

# Interação professor/alunos de Francês Língua Estrangeira (FLE): estratégias de correção oral em sala de aula

*Joselma Dias de Sousa\**

## *Introdução*

Na década de 90, o discurso do professor no contexto específico de sala de aula tem sido tema de várias pesquisas (Kleiman, 1992; Moraes, 1995; Patrocínio, 1997). Isto se deve certamente ao fato de o professor desempenhar um papel superior na interação com seus alunos. O controle exercido pelo professor pode ser notado por seus atos de fala, do tipo informar, explicar, gerenciar a interação na sala, corrigir e outros. Dentre os vários atos por ele emitidos, destacamos a correção.

No contexto de aprendizagem, enfocando aqui o de FLE, os casos de correções feitas oralmente, em relação ao desempenho do aprendiz, é de certo uma atitude comum na prática do professor. Esta intervenção corretiva de modo geral tem como motivo um desvio que se apresenta na produção do aprendiz (Machado, 1997). A correção é vista como uma forma de suprir uma lacuna na aprendizagem do aluno, entretanto, por vezes, esta prática didática apresenta falhas sendo ela própria, tida como aspecto que deve ser melhorado.

A intervenção corretiva constante por parte do professor pode tornar-se um aspecto problemático na sala de aula, quando vem causar um certo constrangimento ao aluno, desestimulá-lo e comprometer o processo de aquisição da língua-alvo (L-alvo). Entretanto, quando o professor deixa de corrigir elementos que comprometem o significado ou a gramática da língua pode sugerir como correto um elemento inadequado. O professor deve conciliar o poder de corrigir, em função do conhe-

---

\* Aluna especial do Mestrado em Letras/UFPB

cimento mais amplo da língua estrangeira (LE), e ser ao mesmo tempo solidário nos deslizes cometidos pelos alunos, que ainda têm um domínio limitado de FLE. Nesse sentido, o professor deve se questionar: quais estratégias de correção podem ser usadas para reparar as falhas do aluno sem tornar-se uma ameaça a sua face positiva?

Em vista disso, é nosso intuito, neste trabalho, identificar estratégias de correção oral utilizadas pelo professor junto a alunos de nível intermediário de Língua Francesa (LF), as quais tendem a preservar a auto-imagem do aprendiz.

Um dos objetivos do ensino de FLE está centrado em desenvolver a habilidade oral dos aprendizes. Os alunos são por isso encorajados a se envolver em trocas conversacionais na L-alvo, mesmo que seu conhecimento lingüístico ainda seja limitado. Na sua produção oral é normal que ocorram falhas ou “desvios da linguagem padrão” (Machado, op. cit., p. 394). Corrigi-los sem constringê-los é a intenção da maioria dos professores. Em função da dificuldade desta tarefa, é conveniente observar estratégias de correção que possam ajudar o professor a tornar esta prática menos autoritária e mais colaborativa nos desvios apresentados pelos alunos.

Os dados deste trabalho constituem-se de gravações em áudio de aulas do curso de conversação de FLE. Os informantes investigados são 11 estudantes de nível médio (4 semestres de estudos), além da professora dessa turma. O livro seguido é o Método audiovisual “Bienvenue en France – Tome 2” (Monnerie, 1990) e as aulas registradas são sobre os episódios 17º e 25º, deste método. Os dados foram coletados no Centro de Cultura Francesa e Estudos Pedagógicos SEC/UEPB da cidade de Campina Grande – PB, e fazem parte do corpus da monografia “A competência comunicativa em sala de aula de FLE”, gentilmente cedidos pela autora Maria Dalva Sarinho (1998).

## *2. Fundamentação Teórica*

### *2.1. Interação no contexto de sala de aula*

A interação comunicativa desenvolvida em contexto escolar caracteriza-se por ter um objetivo previamente definido para o evento

(x ensinar, y aprender); em um ambiente determinado (a sala de aula); com papéis específicos atribuídos aos interlocutores (o professor é transmissor de conhecimento e o aluno é aprendiz deste saber); e por um conjunto de normas tácitas que orientam os participantes (implicitamente, há um acordo entre os participantes de que o professor tem um poder superior na sala de aula e aos alunos cabem seguir suas orientações) (Cunha, 1996 e Marcuschi, 1988).

