

Alexandra Sofia Ramos Aguiar de Pina

2º Ciclo de Estudos em Mestrado do Ensino do Inglês e de Espanhol no 3º  
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A correção dos erros na expressão oral

2013

Orientador: Dr. Rogelio Ponce de León Romeo

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos os que contribuíram para a consecução deste trabalho, particularmente...

ao Dr. Rogelio Ponce de León, pela disponibilidade e sugestões.

à Dr.<sup>a</sup> Delfina Sá, minha orientadora de estágio, por tudo o que me ensinou ao longo deste ano.

aos alunos que participaram neste estudo.

aos meus colegas de estágio que, mais do que colegas, foram (e são) amigos.

a todos os meus amigos pelo apoio e alento.

à minha família que me apoia incondicionalmente em tudo.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

CVC – Centro Virtual Cervantes

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

IL – Interlíngua

L1 – Língua Primeira

L2 – Segunda Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

## **RESUMO**

Depois de uma incursão pelos procedimentos investigativos mais comuns sobre o estudo do erro e a sua correção na aprendizagem de línguas estrangeiras, foi realizado um trabalho de investigação utilizando técnicas sugeridas por vários autores para a correção dos erros na produção oral de estudantes de Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Neste contexto, pretendeu-se saber qual a perceção dos alunos sobre a adequação e efetividade dos referidos procedimentos. Foram também inquiridos docentes de ELE para auferir sobre a sua atuação perante os erros.

Trata-se de um estudo com características de investigação-ação, tendo-se utilizado como instrumentos de recolha de dados os inquéritos aos alunos e professores (através de dois questionários), a observação direta e as fichas de auto-avaliação de unidade didática.

Os resultados demonstraram que a correção da produção oral é considerada sempre necessária e é bem aceite pelos alunos. O professor ainda é reconhecido por estes como o principal responsável pela correção e os alunos inquiridos revelam alguma renitência quanto às correções realizadas pelos pares. Verificou-se também que as técnicas de correção entendidas como mais eficazes pelos alunos e professores são aquelas que permitem a autocorreção.

Palavras Chave: ELE, Erro, Correção, Produção Oral

## **ABSTRACT**

After an incursion through the more common investigative procedures on the study of error and its correction in foreign language learning, a research was undertaken using techniques suggested by several authors to correct errors in the oral production of students of Spanish as a Foreign Language (ELE). In this context, we sought to know the students perception on the adequacy and effectiveness of these procedures. Teachers of ELE were also inquired to find out how they react before oral errors. This is a study with the characteristics of action research, the instruments used to collect data were surveys given to students and teachers, the direct observation and self-evaluation sheets of each didactic unit.

The results showed that the correction of the oral production is always considered necessary and is well accepted by students. The teacher is still recognized as the main responsible for the correction and the students surveyed showed some reluctance about the corrections made by their peers. It was also found that the techniques of correction perceived as more effective by students and teachers are those that enable self-correction.

**Keywords:** ELE, Error, Correction, Oral production

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	9
<b>Capítulo I – Enquadramento e apresentação do projeto de intervenção e investigação</b> .....	11
1.1. Caracterização da escola – macro contexto .....	11
1.2. Caracterização dos participantes - Contexto turma .....	12
1.3. Razões para a realização do projeto de investigação .....	12
1.4. Questões e objetivos de investigação .....	13
1.5. Metodologia de investigação: a investigação-ação .....	13
1.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....	15
<b>Capítulo II – O Erro e a sua Correção</b> .....	17
2.1. Perspetiva histórica do estudo do erro e da sua conceção .....	17
2.2. Conceito de erro .....	19
2.3. A correção dos erros .....	21
<b>Capítulo III – Correção do erro na expressão oral</b> .....	25
3.1. Os erros na expressão oral .....	25
3.2. Fatores afetivos .....	26
3.3. Tipologia de actividades e correção .....	28
3.4. Formas de correção dependendo de quem corrige .....	29
3.5. Técnicas de correção da produção oral .....	30
<b>Capítulo IV – A Implementação do projeto de investigação</b> .....	34
4.1. Dados recolhidos no questionário aos alunos .....	35
4.2. Dados recolhidos no questionário aos professores .....	44

