



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA - PPGLA

DEISE LIBRELOTTO SCHERER

**AFETIVIDADE E CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS DE DOIS
PROFESSORES DE E/LE DA REDE PÚBLICA DO DF**

BRASÍLIA
2008

DEISE LIBRELOTTO SCHERER

**AFETIVIDADE E CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS DE DOIS
PROFESSORES DE E/LE DA REDE PÚBLICA DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

BRASÍLIA
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

Scherer, Deise Librelotto.

Afetividade e correção e/ ou tratamento de erros de dois professores de E/ LE da rede pública do DF / Deise Librelotto Scherer. – 2008. xi, 197 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2008. Orientação: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

1. Lingüística aplicada. 2. Língua espanhola.
3. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira.
III. Título.

CDU 806.0

**AFETIVIDADE E CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS DE DOIS
PROFESSORES DE E/LE DA REDE PÚBLICA DO DF**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Orientadora – UnB

Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva
Examinador Externo – UFOP

Profa. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos
Examinador Interno – UnB

Prof. Dr. Enrique Huelva Unternbäumen
Suplente – UnB

BRASÍLIA
2008

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser afetivo, que cuida de mim e me dá carinho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, que, com muita afetividade e sabedoria, incentivou-me sempre na minha caminhada tanto dentro quanto fora da Academia.

Aos professores doutores José Carlos Paes de Almeida Filho, Enrique Huelva, Mariney Conceição e Percília Santos, por compartilharem seus ricos conhecimentos e me darem a oportunidade de vivenciar essa etapa acadêmica.

Aos professores doutores Sérgio Raimundo Elias da Silva e Cynthia Ann Bell dos Santos, pela disposição em compor a Banca de Defesa e pelas preciosas contribuições.

Aos professores que permitiram serem observados e aos seus alunos, que, de igual forma, se expuseram sem restrições e com boa-vontade. Também aos diretores e coordenadores, que permitiram que as observações e gravações fossem coletadas no recinto de suas escolas.

Aos colegas de longa caminhada Lucia Targino, Pedro Saraiva, Isabella Trajano, Christian Phillip Klein, Márcia Maria Santos, Luciano Herbert Dias, Magali Pedro, Renato Bincoletto e María Hortência Murga, e aos de caminhada menos longa, Denise Felice, pela ajuda, e Bárbara Bonfim, Lisiani Ferraco, Noriko Sabanai e Mônica Luz, pelas trocas de conhecimento e pelas palavras de apoio e incentivo durante todas as etapas deste estudo.

Aos também colegas, mas, mais que colegas, amigos Luis Carlos Ramos Nogueira e Edleide Menezes, que estiveram de uma forma ou de outra sempre por perto, também cuidando de mim com carinho.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo que sou e pelo que puderam me dar de afeto, pela honestidade e retidão de caráter.

Ao meu irmão João Roberto, à minha cunhada Cris e ao meu sobrinho Marco Antônio, pelo apoio, pelo acolhimento e pelo sentimento de paz no coração.

À minha família Sudbrack, família de coração que soube me guiar dando continuidade ao que meus pais começaram; além do apoio emocional, também pelas orientações e pelo acolhimento.

Às minhas irmãs de coração Lúcia Helena Soratto e Luciane Sá de Andrade, por compartilhar experiências acadêmicas e pelos incentivos e momentos de descontração.

À Ana Cristina Sanchottene, pela competência profissional em me guiar emocionalmente nesta caminhada.

Ao Marcus Vinicius Lamar, pelo companheirismo e pela paciência, pelo incentivo implícito e explícito, pela ternura, enfim, pela magia de um sentimento que não se traduz.

RESUMO

Esta pesquisa é do tipo qualitativo-interpretativista e tem como objetivos identificar os fatores afetivos que estão presentes na sala de aula de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), verificar se o professor corrige ou trata o erro e de que forma o faz, e também verificar se os fatores afetivos presentes na sala de aula de E/LE influenciam positiva ou negativamente a correção e/ou o tratamento do erro. Para alcançar esses objetivos, utilizamos instrumentos de coleta de dados pertinentes com o tipo de pesquisa supracitado, tais como: questionários, entrevistas, técnica da narrativa, observação e gravação das aulas em áudio e em vídeo. Os participantes da pesquisa são dois professores da rede pública de ensino de línguas do DF e suas respectivas turmas. Este estudo teve por base considerações teóricas de Wallon (1968, 1971, 1978) e de Vygotsky (1993, 1994, 1998) para abordar a presença de aspectos afetivos na relação professor-aluno e suas possíveis influências no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula de LE. Destacamos também em nossos pressupostos teóricos sentimentos inerentes ao ambiente da sala de aula de LE tais como ansiedade e inibição. Além disso, nos baseamos em categorias adotadas em estudos realizados por um grupo de Campinas acerca da afetividade em sala de aula, as quais destacam a postura e o conteúdo verbal do professor, bem como suas decisões pedagógicas, a fim de observar a interação entre o professor e seus alunos. Os dados revelaram que as situações de sala de aula, principalmente as que expõem os alunos, envolvem sentimentos tais como vergonha, desconforto e constrangimento, e que o tipo de *feedback* do professor contribui para amenizar tais sentimentos. Os dados revelaram também que os professores exercem sua autoridade em sala de aula e que há uma boa relação entre professor e alunos baseada no respeito mútuo, o que facilita a correção e/ou tratamento do erro. Quanto à postura, os dados mostram atitudes diferentes de um professor para outro. Um deles faz mais uso de movimentos e aproximações físicas e o outro se mantém distante. Ambos são adequados no trato com as palavras. As decisões pedagógicas manifestam, de uma forma ou de outra, o envolvimento dos professores com o objeto de conhecimento que ensinam. Por último, os dados revelaram que ambos os professores corrigem mais do que tratam o erro.

Palavras-chave: afetividade, emoções, sentimentos, interação, ensino e aprendizagem de E/LE, correção de erro, tratamento de erro

ABSTRACT

This is a qualitative-interpretative research whose objectives are to identify the affective factors that are present in the E/LE (Spanish as Foreign Language) classroom, to verify if the teacher corrects or treats errors and which procedures are employed to make these corrections. We also aim to verify if the affective factors present in the E/LE classroom positively or negatively influence the correction and/or the treatment of the error. To reach these objectives, we used data acquisition instruments applicable to this kind of research, such as questionnaires, interviews, narrative technique, observation, and video and audio recording of the classes. The participants in the research are two teachers at public language schools in the DF (Federal District/Brazil) and their respective school groups. This study is based on the theoretical considerations of Wallon (1968, 1971, 1978) and Vygotsky (1993, 1994, 1998) to investigate the presence of affective aspects in the teacher-student relationship and its possible influences in the teaching and learning process in LE classrooms. In the theoretic studies, we also consider the feelings inherent to the LE classroom environment, such as anxiety and inhibition. Moreover, we are using the categories defined by studies carried out by a research group at the Campinas University (Brazil) concerning the affectivity in the classroom: the physical posture and the verbal output of the teacher, as well as his pedagogical decisions, in order to observe the interaction between the teacher and his students. The analysis of the data shows that the situations in the classroom, mainly those ones that expose the students, involve feelings such as shame, discomfort and constraint, and that the type of feedback given by the teacher contributes to the reduction of such feelings. The data also reveals that the teachers exert their authority in the classroom, and there is a good relationship between the teacher and the students based on mutual respect. These aspects make the correction and/or treatment of the error easier. In relation to the teachers' posture, the data show different attitudes between the teachers. One of them uses more body movements and physical approaches, whereas the other one remains distant from the students. Both are efficient in their verbal communication. The pedagogical decisions reveal the involvement of the teachers with the E/LE. Finally, the data shows that both teachers correct more than deal with the error.

Key-words: affectivity, emotions, feelings, interaction, teaching and learning of E/LE, correction of error, treatment of error

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	x
LISTA DE QUADROS E TABELAS	xi
CAPÍTULO I A ESCOLHA.....	12
1.1 Introdução.....	12
1.1.1 Justificativa.....	14
1.1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	14
1.2 Metodologia de pesquisa.....	15
1.2.1 Tipo de pesquisa.....	15
1.2.2 Contexto da pesquisa.....	17
1.2.3 Participantes da pesquisa.....	20
1.2.4 Instrumentos de pesquisa.....	22
1.2.4.1 Questionário.....	23
1.2.4.2 Entrevista.....	25
1.2.4.3 Narrativas.....	27
1.2.4.4 Observações, notas de campo e gravações em áudio e em vídeo...	29
1.3 Estrutura da dissertação.....	31
CAPÍTULO II A AFETIVIDADE NA CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE E/LE.....	32
2.1 Introdução.....	32
2.2 Definindo a afetividade.....	33
2.3 Interação e afeto na sala de aula.....	37
2.4 Sentimentos e emoções no processo de ensino e aprendizagem de LE.....	43
2.4.1 Ansiedade.....	48
2.4.2 Auto-estima e autoconfiança.....	52
2.4.3 Inibição.....	54
2.5 Avaliação.....	55

2.6	Definindo o erro.....	60
2.7	A correção e/ou tratamento dos erros em LE.....	62
2.8	Categorias para estudo e coleta de dados.....	72
CAPÍTULO III	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	75
3.1	Introdução.....	75
3.2	Professor da Turma A - PA.....	77
3.2.1	Observações das aulas da Turma A.....	77
3.2.2	Entrevistas com PA.....	108
3.2.3	Narrativa com PA.....	116
3.2.4	Questionário para os alunos da Turma A e conversas informais.....	119
3.3	Professor da Turma B - PB.....	128
3.3.1	Observações das aulas da Turma B.....	128
3.3.2	Entrevistas com PB.....	157
3.3.3	Narrativa com PB.....	166
3.3.4	Questionário para os alunos da Turma B e conversas informais.....	170
	CONSIDERAÇÕES	179
	FINAIS.....	182
	REFERÊNCIAS	182
	BIBLIOGRÁFICAS.....	189
	ANEXOS.....	189
Anexo 1	Solicitação de Autorização.....	190
Anexo 2	Termo de Aceitação.....	191
	APÊNDICES.....	192
Apêndice I	Questionário para os professores.....	193
Apêndice II	Questionário para os alunos.....	194
Apêndice III	Entrevista 1 com os professores.....	195
Apêndice IV	Entrevista 2 com os professores.....	196
Apêndice V	Narrativa com os professores.....	197

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
A1, A2...	Alunos da turma A
B1, B2...	Alunos da turma B
CILs	Centros Interescolares de Línguas
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
P1	Professora da Turma A
P2	Professor da Turma B
TA	Turma A
TB	Turma B

CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES NA ANÁLISE DE DADOS

(...)	Supressão de trechos de um mesmo parágrafo ou do mesmo diálogo
...	Interrupção de pensamento
(?)	Fala incompreensível
AA	Alunos (tanto da turma A quanto da turma B)
A?	Aluno não identificado da Turma A
B?	Aluno não identificado da Turma B

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro demonstrativo do perfil dos alunos das turmas A e B.....	20
Tabela 2	Quadro demonstrativo do perfil dos professores A e B.....	22
Tabela 3	Quadro demonstrativo do cronograma de aplicação de instrumentos de coleta de dados nas turmas A e B.....	23
Tabela 4	Quadro-resumo Observação 01 TA (04/05/2007).....	79
Tabela 5	Quadro-resumo Observação 02 TA (11/05/2007).....	81
Tabela 6	Quadro-resumo Observação 03 TA (18/05/2007).....	84
Tabela 7	Quadro-resumo Observação 04 TA (25/05/2007)	94
Tabela 8	Quadro-resumo Observação 05 TA (01/06/2007)	97
Tabela 9	Quadro-resumo Observação 06 TA (15/06/2007)	101
Tabela 10	Quadro-resumo Observação 07 TA (22/06/2007)	103
Tabela 11	Quadro demonstrativo dos alunos da turma A e de seu interesse pela língua espanhola ou outros idiomas.....	119
Tabela 12	Quadro-resumo Observação 01 TB (08/05/2007)	129
Tabela 13	Quadro-resumo Observação 02 TB (15/05/2007)	137
Tabela 14	Quadro-resumo Observação 03 TB (22/05/2007)	141
Tabela 15	Quadro-resumo Observação 04 TB (29/05/2007)	143
Tabela 16	Quadro-resumo Observação 05 TB (05/06/2007)	146
Tabela 17	Quadro-resumo Observação 06 TB (12/06/2007)	149
Tabela 18	Quadro demonstrativo dos alunos da turma B e de seu interesse pela língua espanhola ou outros idiomas.....	171

CAPÍTULO I: A ESCOLHA

*“Se o que se pode ver, ouvir, pegar, medir, pesar
Do avião a jato ao jaboti
Desperta o que ainda não, não se pôde pensar
Do sono eterno ao eterno devir
Como a órbita da terra abraça o vácuo devagar
Para alcançar o que já estava aqui
Se a crença quer se materializar
Tanto quanto a experiência quer se abstrair
A ciência não avança
A ciência alcança
A ciência em si”*
(Arnaldo Antunes e Gilberto Gil)

1.1 INTRODUÇÃO

A sala de aula de língua estrangeira (doravante LE) constitui um ambiente delicado na medida em que os sujeitos que nela atuam, alunos e professores, formam um conjunto que exige um investimento afetivo muito grande, principalmente por parte do professor. O resultado da aprendizagem vai depender muito de como esse investimento vai acontecer.

Nesse ambiente, onde se dá o processo de ensino e aprendizagem, além de componentes cognitivos, estão presentes também componentes emocionais significativos associados a sentimentos como frustração, dúvida, insegurança, timidez, apreensão, superexigência, tanto por parte do aluno quanto do professor, sentimentos estes que podem determinar o sucesso ou o fracasso da aprendizagem do aluno, levando-o, inclusive, à desistência.

Em se tratando de LE especificamente, é importante se levar em consideração o fato de que o aluno que frequenta esse ambiente está aprendendo um novo idioma, diferente da sua língua materna, e, portanto, que ele não domina ainda. Nessa situação, é comum o aluno se deparar com sentimentos de insegurança, inibição e vergonha, por exemplo, pois teme se envolver em situação ridícula ao usar a língua-alvo, principalmente quando precisa se expressar utilizando a habilidade oral.

Se, para o aluno aprendiz de língua estrangeira, a situação de se expor por si só já produz tensão e sentimentos desconfortáveis, mais ainda se sentirá tenso se, ao se expor, for corrigido continuamente e de maneira desagradável pelo professor. Para não abalar a interação professor-aluno em sala de aula, ambos devem procurar manter uma relação amigável e

respeitosa cujo objetivo deve estar direcionado para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Assim, além da afetividade, tema que norteia este trabalho, outro aspecto abordado é a correção e/ou tratamento de erros. Considerando a aprendizagem como processo que passa por várias etapas, em que o erro representa uma delas, além de ser um fator que desperta emoções negativas, embora se tenha trabalhado muito atualmente no sentido de enfatizá-lo como ponto positivo do processo de aprendizagem do aluno, achamos importante e pertinente um estudo associando a afetividade, o tratamento de erros e o comportamento do professor em relação a esses aspectos. Afinal de contas, que estudante de LE já não experimentou uma sensação de frustração, de insegurança após ser corrigido pelo professor ou pelo colega? Que estudante de LE não se intimidou diante da possibilidade de errar?

Nesse processo que envolve emoções e afeto, se a relação afetiva do professor com os alunos não se estabelece, se o professor não estiver atento para as expectativas, necessidades, emoções e os desejos do aluno, pode acabar usando a sua afetividade de forma negativa, dificultando ou criando um ambiente desconfortável do ponto de vista afetivo, uma barreira entre si e o aluno. Se o professor não tiver sensibilidade suficiente para perceber que determinado aluno necessita de apoio, não vai conseguir ajudá-lo, e isso pode acarretar o fracasso da aprendizagem desse aluno. E se, por sua vez, o aluno não se envolver com o seu processo, certamente não ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Atualmente, após um longo período de estudos voltados para o produto e não para o processo, os trabalhos nessa área finalmente mudaram de foco. A maioria enfatiza aspectos relacionados ao aluno. Em nosso estudo, decidimos destacar o professor, uma vez que, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos atuam juntos, e o papel que o professor desempenha é fundamental. Nesse sentido, o professor que considerar o aluno com sentimentos e emoções tais como dor, alegria, medo, prazer, entre outros, bem como se interessar e se preocupar com o lado afetivo dele, estará formando laços afetivos que propiciam uma troca entre eles. Haverá, assim, mais motivação, disposição e interesse por parte de ambos os lados, tornando efetivo o processo de ensino e aprendizagem.

Levando em conta esses motivos, este estudo tem como tema a afetividade do professor na correção e/ou tratamento de erros em atividades orais em aulas de Espanhol como língua estrangeira (doravante E/LE). A relevância do tema se encontra no tópico a seguir.

1.1.1 Justificativa

De acordo com Lüdke e André (1986, p.3), “o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época”. Dado o contexto atual em que se insere o campo das línguas estrangeiras, repleto de acontecimentos que estreitam a uma velocidade espantosa as relações entre países, cada vez mais se torna importante aprender uma LE. Porém, muitos fatores interferem na aprendizagem de um idioma, dentre eles os fatores afetivos.

Em conformidade com o pensamento de Lüdke e André (1986), compartilhamos da idéia de que o pesquisador inevitavelmente transfere para a sua pesquisa uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que o orientam. E por acreditarmos que as escolas constituem espaços que devem promover, além da transmissão de conhecimento, as boas relações entre as pessoas que nelas atuam, visando à formação integral do aluno, escolhemos o tema da afetividade para este estudo, um tema até bem pouco tempo esquecido na área de Educação, especificamente, na área de LE, e que, atualmente, vem tendo destaque merecido em pesquisas que se preocupam, dentre outros, com problemas do ambiente escolar.

Estudar os fatores afetivos no processo de ensino e aprendizagem de LE, especificamente, torna-se relevante a partir do momento em que se percebe a educação de idiomas inserida nesse contexto social em constante transformação. Quanto mais se estudar o tema e se entender o ser humano em sua completude, mais se contribuirá para se formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de valorizar o “outro” em todos os sentidos. Pesquisas voltadas para a afetividade, portanto, são importantes na medida em que investigam valores tais como respeito e autoconfiança, indispensáveis para qualquer aprendiz de LE.

1.1.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

Para realizar tal estudo, duas perguntas direcionaram nosso trabalho, a saber:

1. Quais fatores afetivos poderiam influenciar a correção e/ou tratamento de erros nas atividades orais em aulas de E/LE?
2. O professor corrige ou trata os erros? Como ocorre essa correção e/ou tratamento dos erros?

Com o intuito de responder a estas perguntas, elaboramos os objetivos seguintes.

1. Identificar os fatores afetivos que estão presentes na sala de aula de E/LE.
2. Verificar se o professor corrige ou trata os erros e de que forma o faz.
3. Verificar se os fatores afetivos presentes em uma aula de E/LE influenciam positiva ou negativamente a correção e/ou tratamento de erros.

Para tanto, adotamos a metodologia de pesquisa descrita a seguir.

1.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

1.2.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Moita Lopes (1994), é importante que pesquisas na área de Linguística Aplicada reconheçam as tradições de pesquisa nas quais se inserem. Nesse artigo, o autor afirma que há uma forte tradição em estudos da área por pesquisas de base positivista, e que se parece ignorar ou até mesmo se rejeitar outras formas de produção de conhecimento. No entanto, essas outras formas de se produzir conhecimento, afirma o autor, não estão ao alcance da tradição positivista, por se basearem em princípios diferentes.

Essas formas novas a que se refere Moita Lopes em seu artigo se inserem na tradição interpretativista, cujos tipos de pesquisa que a representam são a etnográfica e a introspectiva.

Segundo Moita Lopes (1994), “a natureza do mundo social é de tal ordem que é necessário que se descubram meios adequados à produção científica nas Ciências Sociais” (p. 331). Para o autor, esse é um dos papéis da Linguística Aplicada.

Ainda como afirma Moita Lopes, no mesmo artigo, o homem constrói significados que caracterizam o mundo social, interpreta e reinterpreta-o, criando várias realidades. Assim, esses significados são construídos socialmente, e a investigação nas Ciências Sociais tem que levar em consideração essa pluralidade de vozes. Isso significa que, “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina; o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p. 331). É por meio da interpretação dos vários significados constitutivos do fato que o homem terá acesso a ele.

Quanto aos procedimentos metodológicos, cada tradição segue os seus. Na tradição interpretativista, os múltiplos significados são passíveis de interpretação, e não de padronização, como ocorre na tradição positivista. Por isso, costuma-se fazer uma análise qualitativa e não quantitativa. Ou seja, costuma-se utilizar procedimentos de investigação que captam a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituí-lo. Em outras palavras, segundo Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa não se presta a contar opiniões ou pessoas, mas a explorar essas opiniões, as diferentes representações sobre o tema a ser investigado.

Para Moita Lopes (1994), nesse tipo de pesquisa, leva-se em consideração a visão que os participantes têm do contexto social. É um tipo de pesquisa totalmente apropriado para investigações relacionadas ao contexto da sala de aula, especificamente ao “processo” de ensino e aprendizagem, contrapondo ao “produto” da aprendizagem. Em outro artigo (1991), este autor e Cavalcanti reforçam que o foco da observação está no que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas e não no planejamento nem no produto.

Lüdke e André (1986) compartilham desse pensamento. Para as autoras, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados predominantemente descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, ressalta mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes em relação ao que está sendo focalizado. Ainda segundo as autoras, o material obtido é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos e inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, bem como extratos de vários tipos de documentos. Enfim, “todos os dados da realidade são considerados importantes” (p. 12).

Posto isso, para interpretar os significados construídos pelos participantes da sala de aula, esta pesquisa, a qual denominamos qualitativo-interpretativista, utiliza-se de instrumentos de coleta de dados como questionários, entrevistas, gravações em áudio e em vídeo e narrativa, além de observações e notas de campo da pesquisadora. Todos têm o propósito de coletar descrições e/ou interpretações do contexto escolar.

Cada um desses instrumentos será detalhadamente descrito mais adiante.

1.2.2 Contexto da pesquisa

A coleta foi realizada durante os meses de maio e junho, período referente ao segundo bimestre letivo de 2007, para observar o aluno nas atividades do dia-a-dia, nas tarefas, e não necessariamente nas avaliações finais. Fizemos essa escolha por uma questão de coerência com o tema deste estudo, uma vez que estamos nos referindo à correção e/ou tratamento de erros, e, como o próprio nome sugere, tratamento é significado de continuidade, de processo.

Foram investigados uma professora, aqui denominada PA, e um professor, PB, em duas turmas – respectivamente TA e TB – de nível intermediário em dois Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal (doravante CILs). As aulas tinham a mesma característica de aula dupla, ou seja, aconteciam uma única vez na semana, com aulas de 2 horas e meia a 3 horas de duração, intercaladas com um intervalo, daí uma das razões pelas quais optamos por observar esses profissionais.

Outra razão está relacionada ao fato de serem profissionais de instituições públicas de ensino de línguas do Distrito Federal. Não que o tema não tenha a sua importância nem mereça ser investigado em ambientes escolares da rede particular de ensino, mas porque se considerou que a escola pública tem características que a escola particular não tem, como grande número de alunos nas turmas e menos recursos, por exemplo, apesar de serem os CILs instituições públicas diferenciadas, com turmas menores e com recursos disponíveis, porém com grande heterogeneidade nos grupos.

No CIL em que leciona PB, todas as salas contêm um aparelho de som, televisor e DVD. No CIL em que PA leciona, há também aparelhos disponíveis para todos os professores.

No caso de Espanhol, especificamente, esses aparelhos ficam guardados fora da sala de aula, na coordenação, por uma questão de segurança. Há também uma sala de vídeo, que deve ser agendada sempre que for utilizada.

Os CILs são estabelecimentos de ensino que oferecem, exclusivamente, LEM (Inglês, Espanhol ou Francês) para integrar o currículo de outras instituições de ensino, chamadas de escolas tributárias, as quais são definidas de comum acordo entre a Gerência Regional de Ensino e as direções do CIL e de cada escola. No total, são oito CILs no DF. São também alunos dos CILs, além dos estudantes oriundos de tais escolas tributárias, alunos de outras escolas públicas do DF e alunos da comunidade em geral, não necessariamente vinculados a um estabelecimento de ensino.

Mais detalhadamente, os alunos tributários estudam a LEM de sua preferência obrigatoriamente no CIL, pois não têm esse componente curricular na escola em que estudam regularmente, e estudam LEM no CIL no horário contrário ao de suas aulas na escola regular. Alunos de outras escolas da Secretaria de Educação do DF são os que não pertencem às escolas tributárias e, por isso, não são obrigados a cursar LEM no CIL, mas se escolherem estudar nesses estabelecimentos, vão passar por um sorteio no início de cada semestre e sua nota nesse centro de línguas valerá como nota em sua escola regular. Por último, 15% das vagas nos CILs são destinadas a alunos da comunidade, ou seja, a alunos que podem não pertencer a escola nenhuma, mas que desejam estudar nos CILs e têm seu ingresso aprovado por meio de sorteio.

Essa variedade de origens de alunos nos CILs é um dos motivos pelos quais há grande heterogeneidade de nível e idade em várias salas de aula nesses centros. É importante destacar também que os alunos tributários, por terem de estudar obrigatoriamente nos CILs, ficam sem opção de escolha, o que pode provocar um grande desinteresse por parte de alguns, uma vez que o sistema dos CILs exige muito deles, e eles podem não estar preparados para isso.

O curso funciona em regime semestral, dividido em níveis e em ciclos, a saber: Juvenil – níveis 1 e 2; Básico – níveis 1 a 5; Intermediário – níveis 1 a 4; e Avançado – níveis 1 a 3. O curso tem, portanto, duração de 7 anos. Em relação aos horários das aulas dos professores participantes desta pesquisa, as da turma A aconteciam às sextas-feiras, das 14h 50min às 18h 05min, com um intervalo, e as da turma B aconteciam às terças-feiras, das 18h 45min às 21h 15min, também intercaladas com um intervalo. As aulas noturnas com essa característica de

uma única vez na semana têm 10 minutos de diferença cada aula em relação às que acontecem durante o dia.

Todos os professores dos CILs são formados em Letras, com licenciatura em LEM (Língua Estrangeira Moderna) e, uma vez aprovados em concurso público, mediante prova escrita específica e de proficiência oral, compõem o quadro de servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF. Há de se destacar o interesse desses professores em se manter atualizados profissionalmente. Grande parte da equipe docente desses centros de línguas tem pós-graduação, muitos deles, inclusive, em Linguística Aplicada.

O contato inicial entre a pesquisadora e os pesquisados aconteceu por telefone. Nessa ocasião, a investigadora e os profissionais combinaram as turmas e os horários em que seriam feitas as observações. O próximo passo foi visitar as unidades de ensino para pedir autorização aos coordenadores/diretores e explicar melhor aos professores a finalidade da pesquisa, o tema, o objeto e destacar a importância de sua colaboração e da de seus alunos.

Em tais momentos já foi possível registrar as primeiras percepções da pesquisadora, relacionadas ao clima de descontração e união entre os professores e seus alunos e entre os professores e seus colegas. Uma vez por semana, um professor se encarregava de providenciar um lanche coletivo. Em uma das escolas, isso se tornou mais evidente. Esse clima era tão envolvente que a pesquisadora foi convidada a providenciar o lanche coletivo em um determinado dia da semana também.

Essa atmosfera não se revela apenas fora da sala de aula, mas também durante as aulas, entre os professores pesquisados e seus alunos.

Para investigarmos mais concretamente a afetividade em sala de aula, nos apoiamos basicamente em categorias resultantes de um projeto de pesquisa desenvolvido na Unicamp, quais sejam: postura, que se refere à proximidade e receptividade (presença física do professor em relação aos alunos); conteúdos verbais, que têm a ver com incentivos e elogios do professor, encorajando os alunos a avançar em suas atividades (essas categorias serão explicitadas no Capítulo II). Também levamos em consideração aspectos relacionados a decisões pedagógicas do professor, como as que envolvem o planejamento e o desenvolvimento das atividades em sala de aula, por exemplo.

1.2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são alunos da rede pública de ensino de línguas do DF que estudam nos centros de línguas anteriormente mencionados. A idade dos alunos varia entre 15 e 42 anos aproximadamente e a maioria começou a estudar Espanhol entre os 10 e os 15 anos. A seguir apresentamos uma estatística do perfil dos alunos que compõem as turmas A e B, sendo os alunos da turma A pertencentes ao nível intermediário 2 e os da turma B, ao intermediário 4.

Tabela 1 – Quadro demonstrativo do perfil dos alunos das turmas A e B.

Aluno	Sexo	Idade	Com que idade começou a estudar Espanhol?	Há quanto tempo estuda Espanhol?	Já estudou ou estuda outros idiomas?
A1*	-	-	-	-	-
A2	F	-	-	4 anos	Sim
A3	F	17	14	3 anos e meio	Não
A4	F	18	15	3 anos e meio	Sim
A5**	-	-	-	-	-
A6	F	17	14	3 anos e 5 meses	Sim
A7	F	26	24	3 anos	Sim
A8	F	26	23	3 anos e meio	Sim
A9	F	17	14	3 anos e meio	Sim
A10	F	18	14	3 anos e meio	Não
A11	F	18	15	3 anos	Não
A12	F	18	15	3 anos e meio	Sim
A13	M	22	19	3 anos	Sim
A14	F	27	19	3 anos	Sim
A15	F	18	15	3 anos e meio	Não
A16**	-	-	-	-	-
A17	F	21	-	3 anos e meio	Sim
A18	F	17	14	3 anos e meio	Sim
A19***	-	-	-	-	-
A20	F	36	33	3 anos	-

Aluno	Sexo	Idade	Com que idade começou a estudar Espanhol?	Há quanto tempo estuda Espanhol?	Já estudou ou estuda outros idiomas?
A21	F	18	14	3 anos e meio	Sim
A22	F	17	14	4 anos	Não
B1	M	16	11	5 anos	Sim
B2	M	42	38	4 anos e meio	Não
B3	F	15	10	5 anos	Sim
B4	F	19	15	4 anos e meio	Não
B5	F	18	14	4 anos e meio	Não
B6	M	17	13	5 anos	Não
B7	M	16	11	5 anos	Não
B8	F	25	21	5 anos	Sim
B9	F	19	14	5 anos	Sim
B10	F	19	15	5 anos	Não
B11	M	24	19	5 anos	Sim
B12	F	17	13	4 anos e meio	Sim
B13	M	17	12	5 anos	Sim
B14	F	15	10	5 anos	Sim
B15	F	20	16	4 anos	Sim
B16	F	17	13	4 anos e meio	Sim
B17	F	19	15	4 anos	Sim
B18**	-	-	-	-	-
B19	F	19	15	5 anos	Não
B20	F	19	12	7 anos	Sim
B21	F	16	11	5 anos	Não
B22**	-	-	-	-	-
B23	F	29	Não sabe	6 anos	Não
B24**	-	-	-	-	-
B25**	-	-	-	-	-
B26	F	36	-	4 anos	-

* A1 está na lista de alunos, no entanto, não freqüentou nenhuma aula deste bimestre.

** A5 e A16 não responderam ao questionário.

*** A19 representa um aluno que fazia parte da turma e foi assassinado em um passeio em uma cidade turística de Goiás. Seu nome continua na relação dos alunos que compõem a Turma A.

B18, B22, B24 e B25 não responderam ao questionário.

Os professores que colaboraram com esse estudo são ambos graduados em Letras e concursados pelo Governo do Distrito Federal. Ambos lecionam Espanhol há quatro anos. A seguir se encontra um breve perfil dos professores colaboradores desta pesquisa.

Tabela 2 – Quadro demonstrativo do perfil dos professores A e B.

Professor pesquisado	Sexo	Estado civil	Ano em que se formou	Formação acadêmica	Curso de pós-graduação
A	F	Solteira	2002	Letras – Espanhol	Em metodologia do ensino de Espanhol
B	M	Casado	1997	Letras – Português/Espanhol	Em Língua Portuguesa

1.2.4 Instrumentos de pesquisa

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa é uma metodologia de coleta de dados amplamente utilizada nas Ciências Sociais e serve para se descobrir pontos de vista sobre os fatos diferentes daqueles pontos de vista que se tem quando se inicia a pesquisa. Para os autores, o mundo social é construído pelas pessoas em suas vidas cotidianas, não necessariamente sob as condições que elas mesmas estabeleceram. Por isso, é crucial compreender o mundo da vida dos participantes de uma pesquisa qualitativa em termos mais conceptuais e abstratos. O objetivo é uma “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (p. 65).

Os instrumentos de pesquisa utilizados estão baseados em leituras na área de Lingüística Aplicada e permitem tal compreensão mais detalhada. Esses instrumentos são questionários, entrevistas e narrativas, além de observações, notas de campo e gravações em áudio e em vídeo. O resumo cronológico da coleta de dados está relacionado no quadro a seguir.

Tabela 3 – Quadro demonstrativo do cronograma de aplicação de instrumentos de coleta de dados nas turmas A e B.

Turmas Instrumentos	TA	TB
Observação	04/5, 11/5, 18/5 e 25/5/07 01/6, 15/6, 22/6 e 29/6/07	08/5, 15/5, 22/5 e 29/5/07 05/6, 12/6, 19/6 e 26/6/07
Questionário para professores	25/5/07	22/5/07
Questionário para alunos	01/6/07	29/5/07
Entrevista 1 com professores	01/6/07	06/6/07
Entrevista 2 com professores	22/6 e 29/6/07	06/6/07
Conversas informais com alunos	15/6 e 22/6/07	05/6 e 12/6/07
Narrativa com professores	29/6/07	27/6/07

O dia 08 de junho foi recesso escolar e, por isso, a turma A não teve aula. A seguir descrevemos detalhadamente cada um desses instrumentos, bem como seus procedimentos.

1.2.4.1 Questionários

O questionário constitui um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de questões a serem respondidas por escrito. Para Marconi e Lakatos (1991), o questionário deve conter de 20 a 30 perguntas e demorar cerca de 30 minutos para ser respondido, podendo variar de acordo com o tipo de pesquisa e dos informantes.

Segundo esses autores, são vantagens desse instrumento de coleta de dados atingir um número maior de pessoas simultaneamente; permitir a quem responde maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; permitir mais tempo para responder e o horário mais favorável. São desvantagens o grande número de questionários que não retornam ao pesquisador, o grande número de perguntas sem respostas e a impossibilidade de se ajudar o informante em questões mal compreendidas, entre outras.

No entanto, os questionários que aplicamos não obedeceram necessariamente ao número de questões prescrito pelas normas segundo Marconi e Lakatos (1991), tampouco seguiram o protocolo relacionado por esses autores quanto às características de aplicação.

Aplicamos dois questionários, um para os professores (Apêndice I) e um para os alunos (Apêndice II), e em ambos esta pesquisadora esteve presente, disponível para qualquer esclarecimento que se fizesse necessário. O questionário para os professores foi o primeiro instrumento aplicado e teve como objetivo traçar um perfil dos dois profissionais participantes da pesquisa a partir de informações sociodemográficas. Esse instrumento de coleta de dados continha cinco perguntas fechadas, às quais os professores responderam rapidamente, na última semana de maio, dando início à fase de coleta de dados com os instrumentos questionário, entrevista e narrativa.

O segundo questionário continha 10 questões abertas e teve como propósito traçar um perfil dos alunos como estudantes de língua estrangeira, bem como verificar suas percepções acerca da atuação do professor de Espanhol, principalmente no que se refere à afetividade e à correção e/ou tratamento de erros. Esse instrumento também foi aplicado na presença da pesquisadora, permitindo, assim, esclarecer dúvidas aos alunos, bem como controlar se voltavam totalmente preenchidos ou não. De um total de 46 alunos que freqüentavam regularmente as aulas – 20 na turma A e 26 na turma B –, 40 responderam ao questionário, uma vez que, nos dias em que foi aplicado, em cada turma, alguns alunos faltaram.

Há de se ressaltar que as datas de aplicação dos questionários foram previamente combinadas entre a pesquisadora e os professores somente. Portanto, apesar de a pesquisadora haver comunicado aos alunos que haveria um momento em que eles responderiam a um questionário durante a fase de observação, a data não havia ficado definida. Nas aulas subseqüentes, em ambas as turmas, pedimos aos alunos que ainda não haviam colaborado que o fizessem. Ainda assim, não foi possível aplicá-lo a todos.

A partir das respostas, selecionamos 8 alunos – 3 da turma A e 5 da turma B – para pequenas entrevistas, cujo objetivo foi esclarecer possíveis dúvidas em relação às suas respostas ao questionário, bem como confirmar respostas consideradas relevantes para o contexto deste estudo.

Os dados estão organizados de forma qualitativa, uma vez que o número de participantes não é grande e a intenção não é cruzar dados, mas sim verificar as percepções

que os alunos têm da forma como os professores corrigem ou tratam o erro e como se sentem diante de situações que abrangem esses aspectos.

Depois de aplicados os questionários, demos início à fase de entrevistas com os professores. Detalhes sobre esse outro instrumento de coleta de dados serão descritos a seguir.

1.2.4.2 Entrevistas

Das técnicas de coleta de dados, a entrevista parece ser (GIL, 1999; BAUER e GASKELL, 2002; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) a mais adequada para a obtenção de informações sobre o que as pessoas sabem, pensam, sentem, fazem, enfim, acerca de suas explicações a respeito das coisas precedentes. Para Marconi e Lakatos (1991, p. 195), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

As entrevistas para este trabalho foram aplicadas, assim como os questionários, aos professores e a alguns alunos selecionados. Têm características de entrevista semi-estruturada e foram inicialmente divididas em duas etapas. A primeira etapa (Apêndice III) teve como objetivo verificar aspectos relacionados ao interesse de cada professor sujeito da pesquisa pela Língua Espanhola, bem como a aspectos relacionados à sua prática em sala de aula de um modo geral. A segunda (Apêndice IV) foi direcionada à pergunta de pesquisa e visava a verificar aspectos da prática pedagógica relacionados especificamente aos temas afetividade e correção e/ou tratamento de erros.

No caso desta pesquisa, têm características de entrevista semi-estruturada porque, apesar de seguir um roteiro predeterminado, com uma seqüência padronizada de perguntas ao entrevistado, sem que o entrevistador faça outras questões ou mude a sua ordem – o que caracteriza a entrevista estruturada –, assume também traços da entrevista não estruturada, uma vez que o entrevistado tem liberdade para expressar suas opiniões e sentimentos, cabendo ao entrevistador incentivar, direcionar quando necessário e, inclusive, mudar a ordem ou acrescentar questões, dependendo do nível de empolgação do entrevistado em responder às perguntas. Lüdke e André (1986) atestam o caráter menos estruturado das entrevistas. Para as autoras, entrevistas mais livres parecem ser as mais adequadas para pesquisas em Educação, pois, em sua opinião, nesses ambientes, as informações que se quer obter e os informantes que

se quer contatar parecem ser mais convenientemente abordáveis por meio de instrumentos de coleta de dados mais flexíveis.

Ainda de acordo com Marconi e Lakatos (1991), a entrevista apresenta objetivos quanto ao conteúdo. Dentre esses objetivos, um deles é compreender a conduta de alguém por meio de seus sentimentos e anseios, e outro é tentar descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e condutas e por quê. Esses objetivos foram aplicados às entrevistas informais a alguns alunos, quando se tentou verificar por que motivo apresentavam determinada reação diante do comportamento do professor ao corrigir. Também aos professores, na tentativa de descobrir o motivo de certa conduta, do porquê de determinada maneira de corrigir e não outra.

Uma das razões apontadas por Gil (1999, p. 118) para a intensa utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados é que “é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. Segundo esse autor, o sucesso dessa técnica depende muito do nível da relação pessoal que o entrevistador estabelece com o entrevistado. A mesma opinião têm Lüdke e André (1986), para quem é preciso conhecer os limites e respeitar as exigências desse instrumento de coleta. Uma das exigências é que se atente para o caráter da interação entre entrevistado e entrevistador, que deve se caracterizar por uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p.34).

No caso dos dois professores participantes desta pesquisa, ambos demonstraram uma receptividade muito grande à pesquisadora e se mostraram disponíveis, o tempo todo, para colaborar com o estudo. Durante a pesquisa, manteve-se um nível de relação pessoal amigável, agradável e cooperativo, de forma que o entrevistado pudesse expressar livremente suas opiniões e atitudes em relação ao objeto de pesquisa.

Devido ao contato inicial amigável e ao clima agradável durante o período de convivência para a realização desta pesquisa, a pesquisadora e os profissionais que participaram deste estudo estabeleceram uma espécie de combinado, segundo o qual se poderia voltar a entrar em contato, caso a pesquisadora necessitasse coletar algum outro dado.

1.2.4.3 Narrativas

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), com a narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, expõem a experiência em uma seqüência e encontram possíveis explicações para ela, familiarizando-se com acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. Nesse sentido, Paiva (2007b) parece concordar com Bauer e Gaskell quando afirma que

“as narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras descrevem seqüências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem” (p. 2).

Há de se considerar, conforme afirma Pavlenko (2002 apud Paiva, 2007a), que as narrativas não são meras produções individuais. São, sim, produções sujeitas a influências de convenções sociais, culturais e históricas que incluem a interação com o leitor e o propósito para o qual a narrativa foi produzida.

Assim também as define Telles (1999), que escreveu minuciosamente sobre a pesquisa narrativa¹, fazendo um estudo das origens, bases epistemológicas, instrumentos e procedimentos desse tipo de pesquisa na formação de professores.

Uma das bases epistemológicas que determinam a natureza da pesquisa narrativa é o conhecimento pessoal prático, isto é, os significados que os professores constroem sobre o

¹Pesquisa Narrativa compõe um tipo de pesquisa que vem crescendo a partir de meados da década de oitenta e ao longo dos anos noventa do século passado, segundo estudo realizado por Telles (1999). Essa modalidade de pesquisa propicia aos professores se tornarem autores de suas próprias representações, em um processo em que são chamados a rever e a organizar suas experiências pedagógicas em um movimento que se faz de dentro para fora. Dessa forma, uma característica interessante da pesquisa narrativa é que os professores são agentes e objetos de investigação ao mesmo tempo, uma vez que apresentam sua própria experiência de vida nas mais variadas formas (material documentário conseguido com histórias, crônicas, fotografias, diários, autobiografias, cartas, caixas e recordações, notas de campo etc.). As histórias contadas pelos professores, nesse caso, são, simultaneamente, método e objeto de estudo. Para Telles (1999), ainda, a pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do professor como mero objeto de pesquisa a ser observado e pesquisado. Nesse tipo de pesquisa, o estudo de cada professor é feito por ele próprio, assistido ou em parceria com outros colegas de uma determinada instituição de ensino. Assim, proporciona contribuições importantes para a formação de um professor de línguas reflexivo, conhecedor de si próprio, de seus alunos e do que é capaz de fazer em sua prática pedagógica (TELLES, 1999).

mundo e a relação que esses significados têm com a forma de estruturarem sua experiência de sala de aula e interagir com os alunos e colegas da comunidade escolar.

Tal conhecimento pessoal prático é o conjunto de convicções conscientes ou inconscientes, que surge da experiência íntima, social e tradicional e que se acha expresso nas ações da pessoa. Para o autor, esse conhecimento só pode ser compreendido a partir da historicidade das experiências do sujeito nos campos pessoal e profissional.

Concordamos com Telles (1999) em que ver um professor dando aula é o mesmo que ver o seu conteúdo pessoal prático em ação, uma vez que, segundo o autor, muito do pessoal do professor se encontra implícito e refletido no seu mundo profissional. Seguindo a mesma linha de raciocínio, parece coerente afirmar que é possível acessar esse seu conhecimento por meio da observação atenta e crítica de suas ações em sala de aula e também por meio das histórias que contam (discursos narrativos) sobre suas práticas pedagógicas. Ainda para Telles, a prática da narrativa “abre espaços aos seus participantes para a construção de um autoconhecimento, o conhecimento de sua subjetividade em relação direta com o conhecimento de sua própria prática profissional” (p. 83).

Descrita dessa maneira, percebemos que a pesquisa narrativa a que Telles se refere constitui um tipo de pesquisa, e a prática da narrativa que usamos neste estudo constitui uma técnica de coleta de dados. De acordo com Telles (1999), diferentemente das histórias, em que o foco do narrador é descrever/relatar os fatos, na pesquisa narrativa se constroem significados, estabelecem-se relações e se reflete sobre os fatos narrados. No entanto, as características da pesquisa narrativa se encaixam no que pretendemos com a aplicação da técnica da narrativa neste estudo.

Assim, assumimos que a técnica da narrativa foi escolhida para este trabalho por constituir um instrumento que possibilita a construção de significados a partir de histórias contadas. Nessa técnica, os autores podem estabelecer relações e refletir sobre os fatos que estão narrando. O objetivo foi identificar momentos significativos na história de cada narrador, como aluno e como professor de LE, que servissem de exemplo para práticas atuais.

Para pôr essa técnica em prática, elaboramos um pequeno roteiro, de quatro perguntas (Apêndice V), para nos auxiliar no andamento da atividade. As perguntas tiveram seqüência decrescente em relação ao tempo. Primeiro pedimos que narrassem sua trajetória como professores de língua estrangeira, com suas dificuldades iniciais e atuais, evoluções, etc.

Depois pedimos que narrassem a sua experiência como aluno de idiomas, também com suas percepções, dificuldades, preferências, estratégias, etc. O terceiro tópico abordava sua experiência como aluno e professor especificamente quanto à prática de correção e/ou tratamento de erros. Por último, pedimos que narrassem sobre professores que lhes tivessem servido de modelo e explicassem por quê.

Apesar de o roteiro ser pequeno, não o utilizamos pergunta por pergunta, uma vez que a técnica era a de narrativa e não a de entrevista. No caso de PA, a pesquisadora mencionou esses tópicos antes de PA iniciar sua narrativa. Com PB, apoiava-se no roteiro somente quando PB solicitava ajuda para continuar narrando. De um modo geral, a narrativa aconteceu dentro dos padrões que a caracterizam. Tanto PA quanto PB contaram sua experiência como alunos e como professores enfatizando o tema aqui estudado.

1.2.4.4 Observações, notas de campo e gravações em áudio e em vídeo

A pesquisa qualitativa se caracteriza pela observação do que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Gil (1999), a observação, juntamente com outras técnicas de coleta de dados, desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

Dentre os itens que costumam ser considerados pelos pesquisadores na técnica de observação em coleta de dados, segundo Gil (1999), estão: os sujeitos (quem são, faixa etária, sexo, modos etc), o cenário (onde estão, as características desse local, com que sistema social podem ser identificados) e o comportamento social (como se relacionam, de que modo se relacionam, que linguagem utilizam). Neste estudo, houve uma atenção maior para as ações e reações afetivas dos participantes da pesquisa e o efeito que esses comportamentos provocam na interação no dia-a-dia em sala de aula.

Entre as vantagens da técnica da observação, Lüdke e André (1986) apontam o contato pessoal e estreito que ela possibilita do pesquisador com o fenômeno pesquisado permitindo, também, que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa. Para Gil (1999), uma das desvantagens dessa técnica de coleta de dados é o desconforto que a presença do observador pode provocar no comportamento dos observados, interferindo na espontaneidade e produzindo resultados pouco confiáveis.

Como mencionado anteriormente, desde nossa primeira observação não notamos qualquer tipo de comportamento que pudesse manifestar desconforto por parte dos alunos, tampouco dos professores. Todos agiam com naturalidade. Salvo alguns momentos (apresentações orais) em que determinados alunos demonstraram desconforto com a filmadora ligada – momentos estes em que a pesquisadora atendeu ao seu pedido de deixá-la desligada –, todas as observações e gravações, tanto em áudio quanto em vídeo, transcorreram naturalmente.

Todas as aulas foram gravadas em áudio e, com exceção de algumas, todas as outras aulas foram também gravadas em vídeo, devido à natureza do tema deste estudo – afetividade –, para que se pudesse analisar posteriormente cada cena e detectar detalhes que, porventura, pudessem passar despercebidos, como o tom emocional dos alunos e dos professores, por exemplo, ou certa atitude em um determinado momento, bem como expressões faciais e gestos emitidos em momentos considerados ricos e favoráveis à expressão de sentimentos.

Para Marconi e Lakatos (1991), na investigação científica são empregadas modalidades de observação segundo as circunstâncias em que se apresentam. Segundo Ander-Egg (apud Marconi e Lakatos, 1991), podem ser estruturadas ou não, participantes ou não, individuais ou em equipe, efetuadas na vida real ou em laboratório.

Neste estudo, nossas observações em si se encaixam, pelos meios utilizados, na modalidade não estruturada, uma vez que aconteceram de forma espontânea, informal, livre e tiveram por objetivo recolher os fatos da realidade sem que a pesquisadora necessitasse fazer uso de meios técnicos especiais, como quadros, tabelas ou escalas. Ou seja, não houve uma espécie de controle sistemático, com escalas e categorizações características da observação sistemática. Houve, no entanto, um planejamento dos aspectos relevantes a serem observados, o que a aproxima da observação sistemática, uma vez que, nesta modalidade, o observador sabe o que procura e o que merece importância em certa situação. Por ser um estudo apropriado para investigações relacionadas ao contexto social e, neste caso, especificamente, à sala de aula, a investigação ocorre no próprio local em que o evento se realiza, e é feita, portanto, no ambiente real, registrando-se os dados à medida que forem acontecendo.

Quanto à modalidade de participação, assumimos que este estudo tem observador não participante, uma vez que o observador presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações, apenas assume o papel de espectador.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em três capítulos. No Capítulo I, conforme pudemos conferir, abordam-se aspectos relacionados à escolha do tema e ao contexto da pesquisa, bem como à metodologia e seus instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

O Capítulo II se compõe dos pressupostos teóricos que servirão de base para a análise dos dados no Capítulo III. Também no Capítulo II se destacam as categorias adotadas para mediar nossa análise, bem como se enfocam aspectos ligados a emoções que são familiares ao ambiente de sala de aula de LE, tais como ansiedade, auto-estima, autoconfiança e inibição.

O Capítulo III traz os resultados e a análise dos dados coletados durante este estudo, descritos e levados à análise considerando as bases teóricas abordadas no Capítulo II e as categorias adotadas.

