

4

O erro na produção oral

*“Sabemos o que somos
mas, não sabemos o que podemos ser”*
(William Shakespeare)

4.1

Introdução

Segundo Ellis (1998), pode parecer estranho focalizar nos erros dos alunos ao invés de seus acertos. Entretanto, muitos autores afirmam a necessidade de direcionar um olhar cuidadoso para os erros dos alunos e tentar entendê-los como parte importante no processo de ensino e aprendizagem, pois há muitas razões para seu estudo (Allwright & Bailey, 1991; Ellis, 1998; Brown, 1987).

A primeira razão para o estudo do erro na produção oral apontada por Ellis (1998) é que os erros constituem uma importante característica que chama atenção no processo de aprendizagem e que levanta uma questão relevante: “Por que os alunos cometem erros?”. Segundo, é importante para os professores saber quais os erros cometidos pelos alunos. E terceiro, é possível que, segundo Ellis, mesmo que paradoxalmente, o ato de cometer erros ajude os alunos no processo de aprendizagem de língua estrangeira no momento em que eles se auto corrigem.

Os estudos sugerem, portanto, que o erro seria um auxiliar da aprendizagem. Segundo Allwright & Bailey (1991), a chave para a aprendizagem estaria em como o aluno entende e vivencia todo o processo. Os autores ressaltam a importância da receptividade na vida do aprendiz, enquanto aluno de uma língua, ao afirmarem que “um aluno receptivo é um aluno atento” (Allwright & Bailey, 1991: 169). Logo, acredita-se que um aluno receptivo a vivenciar o erro seria também um aluno receptivo a aprendizagem e a todas as atividades envolvidas nesse processo.

Privilegiando um estudo cuidadoso sobre erros no processo oral, minha proposta é que, considerando o erro como um componente importante no processo de aprendizagem de língua estrangeira, como mencionado pelos autores citados, os sentimentos dos alunos sejam levados em consideração.

Sabendo-se que “a distância entre ensinar e aprender acontece principalmente por medo” (Palmer, 1998: 61) e ainda que “emoção e intelecto andam juntos para o aprendizado acontecer” (Palmer, 1998: 61), mais uma vez volto a recorrer aos conceitos de emoção, afeto e intelecto com o intuito de melhor representar o papel fundamental dos erros no processo de aprendizagem.

4.2

Definição de erro

Esta seção destina-se à discussão e apresentação das diferentes definições de erro encontradas na literatura.

A definição de erro engloba um aparato de idéias e referências. Definir o que seja um erro pode ser aparentemente, uma tarefa fácil e trivial. Entretanto, não devemos nos iludir acreditando que o erro seja algo simples quando, na verdade, se caracteriza por uma grande complexidade. A produção de uma forma lingüística derivaria de uma forma correta, que, por sua vez, assim se define por ser a forma produzida pelos falantes nativos de uma língua.

De acordo com Allwright & Bailey (1991), “uma definição típica de erro sempre inclui alguma referência à produção de uma forma lingüística que se desvia da forma correta (p. 84). Então, deve-se tentar buscar entender o que seria “a forma correta”. Para Chaudron (1986, In: Allwright & Bailey, 1991), essa forma correta é a forma usada por um falante nativo (p. 86). Segundo Rajagopalan (1997, In: Cavalari, 2005: 54), o termo *nativo*, em si, “é considerado um ponto de referência teórico e imaginário, pois a idéia de um falante nativo que saiba sua língua perfeitamente bem, a ponto de ser considerado a autoridade maior para julgar aspectos como gramaticidade, não passa de um mito que facilmente nos remete à idéia de falante ideal empregada pelos gerativistas” (Cavalari, 2005: 54).

Segundo Allwright & Bailey (1991), pesquisas na área de sociolinguística revelam dados importantes sintetizando as tendências de que mesmo o aluno de L2, inserido na cultura e adquirindo assim a língua “naturalmente”, não iria adquirir necessariamente um modelo padrão igual ao nativo. Com o surgimento e destaque dado ao método comunicativo, há um desvio da importância da performance exatamente igual (ou bem próxima) da língua padrão. Com as proposições que seguem esse método, há mais ênfase na capacidade comunicativa do falante do que na semelhança com a língua alvo. Os professores que adotam esse método estão, na maioria das vezes, mais preocupados com a capacidade do aluno em transmitir suas idéias e ser compreendido do que com a produção de frases gramaticalmente corretas. Então nesse caso, o erro aqui seria considerado como um desvio da língua padrão, que não atrapalhando a troca de informações, não deveria ser considerado tão importante.

Outro autor que se preocupa em definir erro levando em consideração a capacidade do aprendiz em se comunicar é H.D. Brown (1994). Segundo o autor, o erro pode ser definido como “um desvio considerável da gramática do falante nativo adulto, refletindo a competência e interlíngua (IL) do aluno” (Brown, 1994: 205, In: Ancker, 2000: 21). Ainda, de acordo com essa definição, o falante nativo cometeria erros em sua própria língua, mas não perderia a capacidade de se comunicar e se fazer entendido por seu interlocutor.

Em seu artigo “Attention to Form or Meaning? Error Treatment in the Bangalore Project”, Beretta (1989), ressalta que “a forma pode ser melhor aprendida quando a atenção do aluno está voltada para o significado”. O autor apóia Prabhu (1980), quando diz que,

“não inglês para comunicação, mas inglês pela comunicação; não aprender inglês para ser capaz de fazer e dizer coisas mais tarde, mas dizer coisas agora e como resultado aprender inglês”²⁵ (Prabhu, 1980: 23, In: Beretta 1989: 284).

Outra dificuldade em definir o erro está no fato de que nem sempre o que o

²⁵ **No original:** “not ‘English for communication’ but ‘English through communication’; not ‘learn English so that you will be able to do and say things later’ but ‘do and say things now so that as a result you will learn English’” (Prabhu, 1980: 23, In: Beretta 1989: 284).

aluno produz é exatamente o que o professor espera, e por isso o considera como um erro. Entretanto, essa forma muitas vezes só é rejeitada pelo professor (George 1972 : 2) por não ser uma forma pragmática do que ele entende por correto. Ao privilegiar um estudo dos erros orais em sala de aula de língua Inglesa, George (1972: 2, In: Allwright & Bailey, 1991) define erro como “uma forma não desejada pelo professor, ou seja, o fato de uma forma produzida pelo aluno não ser a esperada pelo professor constitui um erro, mesmo que este efetivamente não ocorra”.

Muitas vezes, os erros são causados porque os alunos estão tentando se aproximar da língua estrangeira, o que ocorre em estágio de desenvolvimento de sua interlíngua, que foi definida por Selinker (1975) como um contínuo entre a primeira e a segunda língua, pelo qual todo aprendiz passa. Na próxima seção discutiremos alguns aspectos da interlíngua e sua importância no processo de ensino/ aprendizagem.

4.3

Interlíngua

Os aprendizes adquirindo uma língua estrangeira passam por estágios de desenvolvimento que formam, ao longo de algum tempo, (estudando língua estrangeira com instrução formal e fora da cultura) um processo contínuo, composto tanto pela L1 como pela L2. Esse processo vai ser marcado por vários estágios que serão delineados e impulsionados pelos tipos de erros cometidos pelo falante. Esse processo foi nomeado como interlíngua (*interlanguage*) por Larry Selinker (1972) e “ênfatisa a natureza sistemática do desenvolvimento lingüístico do aprendiz entre as duas línguas” (Allwright 1991: 91). Ao apresentar o termo interlíngua o lingüista americano Larry Selinker (1972) considera o fato de que,

“o termo interlíngua (...) busca dar conta de reconhecer o fato de que alunos de L2 constróem um sistema lingüístico que se baseia, em parte, na língua materna do aluno mas é diferente tanto desta como da língua

estrangeira. A interlíngua de um aprendiz é, portanto, um sistema lingüístico único” ²⁶ (Selinker 1972, apud: Ellis 1998: 33).

Portanto, a interlíngua de um aluno pode ser considerada como um sistema lingüístico único, que é experimentado pelo aluno durante todo o processo de aprendizagem.