4.3. A aplicação na sala de aula das diferentes técnicas de correção.....	54
4.3.1. 1ª Intervenção.....	55
4.3.2. 2ª Intervenção.....	56
4.3.3. 3ª Intervenção.....	58
4.3.4. 4ª Intervenção.....	59
4.4. Resultados apontados pelas fichas de autoavaliação de unidade didática preenchidas após a aplicação das diferentes técnicas de correção nas aulas.....	59
4.4.1. Dados recolhidos na Ficha de autoavaliação respeitante à 1ª Intervenção .....	60
4.4.2. Dados recolhidos na Ficha de autoavaliação respeitante à 2ª Intervenção .....	62
4.4.3. Dados recolhidos na Ficha de autoavaliação respeitante à 3ª Intervenção .....	65
4.4.4. Dados recolhidos na Ficha de autoavaliação respeitante à 4ª Intervenção .....	67
<b>Capítulo V – Considerações Finais.....</b>	<b>70</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>73</b>

## **Anexos**

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resposta à questão 1 do questionário aos alunos.....	35
<b>Tabela 2</b> – Resposta à questão 2 do questionário aos alunos.....	36
<b>Tabela 3</b> – Resposta à questão 3 do questionário aos alunos.....	37
<b>Tabela 4</b> – Resposta à questão 4 do questionário aos alunos.....	38
<b>Tabela 5</b> – Resposta à questão 5 do questionário aos alunos.....	38
<b>Tabela 6</b> – Resposta à questão 6 do questionário aos alunos.....	39
<b>Tabela 7</b> – Resposta à questão 7 do questionário aos alunos.....	39
<b>Tabela 8</b> – Resposta à questão 8 do questionário aos alunos.....	40
<b>Tabela 9</b> – Resposta à questão 9 do questionário aos alunos.....	41
<b>Tabela 10</b> – Resposta à questão 10 do questionário aos alunos.....	42
<b>Tabela 11</b> – Resposta à questão 11 do questionário aos alunos .....	43
<b>Tabela 12</b> – Resposta à questão 1 do questionário aos professores .....	44
<b>Tabela 13</b> – Resposta à questão 2 do questionário aos professores .....	45
<b>Tabela 14</b> – Resposta à questão 3 do questionário aos professores .....	45
<b>Tabela 15</b> – Resposta à questão 4 do questionário aos professores .....	46
<b>Tabela 16</b> – Resposta à questão 5 do questionário aos professores .....	46
<b>Tabela 17</b> – Resposta à questão 6 do questionário aos professores .....	47
<b>Tabela 18</b> – Resposta à questão 7 do questionário aos professores .....	47
<b>Tabela 19</b> – Resposta à questão 8 do questionário aos professores .....	48
<b>Tabela 20</b> – Resposta à questão 9 do questionário aos professores .....	48
<b>Tabela 21</b> – Resposta à questão 10 do questionário aos professores .....	49

<b>Tabela 22</b> – Resposta à questão 11 do questionário aos professores .....	49
<b>Tabela 23</b> – Resposta à questão 12 do questionário aos professores .....	50
<b>Tabela 24</b> – Resposta à questão 13 do questionário aos professores .....	51
<b>Tabela 25</b> – Resposta à questão 14 do questionário aos professores .....	52
<b>Tabela 26</b> – Resposta à questão 15 do questionário aos professores .....	52
<b>Tabela 27</b> – Resposta à questão 1 relativa à 1ª Intervenção.....	59
<b>Tabela 28</b> – Resposta à questão 2 relativa à 1ª Intervenção.....	60
<b>Tabela 29</b> – Resposta à questão 3 relativa à 1ª Intervenção.....	61
<b>Tabela 30</b> – Resposta à questão 1 relativa à 2ª Intervenção.....	62
<b>Tabela 31</b> – Resposta à questão 2 relativa à 2ª Intervenção.....	62
<b>Tabela 32</b> – Resposta à questão 3 relativa à 2ª Intervenção.....	62
<b>Tabela 33</b> – Resposta à questão 4 relativa à 2ª Intervenção.....	64
<b>Tabela 34</b> – Resposta à questão 1 relativa à 3ª Intervenção.....	64
<b>Tabela 35</b> – Resposta à questão 2 relativa à 3ª Intervenção.....	65
<b>Tabela 36</b> – Resposta à questão 3 relativa à 3ª Intervenção.....	66
<b>Tabela 37</b> – Resposta à questão 1 relativa à 4ª Intervenção.....	67
<b>Tabela 38</b> – Resposta à questão 2 relativa à 4ª Intervenção.....	67
<b>Tabela 39</b> – Resposta à questão 3 relativa à 4ª Intervenção.....	68
<b>Tabela 40</b> – Resposta à questão 4 relativa à 4ª Intervenção.....	68

