

Antes de começar a analisar a natureza do erro, seria útil enquadrar o tema a partir de um ponto de vista humanístico-afetivo. A correção e a avaliação são, geralmente, vividas pelo aluno como momentos de forte estresse emocional. Evitar erros é, com frequência, considerada uma das prioridades do processo de ensino/aprendizagem. Na realidade, se o erro é inserido em uma abordagem didática que tenha entre seus principais objetivos a serenidade do estudante, além de sua autonomia e sua corresponsabilidade no processo de aprendizagem, o discurso é enriquecido com componentes psicológicos e afetivos relevantes. O medo de errar pode gerar no estudante um estado de ansiedade, fazendo-lhe erguer barreiras psicológicas, defesas que podem preservá-lo do julgamento do professor e dos colegas. Essa atitude, frequente principalmente em alunos adultos que cresceram em ambientes em que o erro era visto de forma negativa, leva à criação de filtros afetivos que bloqueiam a aquisição (na acepção de Krashen¹).

Assim, é necessário idealizar um novo contexto, no qual o erro, a avaliação e a auto-avaliação sejam propostos de forma positiva e natural, partindo do conceito de que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem e de que o principal objetivo do professor é criar condições para poder viver estas situações e processos sem a interposição de filtros afetivos.

Deverão ser dadas as condições para que o estudante protagonista do próprio percurso de aprendizagem possa gerenciar o erro, possa saber avaliá-lo e corrigi-lo se não for causado por falta de conhecimento, mas por uma aplicação errada daquilo que ele sabe. Nessa ótica, a gestão do erro torna-se uma prática que se dilata no tempo e que acomete muitas, se não todas, as fases do processo de aprendizado, e não só os momentos de correção e de *feedback*.

MEZZADRI, Marco. La correzione degli errori. In .it, Perugia, v.3, n. 1, p. 4-9, 2002.

1. A natureza do erro

Uma abordagem negativa do erro encontra terreno fértil em algumas concepções da língua e da sua aprendizagem: a tradição dos vários métodos e abordagens de tipo formalista e estruturalista cria a herança cultural que ainda é característica de muitos estudantes, de professores e também de sistemas educacionais.²

Segundo as teorias estruturalistas, a aprendizagem da língua baseia-se em aquisições de habilidades muito semelhantes às requeridas por atividades físicas e esportivas: a habilidade linguística é subdividida em uma série de comportamentos que o aluno é estimulado a aprender por meio de uma sequência de ações: estímulo > resposta > reforço/correção.

Os comportamentos são ensinados por meio de fases controladas que reduzem o espectro de ação do estudante de modo a evitar o erro o máximo possível. Se pensarmos no ensino linguístico em voga nos anos de 1970, nos laboratórios linguísticos e nas baterias de exercícios estruturais, percebemos imediatamente o papel que o erro e a necessidade imprescindível de uma correção imediata assumem neste contexto didático. Além disso, a língua se aprende através da aquisição de uma série de comportamentos, portanto, se não se corrigem os erros, pode-se criar um comportamento linguístico incorreto que permanece na mente do estudante, sendo bastante provável que se fixe e se perpetue. Este medo do erro pode ser verificado ainda hoje na atitude desconfiada de muitos professores e idealizadores de materiais didáticos que, cuidadosamente, evitam qualquer exposição a um *input* linguístico incorreto ou a tipologias de atividades baseadas na correção do erro (do tipo *Encontre o erro e corrija-o*).

A partir do fim dos anos de 1950, as novas teorias linguísticas de Chomsky conduzem, entre outras coisas, a uma mudança na atitude em relação ao erro, visto como resultado natural de um processo de produção linguística. Cada ser humano produz língua de modo criativo e a sua *performance* é única. As frases que cada indivíduo cria têm como traço distintivo a unicidade. Baseado em uma competência linguística, que por natureza é similar na língua-mãe e na língua estrangeira adquirida, o indivíduo produz, cria *performances* que respondem às suas necessidades comunicativas. Um falante nativo de italiano, ainda que tenha um perfeito domínio da própria língua, comete erros devido a diversas causas: distração, agitação, hesitação, ansiedade, atos falhos e lapsos de memória, dificuldade de manter a linha de raciocínio, interferências culturais, etc.

