

A CORREÇÃO ORAL EM UM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE GRADUANDOS EM LETRAS

Débora Sousa Martins¹

Resumo: A temática das crenças no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como a da correção de erros, tem recebido destaque nas pesquisas acadêmicas mais recentes da área de Linguística Aplicada. Para a pesquisa em questão, usa-se a definição de crenças de acordo com Abrahão e Barcelos (2006), que veem crenças como uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneira de ver o mundo e os fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e de resignificação. Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada dentro do paradigma descritivo-interpretativo, mais especificamente um estudo de caso. Para tanto, adota-se uma abordagem contextual para investigação de crenças. O trabalho tem como objetivo geral investigar as crenças relacionadas ao erro e à correção oral de uma professora e de seus alunos do 4º ano do Curso de Letras: Português/Inglês de uma universidade pública de Goiás. Objetivou-se ainda compreender de que forma essas crenças influenciam, positiva ou negativamente, a prática pedagógica da professora e o processo de aprendizagem dos alunos, assim como, se as maneiras de correção escolhidas por ela vão ao encontro das expectativas dos discentes. A coleta de dados ocorreu por meio de observações, questionários, filmagens das aulas e entrevistas. Baseando-se nas teorias acerca de crenças relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de Barcelos (1995, 2001, 2004), Figueiredo (2004, 2005), Silva (2005) e outros. A intenção aqui não é julgar quais seriam as crenças certas ou erradas dos participantes da pesquisa, mas sim compreender o processo de ensino-aprendizagem em si. Portanto, os resultados da investigação vão ao encontro das afirmações de Almeida Filho (1993) de que as experiências do indivíduo, relativas ao processo de aprendizagem, podem influenciar direta ou indiretamente a maneira dele aprender ou o modo como ele ensina uma segunda língua.

Palavras-chave: Crenças, professor, aluno, erro, correção, ensino-aprendizagem, inglês.

Considerações iniciais

A correção é uma atividade fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem, seja de línguas ou não. Isso porque a aprendizagem não pode, de maneira alguma, ser considerada algo estanque. De modo geral, a aprendizagem, e em particular a de línguas, é uma construção gradual e, por isso, suscetível a erros. Estes devem ser mesmo esperados, uma vez que fazem parte do processo.

E o ato de corrigir pode ocorrer de forma escrita ou oral, haja vista que na oralidade é possível observar aspectos como, por exemplo, a pronúncia e a fluência não contemplados na modalidade escrita. Por vezes, a correção torna-se desconfortável tanto para o professor quanto para o aluno, expostos durante a correção oral na sala de aula. Mas, há também aprendizes que gostam e sentem necessidade de serem corrigidos por não acreditarem que conseguem perceber suas próprias falhas.

1 Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do IF Goiano – Câmpus Posse. Participante do grupo de estudos Criarcontexto, coordenado pela profa. Dra Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG. Contato: debora.martins@ifgoiano.edu.br.

Nota-se, com isso, que as ações de professores e aprendizes no ambiente de ensino subjazem as formas distintas como estes acreditam ser o processo de ensino e aprendizagem, e em particular com relação à correção de erros. Para isso, tanto os professores quanto os alunos se apoiam em crenças para criarem estratégias de como lidar com os erros. Isso faz com que as crenças de alunos e professores se relacionem dentro de sala de aula (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006).

Esse tema das crenças no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como o da correção de erros, tem recebido grande destaque nas pesquisas acadêmicas mais recentes da área de Linguística Aplicada. Almeida Filho (1999, p. 17) aborda as crenças como uma das forças atuantes no modelo de operação global de ensino de línguas capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE), haja vista que “os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar” (ALMEIDA FILHO, 1999, p.13).

É possível que a cultura de aprender, a que o aluno se prende para compreender uma língua, não seja compatível com a abordagem de ensinar do professor. Esse desencontro pode ser fonte de problemas como, por exemplo, resistências e dificuldades, fracassos e desânimos no ensino e na aprendizagem de LE.

Observamos assim que professores e alunos carregam um conjunto de crenças construídas ao longo de suas experiências cotidianas, escolares e culturais. De acordo com Abrahão e Barcelos (2006, p. 25), “as crenças exercem grande influência nas ações” e, assim, o modo como o professor corrige traz muito de suas crenças.

Portanto, o presente estudo se justifica pela necessidade de melhor entender as dificuldades e indagações encontradas pelos professores durante a prática pedagógica, e em particular, no momento de corrigir os erros orais dos alunos.

O objetivo principal deste estudo é investigar as crenças relacionadas ao erro e a correção oral de uma professora e de seus alunos no 4º ano do Curso de Letras: Português/Inglês de uma universidade pública de Goiás. Almeja-se ainda, compreender de que forma essas crenças influenciam positiva ou negativamente, a prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos alunos, assim como, se os tipos de correção utilizados em classe contemplam as expectativas dos discentes.

Em termos de objetivos mais específicos pretende-se:

- analisar e relacionar as crenças acerca da correção de erros orais da professora e dos alunos;
- compreender como as crenças da professora e dos alunos, acerca da correção oral, se refletem nas suas ações em sala de aula;

- observar as convergências e divergências em relação às crenças sobre a correção oral dos alunos e da professora e quais são os efeitos dessas semelhanças ou diferenças no processo de correção e de ensino-aprendizagem como um todo.

Em vista desses objetivos, esta investigação procura responder às seguintes questões:

- a) Quais são as crenças sobre erro e correção da professora e dos alunos de um curso de Letras e como elas se relacionam?
- b) As correções orais realizadas refletem as crenças sobre erro e correção da professora e dos alunos?
- c) Como as abordagens corretivas interferem no processo ensino-aprendizagem do grupo?