Segundo Ellis (1998), o conceito de interlíngua ainda envolve as seguintes premissas:

1. o aluno constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas que envolvem a compreensão e produção da língua estrangeira. Esse sistema de regras refere-se à gramática mental (*mental grammar* – cf: Chomsky, apud Ellis, 1997) e é chamado de interlíngua;
2. a gramática do aprendiz é considerada como permeável, ou seja, está aberta à influência externa e interna. A omissão, a generalização e a transferência de erros são evidências desses processos internos;
3. a gramática do aluno é transitória isto é, os alunos mudam sua gramática ao adicionar ou deletar regras, e reestruturar todo o sistema;
4. os alunos empregam várias estratégias de aprendizado para desenvolver sua interlíngua, e os diferentes tipos de erros que os alunos produzem refletem essas diferentes estratégias;
5. a gramática do aluno tende à fossilização.

Muitos autores têm se preocupado com os erros dos alunos na produção oral e como eles afetam a interação comunicativa no fluxo da interlíngua. Além de Selinker (1972), Ellis (1998) e Allwright & Bailey (1991), como visto anteriormente, Cindy Gunn (2003) reafirma que “os erros são realmente uma parte

²⁶ No original: “The term Interlanguage was coined by the American linguist, Larry Selinker, in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learners’s L1 but is also different from it and also from the target language. A learner’s interlanguage is, therefore, a unique linguistic system.” (Selinker 1972, Apud: Ellis 1998: 33).

importante da aprendizagem” ²⁷em seu artigo “Exploring Second Language Communicative Competence”. Segundo a autora, dificuldades em outras competências podem afetar as interações comunicativas, mas o papel fundamental da observação dos erros é facilitar a reflexão sobre essa produção oral e buscar um melhor desempenho (Gunn, 2003: 241).

Para Ellis (1998), o aprendiz constrói um sistema de regras lingüísticas abstratas permeando a compreensão e a produção da língua estrangeira. Esse sistema de regras é conhecido como *mental grammar* ou interlíngua. Como a gramática do aprendiz é transitória, através do erro, ele acrescenta ou deleta regras e reestrutura todo o seu sistema lingüístico. De acordo com o pensamento Chomskiano, a interlíngua é um sistema homogêneo, e sua variabilidade reflete os enganos (*mistakes*) que os alunos cometem durante sua performance (Ellis, 1998: 31).

O conceito de interlíngua incorpora elementos da teoria inatista (*mentalist*) abordando a noção de que todo falante de uma língua possui o LAD (*Language Acquisition Device*), uma faculdade da mente humana que nos permite aprender uma ou mais línguas (Ellis, 1998: 32).

4.4

Erro e engano

Para enfatizar a natureza sistemática do desenvolvimento dessa interlíngua, é necessário apresentar uma breve reflexão sobre a distinção entre **erro** e **engano** (*error* e *mistake* - Corder, 1981, In: Allwright & Bailey, 1991).

O termo **erro** “se refere aos padrões regulares no discurso do aluno que são consideravelmente diferentes do modelo da língua alvo” (Allwright 1991: 91). Eles “refletem uma lacuna no conhecimento do aluno, ocorrendo quando este desconhece a forma correta da língua” (Ellis 1997: 17), o que mostra assim seu estágio de desenvolvimento da interlíngua.

Por outro lado, os **enganos** “seriam não sistemáticos, referindo-se a lapsos de memória, deslizos da língua (órgão do aparelho fonador) e outros erros de

²⁷ **No original:** “errors are indeed an important part of learning” (Gunn, 2003: 241)

performance” (Allwright 1991: 91). “Eles ocorrem em particular quando o aluno é incapaz de produzir/ externar o que ele sabe, ou seja, não tem habilidade para mostrar sua competência” (Ellis, 1997: 17).

Em outras palavras, o engano pode acontecer mas não significa que o aluno não saiba a forma correta. Em algum momento, por algum motivo ele comete um lapso. Já o erro é considerado como uma forma aquém dos padrões da língua estrangeira, a qual o aluno poderia nunca ter recebido *input* necessário. Logo, o erro demonstra total falta de conhecimento. Não se pode negar, entretanto, a existência de erros e enganos no processo de interação, e que seus efeitos são basicamente os mesmos. A esse respeito, Fernández López (1991, In: Cavalari, 2005: 53), afirma que, “parece difícil julgarmos, na prática, quais seriam os erros e quais seriam os enganos cometidos por cada aluno”. Logo, nesse trabalho, o termo erro será usado independentemente de sua natureza.

Na tentativa de entender por que alunos cometem erros, Corder assinala que alunos de uma língua estrangeira podem freqüentemente corrigir seus próprios enganos, mas seus erros não, pois não são reconhecidos por eles como incorretos por não fazerem parte de regras contidas na sua interlíngua (Corder, 1981 apud Allwright & Bailey, 1991). Esses conceitos já teriam sido apresentados por Chomsky na tentativa de explicar melhor os mecanismos de aquisição de linguagem.

Noam Chomsky (apud Ellis, 1997), aponta que “falantes de uma língua cometem erros ao falar (performance), mesmo tendo um perfeito comando da língua – perfeito conhecimento de regra gramaticais, léxico e sistema fonológico”. Esse perfeito conhecimento de regras, que é reconhecer o gramaticalmente correto, Chomsky chamou de **competência**, e chamou de **performance** o que realmente acontece na prática. Chomsky ainda ressalta que a performance pode ser uma representação falha da competência causada por restrições como lapsos de memória e limitações, distrações, ou hesitação.

Buscando compreender as conseqüências de uma performance mal sucedida de um aluno em sala de aula, retomo as idéias de Chomsky no que tange os conceitos de competência e desempenho.

É importante lembrar que os Behavioristas consideravam o aprendizado de uma língua como a aquisição de uma habilidade como, por exemplo, dirigir um carro. Essa habilidade seria então trabalhada detalhadamente a fim de se evitar

erros, e a “tarefa” executada automaticamente e sem raciocínio (consciente). Os inatistas diriam que um falante de uma língua “sabe” sua língua, enquanto os Behavioristas diriam que ele é capaz de “desempenhá-la”. A distinção levantada por Chomsky entre competência e desempenho é um conceito fundamental para os professores de língua estrangeira.

Como mencionado anteriormente, durante o desempenho podem ocorrer restrições psicológicas, tais como lapsos de memória, distração e hesitação, que muitas vezes consideramos como uma performance mal sucedida. Entretanto todos os estudos acerca do erro enfatizam que esses desdobramentos da interlíngua ao longo do processo de aquisição da língua, desempenham um papel fundamental para o sucesso do aluno como falante da língua.

Segundo Allwright & Bailey (1991), para haver continuidade no desenvolvimento dos estágios da interlíngua o papel do professor será crucial permitindo e facilitando esse processo para o aluno. A tentativa do professor em ajudar os alunos, ensinando o que eles necessitam e chamando atenção para os aspectos em que sua produção é diferente da língua modelo, faz com que o aprendiz perceba que há a lacuna (Schmidt & Frota, 1986), como mencionado anteriormente. Reparar nessa lacuna significa fazer com que o aluno perceba que sua performance não condiz com as regras da língua modelo e com isso seja capaz de fazer as mudanças e ajustes necessários para avançar no seu desenvolvimento no fluxo da interlíngua. Desse modo, alunos e professores interagem e funcionam como um grupo educacional harmônico (cf: capítulo 3.1.2), onde engajados em situações pedagógicas, os aprendizes conseguem dar continuidade as suas interlínguas melhorando seu desempenho (Allwright & Bailey, 1991: 92).

4.5

Motivos pelas ocorrências de erros

Segundo Ancker (2000), os erros ocorrem por muitas razões. A primeira delas é obviamente a interferência da língua mãe. Um aprendiz pode cometer muitos erros na língua estrangeira ao inferir que esta e sua língua mãe são similares, quando na verdade são diferentes. Esse tipo de generalização é também

a causa de muitas tentativas (*guesses*) incorretas. Outra razão bastante relevante está no que tange um conhecimento incompleto ou imaturo da língua estrangeira. Entendo que o tempo para o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser longo, e por essa razão o conhecimento sólido de regras gramaticais seja um processo extenso, mas que vai aos poucos “curando” (cf Allwright & Bailey, 1991) os erros mais primários. A terceira razão pela qual os erros ocorrem deve-se à complexidade da língua estrangeira, que nesse trabalho de pesquisa é a língua inglesa.

