auxiliary have or has plus*
5. JP2: *Past participle*

(aula 07 - contexto 01)

É possível verificar nos fragmentos acima que, no primeiro e no terceiro momentos, a professora oferece a oportunidade da auto-correção (primeiro momento - linhas 02 a 04 e terceiro momento - linhas 01 a 03) e os alunos obtêm sucesso. Nestes casos, ela conduz os alunos a um progresso no nível da sua interlíngua com o oferecimento do andaime corretivo, se realmente o erro aconteceu, porém pode ser que o que tenha ocorrido seja apenas um engano momentâneo, um lapso da memória, e não um erro, que foi prontamente reformulado. Se, na verdade houve o erro, a correção funcionou como um andaime corretivo, pois levou o aluno à reformulação, passando por um processo consciente de reparo. No segundo momento, a correção imediata (linhas 02 e 03) é feita pelo professor e, com esta prática não se sabe se o aluno teria condições de reformular a sua fala com a ajuda do professor ou de qualquer outro mediador. É interessante notar que, na sequência do segundo momento (linhas 05 a 08), o professor oferece a chance de o aluno pensar e responder, e este obtém sucesso, o mesmo sucesso que, provavelmente, poderia ter sido alcançado se a correção imediata não tivesse sido oferecida (linhas 02 e 03). Teria sido interessante se, outras produções dos mesmos alunos com o mesmo verbo no mesmo tempo verbal tivessem sido registradas durante a coleta para confirmar ou não as evidências acima comentadas, o que não ocorreu.



Na seqüência abaixo, novamente aparecem problemas na forma verbal no "Passado Simples" e, nos dois momentos registrados, a professora oferece a oportunidade de o aluno se auto-corrigir, sendo que em ambos os casos os alunos conseguem êxito. No primeiro momento, o sucesso é imediato (linhas 02 a 04) e, no segundo, o aluno demora um pouco mais, mas, mesmo assim, consegue realizar a auto-correção (linhas 04 a 10). É possível notar que o, mesmo, problema aparece em aulas distintas em alunos diferentes, sendo assim, a correção do mediador na aula 04 pode ter funcionado como um andaime corretivo para o aluno P que se auto-corrigiu e obteve a auto-regulagem; contudo, em um primeiro momento pode-se dizer que essa correção não funcionou como andaime para o aluno JP1 que comete o mesmo erro na aula 07. É necessário, portanto, não esquecer do processo de interlíngua pelo qual JP1 poderia estar passando, já que ele demora um pouco, contudo consegue obter a auto-correção.

momento 01

1. P1: F2
 2. F2: *taked the (incompreensível)*
 3. P1: *taked the (incompreensível) I didn't believe that! (incompreensível)*
 4. P: *took*
 5. P1: *good! Much better!*
- (aula 04 - contexto 01)*

momento 02

1. P1: *What was the problem with Richard?*
2. P: *He was late*
3. P1: *he was late and what happened? He wanna (incompreensível)*



4. JP1: *he taked a*
 5. P1: *He? I'm sorry*
 6. JP1: *taked*
 7. P1: *he?*
 8. JP1: *was*
 9. P1: *he? The past*
 10. JP1: *took*
- (aula 07 - contexto 01)

Durante a observação das aulas, muitos problemas em relação ao "Passado Simples" foram detectados na prática oral de grande parte dos alunos da classe. Por meio destas observações, notou-se que, principalmente, no decurso do uso espontâneo da língua pelos alunos, quando tinham como objetivo a comunicação, alcançou-se um maior grau de dificuldade do que entrementes a realização de exercícios estruturais quanto ao uso do passado, comprovando que de nada adianta incutir hábitos lingüísticos no aluno, pois é durante o uso da língua que as dificuldades aparecem, e que o processo de interlíngua, repleto de avanços e retrocessos, precisa ser considerado.

Outro aspecto observado diz respeito à zona de desenvolvimento proximal, pois em relação ao passado dos verbos, muitos alunos não conseguiam obter sucesso sozinhos, entretanto precisavam do auxílio de um mediador que os levassem a atingir a resposta correta, intermediando, assim, o caminho entre o nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela resolução de problemas com o auxílio de um

mediador. No entanto, a regulação pelo outro oferecida pelo mediador, por meio de correções funcionava momentaneamente, só que posteriormente os mesmos erros voltavam a acontecer, mostrando que a auto-regulação, que passa por um processo de conscientização do erro, não aconteceu. É importante salientar que a correção, nem sempre, funciona como andaime, no sentido de levar o aluno a caminhar no processo de interlíngua, mas, talvez, se o professor oferecesse meios diferentes de tratamento dos erros, estes poderiam levar os alunos à auto-regulação por meio da conscientização do erro que cometeram.

Dificuldades com o uso adequado das preposições são muito comuns durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e os fragmentos, a seguir, retratam esta dificuldade, por parte de um aluno em especial e a forma como a professora tenta saná-la. No primeiro momento, o aluno JP1 utiliza a preposição "at" antes do dia da semana e é imediatamente corrigido pela professora (linhas 01 a 03):

momento 01

1. JP1: *After I come to school I sleep at Tuesday and*
 2. P1: *ON, on*
 3. JP1: *On Tuesday and Thursday I sleep to midday thirty*
 4. P1: *Half past twelve*
 5. JP1: *Half past twelve to one thirty*
- (aula 05 - contexto 01)*

momento 02

1. P1: *You have three English teachers!*
2. JP1: *one at Tuesday, one at Monday, at Monday*



3. P1: *On*
 4. JP1: *On Monday we separe my class, pairs go with Erica and. No, pairs go with Débora and, How do you say impar?*
 5. P1: *Not pair, odd and even*
 6. JP1: *Odd and even go to with Erica*
- (aula 12 - contexto 01)

Apesar do feedback corretivo oferecido no primeiro momento é possível verificar, com um excerto da aula doze, que o mesmo problema em relação ao uso inadequado da preposição diante de dias da semana ocorreu (momento 02 - linhas 02 a 04). Sendo assim, a primeira correção não funcionou como andaime, porque não levou o aluno a progredir no processo de interlíngua e nem a uma auto-regulagem durante o uso da língua estudada, mas ao contrário, JP1 precisa, ainda, da regulagem de um mediador. Este fato pode ter acontecido, visto que a professora ofereceu a correção imediata, sem explicar o porquê do erro, de forma a levar o aluno a refletir conscientemente sobre o mesmo. Observa-se, ainda, que não foi oferecido, na aula 05, nenhuma forma de tratamento do erro por meio, por exemplo, de explicações complementares, trabalhos em grupo, exercícios de revisão que fizessem o aluno produzir na língua alvo.

A seguir, tem-se um caso em que o auxílio do mediador funcionou como um andaime no processo de aprendizagem do aluno. Neste caso, o próprio aluno solicita esclarecimento em relação a uma palavra que ele não sabia como dizer em inglês e, no primeiro momento, a professora não funciona como mediadora, mas passa esta função para os outros alunos da

classe, que prontamente oferecem a resposta (linhas 03 a 05). É interessante notar que, ao oferecer a resposta, os alunos mostram que já aprenderam e que possuem uma auto-regulagem em relação ao que lhes foi solicitado (momento 01 - linhas 02 a 06), no entanto o aluno que pergunta ainda precisa da regulagem dos outros mediadores.

No segundo momento acontece algo muito interessante, pois o processo de interlíngua do aluno avança um pouco e ele utiliza uma palavra que julga ser a correta. O que ocorreu, contudo, foi o uso de um termo foneticamente parecido, embora com significado totalmente diferente (linhas 01 a 06). Mesmo depois da correção oferecida pela professora, fica a dúvida em saber se esta funcionou como andaime ou não, já que no final da interação o erro volta a ocorrer, tendo a professora, novamente, que intervir (linhas 05 e 06). No entanto, parece claro o avanço da interlíngua do aluno, porque este ensaia o uso da palavra ensinada no segundo momento, mesmo com a pequena confusão que ele faz:

momento 01

1. P1: *Do you think this helps the process?*
2. JP1: *No, if my teacher beat me, how do I say ficar bravo?*
3. P1: *How do you say that?*
4. P: *Nervous*
5. F2: *Angry*
6. JP1: *I'll be nervous with her. She don't have*
7. P1: *She?*
8. JP1: *She don't have*
9. P1: *She?*
10. JP1: *What?*
11. P1: *She?*
12. F1: *Has*

13. JP1: *She don't has*
 14. P1: *She don't has?*
 15. F2: *doesn't*
 16. JP1: *She doesn't have the right of beating*
 (aula 12 - contexto 01)

momento 02

1. JP1: *I don't like Portuguese this. I have a teacher, she is very, how do I say chata? Boring. How do I say brava? Very very hungry*
 2. P1: *angry!*
 3. JP1: *I don't like her so*
 4. P1: *Maybe she's hungry and that's why she's angry*
 5. JP1: *Yes, yeah (incomprensível) I'll send her a pizza and she'll not be so angry, hungry*
 6. P1: *angry*
 (aula 12 - contexto 01)

momento 03

1. P1: JP1, *would you please read the next paragraph?*
 2. JP1: *Wait a minute! I don't like she, because she sent me out, she sent me out in the first day at class*
 3. P1: *Excuse me, was this at the new school?*
 4. JP1: *Yes, she will put /pât/ me and*
 5. P1: *She sent you out of the class?*
 6. JP1: *Não, ela ia me pôr ai bateu o sinal*
 7. P1: *Sent you out of the class*
 8. JP1: *He would send but, how do I say bateu o sinal?*
 9. P1: *The bell rang*
 10. JP1: *the bell rang, but this is the English teacher, she is very bra (pára de falar), nervous. She gave negative for all my class and you have to (incomprensível) the letters, have letters to my, to fathers, they call you home and say your son received negative because (incomprensível) your classroom*
 (aula 12 - contexto 01)

Parece-me que é apenas no terceiro momento que a forma correta é internalizada, pois a auto-regulagem é evidenciada quando o próprio aluno se auto-corrigiu, sem o auxílio de nenhum mediador (linha 10). Este excerto mostra que, se for respeitado o processo de interlíngua do aluno e o seu ritmo de desenvolvimento, é possível que o aprendiz se torne consciente

dos seus erros, realizando a auto-correção e obtendo a auto-regulagem. Também é interessante que o aluno opte pela forma "nervous", talvez por esta ser mais parecida com o português e não ter similaridade com outras palavras de significados distintos como "angry" e "hungry".

Muito recorrente, também, são os problemas com o uso da terceira pessoa do singular do presente no aprendizado da língua inglesa, principalmente na produção oral. Durante a coleta dos dados, observou-se que os alunos sabem a regra de uso, mas, na prática, têm dificuldade de utilizá-la. No primeiro momento, a professora corrige o tempo todo, exigindo a terceira pessoa, só que F1 não a coloca em nenhuma de suas produções (linhas 05 a 13). Parece-me que, neste caso, a correção imediata não funcionou como andaime, e nenhum progresso foi notado na interlíngua de F1. Novamente têm-se evidências de que a correção imediata não funciona como andaime, não leva o aluno a se conscientizar dos seus erros, não proporciona desenvolvimento na interlíngua, e, sendo assim, não leva o aprendiz à auto-regulagem:

momento 01

1. P1: give an example, a concrete example
2. F1: the person family sick
3. P1: when a person in your family (++), ok repeat. When a person in your family is sick
4. F1: When a person in your family is sick
5. P1: the friend
6. F1: the friend help
7. P1: he helps (+). Doing what? Use your vocabulary. How does the person help you? (incompreensível) the person just go to your house
8. F1: no, speak

9. P1: *the person speaks. S third person singular. The person speaks to you. What else?*
10. F1: *(incompreensível)*
11. P1: *gives advice*
12. F1: *help*
13. P1: *helps, ok*
(aula 03 - contexto 01)

momento 02

1. P1: *Can you make comments about this?*
2. JP1: *(incompreensível) they say I don't like noise because I don't like too because it's very messy, my neighbour*
3. P1: *Speak slowly because so everybody can understand that!*
4. JP1: *My neighbour too much messy*
5. P1: *Too much?*
6. JP1: *I think he don't*
7. P1: *He?*
8. JP1: *He don't know*
9. P1: *He?*
10. JP1: *He don't doesn't know that he has neighbours he talks very very high. I know all his house, my neighbours (incompreensível) at midnight more and start to fight with my other neighbours*
(aula 12 - contexto 01)

No segundo momento, parece-me que JP1 está um pouco mais avançado no processo de interlíngua, pois apesar de precisar de um mediador para que sua produção seja correta, ele consegue auto-corrigir-se, atingindo uma auto-regulagem, pelo menos momentânea (linhas 06 a 10). É interessante notar que, no segundo momento, em oposição ao primeiro, a professora oferece oportunidade para que JP1 se auto-corrija e este obtém sucesso.

Os erros de uso da terceira pessoa são muito comuns, neste contexto, e com base nos dados, pode-se afirmar que seria necessário um trabalho de tratamento dos erros, com a finalidade de levar o aluno a tomar consciência

das mesmas, com explicações extras, e, principalmente, exercícios em pares ou grupos que os levassem a utilizar a língua alvo em tarefas significativas e não em exercícios estruturais, porque durante as aulas assistidas pôde-se perceber que, em exercícios mecânicos, a terceira pessoa do singular não apresenta problemas, mas estes aparecem no uso da língua alvo.

