



A INFLUÊNCIA DA CORREÇÃO DE ERROS GRAMATICAIS E O FILTRO AFETIVO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LE EM AMBIENTE COMUNICATIVO

André William Alves de Assis¹; Ivana Vilane de Freitas Barankievicz²

RESUMO: A busca pela aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas especializadas é uma realidade no Brasil e no Mundo. Essa busca de aquisição de outra língua por indivíduos já proficientes na sua língua materna tem despertado grande interesse em pesquisas de áreas do saber, como a linguística aplicada. Neste trabalho, temos como objetivo observar como se dá, nesse momento de aquisição de uma outra língua, o processo de correção da gramática em um ambiente de aquisição de língua estrangeira, assim como observar o filtro afetivo em um ambiente comunicativo. Para a investigação, observaremos alunos brasileiros que estudam inglês como LE, especificamente dois grupos de estudantes de nível pré-intermediário de inglês que têm aulas com uma mesma professora. Dois objetivos guiaram este estudo, o primeiro foi analisar quais as categorias de correção utilizadas pela professora e o segundo investigar se a correção de erros gramaticais alterariam o filtro afetivo dos alunos e/ou poderiam funcionar como um insumo compreensível. Embora este estudo tenha se limitado a observar o desempenho de apenas uma professora de inglês como LE, os resultados permitiram a análise das diferentes categorias de correção utilizadas por ela em um ambiente comunicativo e a influência que estas tiveram na utilização do filtro afetivo e do fornecimento do insumo (input) em uma sala de aula de LE. Concluímos com o trabalho que na grande maioria das vezes a correção gramatical não gerou alterações significativas no uso do filtro afetivo e que, em algumas vezes, elas foram capazes de gerar um insumo compreensível para o aluno de LE. A habilidade da professora em fazê-las espontaneamente resultou numa grande motivação e interação entre os alunos em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Correção; Erros Gramaticais; Filtro Afetivo; Inglês; Língua Estrangeira.

1 INTRODUÇÃO

Conforme observado por Swain e Lyster (1988) um ambiente comunicativo de ensino não é a única condição para aquisição de uma língua estrangeira (LE). De acordo com estes autores, uma maneira de aperfeiçoar significativamente a performance de anos é através do foco na forma, em aulas que seguem uma abordagem comunicativa, voltada à comunicação. O uso de instrução formal durante atividades que promovem situações de comunicação pode auxiliar os professores a chamar a atenção dos alunos para formas específicas da língua, tais como gramática ou semântica. A instrução formal também contribui para que os alunos percebam as diferenças linguísticas entre a língua nativa

¹ Mestrando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá – Paraná. Acadêmico de segunda graduação em Libras pela Faculdade Eficaz, Maringá – Paraná. assis.awa@gmail.com

² Especialista em Língua Inglesa, Aluna Especial do PPG da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Paraná. ivana_freitas@hotmail.com

(LN) e a LE. Para Ellis (1904), há duas maneiras de se focar na forma, uma delas é a da correção de erros durante a performance dos alunos em atividades comunicativas, que será o foco desse trabalho.

Se o papel da gramática é visto como relevante para que se possa aperfeiçoar a comunicação, é necessário dar importância à forma como os alunos produzem a LE. Neste sentido, a correção de erros é considerada uma estratégia eficaz para que professores possam ajudar seus alunos a reformular o que produzem, auxiliando-os a desenvolver a sua interlíngua. Entretanto, segundo Krashen (1985) existe a hipótese do filtro afetivo ser uma barreira imaginária que impede os aprendizes de adquirir a língua dos insumos disponíveis. 'Afetivo', neste caso, diz respeito aos motivos, atitudes, necessidades e estado emocional do aprendiz em relação à tarefa de estudar a LE. Para Krashen (1985), o estado mental do aluno pode limitar o que é percebido e o que é adquirido dos insumos disponíveis. A hipótese do insumo (*input*), afirma que os aprendizes adquirem uma língua de uma única forma – através da exposição ao que Krashen (1985, p.42) chamou de *insumo compreensível*. Se os insumos contiverem formas e estruturas um pouco além do nível atual de compreensão da língua ('i+1'), a compreensão e a aquisição ocorrerão concomitantemente.