No contexto de sala de aula, a interação entre os participantes é de natureza assimétrica, no sentido de que um dos interlocutores tem mais autoridade do que o outro, esta decorrente de sua posição institucional. Tal relação de assimetria é evidenciada nos atos discursivos do professor, que demonstram o seu controle da sala de aula em vários níveis, quais sejam: definir tarefas e o modo de realizá-las; promover a disciplina (a ordem) na sala; usar o turno por tempo indeterminado; escolher os falantes fazendo-os falar ou calar-se; iniciar e concluir o tema abordado; e avaliar o desempenho dos alunos (Kleiman, op. cit. e Marcuschi, op. cit.).

No que concerne ao ambiente específico da sala de aula de LE, a relação assimétrica se faz mais presente: além dos participantes possuírem papéis distintos, existe uma diferença no que diz respeito ao nível de proficiência lingüística na L-alvo (Consolo, 1997). Neste caso, a interlocução que se dá na LE entre o aprendiz e a parte mais competente, o professor, é fundamental para a construção do conhecimento na L-alvo pelo aluno: “o objeto a aprender é a língua e o meio para consegui-lo é igualmente a língua” (Cicurel, 1985; apud Costa, 1992). Neste contexto, o professor se vê responsável por controlar não só a interação discursiva na sala de aula, assim como por monitorar as falhas que possam ocorrer na fala do aluno, já que este está aprendendo uma LE. Esta atitude de corrigir lacunas no discurso do aprendiz pode ser prejudicial à relação interativa entre si e os alunos. A intervenção corretiva é uma marca de poder do professor, e às vezes torna-se um recurso que ameaça a face do aluno, especialmente quando este percebe que seu enunciado está sendo alvo de correção. Certamente, o constrangimento do aluno é ainda maior quando volta a ser corrigido, por incidir na mesma falha ou até mesmo em outras. Este fato pode levar o aluno a evitar participar de trocas conversacionais na LE em função das possíveis correções do professor.

Diante deste quadro, cabe ao professor estar atento para que seus atos corretivos venham favorecer e não interferir negativamente no

desempenho dos alunos. Este deve adotar estratégias discursivas que mantenham um equilíbrio entre o poder que possui e a solidariedade que deve ser demonstrada em relação não apenas às dificuldades mas às idéias e aos interesses dos aprendizes. Nesse sentido, é necessária a implementação de uma atitude que busque “mitigar” a distância que o separa dos aprendizes (em relação aos seus papéis e ao grau de competência lingüística e comunicativa) e promover as condições que ajudem no processo de aprendizagem do aluno (Cunha, op. cit.).

## 2.2. O “erro” do aprendiz como tentativa de chegar ao adequado

Na situação de aprendizagem de L2, a produção oral do aprendiz é tida como um dialeto próprio, o que constitui a interlíngua do aluno. Esta se caracteriza por ser um dialeto intermediário que se situa entre a língua-fonte (L-fonte) e a língua-alvo (L-alvo); e apresenta também uma natureza instável, pois, à medida que o aprendiz estabelece novos conhecimentos, a sua interlíngua vai se aproximando mais da L-alvo (Develotte, 1997). Esta concepção de instabilidade da interlíngua introduz uma nova maneira de analisar o “erro” na produção lingüística do aprendiz.

Na aquisição do FLE, a interlíngua do aluno se caracteriza por apresentar desvios ou falhas em comparação ao hábito lingüístico dos falantes nativos da língua estudada. Tais desvios antes de se constituírem em “erros” propriamente ditos, são considerados como “tentativas criativas” ou hipóteses feitas pelo aluno em relação ao sistema lingüístico em questão (Machado, op. cit.; Coelho, 1998). O aprendiz elabora de maneira inconsciente as suas hipóteses sobre o funcionamento da LF, que por vezes não correspondem ao padrão da L-alvo, produzindo-se assim desvios (Porquier, 1989). No processo de aprendizagem, esses desvios são constantes e devem ser encarados como “formas temporariamente incorretas”, tendo em vista a sua natureza transitória (Teixeira, 1995). À medida que o aluno evolui em seu conhecimento sobre a LE os desvios também são alterados, ou são diminuídos ou podem ser de outro nível. Segundo Tsiu (1995, apud Almeida Lopes, 1997: 355), o “erro” se constitui em qualquer enunciação produzida pelo aluno que o professor “considera inaceitável”. Desta forma, muitos dos “erros” enfocados pelo professor, já que não correspondem à sua expectativa, podem não ser