O problema detectado, a seguir, se refere ao uso inadequado da palavra "more" em lugar de "best". Isso foi prontamente corrigido no primeiro momento pela professora. No segundo momento, o erro se repete, contudo o aluno P é quem funciona como mediador, oferecendo a resposta correta. A correção oferecida, no primeiro momento, pode ter funcionado como modelo para o aluno A, no entanto, apesar de ter sido oferecida para a classe toda, não funcionou como modelo para o aluno F2 que cometeu o mesmo erro no segundo momento. Isso pode ter acontecido porque os aspectos similares contrastivos entre os idiomas são mais resistentes à correção ("mais" como "more", ao invés de "best").

momento 01

1. A: what place do you like more?
2. P1: oh, you don't say like more, you like best. What place did you like best?
3. A: what place did you like best when you travel to USA?

avalia J1 - correto 01)

momento 02

1. F2: A what do you like more to (a professora interrompe a produção do aluno)
2. F
3. P1: it not do like you like anybody can help her?
4. P: best
5. F2: what do like best to do in your teach?
6. A: swimming and fishing

avalia J1 - correto 02)

dos mesmos, com explicações extras, e, principalmente, exercícios em pares ou grupos que os levassem a utilizar a língua alvo em tarefas significativas e não em exercícios estruturais, porque durante as aulas assistidas pôde-se perceber que, em exercícios mecânicos, a terceira pessoa do singular não apresenta problemas, mas estes aparecem no uso da língua alvo.

O problema detectado, a seguir, se refere ao uso inadequado da palavra "more" em lugar de "best", fato este prontamente corrigido no primeiro momento pela professora. No segundo momento, o erro se repete, contudo o aluno P é quem funciona como mediador, oferecendo a resposta correta. A correção oferecida, no primeiro momento, pode ter funcionado como andaime para o aluno A, no entanto, apesar de ter sido oferecida para a classe toda, não funcionou como andaime para o aluno F2 que cometeu o, mesmo erro no segundo momento. Isto pode ter acontecido porque os aspectos similares contrastivos entre os idiomas são mais resistentes à correção ("mais" como "more", ao invés de "best"):

momento 01

1. A: *what place do you like more?*
 2. P1: *ok, you don't say like more, you like be::st. What place did you like best?*
 3. A: *what place did you like best when you travel to USA?*
- (aula 13 - contexto 01)

momento 02

1. F2: *A what do you like more to ((a professora interrompe a produção da aluna))*
 2. [
 3. P1: *What do like you like/ Anybody can help her?*
 4. P: *best*
 5. F2: *what do like best to do in your ranch?*
 6. A: *swimming and fishing*
- (aula 13 - contexto 01)



É possível depreender, pelos excertos acima, que ou P já conhecia o uso correto antes que a professora oferecesse a correção no primeiro momento, ou que ele tinha aprendido a forma correta quando a professora a utilizou, no seu discurso, ao interagir com F1, antes mesmo que o primeiro momento acontecesse, (transcrição a seguir - aula 13 - linha 01). É necessário considerar também que, às vezes, a correção não funciona como andaime para todos os alunos, mas sim para alguns, pois o erro volta a se repetir, desta vez em outro aluno (JP1), só que (P) mostra que já possui a auto-regulagem neste aspecto da língua estudada. Parece-me que este fato comprova que, por mais homogênea que uma classe possa parecer, na realidade, este ideal não existe, sendo que cada aluno possui seu tempo e sua maneira particular de caminhar no processo de interlíngua até obter a aprendizagem:

1. P1: *And what attraction did you like best?*
F1: *A torre*
2. P1: *the tower?* ((F2 gesticula))
3. F1: *yes*
4. P1: *what happens to the tower?*
5. F1: *é (+)* ((gesticula com o braço para cima e para baixo))
6. P1: *It falls down*
7. F1: *yes*
8. P1: *repeat! The tower falls down*
9. F1: *the tower falls down*
10. P1: *the tower falls*
11. F1: *falls down*
12. P1: *the tower falls down*
13. F1: *the tower falls down*
14. P1: *ok*
(aula 13 - contexto 01)

A seguir, têm-se dois casos de uso social da língua com função de comunicação real, uma vez que, nos dois excertos, os alunos pediam esclarecimentos para o aluno "P" em relação às suas viagens para Bebedouro, e o que realmente interessava era a resposta do mesmo. Todavia, no primeiro momento, a professora intervém para realizar uma correção imediata em relação ao uso da preposição "to", mas "JP1", a princípio, não se importa com a correção realizada (linhas 16 a 21) e só o faz quando a professora pede para que ele repita a forma correta:

momento 01

1. P1: *How many times are you going to do now?*
2. P: *three*
3. P1: *three times. So it's Monday, Thursday and*
4. P: *Wednesday*
5. P1: *Wednesday. Thursdays or Tuesdays?*
6. P: *Thursdays*
7. P1: *So, Mondays, Wednesdays and Thursdays. So you have personal trainer. Try to change this time, maybe later. Because otherwise you'll miss half an hour. A lot of time.*
8. P: *Because there isn't*
9. P1: *Aren't you going to do it in July?*
10. P: *NO*
11. P1: *No, you will be on vacation*
12. P: *yeah*
13. P1: *Why don't you do in July?*
14. P: *Because I will travel*
15. P1: *You will travel. Stay here and do gymnastics.*
16. JP1: *Where are you going?*
17. P1: *Where are you going to?*
18. JP1: *Bebedouro?*
19. P: *Bebedouro*
20. P1: *Repeat! Where are you going to?*
21. JP1: *Where are you going to? Bebedouro!*
22. P1: *Do you like Bebedouro?*
23. P: *More or less.*

(aula 12 - contexto 01)

momento 02

1. F1: *How many times you go at Bebedouro?*

2. P1: you go to
 3. F1: you go to bebedouro?
 4. P1: and it's a question F1 do you go
- (aula 13 - contexto 01)

Novamente, como é possível verificar no segundo momento, a preposição "to" volta a causar problemas na produção oral dos alunos (linhas 01 a 03), e mais uma vez a professora realiza a correção imediata, porém não é possível saber se esta correção funcionou como andaime, pois, apenas, a repetição momentânea da forma correta foi realizada por "F1". Pode-se perceber, portanto, que a correção do primeiro momento não funcionou como andaime para "F1", que comete o mesmo erro de "JP1" no primeiro momento. Mais uma vez, não foi oferecida nenhuma forma de tratamento e, de novo a correção imediata se mostra ineficiente para oferecer andaime e levar o aluno a auto-regulagem.

O erro, abaixo, foi detectado nas duas vezes em que os alunos tentaram utilizar a forma negativa para dizer "eu também" (primeiro momento - linhas 02 e 03 e segundo momento linhas 04 e 05). Parece-me que a correção imediata não funcionou de forma a levar o aluno a avançar no processo de interlíngua, porque apesar de a fala da professora (linha 03 - momento 01) poder ser considerada como tratamento, pois explica o erro, é possível afirmar, com base na produção dos alunos que este tratamento não se mostrou eficaz ou suficiente para levar o aprendiz à consciência do mesmo:



momento 01

1. P1: (incompreensível)
 2. P: Me too
 3. P1: Me either, when you have negative. I don't eat chocolate, me either
- (aula 04 - contexto 01)

momento 02

1. P1: What happened to the fish?
2. A: I don't know
3. P1: Are they resting?
4. A: I don't know too
5. P1: I don't know either
6. A: Yes

(aula 14 - contexto 01)

Os dois fragmentos, que se seguem, mostram, primeiramente uma explicação da professora em relação ao uso do "Present Perfect", contrastando com o "Simple Past" (momento 01 - linhas 01 a 09 - contexto 01). E, no segundo momento, o aluno JP1 utiliza corretamente, em uma produção espontânea, o "Present Perfect" (linha 03 - contexto 01):

Momento 01

1. P1: She has gone to a party thirty minutes ago. no every time that you have this word ago, it must be in the Simple Past. Always. If you have ago Simple Past. Why? Because it's over, it's finished. So if you say: she went to a party thirty minutes ago. she's there, she's not here anymore. Ok? It's a finished action. But if you want to use Present Perfect, she has gone to a party, we don't know when. It's indefinite past. It's just in the past and what I'm emphasizing is she is... Where's she. Is she here or in the party?
 2. JP2: We don't know if she is on the way
 3. P1: But is she here?
 4. F2: There
 5. JP1: There
 6. P1: and if I want to give information that that she is here now?
 7. JP1: She was in Canada by three years
 8. P1: She was in Canada....
 9. JP1: For three years
- (aula 08 - contexto 01)

momento 02

1. JP1: Agora aqui é continuação daqui.
2. P1: I'm sorry!
3. JP1: I have forgotten the last

4. P1: *Good you use the Present Perfect brilliantly*
(aula 08 - contexto 01)

É possível notar, no excerto acima, que não só a correção, mas a explicação da professora parece ter funcionado como andaime, fazendo com que o aluno pudesse utilizar corretamente a forma ensinada. Neste exemplo, o tratamento do erro, por meio da explicação da professora (linha 01 - momento 01), pode ter funcionado como um andaime, levando o aluno à conscientização e à auto-regulagem. No entanto, o mesmo aluno, "JP1", não obteve o mesmo sucesso ao tentar formular uma sentença interrogativa utilizando o "Present Perfect" (momento 03 - linha 06). Este retrocesso do aluno seria explicado pelo fato da regulação não ser estática, mas feita pelos andaimes que são níveis cognitivos pelos quais o aprendiz passa até alcançar a auto-regulagem (Vygotsky e Lantolf e e Appel op. cit.), assim como a interlíngua também não o é, mas sim um processo repleto de avanços e retrocessos que só evolui a partir do momento que o aluno passa a ter consciência dos seus erros. A seguir, estão os excertos comentados acima:

Momento 03:

1. P1: JP2 please, do any action and the rest of the class guess and than use the Present Perfect. You can use anything here.
2. JP2: ((amarra o tênis)
3. P1: Ok, What's the question?
4. F2: He has...
5. P1: What's the question?
6. JP1: What have just he doing?
7. P1: What?

8. F2: *What has*
9. P1: *What has he*
10. JP2: *do*
11. F2: *does*
12. JP1: *dona*
13. F1: *done*
14. P1: *Done, very good, F1. What has he just done? Can you repeat?*
15. Todos: *what has he just done?*

Por meio da análise dos excertos de correções trazidos procurei examinar, sob a ótica da teoria de Vygotsky, se o mediador consegue obter êxito ao oferecer o feedback corretivo, proporcionando os andaimes que favorecem o desenvolvimento da interlíngua, levando o aluno à autorregulação e à aprendizagem como um todo.

Segundo e Terceiro Contextos

O material obtido em relação aos indícios de aprendizagem/aquisição não é muito extenso, principalmente no terceiro contexto, no qual apenas alguns aspectos puderam ser observados no tempo da coleta de dados. No segundo contexto, entretanto, um número maior de produção oral apareceu na observância das aulas observadas e serão apresentados, a seguir, alguns fragmentos dessa produção oral que foi registrada, nos quais a correção aconteceu.



Analisando as duas salas de aula da perspectiva Vygotskyana, pode-se evidenciar que o papel do mediador (Vygotsky, op. cit.) é desempenhado tanto pelo professor quanto pelos colegas de classe, que fornecem a resposta correta quando o aluno erra, ou quando este solicita ajuda. É possível verificar, no fragmento do contexto três, a seguir, que o professor, enquanto falante mais competente, oferece a resposta correta antes mesmo de ser questionado, porém esta não funciona como andaime para um dos alunos que volta a fazer a mesma pergunta que havia sido esclarecida pelo professor (momento 01 - linhas 08), anteriormente. No segundo momento, quem funciona como mediador é o colega de classe (momento 02 - linhas 01 a 03), pois é ele quem oferece a resposta correta diante da dúvida do colega:

Fragmento 01

Momento 01

1. P3: *Vamos colocar a tradução dos pronomes interrogativos, eu falo e vocês escrevem em cima aí no livro o significado. O que é 'what'?*
2. Alunos: *O que*
3. P3: *"What color"?*
4. Alunos: *Que cor*
5. P3: *"Where"?*
Alunos: *Onde*
6. P3: *Why?*
7. Alunos: *Por que*
8. P3: *lembra que "why" eu uso na pergunta e "because" na resposta? ((e o professor continua a traduzir os pronomes interrogativos))*
(aula 05 - contexto 03)

Momento 02

1. F: *O que significa "because"?*
2. B: *Porque? ((gritando))*
3. Professor: *É o que eu já expliquei! "Why", na pergunta, e "because" na resposta*

(aula 05 - contexto 03)

Infelizmente, não foi registrada outra produção na qual fosse possível verificar se o significado da palavra “because”, expresso por duas vezes na sala de aula, tanto pelo professor quanto por outro aluno, foi assimilado pelo aluno F.

