

O professor de línguas e as correções de erros

Ubiratan da Silva Meireles*
Daniela de Azevedo Ferreira**

RESUMO: este artigo é resultado de questionamentos sobre os efeitos das correções de erros no processo de aprendizagem de uma língua e o sistema de crenças de professores de línguas, incluindo-se os professores de português. Grande parte das correções feitas em sala de aula não resultou na aprendizagem pretendida. A maioria dos professores pesquisados acredita, de maneira inquestionável, na eficácia das correções, considerando-as parte indissociável do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, revelando, no entanto, que tais correções são completamente assistemáticas em sua prática escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças; erros; correções; efeitos.

ABSTRACT: this paper is the result of some questioning about the effects of error corrections on the learning process of a language and the beliefs of language teachers, including, Portuguese teachers. Noticing that most of the corrections performed in the classroom did not achieve the expected results in the learning process, a study on the matter was conducted. The conclusion was that the majority of the teachers who were interviewed believes, unquestionably, in the efficacy of corrections and considers them as an integrated part of the teaching/learning process of a language, revealing, however, that such corrections are completely unsystematic in their school daily practice.

KEY WORDS: Beliefs; errors; corrections; effects.

1. Correções de Erros

Ao lidarmos com o ensino/aprendizagem de línguas, algumas perguntas vêm à tona na tentativa de compreender por que, em determinados momentos, parece não haver progresso na produção de nossos alunos. Partimos, muitas vezes, do pressuposto de que se houve ensino, de alguma forma a aprendizagem deveria surgir, mesmo sabendo que tal processo não aconteça simplesmente pela transmissão de informações.

Quantos de nós professores temos nos deparado com a questão dos efeitos das correções¹ que fazemos de nossos alunos? E quantos de nós temos nos questionado a respeito da funcionalidade de tais correções e de sua abrangência? Chomsky (1965) parece se posicionar contra o fato de que a aprendizagem se dê porque passamos por um

¹ Neste trabalho, os termos correções e tratamento de erros serão usados de forma intercambiável.

* Professor Mestre em Linguística Aplicada do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Trabalho confeccionado em setembro de 2010.

** Professora Especialista do Departamento de Comunicação e Letras da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes.

processo criterioso de correções, afirmando que essas são escassas. Na verdade, o que recebemos da língua é algo pobre e fragmentado.

Ao nos aprofundarmos no assunto surge a pergunta: De que maneira aprendemos uma língua? E conseqüentemente um questionamento mais pontual sobre as correções e seus efeitos vem à tona. Será que podemos intervir nesse processo e lograr êxito? Somente a prática daria conta de tal aprendizagem ou haveria um ponto de inserção para a intervenção corretiva? Essas e outras perguntas podem nos direcionar para uma discussão inicial sobre feedback corretivo e aprendizagem de línguas.

Ao nos depararmos com algumas situações de erros dos aprendizes, perguntamos por que não há nenhum indício de melhora em determinados aspectos dessa aprendizagem, e por que, embora corrigidos frequentemente continuam cometendo os mesmos erros. Obviamente, antes de buscarmos uma resposta, alguns fatores deveriam ser considerados. E, talvez, devido ao número deles e a sua complexidade, a questão nuclear se torne difícil de ser respondida. Fatores como a falta de aptidão e de motivação do aprendiz poderiam começar a explicar porque muitas vezes as correções parecem não funcionar. Por outro lado, fatores como inadequação metodológica poderiam explicar, da perspectiva do ensino, algo a respeito da questão. Preferimos focar somente nesses fatores, mas outros também poderiam ser levados em conta numa análise mais geral como, por exemplo, a idade, o sexo, o estilo e os objetivos da aprendizagem, etc.

O que percebemos, ao tentar lidar com a questão da correção e dos efeitos que esta produz, ou deveria produzir na produção do aprendiz, é que há um emaranhado de coisas ainda por se esclarecer. O que Gardner (1995) chamaria de inteligência linguística, quando não está presente de uma maneira relevante no leque de inteligências de alguns aprendizes, poderia explicar o insucesso na aprendizagem de línguas. Mas, a falta de motivação do aprendiz também não explicaria, de certa forma, seu desempenho ruim? Do mesmo modo, da perspectiva do ensino, não conseguiríamos explicar tal fato dizendo que o que realmente houve foi uma inadequação metodológica, quando nos deparamos com fracassos no processo em questão? Parece que os insucessos na aprendizagem poderiam ser explicados, sim, tomando-se por base cada um dos fatores expostos acima, além de outros.

Paiva (2005), referindo-se aos sistemas complexos de Lewin, diz que não apenas a aprendizagem de língua, mas toda aprendizagem é imprevisível. Não pode ser considerada linear e previsível como querem alguns modelos de aquisição. Segundo Paiva, mesmo diferenças mínimas interfeririam nos resultados, se essas se referissem às condições iniciais de aprendizagem. Sendo assim, não haveria a possibilidade de dizer, seguramente, que o que funciona para um aprendiz também funcionará para outro, afinal “há um conjunto imprevisível de comportamentos dinâmicos possíveis no contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos” (PAIVA, 2005, p.5). Dentro deste contexto, as correções não deveriam ser reconsideradas? Se a aprendizagem está baseada em um sistema complexo e imprevisível, até que ponto conseguiremos interferir nesse sistema? Até onde as correções feitas em sala de aula poderão influenciar o processo de aprendizagem de uma língua? No entanto, antes de tentarmos responder a essas perguntas, seria quase impossível prosseguirmos sem tratarmos da questão dos erros de maneira mais específica.

Historicamente, há uma diferença na maneira como os erros eram e são vistos, e tal diferença está atrelada às diversas concepções de ensino de línguas, à maneira como cada teoria concebe o erro. Portanto, a forma como os erros eram percebidos num determinado período da história humana era distinta da maneira como os mesmos são percebidos na atualidade. As concepções de como se ensina ou aprende uma língua mudam e, conseqüentemente, a forma de tratamento dos erros.

Quanto aos behavioristas, o erro era visto como algo a ser controlado e, portanto, minimizado, ou mesmo extirpado, no processo de aquisição de uma língua, pois essa aquisição nada mais era do que a formação de hábitos. Percebemos, então, a influência negativa que o erro exercia no processo. E, se era negativo, deveria ser eliminado. No que diz respeito à L2, mais especificamente, os erros eram considerados frutos da transferência do conjunto de hábitos de uma L1 (língua materna) para a L2, ou seja, todo erro cometido na L2 advinha de uma influência da L1 do aprendiz (FIGUEIREDO, 2004).

No decorrer da história do ensino de línguas, há uma completa mudança de paradigma quando a teoria Chomskyana inaugura uma forma diversa de concepção do que seja aprender uma língua. Conseqüentemente, muda-se a maneira de se conceber os

erros. Enquanto para os behavioristas eles eram vistos como algo negativo e, que, portanto, deveriam ser coibidos, os simpatizantes da teoria de Chomsky viam nos erros a indicação de que alguma regra poderia estar sendo internalizada e, por isso, eles afluíam. O erro deixa então de ser visto como algo negativo e ganha status de algo positivo e, até, desejável no processo de aquisição de uma língua. Segundo a teoria Chomskyana, os erros cometidos na L2 não se devem, necessariamente, à influência da L1, mas fazem parte do processo de formação de hipóteses do aprendiz sobre a nova língua. Sendo assim, ao tentar produzir algo na respectiva língua, e por tentar hipotetizar o seu uso, o aprendiz incorreria em erros (FIGUEIREDO, 2004), o que permanece verdadeiro para a aquisição da L1.

Dentro da teoria Vygotskyana, a aprendizagem de uma língua se daria a partir de interações da criança com o outro, imersa num contexto social. Neste caso, o erro também faria parte de tal processo de forma positiva. Essas três correntes do pensamento são suficientes para abarcar as diferentes visões do erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua neste estudo.

Vale lembrar que: (1) a língua é um sistema complexo; (2) os erros são inerentes a este sistema; (3) a forma como são considerados varia de teoria para teoria; (4) e, portanto, a forma de corrigí-los poderá ser uma consequência direta da forma como são vistos. Neste ponto, gostaríamos de estabelecer uma interface com o sistema de crenças do professor, na tentativa de compreender algumas razões a respeito de como este professor corrige e porque o faz de uma determinada maneira.

2. Panorama histórico sobre o estudo de crenças na Linguística Aplicada

O interesse pelo estudo das crenças e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de línguas é algo recente na Linguística Aplicada (doravante LA). De acordo com Barcelos (2004), os estudos tiveram início na década de 80 no exterior e na década de 90 no Brasil. A autora afirma que esse interesse surgiu devido à mudança na concepção do que seria aprender línguas – o foco no produto passa a ser no processo. Assim, o que professores e aprendizes pensam acerca deste processo torna-se essencial na busca por melhores formas de ensinar e aprender, “pois nenhuma instituição ou

relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças” (BREEN apud BARCELOS, 2004, p. 125).

A conceituação de crenças é complexa, pois há inúmeros termos para referir-se a elas. Silva (2007) cita vários termos elencados por Pajares, Gimenez e Garcia tais como: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, estratégia social, teorias populares, conhecimento prático pessoal, perspectiva, teoria prática, construções pessoais, epistemologias, modos pessoais de entender, filosofias instrucionais, teorias da ação, paradigmas funcionais, auto compreensão prática, sabedoria prática, metáforas e crenças.

Barcelos (2001) apresenta alguns dos muitos termos comuns na LA para se referir às crenças: representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo e cultura de aprender línguas. Barcelos (2004) chega à conclusão de que todas as definições de crenças se relacionam à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas, e acrescenta que a natureza cultural e social das crenças as instituem como ferramentas que auxiliam os alunos a interpretar suas experiências.

Barcelos (2004) divide os estudos sobre crenças em três momentos distintos. O primeiro é caracterizado pela predominância de afirmações abstratas e pela visão distorcida acerca das crenças dos aprendizes, que muitas vezes são consideradas errôneas. O contexto não é considerado fator influenciador na análise dessas crenças. No segundo momento, há uma maior aproximação da pesquisa sobre tais crenças com a pesquisa sobre estratégias de aprendizagem. Nessa fase, a ideia predominante é a de que o sistema de crenças dos aprendizes é errôneo e que os mesmos deveriam adotar crenças mais saudáveis, a fim de desenvolverem estratégias mais eficazes de aprendizagem. Portanto, o estudo de tal sistema pode ser entendido, nessa fase, como prescritivo, pois se limita a classificar as crenças. Já no terceiro momento, o contexto passa a ser investigado e outros fatores como identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias histórico-culturais também são incorporados.

Segundo Barcelos (2007)² a abordagem atual das crenças as caracterizam como: (1) dinâmicas, pois estão sempre ancoradas em experiências passadas. Somos influenciados pelo comportamento de outros indivíduos e pela mídia. A autora ressalta que mesmo sendo dinâmicas, as crenças “podem se constituir em obstáculos para mudança” (BARCELOS, 2007, p.114); (2) emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, porque se originam no contexto da interação e na relação social; (3) experienciais; (4) mediadas, pois servem de instrumentos de medição para regular a aprendizagem e a solução de problemas; apesar de seu caráter social, cada indivíduo possui suas crenças; (5) relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, porque nem sempre agimos de acordo com elas e (6) não são tão facilmente separáveis do conhecimento.

Além das características elencadas acima, Silva (2007) afirma que as crenças também têm caráter afetivo, sendo fruto dos sentimentos e das avaliações de experiências³.

Parece-nos que grande parte dos estudos realizados sobre crenças, até o momento, analisa o processo de ensino/aprendizagem mais pela perspectiva do aprendiz do que do professor, daí o nosso interesse em analisar as crenças de professores de línguas sobre as correções e seus efeitos no referido processo. Discorreremos agora sobre tal questão.

3. Crenças

As crenças educacionais, em especial a dos docentes são, [...], convicções a respeito dos vários assuntos que dizem respeito à educação e se revelarão nas comunicações, nas ações e nos comportamentos do educador em sua prática cotidiana. (VILLANI, 2008, p.3)

Todos nós temos crenças e, na maioria das vezes, agimos de acordo com elas. Não poderia ser diferente em relação ao processo de ensino/aprendizagem. De um modo geral, as crenças dos professores afetam a forma como orientam suas práticas em sala de aula e, obviamente, também são influenciados pelas crenças de seus alunos no que diz respeito às várias etapas do processo de aprendizagem de uma língua. Caso ambos

² As características elencadas por Barcelos foram baseadas em trabalho anterior da mesma autora. Consultar BARCELOS, 2006, p. 19-20.

³ Silva faz tal afirmativa baseada na teoria de Dewey (1933) – *pet beliefs*.

entendam o propósito de certas técnicas de correção e cheguem a um acordo quanto ao seu uso, o retorno poderá ser mais produtivo (DIAB, 2006).

Na aprendizagem de línguas estrangeiras, o que acreditamos constituir-se ou não um erro está, muitas vezes, relacionado com o nosso próprio modo de agir diante das situações que vivenciamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que aprendizes e professores são indivíduos que possuem suas formas particulares de pensar e de agir em relação ao que seja erro dentro do processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação a porque, como e quando corrigi-lo (SILVA; FIGUEIREDO, 2006, p. 114).

Percebe-se que a importância das crenças no processo de ensino/aprendizagem de línguas está diretamente relacionada à compreensão das ações de aprendizes e professores. Ao percebermos que as crenças envolvem o processo de correção de erros, pode tornar-se mais fácil para o professor a escolha de métodos e técnicas de correção que viabilizem o processo de aquisição de uma língua.

Se as crenças são moldadas pelas experiências individuais, no que diz respeito aos diferentes aspectos das nossas vidas, podemos dizer que as técnicas de correção são, numa dada medida, usadas e modificadas por cada professor de acordo com suas experiências pessoais e coletivas. Da mesma forma, a maneira como os alunos percebem e aceitam tais correções também parece ser influenciada por suas crenças.

Em estudo realizado sobre a correção de erros de escrita e retorno no processo de aquisição da língua inglesa, Diab (2006) concluiu que há divergências entre as crenças de aprendizes e professores e que essas podem causar falha na comunicação, levando ao fracasso da aprendizagem. Assim, a autora afirma que os professores devem deixar claras suas diretrizes e que tipos de resultado esperam alcançar com cada técnica específica de correção. No Brasil, estudos semelhantes foram desenvolvidos por Lyrio, Ciocari, Cunha e Lima⁴.

A pesquisa de Lyrio sobre as expectativas de professores e alunos relativas à correção oral, realizada em uma universidade pública no Espírito Santo, também apontou para resultados divergentes entre as crenças dos aprendizes e a dos professores, principalmente, em relação ao momento da correção e à forma como era realizada. É interessante ressaltar que para todos os envolvidos na pesquisa, essa correção deveria

⁴ A descrição resumida dos estudos realizados no Brasil aqui apresentados foram retirados de Silva e Figueiredo, 2006.

ser feita de forma sutil, não expondo o aprendiz a situações constrangedoras. Lyrio concluiu que as divergências encontradas em seu estudo podem ajudar na reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, pois as crenças, reconsideradas à luz dos pressupostos sobre correções, podem levar a técnicas de tratamento corretivo que atendam as expectativas de aprendizes e professores.

Ciocari, Cunha e Lima desenvolveram pesquisas sobre tratamento de erros orais e comprovaram que os participantes envolvidos na pesquisa, assim como nas demais aqui apresentadas, foram favoráveis à correção. Os aprendizes participantes da pesquisa de Ciocari acreditavam que deveriam ser corrigidos de forma direta, individual, com explicações sobre seus erros e, ainda, sem sofrer constrangimento, assim como foi comprovado na pesquisa de Lyrio. Já o estudo conduzido por Cunha e Lima indicou a preferência das professoras investigadas pela correção direta.

As referidas pesquisas revelam que há uma diversidade de crenças sobre o funcionamento das correções tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Diferentes concepções e expectativas podem ser um obstáculo para o gerenciamento de tal metodologia. Assim sendo, Barcelos (2007) sugere que deve haver uma maior reflexão por parte dos professores sobre as crenças que permeiam suas práticas pedagógicas, pois muitas vezes eles têm ideias errôneas e pré-concebidas sobre o processo, transmitindo-as aos aprendizes. É necessária a quebra de paradigmas sobre o tema, “um conhecimento a respeito da própria estrutura cognitiva e social das crenças” (BARCELOS, 2007, p.130).

Silva e Figueiredo (2006) também acreditam que os educadores devam ter maior consciência de suas próprias crenças e das crenças sobre correções de seus aprendizes, corroborando a ideia de que seja necessário analisar, comparar, refletir e elaborar ações que favoreçam a aprendizagem. Tais ações podem implicar nas mudanças de crenças sobre o processo de correção de erros. Os autores acrescentam que, para tanto, é de suma importância entender o que constitui um erro e ainda, conhecer as diferentes formas de correção no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

4. Análise dos resultados

Pesquisamos 14 professores de línguas na tentativa de compreender quais são os parâmetros adotados na correção de erros de seus alunos no processo de aquisição de uma língua, seja ela materna ou uma segunda língua.

Como instrumento de coleta de dados, usamos um questionário estruturado (ver APÊNDICE 1). As respostas a tais perguntas serviram de base para as observações que pretendíamos fazer e foram responsáveis pelas informações coletadas sobre alguns aspectos das correções no ensino/aprendizagem de uma língua.

Os professores receberam o questionário em questão e responderam as perguntas individualmente, devolvendo-o aos pesquisadores na semana posterior. Apresentaremos a seguir os resultados alcançados.

De acordo com os resultados encontrados neste estudo, não houve, na maioria dos casos, consenso sobre alguns aspectos do uso das correções no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Todas as falas dos professores foram transcritas, na íntegra, nos quadros abaixo.

Questão 01 - O que você entende por correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua?

P1 - Vejo a correção como uma forma de conscientizar o aprendiz de que há algum tipo de erro no uso de uma determinada língua;

P2 - Como um momento para construção do conhecimento ou incentivo à autocorreção;

P3 - Adaptação do nível da linguagem à situação da comunicação;

P4 - Adequação/orientações que são feitas ao longo do processo de aprendizagem;

P5 - É o reconhecimento de um erro na linguagem, escrita ou oral, no uso de uma língua;

P6 - Correção é o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno tem a oportunidade de reaprender, reforçando positivamente o que necessita ser “melhorado”;

P7 - No meu ponto de vista, a correção se faz necessária para que o aluno possa aprender a maneira correta de empregar a língua estrangeira. Acredito que a aprendizagem ocorre principalmente através dos erros corrigidos;

P8 - É uma interferência feita para encontrar o caminho das possibilidades do acerto;

P9 - Correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua seria evitar que os “erros” se “cristalizassem”, permanecendo as formas incorretas de uso da língua. A correção deve ser feita de forma que não iniba o aluno, mas que ele perceba onde está a “falha”;

P10 - A correção no processo ensino/aprendizagem não deve ser vista como apenas um exercício mecânico de apontar falhas, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na aquisição do conhecimento;

P11 - A correção é um meio de avaliar se o que foi ensinado foi bem aproveitado. Não se trata apenas de uma cobrança, mas de uma verificação de aprendizagem;
P12 - A correção é um processo importante e pouco valorizado. É nela que o aluno tem a oportunidade de rever o porquê do erro, é o repensar do fazer para acertar. Ela é tão necessária que é nesta hora que refazemos conceitos;
P13 - A correção é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é um mecanismo de “diálogo” entre professor e aluno, uma vez que registra momentos de caráter individual e coletivo: exercícios, provas, etc.;
P14 - A correção permite uma automação maior do aluno com a língua estudada. É a correção que faz com que o aluno perceba seu erro e assim não o comete mais.

Quadro 1: Respostas à questão 1 do questionário

Fonte: os autores

Como podemos ver no QUAD.1, não há um consenso sobre a forma de expressar o que seja a correção, o que parece não negar uma crença compartilhada de que a via do tratamento corretivo seja o caminho para o acerto, ou seja, para a aprendizagem. Assim, como parte desse processo, a correção parece ser um componente inerente à aprendizagem de uma língua na visão dos professores pesquisados. Ninguém se opôs a ela. Nenhuma fala acima questionou seu papel na aprendizagem de uma língua. Isso indicaria uma crença cristalizada de que a correção é eficaz para fazer o aprendiz se deslocar de um ponto onde não houve aprendizagem até um ponto onde a mesma é consolidada. Segundo Barcelos (2007), as crenças são dinâmicas e socialmente construídas e, portanto, estão ancoradas em experiências passadas, pois somos influenciados pelo comportamento de outros indivíduos e pela mídia. Essas experiências acabam por consolidar uma dada maneira de pensar (crença) a correção dos erros no caso dos professores pesquisados.

Na fala de P14 “[...] *É a correção que faz com que o aluno perceba seu erro e assim não o cometa mais,*” podemos nos perguntar: Até que ponto a correção de um erro faz com que o aluno o perceba? Temos visto que muitos erros, a despeito do quanto o corrigimos, continuam a ser cometidos repetida e indefinidamente, muitos deles sendo fossilizados, ou seja, internalizados de forma errada e sem perspectiva de mudança. Figueiredo (2004) afirma que “a não-percepção” de um determinado erro pode ocorrer mesmo na correção feita pelo professor. Portanto, a correção nem sempre garante a percepção. Em outras palavras, podemos dizer (1) que não houve uma percepção do erro e por isso ele não foi extirpado; (2) que o erro foi percebido, mas continua a ser cometido.

Nas falas de outros professores percebemos algumas incoerências quanto ao conceito nuclear de correção, isto é, o de que seja um “tratamento implícito ou explícito de um erro”. Isto fica claro na fala de P5. Se a correção é, segundo ele, “*o reconhecimento de um erro na linguagem, escrita ou oral, no uso de uma língua*”, a partir de que momento falaríamos, então, em tratamento desse erro? Reconhecer parece ser apenas uma fase do processo de correção, que está ligada à percepção do erro, mas que também não diz nada sobre seu tratamento. Uma vez percebido, este erro precisa ser tratado para que possamos falar em correção. O aprendiz deveria ser assistido naqueles erros que não consegue reconhecer e corrigi-los seria uma forma de ajudá-los a perceber funções e limitações das formas de uma língua (George; Corder; Allright apud Hendrickson, 1978). Portanto, parece haver um erro conceitual sobre o que seja corrigir. Para Barcelos (2007), as crenças são paradoxais e contraditórias, cada indivíduo possui sua crença, apesar de seu caráter social. Talvez isso explique as diferenças encontradas na maneira como cada professor externalizou suas metodologias de correção de erros. Segundo Villani (2008), é na prática docente que o professor revela todas as suas crenças sobre as questões educacionais. Como cada professor tem suas experiências particulares sobre o que seja ensinar e aprender, embora compartilhem socialmente da importância da correção para a aprendizagem, divergem na maneira de fazê-lo.

O que dizer então da correção como processo de *avaliação*? A avaliação de um determinado erro trata-se, também, de mais uma etapa do processo de correção. Primeiro, percebemos o erro, avaliamos-no, e então procedemos à correção. Na fala de P11 “*A correção é um meio de avaliar se o que foi ensinado foi bem aproveitado. Não se trata apenas de uma cobrança, mas de uma verificação de aprendizagem*”. Concordamos que a correção seja um meio de avaliar ou verificar, mas não é somente isso. As duas ações não pressupõem tratamento do erro, o que de fato seria uma correção.

A seguinte asserção de P13, “*A correção é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois é um mecanismo de “diálogo” entre professor e aluno*” não seria uma definição apropriada do termo em questão, pois tal metáfora parece não alcançar o conceito de fato, uma vez que para que haja diálogo precisa haver entendimento mútuo, e definitivamente muitas correções não são claras ou acessíveis

aos aprendizes de uma língua, assumindo um papel muito mais monologal do que dialogal, portanto, unidirecional.

A mais intrigante de todas as definições analisadas até aqui é a afirmação de P6: “Correção é o processo de ensino/aprendizagem pelo qual o aluno tem a oportunidade de reaprender, reforçando positivamente o que necessita ser ‘melhorado’”. (1) A correção, em seu sentido objetivo de tratamento de um erro, não é um processo de ensino e aprendizagem, mas parte de uma metodologia de ensino. Muito embora, tal metodologia possa incluir a autocorreção, geralmente, ela tem origem no professor ou parceiro mais proficiente, devendo, portanto, ser considerada da perspectiva do ensino; Segundo Celce-Murcia (1991), o feedback (retorno) é parte importante, senão indispensável, na aprendizagem de línguas, o que confirma que não se trata da aprendizagem em si, mas de parte desta; (2) (re) aprender seria *aprender de novo*. Se algo já foi aprendido, não precisa de uma correção para ser reaprendido, a menos que tenha sido aprendido de forma errada; (3) reforçar positivamente não parece garantir a aprendizagem, uma vez que língua é muito mais do que formação de hábito; (4) a expressão linguística: *o que necessita ser melhorado* parece significar que algo aprendido anteriormente já estava bom, precisando apenas de um ajuste, pressupondo-se, assim, que a língua possa ser melhorada gradativamente até chegar ao ponto desejado. Na verdade, ou a produção do aprendiz é gramatical ou agramatical⁵, independentemente de se tratar de uma forma variante ou padrão. Assim, alguns dos conceitos apresentados não retratam, como dissemos, o que seja de fato uma correção. Vale ressaltar que somente as falas mais intrigantes foram aqui marcadas, o que não isenta as outras de terem incorrido num erro conceitual do termo em questão.

Questão 02 - Você usa a correção como parte da sua metodologia? Se sim, quais os tipos de correção usa?

Sim (14) Não (0)

Tipos de Correção:

P1 - Correções indiretas (legendas)

P2 - Avaliações, exposições orais e dinâmicas

P3 - Correção ortográfica, sintática e de regência

P4 - Não respondeu*

⁵ Termos utilizados pela gramática gerativa no que diz respeito à produção de sentenças aceitáveis ou não em uma dada língua.

- P5 - Correção indireta
- P6 - Correção direta e indireta
- P7 - Correção durante a leitura, correção pós-atividade de speaking, correção pontual dos erros na escrita
- P8 - Correção coletiva, oral e individual
- P9 - Correção indireta
- P10 - Correções por bilhetes individuais
- P11 - Direta em avaliações, indireta nas aulas
- P12 - Não respondeu
- P13 - Correção indireta (legenda)
- P14 - Metodologia própria

Quadro 2: Respostas à questão 2 do questionário

Fonte: os autores

A primeira parte da pergunta dois confirma o uso da metodologia de correção de erros na aprendizagem de uma língua. A segunda parte da pergunta apresenta algumas variedades de correção, mas nada que seja possível de ser padronizado. No entanto, não há um procedimento padrão, mas uma consciência da existência de tipos diretos e indiretos de correção.

O relato feito por P2 “*Avaliações, exposições orais e dinâmicas*”, como sendo suas técnicas de correção, incorre em certo equívoco, visto que as avaliações não podem ser consideradas como forma de correção, mas como instrumento de checagem de aprendizagem. Podemos definir avaliação como “uma coleta sistemática de informação com o propósito de se tomar decisões” (tradução nossa).⁶ Para Rabelo (1998), a avaliação é um “[...] objeto com possibilidades diagnósticas, vinculado ao processo de ensino e de aprendizagem, [...]”. As correções serão efetivadas, nesse instrumento, como parte de um processo. Quanto às *exposições orais e dinâmicas* não conseguimos inferir a que tipo de correção o professor (a) estaria se referindo, assim como também não foi explicitado na fala de P14 ao relatar o uso de uma *metodologia própria*. Os professores P4 e P12 não conseguiram dar uma resposta adequada à pergunta, invalidando-a. As respostas dadas sobre os tipos de metodologia de correção mostram, de certa forma, que há uma crença compartilhada de que as correções podem ser feitas de forma direta ou indireta, embora haja uma predileção de alguns professores pelo uso de apenas uma dessas modalidades.