Com isso em mente, o próximo passo foi delimitar a metodologia. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se dentro do paradigma descritivo-interpretativo, mais especificamente um estudo de caso, adotando uma abordagem contextual para investigação de crenças. Nessa abordagem, objetiva-se descrever as crenças de professores inseridos em determinado contexto, e não indicar o que seja certo ou errado. Assim, a intenção aqui não é julgar quais seriam as crenças certas ou erradas dos participantes da pesquisa, mas sim compreender o processo ensino-aprendizagem em si. (ABRAHÃO; BARCELOS, 2006).

Essa pesquisa foi conduzida em uma sala de aula de Inglês, do 4º ano do curso de Letras, de uma universidade pública de Goiás. Participaram do estudo vinte e cinco pessoas – uma professora e vinte e quatro alunos. Na turma, oito alunos não aceitaram participar da pesquisa, mas não se opuseram à gravação das aulas e das observações. A professora Jane, como a participante se denominou para a pesquisa, é licenciada em Pedagogia e em Letras/Inglês e é mestre em Estudos Literários.

A justificativa para a escolha desse grupo está na maturidade teórica esperada para os participantes; subentendeu-se que os alunos do 4º ano, no último semestre, já estudaram algumas teorias sobre crenças, erro e correção, durante o curso. Desse modo, trazem consigo as crenças de aluno e também as de professores ou futuros professores, e ainda as crenças que herdaram de seus antigos professores desde os primeiros anos de estudos. Isso faz com que a pesquisa se torne mais rica, porque além de os alunos apresentarem crenças, eles já estão conscientes de que elas existem também no processo ensino-aprendizagem.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2009, obedecendo à seguinte ordem: a investigação iniciou-se com um questionário respondido pela professora sobre sua formação profissional e suas crenças acerca do processo de ensino-aprendizagem. Também foi entregue aos alunos um questionário para checar suas crenças

sobre erro e correção oral nas aulas de LE. Posteriormente foram feitas quatro observações das aulas e em seguida quatro gravações em áudio e vídeo. Ainda, realizou-se entrevista com a professora e os alunos e, por fim, as notas de campo.

O questionário continha perguntas fechadas e abertas, com a finalidade de obter informações sobre cada aluno, como: dados pessoais, formação em Língua Inglesa (doravante LI), experiências com a LI e experiência profissional, além da participação oral deles em LI durante e fora das aulas.

As gravações foram todas ouvidas e transcritas, mas a qualidade da filmagem não ficou boa, portanto, não foi muito utilizada, pois havia vários trechos prejudicados por outras interferências de vozes.

<i>Itálico</i>	trecho em inglês
* Risadas	comentário explicativo inserido pelos participantes
Negrito	pronúncia corrigida
...	interrupção do assunto
(...)	trecho inaudível/ incompreensível
[...]	trecho suprimido

Quadro 1: Demonstrativo dos códigos utilizados nas transcrições.

1 Crenças sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas

A definição do termo crenças não é simples e fácil, visto que, segundo Barcelos (2001, p. 72), estudiosos de diversas áreas do saber como Filosofia, Sociologia, Educação, Linguística Aplicada, entre outras, apresentam seus conceitos e, numa ótica mais conhecida, pode-se defini-las como opiniões que estudantes e professores têm acerca do processo de ensino-aprendizagem.

O anseio pela temática que aborda a questão de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas surgiu a partir da década de 1980, no exterior. De acordo com Barcelos (2004), o termo crenças em relação à aprendizagem de línguas surgiu em 1985 pelo uso de um instrumento intitulado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), criado por Horwitz no mesmo ano, para observar as crenças de professores e alunos nos processos de aquisição de linguagem.

No Brasil, essas pesquisas na área da Linguística Aplicada (doravante LA) se iniciam na década de 1990, sendo precursores, segundo Santos (2006) e Barcelos (1995) os estudos desenvolvidos por Leffa (1991), que investigou as concepções de alunos ao

ingressarem na segunda fase do Ensino Fundamental; Almeida Filho (1993), que tratou da abordagem ou cultura de aprender língua estrangeira; e Barcelos (1995), que verificou a cultura de aprender em formandos de Letras de que as experiências vividas pelos professores, enquanto aprendizes, influenciam diretamente na prática cotidiana deles.

Um dos precursores do estudo sobre crenças na aprendizagem é Honsfeld (1978), que usou o termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, para se referir ao “conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominá-los de crenças” (BARCELOS, 2004, p.127). Em termos gerais, crenças são definidas como “opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. (BARCELOS, 2001 p. 72).

Por sua vez, Silva (2005, p. 77) define as crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas como: “ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo”.

Para este trabalho, portanto, seguindo a definição de Abrahão e Barcelos (2006), entende-se crenças como uma forma de pensamento, como construção da realidade, maneira de ver o mundo e os fenômenos, co-construídos em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e de resignificação. Assim, crenças são sociais e individuais ao mesmo tempo, dinâmicas, contextuais e paradoxais, nas palavras da própria pesquisadora.

1.1 Erro e correção em Língua Estrangeira

Os desvios cometidos pelos alunos no decorrer da produção linguística são entendidos como “erros”. Os erros sempre foram fundamentais nas pesquisas sobre aquisição de línguas. Ainda, as concepções de erro estão intrinsecamente ligadas ao modo como se aprende uma determinada língua. Portanto, o modo de conceber o erro e a forma de corrigi-lo não são os mesmos para todos, assim, sua definição não é simples, mas um tanto complexa. (FIGUEIREDO, 2004).