A seguir, tem-se um excerto, do segundo contexto, no qual é possível verificar que a resposta correta oferecida anteriormente pela professora, no contexto dois, funciona como um andaime para que vários alunos cheguem à resposta correta na utilização do verbo “have” na primeira pessoa do singular:

Fragmento 01:

Momento 01

1. P2: Have you a cap?
 2. R: eu não sei
 3. P2: Have you a cap? A cap?
 4. R: ah
 5. P2: gente, como é que responde?
 6. Classe: yes, I have
- (Aula 04 - contexto 02)

Momento 02

1. P2: AC have you glassses
 2. AC: ((a menina olha para a professora sem responder))
P2: have you glasses
 3. Alguns alunos: yes, I have
 4. P2: have you glasses
 5. AC: yes I have
- (Aula 04 - contexto 02)

Momento 03

1. P2: *have you a pen?*
 2. M: (2.5) ((o aluno não responde e sua fisionomia é de pensamento))
 3. P2: *have you a pen?*
 4. M: (+) *yes, I have*
 5. P2: *yes' very good*
- (Aula 04 - contexto 02)

Momento 04

1. P2: *have you a book?*
 2. G: *yes (+)*
 3. P2: *have you a book?*
 4. G: *yes, I have*
- (Aula 04 - contexto 02)

É interessante notar que, nos exemplos acima, as perguntas afirmativas com o verbo “have” na primeira e na segunda pessoa do singular são assimiladas pelos alunos que conseguem executar a tarefa solicitada pelo professor de responder as perguntas (momento 01 - linhas 03 a 06, momento 02 - linhas 03 a 06 e momento 03 - linhas 03 a 06), contudo quando a solicitação é para que se use a terceira pessoa do singular e a forma negativa, nem a ajuda e nem a correção do professor funcionam como andaimes (Vygotsky, op. cit.) para que os alunos chamados a executar a tarefa obtenham êxito na resposta (momento 01 - linhas 03 a 06, momento 02 - linhas 01 a 05, momento 03 - linhas 01 a 05). É possível que este fato tenha ocorrido porque o nível de interlíngua dos alunos solicitados para responder as perguntas, ainda, não tivesse atingido o ponto esperado pelo professor, por esta razão, o aluno não teria alcançado a auto-regulagem

e nem a correção funcionado como andaime, uma vez que não levou o aluno a atingir a consciência dos seus erros. Seguem-se os exemplos:

Momento 01

1. P2: *Has he a black pen?*
2. AC: *você tem caneta preta?*
3. P2: *ele NÃO ((esta é a resposta esperada pela professora))*
4. Toda a classe: *ele tem caneta preta?*
5. P2: *ele tem caneta preta? ele não tem*
6. F: *no, he have*
7. P2: *repeat please ((a professora oferece oportunidade para o aluno reformular, mas os colegas oferecem a resposta correta antes))*
8. Alguns alunos: *no, he HAS not*
9. P2: *no, he has not*

(Aula 04 - contexto 02)

Momento 02

1. Professora: *has V a cap?*
2. C: *no (2.5)*
3. Professora: *como que é ele?*
4. C: *he*
5. Professora: *has a book ((completa a sentença do aluno)). Have é para você e para mim, he has.*

(Aula 04 - contexto 02)

Momento 03

1. P2: *has F a bicycle W?*
2. W: *(2.5)*
3. P2: *como se fala ela?*
4. Alguns alunos: *she*
5. P2: *((a professora mostra a matéria no caderno de W)). She hasn't'*

(Aula 04 - contexto 02)

Nota-se nos fragmentos acima, relativo à aula quatro, que, em três momentos sequenciais e diferentes, alguns alunos que foram chamados a executar a tarefa não obtiveram êxito. De acordo com a teoria de Vygotsky isto ocorreria porque os alunos estão na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, op. cit), em relação à tarefa exigida pelo professor, pois só

conseguiram êxito com a ajuda do professor mas quando solicitados, novamente falham ao tentar responder sozinhos. Isto ocorreria porque existe uma diferença entre o conhecimento potencial, no qual o aprendiz desenvolve as tarefas solicitadas, apenas, com a ajuda de um mediador, e o conhecimento real, no qual o aluno possui a auto-regulagem e é independente para realizar as tarefas solicitadas.

Nos fragmentos abaixo, em oposição ao que foi constatado nos excertos acima, o aluno consegue, passando por um processo de conscientização do erro, alcançar a auto-regulagem, por meio da correção do professor que, neste caso, funciona como andaime, pois ao responder o questionamento do professor, o aprendiz caminha no processo de interlíngua:

Momento 01

1. P2: *has C a book?*
2. G: (2.5) *((o aluno não responde))*
3. P2: *has C a book?*
4. G: (2.5) *I*
5. P2: *se você fala I você vai falar de você. como é ele?*
6. G: *he (+) book*
7. P2: *he"*
8. G: *he (+) has a book*
9. P2: *você não pode esquecer do verbo*
(Aula 04 - contexto 02)

Momento 02

1. P2: *has E an English book?*
2. GL: *no (2.5)*
3. P2: *olha lá na lousa, o que você usa?*
4. GL: (2.5) *no, he (+)*
5. P2: *não é o E? no he e o verbo?*
6. GL: *no he hasn't*
(Aula 04 - contexto 02)

Nota-se, na aula cinco, que ainda existem dúvidas em relação às duas formas do verbo "have", tanto da primeira quanto da terceira pessoa do singular. Esta ocorrência pode significar que a assimilação da forma "have" fornecida pelo andaime corretivo foi momentânea, entretanto como já foi falado anteriormente, o andaime leva à auto-regulagem, só que esta não é estática, mas repleta de progressos, como a própria interlíngua. Segue-se exemplo:

Fragmento 01:

Momento 01

1. P2: *ele não tem aula de inglês. Que pessoa que é ele?*
2. U: (2.5)
3. P2: *qual é a forma do verbo que você vai por aqui? T'ajuda ele aqui*
4. T: *he (aula 05 - contexto 02)*

Momento 02

1. P2: *eu tenho como é que é?*
2. Z: (2.5)
3. P2: *é só olhar no caderno. Eu dei tudo isso*
4. GL: ((vira para trás e responde)) *I have (aula 05 - contexto 02)*

Em relação às considerações feitas acima, não é possível afirmar com certeza se houve ou não andaime em relação ao "have", visto que em nenhuma das ocorrências registradas obteve-se a participação do mesmo aluno que havia sido corrigido em um momento anterior. Sendo assim, tem-se a impressão de que as formas gramaticais, que pareciam ter sido assimiladas na aula quatro, na realidade, continuam apresentando problemas, porque os alunos não conseguem responder à professora sem

que o caderno seja consultado, mesmo depois de todo o trabalho de repetição realizado na aula anterior. Desta maneira, seria possível cogitar que o insumo correto e corretivo não é suficiente para que o aprendiz consiga obter êxito no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e que o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, e de interlíngua, que é um contínuo entre a primeira e a segunda língua, são muito importantes para que o professor entenda o processo dinâmico pelo qual os alunos passam durante a aprendizagem.

Considerando a forma como a leitura de textos é trabalhada em sala de aula e a maneira como a correção é realizada durante a mesma, é possível traçar semelhanças entre o segundo e o terceiro contextos, uma vez que a mesma técnica de correção é utilizada em ambos (correção imediata do professor), técnica esta que não obtém bons resultados nos dois contextos no que diz respeito ao desenvolvimento lingüístico. Na sequência tem-se fragmentos dos dois contextos:

Fragmento 05:

Momento 01

1. W: one girl /jir/
 2. P2: one girl
 3. L: ((a aluna não consegue ler e olha para a professora))
 4. P2: the girls
 5. L: the girls are
 6. P2: going
 7. L: going
- (aula 11 - contexto 02)

Momento 02

1. L: *the girls are going to school /schul/*
2. P2: *não fala o "ch"! School'*

(aula 11 - contexto 02)

Momento 03

1. P2: *C lê o seu*
2. C: *ai professora eu não sei ler ((a professora se aproxima da aluna)). The girl /jir/*
3. P2: *girl'*
4. C: *the girl is in (2.5)*
5. P2: *in front of*
6. C: *in front of*

(aula 11 - contexto 02)

Momento 04

1. C: *one de novo*
2. P2: *girl*
3. C: *girl*

(aula 11 - contexto 02)

Momento 05

1. C: *one (+). Como que é aqui agora? Girl /jir/*
2. P2: *girl*
3. C: *one girl is wea/ ((C pára a pronúncia da palavra no meio))*
4. P2: *wearing*
5. C: *wearing a pink blouse /bluse/*
6. P2: *blouse.*

(aula 11 - contexto 02)

Momento 06

1. C: *the girls are going to school /chôl/*
2. P2: *school'. Vamos caprichar melhor nessa pronúncia aqui*
3. C e professora: *the girls are going to school ((a professora lê junto com a aluna))*
4. P2: *repete'*
5. C: *aiai , the ((pára e olha para a professora))*
6. P2: *girls*
7. C: *the girls are going to(+)* ((olha para a professora))
8. P2: *como é que é?*
9. C: *school*

(aula 11 - contexto 02)

Fragmento 02

Momento 01

1. P3: A, começa a ler por aí, cada um lê uma sentença
2. A: Where are /are/ you/?
3. P3: Where are
4. A: Are
5. P3: Where are you? ((a classe ri do erro do colega))
(aula 05 - contexto 03)

Momento 02

1. B: What are /are/ you
2. P3: What are you doing?
(aula 05 - contexto 03)

Momento 03

1. G: what are /are/
2. P3: what are
3. G: what are you doing /dóing/
4. P3: what are you doing?
(aula 05 - contexto 03)

Como é possível perceber nos dois fragmentos acima (fragmentos 05 e 02), a correção imediata fornecida pelo professor parece não trazer benefícios ao desempenho dos outros alunos da classe, pois os mesmos erros anteriormente corrigidos são cometidos imediatamente após a correção do professor ser oferecida. No segundo contexto, este fato é exemplificado pela dificuldade dos alunos em pronunciar a palavra "girl"; no terceiro contexto, o mesmo ocorre em relação à palavra "are" e no último momento, também existe uma dificuldade em relação à palavra "doing", que já havia sido pronunciada pelo professor anteriormente. Esta ineficiência da correção imediata verificada nos excertos acima pode ser fruto da não consciência do aluno em relação ao erro, por ele cometido,

durante a leitura em voz alta de um texto. Sendo assim, a falta de consciência faz com que a correção não funcione como andaime no processo de aprendizagem e, desta forma, não acontece avanço da interlíngua e nem a auto-regulagem que tornaria o aprendiz independente na realização de algumas tarefas. Outro fator que poderia explicar a ineficiência das correções imediatas é o fato de que o tratamento dos erros, que também gera a conscientização, não aparece nos fragmentos analisados.

Procurei, nesta parte da análise, demonstrar como a correção pode contribuir ou não para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como apoio a teoria de aquisição de Vygotsky. É necessário deixar claro que este estudo não é longitudinal e, por isso, as conclusões obtidas são relativas a um momento da aprendizagem, sem ter pretensões de descrever e analisar todo o processo de aprendizagem/aquisição e que os dados obtidos, também, limitaram a análise, principalmente em relação à terceira pergunta de pesquisa.

Apesar das limitações encontradas para a realização da investigação, algumas reflexões podem ser feitas com base nos dados obtidos e na análise realizada. Primeiramente, se a correção fosse vista como uma possibilidade concreta de oferecimento de andaime, que levasse o aluno a um desenvolvimento da sua interlíngua, tendo como objetivo final a auto-regulagem, os esforços do mediador, em oferecer a forma correta seriam



elaborados de forma mais consciente, traçando objetivos a serem atingidos com cada correção, e, principalmente o tratamento dos erros teria papel fundamental nas aulas de língua estrangeira.

A busca da consciência do aluno em relação à ponte existente entre o erro por ele cometido e a correção a ele oferecida, poderia mostrar não só o porquê da forma por ele produzida estar incorreta, mas, principalmente, a razão da forma oferecida pelo mediador ser a correta. Assim, a correção não seria uma repetição mecânica da forma correta, mas um andaime que levaria o aprendiz a dar um passo à frente no processo de aprendizagem e da sua interlíngua, tendo como objetivo final a auto-regulagem, tornando-se um falante independente da língua alvo. Nos dois últimos contextos o processo de conscientização do aluno foi mais recorrente, no entanto nada se verificou em relação a levar o aluno a se tornar falante da língua alvo, traço este encontrado durante todas as aulas observadas no primeiro contexto, pois nele o uso da língua alvo era incentivado o tempo todo.

Seria necessário um processo de conscientização das instituições de ensino, dos próprios professores, dos alunos e da sociedade como um todo, para que houvesse uma mudança na forma de encarar e lidar de maneira prática com o erro, pois, sem isso, é complicado e difícil quebrar os modelos existentes. Oportuno se torna dizer que pelo fato de os professores terem aberto suas salas de aula à pesquisa, percebe-se, por parte deles, uma

vontade de analisar e reavaliar a sua prática pedagógica de maneira conjunta com a pesquisadora e com os próprios alunos, permitindo três olhares diferentes em relação a um mesmo contexto de ensino. Por conseguinte, esta pesquisa não é o fim, mas o início de um processo constante de análise e reflexão que poderia estar presente na prática de todo docente. No próximo capítulo, serão feitas algumas considerações finais e encaminhamentos em relação ao tema analisado nesta dissertação.