um “erro” afinal, mas um desvio ou melhor uma “tentativa criativa” sobre o correto, por ainda desconhecer a forma adequada; ou mesmo um deslize ou um lapso que o aluno comete por um certo descuido, tendo em vista a dificuldade para um iniciante em coordenar o aspecto semântico e lingüístico na LE.

Para Teixeira (op. cit., p. 139 –140), existem dois fatores principais causadores de “erros” na aprendizagem da LE: a) a interferência interlingüística que diz respeito às transferências inadequadas da LM no aprendizado da L-alvo; b) e a interferência intralingüística que se refere às generalizações feitas pelo aprendiz na aplicação das regras da língua; no desconhecimento sobre as restrições das regras; ou na sua aplicação incompleta e “nos erros semânticos”.

A observação dos desvios, presentes na fala dos alunos de FLE, tem um papel significativo no processo de ensino. É com base nas falhas que o professor tem noção sobre o grau de competência lingüística do aprendiz: até que ponto progrediu e quanto falta aprender, desde que para isso lhe sejam dadas as condições favoráveis para o processo de desenvolvimento. Já para o aluno, “fazer erro é como um instrumento” (Corder, 1967, apud Cavalcanti, op. cit.), uma ferramenta para sua aprendizagem. Os desvios tornam-se traços “normais e inventáveis” (Cavalcanti, op. cit.), pois através destes os alunos tentam chegar ao adequado, e ao seu objetivo final que é a competência comunicativa em FLE.

### *2.3. As correções orais do professor como elemento construtivo*

A estrutura interacional típica no contexto de sala de aula caracteriza-se pelo esquema ternário: Iniciação, Resposta e Feedback, proposto por Cadzen (1988, apud Rollemberg, 1997). Neste padrão interacional o professor questiona, o aluno responde e o professor avalia o seu desempenho como certo ou errado.

Esta organização discursiva evidencia que um dos papéis do professor é o de “avaliador”, é o de fazer intervenções corretivas sobre a fala do aluno (Costa, op. cit.). A intervenção de modo geral tem como motivo um desvio presente na produção oral dos aprendizes em sua interlocução com o professor. Segundo Machado (op. cit., p. 394), o professor faz uso do “repair” que diz respeito “aos ajustes das violações de regras so-

ciais e interacionais até a correção de erros de várias naturezas, como de significado e de gramática”. Entretanto, este ato corretivo pode tornar-se um aspecto problemático na interação entre estes participantes.

Na situação de sala de aula de LF, privilegia-se o discurso na L-alvo, pois é através da interação do professor com os alunos na LE que estes vão adquiri-la (Leonel, 1998): simultaneamente, a LE torna-se o meio e o objeto da aprendizagem. Nesta interação o aluno representa a parte menos competente, não possuindo o mesmo grau de domínio lingüístico e comunicativo que o seu professor. A interlíngua desse aprendiz se caracteriza por isso, pelas ocorrências de desvios, o que favorece a atitude corretiva por parte do professor.

A intervenção corretiva oral em relação à fala do aluno não deve ser de forma “coercitiva” (Cavalcanti, op. cit.). Esta atitude do professor pode ter um caráter negativo quando ameaça a face positiva, ou seja, a auto-imagem do aluno. Ao corrigir, o professor não só contraria o que foi dito pelo aprendiz como utiliza-se por vezes de um discurso que pode constrangê-lo. De acordo com Tsiu (1995, apud Ramos, 1997:371), “o professor que constantemente dá um feedback negativo pode criar uma sensação de frustração e fracasso entre os alunos e, assim, inibir a contribuição dos mesmos”. A correção deve ter como meta modelar a fala do aluno para que esta se aproxime mais da L-alvo, com isso o professor deve preocupar-se para que seus atos corretivos não prejudiquem a interação entre ele e seus alunos, afetando o processo de aprendizagem do aluno de FLE.

