

O FILTRO AFETIVO E A CORREÇÃO DE ERROS NAS AULAS DE PORTUGUÊS (LE): DESAFIOS NA GESTÃO DA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

AFFECTIVE FILTERING AND ERROR CORRECTION IN PORTUGUESE (AS A FOREIGN LANGUAGE) CLASSES: CHALLENGES IN UNIVERSITY CLASSROOM MANAGEMENT - AN EXPERIENCE REPORT

EL FILTRO AFECTIVO Y LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LAS CLASES DE PORTUGUÉS (LE): DESAFÍOS EN LA GESTIÓN DE LA CLASE UNIVERSITARIA - RELATO DE EXPERIENCIA

Elisa Alberani¹

RESUMO: Na Itália, o ensino da língua portuguesa nas universidades representa, na grande maioria das vezes, a primeira oportunidade para aprender esta língua. Isto nos leva a repensar a(s) ‘tipologia(s)’ de alunos que temos nas nossas aulas universitárias. No relato que se propõe, a maioria dos alunos são jovens adultos e, ao fator idade, somam-se outros como, por exemplo, o fato de estes jovens estarem, pela primeira vez, saindo do núcleo familiar, em mudança para uma grande cidade. Portanto, os aspectos emotivos são fundamentais e podem interferir na aprendizagem da língua. Através da aplicação das teorias de Stephen Krashen, Merrill Swain, Lyster e Ranta, em particular, foi discutido o melhoramento das metodologias didáticas na sala de aula, sobretudo a modalidade de desconstrução do filtro afetivo.

Palavras-chave: Português língua estrangeira (LE). Filtro afetivo. Correção de erros. Estudo de caso. Ensino Superior.

ABSTRACT: The teaching of Portuguese language in Italian universities represents the first opportunity to learn this language. This leads us to rethink the ‘type’ of students that we have in our university classes. In the case study proposed here, the majority of the students were young adults who left their families for the first time and arrived in a big city. Therefore, the emotional aspects are fundamental and can interfere in the learning process of the language. Through the application of the theories of Stephen Krashen, Merrill Swain, Lyster and Ranta, in particular, it was discussed the improvement of didactic methodologies in the classroom, especially the way of deconstructing the affective filter.

Keywords: Portuguese as foreign language (FL). Affective filter. Error correction. Case study. Higher education.

RESUMEN: En Italia, la enseñanza de la lengua portuguesa en las universidades representa, en la mayoría de los casos, la primera oportunidad para aprender esta lengua. Esto nos lleva a repensar la(s) ‘tipología(s)’ de estudiantes que tenemos en nuestras clases universitarias. En el relato que se propone, la mayoría de estudiantes son adultos jóvenes y, además del factor edad, hay otros, por ejemplo, el hecho de que estos jóvenes estén dejando la familia por primera vez, mudándose a una gran ciudad. Por tanto, los aspectos emocionales son fundamentales y pueden interferir en el aprendizaje de idiomas. A través de la aplicación de las teorías de Stephen Krashen, Merrill Swain, Lyster y Ranta, en particular, se discutió la mejora de las metodologías didácticas en el aula, especialmente la forma de deconstruir el filtro afectivo.

Palabras clave: Portugués como lengua extranjera (LE). Filtro afectivo. Corrección de errores. Estudio de caso. Enseñanza superior.

¹ É investigadora e docente de Língua Portuguesa no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Milão e doutorada na área da Língua e Literatura portuguesa e brasileira pela Universidade de Milão. E-mail: elisa.alberani@unimi.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7846-5631>.

INTRODUÇÃO

*Gli errori sono necessari,
utili come il pane,
e spesso anche belli:
per esempio la torre di Pisa.
(Gianni Rodari, 1977)*

É para nós um dado adquirido a ‘resolução’ da célebre dicotomia entre razão e emoção, sobretudo de um ponto de vista (neuro)científico. A não ocorrência de conflitualidade entre a esfera emocional e a cognitiva, mas, pelo contrário, o mútuo completamento destas duas esferas – refiram-se os estudos, entre outros, de António Damásio (2007) e Stephen Krashen (1985) –, leva a uma reconsideração profunda do processo de ensino-aprendizagem em geral e, ainda mais, do que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira. Conhecemos muito bem as hipóteses teorizadas por Krashen, que fazem parte dos estudos didáticos há alguns anos, e um dos pontos de partida da presente pesquisa foi a hipótese do filtro afetivo: assumindo a existência do filtro afetivo (em diferentes graus), tomou-se a decisão de analisar a interação na sala de aula entre os alunos (de português língua estrangeira) principiantes e a professora/leitora de língua portuguesa, no que se refere à correção de erros, para compreender como - e se - o filtro afetivo age nestas situações, se existem outros fatores que facilitam ou, pelo contrário, bloqueiam a aprendizagem e, finalmente, como melhorar os métodos didáticos para facilitar uma ‘verdadeira’ e ‘permanente’ aprendizagem.

