

Correção sistemática na comunicação oral: base da análise contrastiva de PLE para falantes de espanhol

Patrícia Trindade Nakagome – FFLCH/USP

I – Contraste e erros

Este trabalho está inserido na perspectiva da Linguística Contrastiva (LC) e leva em conta tanto as contribuições da Análise Contrastiva (AC) quanto da Análise de Erros (AE), que não são vistas como duas perspectivas excludentes. Isso não nos leva, no entanto, a negar as críticas a elas colocadas, especialmente em relação à AC, que traz marcas do seu tempo, como o comportamentalismo, já hoje colocadas em descrédito.

Os estudos contrastivos contribuem ao permitir que a aquisição de uma língua seja, quando possível, pensada dentro da especificidade da Língua Materna (LM) do aluno. Não se trata, assim, de um intento de prever todos os erros ou de considerá-los unicamente como relacionados à LM, mas de buscar aspectos de semelhança e diferença que fossilizam a interlíngua, o que se dá com maior intensidade em casos de idiomas muito próximos, como o português e o espanhol.

Devido às críticas sofridas, a Análise Contrastiva foi reformulada em diversos aspectos, dando origem, assim, à Análise de Erros, considerada sua versão fraca. Nessa perspectiva mais recente, o erro não é apenas uma decorrência de interferência da língua materna, mas também de causas relacionadas já à aquisição da nova língua e de outros fatores que constituem os erros não-sistemáticos, cuja denominação já indica que estes não poderiam ser colocados em um sistema explicativo, sendo, em geral, fruto de esquecimento, distração etc.

Como aponta Andrade (2002), a AC e a AE levam a concepções bastante distintas do erro, pois na primeira ele seria reconhecido como algo negativo, visto como um desvio em relação ao que se aprendeu e, no segundo caso, o erro é positivo, demonstrando o estágio de aprendizagem do aluno.

Almeida Filho (2004) também indica que, na visão dos professores, sustenta-se essa dupla compreensão de erro. Em oposição à concepção positiva, para a qual os erros são fundamentais para testar hipóteses de língua e garantir o avanço na interlíngua, na compreensão negativa do erro, ele seria visto como “perigoso e

contraproducente”, exigindo sua correção imediata e total. Nessa perspectiva, os professores:

Nem sempre se dão conta da posição que têm e da prática realizada. Corrigem os erros e pedem que os alunos repitam a forma correta (muitas vezes encadeando o coro com correções e repetições individuais). Mesmo quando as correções parecem não surtir efeito, isso é previsto para o futuro (em algum momento a assimilação se dará!). O professor, em alguns casos, fornece o que é certo e o evidencia pretendendo esvaziar a possibilidade de ocorrência futura de erro. Desenvolve-se, por vezes, um código para pedir ajuda (olhar, sorriso, entoação ascendente de pergunta). (Almeida Filho, 2004, p. 186)

O autor caracteriza uma situação em que o professor, sem plena consciência dos efeitos e motivações de sua prática, conduz uma dinâmica em sala de aula que beira ao desastre. Parece-nos que tal caracterização reduz as eventuais potencialidades da correção, reconhecidas pelo próprio autor mais adiante em seu texto e, além disso, nega as possibilidades de que a intervenção metodológica fosse distinta caso um professor reflexivo estivesse envolvido na situação. O fato é que mesmo propostas com grande respaldo em termos de ensino de língua (a abordagem comunicativa, por exemplo) dificilmente são exitosas se forem manejadas por um professor em um contexto de restrições metodológicas e de pouco espaço para reflexão sobre sua prática. Esse mesmo preceito é válido para o caso da correção, que certamente será um instrumento de punição nas mãos de profissionais pouco atentos ao seu papel formativo.

Nesse sentido, o que propomos em grande medida neste artigo é discutir a possibilidade de que a correção oral aconteça de forma sistemática, sem que isso implique, necessariamente, em uma concepção negativa do erro ou em uma prática marcada por repetições que pouco geram resultados na aquisição da língua.

II - Comunicação e correção na aquisição de PLE para hispanofalantes

Portunhol. Essa é a classificação popular por meio da qual muitos conhecem a mistura do português e do espanhol. Essa frágil interlíngua leva erroneamente a pensar que seus falantes se comunicam com grande facilidade, o que possibilitaria, em decorrência disso, uma rápida proficiência no outro idioma.