Serafini (1989), tratando da correção para o texto escrito, apresenta certos princípios para a realização desta atividade. Desses princípios tiramos algumas sugestões que podem ser úteis para a tarefa de corrigir oralmente: 1º) A correção não deve ser ambígua, devendo o professor identificar o erro específico, não dando a entender ao aluno que seu enunciado está todo inadequado; 2º) A correção deve ser centrada em um aspecto apenas, sobre o qual o aluno possa compreender seu desvio e concentrar sua atenção para não repeti-lo; 3º) A correção deve ser adequada ao nível de conhecimento da LE do aluno. Se o professor faz muitas correções a um aluno iniciante não vai ajudá-lo muito. O professor deve se esforçar para estimular mais o aluno do que para corrigi-lo com rigor.

Vejamus outras estratégias de correção oral que podem ajudar o professor a realizar esta tarefa de forma mais colaborativa, face aos

desvios cometidos pelos alunos: 1º) O professor não deve corrigir automaticamente o aluno, i. e., assim que perceber sua falha, corrigi-la mecanicamente, pois esta atitude pode inibir a participação desse aluno na sala utilizando a LE, com receio de que sua produção seja alvo constante de correção; 2º) O professor deve, se possível, fazer uso da correção indireta, como uma forma de preservar a face positiva do aluno; 3º) O professor deve estimular o aluno ou o grupo como um todo, para a auto-correção com o intuito de levar o aprendiz a participar mais ativamente da construção do seu conhecimento na LE.

O professor, consciente da natureza transitória dos desvios na interlíngua do aprendiz, buscará através da correção ter um efeito positivo no aprendizado do aluno. A correção se constitui assim em “andaimes”, i. e., em insumos significativos que elevam a competência lingüística e comunicativa do aluno do FLE. A intervenção corretiva do professor não deve prejudicar a construção do conhecimento na LE, mas ao contrário deve favorecê-la. Podemos resumir o papel da correção com palavras de Albert (1998: 58), esta não deve ser “uma sanção, mas uma ajuda” (tradução nossa).

### 3. *Análise dos Dados*

A atitude corretiva tem como função controlar o que está inadequado no processo de aprendizagem do aluno, mas o professor deve utilizar atos atenuantes de correção, que evitem o constrangimento do aluno pelo fato de ser corrigido. Com base nos casos de correções observados, percebemos que uma estratégia utilizada pela professora em questão é justamente evitar contrariar diretamente o que foi dito pelo aluno. Esta professora em momento algum utiliza marcas explícitas de negação, como: *voce está errado; não é isso; não está correto...*, as quais poderiam causar algum constrangimento. Ela demonstra ter uma atitude solidária em relação às contribuições dos aprendizes, as quais não correspondam ao que é esperado por ela. Vejamos a seqüência 1:

Seqüência 1:

171 A 04: un carrefour qu'est – ce que c'est"  
172 P: carrefour”

- 173 A 04:      carrefour é uma linha de supermercado,  
 174 P:           mais carrefour ici c'est (...) quand il y a  
 175:              beaucoup de rues  
 176:              alors si on a une rue comme  
 177:              celle – là ((mostrando no quadro))  
 178:              l'autre comme c'est là et là et là /  
 179:              on dit que ça c'est un carrefour

Com base nesta passagem, vemos que a professora restabelece o sentido da palavra “carrefour”(da linha 174 P até 179 P), para a qual o aluno tinha dado outra interpretação, com base no seu conhecimento de mundo (173 A 04: carrefour é uma linha de supermercado,). A professora considera o sentido dado pelo aluno, ainda que incoerente com o episódio visto, e em seguida apresenta um outro (no caso como cruzamento), mas não o faz de modo a contrariar diretamente a imagem do aprendiz. Ao contrário, a professora explica o significado do termo *carrefour* para o grupo em geral, pois, quem sabe se a interpretação deste aluno não seria também a de outros aprendizes?