A concepção de erro, quer do professor, quer do aluno, é fundamental para compreender as dinâmicas no interior da sala de aula e para compreender o relacionamento que se estabelece. O nosso propósito, como docentes, é sempre tentar tornar a sala de aula um lugar no qual o aluno se sinta à vontade e não se sinta ‘julgado’, sabendo que os seus erros não serão mal recebidos (Cf. BATTISTELLA, LIMA, 2015). Não obstante as nossas intenções, foi evidente que alguns alunos ficam ansiosos por temor de errar e, especialmente, de ser corrigidos em frente aos colegas. Daí a necessidade de abordar esta questão, pois a atitude ansiosa do aluno pode condicionar a sua participação e performance e afetar a avaliação. Uma avaliação que se torna mais negativa do que seria na ‘realidade’ e, por conseguinte, conduz a uma motivação sempre menor no processo de aprendizagem. Além da criação de uma boa relação entre professores e alunos, tentamos estabelecer uma relação cooperante – e não competitiva – entre os alunos, por exemplo com o emprego de atividades em grupos. Apesar dos nossos propósitos, não é fácil compreender as emoções dos alunos, os seus pensamentos e crenças, sobretudo no relato de experiência que se apresenta, porque se trata de uma sala de aula com cerca de 60 alunos de língua portuguesa, na Universidade de Milão. Esta experiência tratou apenas da análise da interação em sala de aula já que a atitude dos alunos é profundamente influenciada pelo contexto em que se inserem: no caso que se propõe, a maioria dos alunos são jovens-adultos que pela primeira vez saem do núcleo familiar, em mudança para uma grande cidade, Milão. Portanto, os aspectos emotivos são fundamentais e podem interferir na aprendizagem da língua. Um outro elemento fundamental foi o ponto de vista da leitora² de português que conseguiu criar ótimas relações com os alunos.

Então, porque sentimos a exigência de analisar a questão do filtro afetivo e da correção de erros com os alunos do nosso primeiro ano? Acima de tudo, porque vimos que um bom começo, positivo, na aprendizagem de uma nova língua, afeta a carreira universitária do aluno e esse início positivo pode depender muito da prática docente – tanto no nível

² Os leitores são professores que ensinam a própria língua materna em universidades estrangeiras.

metodológico, quanto no de conteúdo. O nível inicial do grupo dos nossos alunos é sempre bastante homogêneo e isto é um elemento fundamental na nossa análise. Definimos este como grupo homogêneo porque na Itália é possível estudar a língua portuguesa só na universidade – apesar de algumas exceções³ – portanto, os alunos que chegam à universidade já com algum conhecimento da língua portuguesa são pouquíssimos, somente os que têm um progenitor falante nativo de português, no nosso caso quase sempre brasileiro.

A maioria dos alunos que escolhe a língua portuguesa não tem quaisquer conhecimentos prévios da língua e, no início, a escolha parece ficar a cargo de uma ‘simples’ curiosidade, cabendo aos professores transformar esta curiosidade em paixão. Isso significa que, por não ser uma língua estudada nas escolas de ensino secundário, faltam estudos didáticos a respeito dos variados aspectos da aprendizagem da língua portuguesa pelos italianos.

Portanto, os nossos pontos de referência foram alguns estudos italianos sobre a língua italiana como língua segunda e sobre as didáticas das línguas estrangeiras (nomeadamente no que se refere à língua inglesa), estudos em língua inglesa (em particular sobre a análise de erros e as teorias de Krashen), e alguns estudos em língua portuguesa (principalmente por Francisco José Quaresma de Figueiredo).

UMA BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Do ponto de vista teórico, focalizamos a nossa atenção, antes de começar a pensar nesta experiência, em alguns aspectos, em particular na teoria do filtro afetivo, em algumas teorias que fazem parte da Análise de Erros, nas teorias pedagógicas sobre o erro e a correção do mesmo, no conceito de motivação e de *flow experience*.

Portanto, como anteriormente referido, um dos nossos pontos de partida foi exatamente a hipótese do filtro afetivo teorizado por Stephen Krashen (1985). Afetivo diz respeito às causas e ao estado emocional do aluno em relação, no nosso caso, ao estudo da língua estrangeira:

The ‘affective filter’ is a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition. [...] When it is ‘up’, the acquirer may understand what he hears and reads, but the input will not reach the LAD (KRASHEN, 1985, p. 3).

Krashen classifica em três categorias estas variáveis afetivas, ou seja, a motivação (os alunos que possuem uma alta motivação adquirem com maior facilidade a língua estrangeira), a autoconfiança e autoimagem (aqueles alunos que têm uma visão normal da sua autoimagem e autoconfiança não apresentam problemas na aquisição da LE), a ansiedade (é referida como individual ou grupal, e se for baixa, favorece a aquisição da LE).