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Devido ao facto de já estar profissionalizada na área de Inglês, a presente profissionalização centrou-se apenas na área do Espanhol.

O tema deste relatório é a correção de erros, uma prática habitual na aula de língua estrangeira. Os professores dedicam muito tempo e esforço na correção da produção oral e escrita dos seus alunos pois este procedimento envolve um complexo processo de toma de decisões. No que se refere à correção de erros na expressão oral, esse processo adquire ainda maior complexidade comparativamente à correção de erros na expressão escrita, devido principalmente a dois fatores: a imediatez e a escassa planificação da produção oral. Assim sendo, a tomada de decisões sobre a correção tem que ser feita em décimas de segundo, o que exige que o professor faça uma reflexão prévia sobre este tema e esteja munido de técnicas e mecanismos mais ou menos automatizados para que leve a cabo a correção da melhor forma possível com a rapidez que a interação oral exige. Sabe-se que as atividades de expressão oral são as que mais causam ansiedade nos alunos e ao acrescentarmos a este fator a ansiedade que a correção pode provocar se não for feita da melhor forma, corremos o risco de não usufruir deste instrumento pedagógico que se reveste de imensa utilidade na tentativa de alcançar o objetivo de qualquer aula de língua estrangeira: a competência comunicativa dos alunos.

O objetivo deste trabalho é investigar as diferentes técnicas de correção de erros na expressão oral propostas por diferentes autores e testá-las na sala de aula, para desta forma auferir sobre a sua adequação e impacto nos alunos.

No capítulo I, apresenta-se o contexto onde se desenvolveu o presente estudo e a metodologia de investigação, bem como as razões para a realização do projeto de investigação, a delimitação das questões e objetivos de investigação e os instrumentos e procedimentos de recolha de dados utilizados.

Nos capítulos II e III é feito o enquadramento teórico do projeto de investigação. No segundo capítulo, aborda-se a perspetiva histórica do estudo do erro e da sua

conceção, seguidamente analisa-se o conceito de erro atualmente e, por fim, aborda-se o entendimento de correção e os princípios que devem nortear a correção dos erros na aula de língua estrangeira. O terceiro capítulo, refere-se especificamente à correção dos erros na expressão oral, começando-se por expor que erros são cometidos neste contexto, os fatores afetivos a levar em conta, a tipologia de atividades que influencia a forma de correção a utilizar e, finalmente, expõem-se técnicas de correção da produção oral.

O quarto capítulo é dedicado à forma como a investigação-ação foi implementada, quais os procedimentos adotados e os resultados obtidos.

Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais.

# **I ENQUADRAMENTO E APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, começa-se por caracterizar o contexto de intervenção e os sujeitos participantes. Em seguida, procede-se à fundamentação das orientações metodológicas adotadas, expõe-se a problemática do estudo e as questões e os objetivos da investigação. Finalmente, são indicados e justificados os métodos e procedimentos de recolha de dados.