CAPÍTULO IV



CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

CAPÍTULO IV

Em relação à primeira pergunta, que investigava o conceito de erro dos professores e alunos, constatou-se que os professores participantes da pesquisa consideram erro todo o que, na sala de aula, não estava de acordo com as suas expectativas. Pela análise das entrevistas realizadas com os três professores verificou-se que, apenas, o terceiro professor possuía uma visão mais positiva do erro. Contudo, foram os alunos, do primeiro contexto, que mostraram uma visão positiva, porque nos outros dois, eles disseram que o erro era negativo no processo de aprendizagem.

A segunda pergunta se refere à vivência do erro em sala de aula e abarca a correção e o tratamento de erros, a reação dos alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas. Em relação à postura do

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS E

ENCAMINHAMENTOS

Ao chegar ao final desta dissertação, é possível retomar as questões propostas nas perguntas de pesquisa e fazer algumas considerações com base na teoria estudada e na análise dos dados coletados. É necessário reiterar que a postura adotada nesta pesquisa não é contrária à correção, mas pretende-se mostrar, com os dados, que esta poderia ser realizada depois de traçados os objetivos que se espera atingir com determinada atividade e, se o foco estiver na comunicação, esta não seja interrompida para a realização de correções.

Em relação à primeira pergunta, que investigava o conceito de erro dos professores e alunos, constatou-se que os professores participantes da pesquisa consideram erro tudo o que, na fala do aluno, não estava de acordo com as suas expectativas. Pela análise das entrevistas realizadas com os três professores verificou-se que, apenas, o terceiro professor possuía uma visão mais positiva do erro. Contudo, foram os alunos, do primeiro contexto, que mostraram uma visão positiva, porque nos outros dois, eles disseram que o erro era negativo no processo de aprendizagem.

A segunda pergunta se refere à vivência do erro em sala de aula e abarca a correção e o tratamento de erros, a reação dos alunos ao serem corrigidos e aos erros cometidos pelos colegas. Em relação à postura do

professor frente ao erro cometido, no primeiro contexto, a professora se mostrou bem menos tolerante e sua prática pedagógica era quase que exclusivamente voltada para a correção imediata, não importando se o erro era global ou local. No entanto, ela mesma não se dá conta desta prática, pois, em entrevista, disse que procura dar ao aluno tempo para perceber seu erro e repará-lo e que corrige, apenas, o primeiro erro de uma sequência ou aquele que julga ser o mais problemático. Contudo, durante o período em que as aulas foram observadas, quase todos os erros cometidos eram prontamente corrigidos e, às vezes, ela fazia com que os alunos, mesmo aqueles que não haviam cometido o erro, repetissem várias vezes a forma ou palavra corrigida. É possível que esta postura seja decorrente de um sentimento de que, sempre, o erro deva ser corrigido, pois percebi que, para esta professora, é papel do professor preparar o aluno da melhor maneira possível e oferecer a forma correta, mesmo que ele pareça não ter absorvido a mesma, porque ela acredita que, em algum momento, esta assimilação acontecerá.

É interessante notar que o posicionamento dos professores do segundo e do terceiro contexto com relação ao erro é diferente, pois na maioria das vezes em que se deparam com uma produção incorreta do aluno, procuram dar a oportunidade para que este reformule sua produção, por meio da auto-correção, ajudada ou não pelo professor. Percebi que esta

maneira de agir faz com que o aluno se motive a procurar a resposta correta, e pareceu-me que ele absorvia mais rapidamente a forma problemática, uma vez que ele tinha a oportunidade de avançar no processo de interlíngua a partir do momento que a consciência do erro e a busca pela resposta correta tinham êxito.

Em relação à postura dos alunos frente ao erro cometido, esta pode ser dividida em dois momentos: quando o aluno erra e quando é o colega quem comete o erro. Na primeira situação, os alunos até afirmam não se sentirem incomodados com a correção quando esta é realizada pelo professor de maneira educada, porém, em uma análise mais cuidadosa de todos os resultados das perguntas do questionário e da entrevista realizada, é possível perceber um certo constrangimento e um sentimento de fracasso em alguns momentos. Quando é o colega quem comete o erro, os alunos do primeiro contexto são bastante tolerantes, entretanto nas outras duas salas, observou-se, com certa frequência, risadas e comentários jocosos. É possível que esta situação possa estar causando efeitos negativos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, gerando constrangimento e sentimento de inferioridade nos adolescentes, que já possuem inquietações típicas da idade, que não são tão marcantes nas outras fases da vida.

No primeiro contexto, parecia que os alunos tinham mais consciência de que o erro é o caminho para atingir a forma correta e se mostravam mais



tranqüilos em relação aos seus próprios erros e aos erros cometidos pelos colegas. Isto pôde ser percebido no decorrer da observação das aulas, pois se algum aluno errava, os outros, na maioria das vezes, não faziam nenhum tipo de comentário que denegrisse ou constrangesse o colega. Parece-me que existe, por parte dos alunos, uma percepção de que o erro faz parte do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, proporcionando avanço na aprendizagem e reformulação de hipóteses equivocadas. É muito provável que esta percepção dos alunos seja resultado de um trabalho de vários anos de uma antiga professora da turma que desenvolvia um trabalho seguindo a linha da abordagem comunicativa e, sendo assim, tratava os erros de maneira positiva, como elaboração de hipóteses e fonte de crescimento. Todavia, no segundo contexto e no terceiro contexto, os alunos, apesar de saberem que todos erram e que o erro é algo normal dentro da aprendizagem, fazem questão de fazer comentários jocosos em relação ao erro alheio, mesmo tendo consciência de que o que está rindo em um determinado momento pode, em poucos minutos, tornar-se o alvo das risadas. Na minha opinião, este comportamento dos alunos em relação à forma como lidam com o erro do outro, faz com que aceitem como eficaz e legítima, apenas, a correção do professor. Mas, durante a observação nos contextos dois e três, percebi que é muito freqüente a correção de pares, porém esta sempre acontece na presença dos professores, que não só monitoram, como também centralizam toda a atividade em sala de aula.

O erro, como parte do processo de interlíngua (Pit Corder 1967 e Duskova 1969), é, na maioria das vezes, ignorado pelo professor. Este não se dá conta do caráter positivo do erro que reflete o grau de desenvolvimento no qual o aprendiz se encontra na língua-alvo e também não atenta para o fato de que, ao errar, o aprendiz está exteriorizando uma hipótese lingüística construída que está sendo testada. A minha visão de erro é a mesma de Pit Corder e Duskova, partidários da análise de erros e que consideram o erro positivo no processo de ensino/aprendizagem.

Quanto à correção em relação à interlíngua, parece-me que, apesar de nenhum dos três professores demonstrarem ter consciência desse processo, os três parecem intuir que existe alguma coisa que faz com que, em determinado momento e de determinada maneira, o aluno aprenda o que vinha produzindo de forma errada. A professora do primeiro contexto comenta, em entrevista, que existe algo no subconsciente do aluno que permite que ele aprenda; por isso ela corrige sempre, para que este tenha acesso à forma correta. Já a segunda professora, por sua prática anterior também ter sido muito centrada na correção imediata e não ter surtido os resultados esperados, fato este dito por ela em uma conversa informal com a pesquisadora, procura ser paciente e levar o próprio aluno a enxergar seu erro e a reformulá-lo. O terceiro professor utilizou a palavra "caminho" para explicar, ou seja, quando o aluno erra, ele procura entender o caminho que

o aluno utilizou, no que ele pensou para formular a resposta e como poderia levá-lo a encontrar o caminho correto.

Os adeptos da Análise Contrastiva acreditam que os alunos devam reproduzir bons hábitos de linguagem (visão behaviorista) e que estes devam se comportar como um robô que repete o discurso estrutural do professor. Porém, como já afirmei anteriormente, partilho de uma concepção mais contemporânea em relação aos erros do aprendiz, defendida pela Análise de Erros, que acredita que os erros refletem o desenvolvimento do aprendiz na interlíngua e exteriorizam uma hipótese lingüística, por ele criada, que pode estar correta ou não. Professores e pesquisadores poderiam estar mais atentos aos tipos de erros cometidos por seus alunos e quais os benefícios ou malefícios que a correção poderia trazer na prática de sala de aula.

Em entrevista, a professora do primeiro contexto afirmou que é necessário ensinar uma língua que esteja o mais próximo possível de ser entendida, de ser utilizada como objeto de comunicação por pessoas de várias nacionalidades. No entanto, na minha opinião, esta língua mais correta não existe, pois o inglês está presente em diversos países, comunidades, culturas e situações que impossibilitam o ensino da língua ideal e sotaque padrão. Parece-me que o mais importante, e que acontece com maior frequência no primeiro contexto e não ocorre em momento

nenhum no segundo e no terceiro, é fazer com que o aluno seja exposto o maior tempo possível ao uso real da língua e não apenas a exercícios que privilegiem sua estrutura e forma. Seria essencial que o aluno fosse defrontado com situações, não previstas, nos livros didáticos ou nos discursos pedagógicos dos professores que procuram manter tudo sob seu domínio, inclusive os pensamentos dos alunos.

É indispensável que o professor se conscientize, a cada dia, do seu papel em sala de aula, que se observe e seja crítico em relação à maneira como imagina agir e como age na verdade, para que busque subsídios tanto na sua prática quanto na teoria que o leve a mudar sua postura em sala de aula, se esta mudança for por ele almejada. Muitas vezes, o professor tem consciência de que necessita mudar algum aspecto da sua prática, como a professora do primeiro contexto que dizia ser muito centralizadora, só que falta a ela um respaldo teórico e prático que a incentive a promover mudanças. É necessário, também, que o professor tenha consciência que qualquer mudança não é realizada imediatamente, mas que é um processo longo, repleto de avanços e retrocessos, que precisa ser muito desejado pelo professor para que este obtenha sucesso.

Outro aspecto que ficou saliente nos dados é que, no segundo contexto, apesar de realizar correções imediatas após os erros, mas predominantemente nas aulas de leitura, parece que a professora

desenvolveu uma forma de evitar o erro, porque quando o aluno demora um pouco para ler e olha para a professora, como se estivesse pedindo ajuda, esta fornece a palavra correta e o aluno a repete, evitando a produção da mesma com pronúncia incorreta e o eventual constrangimento do aluno perante a classe.

Esta atitude da professora ocorre quando o aluno, de alguma forma deixa transparecer que quer a ajuda dela, por palavras, gestos ou sorrisos. Já a professora do primeiro contexto, ao pedir que os alunos leiam e estes cometem erros, ela imediatamente realiza a correção, amiúde interrompendo demasiadamente a produção dos alunos, que confessaram nas entrevistas, que esta é a forma de correção que proporciona menos resultados, pois o aluno está preocupado com o que vai ler a seguir e sua atenção não está mais na forma já lida. Desta maneira, ao receber a correção, o aluno, apenas, repete de forma mecânica, mas sem ter consciência do que está repetindo.

É necessário ratificar que, muitas vezes, uma produção equivocada de um aluno não é um erro, mas sim um engano que pode ser causado por vários motivos, como já foi discutido anteriormente no capítulo destinado ao arcabouço teórico. No segundo e no terceiro contextos, todavia, com frequência os alunos se auto-corrigiam imediatamente e deixavam claro que sabiam que tinham se equivocado.



A questão da aula centralizada na figura do professor foi uma constante nos três contextos analisados, visto que em todas as aulas assistidas, tudo era gerenciado pelo professor, até mesmo as produções na língua-alvo que deveriam seguir a estrutura esperada por ele, principalmente no segundo e no terceiro contextos, nos quais todas as aulas em que aconteceram a produção oral, esta era voltada ou para um item gramatical ou para o trabalho com vocabulário conduzido pelo professor por meio de repetições. Em várias ocasiões, se a estrutura não era produzida como era esperado, esta produção era considerada um erro. Foi justamente este fato que me levou a adotar o conceito de erro como tudo que não é esperado pelo professor e é passível de correção, como já foi definido anteriormente no arcabouço teórico.

Outra constante nos três contextos foi a concepção de ensino-aprendizagem behaviorista que privilegia a formação de hábitos lingüísticos que devem ser reforçados para que o aluno aprenda. Dentro desta concepção, o erro teria um valor negativo, pois seria um mal hábito que deve ser extinto da sala de aula para não levar à fossilização e para que outros alunos não sejam por ele influenciados e passem a produzir errado o que falavam certo. A meu ver, seria importante existir a correção, entretanto é necessário observar se o aluno está preparado para receber esta

resposta corretiva, porque, muitas vezes, ele não percebe a lacuna existente entre seu erro e a correção do professor (Schmidt e Frota, op. cit.).