Restringindo a nossa pesquisa só ao papel da correção de erros nas aulas de português, a área dos estudos linguísticos denominada Análise de Erros foi um outro ponto de partida fundamental para tentar explicar o papel desempenhado pelos erros no processo de aquisição de uma língua estrangeira, fornecendo uma metodologia para a investigação da interlíngua. Um elemento fundamental que tentamos transmitir aos nossos alunos desde o início é a necessidade de cometer erros para aprender uma nova língua. Os erros são inevitáveis e é só através deles que os alunos lançam hipóteses relacionadas com as regras da língua que se está

³ Existem projetos de introdução do ensino da língua portuguesa em algumas escolas secundárias italianas, por exemplo nas cidades de Pescara e Arezzo, mas o percurso para uma introdução mais oficial no sistema de ensino italiano é ainda muito longo.

aprendendo. A nossa tentativa foi também compartilhar com os nossos alunos estas reflexões sobre o que significa errar, o que é um erro e a diferença entre erro e desvio.

Portanto, além do enorme tributo dado pela Análise de Erros, que considera o erro não mais um problema, mas um componente fundamental do processo de aprendizagem, aprofundamos e compartilhamos com os alunos o conceito de interlíngua, que se relaciona com este assunto, mas também a visão do erro de alguns pedagogistas italianos, nomeadamente Gianni Rodari (1977): na opinião dele, fingir que o erro não existe é uma abordagem completamente equivocada. A pedagogia de Rodari não justifica o erro, mas o considera um aspecto fundamental da construção e crescimento de uma linguagem. Proceder por erros é, resumidamente, a história da linguagem e da comunicação.

Finalmente, é essencial considerar o ponto de vista de Merrill Swain (2011) que destaca a importância das emoções na sala de aula, declarando que precisamos fazer uma reflexão sobre qual é a mediação das “respostas emocionais dos professores aos alunos, dos alunos aos professores e dos alunos às atividades que lhes proporcionamos” (BATTISTELLA, 2015, p. 106). E este conceito se relaciona com a brilhante intuição da chamada *flow experience* do psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (2002), isto é, um estado mental positivo durante o qual o indivíduo está completamente imerso numa atividade que capta toda a sua atenção, a qual é inteiramente dedicada à realização de um objetivo específico. O estudioso usou o termo *flow* porque os sujeitos da pesquisa afirmaram que se sentiam como se fossem transportados por um fluxo, uma corrente de energia agradável. A sensação de prazer não ocorre durante a *flow experience*, pois envolveria uma reflexão sobre o estado emocional do sujeito que o distrairia da atividade. É acionada mais tarde, quando a ação termina e o objetivo é alcançado. Viver uma *flow experience* durante o processo de aprendizagem leva o aluno a ter consciência do seu potencial e a perceber as suas aptidões de forma positiva. Tudo isso permite que o filtro afetivo não se eleve, pois tal experiência é desprovida do estresse negativo que diminuiria a atividade cognitiva no nível neurológico. Além disso, numa condição mental desse tipo, o aluno esquece que está aprendendo e, portanto, predispõe a mente a uma aquisição mais profunda.

Portanto, tendo em conta os elementos teóricos acima abordados, tentamos compreender também qual poderia ser a melhor metodologia didática para desconstruir o filtro afetivo e como corrigir os erros sem fragilizar a autoconfiança do aluno. Norteiam a nossa investigação também as perguntas: ‘quando, quanto e como corrigir?’. Não pusemos em causa se fazer correções – corrigir é um ato fundamental ao qual o professor não pode fugir – mas a maneira como essas correções são feitas e em que momentos. Essas perguntas foram surgindo durante o ano letivo, mas a discussão aconteceu no final do ano e as hipóteses levantadas foram testadas com a turma. O nosso raciocínio crítico ocorreu no final do ano acadêmico e os questionários foram apresentados tanto à leitora como aos alunos, no final das aulas e das provas. Obviamente os objetivos a serem alcançados, também sob o perfil didático e pedagógico, foram estabelecidos no início do ano acadêmico, antes do começo das aulas, e durante o ano realizaram-se reuniões, mas só depois resolvemos abordar esse aspecto específico porque o consideramos particularmente interessante. Um último elemento que sempre tivemos em conta, mas que aqui não vamos abordar, é o discurso sobre a avaliação.

Características da pesquisa

Dois objetivos principais nortearam esta pesquisa:

- 1) Indagar se a correção oral de erros na sala de aula altera o filtro afetivo dos alunos;
- 2) Listar as categorias de correção utilizadas pela leitora e compreender as crenças, relativamente à questão dos erros, dos alunos e da leitora.

Os resultados deste estudo podem contribuir para melhorar a nossa prática didática porque leva em conta as crenças dos alunos e a resposta dos alunos à correção do professor. A pesquisa em questão, de caráter qualitativo (Cf. ERICKSON, 1986), investiga também alguns aspectos da interação aluno-aluno e professora-alunos durante a aprendizagem da língua portuguesa. Foi objetivo da professora pesquisadora observar essa interação comunicativa que envolve todos os interessados em contexto de sala de aula e analisar como as várias formas de correção influenciam a aprendizagem (Cf. FIGUEIREDO 2002, 2003).

