

6

Análise dos dados

*“[Aqui] você pode cometer um erro.”*³²

Bianca Orsi

6.1

Introdução

No capítulo anterior, a metodologia de pesquisa foi detalhadamente descrita de acordo com as etapas deste trabalho. Descreveu-se o contexto onde essa pesquisa se realizou, bem como os participantes observados e analisados neste estudo.

No estudo apresentado aqui, observou-se e diagnosticou-se como os aprendizes vivenciam o erro em sala de aula e os aspectos de suas ILs (interlínguas), incluindo o gerenciamento desses erros por parte da professora e dos alunos.

Este capítulo tem por finalidade apresentar os dados, discutir e analisar os resultados da pesquisa buscando dar conta de responder as perguntas deste trabalho:

- Como os alunos percebem e vivenciam o erro oral em sala de aula?
- Como a correção é vivenciada pelos alunos quando corrigidos pelos colegas, pelo professor, ou por eles mesmos (auto-correção)?

A principal intenção nas referidas perguntas é identificar a percepção e/ou as crenças dos aprendizes no que tange a vivência do erro em sala de aula e como essas concepções se refletem no processo de ensino / aprendizagem. Para tal investigação, incluem-se aspectos afetivos e psicológicos inerentes a essa questão.

³² **No Original:** “You’re allowed to have a mistake” (Bianca Orsi, 2005) – A aluna participante da pesquisa autorizou a utilização de seu nome e de suas palavras (cf: ANEXO 6).

Segundo Lüdke & André (1986), analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições, as análises dos dados e as demais informações disponíveis. Tal estudo implica a divisão em partes de todo o material, relacionando essas partes e buscando identificar padrões e tendências relevantes que levem a algum entendimento. Posteriormente, essas tendências e padrões são novamente avaliados, e, com um segundo olhar, buscam-se relações entre os dados em um “nível de abstração mais elevado”.

Ao privilegiarem um estudo sobre a análise de dados, Lüdke & André (1986) afirmam que a análise está presente em vários estágios de investigação, porém ela torna-se mais sistemática e mais formal após o término da coleta de dados. Entretanto, torna-se importante ressaltar que mesmo no início do estudo fazemos uso de procedimentos analíticos com o intuito de verificar a pertinência das questões selecionadas para estudo.

Para melhor definir a apresentação dos dados e facilitar o entendimento dos resultados, levei em conta aspectos como agrupamento de idéias e sequência de dados. Durante a coleta de dados, várias decisões foram tomadas com o objetivo de focalizar as respostas dos alunos, ajustando-as ao ponto principal dessa pesquisa. Em determinados momentos, houve maior exploração, como, por exemplo, quando os alunos ficaram livres para escrever sobre suas experiências em sala de aula de língua inglesa no momento em que vivenciam o erro oral. A partir daí, enfatizei determinados aspectos, contribuindo para que novas direções fossem tomadas. Lüdke & André (1986) afirmam que estes são movimentos recorrentes num processo de pesquisa e que são constantes até o final dos estudos.

No início da pesquisa, as expectativas com relação aos resultados eram relativamente previsíveis. Ou seja, com material coletado de dois contextos bastante diferentes, esperava-se um contraste maior entre os dois grupos. Entretanto, as diferenças se destacam muito mais em um nível individual do que num nível macro. Dessa forma, como afirmam Lüdke & André (1986), o processo de coleta de dados tende a afunilar-se, e, por isso, haveria uma “focalização progressiva” (Stake, 1981, in: Lüdke & André, 1986: 46) do estudo. Logo, segundo os autores, há uma tentativa de limitação da problemática estudada, fazendo com que a coleta de dados e a análise sejam mais produtivas.

Finalmente, a questão básica, ao nos encaminharmos para o fim da análise, seria a idéia de que não existiriam critérios absolutos, neutros e não-arbitrários para determinar o que seria válido ou não para a pesquisa. Dessa forma, o que se pode entender é que deve haver um consenso, tendo em vista os próprios pressupostos da pesquisa qualitativa, no que diz respeito à veracidade daquilo que foi apreendido e relatado. Logo, o importante é manter uma atitude flexível e aberta, que admitiria e aceitaria outras interpretações (Lüdke & André, 1986).

6.2

Vivência de erro

Esta seção destina-se à análise da vivência de erro dos alunos em sala de aula de língua Inglesa. Para tal análise, foram consideradas, como fonte de dados, as respostas dos alunos nos questionários assim como as observações das aulas.

Como explicado no capítulo anterior, as respostas serão analisadas de acordo com os macrotópicos que foram inseridos nas perguntas dos dois questionários, cujas respostas se complementam. Por esse motivo, é importante ressaltar que, para melhor explicação e análise dos dados, optou-se por apresentar e analisar os comentários dos alunos dos grupos A e B juntos.

Inicialmente havia a intenção de contrastar radicalmente os dados coletados nos dois contextos observados, grupo A (curso particular) e grupo B (curso para comunidade). As características sociais dos dois grupos convidam o contraste por se tratarem de contextos bastante diferentes no que diz respeito à classe sócio-econômica e experiências de vida distintas. Entretanto, não houve, conforme esperado, diferenças que caracterizassem um contraste entre a análise dos dados entre os dois grupos. Nesse caso, poderíamos entender que a problemática não está relacionada às diferenças sociais e ambientais experimentadas pelos aprendizes. Os dados sugerem que a problemática está centrada nas diferentes experiências individuais se deparando com o erro.

Portanto, ao identificar esta problemática durante a análise dos dados coletados neste estudo, buscou-se um somatório de idéias. Haverá, portanto, uma tentativa de fazer com que os dois contextos se complementem e contribuam para

os estudos deste trabalho de pesquisa. Percebe-se, que a maneira natural como todos esses alunos percebem e vivenciam o erro coincide em ambos os contextos.

A primeira observação a fazer é que os resultados sugerem que a grande maioria dos alunos percebe o erro em sala de aula como algo normal ³³:

1. “Normal. É para isso que o aluno está na aula” (Thiago – B).
2. “Me sinto bem” (Ricardo – A).
3. “Normalmente. Não considero motivo para vergonha” (Eric – A).
4. “Normal. Afinal de contas o professor só está orientando o aluno para um resultado melhor. Me sinto o mais natural possível, como é natural dizer (na hora da aula) algo que não esteja de acordo” (Fabrício – B).
5. “Eu me sinto normal! Se eu perguntar mais 3 vezes, eu fico com vergonha” (Larissa - A).
6. “acho normal, natural pois você se mostra amiga e não nos constrange, faz o papel que uma professora deve fazer!” (Sandra - B).

Como vimos nos exemplos acima, no que tange às concepções de erro dos alunos participantes desta pesquisa, pode-se notar que coincide a maneira natural que os trinta alunos percebem e vivenciam o erro. Ou seja, em ambos os contextos todos os participantes desta pesquisa afirmam que consideram o erro como parte natural do processo de ensino / aprendizagem. Ao observamos que o uso da palavra “normal” é recorrente em muitas respostas dos alunos, reforçamos a idéia de que o erro é, para esses aprendizes, uma situação natural, não diferente do que eles estariam habituados. O fato que poderia causar estranhamento nesse contexto seria a maneira como esses alunos são abordados no momento do erro, tanto por um professor como por colegas de classe. Ou seja, para esses aprendizes errar é normal e ser corrigido também, o que não seria normal é o modo como essa correção é feita. Ressalto das respostas dos alunos a seguinte avaliação para me justificar:

³³ Entende-se aqui “normal” como práticas recorrentes e peculiares à sala de aula, e nas quais os alunos se sentem bem.

* “me sinto bem	* “acho...natural”
* “normalmente”	* “a professora não ... constrange, faz o papel que uma professora deve fazer”
* “me sinto normal”	

Ao analisar essas expressões dos alunos, percebi que para esses aprendizes, a princípio, a correção é um movimento recorrente em sala de aula e por isso considerado como normal. Entretanto, na resposta 6, percebi que os alunos entendem que a situação é normal quando a professora faz o que eles esperam que uma professora deva fazer.

De acordo com Edge (1989: 20, In: Ancker, 2000:20) “nós devemos ter certeza que estamos usando a correção positivamente para dar suporte à aprendizagem”³⁴. Assim como Corder (1967) e Edge (1989: 20, In: Ancker, 2000:20) entendem o erro como um aspecto positivo da aprendizagem, os participantes dessa pesquisa também o entendem da mesma forma, o que fica claro nos trechos destacados abaixo:

- | |
|--|
| <p>7. “Eu acho que ninguém <u>gosta</u> de errar,... mas temos que <u>aprender a conviver</u> socialmente se se acanhar. Pois são com os erros que se aprende...não me importo de ser corrigida” (Dora - A).</p> <p>8. “Gosto muito da correção. Sinto que <u>estou aprendendo</u>” (Ana Lúcia – B).</p> <p>9. “Normal, prestando atenção <u>para aprender</u> o que foi corrigido”(Denise – B).</p> |
|--|

Nos exemplos acima, verifica-se a relação que os próprios alunos fazem entre o erro e a aprendizagem. Para esses aprendizes, o erro está intimamente relacionado ao fato de aprender ou não uma segunda língua, sendo considerado por muitos até mesmo como um componente importante do processo de ensino e aprendizagem. Essa crença na aprendizagem verifica-se nas partes destacadas abaixo:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • aprender a conviver • estou aprendendo • para aprender |
|--|

³⁴ **No original:** “ We have to be sure that we are using correction positively to support learning” (Edge, 1989: 20, Ancker, 2000:20).

6.2.1

Definições dos alunos com respeito de erro

Outro aspecto observado no momento em que o erro é vivenciado pelo aluno diz respeito a “o que” é realmente um erro. Os aprendizes relacionam “o erro” a todos os aspectos que não estão de acordo com a forma padrão da língua estrangeira, e, portanto, esperam que o professor sempre os corrija e explique tanto a forma correta como os possíveis motivos pelos quais eles erraram. Nesse sentido, é importante lembrar que apesar de uma abordagem comunicativa, onde vários desdobramentos da língua são propostos, para esses participantes, o erro parece estar sempre ligado a aspectos estruturais e formais da língua. Dos trinta alunos que responderam a pergunta 13: “A correção dos erros ajuda você a entender melhor o funcionamento da língua Inglesa?”, 21 acreditam que **sempre** são ajudados. Pode-se notar ainda o uso bastante recorrente do termo “certo” no discurso desses aprendizes:

1. “O professor deve repetir o modo certo e mostrar onde e porque eu errei. Me sinto muito bem com isso” (Ana Lúcia - B).
2. “Mostrando o erro do aluno e ensinando a forma gramatical correta o professor demonstra profissionalismo” (Filipe – B).
3. “O professor deve falar nosso erro, explicar o por que e dar a resposta certa. Se for um erro normal tento gravá-lo para não cometê-lo de novo” (Clara – A).

Logo, verifica-se que esses alunos acreditam não só que o erro é uma parte natural do aprendizado assim como a correção é parte fundamental durante todo esse processo de aprendizado de uma língua estrangeira (cf: Vivência de correção – item 6.3). Essa percepção dos alunos é verificada nas expressões abaixo:

- repetir o modo certo
- mostrando (...) e ensinando a forma correta
- falar (...) explicar e dar a resposta certa

6.2.2

Constrangimento na correção oral

É comumente dito que os alunos não participam oralmente da aula em Inglês por receio de errar perante os colegas, pois preocupam-se com as pessoas que estão presentes no momento da correção. Percebo, enquanto professora, que o medo e a ansiedade são fatores bastante presentes no cotidiano de aprendizagem de língua estrangeira. Esses sentimentos podem levar a algum tipo de constrangimento em sala de aula e consequentemente à frustração. Allwright & Bailey (1991: 173) discutem os fatores de ansiedade e afirmam que:

1. “Me sinto bem porque eu vejo a correção como parte do aprendizado” (João - B).
2. “Tranquilo porque se realmente estiver errado reconheço meu erro” (Filipe – B).
3. “Acredito que somos uma equipe e devemos um ajudar os outros” (Jorge – B).
4. “É necessária, porém não me sinto repudiado pelos colegas. Qual o problema dele me corrigir?” (Eric - A).
5. “Me sinto bem. É para isso que o aluno está na aula. Nunca senti nada desagradável pois nada é desagradável na sala de aula” (Luis – B).
6. “Normalmente. Não considero motivo para vergonha”(Eric – A).

“... o aprendizado de uma língua priva os alunos de seus meios normais de comunicação e, portanto, de sua habilidade de comportarem-se como pessoas normais. Ele tira algo de sua humanidade. Certamente os alunos dizem que uma de suas maiores preocupações é que, quando são forçados a usar a língua que estão aprendendo, eles sentem que estão constantemente representando a si mesmos de uma maneira ruim, mostrando somente parte de sua personalidade real, somente parte de sua inteligência real.”

No entanto, apesar da minha percepção do comportamento dos alunos no momento do erro, dos 30 alunos participantes dessa pesquisa, 24 afirmam não se sentirem constrangidos quando erram:

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos acreditam que o erro faz parte do processo de ensino / aprendizagem e que, como afirmado anteriormente, o julgamento de certo ou errado é feito pelo professor. Talvez seja esse o motivo pelo qual muitos não vivenciam constrangimento. É interessante também perceber que cada aluno tem sua própria voz ao refletir sobre sua vivência de erro e correção. Com isso, apresenta-se neste *corpus* uma riqueza na variedade de expressões de seus sentimentos. Essas múltiplas vozes são ilustradas no quadro abaixo:

- a correção como parte do aprendizado
- Tranquilo
- equipe
- não me sinto repudiado pelos colegas. Qual o problema dele me corrigir?
- bem.(...) nada desagradável
- Não considero (...) vergonha

Um fato bastante interessante, que aparece em pelo menos metade dos comentários feitos pelos alunos nos questionários, nos alerta para o fato de que, mesmo os alunos acreditando que o erro faz parte da aprendizagem, há momentos em que, dependendo da atmosfera presente no contexto sala de aula, eles sentem-se mais à vontade ou não³⁵:

³⁵ As situações desagradáveis vivenciadas pelos alunos serão apresentadas mais adiante.

7. “Eu gosto do jeito que sou corrigido pois já tive uma experiência com uma professora que ela chegava ao ponto de nos chama de burros no meu colégio” (Jill - A).
8. “... e se nós errávamos ela brigava de uma forma diferente e mais forte do que quando um aluno do turno da manhã errava” (Pedro - A).
9. “... acho muito legal a maneira em que somos corrigidos. Às vezes rola até uma brincadeirinha que descontraí muito” (Marcos - B).

O fato destes aprendizes afirmarem que se sentem à vontade em participarem das aulas, conforme os trechos acima, contribui para a percepção de que haveria um clima agradável e amigável (cf: Allwright & Bailey, 1991) entre os participantes. Ao narrarem experiências negativas no passado, entende-se que para muitos alunos o ambiente da sala de aula é de total importância para que eles sintam-se confiantes para participarem oralmente da aula ou não. Nos trechos acima, encontram-se exemplos de que o gosto pela brincadeira e pela descontração, assim como a identificação da professora no papel de amiga e ajudante no processo de aprendizagem, são bastante valorizados pelos alunos. Esses entendimentos dos alunos são percebidos nos trechos abaixo:

- gosto
- brincadeirinha
- se mostra amiga e não nos constrange

Sugere-se, portanto, que um clima de confiança e descontração em sala de aula entre os participantes desse contexto corrobora para a percepção de que parece haver uma influência direta entre clima favorável e o processo de aprendizagem. Entretanto, é importante perceber que para esse clima amigável existir faz-se necessário o respeito ao território do outro (cf: Goffman, 1967, In: Brown & Levinson, 1980), o que fortalece o vínculo afetivo (cf: Capítulo 3 – item 3.2) e permite uma melhor interação entre os participantes do contexto. Nesse caso, a noção de respeito acima ressaltada por Goffman (1967, In: Brown &

Levinson, 1980), é vivenciada pelos participantes permitindo um clima amigável em sala de aula.

6.3

Vivência de correção

A maioria dos alunos que participaram desta pesquisa parecem conceber o erro e a correção como uma parte necessária e eficaz no processo de aprendizagem. Dos trinta alunos que responderam a pergunta 12: “A correção dos erros ajuda você a deixar de cometê-los?”, 15 afirmaram que **sempre** e 14 afirmaram que **muitas vezes** a correção os ajuda a deixar de cometer erros. E, a maioria ainda afirma que sua performance melhora com as correções feitas freqüentemente pelo professor (cf: Anexo: 1, TABELA 4 – pergunta 4).

1. “O professor deve me corrigir logo após eu cometer o erro. Me sinto seguro para expressar a palavra novamente” (Jorge – B).
2. “Eu me sinto mais seguro quando corrigido pois sei que da próxima vez não acontecerá” (José – B).
3. “O professor deve interromper o aluno na hora para que ele não cometa mais os erros. Me sinto bem pois assim estarei falando de uma maneira mais correta” (Lucas-A).
4. “Normal, prestando atenção para aprender o que foi corrigido” (Denise – B).

Ressalto as partes abaixo para me justificar:

- me sinto seguro para expressar a palavra novamente
- sei que da próxima vez não acontecerá
- para que ele [o aluno] não cometa mais os erros
- assim estarei falando de uma maneira mais correta
- para aprender o que foi dito

Os trechos acima destacados sugerem que os alunos percebem a correção como a tábua de salvação para seu sucesso como aprendizes de L2. . Entretanto, o que muitos parecem ainda não entender é que o processo de correção não é o que se chama de cura imediata do erro ou muito menos o antídoto que evitará erros durante o curso de aprendizagem de L2 (Krashen, 1987: 74; Doff, 1988: 192; Nunan & Lamb, 1996: 68-80; Ur, 1996: 246-249). Muitos aprendizes não reconhecem, como afirmam Allwright & Bailey (1991), as limitações das ações corretivas do professor, bem como a complexidade da questão entre correção e cura do erro.

Por outro lado, apesar de não perceberem que a correção não é garantia de que o erro não acontecerá novamente, os aprendizes parecem concordar que, ao se tratarem os erros, é preciso que se mantenha um nível de afetividade capaz de ajudá-los naquele determinado momento. Dessa forma, a correção e o gerenciamento de erros seriam adequados ao nível de sua IL, e promoveriam sua autoconfiança durante o processo de aprendizagem de segunda língua, como se pode observar nos trechos que se seguem:

5. “Bem. Se for de uma maneira séria e carinhosa, só com o objetivo de ajudar e não de ‘zuar’” (Lucas- A).
6. “Depende de como a forma é feita. Se for com o intuito de realmente ajudar, tudo bem, pois existem algumas pessoas que gostam de constranger o colega” (Denise – B).

Os enunciados acima confirmam que a correção feita de forma harmônica respeitando as limitações dos aprendizes e respeitando o filtro afetivo, tornaria a aprendizagem mais agradável. Essa crença na importância da afetividade pode ser percebida nos trechos destacados:

- de maneira séria e carinhosa
- com o objetivo de ajudar
- como a forma é feita
- com o intuito de realmente ajudar

6.3.1

Gerenciamento de erros pela professora

Esta seção destina-se à análise de como os alunos de Língua Inglesa percebem e vivenciam os movimentos corretivos da professora. Para tal análise, foram consideradas, como fonte de dados, as respostas dos alunos nos questionários com relação aos momentos em que vivenciaram erros e correção enquanto aprendizes dessa língua estrangeira. Faz-se necessário lembrar que o objetivo desta seção não é de avaliar os procedimentos utilizados para a correção dos erros orais em sala de aula, mas sim de refletir sobre os sentimentos dos alunos com relação a esses movimentos corretivos. Dessa forma, utilizarei aqui informações dos alunos com relação às minhas aulas e também a quaisquer outras aulas de Inglês que eles já tenham participado.

Os trechos transcritos neste item demonstram alguns movimentos corretivos feitos pela professora, e como os alunos se sentiram nesses momentos. Os trechos abaixo destacados podem ser considerados exemplos do que os alunos esperam com relação à correção feita pelo professor:

1. “Eu acho a correção oral muito importante, me sinto normal. Acho que o professor deve me alertar do erro logo no momento que eu o cometi, pois não sinto nada de mais nisso” (Patrícia – A).
2. “Me sinto feliz já que a professora está atenta ao que eu falo e preocupa-se com que eu aprenda de maneira correta. O professor deve interromper o aluno na hora para que ele não cometa mais os erros. Me sinto bem pois assim estarei falando de uma maneira correta” (Lucas – A).
3. “Me sinto bem porque eu vejo a correção como parte do aprendizado” (João – B).
4. “Me sinto recebendo a atenção devida” (Eloísa – B).
5. “Me sinto segura com relação à qualidade de ensino” (Verônica - B).
6. “O professor deve repetir o modo certo e mostrar onde e porque eu errei. Me sinto muito bem com isso” (Ana Lúcia - B).
7. “Mostrando o erro do aluno e ensinando a forma gramatical correta o professor demonstra profissionalismo” (Filipe – B).
8. “O professor deve falar nosso erro, explicar o por que e dar a resposta certa. Se for um erro normal tento gravá-lo para não cometê-lo de novo” (Clara - A)

Pode-se verificar nos trechos acima que, em sua grande maioria, o aluno acredita que a correção imediata (cf: Edge, 1989: 20 In: Ancker, 2000:21) feita pelo professor seria o mais relevante no processo de ensino e aprendizagem. Em alguns casos, a ausência da correção, significaria descaso por parte do professor. Essa percepção com relação à correção feita pela professora é exemplificada nas expressões abaixo:

- deve me alertar do erro logo no momento que eu o cometi
- a professora está atenta ao que eu falo
- preocupa-se que eu aprenda
- estarei falando de uma maneira correta
- recebendo atenção
- segura com relação à qualidade de ensino
- deve repetir o modo certo

- mostrando o erro, ensinando a forma gramatical correta (...) demonstra profissionalismo
- deve falar nosso erro

6.3.1.1

Ausência de correção

É importante notar que, ainda que conscientes ou inconscientes dos processos mentais e das questões metodológicas envolvidas no processo de aprendizagem, os alunos esperam ser corrigidos. Dos 30 alunos que responderam a pergunta 1: “A correção oral é sempre necessária?” , 28 acreditam que a correção é **sempre** necessária sim (cf: Anexo: 1, TABELA 1), e a grande maioria, 29 alunos, acredita que a correção dos erros faz com que eles participem mais das aulas (cf: Anexo: 1, TABELA: 10).

1. “Eu acho a correção oral muito importante, me sinto normal” (Patrícia - A).
2. “O professor deve interromper o aluno na hora para que ele não cometa mais os erros. Me sinto bem pois assim estarei falando de uma maneira correta” (Lucas – A).
3. “Repetindo a forma correta, mostrando o erro imediatamente, me sinto aliviada, e percebo que o professor está me dando atenção” (Eloísa – B).

Os fragmentos acima sugerem não só a aceitação da correção, mas também um sentimento de necessidade da mesma para a continuação e a evolução de seus estudos. Pode-se sugerir que para determinados aprendizes, a ausência de correção pode causar um sentimento de decepção e frustração que poderiam ser prejudiciais no curso de suas IL. Justifico as minhas percepções com as partes destacadas abaixo:

- a correção oral muito importante
- me sinto bem
- me sinto aliviada
- percebo que o professor está me dando atenção

Os dados sugerem que, ao corrigir o aluno, num clima amigável e respeitando as relações afetivas, o professor seria visto pelo aluno como um companheiro que participa no processo de aprendizagem. Ao corrigir esses alunos, o professor demonstraria, segundo esses aprendizes, cuidado e interesse em que suas ILs sejam desenvolvidas. Sendo assim, o filtro afetivo estaria sendo preservado, o que facilita as relações sociais e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo (cf: Capítulo 3).

Faz-se importante lembrar que muitas vezes o que o aluno entende por ausência de correção, na verdade, poderia ser um movimento corretivo bastante sutil utilizado pelo professor para oferecer a oportunidade para a auto-correção (cf: item 6.4 – Auto-correção). No entanto, alguns alunos nem sempre percebem esses movimento corretivos como um tipo de *feedback* corretivo, conforme apontado por Lightbown & Spada (2001) e interpretariam a reação do professor como incoerente para aquele determinado momento. Segundo os autores, em aulas orientadas pela abordagem comunicativa, torna-se difícil para o aprendiz distinguir esses movimentos corretivos do professor uma vez que procura-se simular uma situação real de comunicação na língua estrangeira.

6.3.1.2

Experiências ruins

Uma das perguntas abertas do questionário 2 permitia aos alunos contarem algumas experiências ruins que eles já tivessem vivido enquanto alunos de língua Inglesa. Percebo nos meus alunos uma angústia ao tentarem me contar algum tipo de constrangimento sofrido em sala de aula, e, por esse motivo, foi aberto o espaço, com essa pergunta, para que eles pudessem relatar suas angústias, medos e

frustrações. Dos 30 alunos participantes, 9 fizeram comentários realmente se expondo e contando seus sentimentos em momento ruins no que diz respeito à correção dos erros orais.

Os dados sugerem que a tomada de decisão adotada pelo professor seria responsável pela reação do aluno:

1. “aconteceu uma vez, eu fui tirar uma dúvida na escola aí a professora disse: Não acredito que você perguntou isso! Foi péssimo todo mundo olhando para mim! ”
(Renata - A)

Este dado revelou-se extremamente importante para o processo de análise, ao verificarmos que a intervenção do professor com um movimento corretivo seria crucial para a manutenção da auto estima desse aprendiz e, por consequência, sua participação nas aulas (cf: Allwright & Bailey, 1991). O uso das expressões “foi péssimo” e “todo mundo olhando para mim” marcam bem claramente os sentimentos negativos vivenciados por essa aluna no momento da correção e poderiam justificar uma possível ausência de participação oral nas aulas.