## **1.1. Caracterização da escola – macro contexto**

O presente trabalho foi realizado na Escola Secundária Alexandre Herculano, com uma turma do 11º ano de escolaridade. Esta escola deve o seu nome ao conhecido escritor do século XIX, Alexandre Herculano de Carvalho Araújo. Funciona num edifício construído na primeira metade do século XX, da autoria do arquiteto português Marques da Silva, em vias de ser classificado patrimonialmente. Situa-se na Avenida Camilo, freguesia do Bonfim, na cidade do Porto. Atualmente, os alunos que frequentam esta Escola são oriundos da área urbana circundante, caracterizada por uma crescente degradação e abandono, ao nível do parque habitacional, com repercussões na desagregação social, económica e familiar das populações, e também de concelhos vizinhos, nomeadamente das freguesias do alto concelho de Gondomar.

Face ao que antes foi mencionado, verifica-se que uma parte significativa da população escolar provém de contextos socialmente vulneráveis. O perfil social, económico e cultural dos alunos justifica a existência de uma oferta variada de cursos que engloba o ensino regular (3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário), cursos profissionais, cursos de educação e formação e educação e formação de adultos

Nos últimos anos letivos, como consequência do fenómeno da imigração, a escola tem vindo a acolher discentes das mais variadas nacionalidades (chineses, ucranianos, russos, marroquinos, paquistaneses, brasileiros, angolanos e outros.), refletindo, assim, a heterogeneidade demográfica verificada na comunidade envolvente.

As atuais condições estruturais e de habitabilidade do edifício constituem um constrangimento ao desenvolvimento de um processo ensino/ aprendizagem de qualidade. (Projeto Educativo ESAH).

## **1.2. Caracterização dos participantes - Contexto turma**

Este projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Foi aplicado numa turma de Espanhol Iniciação, o que corresponde ao nível A2. A turma em questão é uma turma do décimo primeiro ano – a turma 11º G - do curso científico - humanístico, constituída por 23 alunos, 17 raparigas e 6 rapazes, com idade média de 17 anos. Destes 23, apenas 17 frequentam a disciplina de espanhol.

No que se refere ao contexto sócio – económico, a maioria dos alunos provem de contextos desfavorecidos. Quase a totalidade dos alunos beneficia do Serviço de Ação Social Escolar. A nível da situação do agregado familiar, dois terços dos alunos vivem apenas com um dos progenitores. Apesar de a maioria dos pais ter frequentado apenas o 3º Ciclo de escolaridade, a grande maioria dos alunos pretende prosseguir estudos para além do 12º ano.

Numa primeira fase, foram observadas algumas aulas lecionadas pela professora orientadora e pelos colegas estagiários, verificando-se que a maior parte dos alunos revelava motivação para a aprendizagem da língua espanhola e colaborava ativamente nas atividades letivas. É um grupo muito heterogéneo a nível da proficiência do espanhol e também no que se refere ao comportamento. Relativamente ao comportamento, a maioria dos alunos denota alguma falta de concentração, já que são bastante faladores.

## **1.3. Razões para a realização do projeto de investigação**

Verificou-se que havia um grupo considerável de alunos que demonstrava algum constrangimento nas atividades de produção oral, participando apenas quando solicitado pelos professores e revelando algum receio e ansiedade. Constatou-se também que perante a correção dos erros cometidos muitos dos alunos abandonavam a produção oral. Isto permitiu concluir que esse grupo de alunos não evidenciava reações favoráveis à correção dos erros cometidos na oralidade. Assim sendo, ponderou-se a hipótese de que a atitude dos alunos perante a correção era negativa devido ao seu entendimento do erro e, conseqüentemente, da sua correção como um sinal de fracasso.

Relativamente aos restantes alunos, que não evidenciavam qualquer constrangimento perante a correção, pude verificar que perante a correção da oralidade

e a conseqüente interrupção do seu discurso, se quebrava a fluidez, e que muitas vezes acabavam por não conseguir expressar tudo o que pretendiam ou que poderiam.

Estas observações levaram-me a querer obter mais informações sobre a correção do erro nas atividades de expressão oral e a tentar descobrir como poderia ajudar os alunos a entender a correção de uma forma mais positiva por um lado, e como não prejudicar a fluidez sem descuidar a correção dos erros, por outro.

#### **1.4. Questões e objetivos de investigação**

O presente trabalho tem como objetivos refletir sobre o erro cometido na produção oral e identificar processos de correção do erro na oralidade.