1.1 A interlíngua

Na aprendizagem de língua estrangeira encontra grande espaço o conceito de *interlíngua*³.

A observação da *performance* de indivíduos que estão aprendendo uma língua estrangeira leva a verificar a existência de um sistema linguístico em movimento contínuo que constitui, em cada fase, a "norma" que o próprio falante cria

e hipotetiza para a língua estrangeira. Esse sistema linguístico baseia-se em uma espécie de estrutura linguística latente que o falante possui porque adquiriu através do aprendizado da língua materna ou porque é inata⁴.

Isso leva à presença, na interlíngua, de estruturas linguísticas típicas da língua materna que se reduzem à medida que o aprendizado se desenvolve e que o nível de conhecimento linguístico aumenta.

Diminui, assim, o grau de interferência até chegar de modo ideal a dois sistemas linguísticos totalmente independentes, o da L1 e o da LE.

Para muitos estudiosos, não é possível atingir este resultado: permanece sempre um espaço para a interlíngua.

Evidentemente, tal postura vê o erro como parte natural e inevitável do aprendizado, considerando-o menos negativo e didaticamente perigoso do que antigamente. O indivíduo, munido e marcado pela experiência da língua materna realiza um percurso que inevitavelmente o leva a cometer erros, mas que lhe permite prosseguir através da construção de hipóteses e da sua verificação em direção a um aprendizado criativo muito parecido com aquele que realiza a criança quando aprende sua primeira língua.

Do ponto de vista do professor, o erro e seu processo de eliminação são os indicadores do percurso de aquisição do aluno.

1.2 Erro ou engano

Antes de analisar as possíveis causas dos erros é preciso fazer uma distinção entre dois tipos de erros, ou melhor, entre erro e engano.⁵

O primeiro é resultado de uma falta de conhecimento por parte do aprendente. Por exemplo, se o estudante ainda não aprendeu o subjuntivo, a falta de uso deste modo verbal não pode ser creditada a um problema momentâneo, mas a uma carência sistemática. Dessa forma, sua competência torna-se incompleta e a correção deve vir de fora.

O engano, ao contrário, é um acontecimento momentâneo, não sistemático, o qual pode ser autocorrigido pelo falante, eventualmente com o auxílio do professor. É o tipo de erro que comete o falante nativo com domínio total da língua.

O erro que não for remediado por meio de uma apropriada intervenção de correção por parte do professor, dos materiais didáticos e dos colegas, ou por meio de uma ação de autocorreção pode se fixar, se "fossilizar": será repetido e será difícil eliminá-lo.

1.3 Tipologia dos erros

Selinker especifica alguns processos que levam à criação da interlíngua. Além da causa mais óbvia, isto é, a transferência da língua materna (ou de outra língua estrangeira), ele observa que o erro pode ser involuntariamente induzido pelos materiais didáticos, pelo professor ou por estratégias de aprendizagem utilizadas

pelo estudante, como, por exemplo, tentar evitar dificuldades.

Outros mecanismos que levam ao erro são a hipergeneralização, isto é, estender uma regra também a casos em que ela não é aplicável, e a aplicação de estratégias típicas da língua materna.

Diversos estudiosos⁶ propõem uma distinção entre erros de *interlíngua* e de *intraíngua*. Este último é devido a fatores que podem ser intrínsecos ao processo de aprendizagem da língua estrangeira, ou seja, não atribuídos à transferência.

Assim, às vezes não fica claro se o erro se deve à interferência da língua materna ou se tal erro é causado por razões internas à língua estudada e a estratégias de aprendizagem do aluno.

1.4 Níveis de erro

Os níveis de erro são múltiplos e variados. Decidir qual erro é mais grave diz respeito a um discurso didático que será tratado a seguir. No momento, contudo, torna-se oportuno listar possíveis níveis de erro, incluindo aqueles que, às vezes, são negligenciados.

- *Nível gramatical e sintático*
- *Nível funcional ou dos atos comunicativos*
- *Nível lexical*
- *Nível fonológico, não só da pronúncia, mas também da entonação*
- *Nível do registro linguístico*
- *Nível pragmático, da comunicação*
- *Nível cultural ou intercultural*

2. A correção do erro

2.1 O feedback e a autocorreção

Durante a aula são muitas as ocasiões em que o percurso do aluno é monitorado e a *performance* linguística é avaliada pelo professor. Trata-se de uma avaliação que se realiza durante o percurso de execução de uma atividade ou quando se chega ao fim de uma unidade didática.

A natureza da avaliação pode ser de diversos tipos: com frequência se faz a distinção entre *avaliação somatória* (por meio de testes ou de outras provas que avaliem os progressos do aluno no percurso concluído) e *avaliação formativa* (que tem como objetivo manter sob controle o processo de aprendizagem). É evidente que a correção dos erros não é uma ação que o professor executa única e exclusivamente no momento da avaliação de um exame somatório, mas é parte integrante do trabalho em todos os momentos da aula – por exemplo, toda vez que ao estudante são propostas atividades focadas na verificação da compreensão de um trecho escrito ou oral, se está diante de uma forma de *feedback*.

Neste ponto, é oportuno salientar que o processo de correção deve estar inserido em uma concepção humanístico-afetiva da didática: o erro é parte natural do processo de aprendizado e o estudante deve encontrar no professor, nos colegas e no sistema educativo em geral a compreensão necessária, para que o erro não cause ansiedade. A atitude diante do erro não pode ser punitiva, portanto, torna-se necessário promover formas de correção que incentivem e desenvolvam a capacidade de autocorreção do estudante e aumentem sua autonomia crítica, inclusive na gestão do erro. Por exemplo, será importante instigar o estudante a encontrar modos de se aproximar da correção, apoiados por uma atitude indutiva, de reflexão e de descoberta do erro e, portanto, de reconhecimento do tipo de erro com possível diagnóstico consequente. Dessa forma, se a *performance* incorreta for gerada por um engano, este poderá ser reconhecido como tal e corrigido da forma esperada.

Um esclarecimento nos parece relevante: no processo de análise e correção do erro pelo aluno é importante refletir sobre o porquê do erro e não somente alcançar um produto final correto. Às vezes, conseguir individualizar o erro e criar hipóteses sobre sua correção pode tornar-se uma operação longa e complexa que se torna parte de uma retomada do que levou ao erro, operação útil para fazer com que também o processo gerador de erro seja objeto de correção.

Em uma perspectiva de ensino de tipo humanístico-afetiva, a análise e a correção do erro podem ocorrer de modo diversificado e eclético, de acordo com o momento, mas ainda assim o papel assumido pelo professor é predominantemente o de facilitador do processo de autocorreção, de um conselheiro que indica o caminho ao aluno para que ele possa solucionar o erro por si mesmo. A velha técnica de repetição da explicação em torno dos enganos cometidos ou a correção direta pelo professor são somente duas das possíveis estratégias e não as únicas abordagens realizáveis.

2.2 Quando corrigir?

A aplicação em glotodidática das teorias neurolinguísticas e psicolinguísticas (por exemplo, as hipóteses de Krashen⁷ sobre aquisição e aprendizagem, a teoria da bilateralidade e direcionalidade⁸) leva a formas de intervenção que tentam respeitar os fundamentos de tais teorias. Por exemplo: se a informação é elaborada primeiro pelo hemisfério direito e depois pelo esquerdo, um percurso didático correto deverá dar conta das estratégias necessárias para ativar a lateralidade direita do cérebro. A exposição global e a indução são duas dessas estratégias – logo, torna-se necessário deixar que os estudantes formulem hipóteses na fase de exposição mais geral do conteúdo, as quais, então, serão verificadas durante o percurso e tratadas pelo professor somente na fase dedicada à reflexão. Este esquema comporta inevitavelmente o risco de que o estudante possa, a princípio, cometer erros e induz no professor a necessidade de intervir somente em determi-

nados casos: por exemplo, no caso de o estudante não conseguir acompanhar o percurso sugerido pela atividade indutiva de descoberta da língua ou se o estudante cometer erros/enganos referentes a partes já aprendidas.

Caberá ao professor escolher entre as técnicas à disposição aquela mais adequada a aproveitar o momento certo para fazer a correção.

Para entender qual estratégia de correção seguir, a distinção que frequentemente se faz é entre atividades que promovam a *precisão* gramatical e outras que, ao contrário, têm como fim a *comunicação fluente*. No primeiro caso, o professor será induzido a uma intervenção imediata de correção dirigida; no segundo, o professor não intervirá imediatamente e em todos os erros, mas, por exemplo, poderá tomar nota dos erros que julgar relevante corrigir, passando, então, no fim da atividade a uma fase de *feedback*. Deste modo, os alunos não são interrompidos, o esforço que estão fazendo é voltado à comunicação, sem o medo de errar, sem a ameaça da intrusão do professor.

A experiência didática leva a especificar dois tipos predominantes de aluno, o que fala impellido por uma forte motivação comunicacional, não priorizando a correção, e o que, ao contrário, tende a falar pouco, mas corretamente, bloqueado por um certo medo de errar. Saber dosar as estratégias de correção segundo a natureza da atividade pode ajudar os diversos tipos de alunos a melhorar as próprias estratégias.

O professor deve tentar superar aquela que, às vezes, é uma total deformação profissional: a aspiração a uma comunicação perfeitamente correta. Se o aluno envolvido em uma atividade comunicativa comete erros de diversos tipos, da pronúncia à escolha lexical e estrutural, o professor não deverá sentir-se no dever de corrigi-los em sua totalidade, e sim, intervir somente na correção daqueles que dizem respeito ao assunto estudado, ao objetivo da aula ou, então, àqueles que correm maior risco de se fossilizar.

2.3 Como corrigir?

Em uma situação didática inspirada em critérios humanístico-afetivos nunca será demais chamar a atenção para o papel elementar do aumento da autonomia do aluno e, portanto, para a necessidade de considerar o estímulo da autocorreção como objetivo da ação do professor, somando-se ao objetivo principal, isto é, a correção do erro.

Nem todas as técnicas e posturas didáticas inspiram-se nesses conceitos, mas nem por isso devem ser consideradas negativas por sua natureza. Mais uma vez, a postura mais eficaz continua sendo a que privilegia uma abordagem eclética aos problemas e a possibilidade de manipular as técnicas de acordo com as necessidades, coerentemente com as escolhas metodológicas de base. Observemos estes minidiálogos. Quais posturas didáticas manifestam?

Em classe, está sendo trabalhado o subjuntivo e seu uso.

1)

Professor: O que você fará no próximo verão?

Aluno: Não sei ainda. Talvez eu vou à praia e...

Professor: Você esqueceu? "Talvez eu vá", não "talvez eu vou".

Aluno: Ah, sim, é verdade... e conheça muitas garotas bonitas.

2)

Professor: O que você fará no próximo verão?

Aluno: Não sei ainda. Talvez eu vou à praia e...

Professor: Ei, ei, preste atenção... Talvez...

Aluno: Ah, entendi... Talvez eu vá à praia e conheça muitas garotas bonitas.

3)

Professor: O que você fará no próximo verão?

Aluno: Não sei ainda. Talvez eu vou à praia e...

Professor: Um momento... O que você disse?

Aluno: Talvez eu vou à praia e...

Professor: Alguém consegue ajudá-lo?

Aluno 2: Talvez eu vá à praia...

Professor: Exato! Talvez eu vá. Pode repetir?

Aluno: Talvez eu vá à praia e...

Professor: Perfeito! Continue: talvez vá à praia e...

Aluno: Talvez eu vá à praia e conheça muitas garotas bonitas.

Professor: (O professor concorda e sorri.)

Nos três exemplos nos deparamos com o mesmo erro, o qual é considerado pelo professor como um engano momentâneo do estudante e não um erro sistemático. Apesar disso, as estratégias adotadas são diferentes.

1. A correção imediata pelo professor

No primeiro caso, o professor se comporta de forma em parte incorreta e em parte inconveniente para a circunstância. A intervenção é incorreta porque pune o aluno, acusando-o de não lembrar e dando mais peso ao erro. O clima que advém dessa situação está longe de ser positivo ou sereno. Prova disso é a resposta do estudante que continua sem nem ao menos repetir a forma verbal equivocada: a repetição, ao contrário, pode servir para consolidar a forma correta e eventualmente resolver o problema se esse for de natureza fonológica. Não é dada a importância adequada à autocorreção; o professor não habitua os alunos a essas técnicas.

Contudo, a correção imediata pelo professor não é, por si só, negativa se feita

de modo não punitivo, isto é, sem o agravante do comentário “Você esqueceu?”. Por exemplo, pode ser utilizada quando não há tempo para uma correção mais articulada e longa ou quando o professor é forçado pela intervenção de um outro aluno que percebeu o erro e pede esclarecimentos ou, ainda, se o professor não tem certeza de que o aluno “fraco” seja capaz de se autocorrigir.

2. A correção pelo estudante

Neste caso, o professor intervém, julgando oportuno interromper o aluno, talvez por se encontrar em uma fase da aula em que o objetivo seja a prática controlada dos modos verbais e não a fluência da comunicação. A intervenção estimula a autocorreção por meio de uma interrupção verbal (“Ei, ei, preste atenção...”). O professor poderia ter feito uma expressão facial insatisfeita ou um sinal com a mão convidando a parar e a refletir, etc. A técnica gera uma correção imediata por parte do estudante, resultando, assim, em uma prática positiva.

Todavia, em outras circunstâncias, o efeito poderia não ser tão imediato, principalmente se o professor solicitasse ao aluno que corrigisse um erro sistemático e não um engano momentâneo. Isso implica, portanto, uma atenção constante por parte do professor e uma memória eficaz, não só do que foi “feito” durante a aula, mas também do quanto é admissível esperar que os alunos tenham aprendido e compreendido.

Outra circunstância na qual esta técnica pode gerar efeito oposto ao esperado é no caso de abuso da intervenção pelo professor.

3. A correção pelo grupo

No terceiro caso, o professor decide envolver os outros alunos na correção. O resultado é positivo e o contexto dá a entender que a relação instaurada em aula seja positiva. Estamos frente a frente com uma classe na qual se soube criar um clima correto de trabalho colaborativo.

Além disso, nesse terceiro exemplo, o professor podia recorrer a essa técnica porque sabia que o estudante não teria recebido de modo negativo nem a intervenção do professor, nem a dos colegas. Em outras palavras: ensinar uma língua hoje não significa somente saber utilizar as técnicas e conhecer a língua, mas ser, igualmente, um atento observador de comportamentos, não só linguísticos, mas também dos aspectos psicológicos e afetivos. Em uma segunda análise, é oportuno reforçar que o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem, entre elas as de correção, desempenha um papel determinante e que elas devem ser ensinadas em modo integrado aos outros componentes da educação linguística.

Este percurso formativo também deve ser compartilhado pelo estudante: por exemplo, em uma situação colaborativa não há espaço para atitudes competitivas e, caso venham a se apresentar, se tentará modificá-las lentamente, de modo consciente.

2.4 Outras estratégias

Existem duas outras posturas didáticas, diametralmente opostas, mas que, às vezes, podem ser utilizadas pelo professor, desde que de modo consciente.

O professor não reage de jeito nenhum

O professor percebe o erro, mas não interrompe.

Essa postura pode se revelar uma estratégia legítima durante a execução de uma atividade cujo fim é a comunicação e não a exatidão, mas também é verdade que comportar-se sempre assim significa, por um lado, subestimar o problema e, por outro lado, não aproveitar as oportunidades que o contexto da sala de aula pode oferecer.

O erro não é só um produto final, mas em sua base, frequentemente, existem mecanismos que através da correção em classe podem ser analisados pelo estudante de forma imediata e consciente a fim de obter melhora em seu aprendizado.

O professor explica o porquê do erro

Neste caso, o professor tende a uma estratégia que não é por si negativa, mas que, além de ser um tanto dispendiosa em matéria de tempo, tira do estudante a possibilidade de “aprender fazendo”. Além disso, nem sempre é adequado que o professor recorra a reflexões racionais sobre o erro, principalmente se a classe vivencia uma fase de exposição do conteúdo, na qual os alunos são apresentados à língua não por meio de reflexão, e sim de modo espontâneo – e desta espontaneidade fazem parte também o erro, a formulação de hipóteses, a descoberta da língua.

2.5 Corrigir a escrita

Neste âmbito também consideramos apropriado aconselhar formas de correção que induzam o aluno à participação.

A produção escrita requer muito tempo e, em sua versão mais usual, isto é, a escrita individual, tira do aluno a possibilidade de se servir da colaboração, da ajuda dos colegas.

Não refletiremos aqui sobre quando e como efetuar a correção em classe, ou se é mais adequado que o professor corrija as produções escritas em casa ou durante a aula e sobre como, neste segundo caso, resolver a questão da gestão da classe. Em vez disso, nos deteremos em alguns aspectos relativos às técnicas de correção.

Canetas vermelha e azul e erro sublinhado com cores diferentes ou correção à margem da folha ou entrelinhas: essas são duas técnicas frequentemente utilizadas na correção da produção escrita. Porém, ambas possuem aspectos negativos. Sublinhar o erro, evidenciando sua gravidade, pode gerar uma concepção negativa do erro, um prenúncio da punição, e pode, assim, deixar o aluno desmotivado. Essa técnica, então, não leva por si só à autocorreção.

Isso vale menos ainda para a segunda técnica, a qual induz o aluno, na melhor das hipóteses, a uma reflexão sobre o erro cometido, mas não à elaboração de um percurso autônomo de correção. Para favorecer uma abordagem mais favorável à autocorreção, o professor poderia adotar símbolos, como “GR” para “gramática”, “O” para “ortografia”, etc., os quais induzem o aluno (sozinho ou em dupla) a refletir e, de modo orientado, a tentar individuar a solução ou, pelo menos, o alcance do erro. Contudo, em todos os casos a atenção é posta sobre o erro e não sobre a *performance*. Isto é, seria conveniente que o professor ou os colegas chamados a corrigir dessem, antes de qualquer coisa, um *feedback* positivo sobre o trabalho desenvolvido, ou seja, fizessem apreciações sobre os aspectos positivos apresentados pelo texto escrito.

Infelizmente, a formulação de conceitos geralmente ressalta o que existe de positivo através de uma nota ou de um comentário lacônico (suficiente, bom, ótimo), mas na página junto ao texto o que fica em evidência é o erro.

Uma solução possível poderia ser o uso de anotações na margem do texto, com as quais o professor, assim como ressalta o erro, também destaca passagens bem-escritas. Bastariam simples comentários, como “Ótimo!”, “Você se expressou muito bem!”, “Boa escolha das palavras!”, “Muito bem!” ou os convencionais pontos de exclamação “!!”, e o *feedback* se deslocaria de uma abordagem baseada no erro a uma percepção global em que o erro não apareceria de modo tão negativo.

Notas

¹ A distinção feita por Krashen é entre a aquisição, que ele considera um processo espontâneo e inconsciente criador de produção linguística automática, baseada em compreensão profunda, e a aprendizagem, processo racional que faz as vezes de monitor da aprendizagem e da realização linguística. Ver KRASHEN, S. e TERREL, T., *The Natural Approach*, Pergamon, New York, 1983.

² RICHARDS, J.C., *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP, 1986, p.44-63.

³ SELINKER, L., “Interlanguage”, IRAL (10), 1972 e *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London 1992; ARCAINI, E. e PY, B. (organizadores), *Interlingua*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1984.

⁴ Chomsky afirma que todo ser humano possui um mecanismo inato de aquisição linguística, o LAD (Language Acquisition Device) baseado em conceitos linguísticos universais, na capacidade de formular hipóteses e na possibilidade de verificar tais hipóteses por meio do *feedback* sobre os resultados produzidos. Bruner acrescenta ao LAD o LASS (Language Acquisition Support System) que dá a possibilidade de confrontar a *performance* e, então, validar as hipóteses. É dado pelo ambiente familiar, no caso das crianças, e pela ação didática do professor, dos materiais utilizados em classe e pelo ambiente, no caso dos estudantes de L2.

⁵ Na terminologia inglesa, respectivamente *error* e *mistake*.

⁶ Numerosas remissões são propostas em RICHARDS, J.C., *The context of Language Teaching*, CUP, 1985, p. 67-68.

⁷ KRASHEN, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.