O fato de os alunos afirmarem que nem sempre prestam atenção à correção, demonstra que, às vezes, o esforço do professor não é percebido. Seria necessário, portanto, para que isto não ocorresse que o professor ficasse mais atento aos momentos em que o aluno estivesse mais aberto a receber a correção. Além disso, o professor deveria, constantemente, respeitar o nível de interlíngua de cada aprendiz com a finalidade de levá-los à auto-correção, prática encontrada nos professores do segundo e do terceiro contextos. Outro fator importante em relação à correção, é a forma como esta é realizada, já que, nos três contextos observados sempre houve muito respeito por parte dos professores ao se dirigirem aos alunos. Contudo, quando a correção, nos contextos dois e três, era realizada por colegas, isto não ocorreu. Talvez, por ser produto de uma visão de que o professor não é superior ao aluno e não é dono do conhecimento, estabelecendo-se uma relação de respeito e amizade. Quanto aos alunos, a falta de respeito, nos dois últimos contextos, pode ser produto, principalmente, da adolescência, fase em que os jovens buscam auto-afirmação perante o grupo em que convivem.

A correção pelo professor como obrigação imposta pela sociedade, pela escola e pelos próprios alunos, também, aparece nos dados obtidos,



entretanto o tratamento dos erros é pouco explorado em sala de aula, possivelmente devido a uma tradição de avaliação que tem função classificatória e não reparatória (Luckesi, 2001). Se o professor tivesse uma visão diferente de avaliação, em que o aluno é avaliado quando é corrigido, com o objetivo de levá-lo a avançar e se tornar autônomo (Scaramucci, 1998/1999), o tratamento dos erros teria um papel bem mais importante. Ao implementar esta concepção em sala de aula, seria possível definir aprendizagem da forma como os três professores analisados a descreveram em entrevista, como algo que proporcionasse crescimento, sucesso e troca de experiências.

Na análise dos dados para buscar respostas à terceira pergunta de pesquisa, que tinha a preocupação de verificar os efeitos da correção e do tratamento de erros no desenvolvimento da oralidade e no processo de aprendizagem/aquisição da língua estrangeira, percebeu-se que, em vários momentos, a correção não funcionava como andaime eficaz, levando o aluno à auto-regulagem, pois havia uma recorrência do erro anteriormente corrigido. Em alguns momentos, porém, a correção pareceu ter trazido bons resultados. Os dados mostram que a eficácia da mesma é maior, principalmente, quando esta não é imediata, mas, sim, quando é dada ao aluno a chance de ter consciência do seu erro, por meio, por exemplo, de formas alternativas de tratamento do mesmo.



Com base no estudo realizado, apresento, a seguir, alguns encaminhamentos para as questões analisadas nesta dissertação.

Ao considerar a maneira como professores e alunos reagem aos erros em sala de aula, primeiramente, seria necessário levar os alunos a encararem o erro de maneira positiva, pois como se constatou no primeiro contexto, os próprios alunos se respeitavam como aprendizes, sujeitos a falhas, e, conseqüentemente, respeitavam o colega, comportamento este não verificado nos outros dois contextos. Porém, para que esta conscientização ocorra, é necessário que seja desenvolvido um trabalho pelo professor em sala de aula que conscientize e tranqüilize os alunos em relação à correção, deixando claros os objetivos e as formas de correção utilizadas, procurando levar o aprendiz a usar a língua alvo. Quanto à prática da leitura oral, seria necessário que fosse utilizada uma forma mais eficaz de conscientizar o aluno dos seus erros, se esta for a intenção do professor. O professor poderia fazer uma leitura prévia do texto, ou utilizar as gravações que acompanham os livros didáticos, se for o caso, apresentando as palavras novas, oferecendo a pronúncia correta, utilizando estas palavras em outros contextos significativos para os alunos; da mesma forma, deveria aproveitar este tipo de trabalho para tirar dúvidas de pronúncia de palavras já conhecidas, que ainda não foram assimiladas pelos alunos. Por conseguinte, o grau de ansiedade do aluno em pensar que terá que ler um texto ou um



parágrafo desconhecido perante a classe diminui muito e a confiança no próprio potencial aumenta, fazendo com que o aluno tenha mais possibilidade de progredir no processo de aprendizagem.

No ensino do vocabulário, acredito que o grande problema esteja no trabalho linear realizado nos três contextos observados. Com a utilização desta prática, uma palavra ensinada, por exemplo, na lição cinco, raramente é utilizada, sendo apenas mais uma para ser colocada em listas de vocabulário para que o aluno decore para a prova, provavelmente, sem saber a pronúncia correta e as possibilidades de uso da mesma. E no dia seguinte, esquece. Um ensino eficaz de vocabulário poderia proporcionar ao aluno o uso da mesma palavra em distintos contextos significativos, por meio de diversas atividades e que estas fossem cíclicas e funcionassem para expandir o vocabulário do aluno a cada aula e a cada unidade, anexando uma palavra nova a uma já aprendida, realmente, e não apenas ensinada pelo professor. Na minha opinião, se ensinar vocabulário fosse apenas dar o significado da palavra, o aluno poderia simplesmente consultar um dicionário. Creio, no entanto, ser papel do professor trazer a palavra direto do dicionário para a vida real do aluno por meio de jogos, encenações, composições, atividades de compreensão oral, diálogos, leituras, de acordo com o nível e o interesse da classe.

Do mesmo modo, notei também que a gramática tem sido muito valorizada em todos os contextos observados só que os alunos têm contato com a mesma de forma muito estrutural, mecânica e sem relação com a realidade vivida por eles. Se esta fosse apresentada de maneira mais contextualizada, utilizando os próprios alunos e sua realidade para serem exemplos, poderia ser mais facilmente aprendida.

Percebi, durante as aulas observadas, que os alunos até entendem a estrutura ensinada, contudo não conseguem aplicar no discurso real e criativo as várias regras, que, na maioria das vezes, ficam apenas no caderno. Creio que poderia ser feito o contrário, isto é, o ensino deveria partir do uso para as regras, pois se o aluno conseguir entender primeiro por que usa determinada forma, em que situações, que efeito provoca no ouvinte, então, seria muito mais fácil entender a estrutura da língua e não da maneira inversa, como geralmente é feito o ensino da gramática.

Retomando as questões de correção e tratamento, quero reiterar que apenas corrigir não resolve muito, mas caberia ao professor oferecer formas diferentes para que este erro pudesse ser tratado. O que foi constatado é que, para os professores participantes da pesquisa, na prática de sala de aula, correção e tratamento de erros são sinônimos, quando, na verdade, correção é muito diferente de tratamento. Corrigir é avisar o aluno, de alguma forma, que a sua produção está incorreta; tratar, no entanto, é fornecer ferramentas para que o reparo possa ser feito, por meio dos

andaimes fornecidos pelo falante mais competente, a fim de levar o aluno, que cometeu o erro, à auto-regulagem. ex

O tratamento só será eficaz se forem apresentadas atividades diferentes para que o aluno possa ter contato com a maneira correta e para que tenha condições de assimilá-la, pois, muitas vezes, a troca do errado pelo certo não é automática. É preciso que se considere o processo de desenvolvimento da interlíngua do aluno que é repleto de avanços e retrocessos e, somente, com várias formas de tratamento é que ele terá a oportunidade de avançar e retroceder até que o sucesso seja alcançado.

Outro ponto que deveria estar claro para o professor seria qual objetivo atingir com cada atividade ou exercício proposto em sala de aula, evidenciando o foco de cada atividade até mesmo para o aluno, para que se correções forem ou não efetuadas durante a realização da atividade, estas possam ser compreendidas pelos alunos; prática esta que não ocorreu em nenhum dos três contextos observados. Parece-me que o fato de o aluno estar consciente da prática do professor em sala de aula é uma forma de diminuir a ansiedade e de aumentar a sua autoconfiança e sua confiança em relação ao professor, gerando um clima de cumplicidade que acredito ser muito produtivo em sala de aula. man
ex

Erros locais não deveriam ser tão corrigidos durante o discurso criativo dos alunos, mas as correções deveriam ser realizadas em outros momentos da aula, por meio de atividades propostas com a finalidade de

melhorar as formas utilizadas de maneira equivocada. Seria interessante se o professor agisse como o falante nativo nos erros globais, questionando o que não entendeu, para que o aluno pudesse desenvolver a competência estratégica, comunicativa e a própria interlíngua, beneficiando seu discurso e sua fluência de maneira geral, pois um falante nativo quando interage com um não nativo tenta, primeiramente, entender o que está sendo comunicado, sem ficar massacrando a pessoa que está tentando produzir na língua estrangeira. Este comportamento seria muito mais produtivo do que a simples correção imediata. Seria importante que a correção funcionasse como um andaime que levasse o aluno até a zona de desenvolvimento proximal, para que assim, a auto-regulação pudesse ser obtida e o mediador pudesse ser dispensado durante a produção do aprendiz, que se tornaria capaz de utilizar a linguagem na sua função principal que é a comunicação.

Finalmente, sugiro que na prática pedagógica se busque um equilíbrio na correção e que esta seja realizada levando-se em conta as características individuais de cada aluno, constantemente se mantendo um filtro afetivo adequado para que não cause constrangimentos e inibições no aluno perante o professor ou perante a classe. E que o professor tenha sempre em mente o porquê de estar realizando a correção e se o foco da atividade que está propondo é gramatical ou não, pois, muitas vezes, o professor efetua correções que são prejudiciais para o bom andamento das atividades propostas e da própria aula, gerando constrangimentos nos



alunos e, até mesmo, uma dúvida no professor, que não sabe se seu trabalho está trazendo bons resultados ou não.

Da mesma forma, seria muito produtivo que o professor tivesse paciência de esperar um pouco para dar ao aluno a oportunidade de refazer sua produção, pois como mostram os dados, na maioria das vezes, o aluno se auto-corrigue. Seria muito bom se o professor buscasse alternativas que se encaixassem no seu contexto, implementando sua prática pedagógica para que seja alcançado o melhor resultado possível na aprendizagem da língua-alvo, respeitando-se o processo de interlíngua e as diferenças individuais de cada aluno.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALCÓN, E. Input and Input Processing in Second Language Acquisition. **IRAL**, V. XXXVI/4, p.343-362, nov. 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993. 75 p.

_____. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. 184 p.

ALLWRIGHT, R. L., BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: as Introduction for Classroom Research for Language Teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 83-116.

BIALYSTOK, E. Un Modelo Teórico del Aprendizaje de las Lenguas Segundas. In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras**. Madrid: Visar, 1992. p.177-192.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn & Bacon, 1998. 276 p.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1987. 285 p.

BURT, M. K. e KIPARSKY, C. Global and Local Mistakes. In: Schumann, J. H e Stenson, N. (ed). **New Frontiers in Second language Learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1975.

_____, **The Gooficon a Repair Manual for English**. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972. 121 f.

BRUMFIT, C. **Communicative Methodology in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 166f.

BYGATE, M. **Speaking**. Oxford: OUP, 1987.

CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, 1980.

CHAUDRON, C. **Second language Classroom**. United States of America. Cambridge University Press, 1995. 221 p.

COHEN, A.D. **Assesing Language Ability in the Classroom**. Boston. Heinle & Heinle, 1994. 394 p.



CONSOLO, D. A. Teachers' Action and Student Oral Participation in Classroom Interaction. **Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction**. J. K. Hall & L. S. Verplaetse (org.). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, p. 91-107, 2000.

CORDER, S.P. The Significance of Learner's Error. **IRAL**, v.4, 161-170, 1967.

_____. **Introducing Applied Linguistics**. Great Britain: Penguin Education, 1973.

_____. **Error Analysis and Interlanguage**. Great Britain: Oxford University Press, 1981. 120 p.

COOK, T. D., REICHARD, C. S. Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. London: SAGE Publications.

CRISTOVÃO, V.L.L. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de l2: o real X o impossível**. 1996, 149 f. Mestrado -PUC, São Paulo.

CUNHA, M.C.K. **A relação entre ansiedade e do desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira**. 1997, 148 f. Mestrado-UNICAMP, Campinas.

DAGNEAUX, E., DENNESS, S., GRANGER, S. Computer-aided Error Analysis. **System**, v.26, 163-174, 1998.

DAY, R. R. **The Use of Target Language in Context and Second Language Proficiency**. In: Gass, S. M., MADDEN, C. G. **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge (MA): Newbury House Publishers, 1985.

DE CASTRO, S. T. R. **Aprendendo Sobre Aprendizagem da Língua Estrangeira**. 1994, 184 f. Mestrado - PUC, São Paulo.

DULAY, H.C., BURT, M.K. Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños. In: LICERAS, J. M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras**. Madrid: Visar, 1992, p.105-122.

DULAY, H.C., BURT, M.K., Krashen S., **Language Two**. Oxford, 1982, p.138-199.

EBNETER, T. **Lingüística Aplicada**. trad. Francisco Meno Blanco. Madrid: Gredos, 1976, p.187-235.

DUSKOVÁ, L. On sources of erros in foreign language learning. **IRAL** , v.7, p. 11-36, 1969.



ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994, p. 47-72.

_____. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1998. 147 p.

_____. **Learning a Second Language Through Interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1999, p. 211-229.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan & Collier, 1986, p.119-159.

FAERCH, C., KASPER, G. (org.) **Strategies in Interlanguage Communication**. Longman, 1984. 253 p.

FAJARDO, A. E. N. **Aula de Língua Estrangeira e Escrita: Representações do Ensino para Adolescentes**. 1998, 105 f. Mestrado-UNICAMP, Campinas.

FERNANDEZ, S. **Interlengua y análisis de errores**. Madrid: Edelsa, 1997. 310 p.