Uma outra estratégia amplamente utilizada pela professora é a correção indireta, que se caracteriza pela repetição da frase dita pelo aluno modificando o que está incorreto. Além disso a professora apresenta algumas explicações sobre a forma correta, pois é esta última que deve ser aprendida pelo aluno. Vejamos a seqüência 2:

#### Seqüência 2:

- 44 A 05:        et Pierre (...)  
 46 A 05:        il est déjà levé  
 47 P:            Pierre' il est déjà enlevé / il s'est levé  
 48:              est-ce que tu comprends (.) S'EST LEVÉ  
 49:              parce que c'est le verbe se lever  
 50:              ((A professora vai ao quadro e explica))  
 50:              là c'est le verbe se lever à l'infinif  
 51:              mais si je fais au passé composé:  
 52:              Pierre s'est levé /  
 53:              tu comprends”

Nesta passagem vemos que a professora nota uma falha gramatical

na frase do aluno, que é a conjugação inadequada do verbo *se lever* no passé composé (46 A 05: *il est déjà levé*). Indiretamente a professora monitora a fala do aluno, i.e. repete o seu enunciado mas apresentando a forma correta (47 P: ... *il s'est levé*), sugerindo-lhe que o uso feito por ele apresenta falha. Depois a professora se detém na explicação desta forma verbal, que deve ser compreendida pelo aprendiz, e por isso ela dá alguns esclarecimentos suficientes para aquele momento:

- 50: ((A professora vai ao quadro e explica))  
 50: là c'est le verbe se lever à l'infinitif  
 51: mais si je fais au passé composé:  
 52: Pierre s'est levé /

Vejam os outros exemplos de que a professora opta pela correção indireta, logo pela reprodução da frase dita pelo aprendiz alterando o que está problemático. Este caso é interessante, pois a professora enfoca em sua explicação apenas um aspecto, o que se mostra mais comprometedor para a comunicação, embora haja outros elementos incorretos na produção oral do aluno. Observemos a seqüência 3:

Seqüência 3:

- 80 A 05: mais (...) Vincent (...) il il (...) se lève  
 81: il se lève pas  
 82 P: d' accord'  
 83: on dit que Vincent ne se réveille pas  
 84 A 04: ne se réveille pas  
                     ┌                    ┐  
                     |                    |  
                     └                    ┘  
                     réveille  
 85 A 03: réveille  
 86 P: se réveiller  
 87: si on dort'on va se réveiller ((faz o gesto))  
 88: on dort toute la nuit / et le matin  
 89: tout le monde va se réveiller;  
 90: pour manger' travailler pour étudier'

Nesta passagem a professora certamente percebe dois problemas no enunciado do aluno: um que diz respeito à negação em francês (81 A 05: *il se lève pas*), o qual ela não vai focar; e um outro relativo ao aspecto

semântico que vai ser então tratado – o aluno emprega o verbo *se lever* com o sentido de um outro verbo, *se réveiller*. A atitude da professora é corrigir indiretamente o aluno, repetindo o enunciado por ele produzido, mas agora com a negação adequada e a escolha de outro verbo (83 P: on dit que Vincent ne se réveille pas). A professora enfoca o verbo por ela utilizado para que os alunos percebam a diferença semântica entre um e outro verbo:

- 87P: si on dort'on va se réveiller ((faz o gesto))  
88: on dort toute la nuit / et le matin  
89: tout le monde va se réveiller;  
90: pour manger' travailler pour étudier'

Desta forma, a professora privilegia a correção de um fato específico, o qual certamente lhe parece mais necessário, e para que a atenção dos alunos se concentre sobre este aspecto.