Na resposta 3 pode-se perceber que há uma constante preocupação da professora com a manutenção do filtro afetivo (Krashen, 1987, In: Cardoso-Brito, 2002). Uma vez que os alunos fazem comentários explícitos sobre a maneira pela qual são corrigidos, essa preocupação pode ser observada:

2. “...Quando estudava Inglês no colégio me sentia muito constrangida pois para a professora eu tinha a obrigação de saber falar todas as palavras de forma correta, pois todos os outros alunos sabiam menos eu. Aqui nunca tive problemas ao ser corrigida” (Sandra – B).
3. “Eu acho que sou corrigida de uma maneira muito agradável [agora] porque não passo por incompetente na frente dos colegas, de forma que eu perceba meus erros sem que nenhum passe despercebido. Uma vez no colégio depois de eu ter cometido um erro de gramática me disse: Como você ainda não aprendeu isso? Por acaso tem alguma dificuldade mental? (Thaís - A).

Nos trechos acima, pode-se notar que há dois momentos nos relatos dos

alunos. Os dados também sugerem que a situação constrangedora nesses exemplos parte da professora, que os posiciona claramente numa situação de inferioridade com relação aos outros alunos. As expressões destacadas abaixo justificam essas percepções:

- constrangida
- obrigação de saber
- todos...sabiam menos eu
- incompetente” e “na frente dos colegas

Esses fragmentos deixam claro que para esses alunos (exemplos 2 e 3), assim como no exemplo 1, a vivência de erro e de correção em sala de aula de língua Inglesa pode ser um momento de frustração e não de aprendizado. Esses relatos contrariam todas as tentativas de se entender o erro e momento em que o aluno o vivencia como parte funcional do aprendizado harmônico de uma língua estrangeira.

Além disso, vale lembrar que o fato de a professora considerar o erro como uma prática natural e importante no processo de aprendizagem poderia explicar o fato de alguns alunos se sentirem à vontade para participar das aulas, já que o filtro afetivo é levado em consideração. Num segundo momento, esses exemplos também evidenciam que, para esses aprendizes, o momento em que vivenciam o erro e a correção oral em sala é mais agradável quando refletem utilizando as expressões:

- Aqui nunca tive problemas ao ser corrigida
- Eu acho que sou corrigida de uma maneira muito agradável [agora] porque não passo por incompetente na frente dos colegas

6.3.2

Relação erro x correção x aprendizagem

No estudo desses dois contextos de sala de aula (Grupo A e Grupo B), pode-se perceber que, pela maneira como eles definem erro e correção, os alunos parecem acreditar que há uma possível relação entre erro, correção e aprendizagem. Entretanto faz-se importante ressaltar novamente que, segundo Allwright & Bailey 1991), mesmo com um excesso de movimentos corretivos por parte do professor, o aluno só é capaz de assimilar a forma correta e não voltar a cometer o mesmo erro se estiver um nível acima de seu desenvolvimento natural. Segundo os autores, o aluno não pode pular etapas em seu processo de aprendizagem, ou seja, ele não pode aprender o que está fora do alcance de sua IL.

A relação erro, correção e aprendizagem parece, entretanto, estar implícita em alguns relatos, o que poderia confirmar que os participantes, apesar de reconhecerem a complexidade e as limitações da correção, nem sempre conseguiriam explicitá-las:

1. “Gosto muito da correção. Sinto que estou aprendendo” (Ana Lúcia – B).
2. “O professor deve me corrigir logo após eu cometer o erro. Me sinto seguro para expressar a palavra novamente e aprendê-la” (Jorge – B).
3. “Eu me sinto mais seguro quando corrigido pois sei que da próxima vez não acontecerá”(José – B).
4. “O professor deve interromper o aluno na hora para que ele não cometa mais os erros. Me sinto bem pois assim estarei falando de uma maneira mais correta e aprendendo”(Lucas – A).
5. “Normal, prestando atenção para aprender o que foi corrigido”(Denise – B).

Os dados acima ainda sugerem que estes participantes entendem e vivenciam o erro e a correção como eventos naturais e esperados que ocorrem em sala de aula. Além disso, pode-se perceber que todos parecem acreditar estar na correção um avanço e aperfeiçoamento de suas performances como alunos de L2. Para esses aprendizes, a correção significa a cura de seus erros e a certeza de que

eles não acontecerão novamente. A relação entre erro, correção e aprendizagem pode ser justificada com os trechos a seguir:

- estou aprendendo
- me sinto seguro
- me sinto mais seguro quando corrigido
- assim estarei falando de uma maneira mais correta e aprendendo

Outro fato bastante relevante nos faz acreditar que, de um modo geral, os alunos percebem a correção como um momento para reflexão:

6. “Eu tento entender porque errei e tento corrigir meu erro” (Clara – A).
7. “Repetindo a forma correta, mostrando o erro imediatamente, me sinto aliviada, e percebo que estou entendendo e que o professor está me dando atenção” (Eloísa – B).

Esses trechos parecem refletir a preocupação dos alunos em entender o que erraram e não somente ouvir a correção, o que poderia significar, novamente, um aperfeiçoamento.

8. “Me sinto normal ao ser corrigida assim que o erro ocorre. Errar é normal,
errar é humano³⁶. Aprendo melhor assim” (Juliana – A).
9. “Eu acho que ninguém gosta de errar,... mas temos que **aprender a**
conviver socialmente se acanhar. Pois são com os erros que se aprende... não me importo de ser corrigida” (Dora - A).

Pode-se verificar, pelos trechos acima marcados, que mesmo entendendo a

³⁶ Este enunciado serviu de inspiração para o título deste trabalho de pesquisa. A aluna Julia Amorim autorizou revelar seu verdadeiro nome e a autoria da frase.

importância da relação erro e correção no processo de aprendizagem de L2, os participantes deste contexto quase sempre deixam clara sua preocupação com o filtro afetivo que parece ter uma recorrência significativa nessa pesquisa.

Portanto, pode-se dizer, pelos trechos destacados acima, que, os aspectos envolvidos na correção e o gerenciamento do erro privilegiado pela professora e pelos colegas, ou seja, a maneira como o erro e a correção são tratados em sala de aula é de crucial importância no processo de aprendizagem.

6.4

Vivência de auto-correção

Nesta seção vou analisar a auto-correção através do depoimento dos alunos. Pesquisas recentes indicam, segundo Ancker (2000: 21), que há uma tendência em se tolerar mais os erros dos alunos em sala de aula e, com isso, se for dada ao aluno a chance de autocorrigir-se, (com ajuda ou não do professor), ele será bem sucedido no reparo em 50% das ocorrências. O autor afirma que os professores não deveriam mais corrigir os alunos automaticamente e sim encorajar a auto-correção e também a correção por um par (cf: item 6.5). Dessa forma, os professores ficariam menos presos à prática de prevenção dos erros, e estariam mais enfocados no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendizes, tornado, assim, a aula mais proveitosa. “Ironicamente, muitos alunos ainda esperam, e até mesmo requisitam, que o professor corrija todos os seus erros”³⁷, como diz Ancker (2000: 21).

No que diz respeito à maneira como os alunos corrigem seus próprios erros, pode-se perceber que há a observação dos erros pelos próprios aprendizes. Ou seja, alguns alunos são capazes de perceber e corrigir seus próprios erros, o que evidencia o conhecimento da língua estrangeira, como se pode observar nos exemplos abaixo:

³⁷ **No original:** “Ironically, many students still expect, even request, the teacher to correct all their errors” (Ancker, 2000: 2).

1. “Muito bem pois eu mesma fui capaz de me corrigir de forma rápida” (Sandra B).
2. “Bem, mostra que eu percebi o erro antes de me corrigirem” (Juliana – A).
3. “Muito bem, pois posso ter certeza que estou sabendo a matéria”(sem identificação –A).
4. “Muito bem, porque você vê o resultado do seu esforço” (Bianca – A).
5. “Muito bem, é sinal que eu estou absorvendo bem o que eu estou aprendendo” (Ana Lúcia – B).
6. “Muito bem, porque é assim que percebo que estou atenta” (Beatriz – A).
7. “Muito bem porque consigo ver onde errei” (Marcos – B).
8. “Muito bem, porque percebo que eu sabia... sei lá” (Daniela – A).

Os dados acima ainda sugerem que os alunos se sentem muito bem quando são capazes de se auto corrigirem, mesmo com uma grande expectativa na correção feita automaticamente pelo professor. Dos 30 alunos participantes deste estudo, 28 afirmam que a correção dos erros feita por eles mesmos os faz sentirem-se muito bem (cf: Anexo: 1, TABELA 11). Através desses exemplos, percebe-se que há um sentimento de empenho, percepção e observação do próprio erro, e construção do conhecimento no processo de aprendizagem. Essas qualidades atribuídas pelos próprios alunos com relação à sua capacidade de se auto-corrigir podem ser observadas abaixo:

- fui capaz
- percebi o erro
- posso ter certeza que estou sabendo
- você vê o resultado
- estou absorvendo bem
- percebo que eu sabia

Dessa maneira acredito, pelo depoimento dos alunos, que a auto estima (cf: Capítulo 3) desses aprendizes, acima citados, é parte fundamental no processo de aprendizagem já que alguns aprendizes tem uma reação mais pessoal , enquanto outros tem uma reação mais cognitiva, mas todos parecem entender o momento da auto-correção como parte importante do aprendizado. Allwright & Bailey (1991) afirmam que somente o próprio aluno é capaz de mudar o estado

em que se encontra sua interlíngua e avançar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo os autores, o objetivo principal do professor deveria ser, longo prazo, o de levar os aprendizes à autonomia sobre seu próprio aprendizado. Os aprendizes deveria ser incentivados a se tornarem capazes de auto-corrigir as imperfeições das suas produções, tentando produzir com fluência e acuidade enunciados na língua estrangeira totalmente sem ajuda. Allwright & Bailey ainda são categóricos em afirmar que as correções imediatas apenas levam o aluno a um sucesso momentâneo.

O fragmento abaixo representa a observação de mais um exemplo das opiniões dos alunos no que diz respeito à auto-correção:

Fragmento 4: auto-correção	
1	Alcina: Guys, (.) please, (.) two volunteers to read the dialogue.
2	João: > <u>Me</u> , teacher! Please! <u>Me</u> , teacher! <
3	Alcina: ok,(.) João and ah: Marcos.
4	João: Quem começa? <u>Me</u> ?=
5	Alcina: yes
6	João: = <u>me</u> !
7	Good morning sir, (.) May I help you?
8	Marcos: yes, please! I'd like a (..) a sandwich (.) and a Coke.
9	João: <A sandwich and a Coke.>And.What would you like for dessert?
→ 10	Marcos: I will like a () an apple pie
→ 11	[[sorry, would (.) would like, né teacher?
12	Alcina: yes, very good!
13	((risos))
14	João: Anything else?
15	Marcos: No, thanks, (.) that will be all.

Na linha 10, o aluno comete um erro e imediatamente percebe seu erro de pronúncia. Em seguida, na linha 11 ele mesmo consegue se corrigir sem ajuda. Percebe-se que o aprendiz, no momento da auto-correção, pede desculpas e produz o enunciado correto, imediatamente após seu erro. Dessa forma, entende-se que o aprendiz já possuiria mecanismos para realizar essa correção sem ajuda (cf: Capítulo 3) e fica satisfeito por conseguir realizar essa tarefa.

Segundo Vygotsky, o aprendiz também pode conseguir construir conhecimento, e, nesse caso, corrigir seus próprios erros com a ajuda de um par mais competente:

Fragmento 5: auto correção com ajuda de um par mais competente

- 1 Alcina: Ana, what's your favorite food?
 2 Ana: It's =
 3 Denise: [I like cheese pizza, teacher.
 4 Ana: = lasanha
 5 Alcina: Me too, (.) I LOVE pizza. =
 6 =Do you like ham pizza, Denise?
 7 Denise: ° No, I don't. °
 8 Alcina: Ah: Ana, does Denise like ham pizza?
 → 9 Ana: No, she don't.=
 → 10 = >no, no, doesn't. (.)No, she doesn't.<
 → 11 Alcina: ((confirma com a cabeça))
 → 12 Ana: YES !!! ((risos com expressão de realização))
 13 Alcina: That's okay (.) Would you like ice cream for dessert,
 Denise?
 → 14 Denise: yes, I do.
 → 15 Alcina: Oh: oh: < Pay attention,> Denise
 → 16 Denise: Yes, I do, teacher. >Foi isso que eu disse!<
 → 17 Alcina: WOULD you like ice cream for dessert?
 → 18 Denise: Oh: sorry: (.) Yes, I would.

Os dados do fragmento acima sugerem que Ana percebe seu erro e consegue se corrigir sozinha, expressando claramente seu sentimento de realização (linhas 9,10,11 e 12), entretanto, Denise não percebe seu erro (linha 14) mesmo com a tentativa da professora em alertá-la para a forma incorreta (linha 15) Como Denise demonstra claramente que não percebeu ainda seu erro (linha 16) é necessária, então, uma intervenção mais objetiva da professora, para que Denise identifique seu erro e o corrija, como pode-se conferir nas linhas 17 e 18. Denise consegue realizar a correção de sua produção incorreta mas precisa da ajuda de um par mais competente, que neste caso é a professora. Dessa forma, aplica-se a teoria de sócio-construção de conhecimento de Vygotsky (cf: Capítulo 3), que sustenta a idéia de que a correção apenas terá um resultado satisfatório quando fornecer condições para que o aluno evolua no processo de aprendizagem. De acordo com essa teoria, um falante mais competente, nesse caso a professora, funciona com mediador, com o propósito de levar o aluno à correção por meio da utilização de andaimes, que são os níveis cognitivos pelos quais os aprendizes avançam até atingir uma autoconsciência e serem capazes de fazer suas próprias correções.

No entanto, nem sempre a auto-correção demonstrou ser algo gratificante e harmônico para alguns alunos:

9. “Me sinto muito bem, mas nunca tive certeza se está exato” (Jorge – B).
10. “Mal porque nunca tenho certeza” (Viviane – B).

Os dados dos fragmentos anteriores exemplificam que, em algumas ocasiões, o atraso na reação do professor ao corrigir seus erros, permitindo que os próprios alunos tenham tempo para isso, são momentos de angústia. Esses alunos parecem perceber que há algum tipo de imperfeição lingüística em seus enunciados, e mesmo corrigindo-os, sentem-se desamparados e inseguros. O uso das expressões “mas nunca tive certeza”, “mal” e “nunca tenho certeza” são exemplos de como os aprendizes se sentem com o atraso na correção do professor.

Especialmente no fragmento 10, a aluna demonstra explicitamente sentir-se mal no momento da auto-correção por nunca ter certeza da forma correta. Neste caso, a aluna parece ter alguma dificuldade para se monitorar, podendo ter uma percepção tardia do erro. De acordo com Selinker (1972), o aluno nem sempre é capaz de acessar estratégias lingüísticas para se comunicar, ou não é capaz de corrigir seus erros de maneira automática, o que pode contribuir para que ela sintasse mal com a auto-correção.

Faz-se importante lembrar que o aluno somente conseguiria corrigir alguma imperfeição cuja gramática já fizesse parte de sua IL. Para esses alunos, aparentemente, só o fato de perceberem os próprios erros já significaria um avanço em suas ILs.

Contudo, conforme sugerido pelos trechos abaixo, o aprendizado é muito mais privilegiado pelos alunos do que a correção pura e simples:

11. “Bem, porque eu to aqui para aprender e quando eu me corrijo quer dizer que eu to aprendendo” (Thais – A).
12. “Muito bem, porque eu aprendi e me dei conta do meu erro” (Mariana – A).

A aprendizagem, para esses alunos, parece ter mais importância do que a

correção. Ao afirmarem que estão aprendendo, sinalizam claramente que estão conscientes de seu próprio aprendizado, mesmo que muitos ainda solicitem a correção automática do professor, antes mesmo de tentar se corrigir.

Entretanto, durante as aulas, verificou-se que a grande maioria dos alunos sentem-se bastante recompensada quando são capazes de perceber seus próprios erros e corrigi-los. Assim como Krashen (1987), pude observar que os alunos percebem os erros e reagem a essas produções imperfeitas de maneiras diferentes. Alguns desses aprendizes afirmam que já percebem seu erro, que já estão sabendo a matéria ou que estão vendo o resultado de seu esforço. Mas, a grande maioria percebe a importância da auto-correção para seu aprendizado.

É importante destacar que os alunos criam crenças no que diz respeito à aprendizagem e o momento da correção (cf: item 6.3) que poderiam deixá-los desapontados futuramente. Ao entenderem a correção como uma provável cura de seus erros, ou que a ausência da mesma poderia significar fracasso em seu processo de aprendizagem, muitos alunos poderiam vivenciar momentos de frustração. Enfim, a percepção e vivência de erro têm implicações sociais, cognitivas e afetivas para a qualidade da aprendizagem.

6.5

Vivência de correção por um par

6.5.1

Introdução

Esta seção tem por finalidade analisar os dados coletados no que diz respeito à vivência de correção feita por um colega de classe. O material utilizado para esta análise combina relatos dos alunos nos questionários e exemplos transcritos de partes das aulas gravadas. As atividades em pares transcritas nos fragmentos selecionados foram retiradas da leitura e/ ou dramatização de diálogos dos livros didáticos.

6.5.2

A correção por um par

Durante esse trabalho de pesquisa, observou-se que a maioria dos alunos, apesar de dar a entender que percebe os erros do colega, não se sentiria a vontade para corrigi-los. Entretanto, muitos afirmam que não têm nenhum problema ao serem corrigidos por um colega, desde que o filtro afetivo seja respeitado.

1. “Depende se ela for feita de um modo sarcástico” (Ricardo - A)
2. “Depende da maneira que for feita a correção e do momento. Gosto quando tiro proveito” (Verônica - B)
3. “É necessária, porém não me sinto repudiada pelos colegas. Qual o problema dele me corrigir?” (Eric - A)
4. “Se for feita por um colega que você não se simpatiza, você pode se sentir constrangida” (Juliana – A).
5. “Bem. Se for de uma maneira séria e carinhosa, só com o objetivo de ajudar e não de ‘zuar’” (Lucas- A).
6. “Depende de como a forma é feita. Se for com o intuito de realmente ajudar, tudo bem, pois existem algumas pessoas que gostam de constranger o colega” (Denise – B).
7. “me sinto burro, porque acho que todos sabem do assunto menos eu” (Diego – A).

Pelos trechos citados acima, observa-se a posição destes alunos quanto aos fatores afetivos envolvidos na correção dos erros. Em muitos dos relatos observa-se a recorrência de que há uma condição para que eles não se sintam constrangidos. Muitos afirmam se sentirem à vontade, mas sempre demonstram explicitamente que isso dependeria do modo como são abordados, ou seja, dependeria sempre de uma ação e reação. Dessa forma, entende-se que baseado nesses relatos, o fato de os alunos sentirem-se bem e acreditarem nesta afirmação está ligado ao vínculo afetivo (cf: Capítulo 3) compartilhado naquele contexto. É importante ressaltar que esse vínculo afetivo e essa confiança expressados pelos aprendizes foram (co) construídos ao longo das aulas e da convivência diária.

Entende-se, portanto, que esses relatos dos aprendizes estariam sendo baseados em meses de convivência, e não em experiências momentâneas, durante suas vidas de estudantes de L2.

Os dados sugerem, portanto, segundo os participantes dessa pesquisa, que não há nenhum problema em ser corrigido pelo colega, porém a maneira como essa abordagem é feita seria importante. Dos 30 alunos que responderem a pergunta 6: “A correção feita por um colega faz você ficar constrangido?”(cf: Anexo: 1, TABELA 6), 24 alunos responderam que nunca se sentem constrangidos. Entretanto, os relatos acima apresentam uma dualidade de sentimentos. De acordo com os dados acima, não há constrangimento desde que haja respeito.

Percebe-se que o exemplo 7 destoa dos outros enunciados uma vez que o aluno admite um sentimento totalmente negativo ao ser corrigido por um colega. Esse exemplo sugere que, pelo menos para esse aprendiz, a abordagem do professor seria mais adequada do que a correção feita por um colega, pois o colocaria numa situação de igualdade perante os outros alunos.

Nas declarações acima, as palavras “depende” e “se” reforçam a idéia de que a boa convivência dependeria de outro aspecto, que nesse caso seria a correção com a intenção de ajudar. Novamente, as palavras “sarcástico”, “não se simpatiza”, “constrangida”, “constranger” e “burro” relacionadas nos exemplos deixam claro o que os aprendizes não gostariam de encontrar numa correção por um par. E, finalmente, as palavras “não me sinto repudiado”, “maneira séria e carinhosa” e “objetivo de ajudar” sugerem que muitos aprendizes acreditam que a correção feita pelo colega pode ajudar no desenvolvimento de suas ILs.

6.5.3

Aspectos negativos

Os dados coletados nesta pesquisa sugerem que a correção oral feita por um par em sala de aula de língua Inglesa pode não ser tão simples e natural quanto parece. Apresentarei uma breve discussão das reações dos alunos com relação à irritabilidade e à desconfiança.

• Irritabilidade

Durante a visualização das aulas gravadas foi possível observar ³⁸ que alguns alunos simplesmente ignoravam a correção feita por um colega. O fato sugere que eles não se sentiriam tão confortáveis, como afirmaram no questionário, quando se trata de uma situação real, principalmente quando não há muita intimidade e parceria entre eles. Ou seja, quando vivenciam uma situação real de correção por um par, muitos fatores como humor, estress, falta de intimidade, vergonha, entre outros, podem influenciar no momento que passa a ser mais complexo do que o relatado pelos participantes.

Além disso, em determinados momentos os participantes parecem preferir claramente não serem corrigidos por um colega, como se exemplifica no fragmento abaixo:

Fragmento 1: Correção por um par - irritabilidade

- 1 Daise: Good afternoon Sir, welcome to our restaurant. May I take your order?
- 2 José: <Yes (.), I'd like to (..) to take beef,(.)eggs.>
- 3 Daise: What kind of eggs would you like. We have: boiled, scrambled, fried.
- 4 José: ° I'd like eggs fried. °
- 5 Daise: [fried eggs (.) FRIED EGGS.
- 6 José: <como é que se fala, teacher?> ((não olha para a colega))
- 7 Daise: [FRIED EGGS
- 8 José: “espera ai! (.)Deixa ela (professora) falar ((aponta para a professora))
- 9 Alcina: Fried eggs. You say FRIED EGGS!
- 10 José: >I would like fried eggs.<
- 11 Daise: All right, Sir. Would you like a salad?
- 12 José: yes (.), I'd like a (..) a salad.
- 13 Daise: [[and would you like a dressing?

³⁸ O papel de professora e orientadora se misturaram.

- 14 José: I'd like (.) vina (.) vinagrette, please. é:
- 15 Daise: Ok. (.) Would you like anything else?
- 16 José: No, That's all (.).that will be all <for now.>

No fragmento acima, José comete um erro (linha 4) e, em seguida, Daise reage fazendo uma correção (linha 5). Imediatamente, percebe-se que José não deseja ser corrigido por Daise, pois volta sua atenção para a professora buscando a resposta correta (linha 6) e ignorando a fala da colega pois não desvia o olhar para ela (linha 6). Daise insiste e o corrige novamente (linha 7). Nesse caso, a reação de José é de irritabilidade (linha 8), além do desinteresse e da desconfiança em relação à resposta da colega. Os dados sugerem claramente que José desaprova a reação da colega e desprezere a correção pelo par. Além disso, os fragmentos acima nos fazem pensar que muitas vezes a ajuda pelo par pode ser um fator inibidor. Por outro lado, retomo as idéias de interação (cf: Moita Lopes - capítulo 3, item 3.1.2) no que tange um grupo amigável onde as relações são de confiança e ajuda mútua, por acreditar que um indivíduo que se sinta parte desse contexto não terá medo de errar.

• Desconfiança

Os dados sugerem que, além da irritabilidade, um fator ainda mais forte que faz com que os aprendizes não prefiram a correção por um par é a desconfiança. Ao serem corrigidos pelo colega, muitos afirmam não se sentirem seguros com as respostas, como pode-se observar nos exemplos abaixo:

1. “Me sinto normal, desde que a ajuda dele esteja correta”(Felipe – A).
2. “Se o colega estiver correto é muito válida a correção. Sempre olho para a professora para ver se ela concorda” (Thiago – B).
3. “Às vezes a correção feita por um colega é benéfica. Nem sempre os alunos estão corretos, mas mesmo assim ajuda na hora da correção. Não vejo nenhum problema nisso pois a professora está sempre atenta” (Marcos – B).
4. “Às vezes não me sinto bem, pois nem sempre o colega sabe a resposta certa. Às vezes me sinto um pouco sem graça. Mas, eu me sinto ajudada pela professora e pelos colegas. É essencial sermos corrigidos, senão não aprendemos” (Eloisa – B).
5. “Se for comprovado pelo professor que ele [o colega] está certo, tudo bem. *I’m OK*” (Filipe – B).
6. “Me sinto bem, desde que ele esteja correto em sua correção” (João – B).

Os fragmentos acima revelam que algumas vezes os alunos não se sentem seguros com a correção do colega, por não confiarem que ele tenha a competência necessária para corrigi-los. Esses exemplos demonstram que alguns aprendizes só aceitam a fala do professor como modelo de correção. No enunciado 5, o aluno afirma, com bastante convicção, que a correção para ele só tem valor “se for comprovado pela professora que ele [o colega] está certo”. Essa afirmação reforça a idéia de que, na maioria das vezes, os alunos não confiam plenamente nas respostas dos colegas.

As expressões “desde que a ajuda dele esteja correta”, “se ...estiver correto”, “Nem sempre os alunos estão corretos”, “não me sinto bem” e “me sinto um pouco sem graça” também são exemplos de que para os alunos está implícito que aquela correção feita pelo colega só será válida e benéfica na condição de estarem corretos. Nesse momento, alguns alunos deixam claro que o professor é quem seria o responsável pela observação dessa correção e daria a palavra final. As expressões “sempre olho para a professora”, “a professora está sempre atenta” e “comprovado pela professora que ele está certo” reafirmam que mesmo corrigidos pelo colega eles necessitam da certeza que vem da professora.

O fragmento abaixo exemplifica esse sentimento de desconfiança dos alunos no momento da correção por um par:

Fragmento 7: Correção pelo par - desconfiança

- 1 Alcina: Thais, what should you do (.) if you were a tourist in Rio?
- 2 Thais: I should visited Corcovado and (.) and (.)
- 3 how do you say ‘Pão de açúcar’ in English?
- 4 Alcina: > Can anybody help Thais? <
- 5 Lucas: [[Sugar (.)Loaf, yes, Teacher? é:
- 6 Thais: [é Sugar Loaf, teacher?
- 7 Alcina: Yes, that’s right. ((aponta para Lucas confirmando a resposta))
- 8 Now, (.) Thais, could you repeat your sentence, please?
- 9 Thais: I should visited Sugar Loaf.. né, and Corcovado.
- 10 Alcina: Pay attention to the verb after should.
- 11 Felipe: é visit, no presente, não é < visited.>
- 12 [You should visit Corcovado.
- 13 Thais: [É, teacher? =
- 14 Alcina: [yes]
- 15 Thais: =Okay!(.) You should visit Corcovado.

Os enunciados acima exemplificam a necessidade de muitos aprendizes, que, ao serem corrigidos por um colega, sempre esperam a confirmação da professora. Quando Thais fica em dúvida e pede ajuda para saber como se diz “Pão de Açúcar” em Inglês (linha 3), mesmo recebendo suporte de Lucas (linha 5), pede a confirmação da professora (linhas 6 e 7). Nesse caso, há uma situação interessante pois ambos os alunos, tanto o que está em dúvida como o que oferece ajuda (linhas 5 e 6), pedem a confirmação da professora. A mesma situação de desconfiança é encontrada nas linhas 11, 12 e 13, ao observarmos que Felipe corrige Thais, mas essa só aceita a correção ao confirmá-la com a professora.

No que tange o parâmetro considerado como a forma correta, cabe ao professor, segundo os participantes, o papel de julgar e corrigir quando o erro é identificado por um colega e corrigido por este, o que pode enquadrar-se com as idéias de Allwright & Bailey (1991). Segundo os autores, seria difícil definir um modelo de língua estrangeira que pudesse ser seguido e considerado como correto,

pois até mesmo um falante nativo cometeria erros. Entretanto, o professor seria, no contexto sala de aula, o modelo que mais se aproximaria da forma correta da língua, e isso explicaria a preocupação dos alunos em ter a aprovação do professor ao serem corrigidos por um colega.

É importante ressaltar, que mesmo com o destaque do método comunicativo, voltado muito mais para o significado do que para a forma, percebe-se a grande preocupação da maioria dos alunos em se aproximar da língua estrangeira o máximo possível. Portanto, pode-se concluir que o padrão de língua estrangeira concebido por estes participantes seria aquele que o professor utiliza em sala de aula, e que o erro se caracterizaria por tudo que se diferencia do padrão formal e estrutural da língua.

Finalmente, os aprendizes afirmam aceitar prontamente a correção feita pelo colega quando a mesma ocorre de forma amigável e afetiva sem a intenção de o diminuir perante a classe. Porém, na maioria das vezes, eles acreditam mesmo que a correção seja tarefa do professor, já que mesmo quando recebem a ajuda de um par, ainda buscam a confirmação na resposta do professor. Crença semelhante foi verificada por George (1972, In: Allwright & Bailey, 1981) que afirma que, não confiando plenamente na proficiência do colega, muitos aprendizes esperam sempre a resposta correta vindo do professor. Sugere-se, então, que alguns aprendizes aceitariam naturalmente a correção feita por um colega quando esta só vem confirmar alguma informação, ou o faz buscar no seu próprio conhecimento já armazenado em sua IL, que por sua vez, coincidiria com a fala do colega.

6.5.4

Aspectos positivos

Os enunciados analisados de alguns alunos desta pesquisa sugerem que a correção por um par pode ser algo positivo para a aprendizagem. Novamente, faz-se necessário lembrar da importância dos aspectos afetivos no que diz respeito à correção por um par para analisar os seguintes fragmentos:

1. “Me sinto normal ao ser corrigida assim que o erro ocorre. Errar é normal, **errar é humano**. Aprendo melhor assim” (Juliana – A).
2. “Depende. Se a intenção do colega for ajudar, me sinto agradecida” (Clara – A).
3. “Eu me sinto mais motivado para continuar pois pode ser possível. Só depende de cada um” (José – B).
4. “Acredito que somos uma equipe e devemos ajudar os outros” (Jorge – B).

Para esses alunos, a correção feita por um colega é uma parte da prática pedagógica que acrescenta positivamente ao convívio em sala de aula. No caso específico do exemplo 1, ele serviu de inspiração para o título deste trabalho de pesquisa. Nesses exemplos, portanto, encontra-se um sentimento de normalidade, ajuda, motivação, aprendizagem, agradecimento e união que reforçam a tendência de alguns alunos acreditarem na correção por um par como uma forma eficaz e prazerosa de aprendizagem. O trecho abaixo é exemplo de uma correção harmônica feita por um colega em sala de aula:

Fragmento 6: correção pelo par - harmonia

- | | |
|-----|---|
| 1 | Pedro: > <u>Teacher</u> , (.) posso fazer number two? < |
| 2 | Alcina: In ENGLISH, please?! |
| 3 | Pedro: [[Can I read number two? |
| 4 | Alcina: <u>Yes</u> , sure! |
| 5 | Pedro: You should take your ID with you. |
| → 6 | Daniela: ° must ° |
| → 7 | Pedro: [[Ah: é: Must! Há é mesmo. (.) Because documents are (.) |
| → 8 | are important.= |
| → 9 | = Thank you. |
| 10 | Daniela: ((sorisos)) |

Nessa transcrição, os dados evidenciam que os alunos estão receptivos para ajudar o colega, tanto corrigindo-o como recebendo ajuda de um colega de classe, aceitando a correção num clima amigável e harmônico. Ao corrigir o

colega, Daniela o faz de forma sutil, o que é evidenciado pelo baixo tom de voz (linha 6). Essa reação de Daniela sugere um cuidado em preservar as relações sociais em sala de aula. A aluna em nenhum momento diminui ou envergonha o colega perante a classe.

Na linha 7, verifica-se que Pedro aceita a correção/ ajuda de sua colega e não pede confirmação da professora. É possível observar que Pedro percebe no momento em que é corrigido que o enunciado correto é confirmado por seu conhecimento cognitivo (linhas 7 e 8). Os dados sugerem que o enunciado do aluno na linha 5 seria um engano (*mistake*) e não um erro (*error*), pois sua IL reconhece a forma correta e confirma a informação da colega. Entende-se, então, que, por este motivo, Pedro não tenha sentido a necessidade de confirmar as informações da colega com a professora. Ao reconhecer a forma correta oferecida pela Daniela, Pedro a entende como correta, pois essa forma correta já faz parte de sua IL (cf: Capítulo 4). O clima harmônico nesse contexto pode ser percebido quando Pedro agradece a correção de Daniela (linha 9).

O trecho abaixo também é um exemplo de correção pelo par em um clima (bastante) amigável:

Fragmento 2: Correção por um par – muito harmônica

- 1 Leda: May I take your order?
 2 [Good morning ((risos)). > May I take your order?
 3 Luis: I like =
 4 Thiago: = I would like...
 5 Alcina: [[I would like...
 6 Luis: o I () would like pasta o
 7 Leda: Do you like to drink something?
 → 8 Luis: I (..) I like (..) ve (..) / Vaine /.
 → 9 Alcina: Wine?
 → 10 [You mean wine?
 → 11 Luis: Wine, / Vaine /.
 → 12 Alcina: Wine.
 → 13 Luis: Wine =
 → 14 ((risadas))
 15 Luis: = Tá bêbado já.
 16 ((risadas))
 17 (...)
 18 Leda: And would you like to eat anything else like desserts? Or ()
 19 Luis: I'd like mixed salad (.) mixed salad.
 20 Leda: only?
 21 Luis: [[only!?
 22 Leda: >Wouldn't you like to eat a dessert?< ((insiste))
 23 ((risadas))
 24 Luis: yes!
 25 ((risadas))
 26 Luis: yes, I like (.) I (.) apple ()
 → 27 Leda: o apple pie? apple pie? o =
 → 28 = o "cê" sabe. o
 → 29 Luis: Yeah. Thank you
 30 Leda: OK.

O fragmento acima é um exemplo bem claro de que a correção pelo par foi aceita num clima de muita harmonia e brincadeiras. Nas linhas 8-14, é possível observar que Luis tem uma certa dificuldade em pronunciar a palavra *wine*, e mesmo ajudado pela professora continua cometendo erro de pronúncia. Ao conseguir acertar (linha 13), o próprio aluno começa a rir e faz uma brincadeira (linha 14), demonstrando que estava aceitando a reação dos colegas.

Em seguida, nas linhas 27 e 28, Leda o ajuda novamente com a pronúncia da palavra *apple pie* e ainda acrescenta a frase "cê sabe" (linha 28), demonstrando mais uma vez que estava tentando ajudar o colega a produzir sua tarefa. Entende-se, nesse caso, que é possível que, mesmo com um excesso de movimentos

corretivos, as formas gramaticais incorretas sejam fixadas pelo aluno, sendo assim fossilizadas em seu discurso. É possível observar os movimentos corretivos nas linhas 8-13, e mesmo assim não há garantia de que o aluno tenha aprendido a forma correta. Segundo Allwright & Bailey (1991), o fato de o professor estar alerta não é garantia de que o aluno vai aprender, pois o aluno só é capaz de assimilar o que estiver um nível acima de seu desenvolvimento natural, não sendo possível pular etapas.

O trecho acima reforça a idéia de que um clima amigável favorece a interação e torna propícia a aprendizagem. Nesse caso, pode-se concluir que os alunos, ao se mostrarem receptivos à correção pelo colega, estariam conseqüentemente receptivos à aprendizagem.

6.6

Primeiros entendimentos

A seção anterior foi destinada à apresentação e análise dos dados coletados durante esse trabalho de pesquisa, assim como aos entendimentos obtidos através desses mesmos dados.

Com o objetivo de esclarecer os pontos estudados nessa pesquisa, farei uma recapitulação dos entendimentos dos alunos com relação à sua vivência de erro na produção oral de língua Inglesa. Apresento também meus entendimentos a partir das respostas dos alunos aos questionários associados ao embasamento teórico apresentado nessa pesquisa. Minha proposta é buscar entender como os alunos vivenciam o erro e a correção dos erros orais em sala de aula de língua Inglesa.

6.6.1

Entendimentos dos alunos

Os alunos participantes dessa pesquisa demonstraram, através das respostas aos questionários, as seguintes crenças e entendimentos:

- o erro é um evento natural no processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira;
- a correção oral é sempre necessária para o desenvolvimento de suas ILs e, assim como o erro, é parte fundamental no processo de aprendizagem de língua estrangeira;
- o professor é o responsável tanto pela percepção do erro como pela correção do mesmo;
- a correção significa que o professor preocupa-se com o desenvolvimento do aluno;
- a correção dos erros significa a cura dos mesmos, ou seja, é a certeza de que não cometerão o mesmo erro novamente;
- a correção oral feita por um par, entretanto, é bastante restrita. É necessário que o outro tenha realmente o objetivo de ajudar, que o filtro afetivo seja respeitado e, principalmente, que o professor esteja atento e aprove a correção;
- a correção por um par só é benéfica quando o colega está correto
- dependendo do grau de intimidade com o colega, a correção pelo par pode ser constrangedora;
- a correção feita pelo próprio aluno (auto-correção) é absolutamente positiva, pois faz o aprendiz se sentir confiante em seus conhecimentos e com auto-estima elevada. Porém, assim como a correção feita por um par, a auto-correção também requer a atenção e confirmação do professor;
- a auto-correção significa o resultado dos esforços contínuos para o aprendizado de uma língua estrangeira, porém a incerteza na auto-correção pode causar ansiedade.

6.6.2

Confrontando os entendimentos

Após a análise dos dados, pode-se perceber que os participantes compartilham da mesma idéia de que o erro é um evento natural no processo de ensino/ aprendizagem de uma língua estrangeira, apesar de alguns admitirem que

não se sentem tão à vontade ao serem corrigidos. Além disso, todos concordam que o erro é inevitável, e que caberia, na maioria das vezes, ao professor, a responsabilidade de corrigi-los da melhor forma utilizando um aspecto afetivo mais adequado. Sendo essa uma das muitas vozes ecoadas pelos alunos nessa pesquisa, o conceito de vozes de Bakhtin, parece-me bastante adequado, uma vez que busco melhor entender as idéias e crenças dos meus alunos quanto à interação no momento do erro oral. A teoria bakhtiniana embasa minha discussão no que diz respeito à reflexão do discurso dos meus alunos que refletem seus próprios entendimentos somados aos seus entendimentos já internalizados por suas experiências de vida. Dessa forma, parece ser muito importante que o professor avalie aluno por aluno, adaptando o tipo de correção às necessidades de cada aprendiz, e não a classe como um todo.

Quanto à correção dos erros orais, a questão de como e quando realizá-la é um ponto polêmico no ensino de línguas. É necessário que o professor esteja alerta para os momentos em que os alunos estejam mais abertos para perceber a lacuna entre a sua produção incorreta e a correção do professor (Schmidt & Frota, 1986, apud Allwright & Bailey, 1991). Dessa forma, ele estaria pronto para receber a correção (*feedback* corretivo), o que tornaria o processo de aprendizagem mais eficiente. Durante a coleta de dados, percebi que muitos alunos acreditam que a correção dos erros orais seria a cura para aquele erro, e que, ao serem corrigidos, não cometeriam o erro novamente. Entretanto, o fato de o professor estar alerta pode até ser o primeiro passo para a correção definitiva daquele erro, mas não é garantia de que o aluno não vá mais cometer o erro (Allwright & Bailey, 1991).

Outro aspecto importante da correção oral analisado nessa pesquisa está relacionado à ausência de correções. Os alunos participantes dessa pesquisa acreditam que a correção é tão importante para o processo de aprendizagem que a ausência desta significaria descaso por parte do professor. O atraso no momento da correção, que seria dado ao aluno com o objetivo de permitir a auto-correção e favorecer as oportunidades de aprendizado (cf: Allwright & Bailey, 1991), não é vivenciado pelos alunos como um momento agradável e proveitoso. Apesar dos benefícios dessa técnica apresentados nesse trabalho de pesquisa, para esses aprendizes esses movimentos corretivos atrasados, que eles vivenciam em sala de aula, não são entendidos como normais.

No que diz respeito à vivência dos erros orais pelos alunos em sala de aula de língua inglesa, pude perceber que, contrário às minhas expectativas, as únicas diferenças entre os dois grupos analisados (Grupo A e Grupo B) aconteceram em um nível individual. Com o intuito de melhor esclarecer esse tópico, retomo as características dos dois grupos. Nessa pesquisa, foram coletados dados de dois grupos de alunos de língua inglesa de classes sócio-econômicas bastante diferentes, e com experiências de vida aparentemente também diferentes. Por essa razão, as diferenças entre os grupos de alunos analisados aqui convidam ao contraste. Entretanto, de acordo com as respostas apresentadas pelos alunos, pude perceber que em ambos os grupos havia alunos que vivenciavam o momento do erro como uma prática normal e recorrente em sala de aula, assim como alunos que já tinham vivenciado algum tipo de trauma no momento do erro e da correção.

Finalmente, parece-me que todos os participantes, ao conceituarem o erro e a correção como movimentos muito importantes no processo de ensino/aprendizagem, estabelecem um clima de confiança, parceria e afeto em sala de aula. Essa relação privilegia a aprendizagem como o ponto mais importante do processo como um todo, sem desconsiderar cada etapa do processo em si. Além disso, os dados sugerem que o ideal seria buscar um equilíbrio entre manter um filtro afetivo bastante propício. Ou seja, é importante que haja comunicação sem que os alunos sejam privados de oportunidades de aprendizado (cf: Allwright & Bailey, 1991) para perceberem possíveis lacunas (cf: Capítulo 4) em sua ILs. Espera-se dessa forma, que os aprendizes possam co-construir seus conhecimentos com o auxílio de andaimes (cf: Capítulo 3), e assim, avançando em seu aprendizado.