Por último, tecem-se as considerações finais e sugestões para novos estudos.

CAPÍTULO II: A DIMENSÃO AFETIVA NA CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DE ERROS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE E/LE

*“Quem um dia irá dizer que existe razão
nas coisas feitas pelo coração?
E quem irá dizer que não existe razão?”*
(Renato Russo)

2.1 INTRODUÇÃO

Estudar a afetividade já é, por si só, uma tarefa difícil, pois se trata de um tema abstrato e ainda carente de muitas definições, embora nos últimos anos se tenha pesquisado mais a respeito aumentando o volume de trabalhos sobre essa temática.

Para mim², o tema afetividade sempre chamou atenção, desde as primeiras leituras nessa área, pois me intrigava pensar que alunos que estudam com um professor podem não obter resultados esperados no seu processo de aprendizagem de língua estrangeira enquanto que, se estudam com outro professor, os resultados se revelam diferentes.

O motivo desses resultados e as reações diferentes em cada aluno podem estar relacionados ao método ou qualquer outro fator inerente ao ambiente escolar, mas é preciso estar atento também para a qualidade da relação entre o professor e o aluno, uma vez que, em se tratando da relação entre pessoas, a afetividade estará sempre presente.

Pesquisas realizadas por um grupo de estudiosos na Unicamp sobre o tema da afetividade revelaram a importância das posturas corporais, dos gestos e conteúdos verbais do professor e sua maneira de transmitir afeto, seja por meio de um olhar, de um gesto de carinho, de um tom de voz suave, seja por meio de decisões relacionadas à sua prática pedagógica e tarefas do dia-a-dia.

Essas características do comportamento revelam a mediação que o professor exerce na relação que se estabelece entre o aluno (sujeito) e o objeto de conhecimento (conteúdos

² Utilizamos aqui a primeira pessoa do singular por se tratar de uma primeira etapa da pesquisa, em que ainda não havia explicitado meu interesse pelo tema à orientadora. No decorrer da pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do plural, para caracterizar o trabalho conjunto que se seguiu a partir de então.

escolares). Tais estudos apontam que essa relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto de conhecimento é, também, de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação desenvolvida pelos agentes culturais, entre eles o professor.

Uma das decisões das quais o professor participa em sua prática pedagógica e que tem uma carga significativa de afetividade, conforme abordaremos mais adiante, é a avaliação e, com ela, a correção e/ou tratamento de erros, tópico central deste estudo, juntamente com a afetividade.

Uma vez que a sala de aula de LE é um ambiente propício para emoções e sentimentos, tais como ansiedade e inibição, dentre outros, os quais podem provocar um bloqueio no processo de aprendizagem por parte do aluno, é importante que o professor esteja atento principalmente para o momento de corrigir os erros dos alunos e o modo de fazê-lo.

Este capítulo trata, portanto, desses aspectos com mais ênfase. O tópico a seguir traz definições e conceitos relacionados à afetividade.

2.2 DEFININDO A AFETIVIDADE

Como já afirmamos, há uma dificuldade em se definir o termo *afetividade*. Essa dificuldade em se conceituar os fenômenos de natureza afetiva pode ter início já nas primeiras traduções de obras que tratam do tema, de acordo com Green (1982). Não raro afeto era usado indistintamente no lugar de vários termos, tais como emoção, sentimento, afeto, paixão, estados de ânimo e outros.

Devido a essa dificuldade em se conceituar os fenômenos de natureza afetiva, buscamos apoio em estudos da psiquiatria, por ser uma área que se preocupou em definir os termos. Nessa área, Erné (2002) distingue *afetividade*, *emoção* e *sentimento*. Para o autor, “a afetividade revela a sensibilidade interna da pessoa frente à satisfação ou à frustração de suas necessidades” (p. 72). Assim, para o autor, a afetividade é motivada pelas necessidades, também denominadas de impulsos, que podem ser conscientes e inconscientes e determinam toda ação de um indivíduo.

De acordo com Erné (2002), as necessidades se dividem em primárias e secundárias. As primárias, também chamadas orgânicas ou biológicas, referem-se às motivações naturais,

herdadas e incondicionadas, ou seja, estão ligadas à satisfação das necessidades fisiológicas, como se alimentar, respirar etc. As secundárias ou superiores são determinadas pela prática histórico-social e assimiladas pelo homem durante a sua vida como aprendizado. Essas necessidades se originam do trabalho do homem e do convívio familiar e social. São exemplos as necessidades de natureza estética, ética e moral.

As emoções e os sentimentos, portanto, afirma o autor, são os fenômenos mais elementares da afetividade. Em conformidade com o que define Wallon (1968, 1971, 1978), *emoção* “é a resposta afetiva resultante da satisfação ou frustração das necessidades primárias (biológicas ou orgânicas)” (p.73). *Sentimentos*, por sua vez, são vivências relacionadas com a satisfação ou frustração das necessidades secundárias (superiores).

A partir dessas considerações, Erné (2002) afirma que se fala em afeto “para tipificar uma explosão incontida de emoções ou sentimentos, como medo, raiva, ira, alegria, angústia, paixão” (p. 73). Para o autor, essas manifestações deixam de ser normais quando a pessoa que as experimenta perde a lucidez de consciência, bem como o controle de sua conduta, e quando a intensidade e a duração da resposta afetiva está situada fora dos limites da normalidade determinada pelo contexto em que se insere.

Quanto às emoções e aos sentimentos, as alterações mais frequentes são: a) ansiedade: tensão que varia da apreensão à aflição extrema – está relacionada à sensação subjetiva de que algo (geralmente) ruim vai acontecer, há uma sensação de perigo iminente de origem indeterminada e um sentimento de insegurança e de impotência diante desse perigo; b) angústia: quando as manifestações psíquicas da ansiedade se acompanham de sintomas físicos, como sudorese, taquicardia, hipo ou hipertensão arterial etc.; c) apatia: indiferença afetiva; d) fobias: medo doentio de um objeto específico e definido conscientemente, o que a diferencia da ansiedade; e) ambivalência afetiva: sentimentos simultâneos e opostos em relação ao mesmo objeto; f) labilidade afetiva: mudança rápida e imotivada das emoções e dos sentimentos.

A Associação Psiquiátrica Americana (2002), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, traz a nomenclatura oficial desses transtornos. Nesse Manual, *afeto* é definido como “um padrão de comportamentos observáveis que expressa um estado emocional subjetivamente vivenciado (emoção)” (p. 765). Segundo o Manual, são exemplos comuns de afeto tristeza, euforia e raiva.

Para Othmer e Othmer (2003), o afeto é a manifestação

da resposta emocional do paciente aos acontecimentos externos e internos, isto é, pensamentos, idéias, memórias evocadas e reflexões. Expressa-se em respostas autonômicas, postura, movimentos faciais e reativos, movimentos relativos à aparência e no tom da voz, vocalizações e seleção de palavras (p. 100).

De acordo com esses autores, as respostas autonômicas se tornam visíveis no empalidecer como reação de raiva, no enrubescer, suar e tremer. A postura reflete o nível de energia e de tensão da pessoa; mudanças rápidas na postura revelam agitação, enquanto o paciente calmo ou sonolento mostra um tônus muscular baixo. Os movimentos faciais envolvem os músculos em torno da boca, do nariz e dos olhos. Os movimentos reativos envolvem a face e o corpo inteiro, são a reação a um estímulo novo e refletem um estado de alerta, surpresa e interesse. Os movimentos relativos à aparência se referem à aparência externa: alisar o cabelo, massagear as mãos, coçar o pescoço etc., movimentos que a pessoa realiza para recuperar o domínio de si mesma e para ter uma sensação de bem-estar.

Ainda de acordo com Othmer e Othmer (2003), o afeto tem três funções: autopercepção, comunicação e motivação. Na função de autopercepção, o afeto nos diz se gostamos ou detestamos aquilo que nos acontece, e qualquer reação a esse julgamento ou valor emocional representa uma resposta afetiva. Na função de comunicação, ele comunica a resposta emocional aos acontecimentos, às interações interpessoais, ao comportamento e às situações, ou seja, expressa nossos sentimentos e os torna conhecidos para os outros. Na função de motivação, ele pode dar início a outro comportamento, é um precursor da ação (por exemplo: sentimentos de raiva podem dar início a um comportamento agressivo).

Para Mota (2007), seguindo concepções da psicanálise, é difícil mensurar os afetos porque estão inscritos na ordem do inconsciente e, por isso, “escapam” a todo tempo. Em Laplanche e Pontalis (1992), no dicionário de termos psicanalíticos, Freud afirma que o “afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações” (p.9).

Nesse sentido, Ern  (2002) sugere que, para se avaliar o afeto, se observe o fluxo de gestos e expressões faciais. Afirma, também, que esses ind cios n o-verbais s o anteriores   comunica o verbal e persistem independentemente do cont do das palavras. Segundo o autor, o indiv duo exprime o afeto, ainda, no tom da voz, na altura do som, na modula o e na sele o do vocabul rio.

A partir de uma análise histórica, pode-se compreender por que a dimensão afetiva não tem sido muito considerada nos processos de constituição humana. Segundo Leite (2006a, p. 16), “recebemos como herança uma concepção secular segundo a qual o homem é um ser cindido entre a razão e a emoção, cujas raízes estão na tradicional separação cartesiana entre corpo e alma”. Além de o pensamento dominante caracterizar a razão como dimensão mais importante, por várias vezes foi a emoção considerada o elemento responsável por comportamentos inadequados do ser humano.

Mota (2007), a partir de concepções freudianas, confirma esse pensamento de que as emoções foram por muito tempo relacionadas às doenças mentais. Na Roma Antiga, Cícero estabeleceu que as paixões nos afastam da razão e que as doenças são oriundas dessas paixões. Seguindo esse raciocínio, o tratamento e o equilíbrio para esse sofrimento vêm da eliminação das emoções. Para Freud, segundo Mota (2007), a natureza das emoções é ser sentida, e não teria significado, portanto, reprimir os afetos.

De acordo com Leite (2006a), a própria pedagogia tem caracterizado a aprendizagem como produto exclusivo da inteligência formal. Basta perceber o modelo atual de avaliação, que tende a considerar o produto mais que o processo. É como se se considerasse apenas “o que ensinar” e se ignorasse o “como ensinar”. Isso porque, tradicionalmente, a aprendizagem escolar era vista apenas como processo de transmissão de conhecimento, em que quem sabia mais ensinava quem sabia menos.

Hoje em dia se reconhece a importância de determinantes que permitem interpretar a aprendizagem como processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e os diversos objetos de conhecimento. Nessa nova visão, o aluno passa a ser responsável por sua aprendizagem e o professor recebe o papel de principal mediador entre sujeito e objeto.

Com novas concepções teóricas que consideram determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, cada vez mais estudos recentes vêm reconhecendo a importância da dimensão afetiva e que não é mais possível analisar afetividade e cognição de maneira separada.

Discorridas essas definições sobre afetividade, faz-se necessário que elaboremos o nosso conceito do termo. A partir de todas as definições aqui expostas, consideramos a *afetividade um conjunto de manifestações internas, como emoções e sentimentos, que podem, em determinados momentos, exteriorizar-se ou reprimir-se de acordo com a satisfação ou a*

frustração de suas necessidades, conscientes e inconscientes, as quais determinam toda ação de um indivíduo. Em outras palavras, o afeto é a manifestação da resposta emocional do indivíduo aos acontecimentos externos e internos, é difícil de ser mensurado porque está inscrito na ordem do inconsciente e se expressa em respostas autonômicas, na postura, nos movimentos faciais e reativos, nos movimentos relativos à aparência e no tom da voz, altura do som, modulação e seleção do vocabulário.

Definido afetividade, a seguir abordaremos o afeto nas relações em sala de aula.

2.3 INTERAÇÃO E AFETO NA SALA DE AULA

Segundo estudos de Mota (2007), uma das contribuições da psicanálise para o cenário pedagógico é o conceito de transferência, que surge espontaneamente em todas as relações humanas. Não seria diferente na sala de aula, ambiente em que a transferência entre professor-aluno pode promover o aprendizado. Para a autora, o professor, símbolo da autoridade, desperta no aluno as suas reações às figuras dos pais e tudo o que eles representam. Muitas vezes, porém, o professor não consegue ser assertivo e, conseqüentemente, escorrega para o autoritarismo.

Nesse sentido, de acordo com Mota (2007), o afeto está sempre presente em sala de aula, e é sobre a transferência, processo que se dá de forma inconsciente, que se estabelecem os trabalhos escolares. Para a autora, a afetividade está presente na sala de aula quando há uma preocupação, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, em cuidar da relação.

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar, conforme Leite (2006a), que considerar a afetividade em sala de aula significa considerar as relações concretas que permeiam os vínculos entre o sujeito (aluno) e o objeto (no caso, a língua estrangeira), bem como a qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito – que depende, principalmente, do professor – e a natureza afetiva dessa mediação – prazerosa ou aversiva.

Para Leite (2006a),

a afetividade constitui-se em um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre o sujeito (os alunos) e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (p.24).

Dessa forma, infere-se que a afetividade está presente em todos os momentos do processo pedagógico, marcando desde as relações diretas do professor com os alunos, nas comunicações verbal e gestual ou visual, por exemplo, até as que envolvem a sua prática pedagógica e sua relação mais direta com o objeto de conhecimento que ensina. Essa relação se revela na maneira como o professor elabora suas aulas, nas atividades que escolhe, no tipo de avaliação que adota, enfim, em todas as decisões que toma no planejamento e desenvolvimento de seu trabalho. Para o autor, todas essas decisões têm conseqüências diretas para o aluno, tanto no aspecto cognitivo como no afetivo.

Uma dessas implicações às quais se refere Leite (2006a) está diretamente relacionada ao sucesso ou não do aluno em sala de aula. Para o autor, as decisões que o professor toma vão contribuir para que as relações que estão se construindo entre os sujeitos e os objetos de conhecimento sejam positivas. Porém, como afirma Mota (2007), além da gratificação de conseguir cumprir com a demanda pedagógica, o professor também pode ser afetado pelo mal-estar³, pela angústia e pela insegurança. Quando isso acontece, é grande a possibilidade de o aluno criar aversão ao objeto de estudo que está aprendendo.

Segundo Leite (2006a), as decisões assumidas pelo professor estão relacionadas a cinco aspectos gerais, quais sejam: a escolha dos objetivos de ensino; o aluno como referência; a organização dos conteúdos; a escolha dos procedimentos e atividades de ensino; e a avaliação.

³ Vasques-Menezes (2005), em sua tese de doutorado, estuda a *síndrome de Burnout*, termo inicialmente usado nos Estados Unidos na década de 1970 para designar um estado de exaustão no trabalho que provoca conseqüências no desempenho profissional e na vida pessoal. É termo definido como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outras pessoas na situação de trabalho, particularmente quando envolve atividade de cuidado. As áreas de saúde e educação estão entre as categorias de risco. São sintomas a fadiga emocional e a falta de entusiasmo pelo trabalho e pela vida, o sentimento de impotência e a baixa auto-estima. O conflito se inicia na tensão gerada entre envolver-se afetivamente e não poder completar o círculo afetivo, uma vez que a necessidade de envolvimento tem a ver com trabalho. As fases que se sucedem ao esgotamento físico e mental estão associadas à insatisfação com as atividades desempenhadas e a um contato impessoal e indiferente com a clientela, gerando desistência.

Outro aspecto em que se encontram envolvidas as decisões do professor é o planejamento do ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, o que possibilita uma aprendizagem significativa e marcada pelo sucesso do aluno em se apropriar de tal conhecimento. Dentro da teoria de aquisição⁴ de línguas, esse aspecto está claramente relacionado ao importante conceito de insumo compreensível defendido pelo lingüista aplicado Stephen Krashen (1987). Para o estudioso, “aprendemos (...) somente quando compreendemos a linguagem que contém estruturas ‘um pouco além’ de onde estamos naquele momento” (p. 11). De acordo com esse conceito, para se avançar de um estágio para outro (de *i* para *i+1*), é necessário que o aprendiz compreenda o insumo que contenha “*i+1*”, em que compreender significa se deter no sentido e não na forma da mensagem para, a partir do sentido, adquirir estruturas. Nesse processo, pode o aluno se beneficiar do contexto, do seu conhecimento de mundo, de informações extralingüísticas a fim de compreender melhor a linguagem a ele dirigida. Para Krashen, oferecer insumo compreensível é a melhor maneira de ensinar a oralidade, e a fala virá quando o aluno se sentir “pronto”, sendo este momento diferente para cada aluno.

Mais um aspecto que tem implicações marcadamente afetivas é a escolha de procedimentos e atividades de ensino. Muitas vezes o professor escolhe atividades inadequadas ou incoerentes com o objetivo de ensino, ou seja, com o que espera que os alunos aprendam a partir do que está ensinando, provocando no aluno desmotivação. Outro exemplo é a escolha de atividades com grande potencial para possibilitar um desempenho não desejável do aluno. Falta de clareza nos comandos dos objetivos que os alunos devem alcançar e falta de retorno por parte do professor são exemplos de problemas que ocorrem freqüentemente e podem gerar sofrimento no aluno, causando inclusive efeitos indesejáveis como tentativa de fuga da situação, enganar o professor etc. Essas condições geram o que Leite (2006a) chama de situações aversivas. Dependendo do nível de “aversividade”, o aluno pode querer nunca mais se relacionar com o objeto de estudo. É o caso de desistências e abandonos escolares.

⁴ Em Lingüística Aplicada, autores como Stephen Krashen (1982) defendem a teoria de que a língua estrangeira pode ser adquirida ou aprendida. Para Krashen, *aquisição* está associada a um ambiente informal, a um processo inconsciente, automático e que não requer correção de erros, enquanto *aprendizagem* está associada a um processo consciente, controlado e auxiliado pela correção de erros, a qual ocorre em um ambiente formal, ou seja, a sala de aula (FIGUEIREDO, 2004, p.30-31). Tendo em vista o ambiente que nos proporcionou a coleta de dados, a sala de aula, e o propósito deste estudo, relacionado a correção e tratamento de erros, adotamos o termo *aprendizagem*.

Como já afirmamos, todas essas relações concretas envolvem os vínculos entre o sujeito e o objeto na sala de aula e a qualidade desses vínculos, que são determinantes para que o aluno sinta prazer ou aversão em relação ao seu objeto de estudo.

Mota (2007), fazendo considerações a respeito do trabalho de Restrepo (1998), afirma que a civilização ocidental defendeu por tanto tempo a separação entre cognição e afeto que essa separação atingiu também o seu corpo. Nesse sentido, há uma preferência pelos sentidos exteriores, como a visão e a audição, o que nos torna inseridos em uma cultura audiovisual que alcança também a escola. Assim, bastariam ao aluno olhos, orelhas e as mãos para ver, ouvir e escrever, evitando-se qualquer experiência de proximidade e intimidade, a qual pode ser ameaçadora. No entanto, de acordo ainda com as considerações da autora, fica na memória de todos nós as atitudes e a disposição corporal das pessoas, o clima afetivo que nos cerca, bem como as decisões que tomamos influenciados por essa atmosfera.

Polster e Polster (2001), em conformidade com as idéias de Restrepo com relação à cultura audiovisual e às idéias de Erné (2002) quanto à importância de se observar o fluxo de gestos e expressões faciais e à forma como o indivíduo exprime o afeto pela voz e pelo vocabulário, reservam um capítulo de sua obra para tratar das funções do contato. Para os autores, o contato é vitalizador e as experiências de contato, ainda que possam se centrar ao redor de um dos outros quatro sentidos, envolvem ser tocado: “Ver, por exemplo, é ser tocado por ondas de luz (...) Ouvir é ser tocado (...) por ondas de som; cheirar e provar o gosto é ser tocado por substâncias químicas, gasosas ou dissolvidas” (p. 139-40).

Segundo Polster e Polster (2001), além desses cinco modos básicos de contato, existem outros dois: falar e se movimentar. A frase “Como vai?”, por exemplo, pode significar, dependendo de diferenças na voz, uma simples preocupação, um cumprimento caloroso, um questionamento educado mas sem interesse, impaciência em passar para o assunto seguinte, um modo de passar o tempo, dentre outros. Da mesma forma, a linguagem de uma pessoa diz muito a respeito dela e sobre o que está tentando comunicar. Sobre os movimentos, afirmam os autores que eles podem facilitar o contato, bem como interrompê-lo ou bloqueá-lo. Enfim, é por esses sete processos que o contato pode ser conseguido e é pela sua perturbação que ele pode ser bloqueado ou evitado. Ainda afirmam os autores que, embora existam sete diferentes funções de contato, “quando este é feito, é o mesmo para todas as funções; existe uma carga

de excitação dentro do indivíduo que culmina num senso de pleno envolvimento com o que quer que seja interessante naquele momento” (p. 140).

Codo e Gazzotti (1999) também confirmam a importância do afeto no ensino. Para os autores, todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador. No caso do professor, a relação afetiva é obrigatória, é um pré-requisito, tem necessariamente que ser estabelecida para que o trabalho seja efetivo, ou seja, atinja seus objetivos. Quando o professor se interessa pelo lado emocional do aluno, formam-se laços afetivos que propiciam uma troca entre eles. Há mais motivação, disposição e interesse por parte de ambos os lados. Nas palavras desses autores,

o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (...) Se essa relação afetiva com os alunos não se estabelece, se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer pensar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa (p. 50).

Levando em consideração os conceitos relacionados sobre afetividade, sentimentos e emoções, é importante desfazermos duas confusões a respeito do termo. Uma delas é que se associa alguém como afetivo ou não afetivo. A outra é que se associa o professor que expressa sua afetividade positivamente com professor “bonzinho”.

De acordo com o que mencionamos anteriormente e com considerações de Antunes (2006), todos nascemos afetivos e prontos para sentir raiva, amor, ciúme, alegria e vários outros sentimentos inerentes a todo ser humano. Em outras palavras, como humanos, desde que nascemos temos sentimentos, e, dessa forma, somos afetivos. Por isso é um equívoco a nomenclatura “professores afetivos” e “professores não afetivos”, uma vez que todos têm sentimentos, todos sentem. Para o autor, desde pequenos necessitamos do amor do outro. No começo, suprimos essa necessidade com o amor de mãe, de pai e dos entes mais próximos. Depois, vamos transpondo essa necessidade para outros. Porém, a relação de cuidado e de carinho se mantém. Por isso se pode afirmar que um professor está usando sua afetividade positivamente quando “cuida” de seu aluno. Nesse aspecto, cuidar do aluno implica, muitas vezes, ser severo e firme, e não “bonzinho”, como confundem muitos.

De acordo com Leite (2006a), manter uma esfera de afetividade em sala de aula não significa que o professor tenha que abrir mão de sua autoridade e hierarquia, características de sua função, nem aceitar tudo o que o aluno faz, sem interferir. Para o autor, que concorda com Mahoney (1993), o papel da emoção em sala de aula é propiciar uma aprendizagem significativa, coerente com as necessidades, os interesses e problemas reais do aluno e que resulte em significados transformadores da sua maneira de ser. Da mesma opinião compartilha Antunes (2006), para quem professor afetivo é quem pensa no futuro de seus alunos; é quem cobra uma postura disciplinar do aluno com fundamento da vida social; é quem ensina as disciplinas contextualizadas nos desafios da vida; é quem exercita as competências educacionais com rigor.

Sobre essa temática, em seus estudos sobre características e atitudes dos professores que mantêm bom relacionamento com os alunos, Morales (1998) cita uma pesquisa de Kutnik e Jules (1993), a qual revela que o “bom professor”⁵ visto pelos alunos (em uma pesquisa com 1633 alunos de 7 a 17 anos) é o que está bem preparado, é educado e respeitoso, muito motivado e dedicado à sua profissão, preocupa-se de maneira autêntica com o aluno e o estimula e ensina a estudar, além de utilizar o reforço positivo e considerar as habilidades e os interesses particulares de cada aluno. Em outras palavras, os resultados dos estudos de Morales indicam que o “bom professor” sabe dar segurança, é próximo e familiar, é sensível às necessidades do aluno, dá ajuda extra, não discrimina, auxilia os que vão pior, é humilde e reconhece os próprios equívocos.

Em estudos realizados por Falcin (2006), os participantes de sua pesquisa relatam que o professor que demonstra grande conhecimento, habilidade e desenvoltura em relação ao que está ensinando transmite segurança e provoca a admiração do aluno. Essa e outras percepções dos alunos foram apresentadas pela autora, juntamente com as percepções apresentadas por Tassoni (2000, 2006), Silva (2001) e Tagliaferro (2006). Tais estudos estão mais bem detalhados no tópico 2.8 adiante.

Antes, porém, abordaremos a questão dos sentimentos e das emoções em sala de aula de LE.

⁵ “Bom professor”, nesse estudo, está relacionado a características desejáveis pelo aluno, a partir de uma redação sobre “o que significa ser um bom professor”. Tais características dão ao professor grande poder de influência sobre o aluno.

2.4 SENTIMENTOS E EMOÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE

Segundo Arnold e Brown (2000), o interesse pelos fatores afetivos na Educação não é novo. Já na primeira metade do século XX estava implícito nos trabalhos de Montessori e Vygotsky, mas ganhou força com o desenvolvimento da psicologia humanista na década de 1960. Uma das aplicações da psicologia humanista que ganhou destaque foi a necessidade de unir os campos cognitivo e afetivo com o propósito de educar o indivíduo globalmente.

Mas foi nas décadas de 1970 e 1980 que os formadores de professores de língua estrangeira e autores dessa área expressaram idéias semelhantes. Em contraposição aos métodos vigentes anteriormente, calcados na gramática, memorização, tradução e nas técnicas de repetição, métodos estes caracterizados por atividades mecânicas e limitadas à análise da estrutura formal da língua, cada vez mais foram ganhando espaço métodos de ensino de idiomas que, de alguma forma, reconheciam a importância dos aspectos afetivos no contexto da aprendizagem. São métodos como o método comunitário, inspirado na visão de educação de Carl Rogers em que professores e alunos trabalham juntos e há valorização dos fatores afetivos; a sugestopédia, baseada nos experimentos de Lozanov, cuja ênfase estava voltada para os sentimentos dos alunos e a necessidade de ativação de suas potencialidades cerebrais; a abordagem natural, inspirada na teoria de Stephen Krashen, segundo a qual o aluno deve receber input compreensível e deixar a fala surgir naturalmente, sem pressão do professor; o método silencioso e a resposta física total, por exemplo.

Esses métodos, chamados por Brown (2000) de “métodos de 70”, foram considerados inovadores e revolucionários em relação aos métodos gramática e tradução e audiolingual. No entanto, parecem ter se voltado para os aspectos afetivos de maneira exacerbada. A abordagem natural de Krashen e Terrel, por exemplo, é enfática ao destacar hipóteses como a do filtro afetivo e atividades em sala de aula voltadas para a diminuição do estresse.

A crítica de Stevick (2000) talvez esteja relacionada a essa maneira exacerbada à qual nos referimos. Numa comparação com os cavaleiros medievais, que tentaram transformar o que era barato e comum em algo raro, especial e duradouro, ou seja, em uma ferramenta milagrosa (a pedra filosofal), o autor teme que seja a afetividade outro possível candidato a pedra filosofal. Stevick (2000) afirma que somente afetividade não fará milagres. O autor

afirma ainda que não nega o valor da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem de línguas, nem o valor da abordagem comunicativa, muito menos o do input compreensível, enfim, o valor de cada tentativa de mudança, de método. O que o autor pretende é chamar a atenção para o perigo de se adotar lemas como o “antes de nós não havia nada” e “depois de nós não existirá nada” (p. 63), como fazem determinados grupos de estudiosos.

Nesse sentido, surge, no final da década de 1970 e início da de 1980, em reação ao estruturalismo e ao método audiolingual, o método comunicativo de línguas, o qual, de acordo com Arnold e Brown (2000), exerceu profunda influência em todas as etapas do ensino, desde o currículo até as técnicas desenvolvidas em sala de aula. Sua meta principal é proporcionar aos alunos de idiomas a capacidade de se comunicar na língua-alvo e os estudantes são encorajados a lidar com situações autênticas sob orientação, e não controle, do professor. Esse é um exemplo de modelos de caráter humanístico e centrado no aluno.

Para Arnold e Brown (2000), um currículo voltado para o aluno leva em consideração a afetividade de muitas maneiras. Uma delas é a participação do aluno na tomada de decisões, o que lhe proporciona várias possibilidades de desenvolver seu potencial. Também segundo os autores, dessa forma o aluno aprende a ter consciência do processo, a negociar e a se auto-avaliar, e essas práticas conduzem a uma auto-estima e a um autoconhecimento maiores.

Na área de ensino e aprendizagem de idiomas, Stevick (2000), a partir de considerações de Dulay, Burt e Krashen (1982), afirma que a afetividade de uma pessoa perante alguma coisa, ação, situação ou experiência concretas está associada à maneira como essa pessoa relaciona essa coisa, ação, situação ou experiência às suas necessidades ou intenções e ao efeito resultante em suas emoções.

A definição de Brown (2000) para afeto se associa à maioria das definições aqui mencionadas, referindo-se a emoção ou sentimento, simplesmente. Sem definir os termos em detalhes, o autor afirma que o domínio afetivo é o lado emocional do comportamento humano e pode ser justaposto ao lado cognitivo. Ainda afirma o autor que “o desenvolvimento de estados afetivos ou sentimentos envolve uma variedade de fatores de personalidade,

sentimentos tanto sobre nós mesmos quanto sobre aqueles com quem venhamos a ter contato”⁶ (p. 143).

Nesse sentido, conforme afirmamos anteriormente, a sala de aula de LE é um ambiente propício para sentimentos como medo, angústia, ansiedade e frustração, sentimentos estes que exigem grande envolvimento emocional, o que causa um desgaste intenso no aluno. Nessas situações, a serenidade e a tranquilidade do professor proporcionam ao aluno a segurança de que precisa para se sentir seguro e auxiliam na redução desses sentimentos ruins. Dantas (1994 apud Leite, 2006a) chama de “destravamento” da atividade cognitiva o efeito produzido por esses sentimentos do professor.

É importante o professor perceber que a dificuldade de aprendizagem do aluno pode ter uma causa afetiva e que seus fracassos podem significar um pedido de ajuda, de auxílio. O professor pode conduzir as emoções tanto para a construção do conhecimento quanto para o seu bloqueio.

Na Linguística Aplicada, o “destravamento” da atividade cognitiva a que se refere Dantas está intimamente relacionado a duas das cinco hipóteses de Stephen Krashen: a do monitor e a do filtro afetivo. O primeiro aspecto a se considerar na *hipótese do monitor*, de Krashen (1987), está relacionado a sua primeira hipótese, a que considera aquisição e aprendizagem⁷ de modos muito específicos. Segundo o autor, aquisição é um processo subconsciente no qual a correção de erros tem pouco ou nenhum efeito, pois é fruto de interações em situações reais de convívio em que o sujeito participa ativamente. Ao contrário da aquisição, a aprendizagem está associada a um processo consciente e auxiliado pela correção de erros, uma vez que está, também, associada ao ambiente formal da sala de aula.

O outro aspecto considera os conceitos diferenciados de aquisição e aprendizagem e está relacionado às variações de uso do monitor, que pode ter três tipos de usuários: o superusuário, o subusuário e o usuário ótimo. O usuário ótimo usa o monitor equilibradamente, ou seja, nem muito nem pouco. Para ele, parece simples usar a sua competência aprendida como suplemento de sua competência adquirida sem que isso interfira

⁶ Do original: “The development of affective states or feelings involves a variety of personality factors, feelings both about ourselves and about others with whom we come into contact”.

⁷ Embora essas hipóteses de Krashen estejam voltadas ao processo de aquisição e não ao de aprendizagem, de acordo com a diferenciação que o próprio autor estabelece, o que nos interessa aqui são os fatores afetivos e as condições em que se revelam, que, ao nosso ver, são condições que se apresentam também no ambiente da sala de aula.

na conversação. O subusuário, no entanto, confia tanto no sistema adquirido que prefere não usar o seu conhecimento consciente confiando apenas em sua intuição e em seu sistema adquirido. O superusuário é o que mais nos interessa aqui, tendo em vista que sofre por se monitorar todo o tempo comparando a sua produção com o conhecimento consciente que tem da língua-alvo. Por isso hesita, se autocorrigem no meio da fala e, por estar preocupado em excesso com a correção, não consegue deixar fluir a fala. Uma das causas desse uso excessivo da estrutura da língua está relacionada à personalidade da pessoa, que não confia em sua competência adquirida e só se sente segura quando consulta o seu monitor.

A segunda hipótese a que nos referimos é a do *filtro afetivo*, conceito proposto por Dulay e Burt (1977) e amplamente usado por Krashen (1987), que relaciona variáveis afetivas à aquisição de segunda língua. Segundo os autores, filtro afetivo é uma espécie de barreira imaginária (parte do sistema de processamento interno) que subconscientemente filtra a linguagem que entra (insumo) a partir de estados emocionais do aluno. Muitas dessas variáveis estão relacionadas à motivação, à autoconfiança e à ansiedade. Alunos com alta motivação tendem a se desenvolver melhor na aquisição da língua-alvo, assim como os alunos com autoconfiança e sem problemas com a auto-estima. A baixa ansiedade também é fator que pode favorecer a aquisição da língua-alvo, seja ela individual ou grupal.

Para Krashen (1987), esses fatores afetivos podem ter relação mais forte com o sucesso na língua-alvo em testes do tipo comunicativo, que exigem fluência dos alunos expondo-os mais. Para o autor, se o aluno está estressado, ansioso ou tenso, por exemplo, ou, em outras palavras, se o aluno apresenta filtro afetivo alto, pode se mostrar menos receptivo para o insumo e, dessa forma, torná-lo indisponível para a aquisição. Já o aluno com filtro afetivo baixo se mostra mais receptivo para o insumo. A hipótese do filtro afetivo, assim, pressupõe que as variáveis afetivas funcionam como fatores impeditivos ou facilitadores da condução desse insumo à aquisição.

Outra vez afirmamos que a serenidade e a tranquilidade do professor são essenciais para auxiliar o aluno na redução desses sentimentos ruins. Para Krashen (1987), a aquisição ocorrerá em ambientes (neste caso, salas de aula) que promovam filtros afetivos baixos e levem a uma baixa ansiedade entre os alunos.

Um fator característico do processo de aprendizagem intimamente relacionado à ansiedade é a correção de erros. O professor deve estar atento para o fato de que, para cada

técnica de correção de erro utilizada, devem ser considerados vários fatores, como, por exemplo, por quê e para quê está corrigindo, que tipo de erro está corrigindo, quando está corrigindo e que tom de voz está usando no momento da correção. Se, para determinados alunos, expor-se é invasivo, amedronta e gera bloqueios, como o professor pode agir para lidar com a correção de erros sem atingir a auto-estima do aluno?

Em uma sala de aula de LE em que estão presentes vários alunos com suas diversas características individuais, corrigir o erro não constitui tarefa fácil. Primeiro, sempre haverá aluno que exigirá um tratamento diferente que o dispensado ao seu colega. Levar em consideração cada detalhe, seja de ordem operacional seja de ordem emocional, pode exigir muito tempo e um investimento emocional significativo por parte do professor.

Para Dantas (1992), a afetividade constitui também uma fase do desenvolvimento humano. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão se tornando cada vez mais complexas. As manifestações epidérmicas, segundo a autora, vão sendo substituídas por manifestações de natureza cognitiva (a linguagem em sua dimensão semântica se soma ao toque e à entonação de voz, por exemplo). Ocorre também um tipo de conduta que coloca exigências racionais às relações afetivas, como respeito recíproco, justiça e igualdade de direitos, por exemplo. A essas formas de interação a autora chama de “cognitivização” da afetividade, ou forma cognitiva de vinculação afetiva.

No ambiente de sala de aula, a cognitivização da afetividade se revela quando o professor ajuda o aluno a realizar a atividade confiando em sua capacidade, quando reconhece o seu esforço ou demonstra estar atento aos seus problemas e dificuldades, quando reage positivamente à sua produção. Valorizar a produção do aluno fortalece a sua autoconfiança e a sua auto-estima.

Para Corrêa (2005), o afeto é entendido como estado emocional que inclui toda a gama de sentimentos humanos, do mais agradável ao mais insuportável. Arnold e Brown (2000) apresentam formas concretas em que a afetividade se relaciona com a aprendizagem de línguas. Os autores analisam os aspectos afetivos no processo de aprendizagem sob duas perspectivas: a que está associada aos fatores individuais do aluno e a que trata dos fatores relacionais, ou seja, a que se ocupa do aluno como indivíduo social envolvido num ambiente cultural e em interação com os outros.

Entre os fatores individuais, Arnold e Brown (2000) citam a ansiedade, a inibição, a extroversão, a auto-estima e a motivação. Dentre os fatores de relação estão a empatia, a interação na sala de aula e os processos interculturais. Para os autores, apesar de a aprendizagem de LE constituir atividades que envolvem a interação com os outros e com a cultura como um todo, esse processo é muito influenciado, negativa ou positivamente, por características individuais da personalidade do aluno.

A questão do afeto em sala de aula, principalmente de língua estrangeira, portanto, está associada a conceitos como ansiedade, auto-estima, autoconfiança e inibição, relacionados aos fatores individuais de cada aluno. Esses fatores individuais serão enfatizados neste trabalho. Nos tópicos a seguir, tecem-se algumas considerações sobre esses conceitos.

2.4.1 Ansiedade

Todo aluno de LE, segundo Mastrella (2000), traz consigo uma história de vida com muitas experiências para expressar na língua que está aprendendo. Ao expressar tais experiências, ele acaba sendo submetido a correções, uma vez que a avaliação está associada ao seu desempenho. Essa atmosfera de constante avaliação pode provocar no aluno sentimentos de apreensão, desconforto, frustração, tensão e incapacidade, que são, geralmente, associados à ansiedade.

De acordo com Brown (2000), uma década de estudos concluiu que ansiedade na LE é distinta de outros tipos de ansiedade e que ela pode ter efeitos negativos no processo de aprendizagem de línguas. A partir de conceitos de Gardner y MacIntyre (1993), Oxford (2000) define a ansiedade como o temor ou a apreensão que surge quando um aluno tem que atuar na língua-alvo. Em uma linha mais voltada para a psicologia, Holmes (1997) também define a ansiedade como uma “resposta emocional caracterizada por apreensão, tensão, estimulação fisiológica (frequência cardíaca, pressão sanguínea e tensão muscular elevadas) e inquietação” (p. 502).

Para Holmes (1997), muitas pessoas, a partir de um conhecimento intuitivo, diferenciam ansiedade de medo associando a ansiedade ao desconhecido e o medo ao conhecido. No entanto, na opinião do autor, pode-se ter medo também do desconhecido e não usar o termo ansiedade. Por isso, o autor classifica a ansiedade como um tipo de medo.

Dentre os sintomas da ansiedade, Holmes (1997) apresenta a *ansiedade cognitiva* e a *ansiedade somática*. A primeira envolve sintomas como sentimentos de pressão e preocupação sobre fracasso. A segunda envolve sintomas como se sentir fisicamente “apertado” e inquieto e ter uma frequência cardíaca rápida e perturbações estomacais.

Partindo dessas poucas considerações, pode-se afirmar que a ansiedade é um sentimento ruim, que perturba, incomoda. Ela pode estar limitada a uma situação passageira, conforme afirmam Holmes (1997) e Oxford (2000), ou ser duradoura. A primeira os autores chamam de *ansiedade-estado* e a segunda, de *ansiedade-traço*. Ansiedade-estado caracteriza uma ansiedade limitada a uma situação particular, concreta e passageira, como, por exemplo, testes escolares e apresentações orais, situações estas em que o aluno tem que se comunicar na língua-alvo. Já a ansiedade-traço está relacionada, como o próprio nome indica, a um traço de personalidade, a uma disposição permanente em vez de uma resposta a uma situação específica.

O medo de falar em público, a timidez, a vergonha, o medo da avaliação e da comunicação caracterizam o que Oxford (2000) chama de *ansiedade social*, que ocorre quando existe uma avaliação interpessoal real ou em perspectiva. Sofre desse tipo de ansiedade em sala de aula o aluno que se preocupa em excesso com o julgamento que o professor ou os colegas fazem dele. A tendência desse tipo de aluno é ter o comportamento que ele pensa que levaria à sua aprovação por parte dos demais. Por isso, é bem provável que ele evite situações que o exporiam demais. Então, quase não toma iniciativas e conversa pouco respondendo somente quando solicitado, para evitar um julgamento negativo que, para ele, pode tomar a proporção de uma “catástrofe”. Nas aulas de idiomas, também, pode constituir ansiedade social a ansiedade diante de atividades orais e de provas, sejam elas escritas ou orais, pois estas são situações em que se pede que o aluno se comunique na língua-alvo, e o aluno pode sentir medo diante da possibilidade de um rendimento insatisfatório.

Segundo Oxford (2000), é esperado que a ansiedade diante de determinadas situações que envolvem aprendizagem de LE diminua com o tempo. No entanto, tendo em vista as diferenças individuais, ela pode não diminuir com o tempo para todos os alunos. A situação pode se agravar se o aluno associa a ansiedade com a sua atuação na língua-alvo convertendo, nesse caso, a ansiedade em um traço permanente, em mais que um estado. Nesse caso, de acordo com a autora, a ansiedade passa a ser prejudicial para o aluno. Para Reid (2000), ainda

que as condições sejam as melhores possíveis, os alunos podem estar sujeitos a formas de ansiedade consideradas destrutivas.

Essa ansiedade que prejudica a atuação do aluno é classificada por Oxford (2000) como *negativa* e acontece de várias formas, tanto indiretamente, quando se preocupa em excesso e duvida de sua própria capacidade, quanto diretamente, quando diminui ou deixa de participar das atividades. A autora afirma, com base em Young (1991), que a relação existente entre o rendimento lingüístico e a ansiedade em LE não é simples, pois às vezes se apresenta negativa somente em uma habilidade e em outra não. Nesse caso, seria adequado afirmar que a ansiedade é mais uma consequência do que uma causa de problemas relacionados ao ensino de LE.

Holmes (1997) também afirma que a ansiedade pode ser positiva (normal) ou negativa (anormal). Para ser considerada positiva ou negativa, são levados em conta três fatores: nível apropriado, justificativa real e consequências. É considerada “normal”, portanto, quando é proporcional à situação que a desencadeia, quando existe um objeto específico ao qual se direciona, ou seja, quando a justificativa tem sentido e quando as consequências não são negativas.

Talvez seja a essa qualidade de “normal” da ansiedade que Oxford (2000) se refere quando afirma que, dependendo das condições em que se apresenta, pode ser considerada útil ou produtiva, uma vez que pode manter em estado de “alerta” os alunos. No entanto, a autora apresenta estudos que comprovam que só é considerada benéfica para alunos, por exemplo, que apresentam grande domínio do idioma e autoconfiança elevada. A autora também apresenta estudos que sugerem estar a ansiedade sempre presente, todo o tempo, sendo somente percebida quando ocorre um desequilíbrio negativo, ou, ainda, que não existe ansiedade útil, mas um certo grau de tensão, o qual, sim, poderia ser útil. A autora parece estar se referindo ao que Brown (2000) comenta em seu livro sobre resultados de novos estudos, os quais revelam certa contribuição da ansiedade competitiva no processo (um certo nível de tensão), no sentido de incentivar o aluno a se preparar mais para uma apresentação oral, por exemplo.

De acordo com Arnold e Brown (2000), são poucas as disciplinas da grade curricular com tanta propensão para a ansiedade como a aprendizagem de LE. Conforme afirmam, não fica sempre claro como se produz a ansiedade em relação à aprendizagem de LE, mas se sabe

que existe algo inerente a esse processo que promove tensão. Para Oxford (2000), a ansiedade é um dos principais fatores relacionados a esse processo. Pode estar associada à sensação de se sentir ridículo após um comentário ou resposta equivocada em sala de aula, uma vez que a intenção de se comunicar diante dos colegas e do professor em um idioma do qual não se tem domínio ainda representa grande vulnerabilidade.

Nesse sentido, Arnold e Brown (2000) fazem referência aos métodos favoráveis a um quadro de baixa ansiedade em aprendizagem de LE. Para os autores, os métodos que seguem características baseadas em gramática e tradução podem facilitar no sentido de não exigir muita produção do aluno e, dessa forma, não submetê-lo a altos níveis de exposição. Seguindo esse raciocínio, aulas cuja ênfase está voltada para a comunicação, principalmente quando a comunicação engloba aspectos pessoais como os sentimentos, tendem a produzir situações que provocam ansiedade. Uma vez provocada, a ansiedade gera estados emocionais tensos, como nervosismo e temor, que contribuem para um rendimento fraco do aluno, que fica ansioso e produz menos ainda. Além disso, esses estados emocionais ruins deixam o aluno preocupado e isso causa uma espécie de desgaste da energia que deveria ser direcionada para a memória e o processamento das informações recebidas.

Em outras palavras, nas aulas que acontecem na língua-alvo, o aluno é solicitado a se expressar também nesse idioma, tanto na escrita quanto oralmente, em uma língua, portanto, diferente da sua materna. Esse estado de ansiedade pode gerar, muitas vezes, uma espécie de bloqueio, principalmente se o aluno for auto-exigente e perfeccionista. O aluno com essas características geralmente quer ter segurança antes de falar ou escrever na língua-alvo, e, por medo de cometer erros, deixa de produzir e, conseqüentemente, aprender.

Tal medo de cometer erros e de ser julgado pelos outros, conforme já afirmamos, tem íntima relação com a percepção que o aluno tem de si mesmo. Mastrella (2000) desenvolveu um estudo cujos resultados apontam uma relação estreita entre ansiedade e crenças⁸, que acontece como uma espécie de ciclo, ou seja, ao mesmo tempo em que a ansiedade pode ser

⁸ Souza (2007), em sua dissertação de mestrado, elaborou um quadro adaptado de Ortiz Álvarez (2007), com definições de crenças e seus autores. Na concepção mais geral, apresenta a definição de Barcelos (1995), para quem crenças são “opiniões e idéias que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Numa definição mais detalhada, Ortiz Álvarez (2008) afirma que crença “constitui uma firme convicção, opinião e/ou idéia que tem o indivíduo, baseada nas experiências vivenciadas e no tipo de personalidade, além de serem constituídas no meio social, podendo ser modificadas com o tempo, de acordo com as necessidades do indivíduo”.

responsável pela formação de crenças do aluno sobre o ensino, a aprendizagem e sobre si mesmo, essas crenças determinam comportamentos, reações e sentimentos dele diante das situações de aprendizagem. Nas palavras da autora, “o conceito que os aprendizes fazem de si mesmos enquanto aprendizes de língua estrangeira afeta a forma como se sentem e, conseqüentemente, como reagem” (p. 107). Essa percepção que o aluno tem de si mesmo é definida como autoconceito e será abordada a seguir, juntamente com a auto-estima.

2.4.2 Auto-estima e autoconfiança

Para Moysés (2001), o *autoconceito* está relacionado a processos cognitivos e é fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma. A *auto-estima*, por sua vez, está relacionada ao sentimento de valor que acompanha essa percepção, como se fosse uma resposta, no plano afetivo, do originado no cognitivo. Seria, ainda, o nível de satisfação que a pessoa sente quando se depara com o autoconceito.

Arnold e Brown (2000) acrescentam que nossas noções de auto-estima são obtidas de nossas experiências internas e também de nossa relação com o mundo externo. Considerando que o “outro” tem papel fundamental na formação do autoconceito e da auto-estima, pode-se afirmar que o professor e outros elementos que rodeiam o ambiente escolar são peças cruciais nesse processo, assim como os pais e outros significantes com os quais o aluno estabelece relações. A qualidade dessas relações exerce influência e colabora (ou não) para uma auto-estima elevada e o sucesso no processo de aprendizagem do aluno.

O professor, assim, constitui elemento-chave por servir de modelo e exercer influência no aluno contribuindo para o sucesso deste. Mas é importante recordar que o professor não é o único elemento (devem-se levar em consideração também o material didático, etc.) e que o aluno também é responsável pela sua aprendizagem.

No entanto, segundo Leite (2006a), as práticas pedagógicas que o professor desenvolve são importantes no sentido de que possibilitam ao aluno obter sucesso nas situações de aprendizagem. Quando experimenta essas situações de sucesso, sua auto-estima fica fortalecida e ele se torna um indivíduo afetivamente seguro e mais preparado para vivenciar as relações com o mundo. Daí se conclui que auto-estima e desempenho estão intimamente relacionados. Em outras palavras, a auto-estima funcionaria, assim, como uma mola

propulsora para a aprendizagem do aluno que, ao se dar conta de que aprendeu, sente-se bem por ter aprendido e capaz de aprender mais.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, afirma Leite (2006b), a dimensão afetiva fica visível na organização da aula, na metodologia adotada e no planejamento de atividades. Para o autor, com isso o aluno percebe que o professor está interessado no seu sucesso e isso tem efeito positivo na sua auto-estima. Ao contrário, se o professor mostra desinteresse, planeja mal as aulas, o aluno pode se sentir desamparado e rejeitado e, conseqüentemente, com auto-estima baixa.

Assim como a ansiedade, a auto-estima está dividida em tipos. Segundo Arnold e Brown (2000), pode ser global, situacional ou de tarefa. A auto-estima global está relacionada a autopercepções de competência em várias áreas distintas e amplas. A auto-estima situacional e a ligada a tarefas são mais específicas. A situacional está associada a determinadas situações da vida e a ligada a tarefas está relacionada a situações específicas dentro da situacional. Assim, a auto-estima situacional estaria associada ao processo de aprendizagem de LE, por exemplo, e a auto-estima ligada a tarefas estaria relacionada a aspectos particulares desse processo, como as atividades orais, por exemplo. Em todos esses casos, a auto-estima de uma pessoa só será afetada se o desempenho dela nessa área, situação ou tarefa não for, na sua opinião, satisfatório. Em outras palavras, em qualquer desses tipos de auto-estima, a auto-imagem de alguém só será afetada se a área, situação ou tarefa lhe for importante.