Este trabalho reporta a análise da correção de erros gramaticais de duas turmas de inglês como língua estrangeira (LE) e também evidencia como o filtro afetivo, associado a estas correções, pode influenciar o desempenho dos alunos na aquisição da LE. Os dados são provenientes de transcrições de cinco aulas de dois grupos de alunos de nível pré-intermediário, totalizando 5 horas de observação em cada grupo. As observações foram realizadas no Instituto de Estudos Linguísticos (IEL), localizado na cidade de Maringá, avenida Luiz Teixeira Mendes, 1184, sala 04, no ano de 2009. A mesma professora lecionava para os dois grupos analisados. A análise foi feita sob uma perspectiva sócio-cultural e revela que (1) correção explícita de erros é o tipo de estratégia de correção mais frequentemente utilizada, e (2) os alunos gostam de ser corrigidos e consideram a correção importantíssima para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

O trabalho está dividido em quatro capítulos. O capítulo 1 reporta uma breve revisão das hipóteses de Krashen e, principalmente das que embasam este estudo. O capítulo 2 descreve os procedimentos utilizados para coletar os dados e analisá-los. O capítulo 3 apresenta e discute os resultados sobre a relação entre os dados coletados e as teorias mencionadas. Finalmente, o capítulo 4 apresenta as conclusões do estudo, suas limitações e sugestões para próximas pesquisas.

2 METODOLOGIA

Para investigar como os erros gramaticais de alunos brasileiros que estudam inglês como LE são corrigidos, observou-se dois grupos de estudantes de nível pré-intermediário de inglês. Escolhemos observar aulas de uma mesma professora que lecionasse para dois grupos distintos, uma maneira de verificar se as atitudes em sala de aula eram semelhantes nas duas turmas, se se utilizavam as mesmas categorias de correção de erros nos dois ambientes e se o uso do filtro afetivo seria igual em situações semelhantes.

As informações a serem relatadas nos resultados são da observação de dois grupos de alunos de inglês de nível intermediário, matriculados nos níveis 2 e 3 do curso regular do Instituto de Estudos Linguísticos (IEL). O grupo de nível 2 era formado por 6 alunos (4 mulheres e 2 homens) e suas idades variam de 13 a 16 anos. O grupo de nível 3 era formado por 4 alunos (2 mulheres e 2 homens), e suas idades variam de 16 a 18 anos. O material adotado no curso regular desta escola de idiomas é a série Interchange 3rd Edition, de Jack Richards (2005). No nível 2, duas unidades do Interchange 3rd Edition foram ministradas (14-15) durante o período de observação. Na época em que os dados

foram coletados, a professora observada, aqui chamada de forma fictícia de Maria, era acadêmica do curso de Graduação em Letras/Inglês e Literaturas Correspondentes na UEM. É importante ressaltar que a professora conhecia as teorias nas quais este estudo foi baseado.

Foram feitas anotações das correções feitas pela professora e das reações dos alunos quanto a elas. Para não influenciar os resultados, apenas a professora conhecia a identidade da pesquisadora que fez a coleta de dados, mas ela desconhecia o tópico de pesquisa. Os alunos acreditavam que a pesquisadora era apenas mais um aluno, uma estratégia utilizada para evitar inibições entre eles. A próxima seção mostra os resultados da análise, descreve as estratégias utilizadas para corrigir os erros gramaticais dos alunos e também as crenças dos alunos sobre correção.