Sabe-se, no entanto, que a proximidade entre os idiomas traz diversas dificuldades ao aprendizado, pois “se por um lado a semelhança facilita o

entendimento, por outro lado são constantes as evidências de transferência negativa e eventualmente de fossilização.” (Ferreira, 1995, p. 40).

É natural que em uma aula de português para falantes de espanhol (PFE), os alunos, especialmente por logo compreenderem o professor, tentam se comunicar com recursos linguísticos que vão muito além daqueles já conhecidos formalmente. Ao incentivar a comunicação dos alunos, é possível notar, depois de algumas aulas, que oportunhol estereotipado logo cede espaço a uma interlíngua efetiva, em que diversos “erros” cometidos são fruto de tentativas de compreensão do sistema do novo idioma adquirido.

A singularidade na aquisição de falantes de línguas próximas leva a questionar a necessidade de se desenvolver uma metodologia específica. Grannier (2000, p. 59) afirma que há duas posições nesse debate: de um lado, há aqueles que, como Almeida Filho, consideram “um tratamento incidental de algumas especificidades” e, de outro, há os que defendem um material parcial ou totalmente voltado a FE. De modo geral, concorda-se com o benefício de levar em consideração o contraste das línguas em questão.

Grannier aponta que não há muito consenso quanto ao modo como os ganhos com o contraste podem ser aplicados nas aulas de PFE. Em atenção a isso, a autora apresenta sua “proposta heterodoxa”, que consiste em um completo sistema de ensino voltado a esse público específico, em que chama a atenção o fato de se controlar as atividades de *produção oral* “tanto na sua extensão como nos seus temas, enquanto as atividades relacionadas à *escrita são incentivadas*. Em outras palavras, heterodoxamente, convém *não estimular a produção oral livre* numa fase inicial.” (Grannier, 2000, p. 64). Tal proposta contempla também um modo de se trabalhar a correção com o aluno, em que lhe é dado o tempo para pensar as diferenças entre sua LM e a LE (*ibidem*):

O aluno dispõe de mais tempo para pensar ao escrever do que ao falar. Nesse tempo desenvolve-se naturalmente um tipo de automonitoramento que deve ser estimulado e para o qual o professor pode fornecer elementos, progressivamente.

As atividades escritas ou redacionais, por outro lado, permitem uma interação professor/aluno e aluno/aluno, que (1) compensa, de certa forma, a redução da interação oral livre e (2) permite ao professor corrigir o aluno sem interrompê-lo.

É de grande validade o estudo de Grannier, especialmente por trazer uma metodologia prática para o ensino de PFE, em que, inclusive, “subverte” o que

comumente se faz nas aulas de língua estrangeira, ou seja, partir da oralidade à escrita, em movimento semelhante ao que se dá na aquisição da língua materna. Embora a proposta considere que a comunicação oral seja desenvolvida junto às atividades de escrita, parece-nos, precisamente em relação ao PFE, que há uma perda por não lhe dar um lugar central. Diante de falantes que já conseguem se comunicar, arriscando-se em hipóteses de aquisição do português, é fundamental que eles tenham voz e não apenas espaço de expressão através da escrita. A fala impõe uma dinâmica que lhes permite serem ativos no processo de aquisição da língua. Consideramos, assim, que embora a correção interrompa o aluno (aspecto anteriormente apontado como negativo por Grannier), ela deve ser preferida a uma prática em que a intervenção livre do falante ganhe um papel secundário.

Importante salientar que concordamos com o posicionamento de Grannier em relação ao tratamento dos erros, em que por meio do automonitoramento o aluno é levado a refletir sobre as diferenças entre as línguas (para a qual é fundamental o conhecimento contrastivo do professor, indicando as dificuldades possíveis). Parece-nos, no entanto, que essa reflexão pode ocorrer também nas atividades orais, sem a distinção tão marcada pela autora (Grannier 1998 apud Grannier 2000, p.60):

Como transição para esse automonitoramento, tanto a redação em sala de aula como principalmente a redação extensiva como tarefa extraclasse têm se revelado atividades altamente proveitosas e muito apreciadas pelos alunos. Ao contrário das atividades orais, as diversas atividades redacionais permitem ao aluno dar-se tempo para refletir mesmo que seja por alguns segundos e permitem ao professor, por outro lado, através de várias técnicas de correção, indicar, sem perturbar a expressão do aluno, em que pontos ele deve ainda refletir e onde pode melhorar o seu desempenho. Dessa maneira, o aluno pode procurar por si mesmo formas alternativas mais apropriadas em português.