Corder (1967) define erro como resultado da falta de conhecimento (competência) do aprendiz, contrapondo-se ao conceito de engano (*mistake*), que seria o resultado de problemas no processamento do conhecimento, o que estaria impedindo o aprendiz de fazer uso correto do conhecimento da LE (*performance*).

Ellis (1994), por sua vez, conceitua erro como um desvio das normas da L2 ou uma transferência negativa. Ainda segundo esse autor, os erros cometidos pelo falante de uma L2 não devem ser analisados da mesma maneira que os erros de falantes nativos. Acrescenta ainda que o erro produzido pelo aprendiz de L2 é uma forma indesejada, já aquele produzido pelo falante nativo seria um deslize.

Segundo Allwright e Bailey (1991), as pesquisas sobre erros nos anos 60 seguiam o paradigma da análise contrastiva de línguas e a partir da década de 1970, o foco principal de tais trabalhos mudou para o de análise de erros. A primeira, aborda as comparações entre Língua Materna e LE, focalizando as disparidades entre as duas línguas, ou seja, a interferência da L1 durante o processo de aquisição de L2. Já a segunda, refere-se ao diagnóstico das incidências, das causas e consequências do insucesso na aprendizagem de línguas, evidenciada nas produções errôneas dos aprendizes (JAMES, 1998).

Ainda de acordo com Allwright e Bailey (1991, p.83), ficou claro que “aprendizes de línguas inevitavelmente cometem erros”. Com isso, as concepções de certo e errado também mudaram dentro da sala de aula. Logo, cabe ao professor modificar suas estratégias de correção para atender ao maior número de alunos possível e sem constrangê-los.

As mudanças pedagógicas ao mesmo tempo influenciaram o modo de ponderar o erro. Diane Larsen-Freeman (2000), em seu livro *Techniques and principles in language teaching*, apresenta diacronicamente os principais traços de alguns métodos e abordagens, usados no processo ensino-aprendizagem em LE. Cabe ressaltar que a visão de erro e a maneira de corrigi-lo mudam de um procedimento para o outro. Apresentaremos agora alguns deles.

No Método de Gramática e Tradução, por exemplo, o erro é visto como obstáculo, e deve ser corrigido imediatamente. Assim, a correção é muito importante e é realizada inteiramente pelo professor, o qual é a autoridade em sala de aula e aquele que fornece as respostas certas.

No Método Direto, por sua vez, a correção é feita posteriormente. O aluno é levado a se autocorrigir. O professor repete o que o aprendiz disse em um tom de voz diferente para que ele perceba que algo está incorreto. O conteúdo é introduzido pelo professor através de objetos reais ou de figuras, fotos, gestos, para que o aluno associe o significado da língua estrangeira diretamente, sem tradução para a língua nativa.

O Método Audiolingual apresenta concepções distintas das já elencadas, haja vista os erros previstos pelo professor, mas que devem ser evitados. E se por acaso ocorrer, este será corrigido em seguida, para evitar a formação de maus hábitos, prática condenada

neste método. A utilização de reforço negativo por parte do educador é comum durante a correção, porque o aluno deve imitar o modelo correto, que é o professor.

Essa perspectiva faz parte da visão behaviorista de aprendizagem que concebe o erro como um desvio que deve ser eliminado imediatamente. Uma das crenças que sustentam os behavioristas é a de que a língua é um conjunto de hábitos a serem adquiridos. (LIGHTBOWN; SPADA, 1993). Isto é, há a ideia de transferência de hábitos aprendidos da língua materna para a L2. O processo de aprendizagem é visto como resultado da reprodução ou imitação, assim, a principal justificativa para os erros é a transferência equivocada de hábitos de L1 para a L2.

Selinker (1972) questiona a noção de erro apresentada pelos behavioristas, uma vez que para ele os erros produzidos pelos aprendizes não podem simplesmente ser considerados como transferências de L1. Para tanto, desenvolve a hipótese da interlíngua, que pode ser entendida como a linguagem que está em desenvolvimento, ou seja, é a língua própria do aprendiz que está em ampliação até se assemelhar à língua alvo. Para tanto, se a produção do aluno pertence a sua linguagem em particular, o que ele produz deve ser considerado como uma linguagem que ele já tem internalizada, e não como erro.

Os erros são necessários e significativos no Método Silencioso, uma vez que oferecem ao professor um diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos e indica-lhe o que precisa ser reforçado. A correção é feita pelos próprios alunos de forma coletiva, em pares ou através da autocorreção. A todo o momento os alunos são incitados a pensar e o silêncio do professor os obriga a se ajudarem mutuamente.

Igualmente, outros métodos subsequentes, tais como, De-sugestopédia, método comunitário de ensino de línguas, e Resposta Física Total, apresentaram também suas especificidades com relação ao erro e à correção. Mas, em todos eles, o erro não é visto como uma ameaça à aprendizagem, e sim como parte integrante do processo. E esse contínuo se estende até chegar a uma das abordagens mais recentes, a Comunicativa.

Essa maneira de entender o erro se assemelha à forma como a teoria cognitivista também o percebe, haja vista os cognitivistas entenderem a aquisição da linguagem como algo natural em que os aprendizes passam por vários estágios evolutivos. Para eles, a linguagem é aprimorada a cada estágio, de modo criativo. O aluno passa a ter mais domínio da língua. Segundo essa teoria, os erros devem ser tolerados, ao passo que serão abandonados de acordo com o amadurecimento linguístico do aprendiz. Essa visão é um tanto simplista,

porque o fato de o processo de aquisição se dar de forma natural, não impede que ocorra a correção.

A abordagem comunicativa prima por desenvolver a competência comunicativa, ou seja, prioriza mais a eficácia da comunicação à precisão ao uso da forma. Esse procedimento tem colaborado bastante para que a aprendizagem de LE não mais se dê apenas no cultivo de sentenças gramaticalmente corretas, como no Método de Gramática e Tradução. Logo, nessa abordagem, os erros também são tolerados por serem entendidos como parte natural do processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Esse modo de perceber o erro faz parte da abordagem sociocultural, que dá ênfase à interação com o outro (HALL, 2001, p. 22). A ênfase recai no social e não no individual como afirma a teoria cognitivista, que vê a capacidade do sujeito de se desenvolver sozinho. Figueiredo (2005) ressalta que na perspectiva vygotskiana o homem é visto como um ser social e que aprende por meio da interação com os outros indivíduos. Portanto, é um processo determinado por ações histórico-culturais, obtidas através das interações com pessoas distintas como afirmam Scarella e Oxford (1992).

Essa teoria oferece uma abertura maior para que o professor possa fazer as correções de forma interativa, discutir com os aprendizes, ou seja, trocar experiências e dar suporte necessário de acordo com a necessidade de cada aluno durante o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, o erro, nessa concepção, não é visto como algo negativo, mas natural e inevitável ao longo do processo, e passa a ter representação significativa de “indicadores da aprendizagem e guias para o ensino”, segundo Dulay, Burt e Krashen (1982).

Portanto, o educador fornece suporte, quando necessário, reformula ou modifica o que os alunos produziram. O erro é visto igualmente de modo natural, ou seja, o aluno pode cometer equívoco na elaboração de hipóteses sobre o conteúdo estudado.

Para este trabalho, seguem-se as ideias de Figueiredo (2004) de que o erro é concebido como um elemento importante, entendido como natural e não como um obstáculo. É uma parte integrante do processo e que precisa receber a correção devida. A correção pode ser de forma social e interativa, como sugere a teoria sociocultural de aprendizagem, que por meio da assistência do outro, em pares, conforme garante Figueiredo (2005), proporciona ao aprendiz progredir nos estudos com maior segurança.

1.2 Crenças sobre correção de erros orais no processo ensino-aprendizagem de línguas

Marques (2008) ressalta que a distância entre professor e aluno pode ser superada na correção oral por meio de diálogos e discussões em sala, que contemplem os objetivos de cada correção, o modo como os docentes e discentes entendem a correção de erros e os critérios que serão utilizados. Assim, o processo será mais produtivo e menos frustrante para ambas as partes.

Um estudo sobre crenças que afetam professores e alunos em relação à correção de erros orais foi realizado por Silva (2004). Os participantes foram dois professores da rede pública de ensino e que também estavam cursando o 1º ano de Letras em uma universidade pública de Goiás. A autora constatou que a prática em sala de aula, assim como as formas de lidar com erro e correção dos professores pesquisados, se apoiava nas experiências desses professores enquanto aprendizes de LE/L2.

Portanto, confirma-se a necessidade em pesquisar crenças na área de ensino-aprendizagem, e em especial no ensino de línguas, porque quanto mais pesquisas forem realizadas no contexto de sala de aula, maior será o conhecimento do professor sobre o contexto de trabalho e, assim, maiores serão as possibilidades de o professor fazer intervenções seguras na tentativa de cooperar com o processo de aprendizagem de seus estudantes.

2 A análise dos dados

As crenças que se destacaram foram: a correção da produção oral é importante para a aprendizagem e os alunos gostam de ser corrigidos; a correção da produção oral é constrangedora e os alunos têm medo de serem corrigidos; nem toda produção oral precisa ser corrigida; se não forem corrigidos os alunos não aprendem, e ainda, o professor é quem sabe o modo certo. Apresenta-se, a partir de agora, a análise, separadamente, de cada crença.

2.1 A correção da produção oral é importante para a aprendizagem e os alunos gostam de ser corrigidos

Essa crença foi apresentada especialmente pela professora durante a entrevista, na qual ela disse que os alunos gostavam de ser corrigidos e que a correção era importante para o processo de aprendizagem deles. A mesma crença foi também mencionada pelos alunos durante a entrevista feita a eles, porém parcialmente. De acordo com os alunos, a correção oral realmente era significativa para o processo de aprendizagem deles. No entanto, a maioria dizia que não gostava de ser corrigida, ou seja, é importante, mas eles não gostam.

A partir das observações em sala, percebemos que a correção oral era frequentemente utilizada pela professora durante as aulas. Em especial, a correção individual e de forma direta, pede para que os alunos repitam as respostas, usando a estrutura expressa por ela como a forma correta.

Mirna: what are you going to do on Monday?

Mirna: I going to sleep.

Professora: No. I'm going to sleep on Monday. Repeat.

Mirna: I'm going to sleep on Monday.

Isabela Vitoria: where are you going to next Monday?

Isabela Vitoria: I going to work.

Professora: No. I'm going to work next Monday.

Joelma: when are you going to finish university?

Joelma: I'm going to finish in December.

Professora: Yes.