Tentando atingir estes objetivos, definimos como questões orientadoras da nossa investigação as seguintes perguntas:

- Como os alunos percebem e vivenciam o erro e a sua correção na produção oral na sala de aula?
- Como é vivenciada a correção pelos alunos quando corrigidos pelos colegas, pelo professor, ou por eles mesmos (auto-correção)?

Pretendemos, através do estudo e tratamento didático do erro na produção oral, conduzir os nossos alunos a

- adotar uma atitude positiva perante o erro e a sua correção;
- ser capazes de se autocorriger e corrigir os seus pares;
- realizar uma avaliação de todo o trabalho efetuado.

#### **1.5. Metodologia de investigação: a investigação-ação**

Tendo em consideração os objetivos propostos neste trabalho, consideramos que a metodologia que melhor se ajusta é a investigação-ação. Dentro da área da investigação educativa, a metodologia da investigação-ação é considerada como a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo referenciada como “la metodología del profesorado como investigador” (Latorre, 2003:20).

A investigação-ação pode-se descrever, em termos gerais, “como un método cualitativo que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para descubrir aspectos que pueden ser mejorados” “a través de ciclos de acción y reflexión” (Gutiérrez, 2007). Ou seja, consiste numa metodologia de investigação de natureza reflexiva centrada na prática, na ação que permite encontrar soluções para os problemas com os que se depara o professor na sua prática cotidiana.

Apesar de esta se tratar de uma metodologia de investigação de natureza reflexiva e qualitativa, não deixa de ter que ser cuidadosamente planeada. Segundo Gutiérrez, “aplicado a la educación, los diferentes movimientos nacidos dentro de la investigación en acción señalan las siguientes fases como esenciales en su proceso: planificar, actuar, observar y reflexionar”(2007:337).

O processo que foi seguido ao longo da investigação efetuada contempla estes quatro momentos: a planificação dos procedimentos levados a cabo nas aulas com vista à implementação deste projeto de investigação; a ação, ou seja, o desenvolvimento dos procedimentos planificados; a observação, levada a cabo pelo professor aquando da aplicação do projeto nas aulas; a posterior reflexão, na qual se ponderou se houve efetivamente mudança ou melhoria na prática educativa resultante da ação efetuada.

Inserindo-se este trabalho no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, importa também referir que a investigação-ação usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação (Moreira, 2001). As vantagens da utilização da investigação-ação, como estratégia de formação de professores, estão bem patentes nas palavras da supra citada autora:

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Privilegiámos, portanto, uma investigação qualitativa de tipo investigação-ação, pelo que foi anteriormente referido, bem como pela sua natureza participativa, pois,

segundo Kemmis & McTaggart, (referenciados em Latorre, 2003:25), “las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas”.

## **1.6. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Para realizar um ato de investigação é sempre necessário pensar nas formas de recolha de informação. De entre os vários instrumentos passíveis de ser utilizados, optei por usar os questionários, as fichas de autoavaliação de unidade didáctica e a observação direta participante.

Tendo como ponto de partida o pressuposto de que a perceção dos erros e da sua correção não é entendida de forma positiva por parte dos alunos, definiu-se como objetivo inicial da intervenção obter informações sobre o seu entendimento do erro e a sua correção na aula de espanhol. Com este objetivo em mente, foi-lhes pedido que respondessem a um questionário. Este questionário tem como referência um outro elaborado por I. Blanco Picado (2002). É de carácter misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas. Foi redigido em espanhol, mas deu-se a oportunidade aos alunos de responder em espanhol ou português, pois consideramos que, desta forma, se poderá evitar que a falta de domínio da língua dificulte a tarefa.

Foi também solicitado a professores de ELE, que respondessem a um questionário com o objetivo de descobrir as suas crenças e as suas atitudes e reações no que se refere à correção do erro na produção oral. Este questionário tem como referência um outro elaborado por Virginia Barbero Carcedo (2009). É de carácter misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas e está redigido em espanhol. É importante para este estudo ter em consideração as opiniões de outros docentes pois, de acordo com Gutiérrez (2007:337), uma das ferramentas fundamentais da investigação-ação é o diálogo com outros profissionais.

Sendo este um projeto de carácter eminentemente prático, em que através da nossa atuação se pretende provocar alterações no proceso de ensino aprendizagem, é natural que, no decorrer dessa ação, o professor investigador obtenha informações essenciais à sua consecução. Por esta razão, entende-se que a observação é um instrumento de recolha de informação essencial neste projeto. No âmbito do ensino “hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un

elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, pues en ella se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos”. (Gutiérrez, 2007:338)

A técnica de observação direta privilegiada foi a observação participante, pois “implica la interacción entre el investigador y los grupos participantes” e o seu objetivo é “recoger datos de modo sistemático directamente en la situación de enseñanza”. (Gutiérrez, 2007:341)

Recorremos, no final de cada unidade didática lecionada, à aplicação de fichas de autoavaliação porque, tal como é referido no programa de Espanhol -11º Iniciação, é essencial “aplicar grelhas de auto-avaliação sobre o grau de consecução, de interesse, de participação e de satisfação.” Com este instrumento pretende-se, no que a esta investigação concerne, obter informações sobre a ação realizada nas aulas, ou seja permite-nos identificar a perceção dos alunos no que se refere às diferentes propostas de correção dos erros na oralidade feitas pela professora.

## **II O ERRO E A SUA CORREÇÃO**

### **2.1. Perspetiva histórica do estudo do erro e da sua conceção**

A atitude perante o erro tem mudado ao longo dos tempos, pois foi sendo determinada por novas conceções metodológicas e didáticas, na base das quais estavam diferentes teorias linguísticas ou psicológicas. Por esta razão, a evolução do conceito de erro no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma estreita relação com a evolução dos métodos e abordagens didáticas. Assim, torna-se fundamental expor, ainda que de forma breve, as diferentes teorias e subjacentes conceções do erro e da sua correção ao longo da história.

O erro começou por ser visto como algo totalmente negativo, algo a evitar e que se devia erradicar da sala de aula para que não se fixasse.

En la didáctica tradicional el error representa una imperfección en el aprendizaje de las estructuras lingüísticas, un conocimiento insuficiente de las reglas morfosintácticas de la L2. Por lo tanto, se trata como elemento negativo que hay que reprimir, con lo que se limitan, pues, casi completamente las producciones espontáneas de los alumno (Moliné & Hilt, 2004:9).

Este conceito de erro dominou durante muito tempo o panorama da didática das línguas estrangeiras.

Foi nos anos 50 que os teóricos se começaram a preocupar com este tema e, em pleno auge do modelo de aprendizagem condutivista e da teoria linguística estruturalista, nasce a Análise Contrastiva (AC), fruto da tentativa de encontrar uma explicação teórica para os erros e da preocupação em os prevenir. Através do contraste entre a língua materna e a língua meta, procurava-se encontrar as simetrias e, sobretudo, as assimetrias entre ambas. Acreditava-se que as dificuldades na aprendizagem de uma nova língua eram fruto dos aspetos que são diferentes da língua materna. Ao comparar e contrastar as duas línguas podiam-se prever os erros que apareceriam no processo de aprendizagem e, através de uma exercitação mais intensiva, evitá-los. (Moliné & Hilt, 2004).

Um dos conceitos nos quais se fundamenta a AC é o conceito de interferência, quando o falante usa formas próprias da língua materna ao exprimir-se na língua alvo: “Se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa” (Gargallo, 1993:17).

De acordo com Fernández (1997), a metodologia subjacente a este modelo considera o erro como algo intolerável, pois pode gerar hábitos incorretos e propõe uma aprendizagem sem erros através da repetição de enunciados, que desta forma seriam automatizados de forma correta.

Nos anos 70, novos estudos demonstram que nem todos os erros se podem prever através da AC e que muitos dos erros que apareciam não se podiam explicar como resultantes da influência da língua nativa (Vázquez, 1999).