Cenário de pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A análise em causa neste trabalho foi realizada através de três instrumentos de observação:

- 1) OBSERVAÇÃO DIRETA não estruturada, individual, através de notas de campo.
- 2) QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS: se trata de um questionário anônimo dividido em três partes. A primeira parte consiste em questões sobre a estrutura das aulas de língua, a segunda na percepção pessoal do conceito de desvio/erro, enquanto a terceira foca o tópico de ‘correção de erros’ na sala de aula. Desenvolvemos um questionário de 15 perguntas – com perguntas de múltipla escolha e semiestruturadas (com a possibilidade de adicionar um comentário). No início do primeiro semestre aplicamos também um outro questionário para recolher informações gerais sobre os alunos.
- 3) QUESTIONÁRIO PARA A LEITORA DE PORTUGUÊS: se trata de um questionário misto (de 5 perguntas, abertas e semiestruturada, com a possibilidade de adicionar um comentário) apenas sobre a correção de erros na sala de aula. A bibliografia de referência relativamente à classificação de erros é constituída principalmente pelo estudo de Lyster e Ranta (1997) que subdivide as modalidades de correção em seis categorias: Correção Explícita, Reformulação, Questões de Clarificação, Sinais Metalinguísticos, Elicitação, Repetição.⁴

População alvo da pesquisa

Os alunos inscritos no primeiro ano de língua portuguesa na Faculdade de Letras, Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras, ano académico 2017/2018, foram 106 e cerca de 60 assistiram às aulas regularmente (fato que permite o acesso a duas provas parciais que substituem o exame escrito final). O nosso grupo alvo se compõe claramente só dos cerca de 60 alunos que frequentam com assiduidade. Podemos defini-lo como um grupo bastante homogêneo, apresentando as seguintes características:

Faixa etária: a maioria 19-20 anos (75%); 21-24 (20%); 25-33 (5%).

Sexo: 85% feminino e 15% masculino.

Frequência de aulas: duas vezes por semana.

⁴ “CORREÇÃO EXPLÍCITA: fornecimento explícito da forma correta. [...]; REFORMULAÇÃO: reprodução modificada de toda ou de parte da sentença pelo professor, exceto o erro cometido por seu aluno. [...]; QUESTÕES DE CLARIFICAÇÃO: ocorrem quando o aluno produz uma sentença que pode ser mal entendida pelo professor, ou que não está bem formulada de alguma maneira, onde a repetição ou a reformulação da mesma seja necessária. [...]; SINAIS METALINGUÍSTICOS: a correção através de sinais metalinguísticos contém informações, comentários ou perguntas relacionadas às sentenças incorretas produzidas pelo aluno, sem fornecer uma correção explícita da forma correta. [...]; ELICITAÇÃO: engloba três técnicas utilizadas pelos professores. Primeira: o professor estimula o aluno a complementar a frase produzida pelo mesmo, pausando estrategicamente, fazendo com que o aluno reflita sobre sua produção. Segunda: o professor usa perguntas abertas para que o aluno consiga perceber onde está seu erro. Terceira: o professor pode pedir aos seus alunos que reformulem as sentenças. [...]; REPETIÇÃO: refere-se à repetição do professor, em isolado, da sentença em que o aluno cometeu um erro, sendo que esta repetição será geralmente uma pergunta [...]” (CARAZZAI, 2007, p. 110-112).

Duração: outubro 2017- maio 2018.

A abordagem do curso é comunicativa. O objetivo final do primeiro ano é o alcance do nível A2/B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

A leitora tem formação em Estudos Europeus na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e mestrado em Políticas Europeias (Políticas de promoção de LE) na mesma universidade, e atua como professora de português na universidade italiana desde 2013.

Os dados. Reflexão sobre os questionários e a observação direta

Os dados coletados, tanto através da observação, como através dos questionários, foram analisados de maneira qualitativa. Para a análise dos dados, consideramos como fonte de dados primários os questionários administrados à leitora e aos alunos e confrontamos os dados com aqueles conseguidos pelas observações das aulas.

A observação direta

De forma geral, através da observação direta, foi possível notar que os alunos procuram tirar um bom proveito da correção, querem ser corrigidos e julgam a correção fundamental para o desenvolvimento das próprias competências. A leitora corrigiu os erros orais com frequência, mas nem sempre, utilizando quase todas as categorias de correção propostas por Lyster e Ranta (1997). A correção através da elicitación e a correção através de questões de clarificação foram as duas formas de correção que mais ocorreram, o que indica que a leitora tenta frequentemente ajudar os alunos na reflexão metalinguística. A correção explícita, uma tipologia de correção a que a leitora recorre menos, foi utilizada quando os alunos interrompem o próprio discurso para pedir ajuda, ou para se assegurarem de ter falado corretamente.

Apesar de verem a sua fala interrompida, no caso de correção imediata, não foi observada uma mudança no filtro afetivo na maioria dos alunos (porém em alguns isso aconteceu), porque, em muitos casos eram os próprios alunos que solicitavam a correção. A leitora utilizou, às vezes, a reformulação também, que aparentemente não afetou o filtro afetivo dos alunos, porque os próprios reformulavam a frase e prosseguiram na fala. A leitora estimulou muito a cooperação entre os alunos e a participação deles, levando a um clima descontraído, favorável à aprendizagem.