⁶ Evaluation can be defined as the systematic gathering of information for the purpose of making decisions (Weiss *apud* Bachman, 1990, p.22).

Questão 03 - Por que corrigir?

P1 - Porque é importante aprender uma língua e usá-la de forma correta.

P2 - Para incentivar o aluno a conscientizar-se do erro. Porém, é importante a forma e o momento de corrigir.

P3 - A correção é necessária para dar clareza à mensagem, evitando os ruídos da comunicação.

P4 - Para verificar se o que está sendo ensinado está equivalente ao que está sendo aprendido e redirecionar o que for necessário.

P5 - Porque o processo de aprendizagem se edifica através de experiências e práticas que caminham para o aperfeiçoamento do que se aprende.

P6 - Corrigir para melhorar e para evoluir linguisticamente.

P7 - Faz parte do aprendizado para que o aluno saiba a maneira correta de falar; ou seja, se expressar. Tento buscar a perfeição sempre.

P8 - Para perceber as necessidades da aprendizagem dos alunos.

P9 - Para que a “falha” e não o erro (pois não considero que haja erros no ensino de uma língua) não se consolide e interfira no aprendizado.

P10 - Acredito que a correção é, acima de tudo, um incentivo do professor. Isso é decisivo para encorajar os alunos a enfrentar a revisão e o aprimoramento de textos, por exemplo.

P11 - Corrigir faz parte do processo ensino x aprendizagem.

P12 - O nosso maior erro é pensar que a correção não é importante. A oportunidade do refazer e da análise do tipo de questão para evitar próximos erros.

P13 - Corrigir é importante porque o aluno consegue, também, visualizar seu desempenho no processo ensino-aprendizagem.

P14 - Para que não haja erros. Para uma melhor pronúncia, uma melhor escrita.

Quadro 3: Respostas à questão 3 do questionário

Fonte: os autores

Na fala de P1, “*Porque é importante aprender uma língua e usá-la de forma correta*”, temos a representação de uma visão tradicional da aprendizagem de uma língua, que parece remeter-nos ao uso específico da variante padrão. Em seguida, na fala de P2, “*Para incentivar o aluno a conscientizar-se do erro*”, podemos questionar em que medida ganhar consciência de um erro será suficiente para que o evitemos em nossas próximas produções. A fala de P3 “*A correção é necessária para dar clareza à mensagem, evitando os ruídos da comunicação*”, revela a crença de que se houver ruídos na comunicação, ela terá sua clareza comprometida; no entanto, há erros que não comprometem a clareza de uma mensagem. Em última instância, a correção é necessária para tratar um erro.

P4 afirma que corrigimos “*Para verificar se o que está sendo ensinado está equivalente ao que está sendo aprendido e redirecionar o que for necessário*”. Há, como visto em algumas respostas à pergunta 1, uma confusão entre *corrigir* e *avaliar*. Que os erros possam ser indícios de estágios de uma dada aprendizagem de línguas não está em questão, mas isso não faz com que *correção* seja sinônimo de *verificação*. Verificamos em um primeiro momento para em seguida corrigirmos ou não um dado erro. Já no que diz respeito ao *redirecionamento*, é possível que seja aceito como um desdobramento do conceito em questão. Ao corrigirmos, redirecionamos.

P7 também faz menção à *maneira correta de falar*, dando a entender que a aquisição de uma língua está relacionada ao uso correto da mesma, como se fosse possível a um falante nativo não ser proficiente na sua língua, qualquer que fosse a variante adotada. Parece haver uma preocupação em usar a correção para fazer com que o aluno alcance a norma padrão, exclusivamente, o que justificaria um sobreuso do tratamento corretivo para todos os erros desviantes de uma variedade padrão de língua, corroborado, neste caso, pela segunda parte de sua fala: “*Tento buscar a perfeição sempre*”. Hendrickson afirma:

Fornecer todas as formas corretas para as frases imperfeitas dos alunos é tarefa que demanda tempo e que também pode ser frustrante para os professores, especialmente quando eles percebem que tipos idênticos de erros ocorrem repetidamente [...] (HENDRICKSON, 1980, p.1, tradução nossa).⁷

P14 abre sua fala de maneira questionável, afirmando que a razão pela qual ele/ela corrige é “*Para que não haja erros*”. De certa forma, tal argumento confirma a visão já discutida de que basta corrigirmos e o aprendiz ficará livre de seu erro. Tal crença é ingênua e a pessoa que a detém aposta na correção de erros como algo infalível.

Questão 04 - Qual é o melhor momento para a correção?

P1 - Na produção oral, após a conclusão da fala.

P2 - Acredito que em situações em que o aluno está mais receptivo à correção, e entende a correção como um momento para aprendizagem.

P3 - Ao longo do processo da produção textual.

P4 - A correção deve acontecer ao longo do processo de aprendizagem.

⁷ Providing all the correct forms in students' imperfect sentences is a time-consuming ordeal that can also be frustrating to teachers, especially when they see that identical types of errors appear repeatedly [...].

- P5 - Não existe um melhor momento, existe a melhor forma de apontar um erro.
P6 - O melhor momento depende da atividade proposta e do objetivo a ser alcançado com a atividade.
P7 - Em se tratando de writing e reading, a correção deve ser feita na hora em que acontece. Mas, no speaking, deixo a conversação fluir e vou corrigindo de uma maneira mais ponderada, sempre uso o inglês nas correções.
P8 - A todo instante.
P9 - No mesmo momento do possível “erro”; pois assim a correção será bem associada ao que se quer ensinar corretamente.
P10 - O melhor momento para a correção pode ser durante a realização da atividade proposta ou após, uma vez que o olhar apurado do professor ao examinar as produções de seus alunos, permite que ele conheça as necessidades individuais e as intervenções que devem ser feitas.
P11 - Como foi dito, corrigir é um ato de todos os momentos. É claro que a correção de exercícios e provas, quando comentados, são um meio eficaz de aprendizagem.
P12 - Quando há interesse do educando é fantástico porque parte dele o questionamento. Também gosto de olhar os exercícios feitos em sala e corrigir sem chamar atenção de todos.
P13 - Ao meu ver, a correção torna-se significativa quando, após a devolução da prova ou atividade, é feito com a turma, um momento de “PENSAR” sobre o que foi feito, revendo questões e resolvendo mais questões sobre o mesmo tópico gramatical ou lexical.
P14 - No momento em que o erro é cometido. Isso depende da metodologia utilizada, curso livre, regular. Cada um exige um método de correção diferente.

Quadro 4: Respostas à questão 4 do questionário

Fonte: os autores

Como podemos ver no QUAD.4 acima, também não existe um consenso, entre os professores pesquisados, sobre o momento da correção. Alguns externaram apenas a correção específica de uma habilidade como na fala do P3: “*Ao longo do processo da produção textual.*” No caso do P4, há uma referência geral sobre o uso das correções ao afirmar que “*A correção deve acontecer ao longo do processo de aprendizagem*”. P5 sustenta a crença de que não existe um momento específico, mas uma forma correta. Já os professores P8 e P11 acreditam que a correção de erros deva ser feita a todo o momento. Mas este tipo de frequência de correção é questionável. Para Chastain (1981), os professores precisam focar em erros que realmente interfiram na inteligibilidade comunicativa de seus alunos, ao invés de manterem uma postura de correção do erro completamente aleatória e tendenciosa. Para Hendrickson (1978), embora não pareça haver consenso sobre a questão metodológica, o que parece ser consensual é o fato de que precisa haver um limite para as correções, ou seja, nem todo erro deve ser corrigido;

P6 e P7 vão direto ao ponto, afirmando que as correções sejam efetivadas, observando-se o tipo de tarefa e os objetivos propostos para ela. Para P9, P10 e P14, os erros precisam ser atacados no momento em que são cometidos. No caso dos professores P11 e P13, parece que o entendimento sobre correção foi atrelado à avaliação, o que fica fora do escopo de nossa análise.

Questão 05 - Quantas vezes você corrige o mesmo erro?

P1 - Sempre que ele acontece. Porém, tento não interromper o raciocínio do aluno.

P2 - Depende do erro ou contexto, porque corrigir a todo momento torna-se cansativo, desestimulante e desmotivador.

P3 - Quantas forem necessárias, até que o aluno compreenda o motivo das correções.

P4 - Se for uma atividade escrita normalmente duas vezes.

P5 - Quantas vezes for preciso para tentar chegar na perfeição.

P6 - Quantas vezes forem necessárias para eliminar o erro.

P7 - Quantas vezes for necessário. Sou muito paciente.

P8 - Sempre que necessário.

P9 - O número de vezes necessário, mas sem que o aluno se sinta constrangido, pois melhor a repetição do que o “erro” “cristalizado”.

P10 - A correção acontece sempre que for necessário, ou seja, sempre que ocorrer o erro. A metodologia, entretanto, deve ser diferenciada.

P11 - Quantas forem necessárias. O processo de correção reiterada de um erro contribui para a memorização e no futuro, faz o aluno lembrar e não cometê-lo novamente.

P12 - Quantas vezes forem necessárias se ele acontecer sempre eu corrijo e chamo atenção p/ esse tipo de erro.

P13 - Todas as vezes que são necessárias.

P14 - Quantas vezes for necessário. E depende também da metodologia utilizada.

Quadro 5: Respostas à questão 5 do questionário

Fonte: os autores

De todas as respostas à pergunta cinco, 85,71% apontaram para a mesma direção. Com exceção dos professores P2 e P4, todos os outros declararam corrigir os erros de seus alunos quantas vezes fossem necessárias. Essas respostas confirmam a crença ingênua na eficácia das correções. Ao corrigir indefinidamente o mesmo erro, o professor dá sinais de que em algum momento a correção funcionará. Corroboradora desta crença é a fala do P11 “[...] *O processo de correção reiterada de um erro contribui para a memorização e no futuro, faz o aluno lembrar e não cometê-lo novamente*”. Carrol e Swain (1992) ao estudarem as correções em um grupo de adultos

falantes nativos do inglês com proficiência intermediária e avançada em francês verificaram que as correções parecem desempenhar um papel na memorização, mas não na reestruturação de regras gramaticais e/ou nos processos de *parsing*⁸. Assim sendo, concordamos com a primeira parte da fala do P11, mas não com o fato de que o aluno não cometerá novamente o mesmo erro.

Se esses professores corrigem todos os erros sempre, isso revela que acreditam na premissa de que para que haja aprendizagem, precisa haver tratamento do erro. Além disso, somos levados a crer que consciente ou inconscientemente a maior parte dos respondentes deste estudo acredita em um modelo que atribua ao professor a função de ser um corretor dos erros de seus alunos. Parece quase indiscutível que uma das funções de um professor, talvez uma das mais cruciais, seja mesmo a de corrigir. A partir disso, podemos inferir também que não pode haver aprendizagem sem correção, pois essa seria inerente ao processo. Apesar da frequência indicada pelos respondentes deste estudo para correção de erros, com exceção da fala do P4 “*Se for uma atividade escrita normalmente duas vezes*”, pouco se falou sobre uma dada sistematicidade no uso do tratamento corretivo.