A correção na produção oral do aluno também lhe oferece um tempo (talvez os mesmos poucos segundos dedicados às redações) para que ele reflita sobre seu erro. De fato, a correção nas atividades orais traz como aspecto negativo o fato de interromper o aluno, mas isso não implica, como discutiremos adiante, em romper a comunicação com o professor e o restante do grupo.

A posição de Grannier é, de certa forma, reforçada por Santos (1999), que analisa a especificidade do PFE e contribui para o debate ao trazer também uma discussão prática sobre essa modalidade de ensino. Ao final de seu artigo, a autora aponta a necessidade de: organizar turmas voltadas apenas para o grupo linguístico

específico (FE); desenvolver um material diferenciado; discutir a avaliação; e, no aspecto que interessa a esse artigo, tratar os erros produzidos:

O tratamento de erros, oral e escrito, também deve ser cuidadosamente trabalhado, a fim de evitar uma precoce fossilização da interlíngua. É preciso chamar a atenção do aprendiz para seus erros sem, contudo, constrangê-lo perante os colegas. (Aliás, essa recomendação serve para qualquer grupo de aprendizes.) Na produção textual, uma das alternativas é a correção conjunta onde cada aluno participa refletindo e identificando a forma mais adequada. No tratamento dos erros orais é preciso atenção para não se preocupar com o conteúdo em detrimento da forma. Esse processo com o hispanofalante não funciona tão bem quanto com os outros estrangeiros. A gravação da produção oral do aprendiz e posterior análise da sua fala pode ajudá-lo a distinguir melhor o que é português e o que é espanhol. (Santos, 1999, p. 56)

A autora também indica a necessidade de que a reflexão seja uma aliada no processo de correção na produção textual. E, no que se refere à comunicação oral, ela é vaga ao afirmar que a avaliação de forma e conteúdo não é tão eficaz para os FE quando comparado a outros estrangeiros. Além disso, Santos traz um aspecto fortemente apontado nas críticas à correção oral dos alunos: o aspecto emocional.

São frequentes as considerações de que a correção pode ter impacto negativo sobre a auto-estima do aluno, que ao se sentir exposto diante do grupo, poderia reduzir sua participação em sala de aula. Vejamos o comentário de Almeida Filho (2004, p. 189):

O envolvimento do aprendente com a língua-alvo por força do interesse despertado pelo conteúdo do curso e pelas atividades nele engendradas em atividades geradoras de intensa interação (como tarefas, por exemplo) pode conduzir a um modo adquiridor de aprendizagem da nova língua e, por isso, diminuir a atenção à forma que incentiva o erro formal, que leva ao exagero ou desacerto na condução da correção, que pode afetar negativamente a auto-estima do aprendiz reduzindo suas chances de captar competência comunicativa carregada de erros e fossilizações.

O exagero e o desacerto estariam na base de uma correção problemática. Isso porque a correção nem pode ser colocada no centro da dinâmica da aula, com risco de que o aluno não reconheça seus progressos, apenas suas fraquezas, nem pode ser feita em momentos que não permitam uma breve interrupção no fluxo da comunicação. É assim que a correção é também apontada como um entrave à abordagem comunicativa, ao interesse legítimo do aluno pela expressão na língua e por todos os aspectos culturais e sociais que ela carrega.

Apontaremos a seguir que a correção (como qualquer intervenção didática bem realizada) pode ser um instrumento que, ao contrário do que comumente se

pensa, aja em favor do fortalecimento do aluno, especialmente porque ele se sentirá mais apto a expressar-se, sabendo que suas colocações não são apenas as esperadas de um aprendiz, mas também as que se aproximam à proficiência de um falante de língua materna, ainda que seja apenas no nível linguístico que ele está mais familiarizado.