Os alunos que sofrem de baixa auto-estima se sentem, geralmente, incapacitados para alcançar o seu potencial de aprendizagem. Arnold e Brown (2000) citam pesquisas de Coopersmith (1967) que revelam que a auto-estima dos alunos depende das experiências, sejam estas positivas ou negativas, que têm ao seu redor, da opinião que outras pessoas significativas (pais, professores, colegas) têm a seu respeito e da opinião que têm de si mesmos. Nesse sentido, no campo da aprendizagem, o bom desempenho do aluno pode ter ligação direta com a imagem que tem de si mesmo. Se esta for positiva, pode desempenhar bem uma tarefa, e se obtém sucesso em uma tarefa, reforça a sua auto-estima. Ou seja, se ele obtém sucesso em uma tarefa, reforça a sua auto-estima e desempenha a próxima com mais confiança.

Ainda em Arnold e Brown (2000) encontramos referências a trabalhos de Canfield e Wells (1994), que traçam uma relação entre as tentativas de sucesso no passado e a reação

perante o insucesso no presente. Um aluno acostumado com o sucesso no passado que porventura não obtém o mesmo no presente não terá sua auto-estima abalada, ao contrário do que acontece com o aluno que teve um passado marcado por muitos fracassos. Esse aluno terá resistência em se arriscar novamente, pois seu autoconceito está fragilizado. Os autores recomendam que, nessa situação, os professores andem a passos pequenos para que o aluno se sinta confortável para agir pouco a pouco.

Em todos os casos mencionados, fica evidente a importância do professor, que representa um modelo para o aluno e, por isso mesmo, está em situação privilegiada para criar as condições propícias ou prejudiciais para sua auto-estima.

Subjacente ao conceito de auto-estima está o conceito de inibição. As pessoas com uma auto-estima mais elevada estão mais bem preparadas para enfrentar ameaças e desafios e, portanto, não terão muita necessidade de se autodefender. As pessoas com baixa auto-estima, ao contrário, mantêm-se na defensiva. Protegem-se inibindo o que pode ser percebido como fraqueza do ego ou falta de autoconfiança. Sobre inibição, apresentam-se algumas considerações a seguir.

2.4.3 Inibição

A inibição está intimamente relacionada com o ato de se arriscar e cometer erros. Conforme afirmam Arnold e Brown (2000), estamos acostumados a cometer erros quando somos crianças aprendizes de nossa língua materna e quando somos adultos aprendizes de uma LE. No entanto, quando somos crianças, não somos inibidos e nos sentimos à vontade para nos arriscar. Para os autores, as inibições surgem à medida que vamos crescendo e identificando aos poucos nossas diferenças em relação aos demais e quando começamos a formar nossos traços afetivos. Para os autores,

quando há uma consciência maior, surge a necessidade de proteger um ego frágil, evitando, se necessário, tudo o que possa representar uma ameaça ao eu. Uma crítica severa e palavras humilhantes podem debilitar enormemente o ego, e quanto mais fraco ele for, mais altas serão as barreiras da inibição (p. 27)⁹.

⁹ Do original: “Cuando hay una mayor toma de conciencia, aparece la necesidad de proteger un ego frágil, si es necesario evitando todo lo que pudiera amenazar el yo. Una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente el ego, y cuanto más débil sea el ego, más altos son los muros de la inhibición.”

Uma atitude hostil do professor com os alunos pode gerar raiva, ódio, sensação de desprezo e humilhação por parte dos alunos. Esse mau comportamento pode causar inibição no aluno, a ponto de ele sentir receio de esclarecer dúvidas quando surgem. Por isso, os fatores individuais de natureza afetiva, tais como os mencionados neste estudo, exigem, por parte do professor, atenção especial. O que se deve fazer parece estar relacionado a decisões que apontem para a mesma direção, a de se criar ambientes com clima de aceitação que estimulem os alunos a se sentirem seguros e animados a experimentar e descobrir a língua-alvo, de forma que possam correr riscos sem se sentir envergonhados.

A correção de erros sem dúvida é um tópico relacionado a muitos fatores afetivos individuais. O pior acontece quando o aluno vê o erro como ameaça e tanto o “eu” interno quanto o “eu” externo entram em ação. Internamente o aluno passa a se criticar e se cobrar mais. Externamente o aluno percebe a crítica que vem dos que o rodeiam. O professor, então, exerce papel fundamental ao considerar os fatores afetivos na hora de estabelecer princípios que sejam os mais adequados para a correção dos erros de seus alunos.

Os tópicos seguintes abordam aspectos relacionados a avaliação, de forma geral, e à correção e/ou tratamento de erros no contexto da sala de aula de LE.

2.5 AVALIAÇÃO

Luckesi (1997) fez um estudo da prática avaliativa no tempo. Para o autor, desde o século XVI até hoje, a avaliação escolar sempre esteve intimamente ligada a um modelo social dominante e acompanhou, por isso mesmo, as mudanças que se deram nesse campo.

Segundo Luckesi, o modelo liberal conservador produziu três tipos de pedagogia, relacionados entre si e com o objetivo de conservar a sociedade na sua configuração, quais sejam: a pedagogia tradicional, centrada na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a escolanovista, centrada na produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e a tecnicista, centrada nos meios técnicos de transmissão e apreensão de

conteúdos e no princípio do rendimento. Todas praticam a adaptação e o enquadramento dos alunos no modelo social vigente, e o autoritarismo garante esse modelo social, por isso a prática da avaliação se manifesta de forma autoritária.

De outro lado, num novo contexto histórico, novas pedagogias vão surgindo, tais como a libertadora de Paulo Freire, marcada pela idéia de que a transformação se fará pela conscientização cultural e política fora da escola; a libertária, marcada pela idéia de que a escola deve ser um instrumento de conscientização e organização política dos educandos; e a dos conteúdos socioculturais, centrada na idéia de oportunidade para todos no processo de educação e de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação de conhecimentos sistematizados pela humanidade e pelas habilidades dos alunos de transformação desses conteúdos no contexto de uma prática social. Essas pedagogias estão voltadas para as perspectivas e possibilidades de transformação social, e a prática avaliativa, atenta para a superação do autoritarismo e a autonomia do aluno.

No entanto, Luckesi (1997) critica a atual prática da avaliação escolar, que estipulou como função do ato de avaliar a classificação em vez do diagnóstico. Com essa função, o aluno pode ser classificado como inferior, médio ou superior, e essas classificações podem ser transformadas em números. Dessa forma, o valor atribuído pode ser uma forma de manter o aluno numa situação, e o que o autor critica é que raramente se faz algo para tirar o aluno dessa posição, de forma que ele está “definitivamente classificado” (p. 35).

Para Luckesi, a avaliação vista desse modo não serve como “pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (p. 34), servindo, assim, como instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos, uma vez que não propicia nenhuma modificação e mantém a distribuição social. O autor afirma ainda que só com a função diagnóstica a avaliação auxiliará no avanço e crescimento, uma vez que ela servirá como indicador do estágio em que se está e do quanto que ainda falta para se atingir o objetivo planejado. Para tanto, a avaliação “terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação” (p. 42).

O professor, nesse contexto, deve estar atento para redirecionar os caminhos da prática pedagógica no planejamento e na execução de forma a dar um novo encaminhamento a sua prática da avaliação. É nesse sentido que Luckesi (1997) defende a avaliação como um “ato

amoroso”, porque acolhe a situação como ela é. E, na visão do autor, a avaliação tem sido exercitada como uma prática ameaçadora, autoritária, seletiva e que promove a exclusão.

Novais (2004), em artigo que trata de como uma professora trabalha a autoridade para manter a disciplina da turma em sala de aula, aponta que a autoridade vem sendo confundida nas escolas com autoritarismo. Segundo a autora, há dois tipos de autoridade: a autoritária e a por competência. A primeira está associada ao uso da força e da violência e a segunda, à admiração dos alunos pela capacidade do professor. Quando os alunos obedecem por causa de notas baixas, ameaças de reprovação e advertências, por exemplo, isso não se dá por causa da autoridade do professor, mas pelo medo que os alunos sentem. Dessa forma, esses alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade do professor, mas porque são obrigados. Ou seja, não há respeito, mas sim obediência.

Para a autora, quando o professor baseia a interação em sala de aula na ameaça e punição, toda a afetividade presente nessa interação e que gera o respeito mútuo entre o professor e o aluno dá lugar ao já citado medo. No entanto, na visão de Novais, a autoridade do professor é legítima e indispensável na relação pedagógica, pois tem o propósito de levar o aluno a se disciplinar para, então, ser capaz de adequar o seu comportamento a determinadas regras e alcançar os resultados almejados. Porém, alerta a autora que a autoridade só se dará quando tanto o professor quanto o aluno estiverem cientes de seus papéis e quando as regras de convivência estiverem bem claras, estabelecidas e forem respeitadas por todos.

Por isso, é importante que, em se tratando de avaliação, os critérios estejam também claros e bem estabelecidos. Rolim (2004), na área de ensino e aprendizagem de LE, salienta que “a definição de um critério serve como ponto de referência e ajuda o professor a estabelecer o que vai aceitar como evidência de que o objetivo proposto foi realizado” (p. 157).

O ato amoroso a que se refere Luckesi (1997) tem, assim, a característica de não julgar, mas acolher, integrar e incluir, tendo em vista que o julgamento distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o último, e a avaliação acolhe uma situação para dar-lhe suporte de mudança.

Em outras palavras, a avaliação “promove a tomada de decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo” (Luckesi, p. 173). Dessa forma, oferece condições de encontrar o caminho para

obter melhores resultados na aprendizagem, uma vez que tem por objetivo auxiliar o aluno no seu crescimento quanto à apropriação dos conteúdos significativos. Os resultados usados em favor do aluno é que dão sentido ao processo avaliativo.

Rolim (2004) defende o mesmo pensamento. Em seu artigo sobre avaliação no processo de ensino de LE, afirma que o recurso avaliativo deve ser entendido como um processo formativo e educacional, que “coleta informações não apenas para conhecer os resultados da aprendizagem, mas também para iluminá-lo com o objetivo de facilitar/colaborar nas decisões para o avanço e crescimento do aprendiz e do professor” (p. 147).

Para Hoffmann (1991), a avaliação deve ser entendida como recurso para diagnosticar dificuldades, reforçar a aprendizagem e estimular a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Deve ser mediadora e “se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado” (p. 68). Portanto, a autora também compreende a avaliação como acompanhamento do processo.

Scaramucci (1997) confirma esse pensamento. Em um estudo sobre cultura de avaliar¹⁰ de professores de inglês, constatou que os participantes de sua pesquisa têm suas práticas atreladas a um ensino autoritário e centralizador, cuja avaliação se presta a verificar erros e acertos e está baseada no produto ou desempenho do aluno. Para a autora, no entanto, avaliar

tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção (p. 78).

Assim, uma avaliação sem autoritarismo, não punitiva é fator que colabora para a relação afetiva positiva entre o aluno e o professor e o aluno e o objeto de conhecimento, uma vez que o aluno se sentirá mais disposto para participar das atividades propostas, envolver-se nas tomadas de decisões, questionar o professor, relacionar-se com os colegas, enfim, discutir e opinar sobre as questões de sala de aula.

¹⁰ A autora utiliza esse termo em alusão a dois outros, cultura de ensinar e cultura de aprender, recorrentes no campo de ensino e aprendizagem de LE, que estão relacionados a mitos, crenças e pressupostos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Scaramucci (1997), uma maneira de alterar essa situação é promover uma mudança de atitude ou postura do professor em relação a essa fase importante do processo de ensino e aprendizagem, uma mudança profunda, que parta de suas abordagens, conceitos, pressupostos, crenças e tudo o que envolve a prática avaliativa.

Estudos realizados por Rolim (2004) confirmam a concepção da avaliação como instrumento de autoritarismo. A autora afirma que a avaliação tem se apresentado ampla, complexa, conflituosa e contraditória. Em seu artigo, apresenta uma relação de crenças de avaliar de professores de LE que exemplificam essa concepção da avaliação. Essas crenças estão associadas principalmente à atribuição de notas e à reprovação como formas de o professor exercer o seu poder. A autora também verificou em seus estudos a crença de que a aprendizagem é responsabilidade apenas do professor. Tal crença gera o mito de que o aluno é imaturo para avaliar e, por isso, não tem a chance de se auto-avaliar quanto ao seu processo de aprendizagem e quanto ao ensino que lhe é proporcionado.

A avaliação, apontada como um dos problemas mais sérios por que passa a Educação e um dos fatores que causam o fracasso escolar de grande parte da população, representa, portanto, o calcanhar de Aquiles, ou seja, constitui o elemento fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno. As escolas devem conseguir fazer da avaliação um instrumento para estimular o interesse do aluno e motivá-lo para um maior esforço e aproveitamento do estudo, e não uma arma de tortura e punição. Valorizar cada ponto positivo do aluno, cada contribuição que ele pode dar faz parte do processo de conhecimento dele e merece atenção especial.

Luckesi (1997), além de criticar o ato de avaliar que classifica e exclui, aponta outro fator negativo no ambiente escolar: o erro como fonte de castigo. Para o teórico, foram e continuam sendo muitas as maneiras de se castigar pelo erro, desde castigos físicos, como a palmatória, por exemplo, que expunham o aluno ao ridículo diante dos colegas, até uma forma mais sutil, que é quando o professor cria um clima de tensão, medo e ansiedade nos alunos. Embora o autor estivesse se referindo a avaliação em contexto geral, sabemos que tais sentimentos estão presentes no ambiente de ensino e aprendizagem de línguas, ambiente em que o aluno, que está aprendendo outra língua além da materna, sente-se exposto todo o tempo, comete erros e, por isso mesmo, tem seus medos, sente-se ansioso e inseguro. A correção feita de forma autoritária pode provocar no aluno sentimentos de repulsa em relação

à figura do professor. Por isso, devem ser feitas em uma atmosfera afetiva positiva e de forma que o aluno perceba o quanto pode evoluir em sua aprendizagem a partir do retorno do professor.

A seguir, apresentamos algumas definições para o erro.

2.6 DEFININDO O ERRO

A definição de erro que a gramática normativa estabelece, segundo Figueiredo (2004), com base em Ilari e Possenti (1985), é extremamente categórica: erro é tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Se for feita uma análise dessa definição, poderíamos questionar quais os critérios utilizados nessa seleção e o que é considerado boa linguagem. Seria mesmo a classificação de erro algo tão inflexível?

Na opinião de Fernández (1997), os erros são desvios da norma, no entanto, a norma de uma determinada língua é variável e dinâmica, por isso decidir quando se produz um erro é tarefa, muitas vezes, difícil e complexa.

Com base no conceito de gramaticalidade, considera-se erro quando não se está em conformidade com o sistema do idioma que se aprende. Já o conceito da aceitabilidade considera se a mensagem é adequada a determinada situação, se é compreensível, enfim, se é aceitável ou não. Na perspectiva comunicativista, de acordo com Fernández (1997), o critério principal é o da aceitabilidade, ou seja, o erro terá seu grau de gravidade elevado quanto mais afetar a mensagem e dificultar ou distorcer a comunicação.

De acordo com Figueiredo (2004), muitos autores consideram que nem todos os erros impedem a interação comunicativa, e que, portanto, seria erro somente a forma que, independentemente da construção gramatical, impedisse o processo de comunicação. Nas palavras do autor,

a relação entre o que é *certo* e o que é *errado* (...) é questionável, pois nem sempre uma frase gramaticalmente *bem* estruturada nos remeterá ao *acerto*, assim como uma frase gramaticalmente *mal* elaborada nem sempre nos levará ao *erro* (p.46, grifos do autor).

Ledesma (2001), fazendo considerações sobre estudos de Corder (1967), distingue o termo *erro* de lexemas sinônimos como *falta*, *equivoco* e *lapso*. Corder, distingue *falta* de *erro*. *Falta* constitui simplesmente um equívoco durante a atuação do aluno, e se deve, geralmente, à falta de atenção ou a lapsos de memória geralmente provenientes de cansaço, estresse, etc.; são erros esporádicos que podem acontecer na produção de qualquer estudante, seja ele nativo ou estrangeiro, e não possuem relevância, uma vez que o próprio aluno se autocorrige. E o *erro* é um desvio sistemático que o aluno comete quando ainda não domina as regras da LE. Denomina aos primeiros erros de produção, e aos segundos, erros sistemáticos. De acordo com o autor, o erro tem três significados: para o professor, indica o estágio em que se encontra o aluno; para o pesquisador, permite indicações de como se aprende ou se adquire uma língua e que estratégias e processos são usados pelo aluno; e, para o aluno, significa uma forma de verificar suas hipóteses sobre o funcionamento da língua que está aprendendo.

Essa análise com base no processo e no aluno que aprende com seus próprios mecanismos começa em 1967, segundo Fernández (1997), com o artigo “The significance of Learner’s errors”, de Pit Corder. Antes, o erro não era significativo, não fazia parte do processo de aprendizagem, era inclusive considerado “não aprendizagem” e o processo tampouco era observado.

De acordo com Ferreira (2001), assim como o erro, a interlíngua¹¹ é parte integrante do processo de aquisição de línguas, por isso estão intimamente relacionadas. A interlíngua nasce apoiando-se na análise de erros, uma vez que funcionavam como índices dos estágios que o aluno atravessa no caminho que percorre para se apropriar da língua-alvo. Para a autora, o erro, ao mesmo tempo em que é considerado um avanço em direção à língua-alvo, pode provocar uma espécie de interrupção no início desse processo.

Por essa razão, Figueiredo (2004) encoraja os professores a adotar uma atitude positiva em relação aos erros e a vê-los como um fator importante e útil dentro do processo. Para o

¹¹ Segundo definição de Fernández (1997), interlíngua é a “competência transitória, são os estágios que o aprendiz atravessa antes de chegar ao resultado final” (p.14). Consideramos a definição de Schütz (1996) mais completa. Para o autor, “interlíngua é o sistema de transição criado pelo aprendiz, ao longo de seu processo de assimilação de uma LE. É a linguagem produzida por um falante não nativo a partir do início do aprendizado, caracterizada pela interferência da língua materna, até o aprendiz ter alcançado seu teto na língua estrangeira, ou seja, seu potencial máximo de aprendizado” (p. 1).

autor, “por trás dos erros, existe um mundo de estratégias que o aprendiz utiliza e que deve ser explorado e compreendido, tanto pelo professor quanto pelo próprio aprendiz” (p.12).

No próximo tópico, faremos considerações acerca do erro e seus enfoques no contexto de ensino e aprendizagem de LE. Abordaremos o erro a partir da perspectiva da Análise Contrastiva e da Análise de Erros, bem como as tendências atuais pertinentes ao tema, com ênfase no tratamento de erros.

2.7 A CORREÇÃO E/OU TRATAMENTO DOS ERROS EM LE

A Análise Contrastiva (doravante AC) nasceu nos anos 60. Nessa época, segundo Baralo (1999), pensava-se em prevenir os erros comparando os dois sistemas lingüísticos em contato, o da língua materna e o da língua-alvo. Está, de acordo com Fernández (1997), relacionada a uma preocupação em relação aos erros no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, pretende identificar as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo para detectar os erros e evitá-los.

Para Baralo (1999), o processo de aprendizagem, nessa década, estava baseado na formação de hábitos por meio de um reforço positivo para as repetições corretas. Os erros eram tidos como interferência dos hábitos da língua materna e eram considerados positivos somente quando o sistema da língua materna e o da língua-alvo fossem idênticos. Para se evitar o erro, comparavam-se as estruturas das duas línguas em busca de suas semelhanças e diferenças. De acordo com Fernández (1997), a partir dessa comparação se renunciavam os erros. Novos hábitos foram adotados baseados na repetição de estruturas da língua-alvo. É dessa década o método audiolingual, para o qual a linguagem é determinada por um conjunto de pressupostos derivados da psicologia comportamental, em que o professor dita e o aluno imita o modelo.

Apesar de todo esforço em se encontrar um método para evitar os erros, a década de 1970 marcou a AC com críticas de ordem teórica, prática e empírica. Fernández (1997) descreve como motivo de seu declive o fato de as investigações empíricas para revalidar a teoria demonstrarem que a interferência da língua materna não explica todos os erros dos alunos. Outro motivo para críticas é que os métodos de ensino que se apóiam na AC não

conseguem alcançar sua principal meta: evitar os erros. Além disso, a nova corrente lingüística e o gerativismo de Chomsky defendem que o indivíduo nasce com uma predisposição inata para adquirir a linguagem e com um mecanismo, segundo a autora, que contém a “gramática universal”¹², a qual possibilita gerar a gramática de uma dada língua a partir dos dados a que se está exposto.

Nessa nova corrente, segundo Fernández (1997), o processo de aquisição e aprendizagem ocorre por meio da formação de hipóteses e, assim, o aluno assume um papel ativo, elaborando frases que não havia escutado antes.

A partir dessas críticas e dos estudos seguintes, de acordo com Baralo (1999), foi-se descobrindo que nem todos os erros advinham da transferência da língua materna. Então surge um novo modelo de investigação sobre aquisição e aprendizagem de línguas: a Análise de Erros (doravante AE).

Como a interferência da língua materna não explica todos os erros dos alunos e muitos deles não acontecem por causa da transferência, não se classificam mais como negativos, a serem evitados mediante o contraste da língua materna e da língua-alvo, mas sim como uma estratégia que as crianças empregam em sua aprendizagem de língua materna, e os adultos, em seu processo de aprendizagem de LE.

Por isso, o erro passa a ser considerado parte integrante do processo de aquisição e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a interlíngua e a AE estão muito relacionadas, pois os erros funcionavam como índice do estado em que o aprendiz se encontrava no processo de apropriação da língua-alvo. Para Ferreira (2001), dependendo das crenças que se tem sobre o erro, ele pode ser tanto um avanço quanto um elemento que pode provocar interrupção do processo.

Se antes a ênfase se dava no produto da aprendizagem, agora o foco está no processo e o aprendiz é responsável também por sua própria aprendizagem. Essa análise baseada no processo e no aluno que aprende com seus próprios mecanismos começa, conforme afirmamos anteriormente, em 1967, com o artigo de Pit Corder. Antes o erro era tido como “não aprendizagem”.

¹² Vem da Teoria dos Universais Lingüísticos, de Chomsky (1981). Outros detalhes estão mais adiante, quando tratamos da Análise de Erros.

De acordo com Baralo (1999), o erro de um aprendiz de LE, na concepção inatista – segundo a qual a aquisição é um processo criativo do aluno com base no mecanismo interno capaz de construir a gramática de uma língua a partir dos dados a que está exposto –, representaria marcas dos diferentes estágios do seu processo de apropriação dessa língua. Nessa concepção, o aumento de erros representa progresso, pois é indicador de que o processo está mais criativo, ou seja, que o aluno está se arriscando mais em direção à língua-alvo. Nesse sentido, o erro é parte do caminho que leva à apropriação da língua estrangeira, como índice do estágio do processo em que o aluno se encontra.

Nessa nova concepção, o erro constitui parte importante do processo de aprendizagem. Ele passa a ser considerado não como algo a ser evitado, mas como um elemento positivo, porém ainda carente de tratamento. Nesse sentido, surgem dúvidas em relação à prática da correção e do tratamento dos erros. O que é realmente o erro? Deve ser corrigido? Se for necessário, quais erros devem ser corrigidos? Como devem ser corrigidos? Quando e por quem devem ser corrigidos? A esses fatores se juntam outros associados ao nível de aprendizagem de cada aluno, estilo, personalidade, idade, etc.

Na opinião de Baralo (1999), se o erro volta a aparecer quando já parecia erradicado, é o caso de se rever as situações e condições de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, levar em consideração o tipo de tarefa lingüística a que o aluno está exposto e o fato de que ele possa monitorar sua produção cometendo, assim, menos erros. No caso de LE, especificamente, o valor que tem a interação na sala de aula é maior, uma vez que a língua é, além do tema em foco, o instrumento usado para estudá-lo. A interação, nesse caso, acontece a partir do planejamento do professor.

Se nas décadas de 60 e 70 a atenção estava voltada para a competência lingüística dos aprendizes de LE – e os pesquisadores se preocupavam em associar os erros cometidos pelos alunos à interferência da língua materna e em identificar a que categoria gramatical os erros pertenciam –, nos anos 80 a atenção se volta para a competência comunicativa e os erros passam a ser avaliados considerando-se também os conceitos de aceitabilidade, adequação e compreensão. Desse modo, os professores se deparam com uma grande dificuldade, que é a de estabelecer critérios para avaliar os erros. Fernández (1997) sabiamente afirma ser este um campo em que opiniões e experiências são diversas e em que um acordo sobre os critérios para

avaliar é frequentemente difícil. Para a autora, corrigir tudo pode intimidar o aluno, e não corrigir nunca pode provocar o caos.

Segundo Scherer (2000), é função do professor orientar o aluno ao longo do desenvolvimento de sua interlíngua. Por isso, a correção deve existir, embora não surta efeito quando direcionada a estruturas que estejam além do estágio da interlíngua em que se encontra o aluno. Mesmo assim, corrigir é essencial a fim de se evitar a fossilização¹³, que pode ocorrer, apesar da correção do professor. Isso se dá quando o aluno não percebe a orientação do professor para alterar a sua produção e se prende a regras do seu sistema de línguas, não a reestruturando. De acordo com a autora, o que Corder (1967) chama de falha, equívoco, lapso, engano, conforme vimos anteriormente, costuma ser percebido pelo aluno e, por isso, é passível de autocorreção. Ao contrário, o que Corder chama de erro tende a não ser percebido, necessitando, portanto, da intermediação do professor.

Em uma breve descrição dos critérios adotados para a classificação dos erros em distintas categorias, Brandão (2003) cita, entre outros, o critério pedagógico, que classifica os erros em sistemáticos e não-sistemáticos, o critério gramatical, que avalia os erros sob a luz da gramática, e o critério comunicativo, que avalia o efeito do erro sobre a comunicação. Dentre todos os critérios utilizados, os que parecem se destacar são os que consideram os erros sob os pontos de vista da gramaticalidade e da comunicação. Esses erros são classificados em locais, que não interferem na comunicação, e em globais, que causam a sua ruptura.

Corrigir pode muitas vezes desmotivar, principalmente na fala, que possui um caráter dinâmico. Por essa característica, professores têm priorizado cada vez mais a comunicação e a compreensão da mensagem e cada vez menos os erros gramaticais. Essa decisão permite ao aluno que se arrisque mais e teste hipóteses sobre sua interlíngua, uma vez que a fala permite uma informalidade e pouco tempo para pensar no que se vai dizer, a fim de não se prejudicar a interação.

De acordo com Borba e Lima (2004), o tratamento corretivo¹⁴ é um dos principais eventos que provocam interação em sala de aula de LE. As autoras afirmam que muitos

¹³ Fossilização, de acordo com Schütz (1996), refere-se aos erros e desvios no uso da língua estrangeira, internalizados e difíceis de serem eliminados.

¹⁴ Em outro artigo, Lima e Menti (2004) explicam que a expressão “tratamento corretivo”, ou “feedback corretivo”, é entendida como um evento interacional vinculado aos estudos com foco na forma em contextos predominantemente comunicativos, incluindo a probabilidade de negociação da forma na interação que ocorre no

professores não têm o conhecimento necessário para auxiliar o aluno com esse evento interacional, cujo objetivo é ajudar os alunos a perceber lacunas entre a sua interlíngua e a língua-alvo. Segundo as autoras, dependendo da maneira como o professor corrige o erro do aluno, a negociação da forma ou do sentido inerente ao processo de correção pode ficar prejudicada. Para as autoras, isso pode acontecer quando o aluno não percebe que está sendo corrigido e quando o professor ora corrige a forma considerada errônea, ora não a corrige. Soma-se a essas duas atitudes do professor outra, a qual, segundo Scherer (2000), também provoca confusão no aluno. Para esta autora, se o professor repetir tanto a forma correta, como afirmação, quanto a forma incorreta, sugerindo correção, o aluno pode se confundir. Esses são exemplos de situações em que a correção do professor pode prejudicar a produção do aluno. Além do momento em que se corrige, há que se considerar também o modo como se faz a correção.

Para Scherer (2000), as crenças do professor sobre o que é ensinar e o que é aprender LE influenciam a concepção que tem do erro e a forma como o trata. Assim, professores que vêem o erro como negativo tendem a corrigir sempre, com o intuito de erradicá-lo. Dessa forma, segundo a autora, é necessário que o professor reflita sobre o que é erro e o que considera que seja o processo de ensino e aprendizagem para poder rever o modo como trata o erro. Para a autora, compete ao professor oferecer tratamento constante para que o aluno avance num *continuum* de sua interlíngua em direção à língua-alvo.

Segundo estudos realizados por Ledesma (2001), a motivação constitui grande fator no sucesso de alunos aprendizes de LE. Alunos decididos a aprender e dedicados são levados a usar estratégias que alunos menos motivados não usariam ou usariam com uma frequência menor, estratégias como utilizar palavras novas para se comunicar ou até mesmo usar a tradução direta sempre que julgasse necessário, por exemplo. Ainda segundo estudos de Ledesma, alunos preocupados com a correção e muito conscientes de seus erros evoluem mais lentamente que alunos mais ousados. Como resultado desses estudos, a autora conclui que características de personalidade como adaptação ao meio, motivação, auto-imagem e aceitação do risco de errar são fundamentais na evolução da aprendizagem. Assim, a estudante sujeito de

ambiente de L2 ou de LE. É, ainda, entendida como as reações corretivas na sala de aula. Borba e Lima (2004), por sua vez, usam tanto a expressão “tratamento corretivo” como a expressão “tratamento do erro” para se referir ao mesmo evento indistintamente.

sua pesquisa que apresentava um baixo nível de conhecimento na língua-alvo, porém era a mais interessada em aprender, foi a que obteve mais progresso.

Para deixar o aluno à vontade para errar e aprender, é necessário encorajá-lo a enfrentar o erro sem traumas e mostrar para ele que pode aprender a partir do erro. Essas são visões positivas do erro que o aluno deve conhecer, pois, se o termo “erro” por si só já provoca nele um certo temor, a cada vez que o professor corrige, o aluno pode criar o que Blanco Picado (2007?) chama de estratégias de defesa, como buscar auxílio do dicionário com grande frequência para comprovar que a palavra existe, tornar-se obsessivo com exercícios de gramática, ou poderá ainda utilizar estratégias de evasão como maneira de ocultar suas dificuldades ou ficar calado e não escrever nada por medo de errar, interrompendo, assim, o seu processo de aprendizagem.

Das quatro habilidades que o processo de ensino e aprendizagem de LE envolve, a audição e a leitura são, certamente, as que menos expõem o aluno. A escrita e a oralidade, ao contrário, exigem dele produção, e a oralidade, mais do que a escrita, é considerada uma habilidade difícil, que gera ansiedade e medo.

Assim como na escrita, em que se destacam a autocorreção e a correção com os pares, o aluno participa mais do processo e tem chances de refletir sobre o que está aprendendo, também na oralidade o professor pode se utilizar de técnicas que promovam a interação e negociação de significados mediante o que Crandall (2000) chama de aprendizagem colaborativa. Segundo afirma o autor, esse tipo de aprendizagem desenvolve e sustenta a maioria dos fatores afetivos que têm relação positiva com a aprendizagem de idiomas. Entre suas características principais estão: a cooperação, mais que a colaboração, pois cada aluno desempenha um papel essencial para alcançar o objetivo geral da tarefa grupal; o desenvolvimento das habilidades sociais, além das relacionadas à língua, tais como as que envolvem liderança, resolução de problemas, tomada de decisões e negociação; e a reflexão sobre as experiências do grupo e como atuaram.

A aprendizagem colaborativa, de acordo com Crandall (2000), tem como vantagens: reduzir a ansiedade, já que o aluno tem a oportunidade de se expor para um grupo menor antes de se voltar para o grupo inteiro; ter previsão de insumo e de produção mais compreensíveis; desenvolver maior confiança e auto-estima sem competitividade, promovendo também maior disposição para se arriscar; promover maior motivação e rendimento a partir do apoio dos

colegas de grupo, bem como maiores oportunidades para que os alunos escutem e produzam linguagem; propiciar oportunidades para os alunos desenvolverem a compreensão intercultural, o respeito e a amizade; propiciar apoio para que os alunos passem da interdependência à independência, entre outras vantagens. O autor reforça que essa prática requer atenção para os estilos ou preferências individuais dos alunos, bem como para as diferenças de personalidade e a excessiva dependência da língua materna. Também se deve estar atento para a exposição a modelos de língua imperfeita e a um *feedback* incorreto.

Quando a correção é realizada pelo professor, ele pode fazer diretamente ou de forma indireta. O professor pode escolher corrigir em momento seguinte àquele em que o aluno cometeu o erro, por exemplo. Assim, o aluno que o cometeu pode perceber a correção sem se sentir inibido. Desse tipo de correção se beneficia o aluno tímido, uma vez que se evita a sua exposição direta, diminuindo o filtro afetivo. No entanto, se existe um clima agradável na sala de aula, a correção feita pelos colegas pode ser muito positiva, pois permite interação e compartilhar o conhecimento.

Ainda em relação a por que, quando e como corrigir os erros, Brandão (2003) sugere que, após a interrupção, o professor faça uma pausa e espere pela tentativa de reformulação do erro por parte do aluno. Isso dá chance ao aluno de mostrar o que aprendeu, pois “estimula o acesso às representações conscientes que o aprendiz possui na língua-alvo, promovendo a reformulação do erro no momento em que ele ocorre” (p. 55). Para a autora, ainda que as primeiras tentativas de estímulo à reformulação do erro pelo próprio aluno não funcionem, o professor não deve fornecer a forma correta, mas dar dicas sobre a localização do erro. Também na opinião da autora, a não-correção por parte do professor representa, para muitos aprendizes, falta de atenção, desleixo ou falta de conhecimento.

Uma forma de o professor mostrar atenção e expressar interesse e reconhecimento pelo que o aluno produziu é fazer comentários positivos sobre a sua produção. Embora os comentários não sejam todos satisfatórios, a probabilidade de o aluno levar muito em consideração as observações do professor é grande. Só o fato de o professor ter demonstrado interesse pelo trabalho já tem efeito positivo. Figueiredo (2004, p. 128) cita um estudo, relacionado à escrita, em que o retorno do professor às vezes afeta mais a quantidade do que a qualidade de produções, comprovando que corrigir tudo pode intimidar o aluno e frustrá-lo

provocando uma interrupção em suas produções. Afinal de contas, há alunos que requerem correção, outros não.

Essa característica do aluno de querer ser corrigido ou não está associada a estratégias e autonomia do aluno. A partir do momento em que toma consciência de quais são suas próprias estratégias de aprendizagem, o aluno se torna protagonista de seu próprio processo de aprendizagem e programa o que quer aprender e de que modo quer fazê-lo. A esse processo Fernández (1997) chama “aprender a aprender”. É permitir que o aluno reflita sistematicamente sobre seu próprio processo de aprendizagem, é adaptar o ensino às necessidades e maneiras de aprender de cada aluno.

Borba e Lima (2004) destacam que grande quantidade e variedade de insumo compreensível fornecida ao aluno não significa alto nível de proficiência na língua. É necessário, pois, que o aluno teste hipóteses, reflita sobre o uso da língua-alvo e perceba a lacuna que existe entre o que quer dizer e o que consegue produzir.

Os trabalhos de Borba e Lima (2004), assim como os de Scherer (2000), apontam, a partir de considerações feitas por Tsui (1995), que as principais funções do professor de LE são fornecer, a partir da produção do aluno, insumo compreensível e *feedback* positivo. Daí se supõe que o *feedback* negativo¹⁵ muito provavelmente provocará no aluno frustração e o sentimento de vergonha. Para Scherer (2000), ainda, outra função do *feedback* é ser motivacional. A autora afirma que o “suporte afetivo contínuo – positivo, neutro ou negativo – pode interagir com fatores cognitivos, afetando suas (as do aluno) tentativas de revisão da produção” (p. 29).

Visto dessa forma, o tratamento do erro começa muito antes de o erro ter sido cometido. Começa ainda quando o professor se preocupa em deixar o aluno à vontade para cometê-lo e ser corrigido. Por isso é importante se criar uma atmosfera agradável na sala de aula, uma atmosfera que envolva o aluno e o faça perceber o quanto ele é especial, o quanto o professor gosta dele e o respeita, assim como merece ser respeitado.

Em relação à definição dos termos “correção” e “tratamento” do erro, a maioria dos autores que estudaram esse tema se refere a um e a outro como se fossem sinônimos. Lima e Menti (2004) e Borba e Lima (2004), para citar alguns, são autores que não fazem distinção.

¹⁵ Por *feedback* positivo as autoras entendem comentários encorajadores por parte do professor, e por *feedback* negativo, o contrário.

Em nossa opinião, tratamento está além da correção, pressupõe algo mais elaborado. Por isso, compartilhamos das idéias de Cardoso-Brito (2003) e Brandão (2003), para quem tratamento engloba uma série de fatores que envolvem o ato de corrigir. Esses fatores podem ser sintetizados no que Lyster e Ranta (1997 apud Lima, 2004) chamam de “seqüência do tratamento do erro”, embora não se resumam a isso, que inclui o erro do aprendiz, o movimento de *feedback* do professor e o *uptake*¹⁶ do aprendiz (ou nenhum *uptake* e a continuação da interação).

Como nosso foco neste estudo não é o erro, mas a afetividade, não vamos listar aqui os tipos de erros e sua conseqüência na aprendizagem do aluno, mas vamos listar resumidamente os tipos de retorno que o professor dá ao erro do aluno, só para conhecimento. Lima (2004) apresenta uma relação elaborada por Lyster e Ranta (1997) dos tipos de *feedback* do professor, quais sejam: a) correção explícita – quando o professor fornece a forma correta indicando claramente que o que o aluno disse estava incorreto; b) *recast*¹⁷ – quando o professor reformula todo ou parte do enunciado do aluno sem dizer o que estava incorreto; c) solicitação de esclarecimentos – quando o professor expressa que não compreendeu o que o aluno disse e espera que este o reformule; d) *feedback* metalingüístico – quando o professor fornece informações ou faz perguntas relacionadas à forma correta do enunciado, mas não fornece a forma correta; e) elicitación – quando o professor solicita diretamente a reformulação do enunciado; f) repetição – quando o professor repete o enunciado mudando a entonação para destacar o erro; e g) tradução – quando o professor traduz a palavra ou estrutura.

Os resultados de estudos que tratam essa temática revelam, segundo Lima e Menti (2004), que os tipos de *feedback* que promovem reformulação de enunciados por parte dos alunos são mais benéficos para a aprendizagem. Porém, de acordo com as autoras, a tendência dos professores é empregar formas de *feedback* que não permitem aos aprendizes terem um papel ativo na correção dos seus erros.

É importante destacar que, conforme afirmam as autoras, os professores parecem não conhecer os tipos de *feedback* e sua influência no processo de aprendizagem do aluno. Também afirmam que todos os movimentos corretivos têm uma função sócio-interativa na

¹⁶ Lima (2004) chama *uptake* à reação do aprendiz ao movimento de *feedback* do professor.

¹⁷ De acordo com Lima (2002), *recasts* são reformulações que ocorrem quando o professor (ou outro interlocutor) reformula todo ou parte de um enunciado errôneo de um aprendiz, com exceção do erro.

sala de aula, mas que são necessárias novas pesquisas para estabelecer mais relações entre tratamento de erros, *feedback*, *uptake* e aprendizagem.

Uma vez que estamos nos referindo a “tratamento de erros”, sentimos a necessidade de conceituar esse evento interativo em sala de aula de LE. Assim, na ânsia por uma diferenciação entre “correção” e “tratamento” de erros, consideramos e adotamos para este trabalho as definições de Cardoso-Brito (2003) e Brandão (2003). Para Cardoso-Brito, *correção* é atitude tomada no momento em que o erro ocorre e pode ser realizada pelo professor, pelo colega ou pelo próprio aluno (autocorreção). E *tratamento* está associado à execução de tarefas, a exercícios ou atividades que auxiliem o aluno a avançar na sua interlândia e evoluir na sua aprendizagem. Ainda para a autora, o tratamento é posterior à correção e demanda tempo, pois pressupõe a interrupção do programa da aula ou do curso, pelo professor, para tentar ajudar os alunos a melhorarem nos pontos em que têm dúvidas. Em outras palavras, diríamos que o momento da correção é o momento mais visível do tratamento do erro, que se faz de forma contínua, quase que imperceptível.

Da mesma concepção compartilha Brandão (2003), para quem

a *correção* limita-se às estratégias utilizadas pelo professor para evidenciar as inadequações produzidas pelo aprendiz na língua-alvo, o *tratamento* implica a detecção do problema, o seu diagnóstico e a proposta de ações que alteram as causas e, conseqüentemente, os efeitos dos erros (p. 56, grifo nosso).

Allwright e Bailey (1991) esclarecem que, assim como na medicina o tratamento não garante a “cura”, também no processo de ensino e aprendizagem de LE o fato de o professor tratar o erro e o aluno responder adequadamente não significa que uma cura tenha sido alcançada definitivamente. Esse tem sido o grande desafio dos professores de LE, haja vista que, uma vez corrigido, não significa que o mesmo erro não volte a ocorrer.

Antes de iniciarmos a descrição e análise dos dados, apresentaremos a seguir as categorias adotadas como ponto de apoio em nosso trabalho.

2.8 CATEGORIAS PARA ESTUDO E COLETA DE DADOS

Para os psicólogos, “afeto” se refere a emoções e se define geralmente como área que compreende os sentimentos, as emoções, os estados de ânimo. Um dos fatores que podem influenciar muito no sentido de amenizar emoções desconfortáveis do aluno é a qualidade da interação professor-aluno e aluno-aluno. Uma maneira de gerar essa interação positiva, conforme afirma Kroll (2001), poderia ser o professor se preocupar mais em transformar o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas em uma atmosfera agradável desde o começo, valorizando os pontos positivos do aluno, por exemplo, bem como negociando significados, objetivos e critérios de avaliação. Outra maneira seria deixar claro para o aluno que errar é normal e não repreendê-lo quando isso acontecer. Essas pequenas atitudes parecem simplórias demais, mas fazem muita diferença e podem gerar bons resultados.

Em estudos realizados, principalmente na área da Educação, descobriu-se o quanto importante é a qualidade dessa relação entre o professor e o aluno e, igualmente, a qualidade que se estabelece entre o professor e o seu objeto de conhecimento (que no caso deste estudo é o E/LE), a qual vai determinar as relações que o aluno vai estabelecer, também, com o seu objeto de aprendizagem.

A partir dessas considerações, fizemos leituras específicas envolvendo esse tema, a fim de um maior aprofundamento no conhecimento dessa questão. É o caso de estudos realizados por um grupo de pesquisadores da Universidade de Campinas e cujos resultados foram publicados em um livro organizado por Sérgio Leite em 2006.

Nesses estudos, o grupo de pesquisadores adotou, a partir de pesquisas em sala de aula com alunos, geralmente de séries iniciais, categorias para ilustrar a presença da dimensão afetiva no contexto escolar. Adotamos também essas categorias em nosso trabalho, por acreditar que representam claramente tópicos coerentes com a prática da sala de aula e a atmosfera que envolve esse ambiente, bem como as pessoas que nele atuam.

A partir dos trabalhos coordenados por Leite (2006a) a respeito da afetividade nas práticas pedagógicas, achamos interessante nos basearmos em categorias apresentadas por Tassoni (2000, 2006) e em estudos realizados por Falcin (2006), Tagliaferro (2006) e Silva (2001), por permitirem uma análise concreta das relações que se estabelecem entre o sujeito

(aluno) e o objeto de conhecimento (conteúdos escolares¹⁸), as quais são mediadas, principalmente, pelo professor¹⁹. Essas categorias, embora obtidas a partir de trabalhos diferentes, apresentam poucas alterações de um autor para outro.

Com os dados obtidos nesses trabalhos, percebe-se a atenção que se tem dispensado ao “como ensinar” em vez “do que ensinar” apenas. Segundo Tassoni (2000), o que se fala, o modo como se fala, em que momento e por quê, da mesma forma que o que se faz, como, em que momento e por quê, afetam profundamente as relações entre o professor e o aluno e, como conseqüência, influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, as próprias relações entre sujeito e objeto. Para a autora, ainda, nesse processo de inter-relação, o comportamento do professor é um determinante relevante, uma vez que esse professor afeta cada aluno com suas crenças e intenções, seus valores, sentimentos e desejos.

As categorias adotadas a partir dos resultados dos estudos de Tassoni (2000) tratam de aspectos relacionados a *posturas* do professor em relação ao aluno e a *conteúdos verbais*. A primeira trata de aspectos tais como proximidade (presença física do professor mais perto do aluno, resultado de um deslocamento iniciado pelo professor), receptividade (postura em que o professor volta-se fisicamente para o aluno para atendê-lo, postura que acolhe o aluno em suas dúvidas, solicitação do aluno), atenção (posturas que revelam certo cuidado do professor pelo aluno, comportamento manifesto por iniciativa do professor), contato físico (comportamento caracterizado pelo contato físico do professor indicando gesto de carinho) e expressão facial (movimentos faciais relacionados às expressões de sentimento, culturalmente identificáveis, de satisfação, por exemplo, e movimentos de cabeça e da face que comunicam confirmações em relação à atividade). A categoria de *conteúdos verbais* trata de verbalizações do professor para incentivar (intenção de reforçar e confirmar conceitos e idéias expressas pelo aluno e encorajar e motivar, aumentando ou mantendo o seu envolvimento na atividade), elogiar (valorizar o comportamento emitido pelo aluno), apoiar (fornecer pistas ou dicas para o aluno durante a realização da atividade), instruir (esclarecer e informar o aluno a respeito da atividade e em relação ao que era esperado dele), mostrar interesse (manifestar atenção e preocupação com o aluno).

¹⁸ Nesta dissertação, o conteúdo escolar em destaque é a Língua Estrangeira Moderna, mais especificamente a Língua Espanhola.

¹⁹ Para Leite (2006), no ambiente de sala de aula, além do professor, são também mediadores os textos, o material didático, os livros e até mesmo os colegas, que também têm seu papel e importância.

Do mesmo modo, os estudos de Silva (2001) apresentam resultados relacionados a *características pessoais* (maneira de ser do professor) e *relação professor-aluno* (influência do relacionamento na dinâmica de sala de aula).

Já os estudos de Falcin (2006) destacam as dimensões afetivas em decisões tomadas pelo professor ao planejar e desenvolver um curso e em como essas decisões interferem na relação afetiva que se estabelece entre o aluno e o seu objeto de conhecimento. A autora observou aspectos relacionados a práticas pedagógicas como a organização da sala de aula, a escolha de procedimentos e atividades de ensino, as aulas expositivas, o material adotado, os exercícios, o instrumento de avaliação e o domínio de conteúdo, assim como a relação que o professor mantém com o objeto de ensino.

Com a mesma linha de raciocínio trabalhou Tagliaferro (2006), cujos estudos revelaram que as decisões pedagógicas assumidas pelo professor podem ter efeitos na relação futura que o aluno estabelecerá com os conteúdos da disciplina que estuda.

Como se pode perceber, de acordo com esse grupo de estudiosos da Universidade de Campinas, as dimensões afetivas não se restringem às situações de aproximação ou contato entre aluno e professor, mas também envolvem todo o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas, estando o professor presente fisicamente em sala de aula ou não. Isso chama a atenção, pois leva em consideração as decisões que o professor assume em relação às condições de ensino, ou seja, o professor pode demonstrar sua afetividade também em outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Para isso, precisa pensar em estratégias que proporcionem ao aluno um aprendizado significativo e uma relação afetivamente positiva com a língua estrangeira.

A partir dessas considerações acerca da afetividade e do movimento de correção e/ou tratamento de erros, passamos a seguir à descrição e análise dos dados coletados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE DADOS

“Sou necessário
 e na vida é impossível me evitar.
 Sou quem honra o seu compromisso de novamente tentar. (...)

Bem, chega de enrolar,
 há muito tempo dizem de mim,
 (e eu não sei quem foi que disse)
 que me fazer é humano
 mas persistir em mim é burrice!
 Pode me pronunciar, não tenha medo.
 Ponha a cabeça no travesseiro olhando pra mim
 e diga baixinho bem assim ‘Seu nome é Erro,
 você é meu mestre, meu querubim’.”
 (Elisa Lucinda)

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, primeiramente apresentamos os dados referentes ao professor da turma A (doravante PA) e, em seguida, os dados referentes ao professor da turma B (doravante PB).

O primeiro item apresenta a descrição das aulas na seqüência em que foram observadas. Essa descrição tem início com uma pequena introdução seguida de um quadro-resumo que ilustra a ordem das atividades desenvolvidas em sala de aula e os aspectos considerados por nós significativos quanto à afetividade e à correção e/ou tratamento de erros. Com esse quadro-resumo, pretendemos chamar a atenção para as atividades que oferecem oportunidade de fala aos alunos e, a partir daí, verificar o comportamento de cada professor com relação ao tema correção e/ou tratamento de erros, bem como em relação às categorias postura e conteúdos verbais.

A categoria de posturas adotada por Tassoni (2000), mencionada no capítulo anterior, envolve manifestações de proximidade física do professor em relação aos alunos e a receptividade do professor ao que o aluno está falando, como um gesto de atenção ao levar em consideração suas dúvidas, por exemplo. Também envolve o contato físico, caracterizado pelo toque físico do professor com o aluno. Outro aspecto dessa categoria é a que se refere a movimentos faciais relacionados às manifestações de sentimentos demonstrados pelo professor, tais como prazer, alegria, satisfação, além de movimentos de cabeça que comunicam confirmações em relação à atividade. A categoria de conteúdos verbais (igualmente mencionada no capítulo anterior) envolve as verbalizações com o objetivo de

reforçar e confirmar conceitos, concepções e idéias expressas pelo aluno, encorajando-o e motivando-o quanto a alguma atividade (incentivo). Também envolve as verbalizações no sentido de valorizar o comportamento do aluno (elogio), fornecer dicas durante a realização das atividades (apoio) e esclarecer e informar o aluno a respeito do que era esperado dele.

Após o quadro-resumo, aprofundaremos a análise dos elementos mais significativos destacados no quadro, a fim de ampliarmos nossa visão desses aspectos.

O segundo item envolve as entrevistas com os professores (Apêndice III e Apêndice IV). As perguntas elaboradas abordam tópicos referentes ao interesse do professor pelo Espanhol como LE, às atuais condições de trabalho, a sua satisfação com a escolha profissional, suas expectativas e sua relação com os alunos. Na seqüência, buscamos transcrever e analisar os dados que julgamos coerentes com os temas afetividade e correção e/ou tratamento de erros levando em consideração também as categorias adotadas e a relação que se estabelece entre cada professor e seus alunos.

O terceiro item traz os dados coletados dos professores com a técnica da narrativa (Apêndice V), que foi o último instrumento de pesquisa utilizado, quase no final do semestre. O objetivo do uso dessa técnica foi o de resgatar da memória dos professores participantes desta investigação associações e significados a partir de uma seqüência de fatos narrados, fatos estes que estão relacionados à experiência deles como aprendizes – como foi o primeiro contato, quais as percepções, as dificuldades, as preferências etc. – e como professores de língua estrangeira – como foi o início, quais as dificuldades e quais as evoluções, como ensina etc. Extraímos da história que cada professor contou os comentários que julgamos pertinentes com o tema e com as categorias que escolhemos para nortear este trabalho.

O último tópico se refere ao questionário para os alunos (Apêndice II), que teve por objetivos traçar um perfil de cada um como aluno de língua estrangeira (Espanhol) de escola pública do Distrito Federal, bem como verificar as percepções que eles têm da atuação do professor de Espanhol em relação a sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à afetividade e à correção e/ou tratamento de erros. Para esclarecer as respostas dos alunos ao questionário, selecionamos alguns cujas respostas não haviam ficado claras e desenvolvemos conversas informais com esses alunos, a fim de esclarecer essas dúvidas.

Passemos, então, à descrição e análise dos dados.

3.2 PROFESSOR DA TURMA A – PA

PA é do sexo feminino e solteira. Formou-se em Letras – Língua Espanhola em 2002 e tem especialização em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola cujo objetivo foi aperfeiçoar a prática docente. Para se manter atualizada em sua área, participa de congressos, viaja, lê, vê filmes e ouve músicas. Leciona Língua Espanhola há 4 anos, é concursada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e já foi professora de Língua Inglesa no estado de Minas Gerais. Trabalha somente nessa instituição e sua carga horária semanal é de 40 horas, sendo a regência à tarde e a coordenação pela manhã. A menor turma para a qual já lecionou tinha 6 alunos e a maior, 23. Os alunos dessa turma têm o carinhoso hábito de chamá-la de “señorita”.

3.2.1 Observações das aulas da Turma A – TA

A turma A se compõe de 22 alunos do nível intermediário 2 e tem aulas às sextas-feiras à tarde, das 14h50 às 18h05, intercaladas com um intervalo. Nessa turma, foram gravadas 5 aulas em áudio e em vídeo e 2 somente em áudio. Escolhemos o nível intermediário porque os alunos desse nível de ensino já conhecem as estruturas básicas da língua-alvo, mas ainda cometem erros quando envolvidos em situações comunicativas. Devido ao fato de ser uma aula dupla, percebia-se na turma um ar de cansaço ao final da aula.

A seguir, procederemos à descrição e análise dos dados dessas observações.

Observação 01 (04/05/2007)

A primeira aula da TA foi gravada em áudio, mas não em vídeo, pois nela se deu o primeiro contato entre pesquisadora e pesquisados. Era a primeira aula do segundo bimestre e PA havia planejado passar o filme mexicano “Como água para chocolate”. Como parte do planejamento escolar para esse bimestre, no aspecto cultural e em relação aos países de fala espanhola, iriam estudar sobre o México.

Fomos todos à sala de vídeo. A sala acomodou todos os alunos, que nesse dia foram 15 (a turma se compõe de 21 alunos).

PA apresentou a pesquisadora para a turma, que explicou rapidamente o propósito da visita. Nesse primeiro momento, nenhum aluno pareceu se incomodar com sua presença, inclusive todos permitiram que as próximas aulas também fossem gravadas em vídeo.

Antes de dar início ao filme, PA deu informações a respeito da ficha técnica do filme, explicando sua grande relevância no âmbito hispano-americano. Todos os alunos demonstravam bastante interesse.

Durante o filme, os alunos pareciam se sentir muito à vontade e bem descontraídos, pois muitos estavam com postura relaxada como se estivessem em sua própria casa. PA se acomodou junto aos alunos durante o filme. Ao terminar, sentada à mesa do professor, PA lhes pediu que opinassem sobre o que viram. Primeiramente perguntou se haviam gostado, se haviam apreciado muito ou pouco, e tentou descobrir as impressões de cada um. Questionou-os sobre o sotaque dos personagens, de acordo com sua descendência, e teceu comentários sobre as expressões idiomáticas utilizadas no filme. Aos poucos, foi ajudando os alunos a recordarem o que viram e incitando-os a falar, a participar. Dependendo dos comentários, muitos risos vinham à tona, reforçando a idéia de esfera agradável envolvendo o ambiente de sala de aula. Quase todos falaram, uns mais que outros.

Todos demonstram ter muita curiosidade sobre aspectos culturais, como dança, comida, costumes, tradições, religião, rituais, literatura, comparando inclusive com certas regiões brasileiras, como a dança dos gaúchos e a catira, em Minas Gerais.

O quadro a seguir resume as atividades dessa aula. Nele estão descritas as atividades propostas, quanto tempo durou cada uma delas, a postura de PA e dos alunos (que compõe uma de nossas categorias), o conteúdo verbal de PA (outra das categorias) e se houve ou não correção e/ou tratamento de erros.

Este quadro-resumo foi elaborado a partir dos dados gravados em áudio e das observações em campo.

Tabela 4 - Quadro-resumo Observação 01 TA (04/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
-----------	---------------------------	------------	--------------------	-----------------------------------

Apresentação da pesquisadora	___*	Em pé, à frente dos alunos	___*	Não houve oportunidade de fala por parte dos alunos
Informações sobre a ficha técnica do filme	___*	Sentada à frente dos alunos	___*	Não houve oportunidade de fala por parte dos alunos
Filme	Cerca de 120 minutos	Sentada com os alunos	___	___
Interpretação e análise do filme	50 minutos	Sentada à frente dos alunos	PA incentiva indiretamente, respeitando o ritmo de falar de cada aluno e os apoiando sempre que solicitada	De todas as maneiras: correção imediata, depois que o aluno termina a mensagem, com gestos faciais, há autocorreção e correção feita pelos pares

* Não sabemos quanto tempo se passou nessa primeira atividade, pois aqui a pesquisadora ainda não tinha permissão do grupo para gravar as aulas. Antes disso, portanto, não fizemos nenhum registro.

O fato de PA ter se acomodado junto aos alunos para assistir ao filme revela a proximidade física descrita na categoria de postura, conforme estudos de Tassoni (2000), como vimos no Capítulo 2. É, portanto, aspecto relevante quando o tema é afetividade. Agindo assim, coloca-se em pé de igualdade com o grupo, embora depois do filme fique sentada a sua mesa sem se levantar uma única vez, talvez pelo ambiente da sala já descrito, cuja distribuição das carteiras não permite uma proximidade maior entre o grupo. Percebemos também que PA pareceu um pouco inibida, e, por ser a primeira observação, não nos atrevemos a afirmar que tenha sido por causa da presença da pesquisadora. Raras vezes seu tom de voz se apresentou alto, sendo, durante quase todo o tempo, de médio para baixo. Também sua postura física se revelou inibida, confirmado pela postura de seus ombros, que pareciam estar tensos. No entanto, essa postura não se confirma nas aulas seguintes.

Impressionou-nos a união do grupo, à primeira vista. Um elemento que justifica essa impressão é o fato de todos se sentirem à vontade, desde o momento em que a pesquisadora se apresentou até o final da aula, e também durante o filme, momento em que demonstraram estar descontraídos. Apesar de ser um filme e de as luzes estarem apagadas, acreditamos que, para quem não se sente à vontade, basta o fato de saber que alguém estranho está por perto para agir diferente. Essa postura nos remete aos resultados dos estudos de Silva (2001) quanto à relação professor-aluno, relação esta que influencia na dinâmica da sala de aula. Pensamos que a relação entre eles parece prazerosa pelo fato, talvez, de PA já ter dado aula para a maioria desse grupo e por já se conhecerem, o que pode transmitir mais segurança. Também o fato de todos concordarem com a gravação em vídeo não deixa de ser um elemento que confirma a integração e cumplicidade, bem como a segurança do grupo.

Houve uma preocupação de PA em buscar o maior número de informações possível sobre o filme para repassar a seus alunos. Essa preocupação, segundo estudos de Falcin (2006) e de Tagliaferro (2006), mostra o carinho e o cuidado com o material que o professor utiliza em aula, o domínio de conteúdo e o interesse para que os alunos saibam mais sobre determinado assunto. Segundo os autores, as decisões do professor ao planejar sua aula interferem na relação afetiva que se estabelece entre o aluno e o seu objeto de conhecimento. Portanto, essa aula rica em informações sobre aspectos culturais mostra a preocupação de PA com os alunos no sentido de que adquiram mais conhecimento cultural e preparo para a vida.

Nessa aula, a atividade que ofereceu oportunidade aos alunos para se expressarem oralmente foi a análise do filme. Durante 50 minutos pudemos perceber, em relação à correção e/ou tratamento de erros, maneiras distintas de PA abordá-los. Ora PA corrige imediatamente o aluno, como neste caso: “El perro empieza a *latir*”, em vez de “ladrar”. Ora PA os corrige depois que o aluno tenha terminado a mensagem, como no caso em que uma aluna diz “...la costumbre de casar la hija *más vieja*...” em vez de “la hija mayor”, dando continuidade à idéia começada pela aluna com naturalidade. Outras vezes também PA faz gestos faciais, como se falasse baixinho, indicando ao aluno que algo deve ser mudado, como em “le *dice*”, que a aluna, ao perceber o movimento de PA, corrige imediatamente para “le *dijo*”. Há um momento, inclusive, em que a própria PA se autocorrige: diz “*aristocrata*” para em seguida repetir com a entonação adequada “*aristócrata*”. Ainda percebemos a correção feita por uma colega de turma quando uma aluna usou a expressão “no *ter*” e sua colega repetiu “no *tener*”, que foi aceita imediatamente. Pelo fato de a aula ter acontecido na sala de vídeo, a gravação em áudio não ficou clara, havendo dificuldades para transcrevermos os dados. Por isso, não transcrevemos os diálogos entre PA e os alunos. Aqui valem mais, portanto, nossas impressões e notas de campo.

Uma aluna tenta se comunicar, sem se intimidar, mas com muita frequência afirma ter dúvidas quanto à forma correta de dizer. No entanto, continua se comunicando. Nesses momentos, PA não a interrompe e a conduz tranqüilamente com uma expressão de apoio e incentivo, até que conclua sua mensagem. Os colegas também não a interrompem. Acreditamos que o fato de PA não interromper se deva ao fato de perceber que a aluna está insegura, pois menciona muitas vezes que não sabe como dizer. Agindo assim, PA atua de acordo com o que Tassoni (2000) aponta em suas pesquisas sobre encorajar e motivar o aluno,

ajudando-o a se manter envolvido com a atividade. Também atua de acordo com o que Scherer (2000) afirma sobre não corrigir todos os erros para que o aluno não se sinta desencorajado. Dessa forma, PA incentiva o aluno a produzir e interagir, em vez de apenas exigir formas corretas e pouca produção.

Foi uma aula rica em cultura e interdisciplinaridade, com comentários oportunos de PA e grande interesse e participação dos alunos, apesar de alguns terem se expressado pouco.

Observação 02 (11/05/2007)

A aula do dia 11 também não foi gravada em vídeo. Os alunos estão agitados. Conversam em grupinhos pequenos e são raros os momentos em que fazem silêncio. PA lhes pede os antônimos de algumas palavras, ao mesmo tempo em que vai escrevendo no quadro. O objetivo da aula é ensinar a classe gramatical dos Adjetivos. Da forma como PA faz, a aula vai assumindo características gramaticalistas.

Tabela 5 – Quadro-resumo Observação 02 TA (11/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Introdução ao tema Adjetivos com estruturas de comparativo	40 minutos	Em pé, ora voltada para o quadro, ora voltada para os alunos, fazendo perguntas sobre vocabulário e adjetivos (antônimos)	Em certos casos, PA primeiro aceita a resposta dos alunos quanto aos antônimos e, em seguida, deixa claro que há uma forma mais adequada	Pouca oportunidade de fala dos alunos
Os alunos terminam exercícios de conteúdo que cairá na prova escrita / PA divulga as notas individualmente	20 minutos	Sentada	Não dá para escutar o diálogo, pois PA conversa muito baixinho com cada aluno	Não foi possível observar o diálogo entre PA e os alunos
Exercícios sobre antônimos	20 minutos	Em pé, escrevendo no quadro e interagindo com os alunos	Não se percebe nenhum sinal de incentivo ou elogio, uma vez que o tipo de atividade não o exige	Pouca oportunidade de fala dos alunos
Intervalo	20 minutos			

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Discutem sobre avaliação oral e aspectos e aspectos relacionados à cultura mexicana	10 minutos	Sentada	Dá sugestões / instrui	Não há correção e/ou tratamento de erros
Continuação da atividade sobre adjetivos – estruturas de comparativo	30 minutos	Sentada	Às vezes PA brinca, afirma aos alunos que não sabe e pede que continuem a explicação	PA explica as estruturas de comparativo
Correção de exercícios*	30 minutos	Sentada	Lembra uma história engraçada que envolve conceitos de biologia / os alunos riem muito porque também se lembram da história	A correção e/ou tratamento consiste simplesmente em responder de acordo com as respostas propostas no livro
Exercícios para fazer em casa	5 minutos	Sentada	Passa as atividades e recomenda que façam todas	Não há correção e/ou tratamento de erros

* Correção aqui e nas demais tabelas, na coluna Atividade, refere-se ao ato de corrigir exercícios previamente estipulados e não os erros nas falas dos alunos.

PA e os alunos discutem sobre o significado de algumas palavras. Na aula seguinte, percebe-se que os alunos compreenderam o significado de cada adjetivo, pois os utilizam adequadamente em atividades propostas cujo tema é comparativos.

PA expressa seu desejo de que cada aluno apresente algo referente ao México. Afirma que vai trazer canções de Maná para relacioná-las com os textos de Juan Rulfo que estão lendo. Alguém quer falar do grupo RDB, e PA lhe diz que não. Quando uma aluna lhe diz que isso é preconceito, PA explica o seu ponto de vista, dando sugestões e instruindo o aluno.

A?: “*Es preconceito!*”

PA: “*Prejuicio.*”

A?: “*Prejuicio.*”

PA: “*No, no es. Si se puede plantear lo bueno de México, ¿por que música pop, que tiene en todo lugar?*”

Essa atitude de PA nos faz pensar que ela exerce sua autoridade conduzindo a aula da forma que acredita ser a melhor para o enriquecimento cultural da turma. Também nos faz perceber que PA exerce o que Novais (2004) chama de autoridade por competência. De acordo com Novais, a autoridade por competência está associada à admiração e ao respeito que os alunos têm pelo professor. Nesse caso, entendemos que PA deseja que a aluna pesquise

sobre algo desconhecido e, assim, passe a saber mais da cultura do México. Há uma preocupação implícita em orientá-la para que adquira novos conhecimentos. A aluna, por sua vez, parece aceitar o conselho de PA, imaginamos que por respeito e admiração.

Na segunda parte da aula, continuam vendo as estruturas gramaticais, fazem e corrigem exercícios no livro didático. Por ser uma aula com características gramaticalistas, não se exige o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, mas sim que respondam ao que pede a professora em relação aos antônimos.

Em termos de postura, PA não circula entre os alunos em nenhum momento, nem se aproxima deles fisicamente (conforme pode se notar na Tabela 5). Quando passa as notas, o faz individualmente (cada aluno vai à sua mesa), falando baixinho para que ninguém mais a escute. O movimento de aproximação, neste momento, é mais do aluno do que do professor. Quanto ao conteúdo verbal, não foi perceptível algo que chamasse a atenção. E quanto ao planejamento, segue uma aula do modelo gramaticalista, cujo tema é “adjetivos”. Há poucas novidades culturais e alguns esclarecimentos sobre diferenças de significado de vocabulário entre países. Os alunos acham esses momentos engraçados.

Observação 03 (18/05/2007)

A aula 03 é a primeira aula da turma A gravada também em vídeo. Os primeiros a chegar se sentam ao fundo formando meia-lua. A sala é grande e há espaço suficiente para que quase todos se sentem na fileira ao fundo da sala. Dessa forma, eles acabam se sentando quase sempre perto dos mesmos colegas formando, assim, os mesmos grupos. É visível a formação de dois grupos maiores. Conforme vimos antes, os alunos dessa turma vêm de duas outras distintas, e por isso acabam se mantendo próximos agora também. Mais uma vez se confirma a importância da proximidade para manter o grupo unido.

PA lê um texto e dá explicações sobre vocabulário durante a leitura. Em seguida lhes pede que façam em casa um exercício que se sugere no livro didático, e a maioria dos alunos discorda. PA insiste.

- PA: “Busca, entre los temas que figuran abajo, un que sea de tu interés, investiga y crea tu propia página. No podrás copiar lo que ya existe (...) pueden hacer una página en casa (...) como sería su página de internet, (...) ¿de acuerdo?”
- AA: “No.”
- PA: “Sí, de acuerdo.”
- AA: “No.”
- PA: “Escucho un sí en unísono.”
- AA: “No.”
- PA: “Sigo escuchando sí y no hay más preguntas.”
- (...)
- PA: “Este texto acerca de México ya lo había pedido a ustedes que hicieran...”
- AA: “No.”
- PA: “Ai, gente, ¡por Dios!. Están mal acostumbrados a decir ‘no’.”
- (...)
- PA: “Entonces pueden hacer en casa, para la próxima clase.”

O que percebemos em PA, com esse gesto, é que está novamente exercendo a sua autoridade. Segundo Novais (2004), a autoridade é indispensável na relação pedagógica e tem o objetivo de conduzir o aluno a se disciplinar e adequar o seu comportamento a regras para alcançar os resultados desejados. No entanto, há negociação entre PA e os alunos e, juntos, chegam à conclusão de que podem fazer em casa.

Tabela 6 – Quadro-resumo Observação 03 TA (18/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Correção de exercícios feitos em casa	30 minutos	Sentada / pouco movimento / distante dos alunos	Comandos para alunos lerem o exercício / esclarece dúvidas de vocabulário e de estrutura gramatical	Pouca oportunidade de fala / exercícios de completar lacunas / modelo no livro
Elaboração de atividade	25 minutos	Ora sentada, ora em pé perto dos alunos tirando dúvidas	Algumas piadinhas engraçadas provocam risos nos alunos	Não há correção e/ou tratamento de erros / há ajuda aos alunos quando querem saber como se diz ou se escreve algo
Apresentação da produção dos alunos	30 minutos	Mais tempo sentada, também tirando dúvidas	PA não incentiva com palavras de apoio e com elogios, mas incentiva com muitas expressões de admiração com as quais os alunos se divertem / dá opiniões de forma a concordar ou não com os alunos	Não corrige sempre / prefere repetir em seguida a forma correta / também corrige repetindo a forma correta da expressão em uma fala mais adiante
Intervalo	20 minutos			

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Continuação da apresentação	20 minutos	Sentada	PA disse a A5 que gostou da produção dele (A5 estava com resistência para apresentar)	Ajuda os alunos formulando frases com verbos de conjugação singular / corrige uma palavra ou outra imediatamente
Audição	15 minutos	Sentada, controlando o gravador	—	—
Leitura individual e identificação de vocabulário	20 minutos	Ausente na primeira parte do tempo para providenciar cópias de outros textos / distribui os textos	—	—
Leitura em voz alta do texto	15 minutos	Descontraída, sentada na ponta da mesa	—	Corrige falhas na pronúncia
Esclarecimento de dúvidas	25 minutos	Sentada	Esse tipo de atividade não exige de PA que elogie ou incentive, mas sim que esclareça todas as dúvidas dos alunos	Pouca oportunidade para corrigir / PA explica, por isso fala mais que os alunos, que somente perguntam

Como podemos perceber na Tabela 6, PA passa 30 minutos corrigindo exercícios. A aula se torna monótona, como era de se esperar, devido à característica da atividade. Durante toda a correção de exercícios, mostra-se sempre atenciosa e procura esclarecer todas as dúvidas dos alunos. Esclarecer dúvidas é outra maneira de demonstrar afetividade, segundo as categorias encontradas por Tassoni (2000). É outra forma de o professor demonstrar que está interessado no processo de aprendizagem do aluno e que se importa com ele.

Em seguida, PA lhes pede para realizarem uma atividade em que terão que descrever uma pessoa física, psicológica e emocionalmente perfeita e uma imperfeita. O objetivo é usar adjetivos. Os alunos realizam a atividade com muito alvoroço, uns sozinhos, outros em dupla ou em grupo. PA se move na sala, esclarecendo dúvidas dos alunos. Essa é uma das poucas vezes em que veremos PA se movimentando. Na maioria da aula ela permanece sentada, distante dos alunos (de acordo com a Tabela 6). Nesse sentido, recordemos o que afirmam Mota (2007), Polster e Polster (2001) e Erné (2002) acerca da importância do contato. Mota (2007), em considerações acerca de estudos de Restrepo (1998), afirma haver uma preferência pelos sentidos da visão e da audição, bastando aos alunos olhos, orelhas e as mãos para ver, ouvir e escrever. Dessa forma, se evitaria qualquer experiência de proximidade e intimidade. De acordo ainda com a autora, registramos em nossa memória as atitudes e a disposição

corporal das pessoas, bem como o clima afetivo que nos cerca e as decisões que tomamos influenciados por essa atmosfera. Também Polster e Polster (2001) reforçam a importância do ato de se movimentar, o qual, segundo os autores, pode facilitar o contato ou interrompê-lo. Nesse sentido PA deixa a desejar, pois, como afirmamos, pouco se dirige fisicamente aos alunos, a não ser quando precisa entregar material ou esclarecer alguma dúvida individualmente, o que quase não acontece. A nós parece mais comodidade do que uma forma de evitar o contato com os alunos.

Depois de mais de 25 minutos PA pergunta, pela terceira vez, se podem corrigir a atividade e os alunos respondem que não. PA respeita o ritmo dos alunos. No entanto, quando uma aluna se prontifica para começar, não hesita em autorizar.

PA: *“Vamos, gente, ¿podemos?”*
 AA: *“No.”*
 (...)

 PA: *“Vamos a empezar por aquí, hasta llegar ahí ya...”*
 A8: *“¿Puedo leer la mía?”*
 PA: *“Sí, puede.”*

Além da atenção dispensada por PA aos alunos, essa atividade se desenvolve com outro fator de caráter afetivo, que é a descontração.

A8: *“La persona perfecta: tan inteligente y modesta como yo...”*
 AA: *(Risos)*
 A8: *“(...) tan jovencita como la Señorita PA...”*
 AA: *(Risos)*
 A8: *“¿Es?”*
 PA: *“Es.”*
 A8: *“Más interesante que Falcão; el pello, el pelo más liso que de Cleo Pires; la piel morocha con ojos grandes; amicísima; con pelo, pero no tan melonado como Toni Ramos; hermoso y rico como Roberto Justus.”*
 AA: *(Risos)*
 (...)

 PA: *“Me gustó la parte de jovencita.”*
 AA: *(Risos)*

Essa é uma das aulas do semestre em que os alunos mais fizeram uso da expressão oral, conforme podemos perceber no quadro-resumo da Tabela 6. Das 3 horas de aula, os

alunos se expressaram durante aproximadamente 1h e meia, e durante 50 minutos eles se expressaram espontaneamente.

Nos primeiros 30 minutos da aula, não foi possível observar se PA corrige ou trata os erros em atividades orais, pois os alunos não precisaram se comunicar ainda, eles simplesmente precisaram falar uma palavra que completasse as lacunas dos exercícios referentes à classe gramatical dos adjetivos. Nesse tipo de atividade, PA corrige em seguida, logo após os alunos darem a resposta, uma vez que, dependendo do comando do exercício, as palavras já estão dadas e basta ao aluno somente selecionar a que melhor se encaixa. Quando o aluno comete um equívoco, PA dá a resposta correta. Às vezes, a própria PA faz confusão com a grafia das palavras. Geralmente algum aluno questiona.

- A5: “(...) *Es una covarde.*”
 PA: “*Sí. Covarde, mieDROsa.*”
 A9: “*¿Miedo?*”
 PA: “*Miedo.*”
 A21: “*¿Mie...?*”
 PA: “*...DROsa.*”
 A21: “*¿Con erre?*”
 PA: “*Sí, con erre.*”
 A9: “*Pero ¿es MIE o...?*”
 PA: “*MIE.*”
 A21: “*¿Con zeta o con ese?*”
 PA: “*Con ese.*”
 A21: “*Yo conozco mieDOsa.*”
 PA: “*¿MieDOsa? ¿Sin erre? ¿Alguien tiene un diccionario ahí?*”
 (...)
 A5: “*MieDOso, mieDOsa.*”
 PA: “*¿Sin erre?*”
 A5: “*Sí.*”
 PA: “*Entonces mieDOsa.*”

Esse momento, em que PA afirma ter segurança em relação a uma palavra, pode gerar confusão no aluno e contribuir para a fossilização se ele não pesquisar em outro momento a dúvida. De acordo com Borba e Lima (2004), o objetivo da correção e/ou tratamento do erro pelo professor é ajudar os alunos a perceber lacunas entre a sua interlíngua e a língua-alvo. Se isso acontece de forma distorcida, a correção e/ou tratamento do professor pode prejudicar a produção do aluno. É o caso de quando o aluno não percebe que está sendo corrigido, quando o professor ora corrige a forma considerada errônea, ora não a corrige, ou quando o professor

corrige ou indica uma forma que não é a mais adequada como sendo a certa. Nessa aula, no entanto, PA conseguiu contornar a situação porque A5 consultou o dicionário e puderam, assim, esclarecer o equívoco.

Durante as apresentações, PA interage com os alunos discutindo a respeito de suas críticas em relação a alguns personagens, argumentando sobre o gosto de cada um, sobre adjetivos usados, para fazer novas comparações e dar opiniões ou rir com os colegas, mas não interrompe para corrigir, haja vista que o objetivo da atividade é a comunicação.

A primeira aluna a apresentar, A8, fala sem interrupções e com pronúncia correta. Interrompe a fala quando tem dúvidas e, depois de conferir rapidamente com PA se o que disse ou vai dizer está adequado, continua tranqüilamente. O clima tranqüilo que se estabelece entre professor e alunos é o que permite que A8 peça ajuda a PA quando tem dúvidas. Assim que PA sinaliza positivamente, A8 continua a sua fala.

Nessa atividade, é perceptível a opção de PA por não interromper, por exemplo, quando, em determinado momento da apresentação, A11 fala “La persona que me encanta *tiene que ter...*”.

A11: “*La persona que me encanta tiene que ter la sonrisa tan bella como de Reynaldo Gianecchini, ser tan inteligente como Chico Buarque y tan hermoso como el personaje principal del filme ‘Uma linda mulher’. La persona imperfecta para mí tiene que ser tan insensible como la Marta de la novela ‘Páginas de la vida’.*”

PA: “*Pero, ¿por qué no le gustó ese personaje? Ella era una persona que hablaba todo lo que pensaba.*”

A11: “*No, era muy insensible.*”

(...)

PA: “*Es que ella sale del estereotipo, por ejemplo, (...) del estereotipo de que toda mujer tiene que tener eso de sentimiento materno (...).*”

É perceptível a dificuldade de A11. Fala baixo e comete erros de pronúncia e de vocabulário, mas PA não a corrige, e sim deixa que fale normalmente. Porém, na primeira oportunidade, não sabemos se conscientemente ou não, comentando sobre a personagem a que se referia A11, afirma que não lhe parece insensível, pois apenas saía do “estereotipo de que toda mujer *tiene que tener* eso de sentimiento materno”. Esse momento de correção é também de descontração. A maioria dos alunos parece segura do que está falando.

No entanto, ao se apresentar, A7 repete o erro da colega. Ou seja, nem sempre os alunos estão atentos e, muitas vezes, precisam de um retorno direto do professor.

A7: *“La persona perfecta, para mí, (...) tiene que ser tan graciosa como Bussunda...”*

AA: *(Risos)*

PA: *“Sabes que nadie había puesto eso.”*

A7: *“... tiene que ter...”*

PA: *“Tener.”*

A7: *“... tener el pelo tan largo como el mío...”*

Quando A3 começa a apresentar, os colegas estão agitados e conversando muito, pois muitos ainda estão mais preocupados em terminar a tarefa do que em escutar a produção do colega. PA pede silêncio duas vezes. No entanto, a conversa continua. Na terceira vez, PA bate na mesa e pede silêncio com voz mais forte, uma vez que os alunos estão com resistência em obedecer às suas ordens. Essa é uma tentativa de PA de se fazer respeitar. E, dessa vez, só o consegue sendo mais firme, obrigando os alunos a fazer silêncio. Novamente nos lembramos aqui do que afirma Novais (2004) quanto a esse aspecto. Para a autora, existem dois tipos de autoridade. A autoridade autoritária, associada ao uso da força e da violência, e a autoridade por competência, associada à admiração dos alunos pela capacidade do professor. A autora enfatiza que a segunda só acontece quando o professor e os alunos têm consciência de seus papéis e as normas estiverem bem claras e forem respeitadas por todos.

PA sempre pede voluntários para ler. Geralmente alguém se prontifica. Dessa vez, aponta A5, que se recusa. PA insiste, sem sucesso. A5 não acabou a atividade ainda e parece inseguro para apresentar nessa hora. PA o respeita e mais tarde, quando se sente preparado, o aluno apresenta. Ao final, PA o elogia. Quando PA o elogia, A5 pergunta outra vez, querendo ouvir de novo algo agradável ou ter certeza de que realmente PA havia gostado. Essa atitude de A5 se encaixa na categoria de conteúdo verbal encontrada por Tassoni (2000) e representa o elogio, ou seja, o fato de PA valorizar a produção do aluno.

A5: *“Lo malo: enano, argentino, obeso, monstruoso, loco, presumido, mentiroso y antipático, como Maradona.”*

AA: *(Risos)*

A12: *“Creo que a ti te gusta Maradona porque ya hicieron una presentación y tú fuiste Maradona.”*

PA: *“Esa relación de amor y odio. Quién va a entender, ¿ no?”*

(...)
 PA: “*Me gustó.*”
 A5: “*¿Hã?*”
 PA: “*Me gustó.*”

A5 conta uma história sobre um CD de Paris Hilton e comete alguns erros, como o verbo “trocar”, por exemplo. PA o corrige imediatamente. Em seguida, A8 afirma não ter compreendido e pede que A5 repita a história. Quando repete, usa o termo adequado. Em outro momento, A5 fala “capas de CDs” e PA corrige para “tapas”. Outros erros como “loja” é o próprio aluno quem questiona se está correto, e PA responde “tienda”.

A5 - “*Yo vi en una revista un artista inglés que hizo CDs de Paris Hilton colocando cabezas de cachorro, de perro en su cuerpo, colocando ella ¿pelada?...*”
 PA: “*Desnuda.*”
 A5: “*desnuda en las capas de CD y trocando en las lojas.*”
 PA: “*Cambiando.*”
 A5: “*Si.*”
 A8: “*No comprendi.*”
 A5: “*Un artista inglés que estaba satirizando Paris Hilton y cambiando las capas de CDs en las lojas.*”
 PA: “*Las tapas.*”
 A5: “*Si. Cambiaba. Entraba en la loja...*”
 PA: “*La tienda.*”
 A5: “*La tienda y cambiaba.*”
 (...)

A5 está falando agora. Conta outra história, comete outros erros e PA o corrige. PA aproveita que A5 já está falando e pede que continue. A5, que não quis apresentar antes, falou bastante agora, mas insiste em não apresentar. PA insiste que apresente e ele continua resistente. PA pede a A6 que apresente. Assim, está respeitando a vontade de A5 e o seu tempo de se sentir seguro.

PA - “*Ah, A5, ya estás hablando... entonces sigue.*”
 A5: “*No.*”
 PA: “*Aprovecha.*”
 A5: “*No.*”
 PA: “*Sí.*”
 (...)
 PA: “*¿A5?*”
 A5: “*No.*”

Na volta do intervalo, PA e os alunos travam uma conversa informal. Estão falando sobre dinheiro e trabalho e A5 diz que sua mãe está “desempregada”. PA, continuando a conversa, usa o termo em espanhol “emplearse” sem parecer que estava corrigindo, pois, na verdade, não estava corrigindo diretamente, mas indireta e, talvez, inconscientemente.

PA: *“¿Tu madre es profesora?”*
 A21: *“Sí.”*
 PA: *“¿Y sobra dinero?”*
 A21: *“No, al contrario.”*
 (...)

 A5: *“Mi madre es desempleada.”*
 AA: *(Risos)*
 PA: *“Pero ella tiene la posibilidad de emplearse y ganar dinero...”*
 AA: *(Risos)*

Também podemos observar, pelas produções dos alunos, o quanto são coerentes com a proposta feita por PA e o quanto utilizam com propriedade os conteúdos gramaticais trabalhados em sala, tais como os adjetivos e estruturas de comparativos.

A10: *“Alto, pero no tan alto como Michael Jordan; más guapo que Brad Pitt...”*
 PA: *“Imposible.”*
 AA: *(Risos)*
 A10: *“Una sonrisa tan simpática como de Tom Cruise; ojos tan bonitos de azules como de Bruno Cagliasso; menos rico que Bill Gates, pero sólo un poco...”*
 (...)

 A10: *“... más inteligente que la mayoría de los hombres...”*
 AA: *(Risos)*
 PA: *“Tan inteligente como una mujer, entonces.”*
 A10: *“Sí.”*
 (...)

 A10: *“Imperfecto: más bajo que un enano, con ojos bizcos y negros, tan flaco como Don Ramón, más calvo que Didi, con pie tuerto, con nariz tan feo como lo de Michael Jackson y más antipático y pedante que Alexandre Frota.”*

Na última atividade, que envolve leitura individual e identificação de características físicas e psicológicas dos personagens do texto, os alunos estão mais quietos, talvez pelo cansaço, pois o fim da aula dupla (que leva mais ou menos 3 horas) se aproxima. Pode ser esse um dos motivos para a falta de concentração dos alunos. Como não se concentram, a leitura individual não acontece. PA, atenta mais uma vez às necessidades dos alunos, sugere que

façam uma leitura em voz alta, cuja atenção deve estar voltada para os aspectos de pronúncia, em especial para o som das vogais “e” e “o” fechados (“nada de é/ó”; “d” e “t” como em português, sons nasais). PA pergunta se querem que comece pelo primeiro da fileira, em seqüência, ou aleatoriamente.

PA: *“Vamos a hacer lo siguiente...”*

(...)

PA: *“Vamos a hacer una lectura alta. Pero me gustaría que pusieran atención en dos cosas: e, o, nada de é, ó (...) ¿quién empieza? ¿Salteando?, ¿por secuencia?”*

AA: *“Por secuencia.”*

A21 *(que está próxima à mesa de PA): “Empezando por A2 (que está perto da porta).”*

AA: *(Risos)*

Essa fala nos fez recordar a tranqüilidade que é para o aluno o fato de o professor combinar com a turma quem vai começar e quem será o seguinte a falar. Isso reduz a ansiedade, pois o aluno sabe qual será a vez dele. Ou seja, o fato de o professor chamar aleatoriamente pode, muitas vezes, provocar no aluno a sensação de “marcação” por parte do professor, ou simplesmente gerar temor ou apreensão, segundo o que afirma Oxford (2000) quando se refere à ansiedade. Portanto, deixar o aluno a par do que ele tem que fazer, como e quando representa também um fator afetivo e contribui para as boas relações entre o professor e os alunos em sala de aula.

PA também chama a atenção para a pronúncia dos aspectos que havia mencionado antes, além do som de “ll” e “s”, entre outros. PA agora está mais descontraída, apoiada, quase sentada na mesa. Em seguida, começam a esclarecer dúvidas quanto ao vocabulário do texto, um a um.

Observação 04 (25/05/2007)

A aula 04 também é gravada em vídeo e tem início com o esclarecimento de dúvidas quanto ao vocabulário do texto que começaram a ler na aula passada. Em seguida, PA pede a alguém para comentar o conto de Juan Rulfo. Aos poucos, todos vão falando algo. PA ajuda fazendo perguntas. Ela está sentada, e os alunos estão todos na fileira de trás, como costumam estar, com exceção de duas alunas, que se sentaram na primeira fileira, na frente.

PA distribui outro conto e pergunta aos alunos o que preferem primeiro, se a leitura ou o vocabulário. Escolhem a leitura. Esse é um dos momentos em que percebemos que há uma boa negociação entre PA e seus alunos. cremos que o fato de entrarem rapidamente em um acordo se deva ao respeito que os alunos nutrem pela competência de PA, conforme estudos de Novais (2004), por exemplo, e também pelo respeito que PA tem pelos alunos. Esse respeito mútuo permite o bom relacionamento do grupo, importante nas relações professor-aluno de acordo com estudos de Morales (1998) sobre características e atitudes dos professores. Segundo esses estudos, o “bom professor” visto pelos alunos é respeitoso, além de outras características, tais como ser educado, motivado e dedicado à sua profissão. Dantas (1992) também confirma que as relações afetivas se concretizam pelo respeito mútuo, justiça e igualdade de direitos.

PA enfatiza outra vez a atenção que devem ter para a pronúncia das vogais “e” e “o” e das consoantes “d” e “t”. Também lembra que não devem usar sons nasais. Aqui PA estabelece critérios a serem observados durante a leitura, ao mesmo tempo em que preza pela pronúncia correta de seus alunos. Uma vez que PA estabelece critérios e os torna claros para os alunos, ela pode cobrar que sejam respeitados. Por isso é importante, conforme afirmamos no Capítulo 2 (tópico 2.7), que os critérios de avaliação estejam bem claros e definidos. Definir critérios de avaliação, segundo Rolim (2004) e Kroll (2001), serve para facilitar o professor em relação a qual objetivo proposto foi alcançado e também para amenizar emoções desconfortáveis no aluno, uma vez que estabelecer critérios de avaliação ajuda a transformar o ambiente de ensino-aprendizagem de línguas em uma atmosfera agradável e contribui para a interação professor-aluno e aluno-aluno.

PA: “Nuevamente, atención: di, ti (...), e, o, ¿de acuerdo?”

Depois do intervalo, PA combina um lanche mexicano com os alunos. A13 se encarrega de recolher o dinheiro dos colegas, comprar e levar para a aula tacos e tortillas para um lanche coletivo. O grupo parece animado com a idéia. Todos se envolvem na discussão, que se dá em espanhol. Conseguem se comunicar tranqüilamente. Não há correções de erros nesse momento.

Após a discussão sobre o lanche, PA continua a atividade de esclarecer dúvidas de vocabulário do conto de Juan Rulfo. Essa atividade segue por quase toda a aula, o que a torna monótona, como já mencionamos antes. PA dá explicações sobre vocabulário e seus diferentes usos, os alunos acabam se lembrando de outros exemplos, querem saber mais e PA fala tudo o que lembra a respeito. Alguns se perdem no texto ou estão anotando uma explicação e não conseguem anotar a seguinte. Isso faz com que mais tarde repitam a pergunta que outro aluno já fez. Apesar de estar claro que o aluno não prestou atenção em sua explicação, PA responde novamente com paciência e tranquilidade. Como o tema investigado é a afetividade, não poderíamos deixar de considerar essa atitude de PA um fator afetivo. Temos que levar em consideração também que o texto de Juan Rulfo é extenso e há muitas palavras desconhecidas dos alunos. Por isso PA se ocupa em interpretar o texto calmamente, uma vez que nesse semestre estão trabalhando sobre o México e os textos são do escritor mexicano Juan Rulfo. Além disso, o tema da prova oral de fim de semestre tem como base os contos desse autor.

Tabela 7 – Quadro-resumo Observação 04 TA (25/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
PA tira dúvidas quanto ao vocabulário dos textos da aula passada	15 minutos	Sentada	PA é agradável ao conduzir as correções / brinca sempre que possível com os termos e com as situações descritas nos textos	Quase não dá para se observar
Comentários sobre o conto de Juan Rulfo	15 minutos		PA faz perguntas conduzindo os alunos para que se lembrem do que leram no texto	Pouca oportunidade de fala / respostas curtas dos alunos, alguns elaboram respostas mais longas / no geral, as respostas são baseadas em memorização
Leitura em voz alta de outro conto de Juan Rulfo	30 minutos		Instrui os alunos a prestarem atenção à pronúncia / durante a leitura, não se percebe palavras de incentivo ou elogio de PA para os alunos, PA se limita a acompanhar a leitura e instruí-los quanto à pronúncia adequada	Ora corrige, ora não

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Esclarecer dúvidas de vocabulário	20 minutos	Sentada / levanta poucas vezes para alguma anotação no quadro	PA se limita a tirar todas as dúvidas dos alunos / não há registros nem necessidade explícita de palavras de incentivo ou elogio, tampouco de instruções	PA explica, por isso fala bastante / alunos falam pouco, somente perguntam
Intervalo	20 minutos			
Discussão sobre o lanche coletivo	15 minutos	Sentada / durante as dúvidas de vocabulário, se levanta para explicar algo no quadro	PA inicia a discussão e alguns colegas mais falantes a continuam e ajudam a decidir as tarefas	Não se percebe correção e/ou tratamento de erros / os alunos se expressam à vontade
Continuação da atividade de esclarecer dúvidas de vocabulário	o restante da aula		PA dá instruções sobre situações adequadas em que podem usar determinado vocabulário / tira todas as dúvidas dos alunos comentando sempre	PA explica, por isso fala bastante / alunos falam pouco, somente perguntam

Nessa aula, a maioria do tempo PA e os alunos passam esclarecendo dúvidas quanto ao vocabulário dos contos. A aula começa de forma monótona. Meia hora foi destinada à atividade de leitura e também 30 minutos para atividades em que os alunos realmente pudessem se expressar espontaneamente (conforme podemos notar pelas colunas “Atividade” e “Duração de cada atividade”, na Tabela 7).

Enquanto os colegas se revezam na leitura do conto, os outros prestam atenção e acompanham. PA fez poucas correções de erros. Somente interrompia quando o problema era de pronúncia, o que aconteceu muito com A11, que tem mais dificuldade nesse aspecto.

A11: “Dile a coron(é)l...”

PA: “Coron(ê)l”

A11: “Coron(é)l.”

PA: “n(ê)l.”

A11: “n(ê)l, coron(ê)l que de allá mismo (...) dile que si lo conocí, ya mu(rr)ió...”

PA: “Mu(r)ió.”

A11: “Mu(rr)ió.”

PA: “Mu(r)ió.”

A11: “Entonces la v(ó)z de allá adentro cambió de tono.”

PA: “V(ô)z.”

A11: “V(ó)z.”

PA: “V(ô)z.”

A11: “V(ô)z. Ya sé que se murió, dijo, y s(e)guió...”

PA: “*S(i)guió.*”
 A11: “*S(e)guió.*”
 PA: “*S(i)guió.*”
 A11: “*S(i)guió como si (...) con alguí(EN) allá...*”
 PA: “*(AL)guien.*”
 A11: Segue a leitura sem corrigir.

Aqui novamente percebemos PA cobrando a pronúncia correta das palavras. Esse é sempre um critério antes de qualquer leitura de texto oral. PA o faz de uma maneira discreta, com tom de voz suave, e a aluna parece não se intimidar. Continua normalmente a leitura. Como corrige imediatamente após a fala da aluna, não chamaríamos de tratamento de erro, mas de correção, uma vez que definimos tratamento de erro de acordo com Cardoso-Brito (2003) e Brandão (2003), para as quais o tratamento de erros está associado a um processo e demanda tempo, pois pressupõe a detecção do problema, o seu diagnóstico e a proposta de ações que alteram as causas e os efeitos dos erros.

Quando estão esclarecendo dúvidas de vocabulário, em determinado momento, A5 pergunta como se pronuncia uma palavra do texto.

A5: “*Eso de Ignácia, ¿se pronunc(I)a?*”
 PA: “*Sí, se pron(U)ncia.*”

Aqui já percebemos uma maneira sutil de PA mostrar que o aluno pronunciou a palavra de forma errada sem, no entanto, evidenciar o erro diretamente.

Outro aspecto que percebemos em PA tem a ver com sua preocupação em responder a todas as perguntas dos alunos e em falar tudo o que sabe a respeito da cultura de outros países. Parece gostar de abordar temas sobre cultura, pois se empolga e fala bastante. Essa empolgação acaba provocando a vontade nos alunos de saberem mais também. Nessa aula, especificamente, comentou sobre movimentos culturais na Espanha e sobre diferença de vocabulário entre os países. Os alunos vão se lembrando de outros exemplos, querem saber mais e PA fala tudo o que lembra a respeito. A empolgação de PA nos remete ao que revelaram os estudos organizados por Leite (2006) no que se refere à qualidade da relação que o professor estabelece com o seu objeto de conhecimento, a qual vai determinar as relações que o aluno vai estabelecer, também, com o seu objeto de aprendizagem.

Durante o intervalo, A2 conversa com a pesquisadora e revela que gostaria de conversar com PA para explicar que suas notas estão baixando porque antes estudava só Espanhol, mas agora estuda Inglês e Francês também, em escolas diferentes. Diz ainda que além de estudar os três idiomas, trabalha muito. Para chegar à escola onde estuda Espanhol, precisa pegar dois ônibus, mas que não se importa porque tem imensa satisfação em estudar nesse Centro de Línguas. Se tivesse vaga, estudaria Inglês e Francês aí também.

Esse depoimento de A2 nos faz pensar que gostar do ambiente de estudo, do local, do professor e dos colegas é indispensável para manter a motivação. Esses aspectos são também fatores afetivos consideráveis.

Observação 05 (01/06/2007)

A aula 05 também é gravada em vídeo. PA a inicia apresentando o cronograma para as avaliações do semestre. Lista no quadro os dias e o tipo de avaliação. Há entrega de trabalho escrito, diálogos e monólogos. Para os diálogos, o tema era “Os mortos de Rulfo”, uma vez que haviam lido, interpretado e analisado muitos contos de Juan Rulfo que tratam desse tema. Os personagens seriam desses contos e a história ficaria por conta da criatividade dos alunos. Para a prova oral, o tema era “Diário de um mexicano morto”. Os alunos teriam que se colocar no lugar de um dos personagens de Rulfo antes, durante ou depois de sua morte. Também podiam se inspirar nos mortos do filme mexicano “Como água para chocolate”, visto no primeiro dia de aula.

Tabela 8 – Quadro-resumo Observação 05 TA (01/06/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
PA apresenta o cronograma para as avaliações	25 minutos	Em pé, para escrever as datas no quadro / volta-se para os alunos para explicar o tema da avaliação	Explica detalhadamente o que os alunos terão que fazer	Há pouca oportunidade de fala para os alunos / não corrige nem trata os erros
PA escreve no quadro	15 minutos	Em pé, voltada para o quadro	PA está concentrada escrevendo no quadro	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Discutem sobre o que vão beber no lanche	10 minutos	Sentada	Negocia com os alunos o tipo e a quantidade de bebida	Os alunos falam somente o necessário para chegar a um acordo sobre o que e quanto comprar / não se percebe correção e/ou tratamento de erros
Alunos fazem o exercício no caderno	20 minutos	Sentada	Não há	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros
Correção dos exercícios	10 minutos	Sentada	Faz poucos comentários / usa muito "si" para confirmar quando a resposta está correta	Correção tradicional de exercício com uma única resposta / não há correção e/ou tratamento de erros
Aplicação do questionário por P	20 minutos	Sentada	Não há	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros
Intervalo-lanche	30 minutos (falam a maior parte do tempo em espanhol / conversam bastante)			
Ditado	15 minutos	Sentada	Não há	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros
Correção do ditado	15 minutos	Em pé, de frente para os alunos	Interage dando a resposta	PA dá a resposta / não corrige nem trata o erro
PA passa tarefa de casa	10 minutos	Em pé, andando de um lado para o outro em frente aos alunos	Incentiva / diz que o feriado é longo e pede muitas tarefas	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros
Introdução do assunto da aula seguinte	10 minutos	Em pé, voltada para o quadro	O necessário para introduzir o tema	Não há oportunidade de fala para os alunos nem correção e/ou tratamento de erros

PA escreve bastante no quadro nessa aula. Escreve orações com lacunas para os alunos preencherem com expressões e vocabulário sobre os contos lidos. Em seguida, alguns colegas vão ao supermercado comprar sucos e refrigerantes para o lanche. Os alunos que ficam estão agitados nesse momento, ajudam-se no exercício e falam em português, mas logo ficam em silêncio. O desinteresse, por vezes, parece grande, uma vez que a aula leva pouco mais de uma hora para adquirir um ritmo mais movimentado.

PA e o grupo combinam que o intervalo neste dia será na hora em que os colegas chegarem com os tacos e as tortilhas. Então iniciam a correção dos exercícios com o grupo respondendo em voz alta e em conjunto. Os alunos vão esclarecendo dúvidas sobre o vocabulário já visto nos contos. Na hora do lanche, alguns alunos falam em espanhol, outros em português. PA e A13 falam, em espanhol, sobre lugares em que se come comida mexicana.

Em nenhuma dessas conversas se percebe correção e/ou tratamento de erros por parte de PA nem dos colegas.

A maioria dos alunos que se dirigem a PA para falar algo se comunica em espanhol. Quando pensam que podem estar falando algo errado, questionam imediatamente.

PA: *“Vamos, mujer, coraje. ¡Pon! (Para A21, referindo-se à pimenta)”*

(...)

A13: *“Me gusta mucho tortilla. (?) que pizza.”*

PA: *“Sabes que no me gusta, yo como, pero si me ponen varias opciones y pizza, pizza será la última.”*

A13: *“Prácticamente todos los días de la semana me voy a la tienda comer el mío.”*

(...)

A21: *“Yo (?) cuando era niña y no fue una buena experien... ¿experiencia?”*

PA: *“Sí, experiencia.”*

Nessa aula, portanto, a atividade que permite aos alunos se expressar é a que envolve discussão sobre o lanche, por exemplo, e essa discussão levou em torno de 10 minutos apenas (conforme especificado na Tabela 8). Durante esse tempo, não se pôde perceber correção e/ou tratamento de erros por parte de PA. No intervalo, alguns alunos também se expressaram bastante na língua-alvo, principalmente com PA, mas muitos ainda falaram na língua materna.

Também ficou visível nessa aula o fato de PA se preocupar em instruir seus alunos detalhadamente sobre as avaliações, demonstrando uma das categorias de Tassoni (2000), a que envolve os conteúdos verbais. Para a autora, é sinal de afetividade o professor esclarecer e informar o aluno a respeito de uma atividade e em relação ao que se espera dele. Fazendo isso, PA transmite maior segurança aos alunos e, conseqüentemente, reduz a ansiedade.

Também constatamos o ambiente agradável e a união do grupo em discutir e chegar a um acordo sobre organizar e dividir tarefas sem confusão. Foi um lanche muito agradável e completamente dentro do estipulado para o tema em estudo no semestre: México. Houve muitas oportunidades de se aprender mais sobre a cultura mexicana experimentando um pouquinho da sua culinária.

Depois de um ditado e sua correção, PA passa a tarefa para casa. Foram exercícios de muitas páginas, pois havia um feriado. Também entregou um novo conto para leitura e estudos do vocabulário. Esse seria mais um conto para os diálogos que comporiam a prova final.

Apesar do volume grande de tarefas para fazer em casa, nenhum aluno faz comentários negativos. Todos parecem satisfeitos e motivados.

Por último, PA introduz o tema da aula seguinte: o estilo indireto. Toca o sinal de horário de saída. PA pede que esperem mais uns minutos. A maioria dos alunos já está com o material guardado, mas respeita o pedido de PA e fica atenta.

Observação 06 (15/06/2007)

A aula 06 também foi gravada em vídeo. A primeira atividade da aula é a leitura de um texto do livro didático que PA pediu como tarefa. Essa atividade permite que os alunos falem e que PA corrija a sua pronúncia sempre que achar pertinente. A leitura também é interrompida quando PA quer falar de aspectos culturais do México a que o texto faz referência e de outros países latino-americanos, quando os alunos querem saber informações sobre a cultura desses países. Durante as outras atividades, o aluno só é interrompido quando coloca uma resposta equivocada no espaço que deve ser preenchido. Então PA diz a expressão adequada e o aluno a repete.

Essa aula tem duração de 2 horas e 50 minutos e não houve atividade que provocasse a fala espontânea dos alunos. Houve, sim, muitas atividades de correção de exercícios, em que não há oportunidade para se comunicar com mensagens próprias, criadas por eles mesmos, uma vez que a resposta já está pronta. Por isso, essa é uma atividade que pouco incita a correção e/ou tratamento de erros, a não ser quando os alunos dão respostas diferentes das esperadas ou quando pronunciam a palavra de forma errônea. Além disso, a correção do exercício é em grupo, o que dificulta a observação individual e a atenção dispensada a cada aluno. Não é esse o tipo de atividade em que estamos interessadas para o que nos propomos neste trabalho. Estamos aqui interessadas nas atividades que geram oportunidade de os alunos se expressarem na língua-alvo espontaneamente.

Tabela 9 – Quadro-resumo Observação 06 TA (15/06/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Correção de exercícios do livro didático	1h 15 minutos	Sentada	Faz intervenções durante a leitura orientando os alunos quanto à pronúncia correta das palavras	Ajuda corrigindo a pronúncia / dá a resposta correta / interrompe para comentários culturais
Intervalo	20 minutos			
Explicação sobre estilo indireto	30 minutos	Sentada na ponta da mesa ou em pé, anotando no quadro, explicando as estruturas de estilo indireto e movimentando-se diante dos alunos	Seu conteúdo verbal está relacionado às explicações sobre estilo indireto	Não há correção e/ou tratamento de erros
Alunos fazem o exercício que deveriam ter feito em casa	25 minutos	Sentada	Não há	Não há correção e/ou tratamento de erros
Correção do exercício	40 minutos	Sentada	—	Correção de acordo com o que prevê a resolução do exercício

Apesar de até o intervalo a aula ter sido só de correção de exercícios, o que poderia causar sono nos alunos, eles parecem bem atentos e estão participando sempre que solicitados e quando não solicitados também. Esse é um sinal de que estão motivados. É nessa aula também que percebemos um movimento maior de PA no sentido de ficar mais exposta diante dos alunos. Esse movimento não é típico de PA e acreditamos que o faz apenas quando precisa usar o quadro. No entanto, nesse dia parece mais relaxada, pois, em determinado momento, chega a se sentar na ponta da mesa, e daí conduz as atividades. Quando volta do intervalo também há um movimento de PA no sentido de se aproximar dos alunos. Eles a questionam sobre os conteúdos para as provas. PA então circula entre eles dando as informações solicitadas. Como já afirmamos, movimenta-se pouco entre os alunos, limitando-se a se aproximar quando precisa entregar um texto, por exemplo. Levando em conta a categoria de postura observada por Tassoni (2000), em que se considera a importância do contato e da aproximação física, resultado de um deslocamento iniciado pelo professor nas relações em sala de aula, diríamos que, nessa aula, PA se mostrou mais afetiva nesse aspecto.

No intervalo, A2 conversa um bom tempo com PA, em espanhol, primeiro fazendo propaganda de produtos hidratantes para o corpo e, depois, sobre o diálogo que está preparando para a prova oral. A2 está muito empolgada e evidenciou em vários momentos

preocupação com o que havia escrito. PA demonstra receptividade, o que, segundo autores como Tassoni (2000), constitui também fator afetivo, demonstrado pela postura atenciosa de PA em relação ao que A2 está falando, ou, ainda, em relação à atividade que o aluno realiza.

Em seguida, dão início à atividade relacionada ao estilo indireto. PA explica novamente o que havia explicado na aula anterior, agora com mais detalhes. A aula assume características da abordagem gramaticalista. PA escreve no quadro, explica, dá exemplos, e os alunos ora copiam em silêncio, ora fazem algumas perguntas.

Há raros momentos em que alguns alunos têm dúvidas e precisam explicá-las a PA. Então acabam falando mais e tendo o trabalho de elaborar suas orações de forma a poder transmitir a mensagem. No entanto, PA não os interrompe, e não ocorrem erros considerados graves, que possam prejudicar a comunicação, tampouco os alunos ficam embaraçados, de forma que precisem do apoio de PA.

Observação 07 (22/06/2007)

Na aula desse dia houve apresentação dos diálogos cujo tema era “Os mortos de Juan Rulfo”. O primeiro grupo não queria que a apresentação fosse gravada em vídeo. Após alguma insistência, os alunos consentiram. Mas a gravação só teve início mesmo porque PA deu a última palavra. Afirmou com muita segurança que os trabalhos poderiam, sim, ser filmados e a câmera foi, então, ligada. Nesse sentido, voltamos ao que autores como Novais (2004) e Luckesi (1997) afirmam sobre autoridade. Primeiramente o ato de PA nos pareceu um tanto autoritário, mas depois pudemos perceber que o clima de confiança entre professor e alunos permite perfeitamente essa atitude e que a segurança do grupo não se abalou com tal decisão. De acordo com Novais (2004), quando o professor baseia a interação em afetividade, cultiva o respeito mútuo, ao contrário de quando baseia a interação em ameaça e punição. O grupo fez uma ótima apresentação e foi bastante elogiado por PA. Todos os grupos foram muito aplaudidos.

As atividades foram organizadas na seqüência apresentada no quadro-resumo seguinte.

Tabela 10 – Quadro-resumo Observação 07 TA (22/06/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PA	Conteúdo verbal PA	Correção e/ou tratamento de erros
Apresentação dos diálogos	35 minutos	Sentada	Silêncio	Sem intervenções, a não ser quando solicitada
Comentários de PA sobre as apresentações	15 minutos		Elogios em geral	Correções de modo geral ao final das apresentações de todos os grupos
Apresentação dos monólogos	45 minutos		Silêncio	Sem intervenções, a não ser quando solicitada
Comentários sobre os monólogos	15 minutos		Elogios em geral	Correções de modo geral ao final das apresentações de cada aluno

Essa aula se constituiu de 1 hora e 50 minutos de apresentação. Por isso, foi uma aula rica em atividades que envolvem a expressão oral. As apresentações foram marcadas pela fluência e naturalidade com que os alunos falavam na língua-alvo. A atividade era teatral e, além de atentos com a linguagem e a pronúncia, pareciam à vontade, atuando como se estivessem em um teatro de verdade. A motivação era visível também pelo empenho em preparar o cenário e pela vestimenta adequada.

Pelas apresentações pudemos perceber as inferências que os alunos fizeram dos contos de Juan Rulfo, explicitando a cultura inserida nos textos. Também pudemos notar o uso das estruturas em estilo indireto, assunto da aula anterior, e o uso de expressões idiomáticas, revelando orações criativas elaboradas por eles mesmos.

A21: *“Yo no entiendo. Él estaba con miedo y, además de eso, él trabajaba para el coronel y tenía que hacer todo lo que le mandara. Pero el coronel puede ir directamente al infierno. Yo me escondí toda la vida de la muerte y así **nada más por nomás** me encuentra y me mata.”*

(...)

A20: *“Mantiénete lejos de nuestro hijo. De lo contrario vamos a matarte.”*

A2: *“**Me importan tres pepinos.**”*

Alunas tímidas e caladas durante as aulas se apresentam agora com desenvoltura e falam com adequação. No que se refere a erros, PA não interrompe em nenhum momento, uma vez que a atividade não permite. Os alunos se autocorrigem quando percebem que cometeram equívocos, como é o caso de A8, a seguir. Os comentários de PA são feitos depois que todos os grupos se apresentam. Nesse sentido, ressaltam-se dois aspectos importantes, o

fato de PA haver trabalhado, durante o bimestre, o conteúdo que avaliou e que cobrou nesses trabalhos, e o fato de não interromper a fala dos alunos durante suas apresentações para não constrangê-los.

A8: “Y, ¿por qué mató a tu compadre?, ¿mataste a tu compadre?”

Brandão (2003) afirma que a não-correção por parte do professor representa, para muitos aprendizes, falta de atenção, desleixo ou falta de conhecimento. Nesse caso, no entanto, percebemos a atitude de PA de maneira diferente. Não interrompendo, PA dá tempo aos alunos para que reformulem o enunciado. De acordo com Scherer (2000), em considerações sobre Corder (1967), o aluno costuma perceber quando comete um equívoco ou engano e, porque percebe, ele pode se autocorriger. Ao contrário, quando comete um erro, tende a não percebê-lo, necessitando, portanto, da intermediação do professor.

PA dá esse retorno ao final das apresentações, quando chama a atenção para aspectos que, segundo ela, deveriam ter prestado mais atenção, como o uso dos pronomes e do pretérito perfeito, preposições, palavras masculinas, apócoses, mistura de indicativo e subjuntivo, imperativo e pronúncia de palavras, usos de “muy” e “mucho”, 1ª e 3ª pessoa do singular, além de reforçar a pronúncia de “i” em lugar de “e” ao final das palavras, assim como o “u” em lugar do “o”.

PA: “Unas cositas que deberían poner atención es en relación al uso de los pronombres (...) Lo interesante es que pusieron lo siguiente: cuando era gerundio, que podía poner después, no ponían, entonces ‘se muriendo’, algo de ese tipo. Cuando era participio, que no podía poner, ponían después...”

AA: (Risos)

PA: “Entonces, matadose, algo de ese tipo. Cuidado con el uso del pretérito perfecto. Están cambiando lo de ‘e’ para ‘a’, lo de ‘hemos’ para ‘han’. ¡Cuidado! (...) Cuidado con preposiciones. Por ejemplo: están diciendo ‘necesitaba de’, ‘cuidaba de’, cuidará, necesitar no piden nada, no piden preposición ninguna...”

A13: “¿Se puede decir ‘cuidar al niño’?”

PA: “Sí, ‘cuidar a’ y no ‘cuidar de’. Y eso de ‘necesitaba de’ alguna cosa. No, necesita solamente, sin nada. (...) Siempre vengo diciendo que palabras que terminan en ‘aje’, como ‘viaje’, ‘paisaje’ y otras son masculinas. Solo que ellas son masculinas no solo en el sentido de poner artículo, (...) todo lo que la acompaña también será femenino (sic). Entonces al revés de ‘buena viaje’, ‘buen viaje’. Y, aprovechando que estamos diciendo buena y buen, cuidado con las apócoses. Si yo digo ‘Primero él fue a tal lugar’, entonces no puedo decir ‘primer’, porque en este caso (...) Cuidado con el uso de ‘muy’ y ‘mucho’ (...) Pasó unas dos veces ‘entón’. Están

hablando mucho 'entón'. Pongan más atención. Yo sé que saben, es sólo una cuestión de atención. Y vuelvo a decir: algunas personas, cuidado con la pronunciación (...). Todos aquellos verbos que cambian de 'e' para 'i' en la tercera persona de indicativo van a cambiar para 'i' también en el gerundio (...)."

PA segue os apontamentos feitos de forma geral. Esse tipo de retorno parece ser bem recebido pelos alunos, como veremos nos questionários. PA afirma que tem certeza de que eles sabem as regras e que é uma questão de atenção. Esse comentário serve também como elogio e valoriza o trabalho que cada aluno teve para elaborar o diálogo.

Antes de enumerar os pontos em que deveriam ter prestado mais atenção, no entanto, PA comenta que os alunos estão melhores e mais criativos a cada dia que passa. Também afirma que todos pareceram bem à vontade, relaxados, soltos. PA elogiou pontos positivos de cada grupo. Disse que gostou de todos.

PA: "Ustedes a cada día están mejores, ¿han? A cada diálogo están más creativos, más inventivos. Me pareció muchísimo interesante. Me hizo acordar lo de A10 un poco el 'Auto da Compadecida'. Me encantó, porque incluso me encanta Ariano Suasuna (...) Estaban tan a gusto, todos. Todos estaban muy a gusto y muy relajados, muy sueltos..."

A5: "Aparentemente."

AA: (Risos)

PA: "Pero ya son actores. Es eso que hacen los actores: parece que están relajados, representan que están relajados. Muy bien."

(...)

PA: "Muy, muy bueno. Me gustaron todos los grupos."

Novamente nos lembramos das categorias de Tassoni (2000), especificamente a de conteúdos verbais, que destaca o elogio como forma de valorizar o comportamento emitido pelo aluno. Também nos lembramos dos estudos de Dantas (1992), para quem existe um tipo de conduta a que chama de cognitivização da afetividade. Uma das formas de cognitivização da afetividade é elogiar o trabalho do aluno, reconhecendo o seu esforço ou demonstrando estar atento aos seus problemas e dificuldades, bem como reagindo de forma positiva à sua produção. Dessa forma, a sua autoconfiança e a sua auto-estima se fortalecem.

Durante a apresentação dos monólogos, podemos perceber os resultados do retorno de PA em relação aos erros. Apesar de os trabalhos estarem prontos e serem preparados em casa, podemos notar na maioria dos alunos o uso correto das estruturas.

A13: “Me llamo José María y voy a decirles un poco sobre el diario que escribí en el día en que me mataron. Hoy es jueves, 12 de julio, me desperté a las 7 de la mañana, me lavé la boca, me duché, salí a caminar por las calles de San José, en la ciudad de México. Entonces percibí que algunas personas me estaban **siguiendo** y cuando me di cuenta dos hombres grandes y fuertes me agarraron y me cerraron la boca **impidiéndome** que pidiera socorro. Entonces me llevaron en un coche que estaba ahí y después me – ¿se puede decir transportaron?”

PA: “Sí.”

A13: “... me transportaron a un sitio muy lejos de la ciudad. (...) Pasados los dos días, los hombres volvieron al lugar y dijeron que **me iban a matar** porque mi familia no tenía dinero para **pagarles** el rescate. Entonces yo les imploré que no me mataran (...) porque tenía una familia, una mujer y dos hijos (...) y ellos **me necesitaban** (...) Querido diario, hoy es día de mi velorio, – ¿se puede decir velorio?”

PA: “Sí.”

(...)

Em A11, no entanto, voltamos a perceber a sua dificuldade, a qual havia ficado perceptível nas aulas toda vez que lia algum texto. Além da dificuldade com a pronúncia, também comete erros com tempos verbais, pronomes e apócoses, erros aos quais PA havia acabado de se referir. PA não interfere nem faz alarde diante da dificuldade de A11. O tratamento não parece diferenciado talvez para que fique à vontade durante a apresentação.

A11: “Me llamo Carmen, o me llamaba, ahora ya no sé, pues estoy **morta**, muerta. Nací en México, donde viví toda mi vida, mi corta vida. Creo que la muerte siempre estuvo cerca de mí y, cuando vi, la muerte estaba **me llevando** junto con ella. (...) **Acuérdome** también que cuando tenía unos cuatro años de edad (...) Aunque la vida me dio muchas oportunidades, no conseguí **me quedar** mucho tiempo viva (...)”

A2 informa, antes de começar sua apresentação, que não pode falar alto porque sempre que faz isso sua garganta arranha e começa a tossir. PA diz que não sabia disso, achando estranho, e todos riem. Parece que A2 está preocupada com a qualidade de sua escrita, pois isso já ficara visível durante as aulas que antecederam esta apresentação. Sua preocupação era tamanha que pediu algumas vezes para que a pesquisadora lesse, opinasse e corrigisse o seu texto. Também trocou idéias nos intervalos com PA e estava sempre com os papéis manuscritos nas mãos. No entanto, não deu para perceber nervosismo. Embora às vezes A2 demorasse para falar, pensava calmamente antes de pronunciar as palavras e, quando falava, falava corretamente e raras vezes se voltava para PA pedindo ajuda.

A18 não parece nervosa. Sua composição é muito criativa com frases engraçadas. Todos riem muitas vezes. A exemplo dos alunos que já apresentaram, A18 também fala com fluidez e adequação. Embora seja um texto preparado e não pareçam nervosos, pensamos que se o aluno não soubesse as regras e não tivesse vocabulário suficiente, não falaria com a qualidade que estava falando no momento da apresentação. É importante deixar claro que essa percepção não se resume somente ao momento de apresentações de trabalhos, mas às aulas também.

A5 e A10 lêem o texto. PA pede a A5 que pare de ler e ele explica que não sabe direito o que escreveu. PA consente. Depois do pedido de PA, A10 lê um pouco e fala um pouco sem ler. Essa atitude de PA mostra o quanto é flexível. Ao entender a dificuldade desses alunos em apresentarem sem ler, não insistiu e deixou que ficassem à vontade.

A8 se senta na cadeira em frente aos alunos para apresentar e confessa estar nervosa. PA diz que está entre amigos e A8 diz que não, mas percebe a confusão e a cena fica engraçada.

A8: *“Estoy un poco avergonzada, nerviosa.”*

PA: *“Estás entre amigos.”*

A8: *“No.”*

AA: *“¡No!” (Risos)*

A8: *“Voy a empezar. Estoy entre amigos, sí, pero no, voy a empezar ahora. (...) Voy a intentar describir cómo se pasó la llegada de Diego Rivera en el cielo en el día de su **morte**, muerte.”*

PA: *“¿Cielo?”*

AA: *(Risos)*

A8: *“Es mi historia.”*

AA: *(Muitos risos)*

A8: *“Él es bueno, a mí me gusta. Entonces, ¿quién soy yo? ¿quién son ellos? Todo me parece extraño, ¿adónde estoy? (...) Incluso me case con Frida Calo, que **fui** mi modelo (...) Yo estudié en la Mejicana **Acade(MI)a** de San Carlos, (...) yo soy muy conocido por mis murales (...) incluso yo realicé todos los **trabalhos**, todos los trabajos del Instituto de Bellas Artes de San Francisco y de (...)”*

Curioso é que A8 parece não estar à vontade durante a apresentação sozinha, ao contrário da apresentação em grupo e de quando fala durante as aulas, com propriedade. Comunica-se bem, e durante a apresentação, parece insegura. Porém, como afirmou no início, estava nervosa e envergonhada. Aqui nos lembramos do que Oxford (2000) afirma sobre ansiedade, que provoca temor ou apreensão diante de uma situação em que o aluno tem que

atuar na língua-alvo. Talvez A8 tenha tido aqui o que a autora classificou como ansiedade-estado, o tipo de ansiedade que se limita a uma situação particular e passageira, como é o caso das apresentações orais, por exemplo.

PA inicia os comentários em geral. Fala novamente do uso dos pronomes no gerúndio e no presente, do uso de preposições no estilo indireto, da regência dos verbos como, por exemplo, pedir (“pedir que” e não “pedir para”), da confusão entre a 1ª e 3ª pessoas, demonstrativos, vocabulário, pronúncia, construção dos períodos. PA enfatiza equívocos de construção de orações e estruturas malformuladas por causa da interferência do português. No final, PA pronuncia a palavra errada e a turma pronuncia a palavra certa.

Após descrevermos os dados de cada aula e identificarmos os fatores afetivos presentes, passemos agora a analisar os dados coletados com as entrevistas com os professores, que tratam de questões tais como o interesse que eles têm pelo Espanhol como LE, as atuais condições de trabalho, a sua satisfação com a escolha profissional, suas expectativas e sua relação com os alunos, bem como questões pertinentes aos temas afetividade e correção e/ou tratamento de erros.

3.2.2 Entrevistas com PA

As entrevistas com PA foram realizadas em dias diferentes, no final do bimestre e das nossas observações. PA afirmou que inicialmente não tinha interesse pela Língua Espanhola, porém onde estudava inglês havia promoção de bolsas para estudar outra língua e ela acabou se matriculando em dois idiomas: Inglês e Espanhol. Mais adiante, quando questionada sobre sua satisfação com a escolha profissional, PA responde afirmativamente.

PA - “... eu não me imagino fazendo outra coisa. Acho que eu nem sei fazer outra coisa. E eu gosto do processo, principalmente de língua estrangeira, em que você pode ver as mudanças, é como se você estivesse alfabetizando.”

Com essa resposta, PA se mostra satisfeita com a profissão, fator indispensável para se manter motivado no trabalho e manter o bom relacionamento com o objeto de conhecimento que ensina ao qual se refere Falcin (2006), conforme vimos no Capítulo 2. No entanto, parece

contraditória ao final da mesma entrevista, quando questionada sobre suas expectativas e pretensões como professora de Espanhol.

*PA - “Apesar da minha satisfação... **eu não sei se eu vou continuar dando aula. Se eu continuar, eu tenho que fazer mais cursos, quantos eu puder fazer... eu não sei se isso vai acontecer em cinco anos. Eu não sei se em cinco anos eu vou ter terminado um curso de mestrado ou se eu vou ter saído dessa escola.**”*

Segundo PA, essa indecisão e esse desejo de mudança podem estar relacionados à desvalorização da categoria professor, mas também afirma que têm a ver com algo pessoal, de querer mudar mesmo, de buscar desafios. Para PA, fatores como a quantidade de trabalho e a falta de reconhecimento interferem na motivação. PA se queixa de uma falta de reconhecimento da comunidade em geral.

*PA - “... aqui na escola existe valorização pelos colegas, pela direção, pela assistência pedagógica. **A questão está num nível maior, na sociedade em geral... ou seja, a comunidade fora da escola. Porque aqui dentro da escola me sinto bem à vontade.**”*

Nesse sentido, lembramos que a falta de entusiasmo pelo trabalho é um dos sintomas da síndrome de *Burnout* segundo estudos de Vasques-Menezes (2005). Juntamente com outros fatores, culmina na insatisfação com as atividades desempenhadas e em um contato indiferente com os alunos. PA, no entanto, está insatisfeita com a sociedade em geral, mas se sente bem em seu ambiente de trabalho. Também percebemos, por meio das observações das aulas, uma boa relação sua com a Língua Espanhola e com o grupo para o qual ensina. Ainda em relação à profissão, PA acha que uma das vantagens da carreira de professor de línguas é poder perceber o desenvolvimento, o progresso do aluno. O trecho transcrito abaixo nos fez pensar que PA é uma professora envolvida com o processo de ensinar e formar cidadãos.

*PA - “Para mim, **eu acho muito mais interessante do que eles falando espanhol corretamente... Eu faço tudo pra que eles se comuniquem, mas que eu acho muito mais interessante a formação deles, eu acho.**”*

Essa é uma das características enfatizadas em pesquisa realizada por Kutnik e Jules (1993) e citada nos estudos de Morales (1998) sobre o que é ser um “bom professor”. Na

opinião dos 1633 alunos pesquisados por esses autores, o bom professor é o que se preocupa com o aluno e o estimula e ensina a estudar, entre outros aspectos. Também Mahoney (1993), segundo Leite (2006a), em estudos sobre a emoção em sala de aula, acredita que o professor deve propiciar aprendizagem significativa, coerente com as necessidades, os interesses e problemas reais dos alunos, que resulte em significados transformadores de sua maneira de ser. Entendemos que esses fatores colaboram para a formação dos alunos ao qual PA se referia.

Quando questionada sobre a sua relação com os alunos, PA a classifica como uma relação que não chega a ser de amizade, mas amistosa e muito prazerosa em que se sente confortável com os alunos. Porém, também fala de dificuldades que enfrenta na sua relação com eles.

PA - “Às vezes eu noto, pela expressão do rosto deles, ... alguma reação ruim a algumas atividades... para falar, para quem não gosta de falar... ou para os que gostam de falar e que não querem escrever... Mas eu nunca levo isso pro lado pessoal. Nunca levo isso como se fosse algo adverso a mim... eu sei que eu não agrado a todos. Eu lido bem com isso, eu não importo não.”

Essas dificuldades que enfrenta na relação com os alunos geram situações dentro da sala de aula que provocam sentimentos em PA. Há duas situações que mexem muito com ela: quando não obtém o retorno que esperava obter e o oposto, quando sabe que os alunos aprenderam, o que a deixa muito satisfeita e demonstra seu empenho e dedicação à profissão.

PA - “Quando eu passo uma atividade que não tem um feedback, pelo menos que não tenha o feedback que eu pensava que tivesse. É meio frustrante. Eu saio da aula meio cabisbaixa (...) quando eles respondem bem e a aula passa tão rápido... você nem sente que o tempo passou porque estava sendo prazeroso e estava rendendo, quando eu sei que no final eles conseguiram aprender, então são essas duas situações que mais mexem comigo.”

Quando questionada sobre a sua responsabilidade no processo de aprendizagem do aluno, PA não se responsabiliza nem o responsabiliza totalmente.

PA - “Eu acho que 50% (...) Tanto eu quanto eles somos responsáveis pela aprendizagem.”

Essa afirmativa revela a visão de PA sobre o que é ensinar LE, sobre suas crenças e responsabilidades na condução do processo. Assim, recordamos o que afirmou Leite (2006a) a respeito da importância das práticas pedagógicas que o professor desenvolve para facilitar ou não o sucesso do aluno nas situações de aprendizagem. Pelo que observamos das aulas, PA nos parece uma professora comprometida com o que faz e consciente de que o processo de ensino e aprendizagem se faz em conjunto e de que tanto o professor quanto os alunos são responsáveis.

Outro aspecto que determina a visão do professor sobre o processo de ensinar LE está relacionado ao conceito que o professor tem do que seja o erro. Se o professor entende que errar é ruim, é negativo, tende a corrigir sempre. Quando questionada sobre o tema, PA afirma que a carga é negativa, mas reconhece que muita coisa se aprende errando. Ela própria se lembra das experiências que teve quando criança com sua mãe, professora de português.

PA - "... tem alguns erros de português que ela me corrigia... nem todos eu consigo me lembrar, mas tem algumas situações, não sei por que, eu me lembro."

A experiência parece ter sido marcante. Apesar de PA reconhecer que se aprende muito com o erro, confessa que, para ela, o lado negativo se sobressai. Essa visão negativa nos faz pensar que PA corrigiria todos os erros, sempre, na tentativa de erradicá-lo. No entanto, afirma que não pensa assim. Em sua opinião, embora o aluno não saiba todas as estruturas, todas as palavras, todo o vocabulário, primeiro ele precisa pensar na língua para que a comunicação aconteça mais facilmente. Essa atitude nos faz pensar em fossilização, uma vez que esse processo se dá a partir de um erro internalizado e difícil de ser eliminado. No entanto, entendemos que PA considera o erro a partir do conceito da aceitabilidade, o qual, de acordo com Fernández (1997), analisa o erro segundo a compreensão da mensagem em detrimento de detalhes referentes à gramática.

PA - "... todas as vezes que eu for interrompê-lo para corrigir, o raciocínio dele não vai... ele não vai conseguir se organizar, então eu vou estar interrompendo o pensamento dele e eu acho que ele deve pensar na língua. Eu não acho que ele deva pensar em português e depois traduzir, e eu acho que pensar na língua não significa saber todas as estruturas e todo o léxico."

Apesar de afirmar que considera mais importante a mensagem do que os erros gramaticais, na prática PA acaba corrigindo bastante, o que reforça a visão que tem do erro. Contudo, preocupa-se em promover uma atmosfera agradável para deixar o aluno à vontade, de forma que não se sinta intimidado e se expresse. Por isso, nas apresentações orais, ela corrige os erros que anotou depois de todas as apresentações e para a turma toda, sem apontar quem cometeu determinado erro. Segundo PA, seus alunos identificam o erro que cometeram e, dessa forma, podem progredir em sua aprendizagem a partir do retorno que ela dá.

PA confessa que tem dificuldades quanto ao momento certo de corrigir e toma alguns cuidados.

PA - *“Eu acho que a maior dificuldade é o momento certo de interromper para corrigir... E também a preocupação de que a minha correção não o intimide.”*
(...)

“... tem alguns casos de alunos extremamente tímidos, que mal se consegue ouvir a voz deles. Nesses casos, eu deixo, vai passando. Primeiro eu preciso fazê-los falar. Só depois para eu poder corrigir... Eu noto, por exemplo, o timbre de voz que vai mudando. Vai ficando mais forte... parece que vai ficando mais confiante. E aí, nesses momentos, assim, eu já vou corrigindo um pouco mais. Não tanto como, tem pessoas que são totalmente desinibidas. Essas eu corrijo e sei que elas não estão desconfortáveis, então fica mais fácil...”

A dúvida de PA quanto ao melhor momento para corrigir o erro é coerente com sua preocupação em não intimidar o aluno. Entretanto, em sua opinião, a melhor forma de corrigir um erro é de imediato, pois, para ela, se deixar para depois, passa o momento e o contexto. Acredita que, se o aluno falasse daquela mesma maneira, mas em outro contexto, não constituiria erro. PA menciona suas experiências pessoais (com sua mãe) para enfatizar que corrigir ajuda no sentido de que, em alguns casos, os alunos percebem quando cometem o mesmo erro várias vezes. PA afirma que, quando insistem no mesmo tipo de erro depois de várias correções, os alunos se sentem frustrados. Nessas situações, ela se preocupa em como eles se sentem com relação aos erros e diz que, para deixá-los à vontade, fala que errar é natural.

PA - *“... falar que é natural, que eu erro, que todo mundo erra... Me preocupo pelo que eu falei. Eu não quero que os erros sejam uma razão para intimidá-los.”*

Na hora das apresentações orais, PA reconhece que os alunos são muito criativos e que só erram por nervosismo, e não porque não sabem, conforme pudemos notar durante as observações das aulas.

PA - “A grande maioria dos erros, no nível em que eles estão, é realmente por nervosismo. São poucos... os erros estruturais ou vocabulares.”

Poderíamos relacionar esses erros em apresentações orais ao super uso do monitor explorado por Krashen (1987), cuja hipótese apregoa que o aluno, quando compara a sua produção todo o tempo com o conhecimento consciente que tem da língua-alvo, tende a hesitar e a se corrigir em excesso, interrompendo, assim, a fala, de modo que não consegue torná-la fluente. Como estamos nos referindo a apresentações orais, em que o texto geralmente já foi preparado pelos alunos, a nossa tendência é pensar que o estado emocional dos alunos está alterado pela ansiedade que o momento gera. Essa ansiedade, de acordo com o que define Oxford (2000), é o temor ou a apreensão que surge quando o aluno tem que atuar na língua-alvo. Para Arnold e Brown (2000), esse nervosismo, se não controlado, pode contribuir para um rendimento fraco do aluno, que fica ansioso e produz menos ainda. Novamente reforçamos a importância da auto-estima e da autoconfiança elevadas, bem como a importância do apoio do professor nesse sentido, para que o aluno se sinta seguro e obtenha sucesso no seu processo de aprendizagem.

Em relação à forma de avaliar, a escola impõe 50 pontos para a avaliação escrita e 50 pontos para a oral. PA não dá notas por exercícios, tarefas ou participação, pois, em sua opinião, a participação e as atividades propostas são obrigação do aluno e servem para fixar algo que já foi aprendido. Para ela, portanto, não são atividades para avaliar se o aluno aprendeu ou não. Quando questionada sobre a diferença entre um aluno que participa e um que não é participativo nas aulas, PA acaba confessando que, na hora de avaliar, não deixa de interferir um pouco na avaliação. Ou seja, PA acaba usando um pouco de sua subjetividade na hora de avaliar, o que é normal em se tratando de relações humanas.

PA - “Na verdade, no momento em que é avaliado, aí eles não têm opção, têm que participar. Tímidos ou não, têm que participar. Mas, no fundo, no fundo, a gente acaba sabendo o nível de cada um. No meu caso, não deixa de ter, depois, uma interferenzinha na hora de avaliar a parte oral. Porque a parte escrita, ela é

muito objetiva, né. Mas como a parte oral é mais subjetiva... Então o que a gente observa durante as aulas, durante o semestre, durante o bimestre acaba dando uma diferençazinha... no momento de avaliar.”

Em relação à forma de corrigir, perguntamos se existe um controle, da sua parte, mais sistematizado das ocorrências de determinados tipos de erro e de quem o cometeu. PA afirma que há um registro mental, mas nada formal.

PA - “É de percepção, mas... não é uma percepção momentânea... Na verdade é um registro mental. Não é nada formal, eu não faço um registro formal, mas eu sei, por exemplo, como você estava falando do A5, ele erra muito artigos, eu sei que A18 tem alguns vícios de linguagem, como “tipo”, “aí”. Eu sei, por exemplo, que a A8 tem problemas com conjugação verbal e colocação pronominal. Então, eu acabo me lembrando...”

Entretanto, PA pensa que um controle sistemático dos erros ajudaria o aluno no sentido de ter um efeito mais rápido no desenvolvimento dele. Em sua opinião, esse tipo de trabalho mais individualizado exigiria um tempo extra, como uma espécie de plantão, por exemplo, ou um horário livre, como já aconteceu uma vez em que agendava e trabalhava com cada um individualmente. Para PA, a convivência é fator que facilita muito a relação com seus alunos. Esse comentário de PA nos faz lembrar a importância de o professor conhecer o seu aluno e de o aluno confiar no seu professor. A partir da confiança é que o aluno vai sentir mais segurança para correr riscos e testar hipóteses na língua-alvo, vai se sentir menos cobrado e mais autoconfiante, com a auto-estima elevada.

PA - “Eu acho que uma coisa que facilita muito é a convivência. À medida que eles vão avançando nos níveis, e tendo estudado comigo, acho que a convivência dá um ar mais leve na aula, e aí, a correção é natural, não é tão traumático como no início.”

Por outro lado, o que dificulta são determinadas características no aluno como desânimo e falta de motivação. Segundo PA, tais características tornam esses alunos mais difíceis de forma que se é mais trabalhoso lidar com eles.

PA - “Tem alguns que são interessantes. Se você propõe qualquer coisa para eles, eles estão dispostos. E, nesse caso, mesmo que seja uma atividade sem grande importância, ou sem grande exigência, eles fazem daquela atividade algo

fenomenal. É como se eu tivesse proposto... algo maravilhoso. Por outro lado, tem uns que você elabora as atividades que exigem tempo, material – porque nessas outras atividades mais simples você chega e propõe alguma coisa, mas em outras atividades você traz material – você propõe, você está toda empolgada e não tem nada que faça esse aluno animar. Parece que fica um negócio mecânico.”

Esse trecho nos remete ao que PA afirmou no início da entrevista sobre falta de reconhecimento, só que da sociedade em geral. Aqui, no entanto, queixa-se da falta de reconhecimento por parte dos alunos, reforçando o que já afirmou sobre insatisfação quando não obtém deles o retorno que esperava obter.

PA tenta relatar uma situação satisfatória em sua prática que tenha envolvido afetividade. Nesse momento, percebemos que PA conceitua afetividade diferentemente de emoção.

PA - “É difícil... Afetividade?... Afetividade que não significa, nesse caso, emotividade? Porque eu acabei de lembrar agora uma que envolve emotividade e não afetividade. Tem também afetividade, mas (...) Eu acho que a afetividade tem mais a ver com a relação, né, professor-aluno, nesse caso. E nesse caso foi de mexer mesmo com a sensibilidade, com a emoção minha, da aluna que estava apresentando e dos outros alunos. Aconteceu essa semana no (...) básico 2, que a gente tinha estudado os tempos passados, os tempos pretéritos, e aí eles tinham que relatar alguma história no passado. Era avaliação oral individual, e uma aluna começou a contar a história de um acidente de carro (...) no final ela disse, já com os olhos todos cheios de lágrimas (...) ‘e aí a enfermeira ligou lá para a minha casa, disse que o meu avô tinha morrido, isso já tem um ano e meio e há um ano e meio a única coisa que acontece na família é que ela só faz sofrer’. Aí todo mundo ficou meio paralisado porque é uma história dela e verdadeira, e aí eu fui lá e dei um abraço nela, e ela chorando e tudo mais, e as outras pessoas na sala chorando.”

Aqui percebemos claramente um movimento de contato físico entre PA e uma aluna, o que não percebemos em nossas observações. Na última aula observada, houve uma boa oportunidade para PA abraçar uma aluna, pois ela estava de aniversário e, junto com o grupo, cantaram parabéns. No entanto, isso não aconteceu.

Na subseção seguinte, descrevemos e analisamos os dados coletados a partir da técnica da narrativa, cujo objetivo foi resgatar, por meio de fatos narrados, experiências de PA como aluna e professora de E/LE.

3.2.3 Narrativa com PA

PA começa sua narrativa falando de correção. Conta que sua mãe é professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura e, portanto, o seu primeiro exemplo para tudo na sua carreira profissional. Quando era pequena, sua mãe dava aulas de manhã e ficava à tarde na cama lendo. PA disse que se deitava lá com ela para ler também. Como professora de Português, PA conta que sua mãe a corrigia sempre que falava algo errado. PA diz que notou que sua mãe sentia um pouco de vergonha quando ela falava alguma palavra incorreta na frente de outras pessoas. Nessas horas, era corrigida em público. Diz que, às vezes, ficava morrendo de vergonha, mas que, justamente nessas situações, não esquecia o que tinha sido corrigido. Ao contrário, algo que sua mãe corrigia em particular ela acabava nem lembrando depois.

*PA - "... eu notei que a minha mãe (...) tinha um pouco de vergonha quando eu falava alguma coisa de errado no meio de outras pessoas. Então **ela sempre me corrigia na frente de outras pessoas**. Às vezes eu ficava morrendo de vergonha, mas **justamente nesses em que eu ficava morrendo de vergonha, aí sim eu não esquecia**. Às vezes, alguma coisa que ela corrigia só entre nós, eu nem me lembrava depois. Então, **sempre que ela me corrigia na frente de todo mundo, eu me lembro até hoje dos tipos de erros e eu não cometo**."*

Para PA, as cenas em que era exposta a situações de ridículo ficaram gravadas em sua memória mais fortemente que as outras. Apesar de exposta à situação de ridículo na frente dos amigos de sua mãe, PA ainda a tem como o maior exemplo e acredita que corrigir em público funciona. Por isso ela afirmou nas entrevistas que, em sua opinião, a melhor forma de corrigir o erro é imediatamente após ter sido cometido. Porém, parece um pouco confusa, pois demonstra grande preocupação, como já vimos nas entrevistas, quanto ao melhor momento para corrigir e quanto ao fato de não intimidar o aluno.

PA afirma que aprendia sem perceber, uma vez que sua mãe nunca lhe deu aula, nunca parou efetivamente para ensinar. Quando PA foi estudar Inglês e Espanhol e quando entrou para o curso de Letras, afirma que não tinha consciência dessa influência de sua mãe, só foi perceber muito tempo depois. Da mesma forma, PA também não deve ter percebido a

influência de sua mãe quanto à forma de corrigir o erro. Mas admite que segue modelos de professores que teve durante sua trajetória como aluna de LE.

PA foi incentivada desde cedo a estudar idiomas. Quando era pequena, a escola em que estudava fez uma parceria com uma escola de inglês. PA começou a estudar nessa escola e, algum tempo mais tarde, a escola abriu também turmas de Espanhol. A partir daí, PA começou a estudar também Espanhol, mas, assim que passou no vestibular para Espanhol, saiu da escola de idiomas. No que se refere à correção, PA diz que teve influência porque até hoje faz correção do modo como era corrigida nessa escola, cujo método era de repetição, e que, quando ela errava, era corrigida e então tinha que repetir tudo de novo. Afirma que gosta desse modo de corrigir.

PA - "... porque lá eles têm esse negócio de repetição, e eu gosto, por exemplo, quando eu corrijo... porque eu quero que eles repitam a forma correta. Eu acho que isso acabou também influenciando..."

PA fala também de um professor uruguaio, em sua opinião extremamente competente, que não deixava passar nenhum erro, era impecável e muito elegante, e de uma professora peruana, que “*não dava aula, delegava funções*”.

PA - “Depois, na faculdade, eu tive uma professora peruana, que... era muito ríspida... o primeiro contato acabou me influenciando também, para que eu, no momento de corrigir, não intimidasse o aluno. Pois é... acaba influenciando. E ela, na faculdade, acabou sendo um modelo de professora que eu não quero ser.”

PA afirma que o que ela não quer é não assumir o seu papel de professora. Ou seja, PA confirma aqui o que disse nas entrevistas sobre a responsabilidade que tem no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

PA se lembra de outro professor cubano da faculdade que, em sua opinião, era teatrólogo, exagerado, excessivo.

PA - “Me lembro que uma vez que ele passou uma apresentação de trabalho, e a gente tinha... duas horas de uma aula... e essa pessoa não levou nem 30 minutos para apresentar, e todo o restante do horário ele ficou corrigindo... Ele apontou quais os erros, todos os erros, e explicou tudo (...) Foi a coisa mais chata que eu já vi na minha vida!”

Mas também há modelos de professores da faculdade que PA admira, como uma chilena muito dinâmica.

PA - “... ao mesmo tempo em que ela dava aula de Espanhol, ela dava aula de como você poderia utilizar aquilo que ela estava ensinando, como você também poderia dar aula sobre aquilo que ela estava ensinando (...) São atividades que eu uso até hoje.”

PA acredita que teve modelos de professores a serem seguidos, tanto pelo lado positivo quanto pelo lado negativo. Mas assegura que o maior modelo é o da sua mãe.

PA - “Há modelos de professores que eu tive e que eu não quero ser e modelos de professores que eu tive que eu quero ter certas características deles. E o meu maior modelo é o da minha mãe, que a minha mãe tem alunos que são bem mais velhos do que eu, mas é um respeito enorme, um carinho enorme por ela. Para mim não tem melhor teórico, melhor prático do que ela.”

Com essa narrativa, PA recordou suas experiências como aluna e pôde estabelecer relação com o que pratica atualmente, como professora de LE. Assim, pôde perceber crenças e convicções que foram surgindo com a sua experiência pessoal, na prática, como aluna e como professora.

PA - “... como aluna (...) eu questiono por que que eu estou aprendendo algumas coisas. (...) Eu acho que algumas coisas têm que ter utilidade. Então, quando eu tenho que ensinar alguma coisa, no que isso vai ser relevante para os alunos (...) às vezes eu questionava isso, estavam me ensinando coisas que eu achava irrelevantes e que me desmotivavam. Como aluna, isso me influencia muito como professor.”

A técnica da narrativa, assim, além de servir para que PA refletisse sobre sua prática e a identificasse a partir de experiências passadas, serviu também para mostrar como é forte a influência que sofremos de nossos professores, a ponto de internalizarmos determinadas ações sem ao menos nos darmos conta. Os resultados aqui obtidos vêm ao encontro dos estudos de Tagliaferro (2006), os quais revelam que as decisões pedagógicas que o professor assume e as atitudes diante do objeto de conhecimento que ensina podem influenciar a relação futura que o aluno estabelecerá com os conteúdos da disciplina que estuda podendo, inclusive, provocar

mudanças na sua vida particular, como é o caso do aluno que realiza a sua escolha profissional influenciado pelos professores que teve.

Após mostrarmos um pouco do poder de influência que os docentes exercem na vida de seus alunos, descreveremos e analisaremos os dados coletados a partir de questionários aplicados aos alunos da TA.

3.2.4 Questionário para os alunos da TA e conversas informais

Esse instrumento de pesquisa foi aplicado na metade do bimestre em que realizamos a coleta de dados. Dos 20 alunos da turma A que freqüentam regularmente as aulas, 18 responderam ao questionário, que contém 10 questões subjetivas e tem por objetivo traçar um perfil dos alunos envolvidos na pesquisa e conhecer sobre suas percepções com relação à atuação do professor de Espanhol à sua prática pedagógica, principalmente no que se refere à afetividade e à correção e/ou tratamento de erros. As perguntas elaboradas se encontram no Apêndice II, no final desta dissertação.

A turma A se compõe, na maioria, de alunos do sexo feminino com idades entre 17 e 36 anos, sendo a maior parte adolescente. Dos 18 alunos que responderam ao questionário, cinco estudam Espanhol desde a idade de 19 até a de 33 anos, 11 estudam o idioma desde os 14 e os 15 anos e dois não responderam à pergunta. Em relação a quanto tempo estudam Espanhol, também são 11 os alunos que o estudam há três anos e meio, cinco os que o estudam há 3 anos e dois, há 4 anos.

A seguir apresentaremos o quadro demonstrativo do motivo pelo qual os alunos estudam Espanhol e o motivo pelo qual estudam outros idiomas.

Tabela 11 – Quadro demonstrativo dos alunos da turma A e de seu interesse pela Língua Espanhola ou outros idiomas

Aluno	Motivo pelo qual considera importante aprender Espanhol	Motivo pelo qual gosta de aprender Espanhol ou outros idiomas em geral
A1*	-	-
A2	Encantamento	Globalização
A3	Melhorar currículo / conhecer novas culturas	Conhecer novos costumes
A4	Mercado de trabalho	Cultura

Aluno	Motivo pelo qual considera importante aprender Espanhol	Motivo pelo qual gosta de aprender Espanhol ou outros idiomas em geral
A5**	-	-
A6	Aprender novas culturas	Expandir conhecimentos
A7	Currículo / globalização	Conhecer outras culturas e adquirir conhecimentos
A8	Ampliar conhecimentos	Fascínio e importância
A9	Crescimento do Espanhol no Brasil	Abrir oportunidades
A10	Para se socializar e para a carreira profissional	Aprender a cultura
A11	Desenvolvimento intelectual	Acha bonito / utilidade
A12	Língua próxima do Brasil	Costumes / cultura / ampliar conhecimentos
A13	Gosta / 2 língua mundial	Aprender cultura, história
A14	Mercosul / mercado de trabalho / concursos públicos	Viajar / concursos
A15	Abrangência no mundo	Conhecer outras culturas
A16**	-	-
A17	Gosta / crescimento da relação do Brasil com países latino-americanos	Gosta
A18	A sociedade atual exige	Não gosta muito, pois não tem facilidade
A19***	-	-
A20	Gosta	Cultura / ampliar conhecimentos
A21	Currículo	Não gosta / prefere números
A22	Futuro profissional e pessoal	Cultura

* A1 está na lista de alunos, no entanto, não frequentou nenhuma aula deste bimestre.

** A5 e A16 não responderam ao questionário.

*** A19 é um aluno que fazia parte da turma e foi assassinado em um passeio em uma cidade turística de Goiás. Seu nome continua na relação dos alunos que compõem a Turma A.

Em relação a estudar ou não outros idiomas, dos 18 alunos que responderam ao questionário, 12 estudam outra LE, cinco não estudam e 1 não respondeu à pergunta.

A maioria das respostas quanto ao motivo pelo qual consideram importante aprender Espanhol (pergunta 1) está voltada para aspectos relacionados à carreira profissional: aperfeiçoar o seu currículo, mercado de trabalho, o que a sociedade atual exige, poder prestar concursos públicos. Um número também expressivo de respostas está direcionado à abrangência do Espanhol no mundo e ao fato de ser um idioma em crescimento no Brasil. Em seguida aparecem as respostas associadas ao desenvolvimento intelectual e ao fato de poder se conhecer novas culturas e ampliar conhecimentos. Por último temos respostas voltadas para o lado emocional, isto é, gostar ou não do idioma, o que não significa que os outros alunos não gostem, mas se percebe aqui uma preocupação maior com o lado prático de se aprender idiomas atualmente.

- A14: “*O mercado de trabalho tem exigido um outro idioma para contratação de pessoal. Os concursos públicos, nos últimos anos, têm cobrado o conhecimento dessa língua (intercâmbios, etc.).*”
- A18: “*A sociedade atual exige o conhecimento de outras línguas.*”
- A22: “*Será importante para o meu currículo profissional e pessoal.*”

A pergunta seguinte pretende verificar se eles gostam ou não de estudar Espanhol ou idiomas em geral (pergunta2). Aqui, dos 18 alunos que responderam ao questionário, a maioria respondeu afirmativamente, embora muitas justificativas estejam voltadas também para o lado prático da carreira profissional. Muitos, porém, direcionam suas respostas para o lado cultural que a língua estrangeira proporciona. Esses alunos pensam em ampliar conhecimentos, conhecer novos costumes, viajar. De certa forma, percebe-se uma aproximação afetiva com o idioma quando se referem à cultura estrangeira, uma vez que estar aberto a uma nova cultura significa estar livre de preconceitos e, portanto, mais próximo dela.

Apenas duas alunas afirmam não gostar de línguas. Uma porque acha que não tem facilidade e a outra porque prefere os números. Talvez elas não tenham sido expostas suficientemente a amostras que as fizessem se sentir motivadas, ou, ainda, talvez mantenham crenças e convicções que as impeçam de aprender e de gostar de idiomas.