Alguns aspectos da língua inglesa, como o “s” na 3ª pessoa do singular no Presente e a ortografia são muito difíceis e problemáticos para alguns alunos, independentemente de suas L1.

Finalmente, a fossilização acontece quando o aprendiz, ao alcançar um nível de competência satisfatório na língua estrangeira, não se preocupa ou não se dá conta de erros recorrentes que acontecem muitas vezes por não haver quebra na comunicação (cf: Brown, 1994: 203-225; Ellis, 1994: 47-71).

4.5.1

Interferência da língua materna

Ao privilegiar um estudo sobre a interferência da língua materna (L1) no aprendizado de uma língua estrangeira, Norrish, assinala que até recentemente acreditava-se que tanto o aprendizado de L1 quanto o de língua estrangeira seriam uma questão de formação de hábito. Acreditava-se que os enunciados dos alunos seriam gradativamente moldados (*shaped*) pela língua estrangeira. No caso da língua materna, os enunciados produzidos pela criança seriam reforçados positivamente ou recompensados pelos pais, de forma que essa atenção dada à criança a levaria a uma série de repetições daquele enunciado e, conseqüentemente, à formação de hábitos lingüísticos. Essa seria, então, uma noção muito simplificada do pensamento behaviorista a respeito de como aconteceria o aprendizado de uma língua. Segundo Skinner (1957, apud Norish), essa teoria de aprendizado de uma língua teria por fundamento que “se uma língua é essencialmente um conjunto de hábitos, então, quando nós tentamos aprender

novos hábitos, os antigos exerceriam uma influência sobre os novos”. Dessa forma, chama-se de interferência da língua materna, a interferência de hábitos já adquiridos na L1 ao tentar se aprender uma L2.

Entretanto, segundo Norrish, toda essa teoria lingüística teria sido revisada, pois não mais se acredita que um aprendiz seria condicionado a emitir respostas, mas sim que faria formulações de hipóteses (cf: item 4.9) sobre o que é uma língua e como ela funciona. Dessa forma, as regras seriam aprendidas e modificadas de acordo com as informações lingüísticas a que o aprendiz é exposto.

Toda essa teoria tentaria dar conta de explicar o aprendizado da língua materna. Porém, há muitas diferenças entre aprender a língua materna e aprender uma língua estrangeira em sala de aula. Para Norrish (p. 23), a principal diferença seria que na maioria das aulas o professor deve ajudar os alunos a passar num exame oral ou escrito, e, nesse caso, haveria desvios da língua estrangeira por conta de transferência ou interferência da L1. O autor assinala que como os alunos aprendem de formas diferentes, a melhor técnica seria ensinar novamente, de forma a proporcionar aos alunos a oportunidade de usar e rever a língua estrangeira sob diferentes aspectos e, assim, usá-la em situações apropriadas.

4.6

Descrição e classificação de erros

Descrever e classificar o tipo de erro dos alunos permite tanto o diagnóstico dos problemas desse aluno através da observação dos estágios que ele passa durante a aquisição da Interlíngua quanto a identificação de mudanças nos padrões de erros através dos tempos.

O objetivo maior de todo esse aparato de descrição busca dar conta de explicar porque os erros acontecem. Dessa forma, dentro de uma teoria basilar, remete-se aos erros como previsíveis e até mesmo sistemáticos que obedecem uma determinada regra. “Alguns erros não são somente sistemáticos, mas também universais” (Ellis 1997: 19). Em outras palavras, mesmo uma construção totalmente errada segue determinados parâmetros sintáticos. Entretanto, nem

todos os erros podem ser considerados universais. Determinados padrões de erro são comuns a determinado grupo de aprendizes que compartilham da mesma língua materna.

Segundo Ellis (1998), uma maneira de descrever os erros é classificá-los em categorias gramaticais, relacionando erros de tempos verbais, ou identificando enunciados que diferem das construções da língua estrangeira. Outra maneira de classificar os erros, para melhor descrevê-los, seria tentar identificar as diferentes maneiras nas quais os enunciados dos alunos diferem dos enunciados da língua estrangeira.

Ao identificar essas diferentes maneiras, Ellis assinala três: a) **omissão** (*omission*) – não utilizar uma forma sintática necessária para considerar o enunciado correto gramaticalmente seja por omissões, acréscimos ou ordenação errônea dos itens lingüísticos, acontece, por exemplo, quando os alunos não utilizam o artigo *a* e *the* ou não marcam o plural com o *s*; b) **informação errada** (*misinformation*) – usar uma forma gramatical no lugar de outra, por exemplo, usar o adjetivo *big* no lugar do comparativo *bigger* e; c) **desordem** (*misordering*) - posicionar palavras em uma elocução na ordem incorreta, por exemplo, *she has a smile beautiful*, no lugar de *she has a beautiful smile*.

Segundo o autor, classificar os erros dessa forma, permite ao professor diagnosticar problemas de aprendizado no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, além de assinalar como o padrão de erros acontece durante o processo de aprendizagem.

Na tentativa de melhor explicar os erros, Ellis (1998) assinala que eles podem ter diferentes fontes. Como apresentado anteriormente, alguns erros podem ser considerados universais e refletem a tentativa do aluno de simplificar a língua. Outra forma é a generalização dos erros ao utilizar formas mais fáceis de aprender e processar, como, por exemplo, o uso do *eated* ao invés de *ate* para o passado do verbo *eat*. Uma outra forma apresentada pelo autor é chamada de transferência, e, ao contrário das outras duas, reflete a tentativa do aluno em utilizar seus conhecimentos da língua materna para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Outro tipo de classificação de erro baseia-se no efeito que o erro causa no ouvinte ou leitor, ou seja, se o erro quebra parcialmente a comunicação ou não.

Por isso, Ellis ressalta que na análise de erros devemos separar erros **globais** de erros **locais**. O primeiro tipo abarca erros que são graves e violam a

estrutura gramatical da frase inibindo a compreensão ao tornar a frase incompreensível para o ouvinte ou leitor, e, conseqüentemente, prejudicando o processo de aprendizagem. Já os erros locais são menos prejudiciais à frase e podem não prejudicar a compreensão, pois afetam um único elemento da oração.