III-Corrigindo a visão negativa da correção: uma proposta de intervenção sistemática

Faz-se necessário explicitar o que entendemos como correção sistemática. Na classificação de erros apontada anteriormente, entre sistemáticos e não sistemáticos, nossa proposta de correção considera apenas o primeiro tipo. Ou seja, serão alvo de correção apenas os desvios esperados para um determinado momento da interlíngua do processo de aquisição. Desse modo, a correção, ao reforçar as dificuldades comuns a maior parte dos alunos em um mesmo estágio de contato com o novo idioma, é também realizada de modo sistemático, fazendo parte da dinâmica da aula, como elemento que professores e estudantes consideram relevante para o bom desenvolvimento do curso.

Assim, quando a correção é feita de modo sistemático, estendida a todos os alunos e abrangendo aspectos linguísticos já previamente ensinados e enfatizados, torna-se elemento de unidade do grupo, indicando o quanto alguns “erros” são comuns e passíveis de serem superados.

Ao contrário do que se poderia imaginar, a correção não constituirá um momento de exposição do aluno. Ele não se intimidará se reconhecer o erro como natural ao processo de aquisição, não um desvio individual. Para que esse clima de confiança (em que o grupo se apóia nas dificuldades comuns e no interesse pelo conhecimento do idioma) é fundamental que o professor esteja sempre atento à dinâmica da aula e a singularidade dos alunos. Assim, há algumas situações em que o profissional não deve priorizar a correção, como por exemplo, em atividades voltadas para a fluência, com um grupo pouco confiante na comunicação oral e diante de um aluno com dificuldade específica.

Faz-se necessário, assim, lidar com a complexidade do “gerenciamento de erro”, que segundo Cavalari (2008:53), “incluiria o conhecimento, por parte do

professor, das variáveis lingüísticas e afetivas que interagem em determinado contexto, o objetivo que se pretende alcançar, bem como um plano de ação que reflita como isso será possível a partir das características observadas”.

A correção não será uma ação intimidadora caso o professor tenha garantido a existência de um espaço de comunicação privilegiado aos alunos, em que eles não são vistos como produtores de erros, mas como sujeitos que aprendem a expressar enunciações singulares em outro idioma.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ CAMORLINGA, Rafael (2005): Do Português ao Espanhol: os prós e os contras da proximidade. Em: SEYCIAS, João (org.): *O Ensino do Espanhol no Brasil -passado, presente, futuro*, p. 195- 205. São Paulo: Parábola.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (1995): Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? Em: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.): *Português para estrangeiros interface com o espanhol*, p. 13-21. São Paulo: Pontes.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (2004); “Questões da Interlíngua de Aprendizes de Português a Partir ou com a Interposição do Espanhol (língua Muito Próxima).Em: SIMÕES, Antônio R. M.; CARVALHO, Ana Maria; WIEDEMANN, Lyris (orgs.) *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados em português e inglês*, p. 183-191. São Paulo: Pontes.
- ANDRADE, Otávio Goes de (2002): A conjugação dos modelos de análise contrastiva e de análise de erros no tratamento dos matizes do verbo português ficar em espanhol. Em: *Congresso Brasileiro de Hispanistas Nº2*. Disponível em:http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100048&lng=en&nrm=abn. Acessado em: 25/10/2010.
- CAVALARI, Suzi Marques Spatti (2008): O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. Em: *Trabalhos em lingüística aplicada*, vol.47, nº1 p. 45-63.
- DURÃO, Adja Balbino De Amorim Barbieri (1999): *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma (2004): *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: UFG.

GRANNIER, Daniele Marcelle (2000): Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol. Em: *III Congresso da SIPLE*. Brasília: Intertexto, p. 57-80.

MARRONE, Célia Siqueira de (2005): *Português-Espanhol: aspectos comparativos*. São Paulo: Pontes.

SANTOS, Percília (1998): O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. Em CUNHA, Maria Jandira. e SANTOS, Percília. (orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*, p. 49-57. Brasília: UnB.

SILVA, Eliane Barbosa da (2002). Bloqueios do aprendiz de espanhol/LE: os heterossemânticos. Em: *Congresso Brasileiro de Hispanistas N°2*. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100020&lng=en&nrm=ABN. Acessado em 25/10/2010.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (org.) (1998): *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

VANDRESEN, Paulino (1988): Lingüística contrastiva e ensino de línguas estrangeiras. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino.(org). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC.