

## **Impactos de correções orais em sala de aula de língua estrangeira: apontando caminhos a partir da perspectiva da interculturalidade crítica**

### **Impacts of oral corrections in foreign language classrooms: pointing ways based on the critical interculturality perspective**

John Fiorese<sup>1</sup>

**RESUMO:** O processo de aprendizado de língua estrangeira é perpassado por momentos positivos, mas também por diversas dificuldades para os aprendizes, sendo que os impactos de correções realizadas oralmente em sala de aula fazem parte de um dos aspectos vinculados às dificuldades no desenvolvimento dos alunos. Este trabalho visa contribuir para o tema com uma reflexão sobre as metodologias de correção oral, traçando sugestões de trabalho baseadas na perspectiva da interculturalidade crítica, em que o professor de língua estrangeira cria um micro espaço intercultural durante as aulas ao atentar para as individualidades de seus alunos. Além disso, analisa as metodologias de correção oral utilizadas por professores de inglês no contexto do projeto Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA) da Universidade Federal do Paraná, bem como observa suas práticas julgando-as em relação à possibilidade de melhora. Nesse contexto, foi percebido que os professores do projeto IFA possuem práticas distintas, sendo que dois se atentam para uma prática de correção oral menos direta e quatro realizam correções orais diretas logo após o erro ou engano dos alunos ou até mesmo não realizam correções. Tal fato aponta para uma ausência de reflexão sobre procedimentos metodológicos permeados pela perspectiva da interculturalidade crítica, visto que não há um olhar para as individualidades dos alunos e, portanto, não existem tentativas de mudança da estrutura social.

**Palavras-chave:** ensino; língua inglesa; professores; filtro afetivo.

**ABSTRACT:** The learning process of a foreign language goes not only through positive moments, but also through various difficulties to the learners, and the impacts of oral corrections that are made in the classroom are part of one of the aspects linked to the difficulties during students' development. This study aims to contribute to the area through a reflection on methods used in oral correction, suggesting practical ways to work in the classroom based on the critical interculturality perspective, in which the foreign language teacher creates an intercultural micro space during classes by observing his/her students' individualities. Moreover, it analyses the oral correction methods adopted by English teachers in the context of the project Idiomas para Fins Acadêmicos (IFA) at Universidade Federal do Paraná. It also observes teachers' practices judging them towards the possibility of improvement. In this context, it was observed that teachers in the project IFA have distinct approaches. Two of them focus on a less direct oral correction approach and four either make direct oral corrections right after the students' errors or mistakes or do not make corrections. This observation points at a lack of reflection about methodological procedures based on the critical interculturality perspective, since there is no look into students' individualities and, therefore, there are no attempts of change in the social structure.

**Keywords:** teaching; English language; teachers; Affective filter.

Vários pesquisadores mencionam que alunos em fase de aprendizado de uma língua estrangeira podem enfrentar diversas barreiras enquanto estão em sala de aula (Bialystock, 1997; Cohen & Norst, 1989; Gardner, 2007; Neugebauer, 2002). Problemas relacionados com o que é apreendido são explicados de maneiras diferentes, relacionadas a idade, metodologia, motivação e outros fatores. De acordo com Dulay e

---

<sup>1</sup> Discente do programa de pós graduação em educação (mestrado) na linha Educação: Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: [johnfiorese@gmail.com](mailto:johnfiorese@gmail.com).

Burt (1977) e mais tarde incorporado por Stephen Krashen (1982), há uma questão que deve ser levada em consideração ao se fazer hipóteses sobre Aquisição de Língua Estrangeira<sup>2</sup>, a saber o *filtro afetivo*. A hipótese do *filtro afetivo* explica que o que é ensinado em sala deve passar por esse filtro antes que seja realmente aprendido; quanto mais elevado o filtro está, mais difícil de apreender competências linguísticas (KRASHEN, 1982). Uma vasta gama de aspectos pode interferir no *filtro afetivo*, no entanto há uma que deve ser destacada: a correção oral.

Antes de discutir a correção oral propriamente dita, é necessário apresentar rapidamente a distinção que se faz entre *error* e *mistake* (aqui traduzidos como *erro* e *engano*), visto que é uma discussão de mais de duas décadas na linguística aplicada. De acordo com Carl James, *erro (error)* é visto “como sendo uma instância da língua que não é intencionalmente desviante e que não é autocorrigível por seu autor” (JAMES, 1998, p. 78)<sup>3</sup>. Engano (*mistake*), por outro lado, “é ou intencionalmente ou não intencionalmente desviante e autocorrigível” (JAMES, 1998, p. 78)<sup>4</sup>. Assim sendo, quando aqui se falar em *erro*, é a partir da definição atribuída a *error*, de que o aluno não comete o desvio intencionalmente e ainda não é capaz de corrigí-lo.

A correção realizada oralmente é responsável tanto por incentivar o aprendizado dos alunos quanto por bloquear a possibilidade de aquisição de conhecimento. Por essa razão, é essencial que professores estejam cientes disso para usar esta prática de forma a aperfeiçoar a habilidade dos alunos de reter ao máximo o que for ensinado em sala. Entender tanto os aspectos positivos quanto os negativos relacionados à correção oral e aprender como utilizá-la de uma maneira que acarretará bons resultados concernentes aos conteúdos e às habilidades aprendidas pelos alunos durante o processo de aquisição de língua estrangeira é um aspecto central que professores devem aprender para um ensino mais eficaz.

Saber mensurar quando a correção em frente aos colegas trará benefícios ou não vincula-se diretamente a conhecimentos sobre interculturalidade, visto que o conceito pode ser compreendido como

desígnio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistêmico e ético

---

<sup>2</sup> Em inglês *Second Language Acquisition (SLA)*.

<sup>3</sup> Tradução do autor.

<sup>4</sup> Tradução do autor.

dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica, assentado na construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta<sup>5</sup>. (WALSH, 2010, p. 4).

A definição relaciona-se ao que Catherine Walsh chama de interculturalidade crítica, concepção que parte não apenas das questões de desigualdade e diferença, mas do problema estrutural-colonial-racial (WALSH, 2010). A consciência de tal problema por parte de professores de língua estrangeira faz com que haja maior criticidade ao se estabelecer critérios e direcionamentos para as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, visto que o professor não somente respeitará as individualidades de seus alunos, mas será capaz de analisar a condição sócio-cultural em que se encontram. Tal fato transforma o momento da aula em um micro-espço onde a equidade<sup>6</sup> pode ocorrer.

Dessa maneira, este texto visa trazer uma análise geral da forma como a correção oral influencia a criação de barreiras psicológicas durante o processo de aprendizado de alunos de língua estrangeira e como estes fortes obstáculos podem ser enfraquecidos ou até mesmo apagados por meio de atitudes baseadas na interculturalidade crítica.

A correção oral é uma prática que ocorre com frequência em aulas de Inglês, mas professores nem sempre conhecem seus resultados. Alguns acreditam que esse tipo de correção deve ser realizado logo após o erro cometido pelo aluno, enquanto que outros diriam o oposto: que os alunos nunca devem ser interrompidos enquanto estão falando. Para se chegar a um consenso, é necessário entender os aspectos positivos e negativos que esta prática tão comum (correção oral) é capaz de causar.

Primeiramente, é necessário atentar para o fato de que a correção oral nem sempre tem um caráter negativo. Ela é capaz de fazer com que o aluno perceba como fala, fazendo com que o mesmo possa apreender a forma padrão presente no material. Alunos também podem expandir o que está sendo trabalhado ao perguntarem mais sobre o que se relaciona ao erro, muitas vezes reforçando algum aspecto linguístico que mais pessoas do grupo ainda não tinham compreendido. Além do mais, outro aluno que não faria uma pergunta sobre o assunto por não considerá-la importante pode se beneficiar da situação. Mais importante, a correção faz com que os alunos notem que todos podem

---

<sup>5</sup> Tradução do autor.