Deve ser focado, no procedimento de correção desta professora, que ela também monitorou o aluno sem apresentar maiores explicações. Observemos a seqüência 4:

Seqüência 4:

- 79 P: quelle est l'époque du château"  
80 A 02 e A 04: de moyen âge  
81 P: du moyen âge (...) la fin du moyen âge ::  
commence du (...) début de la  
renaissance

Nesta passagem a professora corrige indiretamente (79 P: du moyen âge...) e não comenta o deslize do aluno, certamente por entender que o uso da preposição é um aspecto delicado em LF e que uma explicação mais abrangente iria se sobrepor ao assunto que estava sendo tratado.

Um outro caso em que a professora corrige indiretamente o aluno mas não se detém sobre esta correção, é quando ela percebe que existe um fato mais urgente naquele momento, do que a explicação sobre determinado elemento gramatical. Vejamos a seqüência 5:

Seqüência 5:

- 66 A 05: et (...) Pierre (...) il tente mettre Vincent  
67: dehors  
68 A 06: não entendi esse pedacinho  
69P: alors' il dit que Pierre essaie de mettre  
70: Vincent dehors (...) de la tente  
71 A 06: não entendi /  
72 P: de dormir dehors  
73 A 06: oui' oui  
74 P: nous sommes dans la salle (...) il y a quelqu' un  
75: qui est hors de la salle  
76: si je sors' je serai dehors

Neste caso, a professora corrige indiretamente o aluno A 05:(69P: alors' il dit que Pierre essaie de mettre Vincent) mas sua atenção está centrada na dúvida de um outro aprendiz, em relação ao termo *dehors*. Certamente, ela percebe que é mais urgente o esclarecimento do sentido:

- 74 P: nous sommes dans la salle (...) il y a quelqu'un  
75: qui est hors de la salle  
76: si je sors' je serai dehors

do que a explicação da escolha inadequada do verbo apresentado na fala do aprendiz A 05 (66 A 05: et (...) Pierre (...) il tente mettre Vincent), por influência da língua portuguesa que usa nesse contexto o verbo tentar.

É interessante observar que por vezes os alunos falam em LM um enunciado completo, a professora não exige que estes alunos reformulem sua frase. Esta professora corrige indiretamente o aluno transferindo para a LF o que foi dito pelo aluno:

- 30 P: oui / il dit qu' il va accompagner le monsieur  
31: et la dame /

Esta atitude deve sugerir que a interação deve se dar na L-alvo. Vejamos a seqüência 6:

Seqüência 6:

- 27 P: et alors”  
28 A 01: ele diz qu’ele vai acompanhar o casal  
29: até o castelo’  
30 P: oui / il dit qu’il va accompagner le monsieur  
31: et la dame /

Na passagem a seguir veremos que a professora ao reproduzir a fala do aluno fazendo certas alterações, consegue não só sugerir ao aprendiz que sua produção tem um ponto falho, como leva-o a uma auto-monitoração. No caso a seguir, o aluno emprega um vocábulo inadequado ao que ocorre de fato na história (199 A 03: il donne les qualités du monsieur) e a professora apresenta um outro termo mais apropriado (200 P: oui’ il donne les caractéristiques physiques (...)). Em seguida, o próprio aluno substitui a palavra por ele utilizada por uma outra mais adequada (201 A 03: caractéristiques). Vejamos a seqüência 7:

Seqüência 7:

- 197 P: il demande à quelqu’un s’il a vu (...)/  
198 A 02: un monsieur qui a une veste  
199 A 03: il donne les qualités du monsieur  
200 P: oui’ il donne les caractéristiques physiques (...)  
201 A 03: caractéristiques  
202 P: du monsieur et de la dame’ (...)

Uma outra estratégia notada é a correção induzida, que se caracteriza por levar o aluno a se auto-corriger a partir do enunciado da professora. No caso seguinte, ela chama a atenção da turma em geral para um aspecto que se mostra problemático, induzindo a auto-monitoração pelos próprios alunos como é demonstrado na seqüência 8:

Seqüência 8:

- Vincent: non’ je dormais je suis fatigué  
418 A 08: non je dors’ je suis fatigué,  
P: ((repete a réplica))  
419 A 03: je dors’ je suis fatigué  
420 A 05: non (...) je dors’ je suis fatigué

- 421 P: comment est – ce qu'on utilise à l'imparfait"  
 422 A 08: je dormais  
 423 P: non' je dormais' je suis fatigué,

Nesta seqüência 8, a professora chama a atenção da turma para o verbo dormir no Pretérito Imperfeito (421 P: comment est – ce qu'on utilise à l'imparfait") e a auto-correção é feita pelos próprios alunos. A professora utiliza esta estratégia, tendo em vista certamente que os alunos já têm capacidade de se auto-corriger pelo grau de conhecimento lingüístico e por eles estarem apenas repetindo as réplicas do diálogo estudado.

Devemos destacar também a tolerância didática desta professora em relação às falhas cometidas pelos alunos. Esta professora aguarda até que os aprendizes mesmos cheguem à resposta mais adequada, não privilegiando assim a correção automática que poderia afetar o desempenho dos alunos de modo geral. Analisemos a seqüência 9:

Seqüência 9:

- 129 P: pourquoi a-t-il disparu"  
 130 A 05: il ne veut pas /  
 131 A 01: il est tombé  
 132 P: il est tombé (...) peut – être  
 133: l' autre (...) l' autre hypothèse  
 134 A 04: il a il a trop vite en bicyclette  
 135 P: oui il a descendu trop vite /  
 136 A 05: et pourquoi pas' VINCENT  
 /.../

Nesta seqüência, a professora considera as opiniões dos primeiros alunos que não estão totalmente de acordo com o que é contado no episódio estudado:

- 130 A 05: il ne veut pas /  
 131 A 01: il est tombé

Um terceiro aproxima-se mais da razão pela qual o personagem desapareceu (134 A 04: il a il a trop vite en bicyclette). Então a professora

confirma a hipótese do aluno (135 P: oui il a descendu trop vite /) e reproduz o seu enunciado fazendo certas alterações, pois percebe a ausência do verbo, no caso, *descendre* na frase do aprendiz. Provavelmente, o fato da professora não corrigir de imediato as opiniões inadequadas estimula a participação dos demais alunos, motivados por perceber que, caso suas afirmações não sejam satisfatórias estas não serão prontamente rejeitadas.

Outro aspecto positivo da professora não optar pela correção automática, é que ela evita uma intervenção de natureza negativa para o aprendiz e por vezes desnecessária, pois alguns desvios por ele cometidos são frutos não do desconhecimento, mas da dificuldade de coordenar o aspecto lingüístico e semântico do que se diz na LE. Notemos a seqüência 10:

Seqüência 10:

- 137 P: on le voit plus' il a disparu  
138 A 01: il est disparu et (...) tombé  
139: il a disparu' je crois qu'il est tout cassé  
140: ((voz baixa))  
141 A 02: il est tombé' mais il a beaucoup dormi  
142 P: ah, oui il pense qu'il va dormir  
143: il dort' il (...)

Nesta passagem o aluno comete uma falha (138 A 01: il est disparu...), quando conjuga o verbo *disparaître* no passé composé com o auxiliar *être* no lugar de *avoir*, mas em seguida realiza a auto-monitoração, i. e., a conjugação verbal adequada. Certamente uma intervenção corretiva por parte da professora não seria construtiva, pois a falha do aluno não compromete o significado do que está sendo dito e se constitui muito mais num pequeno deslize por ele próprio corrigido.

#### 4. Considerações Finais

A partir da observação do discurso de uma sala de FLE, centrando-se sobre a temática da correção oral, destacamos algumas estratégias de realização dessa tarefa, tais como: a correção sem marcas explícitas de

negação; a de natureza indireta; por indução; e a tolerância didática. Certamente, essas estratégias são formas atenuantes para monitorar o que está inadequado na produção do aluno e possivelmente tendem a resguardar a auto-imagem do aprendiz que é corrigido.

Um outro aspecto que podemos destacar é que a professora, tentando favorecer uma relação menos assimétrica, mostra-se solidária em relação aos desvios cometidos por seus alunos. Isto significa que a professora não utiliza atos corretivos que contrariem diretamente o aluno, o que poderia interferir negativamente no seu desempenho na sala: o aluno poderia evitar se expressar na LE como modo de evitar também ser monitorado pelo professor.

Devemos realçar a tarefa de corrigir numa dimensão mais abrangente. A intervenção por parte do professor não deve ser uma prática automática que às vezes serve apenas para focar o desvio cometido pelo aluno, mas antes deve ser um recurso para ajudar de fato o aprendiz a ampliar seus conhecimentos lingüístico-comunicativos. A correção tem como meta conscientizá-lo de que existe um elemento que deve ser ajustado na sua aprendizagem e se possível deve se privilegiar a auto-correção por parte do aluno, como uma forma de fazê-lo participar ativamente desse processo de aprendizagem.

#### *Referências bibliográficas*

- ALBERT, M-C. Évaluer les productions écrites des apprenants. *Le français dans le monde*. Paris, n. 299, p. 58 – 64, 1998.
- ALMEIDA LOPES, A. Construção do conhecimento nas aulas de leitura em língua materna: estratégias interacionais indicadoras de resposta certa. *Intercâmbio*. São Paulo, V. VI, p. 353 – 365, 1997.
- CAVALCANTI, I. F. A. O “erro”: uma tentativa de acerto nas produções escritas em série de alfabetização. UEPB, Campina Grande, 1998.
- COELHO, R. A. B. Comportamento interacional na sala de aula comunicativa: a negociação face a dois tipos de atividade e agrupamento. *Intercâmbio*. São Paulo, V. VII, p. 1 – 10, 1998.
- CONSOLO, D. A. Investigando a linguagem e a interação professor-aluno na sala de inglês como língua estrangeira. *Intercâmbio*. São Paulo, V. VI, p. 520-541, 1997.

- COSTA, D. N. M. Análise da comunicação em aula de língua estrangeira: conversar para aprender. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo.: ed. da PUC, p. 67 – 75, 1992.
- CUNHA, M.L. O discurso do professor: uma questão de poder e solidariedade. In: MAGALHÃES, L. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UnB, p. 229 – 237, 1996.
- DEVELOTTE, C. L'écrivain et l'apprenant ou une interlangue peut en cacher une autre. *Le français dans le monde*. Paris, nº 293, p 22 – 24, nov. – déc. 1997.
- KLEIMAN, A. B. Pesquisas em interação. *Intercâmbio*. São Paulo, v. 2, p.1 – 10, 1992.
- LEONEL, A. R. Vivência a partir de um projeto de extensão em língua francesa na modalidade oral. *Intercâmbio*. São Paulo, VIII, p. 65 – 72, 1998.
- MACHADO, T. R. A questão do “repair” na interação em sala de aula de língua estrangeira. *Intercâmbio*. São Paulo, V. VI, p. 393 – 540, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Manifestação de poder em formas assimétricas da interação. *Investigações*. Recife, p. 51 – 70, 1988.
- MORAES, M<sup>a</sup>. G. Anos depois... pesquisador e pesquisado. In: CORACINI, M<sup>a</sup>. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995, p. 133 – 141.
- PATROCÍNIO, E. M. F. O método de ensino de português língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- PORQUIER, R. e FRAUENFELDER, U. L'erreur et l'apprenant. In: BERTOCCHINI, P. e CONSTANZO, E. *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette, 1989, p. 63 – 66.
- RAMOS, C. P. Monitorar errando – o processo da aprendizagem em L1. *Intercâmbio*. São Paulo, v. VI, p. 367 – 375, 1997.
- ROLLEMBERG, A. T. V. M. Interação entre pares iguais numa sala de aula de leitura de língua materna : a construção do conhecimento. *Intercâmbio*. São Paulo, v. VI, 1997.
- SARINHO, M<sup>a</sup>. D. *A competência comunicativa em sala de aula de FLE*. UFPB, Campina Grande, 1998.
- SERAFINI, M<sup>a</sup>. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, p. 107 – 145, 1989.
- TEIXEIRA, E. R. O erro na aquisição do português: L1 e L2. *Abralin*, Recife, n.17, p. 137 – 141, Jul. 1995.