[Trecho da aula observada no dia 04/09- os nomes das alunas são fictícios]

Nesse momento da aula ela parava a atividade e argumentava que os alunos precisavam aprender a língua inglesa porque estavam no último ano da faculdade e precisariam desse conhecimento para exercer a profissão. Para tanto, ela se pauta na correção do método audiolingual, que, como foi mencionado anteriormente, segundo Larsen-Freeman (2000), os erros são previstos, mas devem ser corrigidos imediatamente para evitar a formação de maus hábitos.

Na fala da maioria dos alunos, ao responderem ao questionário, percebe-se que eles também compartilham da crença de que a correção da produção oral é importante e que os erros devem sim ser corrigidos para não se tornarem maus hábitos. Assim, remete-se ao que afirma Almeida Filho (1993), que a abordagem de ensinar é em grande parte influenciada pelas crenças, por suas experiências de vida, que interferem nas percepções, julgamentos e decisões em sala de aula.

No próximo exemplo há intervenção também explícita da professora agora na resposta de Jojô. Mas dessa vez a estudante se irrita por não ter sua resposta aceita e não quer repetir o modo como a professora exige. Mesmo ela não gostando da correção, Jane insiste para que a aluna reproduza o modo correto.

Jojô: At what time are you going to study on Wednesday?

Jojô: I going to study English on Wednesday.

Professora: Repeat Jojô. Study English.

Jojô: Tudo bem teacher, entendi.

Professora: No, repeat Jojô: Study English.

Jojô: Ok, study English, pronto, falei.

[Trecho da aula observada no dia 04/09]

A docente corrigiu um erro de pronúncia, mas a aluna tem resistência à correção, fica nervosa e não quer repetir. Diante desse contexto, questionamos à professora, na entrevista, qual é a importância da correção para o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Ela respondeu que é muito importante porque eles precisam aprender a forma correta para transmiti-la quando estiverem atuando como professores.

Além disso, para a professora, eles sentem necessidade de serem corrigidos para terem confiança na aprendizagem. Depois indagamos se os alunos gostavam ou não de serem corrigidos. Segundo a participante, a maioria deles gosta, porque, se não forem corrigidos, eles cobram. Logo, ela prefere corrigir para não deixar dúvidas, o que pode ser constatado no trecho a seguir:

17. P: Então pensando na maioria. Você diria que eles gostam ou não de serem corrigidos?

18. Profª J: É igual eu falei. Gostam sim, mas também não são todos. A maioria eu diria que gosta, porque tem sempre uma cobrança quando você não corrige. Sem contar que tem aqueles que acham que o professor não tá cumprindo o seu papel quando deixa passar algum erro, né? Ou pensam que você está desatenta. Então eu corrijo para evitar essas coisas também. Entendeu? Se tem que fazer, eu faço.

[Trecho da entrevista com a professora Jane]

Ao observar as aulas percebemos que os alunos apresentavam uma resistência quanto à correção. Muitos não gostavam de responder, outros não participavam das aulas quando a professora fazia questionamentos. Então, perguntamos qual era o motivo da não participação deles nas aulas. Muitos disseram que não participavam para não correrem o perigo de errar e serem corrigidos.

Dessa forma, confirma-se o distanciamento entre o modo como eles entendem a correção e a maneira como a professora sugeriu que eles achavam da correção dela. Também na entrevista, a maioria disse não gostar da correção. Desses, alguns disseram não gostar porque a correção é constrangedora. O excerto a seguir comprova tal afirmação.

12. J: Pra mim é. Eu acho que ninguém gosta de errar. Ninguém gosta de ser corrigido no meio de todo mundo. E eu tenho muita dificuldade, então eu prefiro não falar nada. E não é só eu, todo mundo tem medo de ser corrigido.

[Entrevista realizada com a aluna Bela]

Recorremos à Almeida Filho (1993), ao dizer que a abordagem de ensinar é em grande parte influenciada pelas crenças, por suas experiências de vida, que interferem nas percepções, julgamentos e decisões em sala de aula. Isso pode ser comprovado uma vez que os alunos pesquisados compartilham com a professora a crença em relação à necessidade da correção da produção oral para evitar a formação de maus hábitos. Assim sendo, o fato de eles

compartilharem essa crença pode ser uma influência das práticas da professora em sala com a turma, ou de outros professores, ao longo da vida acadêmica desses educandos.

2.2 A correção da produção oral é constrangedora e os alunos têm medo de serem corrigidos

A correção direta e individual é usada com frequência pela professora, como vimos no tópico anterior. Porém, ao ser entrevistada ela afirma o contrário. Ela responde que quase não corrige, só se for realmente necessário. Pode-se inferir que ela apresenta a crença de que o erro deve ser evitado e por isso corrige tanto os alunos, mas não percebe que faz isso a todo o momento. Soma-se a isso, o fato de a professora não usar os erros como suporte para a construção de outras estratégias de aprendizagem, como foi exposto no referencial teórico, de acordo com Allwright e Bailey (1991, p. 83), “aprendizes de línguas inevitavelmente cometem erros”.

11. P: Você corrige muito os alunos oralmente?

12. Profª J: Eu não considero que seja muito. Eu acho até que deveria corrigir mais. Eu corrijo quando é uma coisa que não pode deixar passar mesmo, ou quando eles falam besteira. E sempre tem alguém que fala.* Risadas. Na verdade eu deixo muita coisa passar porque para corrigir tudo ao pé da letra eu ficaria a aula inteira só corrigindo. * Risadas. [Trecho da entrevista.]

A maioria dos alunos disse na entrevista que se sentiam incomodados com o modo como eram corrigidos. Em conversa com a professora, percebemos que ela tem consciência de que os alunos não participam por medo e mesmo assim não usa esses momentos para mudar essa dificuldade expressa pela turma e por ela, como os excertos abaixo atestam:

13.P: A professora corrige vocês oralmente?