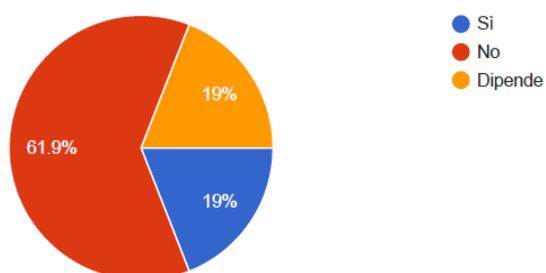
O questionário dos alunos

Através do questionário preenchido pelos alunos, em italiano, foram obtidas as seguintes repostas (se fará referência apenas aos elementos mais interessantes da segunda e terceira parte do questionário):

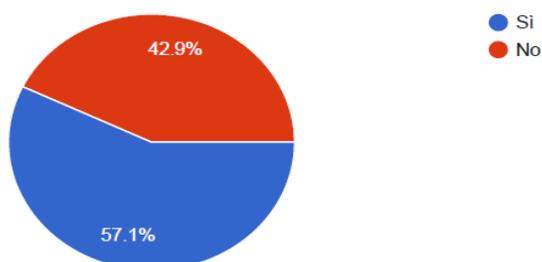
PARTE 2: Percezione personale del concetto di deviazione/errore (*Percepção pessoal do conceito de desvio/erro*)

- 1) Ritiene il commettere errori come un qualcosa di negativo? (*Considera cometer erros como algo negativo?*)⁵

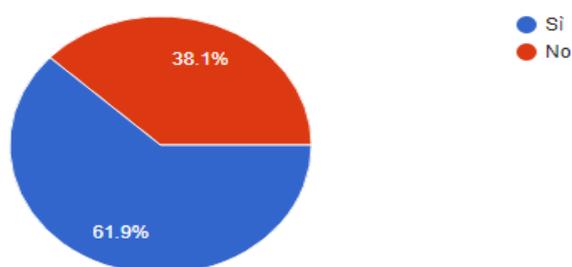
⁵ Quem respondeu “depende” à pergunta, teria que indicar brevemente a motivação. A seguir alguns exemplos: 1) Eu escolhi a resposta ‘depende’ porque basicamente os erros servem para aprender; 2) ‘Depende’ porque é normal cometer erros por ser uma nova língua para nós, mas ao mesmo tempo cometer erros na estrutura da frase ou mesmo na pronúncia, vejo isso como algo negativo; 3) Depende do tipo de erro e de quanto esse erro poderia ter sido evitado, talvez porque já tenha sido cometido outras vezes; 4) Porque se eu aprendo com o erro é algo



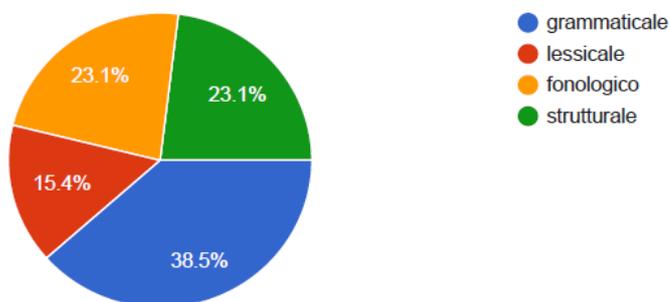
- 2) Prova una qualche sorta di timore o ansia relativamente al commettere errori? (*Sente algum tipo de medo ou ansiedade por cometer erros?*)



- 3) Pensa di commettere prevalentemente la stessa tipologia di deviazione/errore (grammaticale, lessicale, fonologico...)? (*Pensa cometer principalmente o mesmo tipo de desvio / erro (gramatical, lexical, fonológico...)?*)

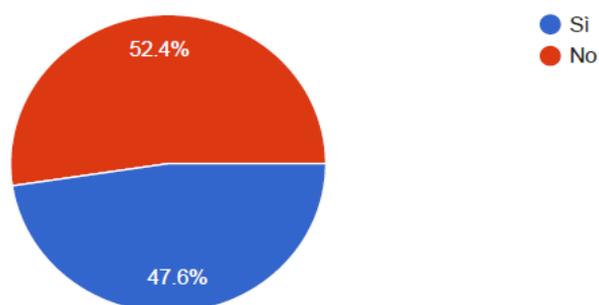


Se ha risposto sì alla domanda precedente, segnali la tipologia di errore/deviazione in cui incorre più spesso (*Se respondeu sim à pergunta anterior, indique o tipo de erro / desvio que comete com mais frequência*):



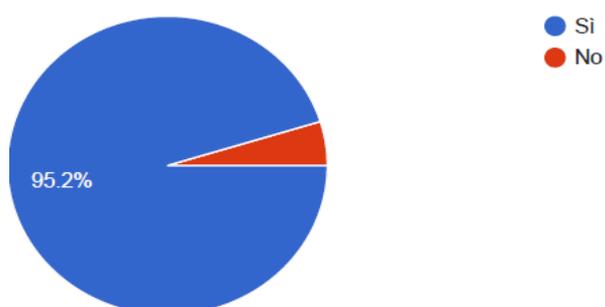
- 4) Sente che gli errori sono spesso dovuti all'interferenza con la sua lingua materna? (*Pensa que os seus erros geralmente são causados por interferência com a sua língua materna?*)

útil para enriquecer minha bagagem cultural / gramatical, então também depende muito do tipo de erro, se é de entendimento ou falta de estudo [...].