- A10: “*Acho muito interessante, tanto aprender o idioma como a cultura dos países que falam Espanhol.*”
- A11: “*Gosto de Espanhol porque acho bonito e vai ser útil para mim futuramente.*”
- A15: “*Sim. Porque acho importante conhecer as outras línguas, outras culturas, para ter uma aproximação maior com o mundo.*”
- A18: “*É interessante aprender, mas eu não gosto muito, pois não tenho muita facilidade.*”
- A21: “*Não gosto muito de aprender línguas (nem mesmo o português). Prefiro mesmo mexer com os meus números! Porém, sei da importância de se aprender diferentes línguas.*”

Quando o assunto é se sentir pouco, muito ou razoavelmente responsável pela própria aprendizagem (pergunta 3), dos 18 alunos, 15 afirmam se sentirem muito responsáveis, e o motivo principal é que, se não houver interesse, esforço e dedicação da parte deles, o aprendizado não acontecerá. Desses alunos, seis afirmam expressamente que a sua aprendizagem independe do professor e reforçam que são os únicos responsáveis por ela.

Apenas dois, apesar de reconhecerem a sua responsabilidade, deixam claro que, para eles, o comprometimento do professor é fundamental.

A6: *“Muito. O aprendizado poder ser aplicado da melhor forma possível, mas se não tiver nenhum interesse da minha parte, de nada adiantará.”*

A10: *“Muito responsável, porque se eu não quiser aprender, não será a minha professora que irá fazer isso por mim.”*

A12: *“Creo que yo y también mis compañeros de clase somos muy responsables por nuestro aprendizaje, pero la responsabilidad y el ‘comprometimento’ del profesor es fundamental.”*

A21: *“Creio que sou a única responsável pela minha aprendizagem. Independente do professor ou do método, se eu quiser, posso aprender mais e melhorar meu espanhol. É uma questão de interesse e esforço.”*

Os alunos que pensam serem os únicos responsáveis pela sua aprendizagem podem estar se exigindo muito. Essa exigência talvez interfira no processo de aprendizagem, uma vez que estarão mais propensos a cobranças e insatisfação com sua produção. Agindo assim, correm o risco de se frustrarem e se desgastarem emocionalmente, prejudicando sua auto-estima e, conseqüentemente, o resultado do seu processo de conhecimento, seu desempenho. O professor, nesses casos, pode mostrar aos alunos que a responsabilidade é de ambas as partes e que, se trabalharem juntos, os resultados podem ser melhores. Desse modo, oferece o suporte de que o aluno precisa para se sentir seguro e avançar na sua aprendizagem.

Em relação a como se sentem quando percebem que cometeram erros na oralidade (pergunta 4), a metade dos alunos acha que errar é normal e a outra metade diz que sente vergonha. Essa opinião deles está relacionada à crença que têm do que seja o erro. Os que têm uma visão positiva do erro e acham que errar é normal reconhecem que estão em processo de aprendizagem e afirmam que errar faz parte desse processo, que estão na aula para aprender e evitam cometer muitas vezes o mesmo erro. São esses alunos os que se autocorrigem e não se intimidam quando têm que pedir ajuda à professora. No entanto, se começam a cometer muitas vezes o mesmo tipo de erro, sentem-se incomodados.

Os alunos que sentem vergonha afirmam que se sentem assim no começo, mas sabem que estão aprendendo e confessam que depois passa, pois procuram a palavra certa ou perguntam à professora.

A7: *“Normal, estou aqui para aprender.”*

- A10: “*Me sinto envergonhada, mas sei que estou aprendendo e logo passa essa vergonha e quando sei que errei me corrijo ou peço ajuda para a professora.*”
- A18: “*Normal, mas quando o erro vira um vício eu começo a me incomodar.*”
- A20: “*Mal, pois quero sempre tentar fazer o melhor e não cometer os mesmos erros.*”
- A21: “*Me sinto normal, porque não sou e nunca vou poder me comparar a um nativo, até os nativos erram. Além disso, ainda estou no processo de aprendizagem e todos cometem erros.*”

Apesar de considerarem o erro normal e parte do processo de aprendizagem, a maioria dos alunos acha que o professor deve corrigir todos os tipos de erros e sempre (pergunta 5). Acreditam que somente corrigindo vão aprender, uma vez que a correção os ajudará a se lembrarem em que erraram. Também pensam que a correção fará com que percebam quais são seus maiores erros e possam corrigi-los, a fim de não se acostumarem com eles. Uma aluna declara que é normal o professor querer que seus alunos falem corretamente, e outra, inclusive, diz se sentir incomodada quando o professor não corrige. Desse modo, estão reconhecendo a importância da função do professor em orientá-los ao longo do desenvolvimento de sua interlíngua, de acordo com o que afirma Scherer (2000).

- A2: “*... Yo me quedo incomodada quando el profesor no corrige las equivocaciones.*”
- A3: “*Sim, porque o aluno pode se acostumar com o erro e ser prejudicado em sua aprendizagem.*”
- A7: “*Sim. Porque é de extrema importância essa correção desde que feita no momento certo e que não seja constrangedora para o aluno.*”
- A9: “*Si. Es importante que el profesor lo haga, para que nosotros podamos percibir cuales son nuestros mayores errores.*”
- A18: “*Eu já fiquei com raiva, mas não foi do professor, e sim da minha incapacidade.*”
- A21: “*(...)Creio que é tentando e errando que aprendemos. Muitas vezes acerto porque lembrei da vez que errei.*”
- A22: “*(...)acho que é normal um professor querer que seus alunos falem corretamente.*”

Os alunos que responderam que o professor não deve corrigir todos os erros sempre pensam que a correção excessiva pode ocasionar constrangimento e desconforto, que há momento e forma adequados de correção e que o aluno pode saber que cometeu um erro e não ter tempo de se autocorrigir. Aqui novamente se faz referência ao que Corder (1967) afirmou sobre erros e equívocos, falhas ou lapsos. Se o que o aluno cometeu foi um equívoco, ele se dará conta e se autocorrigirá. Mas, se o que cometeu foi um erro, então ele precisará da ajuda do professor para identificá-lo. Também Brandão (2003) sugere que é importante dar tempo ao

aluno para que ele perceba que cometeu um equívoco e tente reformulá-lo. Outras justificativas sugerem a importância de o professor corrigir somente os erros bruscos, graves e os que persistem, para que o aluno não se sinta inibido a continuar se comunicando.

- A10: *“Nem sempre, porque isso pode deixar o aluno muito constrangido e com medo de dialogar depois, pensando sempre que sua professora irá corrigi-lo. Então acho que as correções vem com o tempo.”*
- A13: *“Não, porque às vezes o aluno sabe que cometeu um erro e o professor tem de esperá-lo corrigi-lo.”*
- A17: *“No siempre, porque el alumno se pone un poco desconfortable. Pero es importante que después el profesor le diga al alumno individualmente que él está cometiendo muchos errores, si fuera el caso.”*
- A18: *“Nem todos. Só os mais graves, os mais interessantes e os que persistem.”*
- A21: *“Depende. Se é um erro brusco, claro que deve ser corrigido, os erros nos ensinam. Porém, se é um erro que os falantes também cometem e que seremos entendidos na comunicação, a professora deve explicá-lo: dizer que não é certo, mas é usado.”*

Outra pergunta relacionada ao tema tem a ver com o melhor momento para se corrigir o erro, se durante a fala ou depois (pergunta 6). Aqui os alunos se dividem. A metade prefere a correção enquanto está falando e a outra metade prefere que o professor corrija depois. Os alunos que preferem a correção durante a fala acham, em sua maioria, que, dessa forma, ficam mais atentos e evitam repetir o mesmo erro outras vezes. Também pensam que, assim, percebem quais são os erros mais recorrentes e podem repetir a forma correta quando o erro é de pronúncia. Diríamos que esses são os alunos perfeccionistas, preocupados com a forma, com a gramática.

- A9: *“Durante el habla, para que podamos percibir cuales son nuestros mayores errores.”*
- A11: *“Durante, pois assim você fica mais atento ao erro e procura melhorar sua pronúncia.”*
- A14: *“Durante a fala porque o aluno consegue fazer uma melhor conexão com o que está sendo lido ou comentado.”*

Os alunos que preferem a correção depois da fala acreditam que corrigir enquanto estão falando atrapalha a concentração, faz com que se perca a sequência do raciocínio e pode intimidar e deixar o aluno nervoso fazendo com que erre mais ainda. Esses seriam os alunos mais preocupados com a comunicação e transmissão da mensagem.

- A7: *“Na minha opinião depois. Porque se o professor corrige enquanto estou falando eu perco a concentração e fico mais nervosa e conseqüentemente cometo erro mais ainda.”*
- A21: *“Depois. Ser corrigido enquanto está falando nos faz perder a seqüência do raciocínio e, muitas vezes, nos intimida, fazendo com que não consigamos mais dizer uma palavra.”*

Aqui percebemos opiniões diferentes e nos damos conta da diversidade de características individuais, estilos e preferências em uma sala de aula. Mas, em um ponto todos os alunos concordam: o retorno que o professor dá em relação aos seus erros é importante (pergunta 9). Entre os motivos mais fortes está o que leva em consideração o fato de que, quanto mais o professor corrige, mais os alunos vão se lembrar da palavra que foi corrigida e isso os levaria a falar corretamente na próxima vez. Outro motivo está relacionado ao fato de que eles vão poder identificar onde erraram mais, ou seja, as suas dificuldades, e vão perceber as suas deficiências com mais facilidade. Uma aluna acha que quanto mais o professor corrige, mais ela vai sentir segurança na próxima vez que falar, e outra aluna acha que corrigir é importante, desde que a correção não traga constrangimento para ela, pois, se isso acontecer, ela não vai mais querer falar.

- A7: *“É importante. Cabe ressaltar que essa correção não me traga constrangimento porque aí eu dificilmente iria querer participar da aula.”*
- A10: *“Importante, pois é nessa hora que aprendemos muito como falar corretamente e principalmente no que temos dificuldade.”*
- A11: *“É necessário, assim podemos identificar os nossos erros e dificuldades.”*

Como estamos interessados em saber seus sentimentos, também perguntamos como se sentem quando a correção é feita pelo colega (pergunta 8). A maioria aceita as correções feitas por colegas, pois, se for para contribuir e ajudar, eles ficam satisfeitos. Alguns alunos, no entanto, encontram resistência em aceitar, porque, em sua opinião, às vezes os colegas respondem com tom de ironia, fazendo insinuações, enfim, com um tom mais agressivo, o que provoca em quem está sendo corrigido o sentimento de raiva ou a sensação de que é o único que não sabe.

- A6: *“Quando a correção é feita (...) pelo colega, sinto uma pontinha de raiva, mas não me manifesto.”*
- A8: *“Acredito que o colega às vezes é um pouquinho agressivo na correção.”*

A10: “ (...) *quando é feita por um colega me passa uma sensação que sou a única que não sei nada.*”

A18: “ (...) *se for feita pelo colega depende de como ele responda, se for com um tom de ironia, insinuando que eu sou burra, eu vou ficar morrendo de raiva.*”

Sobre a maneira mais adequada de corrigir o erro (pergunta 10), os alunos dão dois tipos de resposta. São poucos os que gostariam de ser corrigidos enquanto estão ainda falando. Esses alunos preferem que o professor repita a palavra que o aluno errou de forma correta e peça para o aluno repetir também. A maioria acha que a maneira adequada de o professor corrigir os erros é esperando o aluno terminar de falar, apontar o que ele errou e dizer a forma correta explicando por que errou, não somente falando o termo certo, mas comentando o erro. Na mesma linha de raciocínio, em que o erro deve ser considerado mais detalhadamente, há outras respostas que envolvem sentimentos. Uma aluna afirma que a maneira adequada de se corrigir o erro é depois, em particular, para evitar constrangimentos. Outra aluna diz que deve ser corrigido discretamente e sem expor ao ridículo. Duas alunas disseram que se deve levar em consideração que os alunos são diferentes e que têm necessidades distintas.

A3: “*Dizendo a pronúncia correta e pedindo para que o aluno repita corretamente.*”

A7: “*Não sei, desde que se faça discretamente e que não exponha o aluno ao ridículo já é válido.*”

A8: “*Após a apresentação oral, em separada, para evitar constrangimento.*”

A17: “*No sé, es muy difícil. Cada profesor tiene una manera de corregir; y hay que acordarse de que los alumnos son diferentes unos de los otros, entonces la enseñanza tiene que ser diferenciada.*”

A20: “*De um modo que não constranja o aluno, claro e objetivo para que ele não tenha medo de falar novamente sem cometer erros.*”

A21: “*Corrigir depois que o aluno já tiver terminado de falar e explicar porque o aluno está errado, não só falar o certo e pronto.*”

Depois de ler as respostas dos questionários, procuramos alguns alunos para esclarecer dúvidas referentes às respostas. No final da conversa com um grupo de alunas, perguntamos o que significa, para elas, ser professor afetivo. As respostas vêm ao encontro do que vimos no Capítulo 2 sobre cuidar da relação, dar atenção e compartilhar o processo de aprendizagem com o aluno. Opiniões distintas, porém, aparecem.

A2: “*Voltando ao assunto, professor afetivo deve ter uma relação de cuidado, de dar atenção pros alunos, de perceber as dificuldades de cada um.*”

- AA: *“Faltou dizer que quando o professor não é afetivo, a dificuldade do aprendizado é maior.”*
- A2: *“Quando o professor, ele (?) relacionamentos.”*
- AA: *“Acho que quando ele gosta do que ele está fazendo, ele... a gente consegue perceber que ele gosta, e ele se relaciona mais com a gente quando ele gosta.”*
- A2: *“Domínio de conteúdo.”*
- A18: *“Eu tenho uns professores que não são nenhum pouco afetivos e são ótimos.”*
- P: *“Que são o quê?”*
- A18: *“Ótimos.”*
- P: *“Pouco afetivos?”*
- A18: *“É. Quase ou pouco afetivos, tipo, sei lá, eles estão lá para dar aula, dão ‘A’ aula e...”*
- AA: *“Tá, mas você acha que essa ‘A’ aula vai ser dada por alguém totalmente indiferente a você? Chega assim só pra falar, falou, falou, falou...”*

Consideramos interessantíssimo esse diálogo entre as alunas. Alguém falou que a dificuldade do aprendizado é maior quando o professor não é afetivo. Provavelmente estava se referindo às dificuldades que aparecem quando a relação professor-aluno está desgastada, quando não há o já citado respeito mútuo, o que provoca o caos no relacionamento de ambos. Outro ponto que nos chamou a atenção foi o fato de alguns alunos associarem o relacionamento que o professor mantém com os alunos ao fato de gostar do que faz e ter domínio de conteúdo, conforme mencionamos também no Capítulo 2. Mas, o mais curioso é a fala de A18 sobre professores nada afetivos, que simplesmente dão a sua aula e pronto, excluindo por completo qualquer grau de afetividade que possa existir por trás dessa atitude. As colegas questionam a mecanicidade dessa relação.

Como pudemos perceber com as respostas dos alunos ao questionário, as situações de sala de aula, em particular as que envolvem correção e/ou tratamento de erros, abrangem também muitos sentimentos, tais como desconforto, vergonha e constrangimento, e a postura do professor é importante no sentido de amenizá-los. Principalmente por causa do que os alunos estão sentindo, o professor deve procurar saber quais erros corrigir, qual a melhor maneira de fazê-lo, o melhor momento e por quê. Esse processo necessita de muita cumplicidade entre professor e alunos, pois, se ambos estão em sintonia, os resultados serão os melhores possíveis.

A seguir analisaremos os dados do professor da turma B, por meio dos mesmos instrumentos de coleta de dados usados para analisar os dados do professor da turma A.

3.3 PROFESSOR DA TURMA B – PB

PB é do sexo masculino e casado. Formou-se em Letras com dupla habilitação (Língua Portuguesa e Língua Espanhola) em 1997 e fez pós-graduação em Língua Portuguesa para aprimorar seus conhecimentos gramaticais. Mantém-se atualizado com leituras. Leciona Língua Espanhola há 4 anos, é concursado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e já foi professor de Língua Portuguesa em cursinho para vestibular, à noite. Atualmente trabalha 60 horas como professor de Língua Espanhola, na mesma instituição, com regência pela manhã e à noite. A menor turma para a qual já lecionou tem 12 alunos e a maior, 26. Quando se dirige ao grupo, PB tem o hábito carinhoso de chamá-los de “mis amigos”.

3.3.1 Observações das aulas da Turma B

A turma B se compõe de 26 alunos do nível intermediário 4 e tem aulas às terças-feiras à noite, das 18h45 às 21h15, intercaladas com um intervalo. Assistimos a 8 aulas na turma B, das quais todas foram gravadas em áudio e 5 foram gravadas também em vídeo.

A turma B é bastante comunicativa, pois PB está sempre incentivando os alunos a falar. No entanto, suas mensagens são curtas, a não ser quando fazem apresentações. Considerando-se que a turma está no nível intermediário, podemos afirmar que já tem condições de construir mensagens maiores e mais elaboradas.

Outra característica da turma é que a maioria trabalha ou estuda durante o dia e os alunos chegam à escola, à noite, aparentemente muito cansados e com sono. Talvez por isso PB incentive atividades mais dinâmicas nessas aulas.

A seguir, procederemos à descrição e análise dos dados coletados nas observações de cada aula.

Observação 01 (08/05/2007)

A primeira aula do segundo bimestre da turma B teve início pontualmente e, apesar da permissão de PB para começar já a gravação em vídeo também, achamos prudente aguardar a permissão dos alunos. Por isso, essa aula não foi gravada em vídeo. A sala não é espaçosa, mas basta para acomodar os 20 alunos, de um total de 25, presentes nesse dia. O professor também tem à sua disposição um aparelho de som e TV com vídeo na sala. A sala é bem ventilada e o quadro de pincel é grande o suficiente para que todos possam enxergar de qualquer lugar que estejam sentados. A seguir apresentamos o quadro-resumo dessa aula.

Tabela 12 – Quadro-resumo Observação 01 TB (08/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Apresentação da pesquisadora	5 minutos	Em pé, à frente dos alunos	PB apresentou a pesquisadora aos alunos e passou a palavra	Não há oportunidade de fala para os alunos
Correção da prova escrita oralmente, em grupo	15 minutos	Em pé, ora parado, ora em movimento	Nada de elogios nem incentivos / às vezes parece hostil (“está en el texto”) / muitas vezes engraçado	Correção exigida pela natureza dos exercícios / prova objetiva
PB escreve no quadro o cronograma de provas	5 minutos	Em pé / escreve no quadro	Nada que chamasse a atenção	Não há oportunidade de fala para os alunos
Intervalo para lanche coletivo na sala de aula (alunos previamente selecionados levaram comes e bebes)	15 minutos	Em pé / Interagindo com os alunos, convidando-os a participar do lanche	Gentil e extrovertido, / preocupado com o bem-estar dos alunos	Todos conversam ao mesmo tempo, por isso não se pode ouvir se há ou não correção durante essas conversas
PB começa a aula / atividade no livro didático / faz perguntas para os alunos sobre o tema em questão / segue as perguntas sugeridas no livro e aproveita para ensinar vocabulário novo	15 minutos	— *	Encontra em qualquer comentário motivo para pedir a opinião dos alunos ou para provocar-lhes a fala	Corrige os erros na hora, mas antes espera o aluno completar a mensagem / os alunos se autocorrigem também
Exercício de audição - identificar palavras no CD	10 minutos	Em pé / sentado	Utilizou a expressão “muy bien” para uma aluna / também usou “diga, diga!” para incentivar a fala	Há oportunidade de fala dos alunos, mas as respostas dos exercícios estão predefinidas
Leitura de um pequeno texto no livro didático	5 minutos	— *	Silêncio	Corrigiu imediatamente após o erro, apesar de ter sido a última palavra do texto, portanto, fim da leitura

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Atividade de entrevista pessoal individualmente / pede aos alunos que copiem as datas das provas que estão no quadro	15 minutos	Ausente (saiu para buscar as datas das provas na Secretaria) / enquanto está na sala, se aproxima o máximo possível dos alunos auxiliando-os / escreve as datas de provas no quadro	Sem momentos para incentivos ou elogios	Não há correção e/ou tratamento de erros
Leitura das entrevistas (PB faz o papel de entrevistador e os alunos, de entrevistado) / PB escolhe quem vai responder e quem vai começar	20 minutos	—*	PB às vezes inicia a frase na língua-alvo e deixa que o aluno a termine / incentivo / apoio / PB esqueceu o nome de uma aluna	Não há correção e/ou tratamento de erros / os alunos participam por meio de frases curtas, geralmente uma palavra (pelo pouco tempo, PB não estende a atividade com conversação)
Explica detalhadamente a tarefa (crítica gastronômica para a próxima aula)	5 minutos	—*	Dá instruções	Não há oportunidade de fala por parte dos alunos
Apresentação de alunos que não fizeram a prova no primeiro bimestre	20 minutos	Senta-se junto ao grupo e faz anotações	Silêncio, poucas vezes faz comentários engraçados e perguntas sobre vocabulário e expressões na letra de música	Durante a apresentação, PB não interrompe / depois da apresentação, não cita os nomes, mas indica as observações, todas relacionadas à pronúncia e a vocabulário // Sem correções
PB passa as notas em voz alta para o grupo e relembra que devem levar para a próxima aula a crítica gastronômica	10 minutos	Sentado	Relembra enfaticamente que devem levar a crítica gastronômica na próxima aula, por escrito, para apresentar e entregar, e que valerá nota / Pergunta a B12 se está bem, pois parece nervosa / B12 diz que tem um problema com a pronúncia de determinadas palavras e diz que se a colocarem diante de um público, fica muito nervosa	Há conversa / PB fala em espanhol e os alunos falam em português / não há correção de erros durante essa conversa

* Não se pode saber ao certo se está sentado ou circulando entre os alunos, pois esta aula não foi gravada em vídeo. No entanto, durante as observações, percebeu-se que PB se senta pouco, estando na maioria do tempo em pé, em movimento.

Primeiramente, PB entregou as provas. Todos estavam muito interessados em ver suas notas e conferir os acertos. Em determinado momento, uma aluna pede sua prova, e PB então pergunta seu nome. Essa é a primeira ocorrência de outras em que PB precisa perguntar o nome do aluno. Nas entrevistas, PB admite que tem enorme dificuldade em lembrar nomes. Em conversas informais, uma aluna revela que há professores nada afetivos, que tampouco

lembram o nome dos alunos. Consideramos este um fator considerável no quesito afetividade, afinal de contas não deixa de ser uma forma de aproximação o professor saber o nome de seus alunos.

Há um momento em que uma das perguntas se refere à época em que se passa o filme de que trata o texto, e uma aluna responde que não havia visto o filme, então PB lhe diz que a resposta está no texto e muitos alunos, inclusive PB, riem. PB percebe que seu comentário pode ter gerado constrangimento e ameniza reforçando que a informação estava no texto da prova e, que, portanto, para responder não era necessário ter visto o filme, ou seja, que ela não havia visto no texto, mas que estava lá.

PB: “¿Ella se pasa en el siglo XX, después de La Guerra Civil Española?”

B?: “Yo no he visto.”

PB: “No, está en el texto (risos).”

AA: Risos

PB: “No. Está, está. (?) pero está.”

Percebemos, durante a correção da prova, a preocupação em montar um instrumento de avaliação de acordo com o que os alunos estudaram. Por muitas vezes, PB relembra aos alunos a unidade em que se encontra determinada expressão no livro. Também há uma preocupação em trazer novidades, atualidades para a sala de aula. Uma coleção do jornal *Folha de São Paulo* foi motivo para um desses momentos. PB lhes falou da coleção e que nessa semana seria a vez do artista espanhol Goya. A partir daí, fez uma associação com outros artistas, fazendo com que o grupo identificasse outros nomes de artistas espanhóis famosos.

PB: “¿Quién ha oído hablar del periódico Hoja de San Pablo, Folha de São Paulo, que trae la colección toda la semana de los grandes artistas del mundo todo? De esta semana es de Goya, un artista español. Si quieren comprar, está 12 con 50, ¿sí? Goya. ¿Cuáles son los otros?”

AA: “Van Gogh.”

PB: “Van Gogh...”

AA: “Monet.”

PB: “Monet...”

AA: “Miró.”

PB” “Miró. Y hablan de toda la vida.”

Há uma preocupação também em se deixar o aluno informado, já no início, da programação do bimestre, como as datas de provas escritas e orais, por exemplo. Quando fala das datas de provas, uma aluna informa que vai viajar para Cancun, e PB se interessa por sua situação e afirma que falarão sobre a data da prova depois.

PB: “Quiero pasar las fechas de las pruebas, para que sepan. De la próxima prueba escrita, de la próxima prueba oral. ¡Escriban!”

(...)

PB: “Cuándo vas?”

B8: “El 15 de junio.”

(...)

B8: “Entonces, si la prueba cae en el día 19 de junio, tengo que cambiar.”

PB: “Sí. Hablaremos después sobre eso, ¿sí?”

Essa aula é sobre o tema gastronomia e PB e seus alunos combinaram na aula anterior de levarem comes e bebes para um lanche coletivo. O momento é de grande descontração, com exceção de dois ou três alunos que permanecem sentados. Enquanto comem, falam sobre comida e lugares onde comer. Há uma aluna que não se levanta e parece introspectiva. PB se dirige a ela, põe a mão em seu ombro e lhe pergunta algo. A aluna sorri, conversam um pouco e PB retorna para perto da mesa. Essa aluna não pertence a essa turma, está repondo aulas por haver faltado muito às aulas de sua turma durante a semana. Alguns alunos aproveitam esse momento para tirar fotos.

PB parece ter domínio de grupo e é respeitado por isso. Quando diz que precisa começar a aula, todos voltam aos seus lugares e aos poucos fazem silêncio.

PB: “Muy bien, amigos, vamos a continuar. (...) Tengo que empezar la clase.”

Nesse momento todos já estão muito bem descontraídos e iniciam a discussão proposta no livro didático. PB pergunta quem quer falar, não direcionando a pergunta a ninguém em especial. A correção dos erros dos alunos se dá de muitas maneiras. Aos poucos, o estilo de correção de PB vai ficando visível. Em uma situação de correção, PB não interfere na hora. Quando a aluna afirma que a comida *fast food* traz muitos “prejuicios”, PB deixa que complete sua idéia, inclusive faz perguntas continuando a conversação, e ao final explica que o correto é “perjuicio”. A interação é grande e PB parece aproveitar muito bem cada oportunidade da conversa sobre comida para extrair o máximo de vocabulário dos alunos.

- PB: “Una pregunta para ustedes (...) ¿Qué opina sobre la comida rápida? ¿Quién quiere hablar?”
 (...)

B?: “A mí me gusta mucho (...) pero no es buena para la salud.”

PB: “No es buena para la salud. ¿Por qué?”

B?: “Porque todo que es gorduroso es bueno.”

B?: “Todo lo que es frito, todas las gaseosas son buenas (...) las patatas fritas, las hamburguesas...”

(...)

B12: “Miré en la tele que la gordura une todas las partes de la lengua. Entonces, por eso, las personas gustan de todo lo que es gorduroso. Pero, los prejuicios a la salud es muy grande.”

PB: “¿Son muy grandes? ¿Por ejemplo?”

B12: “Obesidad, problemas de corazón, colesterol alto...”

PB: “Sí, pero, PERjuicio, ¿sí?”

B12: “Sí, me olvidé.”

PB: “¡Otra opinión sobre fast food!”

Em momentos descontraídos assim fica muito fácil corrigir os erros, pois os alunos estão envolvidos e correm menos riscos de se sentirem constrangidos. Os alunos aproveitam para falar de problemas de saúde e o que uma má alimentação pode causar. Acrescenta-se mais vocabulário. PB aproveita também para direcionar o tema ao cotidiano dos alunos. Quer saber quem come muito fora de casa, aonde eles vão, que características tem o que comem, quais os preços, etc. Assim, falam de suas experiências, preferências e expressam suas opiniões com espontaneidade, ampliando o vocabulário.

Em seguida, aponta alguns alunos para responderem a um questionário no livro. Enfatiza quando B10 se equivoca e classifica violeta como hortaliça.

- B10: “Una hortaliza: violeta.”

PB: “Violeta. ¿Qué es violeta?”

AA: “Flor”(Risos).

PB: “Flor. Hortaliza es para comer.”

AA: (Gargalhadas)

PB: “A quién le gusta comer la violeta?”

AA: (Gargalhadas)

B10: “Una ciudad: Caldas Nov..., Nuev..., Nuevas...”

PB: “Caldas Novas, en portugués. Es el nombre de una ciudad brasileña.”

B10 fica inibida quando dá essa resposta equivocada e parece se atrapalhar um pouco na resposta seguinte, como se estivesse se recobrando do embaraço.

Quando uma aluna respondeu, no questionário, que gostava de Bariloche, PB pareceu um tanto debochado. Perguntou se já havia ido, mas com um certo espanto. Os colegas riem. A aluna responde que não havia estado lá ainda, mas que é uma cidade que gostaria de conhecer. Então PB perguntou à turma por que estavam rindo da colega – o próprio PB incentiva o riso – e continuou a atividade.

PB: “Una ciudad.”

B?: “Bariloche.”

PB: “Ya fuiste?”

B?: “¡No!”

AA: (Risos)

PB: “Pensé que tú habías ido también.”

B?: “No, no. Pero yo quiero conocer.”

PB: “Sí, tranquilo. ¿Por qué están riendo las chicas?”

Os alunos têm liberdade para fazer brincadeiras com os colegas e para rir sempre que sentirem vontade. Isso deixa o ambiente de sala de aula leve. Talvez pelo clima descontraído, ninguém se incomoda com as brincadeiras. Durante o bimestre inteiro, porém, não notamos nenhum problema em relação a esse aspecto.

Como o tema era gastronomia, a tarefa para a próxima aula seria os alunos visitarem um restaurante ou qualquer outro estabelecimento comercial e fazerem uma crítica gastronômica descrevendo o lugar, a mesa, o que tinha na mesa, a bebida e a comida. A orientação era que usassem o verbo na 3ª pessoa. PB lê as orientações e explica de forma clara para todos em que consiste a tarefa. Preocupa-se também em deixar claro que os alunos terão que levar a tarefa por escrito e apresentá-la oralmente. Dessa forma, PB atua de acordo com o que Tassoni (2000) classifica em categorias verbais sobre instruir os alunos o mais detalhadamente possível, esclarecendo e informando-os acerca da atividade e em relação ao que se espera deles.

A última atividade desta aula é a apresentação de uma tarefa por parte de alunos que não fizeram a prova oral do bimestre passado. PB deixou que fizessem depois, em forma de apresentação valendo a metade da pontuação. Duas alunas apresentam. PB se senta junto do grupo e faz algumas anotações. Enquanto as alunas preparam o som, os colegas se agitam um pouco, mas na hora em que PB dá o sinal, todos fazem silêncio. Os alunos parecem admirar e respeitar PB, confirmando os estudos de Novais (2004) sobre a autoridade por competência.

As alunas apresentam, revezando-se na fala. Uma parece bem à vontade; a outra menos. Esta, posteriormente, confessou ter dificuldades para pronunciar datas: “Eu não consigo falar, foi sempre assim”. Parece ficar nervosa nessas horas, e as palavras fluem menos. Apesar de afirmar não conseguir pronunciar datas adequadamente, B12 não se intimidou, correu riscos, enfrentou o desafio e apresentou a parte do trabalho que justamente tratava da discografia do grupo, o que exigia a pronúncia de datas. Pensamos que B12 não agiria assim se o ambiente em sala de aula não lhe fosse agradável. Atribuímos, portanto, a sua atitude ao bom relacionamento entre o grupo e entre os alunos e o professor.

Durante as apresentações, PB fez anotações e, ao final, faz a correção de erros oralmente, na frente do grupo. De acordo com as respostas dos alunos no questionário, eles preferem que a correção seja assim, de forma geral, para evitar constrangimentos, sentimento provocado por esse tipo de atividade em sala de aula de LE. Sobre os erros, PB seleciona os principais. Outros erros, no entanto, foram corrigidos pelas próprias alunas ou ficaram sem correção.

PB: “¡Muy bien, muy bien!”

AA: (Aplausos)

*PB: “Observaciones, **somente** cuatro. Além – además; mil novecientos ochenta y seis...”*

*B12: “**Eu não consigo falar data!**”*

*PB: “**Escolha** – escoja o elección; **entón** – entonces.”*

B12 continua falando que tem dificuldade em pronunciar datas, mas a aula segue com a apresentação da colega. No final da aula, ela volta a tocar no assunto.

A segunda apresentação foi de B16, que cometeu alguns erros, mas PB não percebeu ou não quis comentar.

*B16: “Esta canción estrenó en 2001 y ella fue elegida como una canción que tiene **una mensaje** de paz...”*

AA: (Aplausos)

PB: “Amigos, son las 9h 15. Ustedes van a presentar en la próxima clase, ¿sí? Tengo que pasar las notas aún en el diario. ¿Hay problema?”

AA: “No.”

Pensamos que PB pode não ter corrigido porque está na hora de acabar a aula, mas também percebemos que ele próprio comete erros e, por isso, pode não ter percebido o erro da

aluna, que é considerado relevante. Em Espanhol, palavras terminadas em “aje” são consideradas masculinas e o artigo, nesse caso, combina com o gênero. Mas também pode ser que PB saiba que a aluna conhece a regra e só cometeu um lapso no momento da apresentação, o que é perfeitamente aceitável. Não perguntamos a PB porque agiu dessa maneira. Portanto, ficamos com nossas suposições.

PB: “B3 faltó, B4...”

B4: “Yo.”

(...)

PB: “B7¿B7 no vino? B8, B9. B9 también no vino.”

PB também comete erros. Disse “B9 *también no vino*” em vez de “B9 *tampoco vino*”, que seria o correto em espanhol. Isso nos remete novamente ao que Borba e Lima (2004) afirmam sobre um dos objetivos da correção e/ou tratamento do erro pelo professor, que é o de ajudar os alunos a perceber lacunas entre a sua interlíngua e a língua-alvo. Corre-se aqui um grande risco de não se perceber o erro e internalizá-lo, como parece que aconteceu com PB, pois, conforme veremos, isso se repetirá em outra aula.

PB informa as notas de cada aluno publicamente. Eles não parecem se incomodar com isso. Ao final da aula, alguns alunos ficaram um pouco mais. B12 novamente comentou que não consegue falar datas e certas palavras porque a sua língua trava e afirma que fica nervosa toda vez que tem que se apresentar em público. PB lhe dá atenção.

As aulas na TB são agitadas, sempre há oportunidade para os alunos falarem. Eles riem muito, chegam a dar gargalhadas. Às vezes se pode questionar se levam mesmo tão a sério as aulas! No entanto, a voz de PB se sobressai. Tem autoridade. Quando está explicando, os alunos prestam atenção.

Observação 02 (15/05/2007)

A aula foi gravada em vídeo e tem início no horário determinado. PB pede aos alunos que se esqueçam da câmera, lhes dá boa-noite e pergunta se fizeram a tarefa de casa, que consistia em elaborar uma crítica gastronômica. PB mostra um DVD para os alunos sobre o

Chile e explica que vão assistir a esse filme na próxima aula e depois fazer um trabalho sobre ele. O quadro-resumo da Observação 2 se encontra a seguir.

Tabela 13 - Quadro-resumo Observação 02 TB (15/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Introdução – PB lembra com os alunos o que estudaram na aula passada	5 minutos	Em pé organizando papéis em sua mesa e a comida que os alunos levaram	PB chama a atenção para a falta de comprometimento de alguns alunos que não fizeram as tarefas de casa nem a crítica gastronômica	Não há correção ou tratamento de erros
Correção dos exercícios do livro que PB pediu para que fizessem em casa	30 minutos	Movimenta-se bastante de um lado para o outro não podendo passar entre os alunos devido à disposição das carteiras, que estão muito próximas umas das outras	PB convida todos para fazerem juntos o exercício que era para terem feito em casa /	A correção aqui se restringe a completar a frase que PB começou com o termo correto / não há oportunidade de elaborar mensagens
PB escreve no quadro algo sobre estilo indireto	5 minutos	Em pé	Silêncio	Silêncio
PB explica o estilo indireto	5 minutos	Em pé / faz anotações no quadro e volta-se com muita frequência para os alunos a fim de solicitar a participação deles	Explica e aproveita qualquer oportunidade para fazer brincadeiras com os alunos / os alunos riem fácil / pergunta às vezes o nome dos alunos	Não há oportunidades para correção de erros
Os alunos copiam o que PB escreveu no quadro e fazem o que pediu para fazerem de exercícios no livro didático	5 minutos	Ausente	Ausente	Não há correção de erros
Correção dos exercícios feitos no livro didático	20 minutos	Sentado	Utiliza “Muy bien” ao final das respostas dos alunos	Há poucas correções de erro e quando as faz, são imediatas
Intervalo para lanche	20 minutos	Entre os alunos	Convida todos para comer	Não há correções de erros / o momento é de descontração
Exercícios do livro didático sobre estilo indireto e correção desses exercícios	10 minutos	Circula entre os alunos (os da fileira de trás são menos favorecidos nesse sentido devido à disposição das carteiras)	Sem conteúdo verbal destacado nas categorias	Sem correções de erro / correções somente de exercícios do livro
Apresentação da crítica gastronômica	40 minutos	Sentado	PB diz “muy bien” várias vezes, durante e ao final das pequenas apresentações	Há correções de erro imediatas de PB / algumas vezes não há correção, principalmente quando se trata de pronúncia
Despedida	5 minutos	Sentado	PB pergunta a B24 sobre sua ausência na classe anterior e quer saber por que não fez o exercício e comenta que ela está falando mais e melhor / comenta que B12 precisa parar de trabalhar e estudar	Sem correções

A primeira atividade é uma retomada do que viram na aula passada de conteúdos e atividades sobre o tema. PB diz que aprenderam palavras novas e retoma algumas, relembrando o seu significado.

PB é engraçadíssimo. Não perde uma oportunidade de fazer comentários que provocam o riso nos alunos. Uma aluna responde à pergunta de PB com tom de voz muito baixo e não se entende nitidamente. PB aproveita para mais uma de suas brincadeiras.

PB: “Y los hombres, vamos a ver. B2, ¿qué te gusta beber?”

B2: “Cerveza.”

PB: “Cerveza, ¿y tú?”

B?: “Gaseosa.”

PB: “Gaseosa. ¿Y tú?”

B?: “Vino.”(fala baixo)

PB: “¿¡Pinga!?”

AA: (Risos)

B?: “¡Vino!”

PB: “Ah, vino. Muy bien, muy bien.”

Sugere então que façam juntos os exercícios que muitos não haviam feito. Enquanto corrigem os exercícios, PB os desafia perguntando se têm certeza do que estão respondendo. Os alunos respondem com segurança que sim, pois já conhecem o professor, sabem que ele os está testando. Ainda no mesmo exercício, PB pede exemplos de tipos de tira-gosto no Brasil. Novamente PB faz brincadeiras e toda a turma se diverte.

PB: “¿Quién sabe qué son tapas?”

AA: “Son entremeses.”

PB: “Muy bien. Son cosas que tenemos antes del plato principal. Un ejemplo de tapas en Brasil.”

B8: “Papas fritas...”

B?: “Pan de queso, empanados...”

PB: “Pastel, pan de ajo...”

B2: “Torraditas...”

B?: “Aceitunas...”

PB: “Torraditas, aceitunas... ¡acetona no!”

AA: (Risos)

Durante a correção dos exercícios em grupo, PB não hesita em corrigir na hora. Mas nesse momento, devido ao teor da atividade, não está interrompendo a mensagem do aluno, pois geralmente nesse tipo de atividade somente se tem que completar a resposta, falar pouco.

Na hora das apresentações sobre a crítica gastronômica, B2 começa com muita dificuldade na pronúncia. É o aluno mais velho do grupo e mistura palavras do português com o espanhol. PB pouco o interrompe e o ajuda sempre que solicitado – acreditamos que para deixá-lo à vontade. B2 sempre pede a aprovação do professor quando percebe que falou algo inadequadamente. Com a aprovação, parece se sentir mais seguro. Muitas vezes ele próprio se autocorrige, mas espera o ok de PB, que o aprova dizendo “muy bien!”.

PB: “¿Quién quiere empezar a hablar de un sitio bueno para cenar?”

B2: “Yo.”

PB: “B2. Muy bien.”

*B2: “Yo voy a hablar de un restaurante que yo he frecuentado mucho. (...) Son más de cuarenta platos, por ejemplo: (...) **galinha a la salsa marron, galinha caipira, (...) costelinha de cerdo...**”*

PB: “Sí. Costillas de cerdo.”

*B2: “Costillas de cerdo, (...) También tiene **opsón** para quien **tiene gusto de la, gusto de la carne asada a (...)** y más **alguns** tipos de saladas (...) El postre lleva cuidado de todos los gustos. Son dulces como goiabada, quejadiña..., ¿es quejadiña o queijadinha?”*

PB: “Es un dulce brasileño, entonces queijadinha.”

*B2: “(...) **Exibien** objetos de **fazendas...**”*

PB: “Haciendas.”

*B2: “... **antigas**, las mesas y cillas son de maderas oscuras, viejas, antiguas, ¿antiguas, né?”*

PB: “Antiguas, muy bien.”

B2: “(...) Es esto.”

PB: “Muy bien. Entonces a mí me llamó la atención. A mí me gustaría conocer este restaurante. Creo que a los otros también. ¿Chão Nativo?”

B2: “Chão Nativo.”

PB: “¿Quién quiere hablar?”

Apesar de toda a sua dificuldade, B2 não se intimida e foi o primeiro a apresentar o trabalho. Existe um clima entre o grupo que permite aos alunos que se arrisquem. PB também não o interrompe. Apenas interfere quando solicitado.

B4 é a próxima a se apresentar. Ela tem desenvoltura e fala com fluidez. Comete poucos erros, alguns que PB corrige, outros não.

B4: “Voy a hablar de un sitio que se llama Giraffas. (...) El Giraffas es un lugar muy agradable. Y ofrece toda la tranquilidad, junto con la capacidad e integridad de los funcionarios (...)”

AA: (Risos)

*PB: “Frasas hechas... estoy de broma, estoy de broma. ¿Cómo te llamas mismo?”
(...)”*

- B4: “Los platos son una obra de arte, muy bonitos...”
 AA: (Risos)
 B4: “Acabou!”
 PB: “Está bien, está bien...”
 B4: “El plato tiene una gran cantidad de alimentos: pollo, **arroce**, frijoles, ensalada, patatas fritas (...) un alimento **saldable** y completo que no hace mal a la salud (...)”
 PB: “¿Cuál el plato que más te llamó la atención allá?”
 B4: “El número 1.”
 PB: “¿Qué viene en el número 1?”
 B4: “**Arroce**...”
 PB: “Arroz.”
 B4: “É, arroz (...) Yo **ha pedido un molho italiano, mojo italiano**...”
 PB: “Salsa italiana.”

Quando estavam falando de comida, no início da aula, PB usou o plural de ‘arroz’, ‘arroces’. Acreditamos que B4 tenha feito uma associação equivocada e pronunciado agora ‘arroce’ em vez de ‘arroz’, que foi corrigido por PB. No entanto, PB não corrigiu o verbo que B4 conjugou na pessoa errada.

Outro aspecto perceptível é o fato de os colegas e o próprio PB rirem da produção de B4. Felizmente a aluna parece ter achado divertido, não se intimidou e continuou a apresentação até o fim.

B14 e B26 tiram dúvidas antes de apresentar o trabalho. Dessa forma, parecem se sentir mais seguras. PB diz a B26 que o horário de funcionamento do estabelecimento não é necessário. Isso soa como descaso diante do empenho da aluna em divulgar o máximo possível de informações a respeito da atividade que o professor lhes havia solicitado. Pensamos que PB deixou de valorizar a produção da aluna.

- PB: “¿Cuál el plato que más te gustó?”
 B26: “Hamburguesa y ensalada de frutas.”
 PB: “Muy bien... y ahora...”
 B26: “Ah, profesor, sólo un ratito, y también allá está abierto al público de lunes a viernes, de las 11 de la mañana hasta las...”
 PB: “Sí, pero el horario no es necesario. Mira, B5, ¿quién es?”

Claramente PB não mostra interesse pelas outras informações que a aluna traz. Talvez seja novamente pelo pouco tempo que ainda resta da aula e pelas muitas apresentações que ainda faltam. Nas entrevistas e na narrativa, PB fala das dificuldades que enfrenta na profissão e reclama das 60 horas em sala de aula.

Ao final das apresentações, os alunos entregam o trabalho escrito, como haviam combinado. B25 é a última a sair. Pede a PB que lhe permita entregar o trabalho na próxima aula, pois escreveu primeiro em português, depois traduziu e quer passar o texto a limpo. PB diz que não, que somente aceitará nessa aula. B25 insiste, pois está preocupada com a boa apresentação. Então PB aceita o trabalho rabiscado e diz que vai ler com calma e levar em consideração que ela trabalha o dia inteiro, das 7h até as 19h, inclusive aos sábados. Em seguida, PB lhe aconselha que pare de trabalhar e faça sua faculdade (a aluna tem 18 anos), que será melhor para o seu futuro. Notamos aqui a preocupação com a vida particular de seus alunos, como também revelou nas entrevistas e na narrativa.

Apesar de o grupo estar no último semestre do nível intermediário, cometem erros básicos, que não deveriam mais cometer nesse estágio do processo. Notamos que parece não haver um critério de PB para selecionar o que vai ou não corrigir. Às vezes corrige de um aluno e não corrige erros de natureza semelhante de outro aluno. Talvez priorize aspectos como sentimentos e só interfira quando sente que a hora é propícia para interrupções. No entanto, nas próximas aulas, vimos que PB fez comentários gerais dos erros mais graves nessas produções sobre a crítica gastronômica.

Observação 03 (22/05/2007)

Nesta aula, não gravada em vídeo, PB reviu com os alunos os exercícios solicitados na aula anterior como forma de revisão para a prova. Num segundo momento, foi feita a primeira prova escrita do bimestre.

Tabela 14 - Quadro-resumo Observação 03 TB (22/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Conversa informal com os alunos e informações acerca de atividades das próximas aulas	15 minutos	Em pé	PB conversa com os alunos e combinam o local para a última aula	Não há correções por parte de PB

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Correção dos exercícios que os alunos fizeram em casa como revisão para a prova que acontecerá no segundo tempo	40 minutos	—*	Responde às perguntas dos alunos	As correções se referem aos exercícios do livro didático e as respostas já estão prontas / PB somente confere com os alunos se a resposta que deram é a correta e tira dúvidas quanto aos temas em questão
Primeira prova escrita do bimestre	O restante da aula	—	—	—

* Esta aula não foi gravada em vídeo e, por isso, não foi possível verificar essa categoria em PB durante esta atividade.

Antes de começarem a correção dos exercícios, PB conversou um pouco com alguns alunos. Falou que fariam uma prova oral sobre o livro *A Casa de Bernarda Alba* e que os alunos poderiam falar sobre a discriminação em relação às mulheres, costumes, tradições, amor, etc. Também querem fazer um debate em um restaurante (Chilli Pepers) para usarem o vocabulário sobre comida que aprenderam na unidade do livro didático que estão estudando.

Começaram a corrigir os exercícios sobre estilo direto e indireto em grupo. B14 tem dúvidas e PB se detém mais tempo explicando para ela.

PB pergunta quem dos alunos mora sozinho. Os alunos se divertem porque falam de liberdade, namoro, tarefas domésticas, da idade com que saem de casa hoje em dia e, assim, revisam o conteúdo e o vocabulário que cairá na prova. Um dos exercícios do livro didático aborda o tema casamento. Os diálogos se tornam engraçados.

PB: “¿Quién en esta clase no se casará nunca? ¿Nadie?”

B16: “Yo.”

PB: “¿Pero tú estabas tan apasionada el semestre pasado!”

B16: “Sí, pero esto fue el semestre pasado.”

PB: “¡Mujeres!”

AA: (Risos)

Os alunos parecem não se intimidar ao tirarem todas as dúvidas para a prova. B14 é uma aluna muito interessada e estudiosa. Parece não compreender bem a explicação de PB em relação ao estilo indireto e PB explica. Em seguida, PB sai da sala e, quando volta, percebe

que B14 continua com dúvidas. Explica novamente. Agora B14 parece entender, mas continua pensativa. PB diz que vai pesquisar sobre as dúvidas da aluna, e pediu para que ela não se preocupasse, pois essa parte não cairia na prova. Dessa forma, além de dar atenção à aluna, a tranqüiliza com relação à prova.

Começa a primeira prova escrita do bimestre. Antes de sair, a pesquisadora conversou informalmente com PB. Quanto à correção, mostrou a crítica gastronômica escrita e disse que apenas circula a palavra incorreta e pede para que corrijam depois, valendo décimos. Dessa forma, consegue perceber o progresso de cada aluno. Não tem um controle sistemático dos tipos de erros e da evolução de cada aluno, mas considera esse controle interessante, conforme veremos nas entrevistas.

Observação 04 (29/05/2007)

Esta aula foi gravada em vídeo. Este é o final do terceiro bimestre e até hoje PB demonstra não saber o nome de seus alunos. Nos questionários respondidos pelos alunos, tivemos a oportunidade de ler algumas respostas relacionadas à afetividade em que os alunos comentam o fato de o professor lembrar o nome deles. Consideramos este aspecto relevante em se tratando do tema afetividade.

PB está com essa turma desde o início do semestre e não foram seus alunos antes. Inicialmente faz perguntas sobre o cotidiano de cada um. Quer saber a opinião deles sobre o que seria viver sem tecnologia hoje em dia. Conversam sobre tecnologia, celular, televisão, etc.