14. J: Corrige. Tudo que a gente fala errado ela corrige na hora. Você não viu àquela hora da dinâmica que ela ficou pegando no meu pé?

15. P: Sim.

(...) **18. J:** É daquele jeito. Quando a gente fala alguma coisa errada, ela para tudo e pede pra gente repetir junto com ela até falar certo. É muito sem graça. A gente fica com muita vergonha, com medo de falar é claro.

10. **19. P:** Então como você vê esses momentos de correção?

20. J: Ah! Eu vejo sem necessidade. Quando eu for professora eu não vou fazer assim com os meninos. (...) [Trecho da entrevista.]

50. Ju: Ah, eu acho estranha. Pra falar a verdade, eu não gosto. Eu nem participo, porque não gosto da forma como é ensinada as aulas.(...) [Trecho da entrevista.]

80. M: Eu fico com muito medo de errar e ser corrigida. Então prefiro não participar. * Risadas. (...) [Trecho da entrevista.]

Já no questionário, os alunos dizem que o erro e a correção são processos naturais. Mas, na prática acham vergonhoso cometer erros. Portanto, a crença não condiz com a realidade descrita por eles. Ao exporem que a correção oral explícita causa constrangimento já deixaram de acreditar que errar é natural, pois se fosse natural, não teriam problemas com a correção perante a turma. Então, o erro seguido de uma correção explícita é visto na prática pelos estudantes como algo negativo.

2.3 A crença de que nem toda produção oral precisa ser corrigida

No decorrer das interações em sala, a professora Jane sempre chamava a atenção dos alunos aos erros cometidos. E no questionário ela afirmou corrigir só quando fosse indispensável. Desse modo, pode-se dizer que para a participante pesquisada a correção a todo o momento é vista como negativa, e não deve ser utilizada pelos professores. Ao questionar os alunos sobre a correção na sala de aula, eles afirmaram que ela corrige muito, ou seja, todas as ocorrências errôneas são destacadas por ela durante a aula.

Mas, essa ideia não se comprova literalmente na fala da professora Jane nos dados da entrevista. Isso porque, de acordo com a professora, não há necessidade de se corrigir todos os erros cometidos pelos alunos. No entanto, na prática, tanto nas notas de campo quanto nas gravações em vídeo, constata-se que a ação não corresponde com o mencionado por ela. Segundo a professora, ela deixa passar várias falhas dos alunos e só corrige quando realmente é necessário.

13. J: E como são esses erros que não podem deixar passar?

14. Profª J: Para mim, é quando atrapalha. Sabe assim, quando a pronúncia está bem errada, ou quando, a palavra não tem a ver com o contexto, ou quando troca a estrutura da frase, coisa desse tipo. A maioria já se acostumou com a minha correção que quando eu não os corrijo, eles perguntam. Tá certo professora? Entendeu como é? Então, eles gostam de ser corrigidos. Eu falo que gostam porque quando a gente corrige, eles têm a sensação de ter recebido a informação correta e sentem maior confiança como falei antes. Nem todos. Mas, sempre há aqueles que gostam de serem corrigidos. E se a gente não corrigir eles falam: “Uai professora tá deixando passar coisas”. [trecho da entrevista]

Portanto, a professora Jane apresenta a crença de que o professor não deve corrigir todos os erros dos alunos. Todavia, mediante os dados apresentados, percebe-se que ela faz exatamente o contrário do que defende. Para tanto, a correção frequente é vista de forma negativa na prática pela professora pesquisada, uma vez que ela se utiliza dessa ação, mas não considera que deva ser usada com frequência.

2.4 A crença de que se não forem corrigidos os alunos não aprendem e a crença de que o professor é quem sabe o modo certo

Segundo a professora Jane, uma de suas funções em sala é corrigir os alunos sempre que precisar. Também, demonstrou uma visão bem tradicional na relação professor-aluno ao dizer na entrevista que está lá realmente para ensinar e, ao fazer essa afirmação, deixa implícito que corrigir é sinônimo de ensinar. Então, se ela não corrigir significa que não está exercendo a função corretamente.

É uma visão tradicional e hierárquica de ensino, na qual o professor é o detentor do saber e os alunos meros receptores, de acordo com Lightbown e Spada (1993). Com isso, os alunos se privam de participarem da aula, ou seja, compromete o processo de aprendizagem por medo de elaborarem hipóteses erradas a respeito da língua e serem corrigidos. Mas, o interessante é que os alunos também acreditam que a correção deve vir somente dela.

93. P: E quando é que você acha que tem que corrigir mesmo?

94. M: Na verdade ela tá lá é pra ensinar. Então, ela tem que corrigir uai. Se ela não corrigir como que a gente vai aprender? Ficar enganada, achando que tava certo?

(...) **135. P:** A sua professora corrige muito vocês durante as atividades orais?

136. G: Ah! Eu acho que é o trabalho dela, né? Uma das funções dela é corrigir os alunos quando eles erram. Então, se ela sabe o certo ela tem que corrigir. É normal.
[trecho da entrevista com os alunos]

Assim sendo, a crença de que se os alunos não forem corrigidos eles não aprendem é compartilhada tanto pela professora quanto pelos alunos, que consideram normal a correção dela porque é a função do professor mostrar o erro ao aluno. Questionamos a professora se os alunos não conseguiam se corrigir sozinhos ou em pares. Segundo ela, a maioria não tem conhecimento suficiente para isso ou não tem confiança em si mesmo, por isso ela corrige, e completa dizendo que era necessária essa correção para que eles aprendessem. Logo, infere-se que para a pesquisada é o professor quem sabe o modo correto.

E de acordo com a fala dos alunos pode-se concluir que também queriam a correção, ou seja, se alguém precisava corrigi-los, essa pessoa devia ser a professora. Através da fala do aluno RJ percebe-se que compartilha da crença, isto é, o professor é quem sabe o certo, ele é o modelo e deve corrigir os alunos. Essa ideia não é exclusiva desse participante, mas grande parte dos alunos entrevistados afirmou que o professor é quem sabe o modo correto de pronunciar as palavras.

113. P: E quando é que você acha que tem que corrigir mesmo?

114. RJ: É a obrigação dela corrigir, né? Então, ela tem que ficar de olho e corrigir o máximo que der conta. Aí a gente vai falar direitinho igual a ela, sem erro.
[trecho da entrevista com os alunos]

Essa crença deixa-nos um tanto preocupados, haja vista poderem perpetuar essa visão ao ingressarem em uma sala de aula como professores e não darem voz aos seus alunos para buscarem autonomia no processo ensino-aprendizagem. Isso porque, segundo Silva (2005, p. 77), as crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são como “ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito do processo de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo”.

Um fato interessante é que após a primeira observação, das gravações das aulas, e da entrevista realizada com alguns alunos, notou-se uma variação nesse comportamento, uma vez que ela diminuiu as interferências diretas aos erros dos alunos e começou a corrigi-los de outra maneira. Isto é, de forma indireta, colocando as falhas deles no quadro e explicando para toda a turma. Ao final do trabalho, notou-se que o resultado da pesquisa foi proveitoso, e há muito a ser feito e estudado em relação a crenças no ensino de línguas.

3 Retomando as perguntas de pesquisa

Em seguida, apresentamos discussões acerca das perguntas que nortearam o trabalho em questão.

3.1 Quais são as crenças sobre erro e correção da professora e dos alunos de um curso de Letras e como elas se relacionam?

De acordo com Barcelos (2004), as crenças exercem funções específicas dentro do contexto em que se manifestam. Assim, evidenciam-se nos quadros a seguir quais as crenças puderam ser inferidas no contexto investigado em relação à professora e aos alunos participantes.

Crenças da professora Jane em relação ao erro e correção
1- a correção da produção oral é importante para a aprendizagem e os alunos gostam de ser corrigidos
2- nem toda produção oral precisa ser corrigida

3- se não forem corrigidos os alunos não aprendem
4- o professor é quem sabe o modo certo

Quadro 2: Demonstrativo das crenças da professora pesquisada.

Crenças dos alunos em relação ao erro e correção
1- a correção da produção oral é constrangedora e os alunos têm medo de serem corrigidos
2- se não forem corrigidos os alunos não aprendem
3- o professor é quem sabe o modo certo
4- a correção da produção oral é importante para a aprendizagem e os alunos não gostam de ser corrigidos

Quadro 3: Demonstrativo das crenças dos alunos pesquisados

Há uma consonância entre a professora e os alunos no que se refere à crença de que o professor é quem sabe o certo, bem como de que se não forem corrigidos os alunos não aprendem. Portanto, é uma prática comum, em contexto de sala de aula, o professor usar a correção direta aos alunos. Uma provável consequência é que os alunos não têm a oportunidade de dialogar com seus próprios erros ou mesmo de experimentar outras formas de correção, enfim de aprender com os próprios erros (FIGUEIREDO, 2004).

Eles também compartilham a crença de que se não forem corrigidos, não aprendem. Logo, os erros devem sim ser corrigidos para não se tornarem maus hábitos. Entretanto, os alunos acreditam que toda produção oral deve ser corrigida. Já, segundo a professora, nem toda produção oral precisa ser corrigida, mas na prática ela corrige a grande maioria deles.

Outra crença comum é a de que o professor é quem sabe o modo certo. Essa crença dialoga com os estudos de Barcelos (1995) de que as ações cotidianas dos professores em sala de aula sofrem influências das experiências vividas por eles enquanto aprendizes.

Todavia, há uma dissonância no que se refere ao modo como os alunos e a professora veem à correção. Para eles, a correção da professora causa medo e eles não gostam de participar por medo de serem corrigidos. Já em relação a ela, ocorre uma variação de crenças, em determinados momentos ela afirma que há alunos que gostam de serem corrigidos e, em outros, há alguns alunos que têm medo de serem corrigidos.

3.2 As correções orais realizadas refletem as crenças sobre erro e correção da professora e dos alunos?

A forma de correção que mais se destacou no período da coleta de dados foi a correção direta. Porém, na última gravação, a correção foi indireta. Assim, percebe-se que as correções feitas pela professora ora se relacionam ora se destoam. Ela diz não corrigir os alunos sempre porque a correção causa-lhes constrangimentos. Também, para ela, não é necessário marcar toda produção oral errada. Mas, na prática o que se observou foi que na maioria das vezes os erros não eram aceitos e sim corrigidos de imediato.

Nesse sentido, à luz das teorias expostas, pode-se inferir que o erro é visto como algo negativo no processo ensino-aprendizagem e deve ser evitado. E é o professor que determina se está ou não certo, quando e como corrigir. Portanto, a correção da professora reflete sim as suas ações em sala, haja vista ela expor aos alunos que eles devem aprender o modo correto enquanto são universitários, porque no futuro bem próximo estarão à frente de uma sala de aula e precisarão desses conhecimentos para também corrigir quando for o caso.

3.3 Como as abordagens corretivas interferem no processo ensino-aprendizagem do grupo?

Dos alunos pesquisados, a maioria dizia não gostar da correção proposta pela professora, por isso, não participava das aulas. Mas, quando foram questionados sobre como poderia ser feita a correção eles são sabiam. A rigor, grande parte dos alunos tem uma imagem negativa acerca da correção. De modo geral, a correção expressa pela professora não agrada porque causa constrangimento.

Com isso, as abordagens corretivas da professora interferem mais de forma negativa que positiva, visto que a maioria não participava por medo de errar e sofrer constrangimentos. Portanto, os resultados da investigação vão ao encontro das afirmações de Almeida Filho (1993) de que as experiências do indivíduo, relativas ao processo de aprendizagem, podem influenciar direta ou indiretamente a maneira dele aprender ou o modo como ele ensina uma segunda língua.

4 Considerações finais

Partindo dos objetivos propostos pela pesquisa, de investigar as crenças relacionadas ao erro e à correção oral de uma professora e de seus alunos, este estudo buscou: compreender de que forma essas crenças influenciam positiva ou negativamente a prática pedagógica da professora e o processo de aprendizagem dos alunos, assim como, se as maneiras de correção escolhidas por ela vão ao encontro das expectativas dos discentes.

Em primeiro lugar, considerando que a correção direta é a predominante nas aulas da professora pesquisada, pode-se inferir que essas ações influenciam de forma negativa no processo de aprendizagem, porque a maior parte dos alunos não participava com mais frequência nas produções orais por medo de ser corrigida.

Segundo, infere-se que as crenças da professora e dos alunos acerca do erro e correção orais podem ora se relacionar ora se destoar, isso porque quem corrige quase sempre tem uma visão distinta daquele que está sendo corrigido. Mas, mesmo aqueles que disseram não gostar da forma como eram corrigidos, sabem da importância da correção e dizem que a professora precisa mesmo interferir para que eles possam crescer profissionalmente. Discurso esse dito algumas vezes também pela professora em sala.

Por último lugar, infere-se que as crenças, de modo geral, mais se relacionam que distanciam, porque os resultados podem ser percebidos claramente na forma como cada aluno se expressa ao falar de como o erro é visto e ainda na maneira de correção oferecida na aula. Tanto para a professora quanto para os alunos, a correção deve partir do professor, porque ele sabe o modelo correto, e ainda, se a professora não corrigir eles não aprendem, com isso, creem que se os erros não forem corrigidos se tornam maus hábitos.

Por outro lado, como foi mencionado anteriormente, há também dissonância entre as crenças dos alunos e da professora em relação à forma de correção, uma vez que para a professora a correção agrada aos alunos e eles gostam de serem corrigidos, porém essa crença é fluida, porque outras vezes ela diz que há também aqueles que não gostam. Quanto aos alunos, eles não gostam e não participam por medo, ou seja, a correção não é tranquila para a maioria deles.

Assim, refletir e levar as reflexões para dentro da sala e partilhar com os alunos as dificuldades em lidar com o erro e a correção, bem como diversos outros assuntos considerados difíceis de lidar, pode significar uma porta aberta e mostrar novos caminhos, que poderão promover modos diferentes de solucionar situações problemas em sala de aula.

Acredita-se ter sido importante a realização desta pesquisa, porque proporcionou momentos de reflexão tanto nos alunos quanto na professora, nos momentos da entrevista, assim como ocorreu com a pesquisadora do trabalho. Refletimos acerca de nossas crenças,

questionamos nossas ações dentro de sala de aula, seja como professora ou como aluna. Ter realizado esse trabalho significou percorrer caminhos já percorridos, mas também descobrir novos caminhos e trilhar por conceitos e ideias às vezes até esquecidos.

Em suma, mesmo que cada ambiente de ensino-aprendizagem possua seus pormenores, a reflexão sobre a realidade da sala de aula pode auxiliar educadores e aprendizes a pensar e a repensar suas crenças e compreender que é na experiência de cada sujeito, por meio da convivência dessas crenças, no seu contexto de interação, é que podem convergir ou divergir, o que eleva ainda mais a significância de pesquisas voltadas às crenças em sala de aula de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F.(Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. 1991. *Focus on the Language Classroom*. An introduction to classroom research for language teachers. Oxford: Oxford University Press, 1991.

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

_____. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

BARCELOS, A. M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

_____. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.7, n.1, 2004. p. 123-156.

CORDER, P. *The Sugnificance of Learners' Errors*. IRAL, v.5,n.4,p.161-170, 1967.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982. p. 96-120.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. London: Oxford University Press, 1994.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*.Goiânia: 2ª Ed. Da UFG, 2004.

_____. *Semeando a Interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

HALL, J. K. *Classroom interaction and language learning*. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.

HOSENFELD, C. Students' mini theories of second language learning. *Association Bulletin*, v.29, n.2, 1978.

JAMES, C. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London: Longman, 1998.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong. Oxford University Press, 1993. p. 19-31

LARSEN-FREEMAN, Di. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. *A look at student's concept of language learning*. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65, 1991.

MARQUES, F. M. *Discutindo as crenças e as concepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTOS, M. M. *A prática pedagógica e sua influência nas crenças do professor de LE*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2006.

SCARELLA, R. C. ; OXFORD, R. L. *The Tapestry of language learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992. p. 29-50.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, S. V. da. *Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2005.