Dois objetivos guiaram este estudo: (1) listar as categorias de correção utilizadas pela professora e (2) investigar se a correção de erros gramaticais alteraria o filtro afetivo dos alunos e/ou poderia funcionar como um insumo compreensível. Os resultados deste estudo podem contribuir para a pesquisa sobre a correção de erros levando-se em consideração as crenças dos alunos, já que a maioria dos estudos nesta área tende a focar apenas nas estratégias de correção utilizadas pelos professores e a resposta dos alunos a esta correção, ou seja, as crenças dos alunos com relação à correção que recebem não são comumente investigadas.

3 RESULTADOS

As correções nas duas salas analisadas ocorreram de maneiras diferentes: correção explícita, reformulação, elicitación, pedidos de clarificação e sinalização.

A correção explícita é uma maneira pela qual o professor pode prover a forma correta de um erro, indicando as falhas na produção do aluno. Esta estratégia foi a mais frequentemente utilizada nos dois grupos observados. Na maioria das vezes, os próprios alunos interrompiam suas sentenças para pedir auxílio, ou para confirmarem com a professora se haviam feito sua sentença de maneira correta.

Vale ressaltar que, todas as vezes que fazia uma correção, a professora se preocupava com a compreensão por parte dos alunos sobre o que foi explicitamente corrigido. A correção imediata dada pela professora é seguida por uma explicação sobre a razão pela qual a fala do aluno foi considerada um erro.

Apesar de ter a sequência da fala interrompida durante a correção imediata, não foi percebida alteração alguma na utilização do filtro afetivo por parte dos alunos, principalmente porque, muitas vezes, eram os próprios que requisitavam tal correção.

A reformulação também foi utilizada pela professora, mas, com menor frequência. Entenda-se por reformulação o ato de se repetir o que o aluno disse utilizando outras palavras, sem interromper efetivamente o ato da comunicação. Este tipo de correção, também, praticamente não influenciou o filtro afetivo dos alunos e, pode-se considerá-lo um insumo compreensível, pois os alunos muitas vezes reformulavam sua frase e continuavam a falar, sem quebrar o ritmo da conversa.

A professora adotou a instrução proléptica, encorajando a colaboração e negociação entre os alunos. A elicitación foi a segunda estratégia mais frequentemente utilizada, o que demonstra que a professora está disposta a facilitar a reflexão dos alunos sobre os erros que cometem, preocupando-se em propiciar aos alunos um momento de interação para que eles desenvolvam sua consciência linguística.

Quando a professora usa a elicitación para ajudar seus alunos a perceberem seus erros, ela tende a dar-lhes algum tempo para que reflitam sobre onde o erro possa estar, encorajando-os para que eles próprios corrijam a fala. Na maioria dos casos, a professora oferece uma correção encorajadora, como uma maneira de valorizar cada contribuição para motivar os alunos a aprenderem e participarem da aula. Quando não é capaz de

corrigir a sua própria frase, a professora adota três procedimentos: a) encoraja o grupo a resolver a discrepância; b) destina tempo suficiente para que os outros alunos reflitam sobre o erro, o que resulta em correção entre pares; e quando a elicitación não ajuda o aluno a perceber como a frase pode ser corrigida, ela c) corrige o erro explicitamente. Este tipo de correção é o mais eficiente quanto ao uso do filtro afetivo, pois, não existe uma correção unilateral, o aluno participa deste processo e sente-se encorajado a ajudar e ser ajudado. Ao colocar todos os alunos como coautores no processo de ensino, os alunos sentem-se encorajados e capazes. O insumo, neste caso, também é muito eficiente, pois os alunos necessitam de grande número de inferências para conseguir efetuar a autocorreção e corrigir seus colegas.

Outro método de correção frequentemente utilizado foi o de pedidos de clarificação, quando a professora pedia aos alunos que repetissem suas frases para que estes percebessem que algo estava incorreto na sua fala. O que se pôde observar é que os pedidos de clarificação são geralmente acompanhados por expressões faciais e expressão corporal. Além disso, na maioria das vezes, a professora se aproxima do aluno que cometeu o erro para ajudá-lo de maneira mais natural e eficiente.