Tabela 15 - Quadro-resumo Observação 04 TB (29/05/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
PB passa as datas das próximas avaliações	15 minutos	Em pé	Explica detalhadamente como acontecerão as avaliações	Sem correção de erros
PB inicia a aula introduzindo o tema da unidade 12 do livro didático	5 minutos	Em pé	Faz comentários engraçados sempre que tem oportunidade	Sem correção de erros

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Leitura pelos alunos do texto que introduz a unidade 12 do livro didático	5 minutos	Sentado	Repete “muy bien” ao final da leitura de cada aluno	Quase não há correção de erros nessa parte da aula / PB deixa os alunos à vontade para lerem até o final do parágrafo
Comentários acerca do texto e do tema que introduz o capítulo 12 do livro didático / responder às perguntas do livro e discutir em duplas e depois todos juntos	20 minutos	Sentado	Percebe que os alunos estão falando em português e pede que falem em espanhol	Corrige praticamente todos os erros gramaticais dos alunos
Os alunos fazem exercícios do livro e corrigem esses exercícios em grupo	5 minutos	Em pé e em movimento	PB direciona a correção dos exercícios	Sem oportunidade para os alunos de falar espontaneamente / as respostas estão prontas
Atividade de compreensão auditiva	10 minutos	Em pé		
Os alunos respondem ao questionário desta pesquisa	15 minutos	PB e P combinam datas e horários para as entrevistas e a narrativa	—	—
Lanche coletivo	15 minutos	Movimento na sala	—	Não se percebe correção de erros nesse momento / a maioria dos alunos fala em português / PB incentiva os alunos a falarem em espanhol
PB aponta os erros cometidos na crítica gastronômica na parte escrita e a entrega para que os alunos corrijam os erros e devolvam	10 minutos	Em pé	Utiliza termos como “tranquilo”, por exemplo, após o retorno dos alunos	PB foi indicando as palavras que escreveram equivocadamente e os alunos foram repetindo, em grupo, a forma correta / não apontou muitos erros
PB entrega as provas aos alunos e a corrigem em grupo	30 minutos	Em pé e em movimento	Os alunos se equivocam muito na prova, mas se divertem com a correção e a percepção dos equívocos que cometeram	PB lê a questão e dá a resposta correta
Leitura de texto no livro didático / cada aluno lê um parágrafo	10 minutos	—*	Poucas correções / texto pequeno, somente para introduzir as atividades de tarefa de casa	PB corrige imediatamente os erros cometidos durante a leitura
PB encerra a aula	5 minutos	—*	PB explica o que vai acontecer na próxima aula e recomenda que não faltem porque a aula será interessante / pede que estudem a unidade 11 do livro	Não há oportunidade para os alunos falarem espontaneamente / não há correções de erros

* Os últimos minutos da aula estão disponíveis apenas na gravação em áudio e, por isso, não foi possível visualizar PB durante essa atividade.

Quando indica alunos para ler o texto que está no livro didático, PB deixa claro outra vez a sua dificuldade em memorizar nomes. Com várias turmas e regência em dois turnos,

deve ser realmente difícil memorizar o nome de todos os alunos, principalmente para quem tem dificuldade, como revelou PB nas entrevistas.

Durante a leitura do texto, B23 fala tão baixinho que, na gravação, quase não se escuta sua voz. Nas aulas, percebemos que essa aluna é tímida, insegura, introvertida. No questionário, afirmou que se sente muito nervosa quando percebe que cometeu erros na oralidade e acha que o professor deve corrigir para que ela não passe vergonha posteriormente. Quanto à maneira mais adequada de ser corrigida, prefere que seja individualmente.

B10 também estava tímida, mas sua reação foi diferente. Não falou baixinho, porém interrompeu várias vezes sua própria fala para repetir o que havia pronunciado. Muitas vezes colocava suas mãos no rosto como uma indicação de situação incômoda. Como sinal de nervosismo, ria com frequência. A colega ao seu lado achou graça da situação e riu discretamente, tentando se controlar, mas isso não interferiu na forma de leitura de B10. O restante da turma não se manifestou e continuou concentrada no texto. O jeito de falar de B10 não implica falta de conhecimento, mas sim que seu estado de nervosismo a impediu de ler com fluência e nitidez nesse momento. PB não parece estar interessado em correções de erros nessa leitura, pois pouco interrompe os alunos, a não ser para alguma pronúncia equivocada. Quando B10 terminou a sua parte, PB disse “muy bien!”.

Quando lê o texto, B19 também o faz de forma tímida, falando baixo e seus ombros estão tensos e sua cabeça, baixa. Em determinado momento, ela lê uma palavra trocada. PB diz “no!” e deixa que a aluna perceba o que leu. B19 leu mais atentamente e pronuncia a palavra corretamente. Para a mesma aluna, PB pede que leia mais alto, pois o seu tom de voz estava muito fraco e pouco se ouvia.

Entendemos este ato como outra forma de incentivo e encorajamento, a qual poderia muito bem ser acrescentada à categoria conteúdo verbal. Alunos muito tímidos costumam ler ou falar baixo, com a cabeça baixa e os ombros curvados e a intervenção de alguém, principalmente a do professor, em sala de aula, pode ajudá-los a superar parte desse problema.

Durante os comentários e discussão acerca do texto que leram no livro didático, PB corrige praticamente todos os erros.

Também é nessa aula que PB dá o retorno dos erros encontrados na crítica gastronômica. Faz os comentários de forma geral e entrega os textos aos alunos para que corrijam o que está sublinhado. Fazendo isso, os alunos ganham décimos.

Observação 05 (05/06/2007)

Esta aula também foi gravada em vídeo. PB inicia a aula perguntando aos alunos sobre festas juninas na cidade. Dessa forma, cria um ambiente para envolver os alunos e trazê-los para a língua-alvo. No entanto, esse momento não se estende. Nem todos os alunos chegaram e PB já dá início à atividade do livro didático. Antes, porém, PB relembra com os alunos o que discutiram na aula passada. Os alunos vão, aos poucos, participando mais.

Tabela 16 - Quadro-resumo Observação 05 TB (05/06/2007)

Atividade	Duração de cada aula	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
PB recorda com os alunos o que viram na aula passada	10 minutos	Em pé e em movimento	Repete muitas vezes a expressão “muy bien” ao final da fala de cada aluno / “no te preocupes” / “inténtalo” /	PB corrige os erros imediatamente depois de os alunos o terem cometido
Correção dos exercícios que PB pediu que fizessem em casa	20 minutos			
PB faz uma espécie de revisão do que estudaram na unidade 12 do livro didático	25 minutos	Em pé escrevendo no quadro	Chama seus alunos de “amigos” / diz aos alunos o que considera mais importante na unidade do livro didático que estão estudando e pede que estudem	Há correção imediata dos erros cometidos
Lanche coletivo	25 minutos	Entre os alunos	Conversa naturalmente com os alunos e pede que falem em espanhol	Poucas correções de erros durante o lanche
Filme “Chile es así” / os alunos têm que ouvir o filme, responder a 30 perguntas individualmente e entregar as respostas (feitas em duplas), por escrito, na aula seguinte	30 minutos	Junto dos alunos	Dá as instruções antes de começar o filme e pergunta se entenderam	Sem correções de erros
Comentários sobre o que gostaram no filme / lembra o que verão na próxima aula	10 minutos	Em pé, perto dos alunos, que estão voltados para a televisão	Explica novamente o que farão na próxima aula	Sem correções
Explica à aluna o cronograma de avaliações				

Durante a correção dos exercícios, percebemos que alguns alunos não fizeram a tarefa de casa. PB não os repreende e isso é importante na medida em que os alunos podem se sentir

mais à vontade para assumir que não fizeram ou até mesmo arriscar na hora. Isso não deixa de representar um fator afetivo, uma vez que qualquer movimento de repreensão poderia deixar os alunos na defensiva.

PB pede a B25 que leia um exercício e dê a resposta, e ela demora a ler. A aluna não tem certeza da resposta e PB lhe aconselha que leia mesmo assim. PB a incentiva e lhe dá ânimo, no entanto, a aluna continua resistente. Ao final, fala tão baixinho a resposta que PB, voltado para a porta, nem a escuta. Somente percebemos porque a câmera estava voltada para ela no momento em que falou. PB então pede a B2 que responda ao exercício e ele responde corretamente. B25 se manifesta e PB lhe diz que não a havia escutado. B25 confessa publicamente que estava com vergonha de falar. PB lhe disse que está na aula e que ali não deve deixar de tentar.

PB: "B25. La G."

(Silêncio)

B25: "Só un poquito."

PB: "Lee primero."

B25: Demora - "¿Enseguida?"

PB: "(...) ¿Puedes hacer B2?"

B2: "Sí. Enseguida."

PB: "Enseguida. ¡Muy bien!"

B25: "¡Yo hablé eso!"

PB: "Yo no escuché."

B25: "Hablé bajo. Estaba con vergüenza."

PB: "¿Vergüenza de hablar? Ah, no. Hay que equivocarse acá en la clase. No puede dejar de intentar."

Esse conselho de PB revela sua idéia de que o erro é positivo, faz parte da aprendizagem. B6 diz que não sabe e PB novamente em forma de incentivo lhe pede para tentar fazer, ou seja, arriscar. O aluno aceita o conselho.

PB: "¿B6?"

B6: "Yo no sé."

PB: "¡Intenta hacer!"

B6: "... se ha imitado a Isac por muchos."

A maneira de PB de negociar com os alunos durante a correção dos exercícios também chama atenção. Muitas vezes, os alunos questionam se a resposta não pode ser outra e PB não diz simplesmente que “não”. Reforça a forma adequada e explica o motivo.

PB: “El escritor encontraba raro que hubiera tanto aparato de higiene. ¿Por qué era raro?”

B23: “Porque no (...) ninguna persona.”

PB: “Sí, hay otra palabra para decir ‘ninguna persona’. No se veía a...”

B23: “Nadie.”

PB: “A nadie. ¡Muy bien!”

B26 lê uma frase em que tem que completar com o verbo ser ou o verbo estar e se equivoca no tempo verbal. Então sente a necessidade de se justificar e PB a tranqüiliza dizendo que acertou o mais importante, que era o verbo. Pedê que não se preocupe.

B26: “Escuché un ruido y me di la vuelta. Sólo es un gato.”

PB: “¿Solo es, pero... escuché...”

B26: “Yo me quedé con dudas en eso, si era sólo es un gato o sólo era...”

PB: “Vamos a dejar en el pasado.”

B26: “Yo coloqué era, pero me quedé con duda...”

PB: “Sí, pero tú acertaste la cosa más importante. ¿Cuál verbo es: ser o estar?”

B26: “Ser.”

PB: “Ser. Tranquilo. ¿Vale?”

B26” “Vale.”

Durante os lanches coletivos, os alunos têm resistência em falar em espanhol e se comunicam em português, apesar dos pedidos insistentes de PB para que falem na língua-alvo. Por isso, não há oportunidade para PB de corrigir os erros. Quando pergunta por que não falam em espanhol, B24 responde que está muito cansada e os colegas riem. PB a incentiva a aproveitar o momento e praticar. B24 arrisca a falar na língua-alvo. Nesse momento é possível acompanhar sua conversa com o grupo. Como PB estava perto, aproveitou para corrigir umas palavras. Em seguida, volta a falar em português.

*B24: “¿Cómo será la prueba? Yo no sé de **nadie**.”*

PB: “¿De nadie o de nada?”

*B24: “De nada. **Me hable**, por favor.”*

B24 parece mais à vontade nessa aula. No intervalo, falou bastante, apesar de ser em português, e durante os comentários do filme também pareceu mais disposta. Isso nos fez pensar que o estado de ânimo dos alunos não está relacionado somente ao que acontece na sala de aula. Os alunos já chegam para a aula pré-dispostos ou não a participar e interagir mais. A mesma aluna pareceu desinformada quanto às avaliações que serão realizadas nas próximas aulas. Ela havia faltado à última aula e não havia perguntado aos colegas sobre as avaliações. PB disse que falasse com ele para esclarecer qualquer dúvida quanto a esse assunto. Apesar de faltar com frequência às aulas, a aluna está interessada em saber o que está acontecendo e o que vai acontecer nas próximas aulas. PB parece não se importar em mantê-la informada, pois oferece seu caderno para que a aluna copie o cronograma de atividades. Também fica minutos a mais depois da aula explicando-lhe o que farão nas aulas seguintes.

Observação 06 (12/06/2007)

Logo no início desta aula, também gravada em vídeo, PB pede aos alunos que leiam um texto no livro didático. As atividades de leitura permitem a correção principalmente de pronúncia e as atividades orais, como as apresentações, permitem a correção de vários tipos de erros.

Tabela 17 - Quadro-resumo Observação 06 TB (12/06/2007)

Atividade	Duração de cada atividade	Postura PB	Conteúdo verbal PB	Correção e/ou tratamento de erros
Leitura de texto no livro didático / exercício de audição / dá um tempo para os alunos fazerem / correção dos exercícios do livro	55 minutos	Em pé, movimentando-se	Repete “muy bien” no final de cada apresentação “por favor” / “gracias” / “tranquilo” / “pueden hablar tranquilamente”	Corrige pouco e, quando o faz, é principalmente de alunos que tem incidência maior de erros
Prova oral com a metade da turma sobre a obra “A casa de Bernalda Alba”	50 minutos	Sentado	Fala “muy bien” ao final de cada fala / se diverte com os comentários dos alunos / incentiva os mais tímidos ou com dificuldades	PB corrige os erros indiscriminadamente

PB perguntou se não haviam tido tempo de fazer os exercícios. Isso demonstra a compreensão de PB com os alunos que estudam durante o dia também e com os que trabalham. Em seguida, convida os alunos que farão prova oral para que se sentem em forma de círculo. PB vai fazendo perguntas sobre a obra *A Casa de Bernarda Alba* e os alunos vão respondendo. PB lhes aconselha que falem tranquilamente. Primeiro pergunta quem quer falar sobre a personagem principal da obra. Dessa forma, deixa os alunos à vontade para começarem. Os mais corajosos e extrovertidos podem começar enquanto os mais tímidos vão ganhando coragem.

Para esta atividade, PB vai corrigindo os erros após cada aluno falar. Repete o procedimento para todos.

B14 fala pausadamente e, quando fala, o faz quase que perfeitamente. É uma aluna centrada, séria, ri pouco durante a aula e fala com adequação. Talvez esse seu comportamento de aluna mais séria a leve a ter mais cuidado com o que fala em relação à pronúncia, ao vocabulário e à gramática. Comete pouquíssimos erros e não se intimida em esclarecer dúvidas com PB e em começar qualquer atividade. Foi ela quem se prontificou para começar a falar sobre a obra. Quando terminou sua apresentação, PB, que dessa vez corrigiu os erros de cada um logo depois de terminada a fala, apontou dois erros e pediu que B14 os corrigisse, o que B14 o fez prontamente.

B14: “Entonces es una persona muy rígida... pueden complementar...”

PB: “Sólo para complementar. La imagen... ¿Cómo se dice de forma correcta?”

B14: “La... la imagen... no me acuerdo.”

PB: “Pueden ayudar.”

AA: “El.”

PB: “El imagen. ¡Muy bien! Y ‘pueden creer’, ¿cómo se dice?”

B14: “Puede creer, ¿no?”

PB: “Muy bien.”

No entanto, aqui percebemos uma falha de PB, ao insistir em corrigir uma palavra que em espanhol é substantivo feminino (*la imagen*). B14 fica em dúvida e, por fim, por insistência de PB e dos colegas, transforma o substantivo em masculino (*el imagen*), confundindo a regra segundo a qual as palavras terminadas em “aje”, em espanhol, são masculinas. Novamente vemos aqui que um equívoco do professor pode interferir

negativamente no desenvolvimento do aluno na língua-alvo, uma vez que, em sala de aula, o professor é o maior modelo que ele tem para seguir.

Essa situação nos faz recordar o que afirma Scherer (2000) sobre a função que o professor tem de orientar o aluno em relação ao erro. Para tanto, o professor deve estar seguro quando aponta os erros e também as regras, uma vez que corrigir o mesmo erro uma vez e não corrigir outra vez pode deixar o aluno em dúvida quanto à forma certa. No caso de PB, não é a primeira vez que percebemos o seu equívoco em relação a essa regra.

Esta atividade é a segunda, até agora, em que os alunos puderam se expressar oralmente de forma espontânea durante bastante tempo. A primeira foi a da crítica gastronômica, e a terceira será a avaliação no restaurante.

B2 interrompe sua fala porque quer saber como se pronuncia a palavra “vizinhança”. Sua colega o ajuda dando idéia de outra forma de dizer a mesma coisa: “de los vecinos”. PB parece não ter escutado o apelo do aluno. Talvez tivesse querido dar um tempo para que B2 se lembrasse do termo.

B2: “Es una mujer muy dura y no tenía una compaixón con las personas (...) las mujeres de la ¿viziñanza? ¿Cómo se dice viziñanza?”

B14: “De los vecinos”.

B2: “De los vecinos. Entonces, no es una mujer...”

PB: “¿Y compaixón?”

B2: “Compasión.”

PB: “Compasión.”

Nesse tipo de atividade, todos estão mais expostos à avaliação de PB. E o próprio nome da atividade mostra esse objetivo. Os alunos estão fazendo uma prova oral, o que amplia a margem para sentimentos como ansiedade, apreensão, tensão, entre outros. O curioso é que todos os alunos sabem a forma correta e quando PB pede para corrigir, eles o fazem com facilidade, comprovando que sabem.

Desse tipo de atividade também se beneficiam os alunos menos tímidos, que acabam falando bastante, fazendo com que os alunos mais reservados fiquem com pouca opção na hora de darem a sua opinião, uma vez que pensam que o colega já falou tudo o que tinha para ser dito e, pior, podem achar, os que são perfeccionistas, que não vão falar tão bonito quanto o colega falou.

Esse pode ser o caso dos alunos que ficaram por último para expressar a sua opinião. Porém, embora tenha dado liberdade para que começassem a falar quando quisessem, PB direcionou, na hora necessária, a atenção para os mais reservados fazendo com que também participassem.

- PB: “B9, ¿cómo tú imaginas que sea este hombre que dejó todas las mujeres apasionadas?”
 B9: “Morenos, altos, delgado, fuerte (...) **soriso** guapo...”
 PB: “Casi esto.”
 B9: “Sonrisa...”
 PB: “Sonrisa bonita.”
 B9: “Inteligente...”
 PB: “¿Rico o pobre?”
 B9: “Rico.”
 AA: (Risos)
 PB: “Yo sabía.”

O ambiente entre os alunos e PB é agradável, e isso permite que, principalmente em momentos de avaliação oral, os alunos se arrisquem sem medo de cometer erros. Os mais tímidos falam menos, e quando falam, percebemos que têm muita influência ainda do português, como é o caso de B7, que tem mais dificuldade para se comunicar em espanhol. PB pediu que resumisse a obra e, por isso, o aluno ficou em evidência. Não se intimidou, mas precisou algumas vezes da ajuda dos colegas e corrigiu muitas palavras também, ao final de sua fala, a pedido de PB. Ao fazer a correção da pronúncia correta de datas, PB foi sutil. Primeiramente, de maneira firme, pediu que corrigisse algumas falhas. Em seguida, disse que talvez o aluno tenha faltado à aula em que ensinou a pronúncia de datas em espanhol. Entendemos esse gesto de PB como sinal de respeito pelo aluno.

- PB: “¿Puedes hacer un resumen del libro?”
 B7: “Para mí el libro, la historia **mostra** como se vivía en aquella época, en el siglo **vinte**, mil novecientos e **trinta e seis** (...) Entonces el autor **mostra** ese aspecto fuerte de dictadura, muestra o que ocurrió en la casa de Bernarda, que el, ella, ella pasó por esa dictadora en el caso...”
 PB: “Sí, pero, cómo fue la historia, el resumen de la pieza, el resumen... Las cuatro están en la casa, después llega Pepe, ¿qué ocurre?”
 B7: “La muerte de su padre, después las hijas se enamoran (...) Pepe de Adela, (...) y después, en tercero acto, **cerra** la historia con la muerte de Adela...”
 PB: “¿Cómo descubren que Pepe tenía una amante?”
 B7: “Martirio.”
 PB: “¿Qué pasó? Cuenta esa historia.”

- (...)
- PB: “Tengo unas preguntas para ti. **Mostra**, ¿cómo se dice?”
- B7: “Mostra. Apunta.”
- PB: “No. Casi. También, pero, ¿cómo se dice mostrar en español?”
- B7: “¿Muestra?”
- PB: “Muy bien. (...) **Mil novecientos e treinta e seis**, iba a hablar en español, ¿cómo se dice?”
- B7: “**Mil novecientos y treinta y seis.**”
- PB: “Necesita ayuda, ¿Quién puede ayudar?”
- B6: “Mil novecientos treinta y seis.”
- PB: “Muy bien. Entre centenas no hay la y griega. Creo que tú faltaste esta clase de repaso.”
- (...)

B25 também é tímida, reservada. Quando vai resumir a história, acaba falando bastante em português. Interrompe a fala um momento, como se não quisesse continuar. Nessa hora, PB lhe pede para ficar tranqüila e a aluna se defende dizendo que tudo já foi dito (outro recurso para fuga). PB insiste que quer ouvir a sua opinião da história e B25 continua. Logo depois a aluna diz que se esqueceu. PB faz perguntas com o intuito de direcioná-la e ela vai respondendo. PB faz uso do humor e de perguntas que não são coerentes com o texto para descontrair a turma e também para testar se haviam lido a obra. B25 demonstrou segurança em suas respostas.

- B25: “Adela, la **chica más nueva**, ha quedado con él varias veces por la noche...”
- (...)
- B25: “Era una chica que **coría** atrás de las cosas que quería **mesmo haciendo mal**, mismo haciendo mal a personas, e... su madre, sus hermanas, con Poncia, con todos. (...) Era de género fuerte, una persona de personalidad...”
- PB: “¿Era una persona feliz? ¿A ella le gustaba vivir?”
- B25: “Sí. Más que todas las personas de la casa.”
- PB: “¡Muy bien!”

Ao final, PB elogiou os alunos, todos, inclusive os que não leram o livro e estavam participando da prova oral e dando a sua opinião. Afirmou que estavam falando bem e que gostou da maneira como falaram. Perguntou se os alunos perceberam alguma mudança desde o início do nível intermediário até o final, e os alunos responderam que estão falando mais. PB também perguntou se perderam um pouco da timidez e eles responderam que sim. PB afirma que é importante tentar viajar, conhecer outras culturas, economizar dinheiro desde já para que possam viajar no próximo ano. Aconselhou-os a levarem essas questões como projeto de vida,

enfim, tentou mostrar-lhes a importância de não “estacionar” no curso, mas fazer algo mais, além das aulas no Brasil.

Observação 07 (19/06/2007)

Esta foi a penúltima aula do semestre e também foi gravada em vídeo. O restante da turma B faz prova oral.

Enquanto os alunos falam, PB faz anotações. O fato de anotar algo por si só pode intimidar os alunos, que já podem estar nervosos devido à situação de exposição perante a turma e o professor. Além disso, fazer anotações toma tempo do professor e o deixa em uma postura mais distante do aluno que está apresentando. Pode-se afirmar que, às vezes, pode denotar até indiferença pelo esforço do aluno. Conforme já vimos, segundo Polster e Polster (2001), o olho no olho, o interesse, a atenção são fatores afetivos. Às vezes, os alunos terminam de falar e PB está ocupado terminando de anotar algo. Todos aguardam, então, até que PB se volte para quem apresentou e diga “muy bien” chamando outra pessoa para continuar.

Outro aspecto que chama a atenção na forma como PB conduz a discussão e a correção de erros é o fato de, ao final de cada fala, apontar os erros e esperar que o aluno o identifique e o corrija. Quase sempre funciona. O interessante nesse jeito de corrigir é que os colegas são convidados a participar da correção no sentido de ajudar o colega quando este não consegue identificar o erro que cometeu. No caso de B15, PB espera um tempo considerável até que a aluna perceba qual foi o erro. A técnica, assim, parece funcionar, pois geralmente o aluno reestrutura a sua fala de forma correta.

PB: “¿Quién puede hablar de la personalidad de Adela?”

*B15: “Yo. Yo pienso que es una chica soñadora, que le gustaría mucho **se casar** con el novio de su hermana, que está enamorada, que no soporta más vivir en **aquela** casa, con **aqueles** costumbres, con su madre, que es muy autoritaria. Entonces yo pienso que **ella se revolta**.”*

*PB: “Ella quiere **se casar**. ¿Cuál el error que hay?”*

*B15: “¿Error en **se casar**?”*

(Espera... Silêncio)

B15: “¿Casarse?”

PB: “Ah, recordaste. Ella quiere casarse. ¿Sabes por qué?”

B15: “Bueno, yo pienso que ‘se casar’ yo no puedo utilizar en el inicio de la frase...”

PB: “No. ¿Quién sabe para ayudar a B15?”

B12: “Porque con infinitivo se utiliza pronombre después.”

Das vezes em que está prestando atenção ao que os alunos estão falando, dialoga com eles, balança a cabeça ou diz uma palavra que sinaliza que está interessado em ouvi-los. Os erros apontados por PB têm, em sua maioria, a ver com erros de vocabulário e de pronúncia e não de estrutura. Depois de algum tempo, a conversa ganha mais fluidez, pois PB não faz mais anotações e presta mais atenção no que estão falando. Assim, pode interagir fazendo perguntas acerca da obra lida. Porém, a correção agora é feita quase que imediatamente depois do erro cometido, embora, pela nossa percepção, isso não tenha prejudicado a espontaneidade de cada aluno.

PB é, em muitos momentos, engraçado, como, por exemplo, quando pede para que descrevam a personagem Martírio.

PB: “¿Y quién era Martirio, este hombre tan...”

AA: “No. Martirio es mujer.”

Uma aluna tenta se pronunciar quando PB pergunta ao grupo se alguém não leu o livro. No entanto, PB não compreende a fala da aluna e pede a ela que conte o início do livro. Quando pergunta se “é capaz” de resumir o início do livro, B23 diz que não. PB tem uma expressão de surpresa nessa hora e fica um pouco em silêncio. Pergunta se B23 leu e ela responde que sim, mas que muito rápido, pois estava doente.

B19 é outro caso que chamou a atenção. É uma aluna muito tímida, fala baixinho, vira o rosto e baixa a cabeça várias vezes. Consegue se expressar pouco e somente quando PB insiste. Como não conseguiu responder à primeira pergunta, PB usou uma estratégia interessante fazendo outra pergunta, agora uma mais pessoal e mais fácil. A aluna responde ainda timidamente. A atitude de PB de mudar de pergunta demonstra o quanto busca incentivar a fala em seus alunos e ajudá-los a superar suas dificuldades.

Observação 08 (26/06/2007)

A última aula do semestre teve ar de descontração, sem deixar o comprometimento de lado. Como havia sido combinado, PB e seus alunos se encontraram às 19h30 no bar e

taqueria Chilli Peppers, um bar-restaurante típico mexicano, na Asa Sul de Brasília, para uma confraternização e apresentação da atividade combinada previamente, em que cada aluno apresentaria sua pesquisa sobre temas relacionados ao México.

Nos dois ambientes do restaurante, no térreo e no salão de cima, podia-se assistir a um vídeo do grupo pop-rock mexicano Maná, o que deixa o ambiente mais agradável ainda. Os alunos são instruídos a falar em espanhol o tempo todo, mas isso não acontece. Alguns estão ansiosos com a apresentação do trabalho, outros estão com fome. No entanto, apesar do estado emocional agitado de cada um, todos parecem curtir o momento que a eles lhes é proporcionado.

PB reservou o ambiente de cima do bar para esse encontro. Na hora da atividade, formou-se um círculo, de maneira que todos pudessem ver uns aos outros. Os temas das apresentações foram divididos em grupos e contemplavam aspectos como gastronomia, economia, personalidades famosas, boas maneiras e pontos turísticos do México.

Os alunos estavam um pouco nervosos e alguns recorreram em vários momentos a seus apontamentos para concluir a apresentação, o que decepcionou um pouco PB, que esperava mais fluidez e mais criatividade, conforme revelou à pesquisadora em conversa informal. Em sua opinião, talvez tenha faltado explicitar mais ao grupo o objetivo desse encontro e da atividade. Afirmou ainda que o objetivo foi parcialmente atingido, pois era importante que cada aluno falasse em espanhol em um ambiente que não fosse a sala de aula e na frente de pessoas desconhecidas.

Um dos fatores afetivos que percebemos nesse encontro foi o fato de PB ter reservado um espaço especialmente para o grupo, de forma que, apesar de em um lugar diferente e com pessoas desconhecidas, se sentissem confortáveis. Outro fator importante foi PB ter preparado os alunos para esse encontro, durante o bimestre inteiro, usando com eles estruturas e o vocabulário necessário para que preparassem a apresentação para esse último encontro.

Quanto à correção de erros, PB disse que fez algumas anotações, de maneira geral, mas logo parou de anotar porque percebeu que os alunos estavam nervosos e errando muitas “coisinhas bobas”. Por isso achou melhor dar atenção às apresentações em vez de se voltar para as anotações dos erros e considerar os aspectos positivos do encontro do grupo fora da sala de aula.

Em seu discurso de encerramento, PB falou da importância desses momentos e de se viajar para países de fala hispânica. Também falou sobre o quanto é essencial perder a insegurança para um bom desenvolvimento da fala e uma boa comunicação em LE.

Os alunos demonstraram descontentamento ao saberem que PB não seria seu professor no próximo semestre, mas é usual se mudar de professor a cada nível, de modo que os alunos tenham contato com vários estilos e pronúncias durante o curso. Mesmo assim, combinaram de sair, em uma próxima oportunidade, para dançar no *Caribeño*, casa de dança noturna de Brasília cujos ritmos são essencialmente caribenhos.

Na seqüência analisaremos os dados coletados nas entrevistas.

3.3.2 Entrevistas com PB

As entrevistas com PB foram realizadas no último mês do semestre, ambas na mesma tarde, uma vez que PB trabalha 60 horas e estava com tempo disponível nesse dia. PB se graduou em Letras com dupla habilitação, em Português e em Espanhol. Afirma ter feito essa escolha por gostar muito da língua portuguesa e de literatura.

Seu interesse pela Língua Espanhola começou na faculdade, quando teve que optar por Inglês ou Espanhol. Diz que, na época, muitos falavam que o Espanhol teria mais campo de trabalho no futuro. Mais tarde, quando ingressou na Secretaria de Educação do Distrito Federal, percebeu que outra vantagem de lecionar Espanhol é que havia poucos profissionais nessa área aptos a dar aulas desse idioma e que, ao contrário, havia muitos de Português. Isso era vantagem porque poderia escolher o local onde lecionar Espanhol, mas Português não.

Essa fala de PB revela o principal critério utilizado na escolha de sua carreira profissional: o campo de trabalho. No entanto, em seguida diz que se sente satisfeito com a escolha que fez, pois gosta de ensinar, de conversar, de trocar idéias, o que pôde ser comprovado com as observações das aulas.

Em sua opinião, não está na escola só para ensinar, mas para aprender também, não só em relação à língua, mas à vida. Nesse sentido, conta uma experiência interessante.

*PB - “Eu tinha, por exemplo, certos preconceitos em relação às pessoas que moravam em Samambaia quando eu fui dar aula em Samambaia. Pensei que lá só havia violência, e não é verdade (...) Eu era contra programas assistencialistas do governo (...) hoje eu já tenho prós e contras, porque realmente há pessoas que precisam disso. (...) **alunos problemáticos têm pais problemáticos. Ou o pai é alcoólatra, ou a mãe é prostituta, aquele menino (...) não é problemático porque ele escolheu ser problemático.** Alguma coisa ocasionou aquilo. **Tem uma história triste de vida. Mudei o meu conceito.**”*

Nesse sentido, ainda, PB relata a história de uma aluna com problemas familiares. Assim, demonstra que não é indiferente à história de vida de seus alunos e se sensibiliza com cada uma delas.

*PB - “Teve uma vez que eu fiquei mais nervoso, que eu pensei ‘meu Deus’, me deu vontade de entrar em um buraco. Foi a vez que eu chamei a mãe de uma aluna. **Houve um passeio lá em Samambaia e a aluna bebeu.** A menina tinha 13, 12 anos, bebeu, ficou bêbada lá no passeio, vomitou. Imagina! Levou bebida na mochila. E eu era conselheiro, liguei para a mãe dela no outro dia. **Veio a mãe dela.** (...) ‘O que que a minha filha estava fazendo?’ (...) ‘(...), vem aqui agora!’ E eu na minha aula. (?) (...) **a mãe dela pegou a cabeça dela e bateu na parede (?) puxou pelo cabelo arrancou um pedaço (?)**. **Aí eu fui conversar com a mãe e senti que a mãe estava com um bafo de bebida. Aí eu vi que a mãe tinha problemas com bebida por isso a filha bebia também.** Essa menina não voltou mais para a escola.”*

Esse relato de PB mostra que ele leva em consideração a individualidade de seus alunos, atitude tão importante em sala de aula, ambiente em que os alunos apresentam características e emoções muito diferentes. O relato ainda exemplifica uma das situações com que se depara o professor cujos alunos passam por algum tipo de problema particular. Nesse caso, PB foi um intermediador também das relações familiares.

No que se refere às condições de trabalho, ao contrário do que acontece com a escolha profissional, PB não se sente satisfeito. Afirma que precisaria de um aparelho de televisão na sala, e que seria interessante se tivesse à disposição um canhão, um *datashow*, um computador em cada sala e muitos filmes. PB também sente falta de incentivos para os alunos, como oportunidade de uma bolsa para intercâmbio que fosse dada ao melhor aluno da sala ou da escola para estudar fora do país um ano, por exemplo. Também diz que muitas vezes é o professor quem tem que disponibilizar esses recursos. Segundo PB, sempre que viaja traz algo que possa utilizar em sala de aula, algo que chame a atenção dos alunos. Em sua opinião, a responsabilidade acaba ficando nas mãos do professor, pois até a coordenação, que deveria

coordenar e auxiliá-los nesse sentido, não consegue, uma vez que acaba assumindo também o papel da Direção.

Outro fator insatisfatório para PB é o salário.

PB - “Não é satisfatório. Por isso é que eu estou 60 horas. Isso é um fator que desmotiva também, porque se eu tivesse 40 horas eu teria 20 horas para preparar a minha aula, 20 horas a mais para cuidar de trabalhos extra-classe. Seria uma aula com certeza melhor do que a que eu estou dando.”

PB se encontra na mesma situação que a maioria dos docentes, que tem que trabalhar em sistema de dupla jornada devido aos baixos salários. Além dessas insatisfações, PB também está descontente com o local de trabalho, pois a escola em que leciona se encontra ao lado de outra escola, que é muito barulhenta. À noite é mais silencioso, mas pela manhã e à tarde, há muito barulho, principalmente nos intervalos, que são três, enquanto a escola em que leciona tem somente um, em horários incompatíveis.

PB - “Eu não estou satisfeito com o meu local de trabalho porque nós estamos ao lado dessa escola que faz muito barulho (...) no intervalo vira um inferno isso aqui, você não consegue, não estou satisfeito com o ambiente de trabalho (...) São três intervalos que eles têm (...) nós temos um intervalo. Mas isso não acontece em todas as escolas, é um problema daqui mesmo .”

Todas essas insatisfações podem acabar provocando no professor desmotivação e, conseqüentemente, prejudicar a qualidade de trabalho. Pode também provocar estresse e comprometer a qualidade da relação que estabelece com o que ensina e com os alunos.

Apesar de todas essas insatisfações, com os alunos PB se diz satisfeito. E essa é uma informação importante, uma vez que é com os alunos que o professor vai se relacionar mais diretamente. Em sua opinião, há alunos que não vão à aula, e outros que vão e não fazem nada. Esses que vão e não fazem nada, de acordo com PB, são os que estudam em escolas regulares e são obrigados a escolher um idioma nos centros de línguas no horário oposto ao seu horário regular de aulas. Alguns já vão para a aula desmotivados. Além disso, tem os que não gostam de LE, não querem aprender e são obrigados a ir para a escola, por isso não levam o livro, não prestam atenção na aula e são os mais difíceis de se cativar. No entanto, PB faz questão de destacar que são poucos.

Quando perguntamos como se sente dando aula, PB disse que se sente tranquilo, relaxado, normal. Diz que não é estressante, mas confessa que muitas horas de trabalho às vezes o deixam cansado.

PB - “Feliz, tranquilo, relaxado, uma coisa normal (...) Agora, quando chega à noite eu estou cansado, depois das 40 horas (...) Então não é o mesmo rendimento.”

Em relação às suas expectativas ou pretensões de carreira como professor de Espanhol, PB diz que tem vontade de fazer mestrado, mas na área de Educação, pois lhe chamou a atenção ver os alunos pobres e a dificuldade que eles têm, saber por que uns se interessam pelo processo de aprendizagem e outros não. Essa escolha de PB nos parece bastante influenciada pela vivência pela qual passou na história contada no início da entrevista sobre seu preconceito com os alunos de Samambaia.

PB - “Geralmente o aluno, quando ele tem alguma coisa que chama a atenção dele, ele tem uma certa estrutura na família, algum incentivo, nem que seja só o pai ou só a mãe incentivando o que ele está fazendo ele vai embora em todas as disciplinas. Isso que eu quero estudar. Auto-estima também dos meninos, isso tem que ser trabalhado. Esporte, esporte é importantíssimo.”

PB afirma que sua relação com os alunos é tranquila e respeitosa, que tenta deixá-los bem à vontade, brinca com eles e deixa que brinquem consigo também. As dificuldades na relação, no caso de PB, podem advir dessa proximidade, conforme declara na entrevista.

PB - “Eu considero tranquila, respeitosa, dentro da sala de aula eu considero até uma relação de amizade, eu diria, descontraída, bem descontraída. Tento deixá-los o máximo possível tranquilos em sala, brinco muito com os alunos, deixo que eles brinquem também comigo. Nada muito distante, bem próximo mesmo. (...) Por ter essa relação tranquila, às vezes os alunos exageram na conversa (...) e isso me dá um pouquinho de dificuldade quando eu quero que o pessoal pare.”

PB se refere aqui ao que estudiosos como Novais (2004) e Morales (1998) discutem sobre respeitar os alunos e exigir o mesmo respeito para si. Também nos lembramos do aspecto da autoridade em sala de aula. Segundo Novais, o professor deve exercer sua autoridade em sala de aula, fazer-se respeitar, porém, não de forma autoritária, mas por meio da admiração dos alunos pela sua competência. Também de acordo com a autora, a autoridade

só se dará quando tanto o professor quanto o aluno estiverem cientes de seus papéis e quando as regras de convivência estiverem bem claras e forem respeitadas por todos. Talvez falte a PB deixar mais claras tais regras, uma vez que as dificuldades advêm da proximidade e não da distância com os alunos.

Mas PB parece ter controle da turma, pois afirma dar liberdade até determinado limite para os alunos conversarem, pára, volta para o que era o objetivo da aula, faz uma brincadeira, volta para a aula, outra brincadeira e assim por diante.

PB - “tem aquela aula mais monótona, tem que parar um pouquinho para explicar, brincar (...) para a aula render, parar um pouquinho, vamos fazer um lanche, vamos falar no que eles fizeram na semana passada, no que vão fazer na próxima semana, aí eu uso um pouco de passado, um pouco de futuro, mas às vezes foge um pouco do controle, e quando foge demais, aí eu tenho que parar e voltar, e às vezes eu tenho um pouco de dificuldades de parar e voltar, mas é uma coisa que vale a pena porque eu não consigo dar aula assim muito, muito pesada, muito séria (...). Eu não gosto de seguir aquele roteiro muito preestabelecido (...). A única dificuldade é voltar e fazer a turma ficar em silêncio (...)”

Uma das formas de entender o que é o processo de ensino para PB é saber se ele se sente responsável pela aprendizagem de seus alunos. PB afirma que se sente responsável, mas não muito, pois acredita que a maior parte do aprendizado deve partir do aluno.

PB - “Há professores que dão prova e vêem que metade da sala não conseguiu assimilar o conteúdo e ficam nervosos (...) eu não fico tão nervoso assim, eu procuro conversar com os alunos, procurar saber o que aconteceu, ‘por que você tirou essa nota baixa?’, ‘não, não estudei’, ‘não, não tive tempo de fazer a matéria, os exercícios’, então eu fico mais tranqüilo quando acontece isso.”

Dessa forma, não assumindo toda a responsabilidade do processo, o trabalho fica mais leve, menos estressante. Essa visão de que ambos, professores e alunos, são responsáveis pelo processo de aprendizagem nos remete ao que Scherer (2000) afirmou sobre as crenças do professor sobre o que é ensinar e o que é aprender. Para a autora, é também de acordo com a opinião que o professor tem do que seja o processo de ensino que ele vai considerar o erro positivo ou não. Quando questionado sobre o erro, PB afirma que o considera totalmente positivo, porque, em sua opinião, é por meio dos erros que os alunos acompanharão a evolução do seu processo de aprendizagem – em conformidade com o que vimos no Capítulo

2. Além disso, PB considera ótimo que os alunos errem em sala de aula, para que possam corrigir o erro e não errar quando estiverem falando o idioma em contextos reais de uso.

A forma de correção de PB é coerente com a visão que ele tem de erro. Por isso, pensa que não é bom interromper os alunos para corrigir quando estão falando, porque eles podem ficar nervosos. Nesses casos, PB diz que prefere anotar os erros e corrigir depois. Mas confessa que, algumas vezes, dependendo do tipo de erro, não resiste e corrige na hora. Também em uma conversa informal, por exemplo, o faz imediatamente.

PB - “No final da aula, no final da apresentação ou do trabalho, eu costumo colocar os erros de todo mundo, geral, para que todo mundo preste atenção. Eu não gosto de individualizar o erro. Só se for depois da aula, e se o aluno estava com muita dificuldade (...). Mas isso é muito relativo (...). Por exemplo: um aluno fala um ‘ello’ e, às vezes, você não agüenta: ‘ello, no... es él’. Sabe? Aquele erro muito grave.”

Realmente, como pudemos perceber nas observações das aulas, PB não resiste, fica impaciente e acaba corrigindo. Afirma que uma de suas maiores dificuldades quando o tema é erro é ter que corrigir o mesmo erro várias vezes.

Em sua opinião, uma das formas de tratar o erro na parte oral é falar muito. Para PB, apresentar trabalhos traz benefícios tanto para quem apresenta, que se prepara, quanto para os colegas que assistem à exposição, pois estes têm a oportunidade de perceber quando o colega está errando e evitar cometer os mesmos erros.

PB - “Erra, erra e é o mesmo erro, o mesmo erro, o mesmo erro e demora muito para assimilar, mas acho que faz parte, não é, com todo mundo é assim. (...) Nas apresentações eu acho que é o melhor mesmo, não somente para o aluno, que ele se prepara (...), mas os outros estão todos ligados na apresentação dele e vêem os erros que o apresentador comete (...) É despertar esse autocontrole, essa autocensura em relação ao erro do próprio aluno.”

Talvez essa forma de perceber os erros seja também uma maneira de tratá-los, uma vez que se faz discretamente e constitui um modo de auxiliar o aluno a avançar na sua interlíngua e evoluir na sua aprendizagem. Outra vantagem que vemos nessa forma de corrigir é o que PB chama de “despertar” o aluno para o erro. A palavra “despertar” tem um profundo significado quanto a esse tema de correção de erros se considerarmos que, assim como os professores, os

alunos também desconhecem outra maneira de tratar o erro que não seja a correção imediata. Com esse tipo de correção, o aluno não precisa se preocupar em estar atento para o erro, porque o professor o fará por ele e o corrigirá. Pensamos que o que quis dizer PB pode ter a ver com o fato de o aluno estar atento para outros momentos da aula em que pode ter a oportunidade de aprender com seus erros sem que haja uma chamada de atenção direta por parte do professor. Seria uma questão de se mudar a mentalidade, tanto do professor em sua maneira de corrigir, quanto do aluno em sua maneira de ser corrigido. Infelizmente, há alunos que ainda reclamam quando o professor não corrige na hora. Muitos duvidam do conhecimento do professor na língua e outros ainda atribuem a sua atitude de não corrigir a um ato de preguiça ou comodismo.

Esse modo de corrigir que chamamos de tratar o erro é adequada porque contribui para amenizar sentimentos como inibição, vergonha e constrangimento, por exemplo, e outros presentes em sala de aula principalmente na hora em que o aluno se expõe de alguma maneira. Quando perguntamos a PB que tipo de sentimentos o erro provoca nos alunos, ele nos respondeu que os alunos sentem vergonha e, dependendo da forma como o professor corrige, ou se corrige diante da turma, sentem-se inibidos para continuar a fala.

PB - “Quando eles começam a falar, se você corrige (...) assim, na lata, eles dão uma travada e começam a sentir vergonha. Se você deixa rolar, mesmo com o erro, depois você (...) faz umas observações gerais para a turma, eles não se sentem tão oprimidos em falar, tão vergonhosos, intimidados para falar e eles se soltam mais.”

(...)

PB: “quando você corrige o erro na frente da turma, ou dependendo da forma como você corrige, ele se sente inibido para continuar falando (...) Se todo mundo ri desse aluno porque ele falou errado, ele já vai se sentir inibido depois (...) você tem que tomar muito cuidado com a maneira com que você corrige o aluno, tem que ser feito com muita educação, muita calma, para que ele não tenha constrangimento de falar depois e arrisque e pergunte mesmo.”

Quando o assunto ainda é sentimento, PB diz que uma estratégia usada para amenizar os sentimentos desconfortáveis dos alunos e deixá-los à vontade é brincar bastante, conforme pudemos perceber na análise dos dados das observações das aulas. PB também reconhece que o retorno positivo que o professor dá é tão ou mais importante que a correção do erro. Acredita que deve incentivar, mesmo que o aluno não tenha falado nada certo. Pensa, também, que só o

fato de o aluno tentar falar já vale a pena, por isso, acha que tem que ter um incentivo por parte do professor.

*PB - “Quando ele acertar, lembrar ‘ **você melhorou muito no jeito que você está falando, fulano! Ótimo!**’ (...) Isso aí faz um bem danado.”*

Aqui notamos vários aspectos referentes à categoria de Tassoni (2000) em relação a conteúdos verbais, no sentido de valorizar qualquer produção do aluno, elogiá-lo e estar atento para as necessidades e a evolução do processo de aprendizagem dele. Outra estratégia que usa para incentivar seus alunos é observar e respeitar o ritmo deles. Conta que, certa vez, insistiu para que uma aluna lesse e ela começou a chorar. Conversou com a aluna e deu um tempo até que se sentisse segura para ler.

*PB - “(...) não pode chorar não, **a gente está aqui para aprender**. Conversei com ela: ‘olha, vamos fazer o seguinte, depois a gente conversa’ (...) **pedi para que ela lesse só o título para mim, e ela leu só o título. Aí eu falei: ‘ótimo! (...) Agora a primeira linha’, e ela leu a primeira linha. ‘Vou arriscar mais um pouquinho’.** **Pedi a segunda, a terceira e na quarta ela disse ‘não, professor, agora já está bom, né?’.** ‘Já está bom, você já perdeu o medo’. E agora ela já está tranqüila e já lê. Então, dependendo do momento que eu pedisse, **se eu exigisse para ela ‘Lê! Eu quero que você leia. Você tem que perder esse medo! (...), eu acho que eu ia gerar um trauma nela, eu acho que ela ia ficar com raiva da língua (...).** Então (...) **eu deixei que ela tivesse o tempo dela, e perguntei para ela depois. Ela falou: ‘não, professor, é que eu fico muito nervosa quando eu vou ler’.** Algum trauma (?) de família, que o pai não deixava a menina conversar ou era muito autoritário, não sei. **Não era só a relação com o Espanhol.”***

Outra situação que PB lembra é a de um aluno de 70 anos que estava com muita dificuldade de se expressar em espanhol e, mediante incentivos de PB, o aluno teve uma melhora perceptível.

*PB - “Ele falou que **gostava muito de Roberto Carlos, aí eu falei para ele que tinha os CDs do Roberto Carlos em espanhol. Eu passei um que eu tinha para ele copiar, ler a letra da música e tentar cantar em espanhol a música do Roberto Carlos. Ele gostou, comprou os CDs do Roberto Carlos e falou que estava gravando. Depois disso ele melhorou a pronúncia. (...) Melhorou pouco, mas houve uma melhora e o ânimo dele você nota que melhorou (...).** Mas é mais como incentivo, assim. A parte da musicalidade (...) funciona como incentivo.”*

O que PB relata a seguir envolve emoções na hora de apresentar um trabalho. Se já nos sentimos apreensivos ao nos apresentarmos oralmente na língua materna, mais ainda nos sentiremos quando o fizermos na língua-alvo. Nesses casos, o professor deve estar muito atento para o estado emocional do aluno.

PB - “... houve uma aluna, que ela estava apresentando um trabalho (...) e de repente ela começou a chorar e a tremer, porque o trabalho era oral e ela falou: ‘Eu não sei, professor! Eu não sei, professor!’. Tremer e chorar, chorar, chorar, chorar e tremer. E chorando mesmo, não era aquele fingimento. Aí eu falei ‘Vai lá, depois a gente conversa, e deixei o trabalho dela para outra semana. Ela não conseguiu apresentar diante da turma. Ela apresentou só para mim. Ela falou: ‘Eu tenho problema, sim. Uma vez eu desmaiei na escola por causa disso’, e eu fiquei muito sem graça, porque eu pensei que eu estivesse forçando, porque realmente eu falei: ‘não, apresenta, apresenta o trabalho, não tem problema nenhum!’. (...) E realmente eu dei uma forçada para ela começar a apresentar, e de repente vejo ela chorando, aí eu pensei assim ‘ela vai ter um troço aí e vai morrer, e a culpa vai ser minha!’. Foi constrangedor esse dia.”

A história acima nos remete ao que vimos no Capítulo 2 sobre afeto, sentimentos e emoções. A aluna chora e treme, nesse caso, em resposta emocional a um acontecimento externo, que é o fato de ter que apresentar algo em público. Essas são, de acordo com Othmer e Othmer (2003), reações autonômicas, que se tornam visíveis no empalidecer como reação de raiva, no enrubescer, suar e tremer.

Outra situação de sala de aula que provoca sentimentos nos professores e nos alunos é a que PB conta a seguir.

PB - “Diante da turma toda você pede ‘Fulano, lê!’. ‘Eu NÃO vou! (...) Não gosto de Espanhol, não vou ler esse negócio!’ Tento incentivá-lo. (...) ele fala ‘eu estou te desafiando, eu não vou ler, pronto e acabou’. (...) Eu não tento forçar, mas (?) passa a imagem para o restante da turma que você é fraco, né, e quem manda ali é o aluno.”