Questão 06 - É possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?

- Sim (5) Não (7) Depende (1)
 Não se aplica (1)

Quadro 6: Respostas à questão 6 do questionário
Fonte: os autores

De todas as respostas coletadas⁹, as mais intrigantes, quando comparadas com as outras perguntas do questionário usado neste estudo, foram geradas na questão seis. Isso porque se a linha básica de argumentação por trás de suas respostas é a de que para que haja aprendizagem, precisa haver correção, como explicar que 5 respondentes declararam ser possível aprender uma língua sem tratamento corretivo? Se for possível haver aprendizagem sem correção para 42,8% dos entrevistados (incluindo-se a resposta do professor que respondeu DEPENDE), por que motivo, então, eles corrigem seus

⁸ “Exercício pedagógico de rotular os elementos gramaticais de sentenças únicas.” (Crystal, 1985, p.197)

⁹ As respostas computadas para essa questão não foram transcritas na íntegra, uma vez que somente interessava aos pesquisadores respostas do tipo SIM ou NÃO.

alunos quantas vezes forem necessárias, assumindo que a correção faça parte da aprendizagem? Infelizmente, esta pergunta não poderá ser respondida neste estudo, mas poderá ser investigada em estudos posteriores.

5. Conclusão

Apontamos inicialmente, neste estudo, algumas questões que devem ser levadas em consideração quando do uso de uma metodologia de correção de erros na aprendizagem de uma língua, assim também o caminho que a LA tem percorrido na direção de entender as correções e as crenças sobre essas. Embora o percurso neste sentido seja incipiente, acreditamos que com este estudo demos mais um pequeno passo no que tange ao entendimento dessas questões.

Se por um lado, como mostrado através dos resultados desta pesquisa, os professores deram provas de que acreditam piamente na correção como parte do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, por outro mostraram inconsistência em seus posicionamentos, o que poderia ser fruto de suas crenças sobre correções de erros. Embora este seja apenas um estudo de pequeno alcance, não permitindo que seus dados sejam generalizados para outros contextos, é fato inegável que tenhamos registrado mais uma evidência favorável ao objeto de pesquisa em questão. Assim, parece que podemos começar a afirmar que os professores de línguas não parecem ter noção da medida exata de todas as implicações envolvidas no ato de corrigir. A dificuldade em conceituar tal objeto, confundindo partes do processo de correção, tais como a percepção, a conscientização e o reconhecimento com o ato de corrigir *per se*. O equívoco em tratar a correção como se avaliação fosse e, não obstante, a crença ingênua na infalibilidade da correção são indícios de que o sistema de crenças, desses professores, precisa ser revisto.

As fragilidades conceituais e as contradições no posicionamento dos professores deste estudo apontam para o fato de que as metodologias de correção de erros precisam ser melhor estudadas a fim de que as incoerências no ato de corrigir sejam questionadas e, conseqüentemente, avaliadas. Muito ainda fica para ser respondido a respeito da eficácia das correções. No entanto, parece ser claro que, se não houver um primeiro

passo na tentativa de redirecionar as crenças dos professores de línguas sobre tal questão, não avançaremos nesta área.

Referências Bibliográficas

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2001_1/metodologia%20de%20pesquisa%20das%20crencas.pdf>. Acesso em: 03 set. 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.7, n. 1, p.123-156, 2004. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/05-Ana-Maria-Barcelos.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2010.

CARROLL, S.; SWAIN, M.; ROBERGE, Y. The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations. **Applied Psycholinguistics**. V.13, n. 2, p.173-198, 1992.

CHASTAIN, K. Native speaker evaluation of student composition errors. **Modern Language Journal**. V.65, p. 288-294, 1981.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Massachusetts: MIT press, 1965.
DIAB, Rula L. Error correction and feedback in the EFL writing classroom. **English Teaching Forum**. V.44, n.3, p.2-13, 2006. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-3-b.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2010.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os erros**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HENDRICKSON, J. Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. **Modern Language Journal**, v.62, n. 8, p.387-397, 1978.

_____. The treatment of error in written work. **Modern Language Journal**. V. 64, n. 2, p. 216-221, 1980.

CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview In: CELCE-MURCIA (Ed.) Teaching english as a second or foreign language. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1991.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) **Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

SILVA, Kléber Aparecido. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2010.

RABELO, Henrique Edmar. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Sulene Vaz; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 113-141, 2006. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v10n1/09Kleber.pdf>http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2006_2/05-Suelene%20Silva%20-%20Francisco%20Quaresma.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

VILLANI, Fábio Luiz. O efeito das crenças dos professores de língua inglesa na escola pública. **Múltiplas Leituras**. 2. ed., 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/ppc/multiplas-leituras>>. Acesso em: 03 set. 2010.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO E TERMO DE CONSENTIMENTO

Caro (a) professor (a):

Favor responder o questionário abaixo de forma clara e objetiva. As respostas dadas serão utilizadas para fins de pesquisa. Ao respondê-lo você estará concordando com o uso das informações aqui prestadas. Os pesquisadores, por sua vez, comprometem-se em manter eu sigilo, não divulgando os nomes ou quaisquer outras formas de identificação dos envolvidos (as) neste estudo. Agradecemos, imensamente, a sua participação.

1. O que você entende por correção no processo de ensino/aprendizagem de uma língua?

2. Você usa a correção como parte de sua metodologia? Se sim, quais os tipos de correção usa?

3. Por que corrigir?

4. Qual é o melhor momento para a correção?

5. Quantas vezes você corrige o mesmo erro?

6. É possível que haja aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira) sem correção?