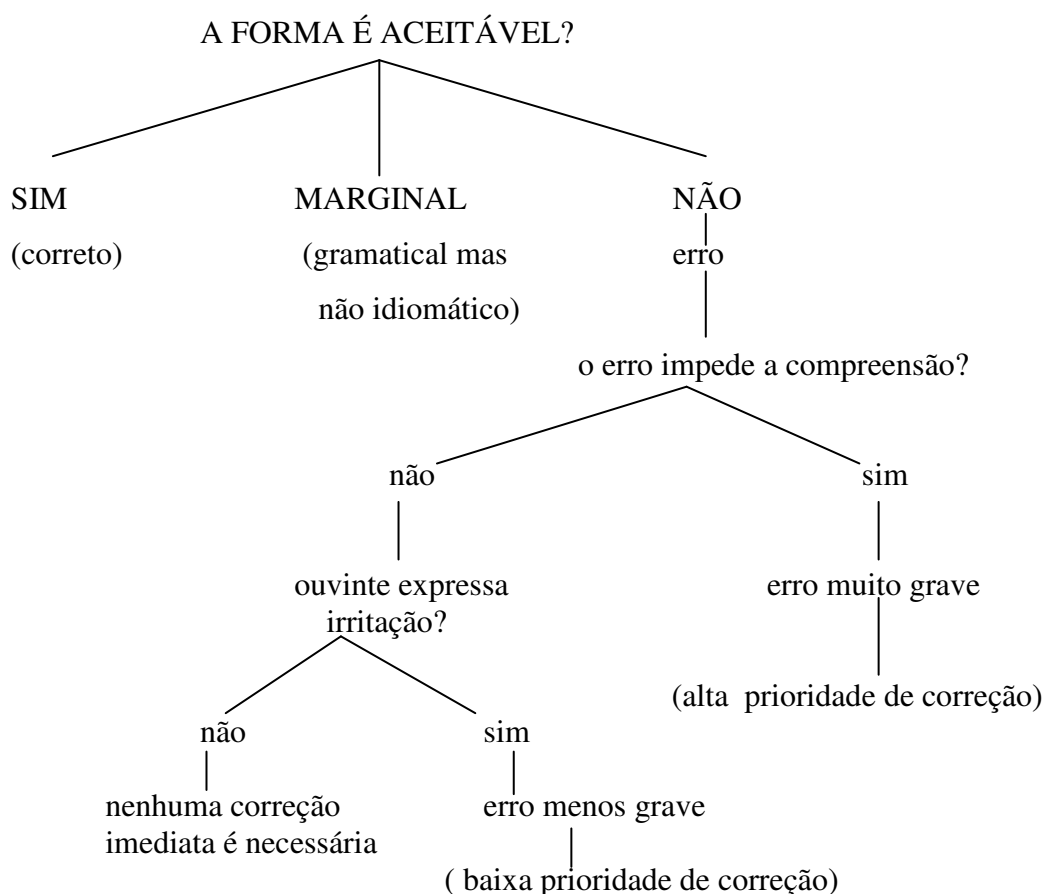


Figura 1: Prioridade no tratamento dos erros orais

A figura 1 mostra a proposta de Norrish (adaptado de Olson, 1973, In: Norrish [S.D.] 107) para o tratamento de erros. Nesta figura pode-se observar que um método para a correção dos erros deveria envolver prioridades ao identificá-los e efetivamente oferecer correção de alguma forma. Portanto, sugere-se que erros que causam alguma irritação ou desconforto, mas não interrompem o fluxo de compreensão (erros locais), deveriam receber um tratamento menos priorizado. Porém, aqueles erros que impedem a compreensão ou levam o interlocutor a uma interpretação errada (erros globais) devem ser priorizados no momento da correção (no item 4.13.2 será destacado quando o erro deve ser corrigido).

Uma outra proposta de classificação dos erros é a taxonomia de Burt & Kiparsky (1972, apud Consolo e Abrahão, 2003: 134), que apresenta categorias lingüísticas segundo as 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. Esses erros são cometidos de forma específica, sistemática e lógica, e sua análise envolve o processo de reconstrução da nova língua pelo aprendiz.
- *Taxonomia comparativa*: baseada na comparação entre estruturas da segunda língua e outros tipos de construção. Nessa classificação, encaixam-se os erros de desenvolvimento de interlíngua e ambíguos.
- *Taxonomia comunicativa*: ao contrário das outras taxonomias, não focaliza o verbo, mas o efeito que causa no ouvinte ou leitor, ou se estes entendem ou não a mensagem. Nessa classificação, estão os erros locais e globais, apresentados anteriormente.

O propósito dessa análise dos padrões de erros é ajudar os alunos a aprender uma língua estrangeira e conscientizá-los de sua importância no processo de aprendizagem. Logo, entende-se que alguns erros podem ser considerados mais sérios que outros, pois são mais propensos a interferir na compreensão e na clareza do enunciado produzido por um indivíduo.

Apresentei nesta seção diferentes propostas para a classificação dos erros encontradas na literatura com o intuito de obter um panorama mais amplo sobre o tema. Além disso, as propostas apresentadas aqui se complementam corroborando assim para um melhor entendimento do assunto.

4.7

O erro como fracasso na comunicação

Segundo Norrish, em muitas aulas tradicionais, o erro pode ser considerado pelo professor e pelos aprendizes como um fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Como muitos alunos são repreendidos ao cometerem muitos erros, poderia se entender que eles deveriam ser evitados e que aconteceriam por culpa do aluno.

Desse modo, pode-se concluir que um fator considerado como inibidor no processo de aprendizagem seria o medo de errar e ser ridicularizado perante os colegas de classe e o professor. Esse tipo de comportamento é descrito por Stevick (1976: 40), como “aprendizagem defensiva” (*defensive learning*), onde o aprendiz se preocupa em conseguir expressar suas idéias sem cometer erros, concentrando-se assim muito mais na forma do que no significado.

Norrish, alerta para o fato de que “a língua não é um conjunto de fatos para serem aprendidos, mas sim um meio de expressar pensamentos, sentimentos e se comunicar com outras pessoas” ²⁸ (p. 2). O autor ainda ressalta que a grande maioria dos aprendizes só aprenderia uma língua estrangeira por ter a oportunidade de ouvir e portanto ser exposto a uma quantidade substancial da língua estrangeira, e por cometer vários erros ao se comunicar. Além disso, segundo o autor, apontar muitos erros dos alunos durante o discurso oral, e, portanto, interromper o fluxo da atividade comunicativa poderia ser prejudicial para a produção desse aprendiz. Os fatos sugerem e reforçam a importância do presente estudo na tentativa de melhor entender a correção dos erros orais sob a perspectiva do aluno.

Outros autores que também se preocupam com erro como fracasso são Allwright & Bailey (1991). Para os autores, a ansiedade seria um fator importante no que tange o estudo de erros. Entretanto, a ansiedade não estaria somente associada ao fracasso do aluno, mas também poderia ser um componente de estímulo para seu progresso. Segundo os autores, a ansiedade causaria nos aprendizes um sentimento de frustração ao perceberem que não importa o quanto tentem podem fracassar. Nesse caso a ansiedade torna-se um elemento negativo no processo de aprendizagem corroborando para o fracasso.

4.8

O erro como quebra na comunicação

Ainda no seu estudo direcionado para os erros dos alunos, Norrish, diz que “muitas vezes os aprendizes de uma língua estrangeira acreditam que, se cometerem algum erro ao tentar se comunicar, podem, não ser compreendidos ou

²⁸ **No Original:** “Language isn’t a set of facts to be learned but a medium for expressing thoughts, feelings and communicating with other people” (Norrish, p 2).

serem ridicularizados”. Como visto nos capítulos anteriores, há muito mais nessa citação do que a quebra na comunicação. Há, portanto, a incerteza de ser compreendido, mas também há o medo de “perder a face” (cf: Capítulo 3) e ser ridicularizado e humilhado em público.

Segundo o autor, todo esse medo gerado pelos aprendizes seria infundado, uma vez que durante uma conversa, o interlocutor estaria mais interessado no “que” o falante está tentando dizer do que “como” o falante tenta se comunicar. Norrish ainda ressalta que alguns erros, obviamente, podem levar à quebra de comunicação, outros podem levar mais à uma reação social, mas geralmente o ouvinte estaria mais interessado e preocupado com o conteúdo da mensagem do que com a estrutura gramatical. Entretanto, é importante ressaltar que, neste caso, o autor estaria se referindo a um falante nativo, e não a uma situação de sala de aula, que é o foco deste estudo.

4.9

Teste de hipóteses

Assim como acontece em experimentos científicos, testamos hipóteses quando realizamos uma produção oral. Alunos de língua estrangeira passam por esse processo quando tentam se comunicar na língua estrangeira. Segundo Allwright & Bailey,

“quando estamos aprendendo uma segunda língua, coletamos dados, analisamos os resultados e confirmamos ou rejeitamos a hipótese original. Alunos de L2 tendem a raciocinar quase que da mesma forma na tentativa de se comunicar na língua-alvo” (Allwright & Bailey, 1991: 93).

Esse processo engloba muito do estilo de cada aluno na aquisição da L2, entretanto, teoricamente todos passam por um “Círculo Experimental de Aprendizagem” (ELC - *Experiential Learning Cycle*) de forma consciente ou inconsciente.

Segundo Kolb (1984, apud: Ur: 1999: 6), a teoria de ELC elabora a idéia de “**experiência + reflexão**” e, novamente, retoma a importância do papel da interação professor–aluno durante todo o processo de aprendizagem. O autor define quatro modos de aprendizagem: (1) **experiência concreta**, (2) **observações**

e reflexões, (3) **formação de conceitos abstratos e generalizações**, e (4) **teste e experimento de hipóteses**.