FIGUEIREDO, A.B.A. **Análise de Erros: Perspectivas para o ensino e a aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. 1982, 147 f. Mestrado-PUC, São Paulo.

FOSTER, P. A Classroom perspective on the negotiation of meaning. **Applied Linguistics** v. 19, n.1, p.1-23, 1998.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1970.

FULLER, J.M. Between Three Languages: Composite Structure in Interlanguage. **Applied Linguistics**, v.20, n.4, 534-561, 1999.

GARGALLO, I. S. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Editorial Síntesis, 1993. 175 p.

GASS, S. Second language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In: RITCHIE, W. C., BHATIA, T. K. **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, p.317-341, 1996.

GASS, W.R., PEREZ, LEROUX, A.T. A Parametric Interpretation of Learners' Errors: The Acquisition of Spanish of Spanish Null Subjects. **Estudios de Lingüística Aplicada**, n.28, p.27-45, 1998.



GLASS, W.R. A PARAMETRIC Interpretation of Learner's Error: The Acquisition of Spanish Null Subjects. **Estudios de Lingüística Aplicada**, n.28,1998.

GREGG, K.R. Krashen's Monitor and Occam's Razor. **Applied Linguistics**, v.5, n.2, p.79-100, 1983.

GUIMARÃES, M.E.S. Language Acquisition and the Significance of Learner's Error. **Letras&Letras**, V.1 (1), p. 61-69, 1985.

HALL, J. K. The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our everyday Lives: the Sociocultural Dimension of Interaction With Implications for the Learning of Another Language. **Applied Linguistics**, v.14,n.2 Oxford University Press, 1993.

HALL, J. K. & L. S. Verplaeste (orgs.) Second and Foreign language Learning Through Classroom Interaction. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum 15. HALL, J. K. & L. S. Verplaeste (orgs.) **Second and Foreign language Learning Through Classroom Interaction**. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

JAMES, C. **Error in Language Learning and Use**. England: Longman, 1998. 304 p.

JOHNSON, J.S., NEWPORT, E.L. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language learning. In: BROWN, H.D., GONZO, S. **Readings on Second Language LearningAcquisition**. NJ: Prentice Hall Regents, 1995, p.75-113.

KACHAN,V.M.M. **O uso dos exercícios contextualizados para o ensino de verbos – uma investigação através da análise de erros**. 1987 Mestrado-PUC, São Paulo.

KASPER, G., FAERCH, C. (Org.). **Strategies in Interlanguage Communication**. England: Longman, 1984.

KASPER, G., BLUM-KULKA, S. **Interlanguage Pragmatics**. New York: Oxford University Press, 1993, p.3-63, p.138-160.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Great Britain: Prentice Hall International, 1987, 202 p.

_____. El Modelo del Monitor y la Actuación de los Adultos en L2. In: LADO, R. **Lingusitics Across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957, 141p.

_____. **Language Teaching**. United States: McGraw-Hill, 1964, 239f.

LANTOLF, J. P., APPEL, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. United States: Lantolf Appel Editors, 1998.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. 296 p.

LANZONI, H. P. **Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês**. 1998, 142 f. Mestrado-UNICAMP, Campinas.

LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. England: Longman, 1991. 398 p.

LENNON, P. Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. **Applied Linguistics**, v.12, n.12, p.180-196, 1991.

LIBERALI, F. C. **O papel do coordenador no processo reflexivo do professor**. 1994, 111 f. Mestrado- PUC, São Paulo.

LICERAS, J. M. (Org.). **La Adquisición de Las Lenguas Extranjeras: Hacia un Modelo de Analisis de la Interlengua**. Madrid: Visor Dis, S.A., 1992. 307 p.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 1998. 135 p.

LITTLEWOOD, W. **Teaching Oral Communication: a Methodological Framework**. Oxford: Blackwell, 1992.

LYRIO, A. L. L. **Expectativas de professores e Alunos com Relação a Correção do Erro Oral em Língua Inglesa**. Universidade Federal do Espírito Santo. (no prelo).

LONG, M. H. The Least a Second Language Acquisition Theory Needs Explain. **Tesol Quartely**, v.24, p.649-667, 1990.

_____. **Assesment Strategies for Second Language Acquisition Theories**. **Applied Linguistics**, v. 14, n.13 Oxford University Press, p.225-249, 1993.

LOSCHKY, L. Comprehensible Input and Second Language Acquisition. **SSLA**. 16, USA, p.303-323, 1993.

LUCKESI, C. C. **Avaliação Escolar Para Além do Autoritarismo**. **Revista Ande**, vol. 10 (primeira parte) e v. 11 (segunda parte), Porto Alegre, 1986.



Avaliação da Aprendizagem Escolar. 11ed. São Paulo: Cortez, 2001. 180 p.

MARCUSCHI, L. A **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1999. 94 p.

MCDNOUGH, J., MCDOUNOUGH, S. **Research Methods for English Language Teachers.** New York: St Martin's Press, 1997. 260 p.

MCNAMARA, T. **Language Testing.** Hong Kong: Oxford University Press. 2000, 140p.

MEARA, P., SKEHAN, P. **Second language Acquisition.** London: Edward Arnold, 1989. 168 p.

MITCHELL, R., MYLES, F. **Second Language Learning Theories.** London: Arnold, 1998, p. 22-190.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996, p. 113-126. 189. p.

MUNTZEL, M.C. Aprendizaje vs. Adquisición de Segunda Lengua: Un Conflicto de Intereses? **Estudios de Lingüística Aplicada**, n.21/22, 27-43, 1995.

NAKUMA, C. K. A New Theoretical Account of "Fossilization": Implications for L2 Attrition Research. **IRAL**, Vol. XXXVI/3, 247-256, ago. 1998.

NICKEL, G. The Role of Interlanguage in Foreign Language Teaching. **IRAL**, Vol. XXXVI/1, 1-10, fev. 1998.

NORRISH, J. **Language Learners and their Errors.** Hong Kong: Macmillan Publishers, 1990. 135 p.

OBLER, L. K., HANNIGAN, S. Neurolinguistics of Second Language Acquisition and Use. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. **Handbook of Second Language Acquisition.** San Diego: Academic Press, 1996, p.509-521.

OMAGGIO, C.A. **Teaching Language in Context.** Heinle&Heinle e Publisher, Boston: Massachussets, 1986, p.273-305.

PICA, T. Do Second Language Learners Need Negotiation? **IRAL**, V. XXXIV/1, 1-21, fev. 1996.

PIENEMANN, M. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. **Applied Linguistics**, v.10, n.1 Oxford University Press, p.52-79, 1989.



QUARESMA DE FIGUEIREDO, F.J. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa.** 2001, 340 f. Doutorado-UFMG, Belo Horizonte.

_____. **Aprendendo com os erros.** Goiânia: Editora UFG, 1997. 137 p.

REID, J. M. **Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom.** Prentice Hall Regentes, New Jersey, 1998. 207 p.

RIBEIRO, B. T. & P. M. Garcez (orgs.). **Sociolingüística Interacional.** Porto Alegre: Editora Age, 1998.

RICHARDS, J.C., NUNAN, D. **Second Language Teacher Education.** United States. Cambridge University Press. 340 p.

RICHARDS, J.C. (Org.) **Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition.** England: Longman, 1984. 228 p.

_____. **The Context of Language Teaching.** New York. Cambridge Language Teaching Library, 1985, p.62-81.

RICHARDS, J.C., SCHMIDT, W.R. **Language and Communication.** New York. Longman, 1996, p.61-88.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analysis.** Cambridge. Cambridge University Press.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: Mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, v.4, 1998/1999.

_____, Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 36, jul/dez. 2000, p. 11-22.

SCHACHTER, J. An Error in Error Analysis. **Language Learning**, v.24, p.205-214, 1974.

SELINKER, L. "Interlanguage" In: **IRAL, V.X/3.** Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972.

_____. **Rediscovering Interlanguage.** New York: Longman, 1994. 288 p.



SCOVEL, T. Gene and Teens – Sociobiological Explanations for the Presence of Accents After Puberty. In: BROWN, H.D., GONZO, S. **Readings on Second Language Acquisition**. NJ: Prentice Hall Regents, 1995, p.57-74.

SHEOREY, R. Error Perception of native Speaking and Non-native-Speaking Teacher of ESL. **ELT Journal**, v.40, n.4, p.306-312, 1986.

SHUMANN, J. La Adquisición de Lenguas Segundas: la Hipótesis de la Pidginização. In: LICERAS, J.M. **La Adquisición de las Lenguas Extranjeras**. Madrid: Visar, 1992, p.123-141.

SILVERMAN, D. **Doing Qualitative Research**. London. SAGE Publications Ltd, 2000. 316p.

SKEHAN, P., MEARA, P. **Second Language Acquisition**. Great Britain: Edward Arnold, 1989.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. IN: GASS, S.M., MADDEN, C.G. **Input in Second Language Acquisition**. Cambridge (MA): Newbury House Publishers, 1985, p.235-253.

SWAIN, M., LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes. They Generate: A Step Towards Second Language Learning. **Applied Linguistics**, v.16, n.3 Oxford University Press, 1995, p.371-391.

TEIXEIRA da SILVA, V. L. **Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade nun Curso de Letras/ LE**. 2000. Doutorado-UNICAMP. Campinas, 265 f.

TORRES, S.U. **Identificação e análise de erros na aprendizagem da língua inglesa na oitava série de primeiro grau: material corretivo decorrente**. 1980. Mestrado-PUC, São Paulo.

TOWELL, R., HAWKINS, R. **Approaches to Second Language Acquisition**. Great Britain: Multilingual Matters, 1994. 280 p.

TSUI, A. B. M. **Introducing Classroom Interaction**. Londres: Penguin, 1995.

UBER, Celso Gentil **Crítérios de Avaliação do Erro**. 1983. 116 f. Mestrado - UFP, Curitiba.

VÁSQUEZ, G. **Errores? Sin Falta!.** Madrid: Edelsa, 1999. 138 p.

_____ **la destreza oral**. Madrid: Edelsa, 2000. 183 p.



VIEIRA-ABRAHÃO, M. **Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em Grupos na aula de língua estrangeira.** 1992. 2v. Mestrado – UNICAMP, Campinas.

VIGOTSKI, L. S. **Mind in Society.** United States: Harvard, 1978.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 135 p.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000. 191 p.

VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. **Los Estilos de Aprendizaje de Lenguas.** Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaime I, 1997, 103-153, 177-200.

WEISSBERG, R. Promoting acquisition in the conversation class. **English Teaching Forum**, outubro de 1998, p. 6-9.

WILLIAMS, M., BURDEN, R.L. **Psychology for Language Teachers.** United Kingdom: Cambridge, 1997. 239 p.

XAVIER, R.P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas**, v.4, 1998/1999.

ZINK, C. Um Estudo das Repetições Ocorridas Durante um Processo de Aquisição de uma Segunda Língua. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. v.5/6, 1985, p.131-145.

ZONBL, H. The Formal and Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition. **Language Learning** vol.30, n.1, p.43-57.

_____. Converging Evidence for the "Acquisition-Learning" Distinction. **Applied Linguistics**, v.16, n.1 Oxford University Press. 1995, p.35-56.



ANEXOS IV - EXEMPLOS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIÇÃO DO CONTEXTO 01

TRANSCRIÇÃO DA AULA 07

Fragmento 1

Professora: Can you tell me, those of you that were here, how was Richard's day?

JP2: I did.

Professora: You did, congratulations! yes, I'm very happy for this (a student having finished a whole passage). Thank you very much JP2. Would you like to read?

JP2: the student's checked that material on the office

Professora: started?

JP2: on the office

Professora: at the office because if you see on a newspaper (silently)

Fragmento 2

Professora: What was the part?

P: He was late

Professora: he was late and what happened? the train? (comprehensively)

JP1: he talked a...

Professora: JP? I'm sorry

JP1: talked

Professora: he?

JP1: was

Professora: he? The part

JP1: not

Fragmento 3

JP1: and he crashed the car

Professora: he crashed

JP1: he crashed

Fragmento 4

A: I would be a good driver if I got a driver license / license

Professora: I would be a good driver if I got a driver license / license

Fragmento 5

JP1: If I had a new clothes / clothes I would go to the party

Professora: If I had?

JP1: If I had a new clothes / clothes I would go the party

Professora: clothes, that you wear? ok And it is always present. If I had new clothes I would. What would you do JP1?

JP1: If I had a new clothes

Professora: No "a", no article, no "a" because it's plural

JP1: If I had new clothes I would go to the party

Professora: Ok

ANEXOS

ANEXOS IV - EXEMPLOS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIÇÃO DO CONTEXTO 01

TRANSCRIÇÃO DA AULA 07

Fragmento 1

Professora: Can you tell me, those of you that were here, how was Richard's day?

JP2: I did

Professora: You did, congratulations. I'm very happy for that (o aluno havia faltado à aula passada). Thank you very much JP2. Would you like to read?

JP2: the Richard's stressed day started on the office.

Professora: started?

JP2: on the office

Professora: at the office because if you say on (incomprensível)

Fragmento 2

Professora: What was the problem with Richard?

P: He was late

Professora: he was late and what happened? He wanna (incomprensível)

JP1: he taked a

Professora: He? I'm sorry

JP1: taked

Professora: he?

JP1: was

Professora: he? The past

Jp1: took

Fragmento 3

JP1: and he crashed the car

Professora: he crashed

JP1: he crashed

Fragmento 5

A: I would be a good driver if I got a driver license /license/

Professora: I would be a good driver if I got a driver license /laicense/

Fragmento 6

JP1: If I had a new clothes /clóth/ I would go to the party

Professora: If I had?

JP1: If I had a new clothes /clóth/ I would go the party

Professora: clothes, that you wear? Ok And it is always plural. If I had new clothes I would. What would you do JP1?

JP1: If I had a new clohtes

Profesora: No "a", no aarticle, no "a"because it's plural

Jp1: If I had new clothes I would go to the party

Professora: Ok

Fragmento 7

F1: If I had money I would go at shopping

Professora: If I had money I would go shopping

Fragmento 8

F1: Would you go at shopping

F1: Would you go to the shopping mall.

Fragmento 9

JP1: I f you are not fair you will go to the hell.

Professora: If you are not fair you will go to hell. No article before heaven or hell. But this is the first conditional. JP1, can you make it second conditional?

JP1: Would you go to the hell If you don't be fair?

Professora: You would go

JP1: don't be fair

Professora: Not don't. If you?

JP1: Not be fiar

Professora: No. What verb (incomprensível) were. If you were not fair.

Fragmento 10

Professora: What tense is that?

JP1: be is simple present

Professora: No, be is not simple present

JP2: Infinitive

Professora: Yeah! Infinitive. So the anomalous. The anomalous can, may, might plus infinitive without 'to'.

Fragmento 11

Professora: And what's the meaning of carry on?

JP1: Carregar

Professora: No, how do you say that in English, synonym of "carry on". Carry on doing that, keep doing that. Ok continuous.

Fragmento 12

Professora: What accent is that? Is it na American accent?

JP1: No British /Bri'tanish/

Professora: Teh British /'British/, the British accent .

Fragmento 13

F1: Have you had a strange dream?

JP2: No

Professora: Have you had a strange dream?

JP1: Yeah, with my grandmother

Professora: with your grandmother. What was the dream?

JP1: She was running at the Olimpic /Olim'pic/

27

Professora: She was
 JP1: She was running at the Olympic /Olim'pic/
 Professora: Olimpiad?
 Jp1: Yeah
 Professora: It's very strange

Fragmento 14

P: Have you read /rid/ na English book?
 Professora: have you?
 P: read /réd/
 Professora: Remember, present perfect we have the auxiliary have or has plus
 JP2: Past participle

Fragmento 15

Professora: friendly
 JP1: hostile /hostile/
 Professora: hostile /hostaile/

Fragmento 16

Professora: Give? If I give a book to you, you re? Receive
 Alunos: receive

Fragmento 17

Professora: hairy
 P: unhairly
 Professora (rindo): No, do you remeber the eagle o the USA?
 P: careca
 Professora: bald

Fragmento 18

Professora: high
 JP2: slow
 P: low

TRANSCRIÇÃO DA AULA 13

Fragmento 1

P1: And what attraction did you like best?
 F1: A torre
 Professora: the tower? ((F2 gesticula))
 F1: yes
 P1: what happens to the tower?
 F1: é (+) ((gesticula com o braço para cima e para baixo))
 Professora: It falls down

F1: yes

P1: repeat! The tower falls down

F1: the tower falls down

P1: the tower falls

F1: falls down

P1: the tower falls down

F1: the tower falls down

P1: ok

Fragmento 2

P1: What did you do there?

A: I play footbal, I swim

P1: I?

A: swim

P1: I? Anybody help him!

P: swam

P1: I swam, ok

Fragmento 3

A: Did you feel affraid in what (+) brinquedo?

P1: attraction

F1: ah (+) yes, montanha russa

P1: rocking mountain

F1: rocking mountain

P1: oh, they don't call rocking mountain, they call roller coaster ((e escreve a palavra na lousa))

Fragmento 4

A: what place do you like more?

P1: ok, you don't say like more, you like be::st. What place did you like best?

A: what place did you like best when you travel to USA?

Fragmento5

F2: F1 do you intend to do simpatia today?

P1: sympathy. I'll remember the way they call in English (+) superstition

F2: no

Fragmento 6

F1: oh, I know, you laço?

P1: ribbon

F1: ribbon in the foot the saint, Santo Antonio

P1: saint's foot

F1: yes, and mergulha?

P1: drown

F1: drown in the water de ponta cabeça

P1: up side down ((a professora escreve a palavra na lousa))

F1: up side down

Fragmento 7



P1: What other superstition do you know?

F2: I know one tha you take a new knife and put in the ((+)) how can i say bananeira?

P1: banana's tree

Fragmento 8

F2: A what do you like more to ((a professora interrompe a produção da aluna))

P1: What do like you like/ Anybody can help her?

P: best

F2: what do like best to do in your ranch?

A: swimming and fishing

Fragmento 9

F2: How many years do you play magic and there is a professional championship?

P: I play ((a professora interrompe a resposta de P para corrigir a estrutura da pergunta de F2))

P1: ok, maybe you can ask in a perfect way? Because is something that is in the past and comes to the present.

F2: how many years have you played and there is a

P1: it's a question so

F2: is there a championship?

P: I play magic for five years

P1: she asked you using present perfect

P: I play magic since 1995

P1: ok, or I have played magic

Fragmento 10

F1: How many time you go at Bebedouro?

P1: you go to

F1: you go to Bebedouro?

P1: and it's a question F1 do you go

Fragmento 11

F1: how many times you go at the Hop Hari?

P1: It's a question! How many times, it's a past question

F1: have

P1: simple past

F1: how many times ((a professora interrompe a aluna))

P1: did you

F1: did you go at Hop Hari?

P1: at Hop Hari



ANEXOS V - EXEMPLOS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIÇÃO DO CONTEXTO 02

TRANSCRIÇÃO AULA 06

Fragmento 1

B: the children

Professora: o que é "the children"?

GL: criança

Professora: então volta um pouquinho atrás, vê quando a gente estava aprendendo plural o que é. (2.5). O que é "the children"? Quem sabe? (2.5) ((ninguém responde, mas procuram a resposta no caderno)) quando nós aprendemos para a prova' lembra vários textos, vocabulários'. O que a gente viu? (2.5) ((a professora não fala o significado da palavra criança, mas estimula os alunos a procurarem no caderno))

GL: crianças

Fragmento 2

G: o que é I am?

Professora: o que significa I am?

AC e outros alunos: eu sou

Fragmento 3

Professora: o que é?

AC: Mary is a blonde girl

Professora: o que é blonde girl

AC: sei lá'

Professora: Rafaela is dark, I am dark, AC is blonde

L: AC é loira

Professora: muito bem

TRANSCRIÇÃO AULA 11

Fragmento 1

Professora: alguém quer ler o que escreveu?

M: a cou:: ajuda eu professora ((o aluno tenta ler a palavra "couple", mas pára na metade e pede ajuda à professora))

Professora: a couple, couple. Vamos ouvir o M! pode começar

Fragmento 2

M: a couple is talking in a street /strét/ ((o aluno olha para a professora como se estivesse pedindo a aprovação ou não da forma lida))

Professora: in a street

Fragmento 3

M: a woman / uoman/

Professora: woman

Fragmento 4

M: the man and the woman are smiling /smilin/

Professora: smiling! Muito bem M!

Fragmento 5

AC: deixa eu ler?

Professora: pode ler AC

AC: em inglês?

Professora: é!

AC: eu não sei ler

Professora: ué, mas se não insistir não aprende como é que faz? A couple

AC: a couple

Fragmento 6

AC: a couple is talking in a stre:: ((a aluna interrompe a leitura e olha para a professora que está a seu lado))

Professora: street! Street é nome de perfume como é que você não sabe?

AC: in a street. The man is dark hair

Fragmento 7

AC: the ((para a leitura e olha para a professora))

Professora: woman

AC: woman is blonde hair

Professora: tá vendo, você já conhece várias palavra aí

Fragmento 8

AC: the man and the ((para a leitura e olha para a professora))

Professora: woman

AC: the man and the woman are' ((olha para a professora como se quisesse saber se pronunciou certo))

Professora: are

AC: ((olha para a professora, pois não sabe pronunciar a próxima palavra))

Professora: smiling

AC: smiling

Professora: agora quando alguém falar "smiling!" vocês já sabem que é sorrir ((enquanto AC lia, os colegas riam das suas dificuldades de pronúncia))

Fragmento 9

W: one girl /jir/

Professora: one girl

Fragmento 10



W: one girl is ((pára a leitura))

Professora: wearing'

W: wearing a blouse /blouse/

Professora: blouse

W: one girl is wearing /vering/

Professora: não é a letra do seu nome W? A pronúncia é igual' ((durante a leitura os colegas riam das dificuldades de W))

Fragmento 11

L: two girls are'((pára a leitura e olha para a professora))

Professora: talking

L: talking

Fragmento 12

L: and she is'((olha para a professora e pára a leitura))

Professora: wearing

L: wearing ((pronúncia o "g" final))

Professora: não pronuncia o "g" aqui não/ one girl wearing a pink blouse . Repete!

L: one girl is wearin a pink blouse

Fragmento 13

L: ((a aluna não consegue ler e olha para a professora))

Professora: the girls

L: the girls are

Professora: going

L: going

L: the girls are going to school /schul/

Professora: não fala o "ch"! School'

Fragmento 14

Professora: C lê o seu

C: ai professora eu não sei ler ((a professora se aproxima da aluna)). The girl /jir/

Professora: girl'

C: the girl is in (2.5)

Professora: in front of

C: in front of

Fragmento 15

C: one (+). Como que é aqui agora? Girl /jir/

Professora: girl

C: one girl is wea/ ((C pára a pronúncia da palavra no meio))

Professora: wearing

C: wearing a pink blouse /bluse/

Professora: blouse.

Fragmento 16

C: one de novo

Professora: girl



C: girl

Fragmento 17

C: the girls are going to school /chôl/

Professora: school'. Vamos caprichar melhor nessa pronúncia aqui

C e professora: the girls are going to school ((a professora lê junto com a aluna))

Professora: repete'

C: aiai , the ((pára e olha para a professora))

Professora: girls

C: the girls are going to(+) ((olha para a professora))

Professora: como é que é?

C: school

Fragmento 18

Professora: J quer ler? ((a aluna sorri para a professora)) não quer? Tudo bem

J: tá bom vai! ((tenta começar a ler, mas não sabe ler a primeira palavra, então olha para a professora))

Professora: que número é esse? ((mostra o número um))

J: one

Professora: e esse? ((mostra o número dois))

J: two. Two girls are talking.

Fragmento 19

J: the girl is (+) ((pára e olha para a professora))

Professora: wearing

J: wearing a pink (+)

Professora: blouse

J: blouse

P: No, you can't

R: Não!

Professora: Se perguntar com "you" você tem que responder com "I"

Professora: Como vai daí?

P: Não, I can't

TRANSCRIÇÃO DA AULA 05

Fragmento 01

P: O que significa "can't"?

R: Porque não pode.

Professora: é a forma do verbo "to be" na pergunta e depois na resposta

Fragmento 02

J: Ah, eu sempre confio "to" na data

ANEXOS VI - EXEMPLOS DE FRAGMENTOS DE TRANSCRIÇÃO DO CONTEXTO 03

TRANSCRIÇÃO DA AULA 04

Fragmento 1

Professor: A, lê o primeiro

A: The girls /gérIs/

Professor: The girls ((pronuncia corretamente))

A; The girls can swin well

Professor: the girls can swin well

Fragmento 02

Professor: can Ed play tennis

Q: No, she can't

Professor: No! She?

Vários alunos: He can't

Professor: Isso é o Ed

Fragmento 03

Professor: F, faz o próximo

F: Can you ski?

F: No, you can't

E: Não!

Professor: Se perguntou com "you" você tem que responder com "I"

Professor: Can you ski?

F: No, I can't

TRANSCRIÇÃO DA AULA 05

Fragmento 01

F: O que significa because?

B: Porque? ((gritando))

Professor: é o que eu já expliquei! Why, na pergunta, e because na resposta.

Fragmento 02

J: Ah, eu sempre ponho "th" na data



Professor: Não! É “nd” porque é o vigésimo segundo dia do mês e não dia vinte e dois. Primeiro é “first?”, segundo é “second”, terceiro é “rd” e daí para frente, até trinta é “th”.

Fragmento 03

Professor: A, começa a ler por aí, cada um lê uma sentença

A: Where are /are/ you?

Professor: Where are

A: Are

Professor: Where are you? ((a classe ri do erro do colega))

Fragmento 04

B: What are /are/ you

Professor: What are you doing?

Fragmento 05

C: Eu não sei ler

Professor: we are watching

C: we are (2.5)

Professor: we are waching an old movie

Fragmento 06

G: what are /are/

Professor: what are

G: what are you doing /dóing/

Professor: what are you doing?

ANEXOS VII - MODELO DE DIÁRIO - CONTEXTO 01

AULA 3 04/05/2000
6 ALUNOS MATRICULADOS
5 ALUNOS PRESENTES

A professora cumprimentou os alunos e deu uma folha com um texto "a friend..." e não disse nada. Os alunos começaram a ler silenciosamente o texto. JP1 comenta sobre o texto: "esse é um amigo perfeito, hein." O texto é construído com as letras do alfabeto, dando as qualidades de um amigo que começa com cada uma delas.

A professora pergunta o que é **un** de unfinished, JP1 responde que é prefixo. Ela então pergunta se tem sentido positivo ou negativo. O mesmo aluno responde que é negativo. Depois pergunta o que significa **ed**, F2 responde: passado regular e participio. A professora pergunta e em **tired**? JP1 diz: eu estou cansado. F2 diz: adjective.

Pergunta se os alunos têm dúvidas e eles vão tirando as dúvidas. Depois pede para que marquem duas sentenças que, na opinião deles, definem um amigo (as mais importantes). Quando JP2 diz quais são as mais importantes, a professora pede para que dêem exemplos de situações reais nas quais essas qualidades são importantes.

Quando F1 vai dar exemplos e comete um erro, a professora imediatamente corrige e faz a aluna repetir a forma correta. Corrige imediatamente após o erro. Percebo que esta é uma aluna que quase não participa, pois provavelmente se sente inibida devido ao seu nível de produção ser inferior ao do restante da classe e, quando a professora a interrompe para efetuar a correção e fazer com que repita várias vezes a forma, F1 se sente muito envergonhada.

JP2 pergunta como é **emprestar**, a professora diz que existem duas formas e que é mais fácil memorizar com a preposição: **to borrow form** e **to lend to**.

Pede então, para que os alunos virem a folha e escrevam sobre o amigo ideal, seguindo as letras do alfabeto. No meio da criação dos alunos, a professora traz duas composições de outros alunos para inspirá-los os alunos e as lê para a classe.

Percebo que a atividade é muito longa para os alunos, eles estão inquietos e faltam apenas vinte minutos para acabar a aula que é de 1:15 e eles, ainda, não estão nem na metade da produção. Talvez, se estivessem trabalhando em duplas se sentissem mais motivados, pois conseguiriam realizar a tarefa mais rapidamente, ou se a professora tivesse dividido o alfabeto e pedido para que cada aluno escrevesse sobre algumas letras e no final formassem um único alfabeto com a descrição do amigo ideal para a classe. A professora não circula pela classe para ver se os alunos têm dificuldades, então quando ela sai da classe, eles perguntam para mim.

Quando JP1 termina a produção, leva para a professora corrigir. Esta vai corrigindo ao lado do aluno, porém já oferecendo a forma correta.

Devo registrar que, apenas, dois alunos conseguiram terminar a tarefa proposta até o final da aula e, os demais, levaram para terminar em casa.

A professora disse que este é um exercício para praticar a terceira pessoa do singular do presente.

Técnicas de correção utilizadas nessa aula:

a) correção imediata após a produção incorreta, pedindo para que os alunos repitam a forma correta depois que ela a apresenta.



ANEXOS VIII - MODELO DE DIÁRIO - CONTEXTO 02**AULA 4 04/10/2000****35 ALUNOS MATRICULADOS****25 ALUNOS PRESENTES**

A aula tem início com a professora fazendo a chamada. A seguir, ela começa um trabalho oral com perguntas que a princípio são feitas por ela, utilizando o verbo “have”, e respondidas pelos alunos em coro. Esta é uma maneira de realizar a prática oral do que foi ensinado na aula dois, em forma de texto, como é possível verificar no diário da aula 2. Este trabalho oral foi iniciado na aula três, como se verifica no diário da aula.

A professora faz perguntas como: Have you a cap? E os alunos respondem: yes, I have. Enquanto pergunta, vai circulando pela sala, de carteira em carteira, perguntando para cada aluno individualmente. Percebo que a classe parece estar muito interessada pela atividade, pois todos prestam atenção e tentam responder às perguntas. Os alunos parecem ter um bom vocabulário, pois reconhecem todas as palavras que a professora utiliza.

Na primeira parte das perguntas, apenas a primeira pessoa foi utilizada, portanto só a estrutura Have you. A seguir, a professora introduz perguntas com a terceira pessoa, “has he/she”. Na sequência, as perguntas são feitas com a terceira pessoa do singular, mas as respostas pedidas são na negativa.

Depois de meia hora, a atividade, ainda, é a mesma. Agora os alunos parecem estar cansados e já não prestam mais a atenção nas perguntas. Enquanto a professora está de um lado da classe, a outra metade está conversando ou fazendo outras coisas. Percebo que a monotonia tomou conta, pois as perguntas não mudam, o foco é sempre o uso do ‘have’ na pergunta e como responder a estas perguntas de forma negativa ou afirmativa, na primeira ou terceira pessoa.

No final da aula, a professora pede aos alunos para anotarem o que coloca na lousa. Ela, então, faz um esquema sobre o uso do “have” com as perguntas e respostas utilizadas para cada pessoa gramatical.

A professora pergunta como seriam as perguntas com o plural, inicia-se, nesse momento a mesma atividade oral de perguntas e respostas com o plural do have. A mesma atividade é proposta pela professora, porém agora com o uso da primeira, terceira pessoa e plural.

Creio ser importante registrar que a professora circula o tempo todo pela classe, verificando se os alunos estão copiando ou se têm alguma dúvida. E mesmo durante o exercício de produção oral, ela ia de carteira em carteira, ajudando o aluno. As formas de correção mais utilizadas foram a auto-correção com ajuda do professor e correção de pares.



ANEXOS IX - MODELO DE DIÁRIO - CONTEXTO 03**AULA 03 15/05/2001****17 ALUNOS MATRICULADOS****17 ALUNOS PRESENTES**

O professor inicia a aula passando de carteira em carteira para verificar se os alunos tinham feito a tarefa e comenta que percebeu que alguns alunos tinham respondido errado, pois o exercício pedia respostas curtas, outros utilizaram resposta completa. Visto isso, ele realiza a correção na lousa com a participação dos alunos que forneciam a resposta em coro.

Na sequência, o professor passa o seguinte exercício com o verbo “can” para ser respondido na forma negativa:

A) Answer the questions in the negative:

- 1) Can he drink this water?
- 2) Can you help me?
- 3) Can she hear me?
- 4) Can they swim with us?
- 5) Can I use your pen?
- 6) Can we know your new house?

Novamente, o professor explica a maneira para responder as perguntas na forma negativa e responde, com a classe, como segue abaixo, a primeira pergunta do exercício.

Q: Professor, quando a pergunta é “can you”, eu respondo com “he”?

P3: Não! Você não lembra?

Q: Não!

Q: /antes que o professor se manifestasse/ É com “I”, não é?

Os alunos começam a fazer o exercício, e o professor passa de carteira em carteira, tirando as dúvidas. Os alunos pedem para fazer os exercícios em duplas, mas o professor não deixa. A seguir, pede para os alunos abrirem o livro e fazerem um exercício no qual deveriam ouvir a frase que o professor iria dizer e escrever embaixo da figura do livro que representasse a ação contida na frase dita pelo professor. Os alunos não demonstraram dificuldades para realizar esse exercício.



Percebi, durante as aulas assistidas, que o foco é totalmente gramatical e os exercícios têm a estrutura da língua como foco. Também notei que os alunos podem produzir muito mais oralmente do que é exigido pelo professor durante as aulas.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1) O QUE É INGLÊS PARA VOCÊ?

2) VOCÊ SE SENTE CONSTRANGIDO QUANDO É CORRIGIDO?

3) VOCÊ SEMPRE PRESTA ATENÇÃO QUANDO A PROFESSORA TE CORRIGE?

4) VOCÊ PREFERE SER CORRIGIDO POR UM COLEGA OU PELO PROFESSOR? POR QUÊ?

5) VOCÊ SE SENTE INCOMODADO QUANDO UM COLEGA COMETE ERROS AO FALAR?

6) O QUE VOCÊ ACHA MAIS IMPORTANTE, SABER CORRETAMENTE A GRAMÁTICA OU SABER SE EXPRESSAR NA LÍNGUA, MESMO COMETENDO ERROS GRAMATICAIS? POR QUÊ?

7) QUE TIPO DE ERROS TE INCOMODAM MAIS: OS ERROS GRAMATICAIS OU OS ERROS QUE COMPROMETEM O SIGNIFICADO DA MENSAGEM?

8) QUAIS AS FORMAS DE CORREÇÃO QUE O PROFESSOR UTILIZA QUE VOCÊ ACHA QUE DÃO MAIS RESULTADOS E QUAIS DÃO MENOS RESULTADOS?

9) QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ ACHA QUE TE AJUDAM MAIS A FIXAR O QUE O PROFESSOR ENSINA: EXERCÍCIOS DE REPETIÇÃO, DE COMPLETAR COM A FORMA CORRETA, ETC. EM QUE VOCÊ TEM QUE USAR O QUE O PROFESSOR ENSINOU OU EXERCÍCIOS QUE PERGUNTAM SOBRE VOCÊ? SE VOCÊ TIVER OUTROS TIPOS DE EXERCÍCIOS QUE ACHA LEGAL, PODE ACRESCENTÁ-LOS NA LISTA.

10) VOCÊ ACHA QUE SEMPRE A CORREÇÃO DE ERROS TE AJUDA A MELHORAR NA LÍNGUA ESTUDADA OU, EM ALGUNS MOMENTOS, A CORREÇÃO TE DEIXA ENVERGONHADO E DESMOTIVADO A PARTICIPAR DA AULA, POIS VOCÊ SENTE QUE NÃO CONSEGUE SE EXPRESSAR DA FORMA QUE GOSTARIA NA LÍNGUA ESTUDADA.

ANEXO X - MODELO DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

- 1) O QUE É ERRO PARA VOCÊ?
- 2) VOCÊ SE SENTE CONSTRANGIDO QUANDO É CORRIGIDO?
- 3) VOCÊ SEMPRE PRESTA ATENÇÃO QUANDO A PROFESSORA TE CORRIGE?
- 4) VOCÊ PREFERE SER CORRIGIDO POR UM COLEGA OU PELO PROFESSOR? POR QUÊ?
- 5) VOCÊ SE SENTE INCOMODADO QUANDO UM COLEGA COMETE ERROS AO FALAR?
- 6) O QUE VOCÊ ACHA MAIS IMPORTANTE, SABER CORRETAMENTE A GRAMÁTICA OU SABER SE EXPRESSAR NA LÍNGUA, MESMO COMETENDO ERROS GRAMATICAIS? POR QUÊ?
- 7) QUE TIPO DE ERROS TE INCOMODAM MAIS, OS ERROS GRAMATICAIS OU OS ERROS QUE COMPROMETEM O SIGNIFICADO DA MENSAGEM?
- 8) QUAIS AS FORMAS DE CORREÇÃO QUE O PROFESSOR UTILIZA QUE VOCÊ ACHA QUE DÃO MAIS RESULTADOS E QUAIS DÃO MENOS RESULTADOS.
- 9) QUE TIPO DE ATIVIDADES VOCÊ ACHA QUE TE AJUDAM MAIS A FIXAR O QUE O PROFESSOR ENSINOU, EXERCÍCIOS DE REPETIÇÃO, DE COMPLETAR COM A FORMA CORRETA, JOGOS EM QUE VOCÊ TEM QUE USAR O QUE O PROFESSOR ENSINOU OU EXERCÍCIOS QUE PERGUNTAM SOBRE VOCÊ? SE VOCÊ TIVER OUTROS TIPOS DE EXERCÍCIOS QUE ACHA LEGAL, PODE ACRESCENTÁ-LOS NA LISTA.
- 10) VOCÊ ACHA QUE SEMPRE A CORREÇÃO DE ERROS TE AJUDA A MELHORAR NA LÍNGUA ESTUDADA OU, EM ALGUNS MOMENTOS, A CORREÇÃO TE DEIXA ENVERGONHADO E DESMOTIVADO A PARTICIPAR DA AULA, POIS VOCÊ SENTE QUE NÃO CONSEGUE SE EXPRESSAR DA FORMA QUE GOSTARIA NA LÍNGUA ESTUDADA.

ANEXO XI - MODELO DE ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES

ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES

- 1) Onde e quando você se formou?
- 2) Onde você aprendeu inglês?
- 3) Você já fez algum curso depois que se formou? Em caso afirmativo, especifique cinco que você julga mais importantes.
- 4) Você já foi para algum país de língua inglesa? Em caso afirmativo, o que foi fazer e quanto tempo ficou?
- 5) Qual abordagem de ensino você utiliza? Você pode defini-la?
- 6) O que é linguagem?
- 7) O que é ensinar?
- 8) O que é aprender?
- 9) Que tipos de dificuldades você encontra em sala de aula?
- 10) O que é erro?
- 11) Por que você corrige?
- 12) Quando e como você corrige?
- 13) Você acha que a correção sempre surte bons resultados?
- 14) Para você existe diferença entre correção e tratamento?
- 15) Como você trata o erro em sala de aula?
- 16) Como você acha que o aluno se sente ao ser corrigido em sala de aula?
- 17) O que é trabalhar a oralidade?

Você gostaria de fazer outros comentários