<sup>6</sup> Por equidade, entende-se a divisão em que os que mais precisam têm mais e os que menos precisam têm menos, com o intuito de equiparar a todos, o que distingue-se do conceito de igualdade, em que todos teriam uma parcela igual e a desigualdade se manteria.

cometer erros e isso os aproxima enquanto grupo, reforçando a ideia de que todos estão juntos e que, apesar das diferenças, todos são indivíduos unidos por um objetivo comum. Esta situação também é positiva tendo em vista que faz com que o grupo fique confortável, o que permite que o *filtro afetivo* fique baixo, resultando numa aquisição de conhecimento que percorre um caminho mais fácil, visto que as emoções são positivas e não causadoras de bloqueio. Outro aspecto do ensino de língua estrangeira que se beneficia de correções orais é a pronúncia<sup>7</sup>, pois é uma forma possível de corrigí-la. Dessa maneira, a correção oral direta acaba se tornando aliada do professor.

Por outro lado, a correção oral nem sempre é benéfica, principalmente se realizada de maneira incorreta. Quando os alunos estão em sala e o professor não sabe como criar um ambiente amigável que seja favorável ao aprendizado, a correção oral se torna uma ferramenta perigosa. Os alunos podem se sentir desconfortáveis e o processo de aquisição da língua estrangeira pode ser prejudicado, tendo em vista que pode haver reforço negativo em relação às individualidades, o que iria na contramão da perspectiva da interculturalidade crítica. Quando correções orais são feitas, o aluno é exposto ao grupo todo e se o mesmo não tem consciência de que este tipo de situação está sendo criada para favorecer o processo de aprendizagem, sendo inerente a ele, o *filtro afetivo* atinge um nível muito alto. Desta maneira, os aspectos linguísticos que deveriam ser apreendidos ficam presos na barreira criada pela ansiedade. Todos os aspectos negativos da correção oral podem facilmente reprimir os positivos e o que precisa ser analisado é como este processo ocorre.

A reação que um aluno pode ter ao ser corrigido em frente ao grupo pode variar dependendo do aluno que recebe este tipo de retorno. Se há mais autoconfiança e comunicabilidade por parte dele, isso pode não causar um impacto nocivo. Por outro lado, se o aluno sofre de ansiedade ao falar em público, ou se o aluno tem medo de cometer erros, ele pode sofrer um impacto que acaba criando barreiras na aquisição da língua. Em outras palavras, o *filtro afetivo* pode mudar para um nível mais alto, prejudicando o processo de assimilação da língua. Young sugere que a “baixa autoestima e a competitividade são as fontes significativas causadoras de ansiedade nos alunos. Bailey sustenta que a competitividade pode levar à ansiedade quando alunos de língua se

---

<sup>7</sup> Não se pretende aqui discutir aspectos relacionados ao Inglês como Língua Franca, nem questões de inteligibilidade. Sabe-se que há questões muito mais profundas relacionadas ao assunto, entretanto o foco deste trabalho é a correção oral, sendo a questão de pronúncia apenas um exemplo.

comparam uns com os outros ou com uma autoimagem idealizada” (YOUNG, 1991, p. 427)<sup>8</sup>. O mesmo autor cita Krashen quando ele afirma que está impressionado com o impacto da autoestima. Krashen também menciona que a autoestima está relacionada à forma como as pessoas se importam com o que os outros pensam e, portanto, que eles querem agradar aos outros (KRASHEN, 1982). Fundamentar-se na interculturalidade crítica seria uma forma de tentar compreender cada aluno como um indivíduo dotado de cultura e história e, portanto, uma tentativa de compreender as razões que geram ou autoconfiança ou baixa autoestima em relação ao aprendizado de língua estrangeira.

Seria uma tarefa difícil ensinar sem propor desafios aos alunos, contudo os problemas que são direcionados ao aprendiz pelo professor em sala de aula não são os únicos. Outros problemas que podem ocorrer estão relacionados à forma como o professor direciona seus comandos e se comporta frente aos alunos (inclui-se aqui, a forma como ele corrige). É necessário que o aprendiz saiba que “inscrever-se numa segunda língua é *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela” (CORACINI, 2003, p. 153). Se o professor não deixar isso claro aos alunos, a propensão a bloqueios pode ser ainda maior, visto que há conflitos ideológicos entre a língua 1 e a língua estrangeira a todo momento. Volóshinov (2017) afirma que

a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano. Para separar de modo abstrato a língua do seu conteúdo ideológico ou cotidiano, também seria necessária uma orientação específica, não condicionada pelos objetivos da consciência falante.” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 181).

Dessa maneira, o professor deve ter claro para si que ao ensinar uma língua estrangeira, ensina-se também questões ideológicas, visto que a língua é perpassada por ideologia. Volóshinov, em seu texto *Que é a linguagem* (texto de 1930 citado por PONZIO, 2016, p. 114) afirma que por ideologia entende-se “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sígnicas”. Portanto, é possível perceber a indissociabilidade entre língua e ideologia.

---

<sup>8</sup> Tradução do autor.

A abordagem do professor em sala é uma escolha pessoal, mas a maneira que as respostas são dadas e a postura que ele escolhe devem ser cuidadosamente analisadas, visto que são pontos chave que podem ou tornar a correção oral uma forma útil de corrigir os erros dos alunos ou torná-la o exato oposto, ou seja, um ato que não auxilia em nada exceto na elevação do *filtro afetivo*. Essa postura que o professor assume pode ser considerada seu discurso que, para Bakhtin, é “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.” (BAKHTIN, 2002, p. 181). Partir da perspectiva da interculturalidade crítica é fazer escolhas baseadas na realidade dos alunos e, portanto, estabelecer um discurso que traga oportunidades de aprendizado significativas à turma como um todo.

Truscott (1999) sustenta que dar um retorno em relação ao erro não é eficaz porque não há consistência nele. Lyster *et al.* (1999), por outro lado, argumenta que o retorno de correção não necessariamente precisa ser consistente para ser eficaz. Professores devem ser bastante cuidadosos ao responderem a perguntas, mas as respostas não devem ser abandonadas. De acordo com Lyster *et al.*,

Truscott aponta de maneira correta que remodulações usadas como retorno de correção em salas de aula comunicativas podem ser ambíguas aos alunos que as entendem como movimentos conversacionais. No entanto, o abandono de todo o retorno de correção por esta razão revelaria uma posição polarizada e desdenhosa. (LYSTER *et al.*, 1999, p. 459).<sup>9</sup>

Se a resposta é dada de maneira rápida e indiferente, ela pode soar rude e grosseira tendo um impacto negativo no relacionamento que os alunos criam em relação a seus professores. Prestar atenção especial a todos os erros que os alunos cometem durante uma aula é, por outro lado, muito difícil ou até mesmo impossível se há conteúdos que precisam ser cobertos em um intervalo de tempo específico. Nesses casos, professores podem sentir o grupo e prestar atenção aos erros que geralmente ocorrem para fazerem sessões de correção depois que a discussão ocorreu. Fazer anotações enquanto os alunos conversam também é uma maneira eficaz de fazê-lo, porque uma pronúncia que pode afetar a compreensão ou erros e enganos de gramática realizados

---

<sup>9</sup> Tradução do autor.

pelos alunos não serão esquecidos no momento da correção.

Para alcançar os aspectos positivos mencionados e evitar os negativos, as aulas precisam ser ensinadas de maneira que se crie um ambiente amigável, partindo-se da concepção de interculturalidade crítica. O problema é que isso pode facilmente sair de controle. Desta maneira, os professores precisam perceber quando há um momento de ansiedade para poderem lidar com isso de maneira apropriada. Como afirma Horwitz *et al.*, “tendo em vista que a ansiedade pode ter efeitos profundos em muitos aspectos do aprendizado de uma língua estrangeira, é importante ser capaz de identificar aqueles alunos que são particularmente ansiosos em aulas de língua estrangeira” (HORWITZ *et al.*, 1986, p. 128).<sup>10</sup> Professores precisam ser calmos ou, ao menos, parecerem calmos ao realizarem uma correção. Ela precisa soar natural e não como uma reprimenda. Evitar a correção oral quando as relações professor-alunos e alunos-alunos ainda estão sendo estabelecidas é uma opção interessante, mas correções precisam ser realizadas para que os alunos continuem aprendendo. De acordo com Young, “para diminuir ansiedades associadas com procedimentos de aula, instrutores podem fazer mais atividades em dupla, usar mais jogos e moldar suas atividades às necessidades afetivas do seu aluno” (YOUNG, 1991, p. 433).<sup>11</sup> Como mencionado anteriormente, uma possibilidade que auxilia este tipo de situação consiste em anotar os erros que forem se apresentando enquanto os alunos discutem determinado tópico ou enquanto eles expressam suas opiniões sobre qualquer assunto que acontece em sala. Depois que a discussão é finalizada, todas essas notas devem ser escritas no quadro e discutidas com os alunos. Desta maneira, todos eles se beneficiam da correção oral, mas não são expostos e isso é muito importante para manter o *filtro afetivo* em níveis mais baixos. Professores também precisam prestar atenção aos erros recorrentes para que possam enfatizá-los no momento da correção. Também é necessário que fique claro aos aprendizes que

se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua (CORACINI, 2003, p. 154).

---

<sup>10</sup> Tradução do autor.

<sup>11</sup> Tradução do autor.

Depois de algum tempo com a turma, alunos podem começar a se sentir mais confortáveis para falar e também é possível que eles estejam mais abertos a correções orais. Depende do professor saber o momento certo de quando realizar uma correção oral direta. É um processo gradual e, por esta razão, as primeiras correções orais direcionadas a alunos específicos devem ser feitas de maneira mais leve. Por exemplo, este tipo de correção oral pode começar com a leitura de um texto em que o professor faz pequenas correções de pronúncia. Com o passar do tempo, correções relacionadas à gramática podem ser introduzidas de maneira indireta durante o momento em que o aluno está falando. Para corrigir a gramática indiretamente, os professores podem repetir o que os alunos falam logo após falarem como se estivessem apenas acompanhando a conversa, mas, na verdade, eles estão repetindo com a estrutura correta. Fazendo isso, professores estão corrigindo os alunos oralmente, e a possibilidade de os alunos sentirem a correção como uma reprimenda é menor. Às vezes, os alunos não percebem que estão sendo corrigidos e isso requer uma intervenção mais direta, mas somente se o professor perceber que este aluno sente-se confortável com isso. Se não, a melhor maneira de fazê-lo é chamando o aluno para uma conversa no final da aula. Isso evita a criação de qualquer bloqueio relacionado à aquisição da língua.

Na tentativa de entender como a correção oral é realizada na prática, foram observadas seis aulas de inglês com duração de 3h30min em diferentes dias diferentes ao longo do semestre, ministradas por professores diferentes e em níveis distintos, no projeto Idiomas para Fins Acadêmicos que ocorre aos sábados pela manhã nas dependências da reitoria da Universidade Federal do Paraná. No total, seis professores foram observados em dois grupos (Inglês II e Inglês IV), sendo que das seis aulas, três foram em uma turma e três em outra. As observações ocorreram durante o segundo semestre de 2017.

A turma de Inglês II teve uma média de 13 alunos por turma durante as três observações e quatro professores diferentes ministraram as aulas nesses três dias. O uso da língua 1 (no caso, o português) era bastante frequente, visto que os alunos ainda não eram capazes de se expressarem em inglês e tampouco de compreenderem todos os direcionamentos de atividades na língua que estava sendo ensinada. Foi possível observar certa insegurança por parte dos alunos no início da primeira aula, visto que



faziam poucas perguntas e levavam mais tempo para responder todas as vezes que os professores observados faziam questionamentos. Um aspecto bastante positivo em relação à correção oral é que os professores observados faziam anotações dos erros dos alunos durante práticas orais para uma sessão de feedback posterior. Willis e Willis (2007) reforçam a forma positiva dessa metodologia de trabalho, nomeando-a “offline corrective feedback”, ou sessão de feedback off-line (por ser separada da atividade em andamento).

Durante a segunda aula observada na mesma turma com professor diferente, foi possível notar que não houve correções específicas, mas sim, atendimento às perguntas realizadas pelos alunos. Apesar da ausência de correções orais, pode ser observado que os alunos estavam mais seguros, pois perguntavam e participavam com mais frequência.

No decorrer da última aula observada na turma, já com outro professor, foi possível perceber mais correções. Quando os alunos apresentavam algum desvio linguístico, eram corrigidos oralmente no momento em que o erro ou o engano eram cometidos. Tais correções foram realizadas de maneira bastante polida e os alunos já estavam estudando junto há aproximadamente dois meses, contudo, visto que o professor não conhecia a turma, não houve muito cuidado em relação à hipótese do *filtro afetivo*, incorporado por Krashen em 1982. Dessa maneira, houve muito menos interação na língua estrangeira durante a aula.

A turma de Inglês IV teve uma média de seis alunos durante as três observações e três professores diferentes ministraram as aulas nesses três dias (dentre eles, um que também foi observado na turma de Inglês II). A utilização de inglês em sala de aula era extremamente frequente, visto que os alunos pareciam sempre compreender todos os direcionamentos dados a eles, bem como realizavam questionamentos e faziam comentários em língua inglesa. A maioria dos alunos pareceu bastante confiante desde a primeira aula observada. No que tange às correções realizadas oralmente, não houve preocupação em realizar sessões de correção pós-exercícios. As correções eram sempre diretas, realizadas em voz alta logo após o erro ou o engano do aluno. A maioria dos alunos parecia se sentir confortável, contudo uma aluna em especial parecia mais retraída e insegura. A possibilidade de anotar erros ou enganos e fazer uma sessão de correção após o término de atividades pareceu uma boa opção devido à presença desta aluna que pode não se sentir confortável com o tipo de prática adotada para correções. Tal prática

possibilitaria um ambiente menos hostil, visto que é uma tentativa de compreender o contexto em que os alunos se encontram, com vistas a superar a realidade compartimentada, ou seja, partir da interculturalidade crítica. No entanto, ao manter a mesma abordagem, nenhum professor se preocupou com a insegurança da aluna, o que reforçou o contexto hostil observado.

A segunda aula ministrada para a turma de Inglês IV foi dada por dois professores já observados, contudo não houve correções de erros ou enganos. Os alunos perguntavam bastante, no entanto, não eram corrigidos em nenhum momento (nem de maneira direta e nem em sessão geral de correção). Tal prática vai na contramão do que propõem os estudos sobre o tema, em que a correção é “pragmaticamente viável, potencialmente eficaz e, em alguns casos, necessária” (Lyster *et al.*, 1999, p. 457)<sup>12</sup>.

A terceira e última aula observada na turma foi dada por um professor não observado antes. Nesta aula, houve poucas correções, porém, quando aconteciam, eram sempre realizadas oralmente e de forma direta. Houve maior receptividade dos alunos em relação às correções, o que sugere que níveis mais básicos têm uma barreira maior ao se tratar de exposição aos colegas de classe, quando comparados com níveis menos básicos.

A partir das observações realizadas, foi possível notar três maneiras distintas adotadas pelos professores em relação aos erros e enganos cometidos pelos alunos: 1) anotações durante os exercícios para uma sessão de correção com todos, 2) correções orais direcionadas aos alunos no momento em que cometiam o erro ou o engano e 3) ausência completa de correções. As três maneiras de abordar os erros e enganos ocorreram da seguinte forma:

	<b>Turmas</b>	<b>Sessões de correção</b>	<b>Correções orais diretas</b>	<b>Ausência de correções</b>
<b>Professor 1</b>	Inglês II	X		
<b>Professor 2</b>	Inglês II	X		
<b>Professor 3</b>	Inglês II			X
<b>Professor 4</b>	Inglês II e IV		X	
<b>Professor 5</b>	Inglês IV			X

<sup>12</sup> Tradução do autor.

Professor 6 | Inglês IV

Tabela 1: Abordagens frente aos erros e enganos dos alunos por professores do IFA.

A falta de uniformidade presente no projeto Idiomas para Fins Acadêmicos (Inglês) no que se refere ao modo adotado frente aos erros e enganos realizados pelos alunos aponta para uma possível falta de discernimento do que o referencial teórico aponta em relação à ansiedade em sala de aula. Além disso, a falta de uniformidade em relação a correções realizadas oralmente indica uma ausência de reflexão sobre procedimentos metodológicos permeados pela perspectiva da interculturalidade crítica, visto que não há um olhar para as individualidades dos alunos e, portanto, não existem tentativas de mudança da estrutura social. Outro aspecto a ser ressaltado é que a variação entre formas de correção não ocorreu nas aulas observadas, quando ela deveria ser mais diversa. Assim sendo, é necessário que mais atenção seja dada ao assunto pois, como foi verificado, é um fator de grande influência no processo de ensino aprendizagem dos alunos de língua estrangeira.

Dessa maneira, é possível perceber o que Coracini aponta em relação aos fracassos: são resultado da “dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna” (CORACINI, 2003, p. 157). Portanto, como foi possível observar, professores são responsáveis por manter os alunos motivados a aprender fazendo-os menos ansiosos em aulas de aquisição de língua estrangeira. Com os exemplos e sugestões que foram mencionadas, baseados na perspectiva da interculturalidade crítica, bem como com o relato das observações de aula realizadas, é possível afirmar que não é extremamente difícil de fazê-lo. A correção oral pode se tornar uma ótima ferramenta durante o processo de ensino-aprendizagem e saber alguns detalhes relacionados à forma como os alunos podem se sentir em relação a este tipo de correção, além de algumas técnicas que podem ser usadas para manter o *filtro afetivo* baixo podem vir a ser razões para que o processo de aquisição de língua estrangeira seja mais agradável e eficaz.

## REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**, trad. Paulo Bezerra, 3. Ed.,

Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BIALYSTOK, Ellen. The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. **Second language research**, 13(2), 1997. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.866.3726&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 18 out 2018.

COHEN, Y.; NORST, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. **RELC Journal**, 20(2), 1989. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003368828902000206>>. Acesso em: 20 out 2018.

CORACINI, Maria José. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José (Org). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. 1ª. ed. Campinas/Chapecó: Editora da UNICAMP & Editora ARGOS, 2003.

DULAY, Heidi; BURT, Marina. Remarks on creativity in language acquisition. In: BURT, Marina; DULAY, H.; FINNOCHIARO, Mary Bonomo. (Org). **Viewpoints on English as a second language**. New York: Regents, 1977.

GARDNER, Robert C. (2007). **Motivation and second language acquisition: The Socio-educational Model**. Pieterlen: Peter Lang, 2010.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. **The modern language journal**, 70(2), 1986. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>>. Acesso em: 07 set 2018.

JAMES, Carl. **Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis**. London and New York: Routledge, 1998.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LYSTER, Roy; LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'. **The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes**, 55(4), 1999. Disponível em: <<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.55.4.457?journalCode=cmlr>>. Acesso em: 03 nov 2018.

NEUGEBAUER, Sabina R. **Barriers to Language Acquisition** (Honors Theses), Middletown: Wesleyan University, 2002. Disponível em: <[https://wescholar.wesleyan.edu/etd\\_hon\\_theses/595/](https://wescholar.wesleyan.edu/etd_hon_theses/595/)>. Acesso em: 17 ago 2018.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

TRUSCOTT, John. What's wrong with oral grammar correction. **The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes**, 55(4), 1999. Disponível em: <<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.55.4.437>>. Acesso em: 28 out 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1.ed. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, 2010. Disponível em: <[http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_0204.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf)>. Acesso em 07 jan 2019.

WILLIS, Jane; WILLIS, David. **Doing Task-Based Teaching**: Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2007.

YOUNG, DOLLY JESUSITA. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. **The Modern Language Journal**, 75(4), 1991. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>>. Acesso em: 14 set 2018.

*Recebido em: 12/02/2019*

*Aprovado em: 03/07/2019*