O que vemos aqui é novamente a questão da autoridade. Um momento típico de quando o professor se sente ferido em seu orgulho e tentado a usar a sua autoridade de maneira autoritária para exercer o seu poder. De acordo com o que apregoam Novais (2004) e Luckesi (1997), só para citar alguns autores, aceitar provocações de alunos pode conduzir o

professor a atuar de forma autoritária, baseando sua relação com o aluno na ameaça e no medo. Dessa forma, deixa-se de haver respeito mútuo para se ter controle e obediência.

No final da entrevista, perguntamos a PB se ele faz um controle sistemático dos erros e dos alunos que os cometeram. PB respondeu que não, mas que acha a idéia interessante. Pensa que 40 horas em sala de aula é um fator que impossibilita esse tipo de controle. Diz que, quando dava menos aulas, conseguia acompanhar a melhora dos alunos e até comentava com eles sobre os erros.

PB - “Não tenho esse controle de qual aluno cometeu tal erro sistematicamente. (...) em uma apresentação oral, anoto o erro que o José cometeu, que a Maria cometeu. Geralmente eu falo se for um erro muito grave (...). Mas seria interessante ‘o aluno número 1 erra muito o pronome ello (...). Ele não sabe a pronúncia do ‘v’ (...) seria interessante fazer isso (...). Antes, quando eu dava aula 40 horas, eu já sabia, porque eram poucos alunos, então eu falava ‘pôxa, fulano de tal melhorou pra caramba’, eu até comentava isso com eles, mas não tenho esse controle, quem está errando. Somente nas apresentações, que eu anoto direitinho. Eu não tenho esse acompanhamento, ‘fulano está errando menos agora’. Eu noto no geral. Se era um erro muito grave, eu noto que depois de um tempo, melhora. Se ele falava determinada palavra constantemente de forma equivocada, eu noto que ele parou de falar aquela palavra. Mas não é uma coisa sistemática.”

Esses são apenas alguns dos desafios com que tem que lidar o professor no dia-a-dia da sala de aula. A seguir transcreveremos e analisaremos os dados coletados com a técnica da narrativa, os quais pretendem verificar as experiências de PB como aluno de LE.

3.3.3 Narrativa com PB

PB conta que, primeiramente, começou o curso de Administração, mas depois de 2 anos e meio descobriu que queria algo de que gostasse mesmo e começou o curso de Letras, pois gosta de estudar e de ensinar, de conversar, de ter contato pessoal. Diz que gostava de Inglês, mas optou por Espanhol por causa do mercado de trabalho, que era mais promissor, confirmando, assim, o que havia dito na entrevista. PB lembra que chamava sua atenção tudo o que não dependesse tanto do professor, que ele pudesse fazer sozinho, com autonomia. Atualmente, PB transfere para a sua prática o que lhe chamava a atenção quando era aluno.

PB - “O livro de português eu lia antes de chegar até o final. (...) Então eu gostava dessa certa autonomia. Línguas também. Idiomas você tem uma certa (...) liberdade para ir adiante: pesquisar uma música, entrar na internet (...) Filmes. E eu comecei a, quando eu comecei (...) a dar aula eu tentei incentivar os alunos nesses aspectos também, de serem, andar com as suas próprias pernas, buscar o caminho do ensino sozinhos também.”

PB fala sobre como eram os professores por quem sentia afeto e admiração e como eram os professores por quem não sentia. Nesse sentido, lembra mais fortemente duas professoras, uma bem rígida e outra mais flexível. Conta que, quando teve aula com uma professora que era bem rígida, que seguia muito o método, a aula ficava “maçante” e o inglês, idioma que estudava à época, passou a ser algo muito chato, comprovando que, de acordo com Leite (2006a), a maneira como o professor conduz a aula influencia a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno e a natureza afetiva dessa mediação, se é prazerosa ou aversiva. Também Tagliaferro (2006) afirma que as decisões pedagógicas do professor podem ter efeitos na maneira como o aluno vai se relacionar futuramente com o objeto de conhecimento que está estudando.

PB - “Agora, sobre correção (...) eu me lembro que, quando eu fazia Inglês ou até mesmo Espanhol, a maneira com que a gente é corrigido influencia muito na maneira que a gente gosta ou não da língua (...) tinha uma professora que era bem rígida mesmo, (...) e o inglês passou a ser uma coisa chata para mim.(...) eu me lembro das aulas, que eram muito rígidas, tem que seguir aquilo, tem que aprender, e parece que ela estava lá para ganhar dinheiro e não se divertindo. Não era uma coisa divertida. (...) Uma coisa eu lembro. Às vezes a gente perguntava muitas coisas e não era o motivo da aula, então ela não respondia, ‘Não, isso aí não, isso aí não tem resposta’ (...) Talvez, por ela ser tão rígida, a aula dela fosse um pouco maçante e, para mim, desinteressante.”

Outro aspecto que fez com que as aulas parecessem chatas e pouco interessantes para PB parece ter sido o fato de que a professora a que se refere não parecia nada envolvida com as aulas, que só estava lá para ganhar dinheiro. Novamente o aluno não vê motivação e não se empolga. Mais adiante, fala da responsabilidade do professor em despertar no aluno o interesse pelo idioma.

PB: “Meu primeiro contato foi muito bom, e ela só brincou com a gente, não cobrou nada. Quer dizer, claro que ela cobrou, mas não pareceu que era uma cobrança,

parecia que era uma diversão. (...)E é isso que eu tento fazer com os alunos. (...) se o aluno tem o primeiro contato com a língua de forma traumática, isso vai afetar o resto do aprendizado dele, a não ser que ele pegue outro professor e conserte esse lado emocional do aprendizado da língua. Se ele pega um professor bom, que chame a atenção dele, mesmo que ele não goste da língua, ele passa, não digo a gostar, mas ele passa a se interessar mais, ele passa a respeitar, pelo menos, o idioma.”

Com a outra professora era diferente. A aula era dinâmica e os temas eram interessantes e motivadores. Quanto à correção de erros, PB lembra que esta professora não era ríspida como as outras e que tinha uma maneira especial de corrigir.

PB: “E depois eu tive uma outra professora (...) Motivava a gente. E na hora da correção, ela não era ríspida como alguns outros professores. Ela falava ‘Olha, mas não é assim, é assim que você tem que falar’.”

O relato de PB deixa claro que a maneira como se corrige o erro deixa marcas no aluno. Segundo PB, a forma ríspida com que a professora se dirigia a ele não era a melhor maneira. Destaca a forma como a outra professora o tratava.

PB: “Eu não me lembro bem dos termos, mas eu me lembro que ficou bem na minha memória de uma correção mais dura. (...) Mas a maneira como o aluno é corrigido influencia muito, e elogio, elogio... pôxa, a gente, quando é adolescente –, acho que nem só quando é adolescente –, mas as pessoas são muito carentes. Quando você vê “Pôxa, o professor notou que eu melhorei nisso, vou melhorar mais!”, faz uma diferença cruel. E isso incentiva também. O professor ver que a gente deu uma melhorada. Ou, uma coisa que eu acho muito legal também, quando – pode parecer besteira, mas para os alunos mais novos, principalmente, funciona que é uma beleza – o aluno falou uma coisinha, a sala toda bate palma, fez uma apresentação, bate palma. Nossa! A auto-estima explode. Então, isso é legal também.”

PB acabou de usar várias palavras que nos remetem a uma das categorias dos estudos de Tassoni (2000), a de conteúdos verbais, que engloba verbalizações do professor para incentivar, para encorajar os alunos a enfrentar suas dificuldades e para elogiá-los. Tudo isso demonstra, por parte do professor, atenção, interesse e carinho. Também nos remete ao que Dantas (1992) chamou de forma cognitiva de vinculação afetiva, que é quando o professor reage positivamente à produção do aluno, seja reconhecendo o seu esforço, seja demonstrando

estar atento aos seus problemas e dificuldades. Valorizando a produção do aluno, o professor fortalece a sua autoconfiança e a sua auto-estima, como confirma PB em seu relato.

Nesse sentido, PB chegou a lembrar seus anos iniciais na escola e o quanto os elogios tiveram papel positivo na sua aprendizagem.

PB: “Quando o professor... depois que você lia, o professor: ‘Olha, beleza. Leu bem!’. *Um elogio, uma coisinha boba, isso aí eu lembro que dava uma influência boa para mim. E quando o professor colocava alguma coisa negativa: ‘Olha, o seu trabalho ficou um lixo! Está uma droga isso aqui!’ (...)* *‘A tua letra está horrível, está péssima!’*, *isso aí afunda, pelo menos me afundava, dava um desânimo de continuar com a matéria, desmotivava, sabe? (...)* *por isso que eu nunca falo, por exemplo, que letra é feia. Eu falo ‘Ó, a tua letra tem que estar legível. Tenta escrever mais devagar, mais redondinho, que eu não consegui entender’. ‘Ah, a minha letra é feia!’.* *‘Não, não é feia. Não tem letra feia, é só você fazer com mais cuidado!’.* *(...) um elogio faz uma diferença muito grande, uma motivação, pode mudar a sua opinião sobre determinada matéria. Por isso que eu acho importante também ter um número menor de alunos na sala de aula de inglês, para você acompanhar mais esse negócio de erros, de acertos. Em uma turma grande, de 40 alunos, de rede pública em que você dá aula, isso é praticamente impossível você acompanhar isso bem, de um a um.”*

No entanto, retomando a forma ríspida como a outra professora corrigia, PB diz que não chegou a atrapalhar o seu desenvolvimento, embora reconheça que tenha ficado um pouco abalado. Lembra que notava certa inibição nos colegas.

PB: “(...) eu notava que alguns colegas meus ficavam inibidos. Eu notava isso. ‘Ah, eu não gosto de falar inglês, eu não gosto de falar espanhol!’. *Claro que a pessoa gosta! Eu vou estar ali para quê, né? (...)* *É porque fica meio inibido de falar. E quando é uma coisa que você é levado a falar com mais carinho, mais atenção, com mais paciência, você acaba falando, nem que seja errado, mas pelo menos é um começo (...)* *abalava um pouco, sim. Não muito, a ponto de eu não falar mais. Mas a algumas pessoas abalava. Alguns alunos eu via que abalava. ‘Não quero mais falar... não gosto... tenho vergonha.’ Isso a gente nota até hoje com os alunos.”*

No final da narrativa, PB confirma que acaba adotando atitudes de professores que admirava e ignorando atitudes que não gostava, como as da professora cujo envolvimento com o objeto de ensino lhe parecia fraco demais. Para seguir os modelos de professores que admirava, no entanto, PB afirma que enfrenta certas dificuldades.

*PB: “Explicando a matéria ele contava uma história, e era legal isso. Isso chamava a atenção da turma, toda a hora. De repente, você está lá com aquele sono naquela explicação e ele conta uma história interessante. **Eu gostava disso. (...) e eu tento usar isso.** A aula está ficando um pouquinho maçante eu vou para outro assunto, chamo a atenção do pessoal, sempre usando a LE com âncora e volto para a aula. (...) **É... essa professora, eu não seguiria o método dela.** (...) sabe quando a pessoa parece que está forçada e ela tem que terminar aquele conteúdo? (...) **a gente nota quando a pessoa gosta de explicar uma coisa, está fazendo aquilo porque gosta, e isso acaba motivando a gente (...)** Para ensinar de acordo com os professores que eu penso que eram os melhores, (...) **é primordial ter poucos alunos. Porque com 45 qualquer professor perde a paciência.** E qualquer professor não tem como corrigir erros assim e todo mundo falando, você não tem domínio de turma legal com 45.”*

PB sente as conseqüências de dar 60 horas de aula. Em sua opinião, se desse menos horas-aula, poderia se dedicar mais para cada aluno em particular. A seguir analisaremos os dados coletados com o questionário a respeito da opinião dos alunos, e principalmente de seus sentimentos, sobre aspectos da sala de aula que envolvem afetividade e correção e/ou tratamento de erros.

3.3.4 Questionário para os alunos da TB e conversas informais

Assim como na turma A, este questionário (Apêndice III) foi aplicado também na metade do bimestre em que realizamos a coleta de dados. A turma B se compõe de 26 alunos, dos quais 22 responderam ao questionário. Os alunos que não responderam estavam ausentes no dia em que foi aplicado e não houve oportunidade para responderem posteriormente.

Nessa turma, a maioria é do sexo feminino com idades entre 15 e 20 anos, com exceção de 5 alunos. Muitos começaram a aprender o idioma com dez, 11 anos e o estudam há mais de cinco anos. O quadro demonstrativo a seguir exhibe quem são os alunos da turma B e o motivo pelo qual consideram importante e/ou gostam de aprender Espanhol ou idiomas em geral.

Tabela 18 – Quadro demonstrativo dos alunos da turma B e de seu interesse pela Língua Espanhola ou outros idiomas

Aluno	Motivo pelo qual considera importante aprender Espanhol	Motivo pelo qual gosta de aprender Espanhol ou outros idiomas em geral
B1	Nossos vizinhos falam espanhol / é importante profissionalmente	Prefere espanhol porque tem mais facilidade
B2	O mercado de trabalho exige	Conhecer outras culturas
B3	Uma das línguas mais faladas e utilizadas no mundo	É bom e útil conhecer outros idiomas para se ter estabilidade no emprego
B4	Currículo / aprender novas culturas	Idioma bonito com detalhes exóticos
B5	Segunda língua mais falada no mundo	Gosta de aprender espanhol, mas não outros idiomas
B6	É um idioma muito utilizado	Se sente bem falando essa língua e não gosta de aprender outros idiomas
B7	Mercado de trabalho e cultura muito rica	Experiência enriquecedora e válida
B8	Viagem / facilidade de comunicação / intercâmbio culturas / prazer	É importantíssimo para capacitação pessoal
B9	Mercado de trabalho / aprender outra cultura	Escrita interessante e pela semelhança com o português
B10	Mercado de trabalho	Mercado de trabalho
B11	Mercado de trabalho / Mercosul	Torna a pessoa mais contextualizada com o mundo / comunicação com outros países pela internet
B12	Segunda língua mais falada no mundo	Acha interessante aprender a língua e a cultura de outros países
B13	Mercado de trabalho / conhecer outras culturas	Expandir conhecimentos
B14	Currículo / estamos na América Latina	Diferencial curricular /agrada aprender idiomas
B15	Globalização	Gosta / acha essencial aprender idiomas
B16	Estamos na América Latina	Gosta desde pequena, não sabe o porquê
B17	Vestibular / o espanhol lhe encanta	Aprender outra cultura
B18*	-	-
B19	Conseguir emprego e conhecer outros países	Língua bonita e prazerosa / aprender outra cultura
B20	Mercado de trabalho / segunda língua mais falada no mundo	É um idioma lindo e pretende estudar na Espanha
B21	Aprende outras culturas	É bonita e interessante
B22*	-	-
B23	É importante	É mais fácil para falar
B24*	-	-
B25*	-	-
B26	Aumentar os conhecimentos	Sente-se encantada

* B18, B22, B24 e B25 não responderam ao questionário.

Dos 22 alunos que responderam ao questionário, 12 estudaram ou estudam outro idioma, nove afirmaram que não e um não respondeu à pergunta. E, quanto ao principal motivo pelo qual consideram importante aprender Espanhol, o resultado é semelhante ao coletado na turma A: a maioria está preocupada com a carreira profissional. Muitos alunos deram respostas relacionadas ao mercado de trabalho e ao sucesso profissional que a

aprendizagem desse idioma proporcionaria. Outros acham que estudar Espanhol é importante porque estamos na América Latina e nossos vizinhos falam esse idioma. Também são significativas as respostas direcionadas ao tema cultura e ao fato de ser o Espanhol uma das línguas mais faladas no mundo. Uma resposta somente está voltada para o lado emocional de gostar ou não do idioma.

Com relação a se eles gostam de estudar o Espanhol ou outros idiomas em geral e sobre o motivo (pergunta 2), foram muitas as respostas relacionadas ao campo afetivo. Palavras tais como preferir, gostar, agradar, encantar-se, sentir-se bem, ser prazeroso, ser interessante, lindo e bonito apareceram com bastante frequência.

B4: “Gosto. É uma **língua muito bonita** com detalhes exóticos.”

B6: “Espanhol, sim, e unicamente. **Me sinto bem falando** essa língua.”

B16: “Sim. Não sei o porquê, mas **desde pequena eu gosto.**”

B19: “Sim, gosto de aprender Espanhol, pois é **uma língua muito bonita e prazerosa de aprender...**”

B20: “Eu gosto do Espanhol porque é **um idioma lindo**, e porque eu pretendo um dia estudar na Espanha.”

B21: “Sim. Porque a **Língua Espanhola é bonita, diferente e me interessa muito.**”

B26: “Sim. **Me encanta la lengua española...**”

Quando a pergunta é sobre a responsabilidade que cada um tem no seu processo de aprendizagem (pergunta 3), a maioria se sente muito responsável e acredita que esforço, interesse, empenho e dedicação são essenciais para um bom desenvolvimento do processo.

B7 “... não é possível aprender bem sem **empenho e dedicação.**”

B9: “... é a partir do **meu esforço e interesse** que o aprendizado flui.”

B20: “Muito responsável, pois (...) **ninguém pode aprender por mim.**”

No entanto, alguns alunos pensam que são responsáveis, mas que o bom desenvolvimento da aprendizagem não depende somente deles, e sim da qualidade do ensino, do professor, do material didático e de incentivo externo.

B8: “Me sinto razoavelmente responsável, mas **um material didático que valoriza o vocabulário e a conversação é ideal.**”

B15: “O aprendizado **depende muito sim do aluno**, do seu interesse em aprender, mas **também é muito importante a qualidade do ensino, do professor.**”

Quanto a sentimentos (pergunta 4), muitos alunos se sentem mal quando cometem erros na oralidade. Embora eles reconheçam que o erro faz parte do processo de aprendizagem, a resposta inicial é negativa.

B1: “Mal porque é sinal de que não sei.”

B5: “Me sinto chateada comigo mesma, pois tenho consciência que eu deveria treinar e ler mais livros em espanhol.”

B16: “Fico com raiva! E tento treinar depois o que errei.”

B23: “Yo me siento muy nerviosa.”

Outros vêem o lado positivo do erro no sentido de que se aprende errando e de que errar os motiva a procurar saber mais. Alguns também se permitem errar porque ainda são alunos, não têm prática suficiente e estão se aprimorando.

B4: “Não me sinto mal com os erros, você aprende, a oralidade é essencial, assim podemos ter prática sem medo de errar.”

B6: “Normal, afinal não tenho treino o bastante pra estar sempre acertando...”

B14: “Normal, pois apesar de estar no intermediário sei que ainda sou aluna e, assim, estou aprimorando e aprendendo Espanhol.”

Quando a pergunta é se o professor deve corrigir todos os erros sempre (pergunta 5), os alunos da turma B acham que sim. Para eles, o professor deve estar atento aos erros dos alunos e corrigi-los para evitá-los. Suas respostas apontam que a correção dos erros pode ajudar a perceberem o estágio atual do processo de aprendizagem em que se encontram e que o professor ajuda o aluno a se apropriar da língua-alvo, é responsável pela pronúncia correta dos alunos.

B3: “Na maioria das vezes sim, para o aluno perceber que tem que se aperfeiçoar e praticar mais.”

B4: “Sim o professor é principal responsável pela sua pronúncia correta ele que irá orientar para que você fale corretamente a palavra e não procure errar novamente.”

B8: “Sim, para evitar a formação de vícios e para melhorar desde o nível básico a fluência do aluno.”

Algumas respostas revelam também o receio que alguns alunos têm de, com a correção, sentirem-se inibidos e prejudicados.

- B5: “Acho que nem sempre, pois **muitas vezes isso inibe o falante**. O professor tem que **saber lidar com o erro, sabendo que tipo de erro foi cometido e como trabalhar em sala de aula com o erro.**”
- B7: “Não todos, **só os mais graves**, pois isso poderia deixar o aluno constrangido.”
- B12: “Não. Principalmente **no começo do curso**, que o aluno conhece pouco a língua. O professor tem que corrigir de acordo com o aluno e o tempo que ele estuda.”
- B14: “Não, pois **há erros que o aluno sabe que cometeu no entanto não parou e corrigiu para não perder o raciocínio.**”

Em conversa informal com B12 e B14, elas dizem que há momentos em que o professor não precisa corrigir, principalmente quando sabe que o aluno cometeu um lapso. Mas também acham que, dependendo do tipo de erro e do nível em que o aluno se encontra, o erro deve ser corrigido.

- B12: “Eu acho que dependendo do nível em que a pessoa tá, por exemplo, **erro besteirinha assim, no começo não tem problema**, até mesmo porque a pessoa não sabe falar Espanhol, **mas chegar no final do curso e falar uns trem que nem existe!**”
- B14: “Eu acho que tudo deve ser corrigido quando o professor percebe que você não sabe ou não lembra mais porque você só sabe essa palavra (?) não sei o quê... agora, quando é uma coisa, assim, no cotidiano o professor já viu você falando certo e naquela hora você se distraiu ou então tá nervoso e falou errado eu acho que não precisa corrigir assim. Eu acho que tudo deve ser corrigido pra pessoa saber que errou, mas como ele já conhece o aluno e vê assim “**ah, ele sabe falar isso, eu sei que dependeu da ocasião, da situação que saiu errado**”. Porque até no português, eu acho que é comum, assim, a gente sabe o correto e a gente estuda o correto, mas às vezes falando, no nervosismo, você acaba falando errado.”

B14 geralmente se autocorrige nas aulas, quando se expressa oralmente. Isso nos leva a crer que ela sabe que errou. Nesse caso, ela comete lapsos, equívocos, e se não parou para corrigir foi para não perder o raciocínio, conforme revela em conversa informal.

- B14: “(...) **Pra não me corrigirem. Então eu falo ‘vou me corrigir’ (risos). Mas, mesmo partindo de mim, atrapalha o raciocínio.**”

A partir desse depoimento de B14, podemos perceber o tanto que parar para corrigir interfere o raciocínio, já que afirma que, mesmo partindo dela própria, perde a seqüência do que estava falando.

Sobre corrigir os erros durante a fala ou depois (pergunta 6), os alunos se dividem. Alguns pensam que é melhor corrigir durante a fala, pois assim vão se lembrar do que foi corrigido e memorizar, não repetindo o mesmo erro. Há alunos que mencionam o modo de corrigir do professor.

B4: “Durante a fala é melhor só assim o aluno fixa como fala a palavra corretamente.”

B12: “Durante, pois o aluno vai lembrar melhor. Mas o professor tem que ser educado ao corrigir os alunos...”

B21: “Durante, porque o aluno já fala o correto e já memoriza.”

Os que pensam que é melhor corrigir depois da fala acreditam que, se for durante, pode interromper o raciocínio e constrangê-los.

B8: “Depois, para que o aluno não se sinta constrangido e consiga desenvolver o raciocínio.”

B14: “Depois, para que o aluno não perca o raciocínio ou se sinta envergonhado de continuar a falar. No entanto, há erros que devem ser corrigidos durante, erros graves.”

Outra pergunta que fizemos sobre a correção de erros serviu para verificar se os alunos aprovam mesmo a correção feita pelo professor. Perguntamos a eles se se sentem ou não incomodados com a correção e por quê (pergunta 7). Todos afirmaram que não se incomodam. As justificativas revelam o conceito de alguns alunos sobre o papel do professor e o do aluno no processo de ensino e aprendizagem em geral.

B1: “Não ele tá aqui para ensinar e eu para aprender.”

B11: “Não, porque o intuito da correção é a melhora da fala do aluno.”

B15: “Não, fico feliz por isso, noto que o professor está interessado no aprendizado do aluno.”

B19: “Não. Afinal é o papel dele e só assim aprenderemos mais.”

Quando se trata de correção feita por um colega (pergunta 8), os alunos são pouco resistentes. Apenas um aluno confessou que sente vergonha de ser corrigido pelos colegas. Outro aluno revelou sentir raiva por perceber que o colega sabe mais do que ele.

- B1: *“Pelo professor me sinto normal. Mas por um colega fico com raiva de saber que ele sabe mais do que eu.”*
- B3: *“É melhor quando é feita pelo professor, temos mais segurança.”*
- B5: *“... Pelo colega fico com vergonha.”*

Porém, grande parte da turma está voltada para o seu processo de aprendizagem e afirma que o importante é aprender e, que, por isso, tanto faz ser corrigido pelo professor ou pelo colega, pois o aprendizado está em primeiro lugar.

- B15: *“Bem com ambos pois será construtivo para mim e também para o aluno que estará aprendendo.”*
- B21: *“Tanto faz quem faz a correção, o importante é aprender.”*

Para saber mais dos alunos sobre a sua postura durante a correção dos erros na oralidade, perguntamos se consideram importante ou não o retorno que o professor dá em relação aos erros orais (pergunta 9). As respostas nos permitem concluir que o retorno do professor funciona para os alunos perceberem em que estágio do processo de aprendizagem eles se encontram e também para identificarem o tipo de erro que cometeram.

- B3: *“Acho importante, porque como estamos aprendendo, precisamos de um retorno para sabermos como estamos.”*
- B5: *“Eu considero importante. Pois o erro é uma prova que o aluno está aprendendo.”*
- B13: *“Importante, pois se uma pessoa comete o mesmo erro várias vezes mostra que ela tem dificuldades em aprender.”*

Sobre qual seria a maneira adequada de corrigir (pergunta 10), os alunos parecem acreditar que uma correção mais detalhada surtiria mais efeito. Ou seja, além de repetir a palavra correta, gostariam que o professor explicasse o erro e em que contexto ele se encaixa. As respostas também apontam para a forma educada com que gostariam de ser corrigidos e para o fato de a correção ser individual ou, quando em grupo, ser de uma forma geral, sem identificar o aluno.

- B7: *“Sem constrangir o aluno, de maneira sutil, educada.”*
- B11: *“A melhor maneira seria dizendo-lhe a pronúncia correta da palavra e, se possível, trazendo os sinônimos e dando outros exemplos em que ela é usada.”*
- B17: *“Comentando no final da aula os erros encontrados no decorrer da aula, não julgando um aluno ou outro, mas de uma forma geral.”*

B20: “Acho que depois que o aluno concluir sua fala, pois assim ele corrige tudo de uma vez e o aluno não se sente muito constrangido.”

B23: “Gostaria que fosse individualmente.”

B26: “Hablando de la manera cierta e ayudando el alumno a entender mejor el contexto.”

Em conversa informal, pedimos a B12 que explicasse o que quis dizer com “falar educadamente”. A aluna comenta sobre uma situação aversiva provocada por uma atitude do professor.

B12: “Já tive professor de Sociologia que fazia piada racista, preconceituosa. Aí o aluno já pega até raiva da matéria, do professor, de tudo.”

Também perguntamos a B12 o que ela considera um professor afetivo. A resposta revela, basicamente, que professor afetivo é aquele que se preocupa com o aluno.

B12: “Ah, que se preocupa com o aluno. Que tem professores, por exemplo, tem professores lá quem eu estudei 4 anos e que não sabem nem o meu nome! E não sabem de ninguém na turma, né, se for olhar. Tem professores que simplesmente chegam lá, dão a matéria e vão embora, não se preocupam se o aluno aprendeu.”

A maioria das perguntas do questionário pretendia verificar aspectos pertinentes aos sentimentos dos alunos em relação à correção e/ou tratamento de erros. As respostas revelaram que muitos alunos se sentem mal quando cometem erros na oralidade e outros acham que errar é normal. A respeito da correção de erros, alguns acham que o professor deve corrigir sempre, outros acham que em determinados momentos a correção não é necessária. Sobre o melhor momento para corrigir, uns pensam que é na hora em que o erro acontece e outros pensam que a correção nessa hora prejudica o raciocínio e pode deixá-los constrangidos. No geral, os alunos não se incomodam com a correção e esperam que o professor os corrija, para que possam evitar os erros e perceber o estágio atual do seu processo de aprendizagem.

As respostas também revelaram uma série de sentimentos como constrangimento, vergonha e incômodo, dependendo da hora e da forma como a correção acontece. Na opinião dos alunos, a maneira adequada de se corrigir os erros é a que, no geral, leva em consideração os seus sentimentos, procurando não constrangê-los nem intimidá-los. Deve ser feita de forma discreta e detalhada, individual ou, quando em grupo, de uma maneira que não identifique o aluno.

Sobre afetividade especificamente, os dados confirmaram que professor afetivo é aquele que se preocupa com o aluno e está atento ao seu processo de aprendizagem.

No geral, os dados coletados nas turmas A e B revelaram que, quanto à postura, PA e PB atuam de maneira distinta em sala de aula. PA se movimenta menos e se aproxima pouco de seus alunos. No entanto, é prestativa e atenta com eles. PB faz mais uso de movimentos e aproximações físicas e também é receptivo e atento com os alunos. Ambos enfatizam os aspectos positivos dos alunos elogiando, incentivando, instruindo e apoiando suas evoluções, bem como mostrando interesse por suas necessidades.

As entrevistas com os professores revelaram que suas decisões pedagógicas manifestam, de uma forma ou de outra, o envolvimento que têm com o E/LE. Ambos mantêm uma relação amistosa com os alunos e demonstram comprometimento com a profissão. Também estão conscientes de que o processo de ensino e aprendizagem depende tanto do professor quanto dos alunos.

Quanto à correção e/ou tratamento de erros, ambos se preocupam com o modo e o momento de fazê-lo, pois há uma preocupação com os sentimentos dos alunos na hora em que se expõem. Ambos tentam deixar os alunos à vontade para que não se sintam intimidados e para que se expressem. Concordam também que o retorno positivo que o professor dá é mais importante que a própria correção dos erros e pensam que um controle sistemático dos erros dos alunos poderia auxiliá-los no sentido de que, assim, conseguiriam acompanhar a sua evolução e ajudá-los a se desenvolver na língua-alvo mais rapidamente. Os dados revelaram também que há uma boa relação entre professor e alunos baseada no respeito mútuo, o que facilita a correção e/ou tratamento do erro.

Além disso, os dados mostraram que, na visão de PA e de PB, professores seus mais rígidos causavam desmotivação nos alunos e os professores que se mostravam mais envolvidos com a profissão, mais dedicados e afetivos transmitiam mais segurança e motivação. Os dados também mostraram que as experiências de PA e de PB como alunos de LE e a forma como foram corrigidos por seus professores refletem na maneira como lidam atualmente com esse tema em sala de aula, ora imitando as atitudes de seus professores, ora rejeitando-as, confirmando que a maneira como se corrige deixa, de alguma forma, marcas nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos atuam juntos, e o papel que o professor desempenha nesse processo é fundamental. Considerando as características individuais de cada aluno, com sentimentos e emoções como dor, alegria, medo, prazer, etc., e se interessando e se preocupando com o lado afetivo do aluno, o professor estará formando laços afetivos que propiciem uma troca entre eles. Haverá mais motivação, disposição e interesse por parte de ambos os lados. A afetividade, dessa forma, tem que estar presente em sala de aula para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo e mais eficaz.

A partir dessas considerações, o que propomos neste trabalho foi identificar os aspectos afetivos que estão presentes nas aulas de E/LE que observamos, bem como verificar se os professores participantes deste estudo corrigem ou tratam o erro de seus alunos e se os fatores afetivos presentes em suas aulas influenciam positivamente ou não essa correção e/ou tratamento de erro.

Para alcançarmos tais objetivos, utilizamos instrumentos de coleta de dados de natureza predominantemente qualitativa, como observação, entrevista, narrativa e questionário. A análise desses dados nos permitiu verificar que há fatores afetivos permeando a interação em sala de aula e que esses mesmos fatores exercem uma função positiva na hora de corrigir e/ou tratar o erro, reduzindo sentimentos ruins como vergonha, insegurança, inibição, constrangimento, ansiedade e medo, por exemplo. Ainda nos permitiu ver que a postura de proximidade tanto física quando verbal – por meio de elogios, incentivo e palavras que denotam carinho e cuidado – dos professores em relação aos alunos colabora para uma boa relação professor-aluno e transmite segurança, incentivando-os a se arrisquem na língua-alvo e contribuindo para elevar a auto-estima e a autoconfiança.

Os resultados principais desta pesquisa também mostraram que há um desconhecimento, por parte tanto dos professores quanto dos alunos, do que seja o tratamento de erros e uma crença de que é necessário se corrigir o erro para eliminá-lo. Além disso, revelaram que os professores mais corrigem do que tratam, usando basicamente modos de

corrigir que evidenciam o erro de forma imediata ou, com menos frequência, pedindo ao aluno que o identifique no final da atividade.

Ainda permitiram concluir que as diferentes personalidades dos alunos provocam uma variação diante do erro: medo, respeito, etc. Na ânsia de corrigir, muitas vezes se interrompe a comunicação e, pior, sem alcançar o objetivo, que é o de evitar que o erro seja cometido novamente. Também revelaram que ter consciência de que o erro é necessário e aceitá-lo pode evitar inibições e facilitar a sua superação. Os sentimentos de constrangimento e incômodo quase sempre estão presentes, e a forma como o professor lida com os erros contribui para que esses sentimentos não se transformem em obstáculos.

Os resultados também mostraram que inevitavelmente os professores participantes desta pesquisa seguem modelos, no que se refere à afetividade e correção de erros, de professores seus por quem mantêm grande admiração e rejeitam modelos de professores cujas atitudes eles desaprovam.

As pesquisas que relacionam a afetividade à correção e ao tratamento de erros são ainda escassas. Estudos com esse tema poderão trazer grandes contribuições ao processo de ensino e aprendizagem de LE, pois é um aspecto que permeia as relações entre professor e aluno e, portanto, deve estar presente em sala de aula. No entanto, reconhecemos os limites deste trabalho, uma vez que o tema em estudo é bastante complexo. Como o nosso objetivo foi o de identificar os fatores afetivos e sua influência na correção e/ou tratamento de erros, apenas introduzimos o tema. Fazem-se necessárias, portanto, pesquisas futuras, as quais ampliem o grau de aprofundamento da questão.

Assim, levando em consideração o fato de que as decisões que o professor assume no seu dia-a-dia em sala de aula constituem um fator afetivo, outro tema importante para futuras pesquisas se refere à escolha dos objetivos de ensino, pois é com base nessa escolha que o professor tomará tais decisões. Também seriam interessantes estudos que verificassem as conseqüências de condições adequadas e bem planejadas, como recursos humanos, materiais didáticos e investimentos na formação do professor. Essas são condições básicas para se promover satisfação no trabalho e o envolvimento do professor com a sua profissão, fazendo, dessa forma, com que possa transmitir afetividade positiva aos seus alunos em sala de aula e propiciar, assim, uma aprendizagem significativa.

Ainda se podem sugerir estudos relacionando o amplo domínio demonstrado pelos professores nas suas respectivas áreas de ensino com a segurança que esse domínio transmite para os alunos, bem como associando uma profunda relação afetiva dos professores aos seus próprios objetos de ensino à percepção que os alunos têm dessa “relação de paixão”, provocando, assim, motivação e auto-estima elevada.

Uma forma de aprofundar os estudos sobre correção e/ou tratamento de erros seria também investigar as conseqüências de um controle sistemático, consciente e constante dos erros cometidos pelos alunos, a fim de se acompanhar mais de perto cada aluno individualmente.

Também achamos que um tema interessante para pesquisas futuras é a relação que há entre as crenças dos professores e dos alunos sobre afetividade na correção e/ou tratamento de erros.

Esperamos, portanto, ter contribuído com alguns conhecimentos sobre o papel da afetividade para a área de ensino e aprendizagem de línguas, e que este trabalho sirva de inspiração para novas pesquisas. O conhecimento aqui obtido não deve ser considerado acabado, uma vez que, conforme já mencionamos, estudos relacionando à afetividade e à correção e/ou tratamento de erros estão ainda escassos e, por isso mesmo, apenas começando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. e BAILEY, K. M. The treatment of oral errors: what teachers do. In: _____. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. Cap. 6, p. 98-114.

ANTUNES, C. Como ensinar com afetividade. *Páginas Abertas*, São Paulo, ano 31, n. 27, p. 18-19, 2006.

ARNOLD, J; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1 ed. Madrid: Cambridge University Press, 2000. Cap. 1, p. 19-41.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV-TRTM*. 4 ed. (texto revisado). Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas.

BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BLANCO PICADO, A. I. El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Disponível em: <http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html> [2007?]. Acesso em: 11 out. 2007.

BORBA, F. R. e LIMA, M. dos S. O professor de língua estrangeira e sua visão do tratamento do erro. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. dos S. *Lingüística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, parte II, p. 265-279.

BRANDÃO, L. R. *Yo hablo, pero... ¿Quién corrige? A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em Espanhol de aprendizes brasileiros*. 2003. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas.

BROWN, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4.ed. New York: Longman, 2000.

CARDOSO-BRITO, S.A. Correção e tratamento de erros e seus possíveis efeitos na produção oral no processo de aprendizagem / aquisição de língua estrangeira em classes de adolescentes. In: CONSOLO, D. A. e VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: UNESP, 2003. Cap. 6, p. 131-153.

CODO, W. e GAZZOTTI, A.A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. Cap. 2, p.48-59.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *IRAL*, 1967, v. 5, p. 161-170.

CORRÊA, C. P. O afeto no tempo. Estudos de Psicanálise. Rio de Janeiro, n.28, p. 61-68, set. 2005.

CRANDALL, J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1 ed. Madrid: Cambridge University Press, 2000. Cap. 14, p. 243-261.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. e OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygostsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992. Cap. 6, p.85-98.

ERNÉ, S. A. Módulo O exame do estado mental do paciente. In: CUNHA, J. A. et al. *Psicodiagnóstico-V*. 5 ed. Revisada e ampliada. 2 reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2002. Cap. 7, p.67-74.

FALCIN, D. C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, S. A. da. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 3, p. 75-96.

FERNÁNDEZ, S. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como Lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997. Colección Investigación Didáctica.

FERREIRA, I. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (Org.) *Português para estrangeiros / interface com o espanhol*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 39-48.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2.ed. revista e ampliada. Goiânia: UFG, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREEN, A. *O discurso vivo: a conceituação psicanalítica do afeto*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

HOFFMANN, J. Avaliação enquanto mediação. In: _____. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade Revistas e Livros, 1991. Cap. 4, p. 65-81.

HOLMES, D. S. *Psicologia dos transtornos mentais*. Trad. Sandra Costa. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOUAISS, A. e VILLAR, M de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 845 e 2757.

KAGER, S. As dimensões afetivas no processo de avaliação. In. LEITE, S. A. da. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 5, p. 113-146.

KRASHEN, S. D. *Teoria de Aquisição de Segunda Língua*. Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho. Título original *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice, 1987 (material somente para uso interno).

KROLL, B. Considerations for Teaching an ESL/EFL Writing Course. In: CELCE- MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle e Heinle, 2001, p. 219-248.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Pontes, 1992.

LEDESMA, I. B. Errores y aprendizaje. In: DOMÍNGUEZ, A.L. (Coord.) *Forma: formación de formadores – interferencias, cruces y errores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2001. p. 85-100.

LEITE, S. A. da. Afetividade e práticas pedagógicas. In: _____. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006a. Cap. 1, p. 16-45.

_____. Do mestre, com carinho. *Jornal da Unicamp*. São Paulo, ed. 329, 3 a 16 de jul. 2006. Disponível em:
<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2006/ju329pag12.html>
A c e s s o e m : 2 3 d e z . 2 0 0 7 .

LIMA, M. dos S. e MENTI, M. de M. O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*. Curitiba, n. 62, p. 119-136, jan./abr. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Cap. 2, p.11-24.

_____. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. Cap.3, p. 25-44.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997. Cap. 2, p. 27-47.

_____. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997. Cap. 3, p. 48-59.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: um ato aoroso. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997. Cap. 9, p. 168-180.

MARCONI, A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MASTRELLA, M. R. A ansiedade e as crenças dos aprendizes. In: DELACORTE, M. C. F. e MELLO, H. A. B. (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2000. Cap.5, p.101-110.

MOITA LOPES, L. P. da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p.127-136.

MORALES, P. Características e atitudes de professores que mantêm bom relacionamento com os alunos. In: _____. *A relação professor-aluno: o que é e como se faz*. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 1998. Cap. 2, p. 29-47.

MOTA, J. *A presença do afeto no cenário pedagógico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

MOYSÉS, L. *A auto-estima se constrói passo a passo*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. Coleção Papyrus Educação.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? *Linguagem & Ensino*. Rio de Janeiro, vol. 7, n.1, p. 15-51, 2004.

ORTIZ ÁLVARES, M, L. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ____; SILVA, K. A. de. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: Universidade de Brasília / Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. Cap. 9, p. 191-232.

OTHMER, E. e OTHMER, S. C. *A entrevista clínica utilizando o DSM-IV-TRTM*. Trad. Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OXFORD, R. L. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. 1 ed. Madrid: Cambridge University Press, 2000. Cap. 4, p. 77-86.

PAIVA, V. L. M. de O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. Universidade Federal de Minas Gerais / CNPq. Disponível em www.veramenezes.com/autocomplex.htm. Acesso em 30 abr. 2007a.

_____. *Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente*. Universidade Federal de Minas Gerais / CNPq. Disponível em www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/133.pdf. Acesso em 22 ago. 2007b.

POLSTER, E. e POLSTER, M. Gestalt-terapia integrada. In: _____. *As funções de contato*. Trad. Sônia Augusto. São Paulo: Summus, 2001. Cap. 6, p.139-179.

REID, J. La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Trad. Alejandro Valero. Madrid: Cambridge University Press, 2000. Cap. 18. p. 315-323.

ROLIM, A. C. de O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. dos S. *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, parte I, p.140-163.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SCHÜTZ, R. Interlíngua e Fossilização. *English Made in Brazil*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>. Acesso em: 26 nov. 2007.

SILVA, M. L. *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno*. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep. Faculdade de Educação, Unicamp, 2001.

STEVICK, E. W. La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. In: ARNOLD, J. (Org.). *La dimensión afectiva en e aprendizaje de idiomas*. 1 ed. Madrid: Cambridge University Press, 2000. Cap. 3, p. 63-76.

TAGLIAFERRO, A. R. Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva. In: LEITE, S. A. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 4, p. 97-112.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas.

_____. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, S. A. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. Cap. 2, p. 47-74.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, São Paulo, n. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

VASQUES-MENEZES, I. *A contribuição da psicologia do Burnout: um estudo com professores*. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

ANEXOS

ANEXO I



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada – MLA
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Mestranda: Deise Librelotto Scherer

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

À Coordenação/Direção _____

Tendo em vista a elaboração de minha dissertação de Mestrado do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, solicito a essa Coordenação / Direção autorização para coletar dados na turma de Espanhol _____, nível _____, sob a regência do(a) professor(a) _____.

Desde já agradeço a prestimosa compreensão e colaboração dessa Instituição para realizar minha pesquisa.

Atenciosamente,

Deise Librelotto Scherer – matrícula 06/27429

Estou ciente da solicitação acima e de acordo com que a pesquisa seja realizada nesta Instituição.

Coordenador(a) / Diretor(a)

Brasília, _____ de _____ de 2007.

ANEXO II

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Mestranda: Deise Librelotto Scherer

TERMO DE ACEITAÇÃO

Brasília, _____ de _____ de 2007.

Eu, _____, professor(a) de Língua Espanhola da escola _____, autorizo a pesquisadora Deise Librelotto Scherer a coletar informações em minhas aulas, sob a forma de questionários, entrevistas, gravações e observações, com o objetivo de realizar a sua pesquisa para o Programa de Mestrado do curso de Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília – UnB, do qual é aluna regular.

Professor(a) pesquisado(a)

APÊNDICES

APÊNDICE I



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
 Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
 Mestranda: Deie Librelotto Scherer

Caro(a) Professor(a),

Este questionário faz parte de minha pesquisa de mestrado e tem por objetivo traçar um perfil seu como professor(a) de língua estrangeira (Espanhol) de escola pública do Distrito Federal. Conto com a sua colaboração, que será fundamental para se alcançar o objetivo proposto.

A sua identidade será preservada.
 Obrigada!

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____ () Solteiro(a) () Casado(a)

Em que ano se formou: _____ Sexo: (M) (F)

1) Qual é a sua formação?

2) Você tem outro(s) curso(s) de graduação?

a) () Sim

b) () Não

Qual(is)? _____

3) Você já fez algum curso de pós-graduação (especialização ou mestrado)?

a) () Sim

b) () Não

Qual? _____

Com que objetivo? _____

Se não o fez, pretende fazê-lo?

a) () Sim

b) () Não

Qual? _____

4) Como faz para se manter atualizado(a) em sua área?

1. () Congressos

2. () Viagens

3. () Leituras

4. () Filmes

5. Outros: _____

5) Você dispõe de ajuda financeira institucional para formação continuada?

a) () Sim

b) () Não

APÊNDICE II



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Linguística Aplicada – MLA
 Mestranda: Deise Librelotto Scherer

Querido(a) Aluno(a),

Este questionário tem por objetivo traçar um perfil seu como aluno de língua estrangeira (Espanhol) de escola pública do Distrito Federal, bem como verificar suas percepções da atuação do professor de Espanhol em relação à sua prática pedagógica, principalmente no que se refere a afetividade e correção e/ou tratamento de erros. A sua colaboração será fundamental para se alcançar o objetivo proposto. Obrigada!

A sua identidade será preservada.

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Sexo: _____

Idade: _____ Com que idade começou a estudar Espanhol: _____

Há quanto tempo é aluno de Espanhol: _____

Já estudou ou estuda outros idiomas? () Sim () Não

- 1) Você considera importante aprender Espanhol? Por quê?
- 2) Você gosta de aprender Espanhol ou outros idiomas em geral? Por quê?
- 3) Você se sente pouco, muito ou razoavelmente responsável pela sua aprendizagem? Justifique.
- 4) Como você se sente quando percebe que cometeu um erro na oralidade? Explique.
- 5) Na habilidade oral, um professor deveria corrigir todos os tipos de erros sempre? Por quê?
- 6) Qual o melhor momento para ser corrigido, durante a fala ou depois?
- 7) Você já ficou incomodado pelo fato de um professor ter corrigido os erros de sua fala? Comente.
- 8) Como você se sente no momento da correção feita por um professor? E se a correção for feita por um colega? Explique a sua resposta.
- 9) Você considera importante ou desnecessário o retorno que um professor dá em relação aos seus erros orais? Justifique.
- 10) Na sua opinião, qual seria a maneira adequada de um professor corrigir os erros na fala dos alunos? Exemplifique.

APÊNDICE III



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez
Mestranda: Deise Librelotto Scherer

Caro(a) Professor(a),

Esta entrevista tem por objetivo verificar aspectos relacionados ao seu interesse pela língua estrangeira e à sua prática atual como professor(a) de língua estrangeira (Espanhol) de escola pública do Distrito Federal.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Como surgiu o seu interesse pela Língua Espanhola?
- 2) Há quanto tempo você leciona Espanhol como língua estrangeira?
- 3) Você leciona em outras escolas públicas? Quantas?
- 4) Você leciona em escolas particulares também?
- 5) Qual a sua carga horária semanal?
- 6) Quantos alunos há em sua menor turma? E em sua maior turma?
- 7) Você se sente satisfeito(a) com a sua escolha profissional? Justifique a sua resposta.
- 8) Esse nível de satisfação influencia a sua maneira de dar aula? Explique.
- 9) Quais são as dificuldades / problemas enfrentados na sua profissão como professor de Espanhol como língua estrangeira?
- 10) Quais são as vantagens na sua profissão como professor de Espanhol como língua estrangeira?
- 11) Você se sente satisfeito(a) com o seu local de trabalho? Justifique a sua resposta.
- 12) Você se sente satisfeito(a) com os alunos? Justifique a sua resposta.
- 13) Como você se sente dando aula? (o que é ensinar línguas?)
- 14) Quais as suas expectativas / pretensões de carreira como professor(a) de Espanhol como língua estrangeira?

APÊNDICE IV



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Lingüística Aplicada – MLA
 Mestranda: Deise Librelotto Scherer

Caro(a) Professor(a),

Esta entrevista tem por objetivo verificar aspectos da sua prática pedagógica como professor(a) de língua estrangeira (Espanhol) de escola pública do Distrito Federal no que se refere a afetividade e correção e/ou tratamento de erros.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Nome: _____

- 1) Como é a sua relação com seus alunos?
- 2) Quais as principais dificuldades que você enfrenta na sua relação com os alunos?
- 3) Que tipo(s) de sentimento as situações de sala de aula despertam em você? Em que tipo de situação?
- 4) Você se sente pouco, médio ou muito responsável pela aprendizagem do seu aluno? Comente.
- 5) Você considera o erro positivo ou negativo? Por quê?
- 6) Você considera que se devem corrigir todos os erros dos alunos?
- 7) Qual a sua maior dificuldade para lidar com os erros dos alunos?
- 8) Qual a melhor forma de trabalhar o erro com os alunos?
- 9) Você percebe que o erro provoca sentimentos nos alunos? Que tipos de sentimentos? Que tipo de situação provoca esse tipo de sentimento? O que você faz para deixá-los à vontade?
- 10) Você se preocupa em como os alunos se sentem com relação aos erros? Por quê?
- 11) Você usa as mesmas estratégias de correção e/ou tratamento de erros para todos os alunos ou atua diferente de um para outro? Por quê?
- 12) O que pode facilitar uma boa relação entre você e seus alunos no que se refere aos erros? O que pode dificultar a boa relação?
- 13) Relate uma situação satisfatória em sua prática que tenha envolvido afetividade e erros.
- 14) Já passou por uma situação constrangedora envolvendo correção e/ou tratamento de erros? Relate-a.

APÊNDICE V



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Linguística Aplicada – MLA
Mestranda: Deise Librelotto Scherer

ROTEIRO PARA NARRATIVAS

- 1) Narre sua trajetória como professor de Espanhol como língua estrangeira (início, dificuldades, evoluções...).
- 2) Narre sua experiência como aluno de língua estrangeira (percepções, dificuldades, preferências, estratégias...)
- 3) Narre sua experiência como aluno e sua prática quanto à correção e/ou tratamento de erros.
- 4) Você seguiu ou segue algum modelo de professor? Por quê? O que motivou essa influência?