De acordo com a teoria de ELC, para se otimizar o aprendizado em qualquer um dos quatro modelos, o conhecimento deve ser seguido de um novo processamento e assim sucessivamente num verdadeiro círculo recorrente. Logo, o aluno passa por uma **experiência concreta**, que envolve intuição e sobre a qual ele **observa e reflete**, extraindo assim **conceitos abstratos** e fazendo **generalizações**, que envolvem raciocínio. Finalmente, o aluno é levado a **testar as hipóteses** formuladas, que envolvem ação em tempo real, que, por sua vez são a abertura para uma nova experiência concreta e assim por diante (cf: FIGURA 2).

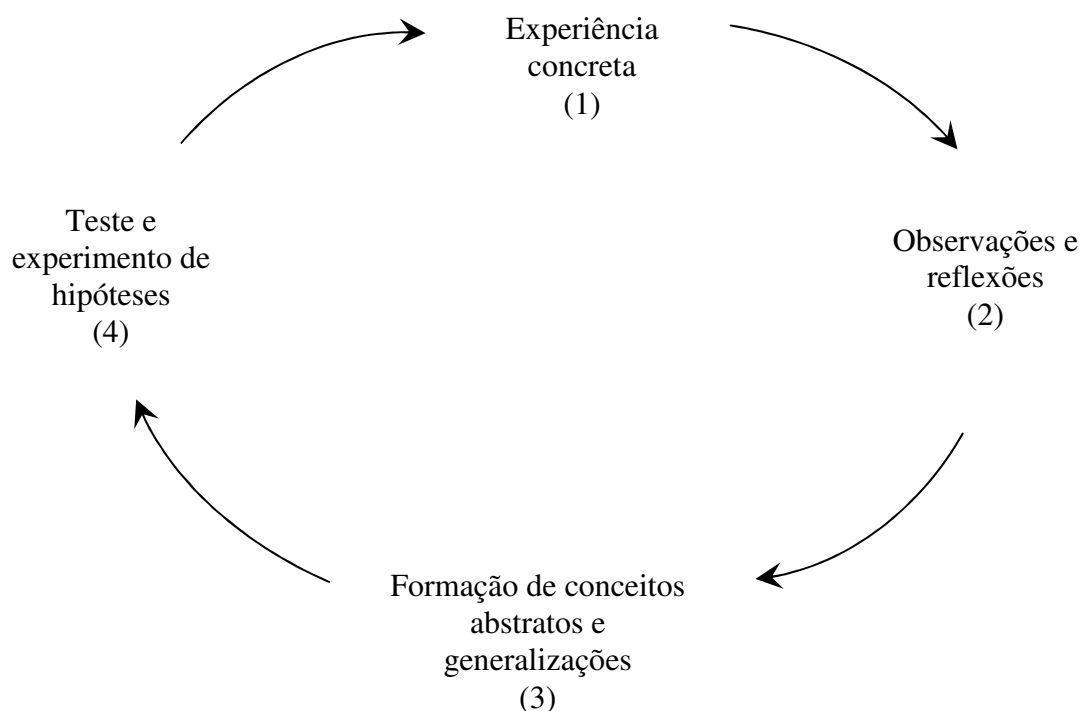


Figura 2: Círculo Experimental de Aprendizagem (Baseado em: Kolb, *Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development*, Prentice Hall, 1984: 42 In: Ur, 1999: 6).

Toda essa discussão acerca da formulação de hipóteses busca dar conta dos resultados durante o processo de aprendizado. Formular uma hipótese pode ter dois caminhos como consequência: o aluno pode acertar ou pode errar, e, nesse caso, dependendo da resposta (*feedback*) fornecida pelo professor, esse aluno pode fossilizar a forma errada da língua.

4.10

Fossilização do erro

No que tange o resultado errôneo de uma performance, uma abordagem fundamental que deve ser feita é a fossilização desse erro (Allwright & Bailey, 1991: 93). Em muitos momentos, pode-se entender que parte do resultado negativo que se consegue com a performance do aluno transcenderia a interferência do professor.

Mesmo sendo corrigidos várias vezes, alguns alunos continuam utilizando a forma errada da língua estrangeira. Brown (1987: 186) assinala que essa forma errada, chamada de fossilização, é internalizada pelo aluno da mesma forma que ele aprende a forma correta, conhecida como aprendizagem. Ou seja, “aprender corretamente consiste em internalizar formas lingüísticas apropriadas da língua estrangeira, enquanto fossilização é o uso consistente de formas reconhecidamente erradas” (Brown, 1987 In: Allwright & Bailey, 1991: 93). De acordo com Allwright & Bailey (1991: 93), “alguns aprendizes parecem não fazer muito uso do *feedback* que eles recebem a ponto de alterar a sua produção”. O discurso de muitos aprendizes de língua estrangeira é caracterizado por um fenômeno recorrente de fixar formas lingüísticas que não se encaixam com o modelo da língua estrangeira. Logo, uma forma lingüística errada poderia ficar memorizada por muito tempo na IL de um aprendiz, de modo que a correção seria um trabalho difícil para o professor. Esse trabalho do professor será discutido mais detalhadamente no item 4.12 (Correção x tratamento x gerenciamento de erros).

Não se sabe exatamente como a fossilização ocorre (cf: Brown, 1987; Vigil & Oller, 1976), mas, por certo, há uma relação com o tipo de resposta (*feedback*) que esses alunos recebem. No próximo item, serão abordados os conceitos de *feedback* que complementam esses estudos sobre fossilização.

4.11

Reações do professor: *feedback*²⁹

“... *feedback* é a informação que é dada ao aprendiz sobre sua performance numa tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar sua performance” (Ur, 1996: 242).

Ao privilegiar um estudo sobre *feedback*, muitos lingüistas, como Brown, 1987; Vigil & Oller, 1976 e Allwright & Bailey, 1991, assinalam que o *feedback* dado ao aprendiz sobre sua performance poderia ser uma das causas da fossilização do erro (cf. item 4.10) que ainda não estaria muito bem esclarecida na literatura. Para esses pesquisadores, a fossilização do erro teria a ver com o tipo de *feedback* que o aprendiz recebe no momento em que comete um erro.

Segundo Vigil & Oller (1976, In: Allwright & Bailey, 1991: 93), os aprendizes de uma língua estrangeira recebem dois tipos de *feedback* de seus interlocutores. Esse *feedback* deve ser ao mesmo tempo eficiente, a ponto de corrigir o aluno (*cognitive feedback*), e afetivo (*affective feedback*), de maneira que o aluno não se sinta constrangido por seu erro e deseje continuar comunicando-se na língua estrangeira. O *feedback* cognitivo está relacionado a toda informação cognitiva sobre a língua estrangeira, já o *feedback* afetivo está relacionado às reações emocionais em resposta aos seus enunciados e as sinalizações do seu interlocutor indicando desejo de manter a comunicação.

Vigil & Oller (In: Allwright & Bailey, 1991: 94), sugerem que para prevenir a fossilização de formas erradas, informações cognitivas, a respeito de problemas na produção oral, devem ser transmitidas de forma clara, porém sempre acompanhadas do *feedback* afetivo positivo, que será o suporte para que o aluno continue a interagir e comunicar-se na língua estrangeira. De outra forma, o professor poderia desencorajar o aluno a continuar, no fluxo de aprendizado de sua interlíngua, a se esforçar para interagir na língua estrangeira. Mais uma vez se faz clara “a relação entre inteligência e afetividade, onde a evolução da primeira

²⁹ Segundo o *Longman Dictionary of Contemporary English*, **feedback** significa comentários ou resposta a uma ação, processo, etc., de uma pessoa de forma que mudanças necessárias possam ser efetuadas.

depende do desenvolvimento da segunda” (cf: Kuschnir, 2003: 49), o que reforça a importância da interação harmônica entre professores e alunos.

Depois da discussão apresentada acerca da teoria sobre o erro na produção oral e suas formas ainda faz-se importante discutir o que fazer em termos práticos quando o erro acontece. “Tratar” (Allwright 1991: 99) o erro não significa “curá-lo” (Allwright 1991: 99) definitivamente. O fato de o aluno cometer um erro e, ao ser corrigido pelo professor, produzir corretamente o enunciado errado anteriormente não garante que posteriormente o aluno não errará novamente. Logo, pode-se concluir que, para o aluno ultrapassar determinados estágios no seu aprendizado, ele precisaria estar atento às práticas e correções de erros pelas quais ele passa no curso de sua interlíngua.

A seguir, algumas definições de correção são discutidas, assim como as diferentes maneiras de implementá-las em sala de aula de língua estrangeira.

4.12

Correção x tratamento x gerenciamento de erros

Ao privilegiar o estudo de erros, Allwright & Bailey (1991), buscam diferenciar dois conceitos que à princípio parecem sinônimos. A **correção** e o **tratamento** dos erros na produção oral são considerados distintos já que têm funções e objetivos diferentes.

Segundo Allwright & Bailey (1991), 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). Por outro lado, o **tratamento**, como diz Allwright, está relacionado ao desenvolvimento e aplicação de tarefas, exemplos, ou atividades posteriores à correção que levem o aluno a avançar em sua interlíngua e evoluir no processo de aprendizagem. Para Allwright & Bailey (1991), em contextos de sala de aula, deveríamos evitar o uso do termo correção de erros por sugerir que uma vez corrigido, o erro não mais existiria, o que não seria compatível com a realidade.

Ao proporem, então, o uso do termo tratamento de erros, os autores não o consideram como sinônimo de *cura*, ou seja, o professor pode fornecer o

feedback cognitivo apropriado, bem como o apoio afetivo (cf: Capítulo 3, item 3.2) necessário para que os alunos sejam capazes de reformar seu discurso e formas lingüísticas, porém somente o próprio aluno seria capaz de promover uma melhora no seu desempenho através de mudanças necessárias acerca de seu conhecimento lingüístico. A *cura* poderia, então, ser um objetivo a ser atingido, a longo prazo, através da responsabilidade compartilhada por professores e alunos. Pode-se entender, então, que, para esses autores, os termos correção e tratamento seriam complementares, sendo que o primeiro não anularia a importância do segundo e vice-versa.

Segundo Hendrickson (1980, In: Brown, 200: 237), faz-se necessário que o professor tente diferenciar, em sala de aula, erros globais de erros locais, como visto anteriormente. Segundo o autor, erros locais não precisam ser corrigidos desde que a mensagem esteja clara para o interlocutor, permitindo, assim, uma comunicação fluente e produtiva. Por outro lado, erros globais devem ser corrigidos e tratados para que a mensagem seja transmitida com clareza (Hendrickson, 1980, In: Brown, 200: 237).

Por sua vez, Brito (2002) apresenta outra forma de definição para esses dois termos. Para a autora, “a correção seria apenas uma forma de avisar ao aluno de que sua produção não está correta”. Essa definição deveria, então, referir-se apenas à reação imediata do professor no momento do erro. O tratamento, por sua vez, “seria o fornecimento de ferramentas para que esse aluno possa repará-lo” (p.191). Dessa forma, entendo que a definição de tratamento teria um aspecto mais amplo por incluir, além das reações do professor no momento em que o aluno comete o erro, também as ferramentas lingüísticas que vão ajudar esse aluno a perceber e reparar seu erro e, conseqüentemente, prosseguir no desenvolvimento de sua interlíngua.

A definição de **gerenciamento** proposta por Bartram & Walton (1991, In: Cavalari, 2005: 60) é ainda mais ampla que a definição de tratamento. Para os autores, gerenciamento é “tudo o que o professor faz ao perceber que o aluno cometeu um erro, incluindo reações imediatas (gestos, tom de voz, etc.) e ações posteriores motivadas pela intenção de ajudar esse aluno a superar o erro”. Dessa forma, o gerenciamento do erro incluiria variáveis lingüísticas e afetivas que interagem em determinado contexto, os objetivos de professores e alunos, assim como planos de ação refletidos e baseados nas características observadas.

O foco deste estudo está na correção e no modo como ela é vivenciada por alunos no contexto sala de aula. Entretanto, não será desconsiderada a importância do tratamento dos erros no processo de aprendizagem de língua estrangeira. É importante ressaltar ainda que, de acordo com Allwright & Bailey (1991), parece existir um pressuposto de que, num contexto de sala de aula de língua estrangeira, o fornecimento do *feedback* adequado parece ser uma das melhores maneiras de ajudar os alunos a modificar sua produção oral, possibilitando a percepção de seus próprios erros. Logo, sob essa perspectiva, o papel do professor seria, entre muitos outros, o de ajudar os alunos a avançar no *continuum* de suas interlínguas, visto que somente o próprio aluno seria capaz de efetivamente corrigir seus erros (cf: Cavalari, 2005: 60).

4.13

Decisões do professor : Quem? Como? e Quando?

Há muitas técnicas propostas como aparato no processo de correção do aluno, porém, Allwright & Bailey (1991) afirmam que professores fazem pouco ou quase nenhum uso dessas técnicas.

Na verdade, no momento da correção o professor busca dar conta de muitos questionamentos (Long, 1977; Hendrickson, 1978; Chaudron, 1987, apud Allwright & Bailey, 1991: 100).

Os alunos devem ser **corrigidos**?

Quando os alunos devem ser corrigidos?

Quais erros devem ser corrigidos?

Como esses erros devem ser corrigidos?

Quem deve ser responsável pela correção desses erros?

Não existe modelo a ser seguido no momento da correção do aluno, entretanto é importante ressaltar que determinados tipos de *feedback* dados pelo professor são mais benéficos no processo de desenvolvimento da interlíngua.

A correção feita apenas demonstrando a forma correta como *input* de determinado enunciado não garante que o aluno assimile a forma padrão da língua

estrangeira e seja capaz de reproduzi-la posteriormente de forma correta. Inegavelmente a exposição ao *input* correto permite reações cognitivas adequadas. Dessa forma, segundo Schmidt & Frota (1986, In: Allwright & Bailey, 1991), para ajudar o aluno a avançar no fluxo de sua interlíngua, o professor tentaria fazer com que o próprio aluno percebesse que há uma lacuna (*gap*) entre sua L2 e a língua alvo. Ao tentar reestruturar a forma gramatical da frase na língua estrangeira, o aluno seria, então, capaz de mover para um próximo estágio na sua interlíngua através dessa comparação cognitiva (Ellis, 1994).

É necessário especificar que **resposta eficaz** (*effective feedback*) se refere à “qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova ou exige melhora no enunciado do aluno” (Chaudron 1977: 31, apud Allwright & Bailey, 1991); “*uptake*” se refere a diferentes tipos de respostas dos alunos que seguem imediatamente depois do *feedback* do professor com ou sem reparos” (Lyster & Ranta 1977).

Ao privilegiar um estudo sobre a correção de erros em sala de aula de língua Inglesa, Chaudron (1977: 31) comenta que *feedback* corretivo refere-se à “qualquer reação do professor que claramente transforma, desaprova ou exige melhora no enunciado do aluno”

O conceito de *feedback*, já mencionado neste estudo, é fundamental para entender o processo de aprendizagem, já que é algo que potencialmente contribui para o sucesso do aluno.

Segundo Johnson (1988), boa parte do aprendizado acontece graças a um bom incentivo e ajuda dados pelo professor, logo, a sequência apropriada de conceitos sobre aprendizagem não seria: **aprendizado → performance**, mas sim: **aprendizado → performance → aprendizado**. Através desse conceito Johnson ressalta a importância do *feedback* utilizado pelo professor e sua influência para uma boa performance como aluno de língua estrangeira.

Segundo Williams (2001, In: Cavalari, 2005: 62), existem duas formas de se encorajar os aprendizes a perceber as lacunas existentes em sua produção:

- a) implicitamente, na quebra de comunicação seguida de negociação;
- b) mais diretamente, através de *feedback* do erro, que pode ser feito de diferentes maneiras.

De acordo com o autor, há maneiras por meio das quais a negociação de significado pode acontecer e chamar a atenção do aluno para seu enunciado,

fornecendo *feedback* à produção do aluno, tornando determinados aspectos lingüísticos mais perceptíveis, e chamando a atenção para as diferenças entre sua interlíngua e a língua estrangeira sendo aprendida.

4.13.1

Decisão sobre se o erro oral deve ser corrigido

Devemos corrigir sempre os erros dos alunos como verdadeiras máquinas corretoras, ou devemos aceitar alguns erros naturalmente? Reagir negativamente ao erro do aluno simplesmente pelo fato dele nunca ter estudado aquela forma não parece muito justo. Ocasionalmente, durante uma aula, alguns erros podem passar despercebidos pelo fato de o próprio professor não ser nativo e por isso não dominar totalmente todos os fonemas, morfemas, léxico, sintaxe e regras discursivas da língua estrangeira. O objetivo do aprendizado de uma língua é de cunho real, ou seja, o aluno aprende não somente para ter uma boa performance em sala de aula, mas também para se comunicar naquela língua. Nesse caso, segundo Allwright & Bailey (1991), não parece natural ou educado que nativos se valham dos erros do interlocutor para rejeitá-lo. Em outras palavras, o professor tende a ser muito mais severo e rígido do que um nativo da língua estrangeira ao identificar e corrigir os erros dos aprendizes.

Não corrigir é um problema, mas proferir correções em excesso em sala é outro tão grave quanto o primeiro. Segundo Vigil and Oller (1976, In: Brown, 2000: 235), um modelo de correção e tratamento de erro bastante eficiente é o *feedback* cognitivo. Entretanto, quando usado em excesso, esse tipo de *feedback* pode ser considerado negativo por interromper várias vezes o aluno e resultar no desinteresse dele em comunicar-se na língua estrangeira. Por outro lado, o professor deve ter um olhar cuidadoso para não permitir que muitos erros passem sem serem corrigidos ocasionando, o que talvez, seja um problema ainda maior. Em alguns momentos (e variando de grupo para grupo), os alunos desejam mais correção do que o professor oferece; em outros instantes, ficar expostos a correções a todo momento pode ser altamente desestimulante e constrangedor. Um equilíbrio entre todas essas formas de conduzir a correção deveria ser o ideal almejado. De fato, contando com minha experiência, quando um aluno deseja

muito ser corrigido pelo professor, este busca muito mais a confirmação de que está certo seguindo no caminho correto, do que a correção por ter elaborado um enunciado errado. Sendo assim, uma resposta positiva (*positive feedback*) melhora sua performance.

Ao contrário do argumento a favor da correção, de acordo com outra teoria sobre erros e correção durante o processo de aquisição de língua estrangeira, nem todos os erros devem ser corrigidos. Sob essa perspectiva metodológica, mesmo aqueles erros que forem corrigidos não deveriam ser tratados imediatamente (Krashen, 1987: 74- 76; Lewis, 1993: 164-179; Ur, 1996: 246-249). Dessa forma, esses estudos enfatizam a posição de que “erros são normais e inevitáveis durante o processo de aprendizagem” (Ancker, 2000:21).

Deveríamos, então, adotar critérios para a correção que somassem benefícios para os alunos. Nesses critérios deveríamos incluir, por exemplo, momentos em que há quebra na comunicação, mau uso do sistema fonológico, lexical ou morfológico, e ainda problemas de inadequação de vocábulos.

4.13.2

Decisão sobre quando corrigir o erro oral

Há vantagens e desvantagens na correção imediata. Sendo o fluxo de aquisição da interlíngua tão importante, quando interrompemos a performance de um aluno corrigindo-o, quebramos totalmente esse fluxo. Pode-se ainda inibir a vontade do aluno de participar (o que é muito freqüente) e bloqueá-lo a ponto de não desejar mais participar em sala. Mas, se deixássemos o erro passar, voltaríamos à questão da fossilização (e disseminação) desse erro para toda classe.(cf: Long, 1997). Ainda se faz importante retomar a discussão sobre erros globais e locais enfatizando sua importância para um melhor entendimento deste item. Como já foi discutido, os erros globais são graves pois atrapalham a compreensão ao violarem as regras gramaticais da frase. Entretanto, os erros locais são de menor gravidade pois podem não atrapalhar a compreensão (cf. item 4.6).

Decidir adiar a correção desse erro pode ser muito prejudicial do mesmo modo, pois, de acordo com Long (1997), “a eficácia da resposta (*feedback*) do professor diminui à medida que o tempo entre a performance e essa resposta aumenta” (Long, 1997:290).

Para dar conta dessa questão, Schmidt & Frota (1986) admitem que é de crucial importância fazer com que o aluno perceba a lacuna (*gap*) entre o que ele diz e a forma correta. E o momento ideal para a correção seria, então, quando o aluno tem essa percepção e está receptivo para ser corrigido. Essa consciência é muito frutífera no que tange o processo de aquisição da língua, pois simplesmente fazer com que o aluno repita a forma correta modelada pelo professor não garante o sucesso da correção do erro, como afirmado anteriormente.

Segundo Allwright & Bailey (1991), o professor não reage a todos os erros que ocorrem em sala de aula, e, ainda, ao reagir, não faz uso de todas as técnicas conhecidas na literatura, como, por exemplo, a lista de movimentos corretivos proposta por Chaudron (1977, In: Allwright & Bailey, 1991, apêndice G) com trinta possíveis reações que o professor pode tomar mediante os erros dos alunos. Allwright & Bailey (1991) assinalam que a importância dessas reações deve-se à complexidade envolvida nas decisões tomadas pelo professor no momento de corrigir os erros, mediante os quais ele deverá decidir, por exemplo, se vai corrigi-los ou não, quando, como, quais erros serão corrigidos e por quem.

Ao privilegiar um estudo sobre a relação entre o *feedback* corretivo do professor e a correção imediata (*uptake*)³⁰ do aluno, Lyster & Ranta (1997) reconhecem que, apesar de muitas pesquisas (Chaudron, 1977, In: Allwright & Bailey, 1991, entre outros) terem focado as mesmas questões levantadas por Allwright & Bailey (1991), ainda não se conhece o suficiente para a elaboração de uma resposta satisfatória que desse conta de abarcar todas as variáveis no contexto de sala de aula.

De acordo com Lyster & Ranta (1997), a questão mais importante nesse tipo de pesquisa é a seguinte: o que fazer quando os alunos cometem erros em aulas com método comunicativo? No item a seguir, serão discutidos tipos de

³⁰ *Uptake* refere-se ao enunciado do aluno que segue o movimento corretivo do professor e que constitui uma reação à intenção do professor de dirigir a atenção a algum aspecto da enunciação inicial do aprendiz. (Lyster & Ranta, 1997: 48, In: Cavalari, 2005: 62).

movimentos corretivos utilizados pelos professores bem como suas principais características.

4.13.3

Decisão sobre que tipo de correção oferecer

O professor reage de muitas formas ao erro do aluno, tanto verbalmente como através de gestos. De acordo com a pesquisa de Chaudron, isso inclui repetir, induzir, dar pistas, entre outros.

O professor pode, então, decidir por (Long,1997 In: Allwright & Bailey,1991: 105) 1) Informar o aluno sobre o erro; 2) informar o aluno sobre a localização do erro, e/ou 3) informar o aluno sobre a categoria de erro.

Para classificar as formas de correção utilizadas no *corpus* analisado neste trabalho de pesquisa, utiliza-se o critério de Waltz (apud Omaggio, 1986 In: Consolo e Abrahão, 2003: 134). Os procedimentos utilizados nessa classificação se dividem em três categorias:

1- Autocorreção 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 intonação, 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 simplificada.
- c) Pistas: o professor fornece algumas opções, e o aluno deverá perceber 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: a professor dá pistas aos alunos, utilizando suas próprias respostas às perguntas e 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, considera-se a formulação original.
- 2- Correção pelos pares: os colegas fornecem a forma correta depois que o erro ocorre.
- 3- Correção do professor:
- a) Fornece a resposta correta: essa correção é realizada imediatamente após o erro ocorrer, de forma explícita ao fornecer a forma correta.
 - b) Paráfrase: o professor repete o que o aluno disse utilizando a forma correta.

Observa-se que, entre as categorias listadas acima pelo autor, existem aquelas em que o professor explicitamente corrige os alunos, fornecendo a resposta correta, e aquelas em que o professor providencia a assistência e ferramentas necessárias para que o próprio aluno consiga reformular seu enunciado de forma correta.