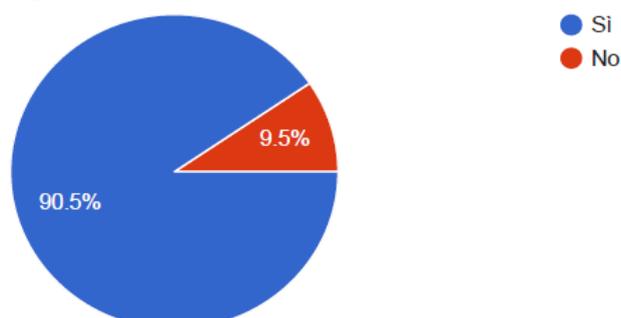


PARTE 3: La correzione della deviazione/errore in classe (*A correção do desvio/erro na sala de aula*)

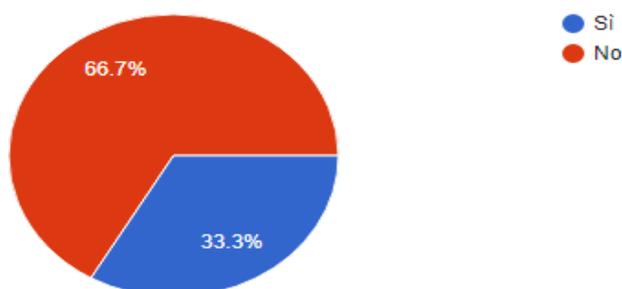
- 5) Pensa che le modalità di correzione degli errori da parte delle insegnanti portino a una comprensione e ‘superamento’ dell’errore? (*Acha que as maneiras pelas quais os erros são corrigidos pelos professores levam a uma compreensão do mesmo?*)



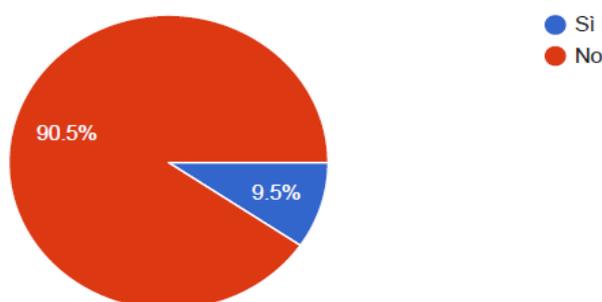
- 6) Si sente sereno/a quando le viene corretto un errore? (*Se sente sereno quando é corrigido?*)



- 7) Quando le viene corretto un ‘suo’ errore (individuale) davanti a tutta la classe (per es. durante la correzione di un compito), si sente a disagio? (*Quando é corrigido por um erro que cometeu em frente de toda a classe, se sente desconfortável?*)



- 8) Questa correzione le impedisce di proseguire serenamente l'attività? (*Esta correção impede de continuar a atividade com serenidade?*)



- 9) Nelle attività orali, a volte l'insegnante la può interrompere per riformulare una sua frase in maniera più corretta. Selezioni le opzioni in cui più si rispecchia (*Nas atividades orais, às vezes a professora pode interrompê-lo para reformular o seu enunciado / a sua frase mais corretamente. Selecione as opções nas quais se reflete*):
- Ritengo che questa interruzione sia utile ai fini della correzione (*acho que esta interrupção é útil para a correção*): 57,1%
 - Questa interruzione mi deconcentra (*essa interrupção faz perder o foco*): 9,5%
 - Riesco a riprendere il filo del discorso senza problemi (*consigo continuar minha linha de raciocínio sem problemas*): 28,6%
 - La correzione orale mi rimane impressa/funziona (*a correção oral permanece / funciona*): 42,9%
 - Preferirei avere la correzione completa alla fine dell'attività orale, senza essere interrotto (*preferiria uma correção completa no final da atividade oral, sem ser interrompido antes*): 19%

Em seguida alguns comentários finais que os alunos podiam acrescentar livremente:

1) Eu acho que é muito importante corrigir os erros porque, se nos depararmos com qualquer situação concernente à esfera escrita ou oral, é importante entender onde erramos e, de alguma forma, sermos capazes de superar o erro e aprender mais. Se, por outro lado, expusermos uma frase gramaticalmente incorreta sem correção, é muito provável que, em outra ocasião, cometamos o mesmo erro.

2) Não mudou a minha percepção de erro, mas mudou a minha abordagem ao mesmo. No início, falar uma língua estrangeira em frente de pessoas (professores e colegas) me fez sentir desconfortável por medo de ser 'julgado'. Acho, no entanto, que esse tipo de interação é muito útil se se quer ganhar segurança e fluência no uso da língua. Prosseguindo durante o curso, na verdade, esse 'medo' diminuiu e foi então que comecei a ficar mais solta na fala [...].

Foi, sem dúvida, muito interessante a aparente contradição entre as respostas às perguntas: *sente algum tipo de medo ou ansiedade por cometer erros? e considera cometer erros como algo negativo?*. A maioria dos alunos afirma ter medo de cometer erros, mas a maioria dos alunos afirma também que não considera cometer erros como algo negativo e quem respondeu ‘depende’, forneceu informações interessantes, isto é, pensar que é normal cometer erros, mas também pensar como o erro poderia ter sido evitado e na tipologia do erro cometido (que se reflete sobre o assunto da negatividade ou positividade do mesmo).

Além disso, à pergunta *sente-se sereno quando é corrigido?*, mais do que 90% respondeu positivamente, e à pergunta *Quando é corrigido por um erro que cometeu em frente de toda a classe, se sente desconfortável?* a maioria respondeu negativamente, mas com percentagens muito menores (67%) que as da pergunta anterior.

Podemos então afirmar que a maioria dos alunos realmente entendeu a necessidade e a relevância de cometer erros, mas que isso continua a constituir em parte um tabu. Um tabu que reflete o pensamento de muitos professores, uma crença que os alunos interiorizam e que, compreensivelmente, é muito difícil extirpar porque, afinal, são sempre necessariamente objeto de avaliação. Portanto, por princípio, todos julgam o erro e a correção uma parte natural do processo de aprendizagem, mas, na prática, alguns alunos têm a preocupação e o medo de se sentirem postos em causa em frente dos colegas e, por conseguinte, não vivem serenamente o processo de aprendizagem desta ‘nova’ língua estrangeira.

O questionário da professora de língua portuguesa

Através do questionário preenchido pela leitora, ela sugere que as categorias de correção que mais utiliza na sala de aula (P1) são diferentes, porque dependem da tipologia de trabalho: *Questões de clarificação e eliciação, nos exercícios de abordagem comunicativa. Reformulação, nas correções dos trabalhos de casa de gramática. Correção explícita para a pronúncia e por vezes nas correções dos trabalhos de casa de gramática (R1)*. E é uma escolha (P1) [...] *em parte instintiva, na medida em que resulta da dinâmica da aula, e da observação das reações dos alunos às várias técnicas de correção. Não se pode dizer completamente instintiva porque cada estratégia responde mais ou menos à correção de um tipo específico de erro, dentro de um tipo específico de exercício (R1)*. A categoria de correção que considera mais eficaz (P2) é *Questões de clarificação e eliciação porque com estas formas o aluno tem um papel mais ativo na identificação do erro, lhe é dada a oportunidade de autocorreção, reformulação, e ao mesmo tempo pode ser solicitada a colaboração dos colegas (R2)*.

Um outro aspecto considerado fundamental nesta pesquisa foi compreender se a tipologia de correção escolhida depende também da personalidade e sensibilidade do aluno (P4); a leitora pensa que é fundamental escolher a correção em função do aluno, porque [...] *Quando o aluno tem uma “boa relação” com o erro, ou seja, entende que faz parte do processo de aprendizagem, e trabalha bem em grupo, estimulo os colegas a “ajudarem”, identificando o erro e transmitindo ao colega a forma correta. No caso de alunos mais introvertidos, nem sempre funciona, e é preferível não focalizar demasiado no erro, fornecer a resposta correta imediatamente, de forma a que o aluno não se sinta bloqueado (R4)*. No comentário final a leitora acrescentou um elemento muito importante, ou seja, a questão da comunicação: *Nos exercícios de interação oral com uma componente sobretudo comunicativa – creio que é neste caso que as questões da correção são mais importantes – a par da necessidade de corrigir o erro, é também importante não interromper o fluxo de comunicação. Por isso só intervenho quando o erro impede a compreensão, e uso sobretudo questões de clarificação (simulando um contexto de comunicação autêntico) e eliciação.*

Concluimos que é muito importante e positivo o fato de os alunos serem corrigidos de formas diferentes, e o conhecimento por parte do professor das várias modalidades de correção pode levar a uma consciência maior no momento da correção. Seria fundamental partilhar com os alunos não só as razões pelas quais o professor está corrigindo, mas também os ‘resultados’ de cada correção. Fica muito claro que os alunos, na maioria das vezes, pedem ao professor para serem corrigidos, então ele tem de desempenhar o papel de guia. A leitora compreende muito bem que, tanto um excesso de correção, como uma não correção - que pode ser recebida como desinteresse -, podem levar a uma redução da autoestima, a um acréscimo do filtro afetivo e por isso bloquear o processo de aprendizagem (Cf. ANDRÉS, 1999, pp. 87-102). A conclusão, muito óbvia, na verdade, é que não podemos de modo algum abandonar os procedimentos corretivos (Cf. LYSTER, RANTA, 1997), mas seria desejável tornar estas correções geradoras de verdadeira aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se trate de um relato de uma pequena experiência e de uma primeira abordagem à metodologia de pesquisa que podemos prosseguir nos próximos anos, podemos afirmar ter obtido algumas respostas e resultados que nos levaram a refletir sobre a nossa prática docente. Reparámos que na maioria das vezes a correção não gerou alterações significativas no uso do filtro afetivo, mas em alguns casos isso aconteceu. Um elemento fundamental foi a capacidade e espontaneidade da leitora em fazer correções, o que provocou uma motivação positiva nos alunos. Já vimos que a maioria dos alunos reagiu positivamente à correção, elemento revelador da boa relação com o professor, assim como entre os alunos da mesma sala de aula, e acreditam na relevância da correção, portanto, é lógico considerarmos a correção oral, numa classe de LE em ambiente comunicativo, produtiva e necessária.

Apesar do ambiente descontraído e das relações humanas muito positivas, alguns alunos tiveram um filtro afetivo bastante alto durante a maior parte do ano e, nestes casos, tentamos ajudá-los tanto respeitando o silêncio deles (muitas vezes com um sorriso e dizendo ‘não há problema, não faz mal’), como os envolvendo em diferentes atividades. Por exemplo, introduzimos atividades que podem ser consideradas lúdicas: depois de um primeiro momento de quase rejeição ou suspeita, seguiu imediatamente curiosidade e, depois, envolvimento, e finalmente essas atividades tiveram um êxito positivo, nos ajudando a manter a motivação alta, que é a fonte de tudo.

Aproveitando o ensejo das teorias de Robert Gardner (1985), nomeadamente no que se refere à motivação, consideramos fundamental o fato de que um estímulo é mais ou menos motivador de acordo com a relevância para o assunto, de acordo com estar ou não relacionado com as necessidades e os problemas dos alunos.

Além disso, é fundamental o nível de novidade e complexidade (nem muito alto nem muito baixo), e por essa razão introduzimos muitas atividades (incluindo *workshops* e trabalhos de grupo) que dissessem respeito à atualidade política, cultural e social dos países de língua portuguesa para tentar recriar, mesmo se parcialmente, as condições que levam a viver uma espécie de *flow experience*. Também tentamos estabelecer uma ligação, quando possível, com o curso de literatura portuguesa e brasileira do primeiro ano, no qual os alunos estudam o período moderno e contemporâneo, sempre para tentar manter a motivação alta: os alunos escolheram um curso literário e tentamos dar-lhes as ferramentas para desfrutar plenamente dos textos literários, através da aprendizagem da língua portuguesa.

Concluindo, podemos afirmar que os resultados das três ferramentas de análise trouxeram conclusões com muitos pontos em comum e isso é muito positivo, porque significa

que a nossa percepção, como professoras, não difere muito da percepção dos alunos, obviamente com algumas exceções. Comprovamos também a utilidade de fazer mais trabalhos em grupo e atividades paralelas (uma utopia tendo em conta o problema dos ‘tempos’ da universidade, ainda diferentes dos das escolas secundárias).

Contudo, é necessário, sem dúvida, traçar também na sala de aula universitária um novo contexto em que o erro, a avaliação e a autoavaliação são propostos de forma positiva e natural, partindo do conceito de que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem e de que o objetivo principal do professor é criar as condições para viver esses eventos e processos sem a interposição de filtros afetivos. O aluno que é o protagonista do seu percurso de aprendizagem deverá ser capaz de gerir o erro, saber avaliar e corrigir. Sob esse ponto de vista, a gestão de erros se torna uma prática que se expande ao longo do tempo e envolve muitas fases, se não todas, do processo de aprendizagem e não apenas os momentos de correção.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Veronica de. Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies. In: ARNOLD, Jane (Ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 87-102.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral, **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 2, p. 91-111, 2015.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin; LIMA, Marília dos Santos. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto, **RBLA, Belo Horizonte**, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.

CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Correção de erros gramaticais orais na sala de aula de inglês-LE: um estudo da prática e das crenças de uma professora, **Revista Letras, Curitiba**, n. 73, Set./Dez., p. 110-112, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the classic work on how to achieve happiness**. London [etc.]: Rider, 2002.

DAMÁSIO, António. **L’errore di Cartesio: emozione, ragione e cervello umano**. Milano: Adelphi, 2007.

ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTRICK, Merlin (Ed.). **Handbook of Research on Teaching** (3rd ed., p. 119-161). New York: MacMillan, 1986.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia: editora da UFMG, 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, Vilson (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 125-157.

GARDNER, Robert. **Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms, **Studies in second language acquisition**, v. 19, p. 37-66, 1997.

RODARI, Gianni. **Il libro degli errori**. Torino: Einaudi, 1977.

SWAIN, Merrill. The inseparability of cognition and emotion in second language learning, **Language Teaching**, v. 46, n. 2, p. 195-207, 2011.