Pedidos de clarificação, assim como a elicitación, resultam tanto na autocorreção como na correção entre colegas. Em todos os momentos de pedidos de correção a professora pede aos alunos que repitam suas falas duas ou três vezes. A solicitação de várias repetições pode ser explicada como a estratégia escolhida pela professora para auxiliar os alunos a perceberem erros mais complexos. Neste caso, alguns alunos mostraram-se mais reticentes, porém essa foi a estratégia que mais mostrou o uso do filtro afetivo. Talvez isso tenha ocorrido justamente por tratar-se de erros mais complexos que exijam maior reflexão. Nestas situações os alunos reclamavam mais e se mostravam menos dispostos a repetir e a assimilar o novo input.

Para sinalizar que os alunos deveriam repetir as falas que continham algum erro, a professora sempre fez uso de gestos. Em todos os momentos, quando a sinalização corporal foi utilizada, a professora estava corrigindo a conjugação de um verbo que deveria estar no tempo passado. Os sinais explícitos ajudaram os alunos a perceberem que a sinalização era uma forma de correção, o que resultou na reformulação de suas falas sem prejuízo no ritmo da fala e sem interferir no uso do filtro afetivo.

4 CONCLUSÃO

Embora este estudo tenha se limitado a observar o desempenho de apenas uma professora de inglês como LE, os resultados permitiram a análise das diferentes categorias de correção utilizadas por ela em um ambiente comunicativo e a influência que estas tiveram na utilização do filtro afetivo e do fornecimento do insumo (input) em uma sala de aula de LE. Observamos que na grande maioria das vezes a correção gramatical não gerou alterações significativas no uso do filtro afetivo e que, em algumas vezes, elas foram capazes de gerar um insumo compreensível para o aluno de LE. A habilidade da professora em fazê-las espontaneamente resultou numa grande motivação e interação entre os alunos em sala de aula.

A reação dos alunos a respeito da correção de erros fornece mais evidência da boa relação professor-aluno, e, como consequência, a proveitosa interação entre eles. A maioria dos alunos reagia conscientemente às correções, não se importavam de ser corrigidos, pois eles acreditavam que a correção era importante para o desenvolvimento de suas competências linguísticas. O modo como eles reagiam às correções revelaram que eles aprovaram o modo como a professora corrigia seus erros gramaticais.

Acreditamos que qualquer tema que venha a despertar o interesse do aluno e cativá-lo produzirá resultado eficiente na aquisição e aprendizado da LE, mesmo que este tema seja apenas uma correção gramatical. Como percebemos durante a análise que os

alunos correspondem bem na maioria das vezes em que são corrigidos, consideramos que a correção gramatical numa classe de LE em ambiente comunicativo é produtiva.

Os resultados deste estudo podem contribuir para a pesquisa sobre a correção de erros levando-se em consideração as crenças dos alunos, já que a maioria dos estudos nesta área tende a focar apenas nas estratégias de correção utilizadas pelos professores e na resposta dos alunos a esta correção, ou seja, as crenças dos alunos com relação à correção que recebem não são comumente investigadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. Douglas, **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

ELLIS, R. Formal Instruction and SLA. **The Study of Second Language Acquisition**, v14.1994.

HAMMOND, R. M. **Second language acquisition theory and pedagogy**. Mahwah, NJ, 1995.

KRASHEN, S. D. **The input Hypothesis**. Harlow: Longman, 1983.

LYSTER, R. **Negocioation of form, recasts, ad explicit correction in relation to error types and learner reparir in immersion classroom**. Language Learning, v48, n. 2, p. 183-218, 1998.

NUNES, Ana R. S. Carolino de Abreu. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Disponível em <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 11 de maio de 2011.

OLIVEIRA, **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.