Entretanto, através da tentativa do professor em tornar esse *feedback* mais explícito, os alunos conseguiriam perceber os erros e corrigi-los, internalizando-os mais eficientemente e tornando propícias as oportunidades de auto correção.

4.13.4

Decisão sobre quem deve corrigir o erro

Segundo Allwright & Bailey (1991), o mais comum em sala de aula é que o professor seja o responsável pelas correções, fornecendo explicitamente a forma correta como condição suficiente para que o aluno perceba a lacuna entre sua interlíngua e a língua estrangeira, e reformule seu enunciado. Estudos atuais (Allwright & Bailey, 1991) demonstram que essa correção explícita pode não ser

a mais frutífera em termos de benefícios para os estudantes. Segundo os autores, o uso excessivo desse movimento corretivo pode interferir nas variáveis afetivas inibindo o aluno na sua tentativa de se comunicar na língua estrangeira. Além disso, esperar que o aluno perceba essa lacuna parece não estar de acordo com a realidade, pois essa não é uma constante em sala de aula.

Dessa forma, deve-se considerar a reformulação como uma alternativa para a correção. A reformulação, ao contrário da correção explícita, consiste em fornecer a forma correta aos alunos de maneira implícita, sem censurar o aluno, nem chamar sua atenção para a existência do erro, mas tentando fazer com que ele mesmo perceba as incorreções e tente reformular seu discurso (Lyster & Ranta, 1997).

Contudo, os autores concluem que na prática muitos fatores devem ser considerados.

“A eficácia das reformulações sugeridas anteriormente depende, em parte, do nível de desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes, ou seja, elas são eficazes quando o aprendiz já utiliza um determinado aspecto lingüístico e tem condições de escolher entre alternativas lingüísticas. Além disso, é preciso que o aprendiz seja capaz de fazer a distinção, nas reações de seus interlocutores, entre os aspectos para manutenção da interação e aqueles que fornecem instrumento de reparo, com foco na forma” (Lyster & Ranta, 1997, In: Cavalari, 2005: 66).

Ao privilegiar um estudo sobre a correção de erros, Lyster & Ranta (1997) afirmam que existem formas de fornecer *feedback* aos alunos, ajudando-os a atingir uma produção oral mais precisa, sem quebrar o fluxo da comunicação. Para que isso ocorra, torna-se necessário que se considere, segundo os autores, a “negociação da forma”, que seria o “fornecimento de *feedback* corretivo que encoraje o auto-reparo envolvendo precisão lingüística, bem como a compreensão da mensagem” (Lyster & Ranta, 1997: 42). Para tanto, são apontados pelos autores quatro tipos de movimentos corretivos que levam ao reparo feito pelo próprio aluno através da negociação da forma: repetição, pedido de esclarecimento, elicitación e *feedback* metalingüístico. Em todos esses movimentos corretivos, percebe-se que há a assistência necessária para a reformulação do enunciado errado através do fornecimento de ferramentas, e não há o fornecimento da forma correta prontamente para os alunos.

Lyster & Ranta (1997) afirmam que, através dessa forma de correção – reparo (*feedback-uptake*), há a intervenção do professor sem causar frustração nos alunos, pois o turno é cedido para o aprendiz novamente, proporcionando uma segunda chance. Além disso, Swain & Lapkin (1995) afirmam haver evidências de que um desempenho imediato melhorado e um aumento do controle das formas internalizadas são resultantes dos processos cognitivos que ocorrem entre a produção original e sua forma reprocessada pelo auto-reparo.

É importante ainda ressaltar que, em seus estudos, Lyster & Ranta (1997) afirmam que todos esses dados acerca da relação entre a negociação do significado e o aprendizado ainda são especulativos, pois foram analisados apenas os reparos imediatos. Entretanto, pode-se dizer que esses reparos que vêm na sequência de um movimento corretivo são importantes para o aprendizado de língua estrangeira, pois fornecem oportunidades para os alunos automatizarem seu conhecimento lingüístico já existente e alertam para a existência de lacunas entre a L1 e a língua estrangeira, levando-os a uma reestruturação de seus enunciados.

A correção pode, então, ser elaborada tanto pelo próprio aluno que errou – auto-correção (*self-correction*), ou por outro membro da classe (*peer correction*), como mencionado anteriormente neste estudo.

Sendo o objetivo do professor, a longo prazo, ajudar o próprio aluno a identificar e reparar seus erros, oferecer essa oportunidade em sala me parece bastante relevante. Dessa forma, os alunos teriam oportunidades únicas de desenvolverem suas interlínguas. Se o professor demora ou retarda, propositadamente, um pouco sua correção, a tendência é que o próprio aluno ou um colega faça a correção. Para Allwright, seria importante que os alunos conseguissem aplicar as regras aprendidas para tentar corrigir seus próprios erros e assim desenvolver suas interlínguas. Esse desenvolvimento pode ser conseguido ao dispensar mais tempo para que o aluno possa verificar seu erro e tentar corrigi-lo, ao invés de receber prontamente a resposta correta pelo professor.

Nesse momento a atmosfera amigável em sala seria crucial. É importante que todos entendam que corrigir significa “dizer o que o outro deveria ter dito e não tentar ensinar o outro a pronunciar corretamente aquele enunciado” (Allwright 1991: 108). Esse clima de ajuda mútua influenciaria bastante na maneira como a pessoa recebe essa correção.

É importante ressaltar ainda, segundo Allwright & Bailey (1991), que a correção pode ser feita por um colega de classe de maneira amigável quando esse tipo de interação é encorajada pelo professor que estabelece assim um clima de ajuda mútua permitindo que os alunos, sentindo-se parte de um grupo se ajudem entre si.

Para Allwright, a maneira como o erro é corrigido, seja pelo professor ou por um colega de classe, será crucial no desenvolvimento dos alunos como estudantes de língua estrangeira. O autor argumenta que o aluno que recebe a correção de maneira aberta e tranqüila consegue resultados infinitamente melhores que aquele que se coloca em posição defensiva toda vez que comete um erro, o que prejudicaria seu desenvolvimento por não ser capaz de perceber a lacuna que caracteriza o erro, processar o *feedback* cognitivo fornecido pelo professor, ou, pior ainda, por se sentir tão constrangido a ponto de não participar.

Finalmente, os pressupostos discutidos por esses autores parecem ser compartilhados por Ellis (1997) em seu modelo de aquisição/ aprendizagem, onde é considerada como um processo de automatização do conhecimento. Pode-se notar, então, que a importância do professor da instrução formal oferecida no contexto escolar está em:

“ajudar o aprendiz a desenvolver um controle maior sobre o conhecimento de L2, e o fornecimento de vários tipos de movimentos corretivos parece ajudar os aprendizes a perceber diferenças entre sua própria produção e a língua estrangeira” (Cavalari, 2005: 69).

Nesse capítulo foram discutidas terminologias e teorias que são bastante relevantes na elaboração desse trabalho de pesquisa e na análise de dados. A discussão acerca da definição do que é realmente considerado como erro já seria o primeiro exemplo da complexidade deste tópico, assim como a diferença entre erro e engano. Os estudos também sugerem que a língua materna desempenha uma grande influência sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, por isso fez necessária a inclusão de um item dedicado a este assunto, apesar deste não ser o foco deste estudo. Faz-se necessário ainda, lembrar que, o erro pode representar fracasso no aprendizado de língua estrangeira, retomando assim as idéias de auto estima, ambiente agradável em sala de aula, ajuda mútua e a imagem do professor como alguém que ajuda e participa do processo de aprendizagem de língua

inglesa. Também foram discutidas nesse capítulo que as reações do professor (*feedback*) assim como o gerenciamento dos erros que são de crucial importância para o desenvolvimento do aprendiz, pois o professor deve ser ao mesmo tempo eficiente em suas correções, mas respeitar a natureza e as limitações de cada aluno. Dessa forma, o professor contribuiria para o progresso dos aprendizes em suas interlínguas.

Apoiando-se nesse arcabouço teórico, a metodologia de pesquisa será discutida e apresentada no próximo capítulo.