A publicação, em 1967, do artigo “The significance of learners’ errors”, de S. P. Corder, impulsionou o desenvolvimento da corrente de investigação denominada Análise de Erros (AE) que trouxe consigo uma nova conceção do erro. Fernández (1997) refere que o método de análise e o papel do erro são diferentes na AC e na AE, pois na AC partia-se da comparação de dois sistemas linguísticos e na AE parte-se das produções concretas dos alunos. Aquilo que se revela mais importante neste modelo é a nova conceção dos erros, pois são considerados não só como um passo obrigatório para a apropriação da língua como também indícios do processo que o aprendente segue nesse caminho:

(...) la nueva concepción de los errores, que se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua como índices del proceso que sigue el aprendiz en el camino (Fernández, 1997:18).

Corder (1967) foi o primeiro a destacar a importância dos erros tanto para os alunos como para os professores e investigadores, pela informação que proporcionam sobre o processo de aprendizagem. Considerava a língua do aprendente de uma L2 ou LE uma “*competencia transitória*”, com as suas próprias características, diferentes da língua materna e da língua meta tal e como a conhecem e usam seus falantes nativos.

Da conceção dos erros como indício dos estádios pelos quais passa o aprendiz no caminho de apropriação da língua meta, passa-se ao conceito de interlíngua (IL), como o sistema próprio de cada um desses estádios. De acordo com Santos Gargallo (1993), o

conceito de IL, criado por L. Selinker em 1969, refere-se ao “sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera (...) que constituye un lenguaje autónomo”. De acordo com Frauenfelder et al (1980), citado por Fernández (1997), deve ser entendido como

[...] una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como “un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente de la LM (aunque se encuentren algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico (Fernández, 1997:20).

A principal característica da IL é a fossilização, um processo que “hace mantener rasgos de la gramática de la lengua materna en la estructura del sistema empleado por el estudiante” (Santos Gargallo, 1993:157).

Segundo Durão (2004) o modelo de IL é uma evolução dos modelos de Linguística Contrastiva que o precederam e

(...) favoreció de forma importante el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas porque, entre otras cosas, promocionó propuestas de tratamiento del error, estudios con vistas a la identificación de las operaciones cognitivas subyacentes a la construcciones de enunciados en LE, a la comprensión de las estrategias de comunicación y de aprendizaje, así como introdujo el concepto de ‘fossilización` en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Da abordagem às diferentes teorias feita anteriormente, podemos concluir que a partir da perspectiva de Corder e com os contributos dos estudos realizados no marco da teoria da interlíngua, “se comprendió que el error es parte no eliminable del processo de aprendizaje de una lengua y, más aún, es el reflejo de los esfuerzos del alumno por formular sus hipótesis de una gramática de la L2” (Moliné & Hilt, 2004:13). O erro passou a considerar-se um elemento ativo e necessário no processo de aprendizagem, uma manifestação da interlíngua do aprendente.

## **2.2. Conceito de erro**

Após esta breve exposição, podemos verificar que o entendimento do erro foi-se alterando com a sucessão dos diferentes métodos e abordagens didáticas, cada um dos

quais, a partir das suas fundamentações teóricas, propunha um tratamento e conceito diferente do erro. Por esta razão é difícil definir de forma clara o erro, pois é uma noção muito ampla e tem sido muito debatida tanto por linguistas como por professores.

Antes de tentar definir erro, convém distinguir entre erro e engano. Em 1967, Corder distinguiu erro (*error*) de engano (*mistake*). Segundo ele, os primeiros ocorrem porque se violam regras da L2 que se desconhecem ou não se dominam, enquanto os segundos são erros esporádicos, um acidente de produção momentâneo, cometido por quem normalmente conhece a regra (Corder, 1967).

Esta distinção também está contemplada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, de acordo com o qual,

Os erros devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendiz comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo (Conselho da Europa, 2001:214).

Centrando-nos agora apenas no erro e deixando de parte os enganos ou falhas, podemos encontrar mais algumas definições que nos podem ajudar a aproximarmo-nos do conceito de erro.

Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE* do Centro Virtual Cervantes (CVC), o termo erro refere-se a “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta.” Aquí temos patente a ideia do erro como desvio da língua alvo que é partilhada também por Blanco (2002)<sup>1</sup>, que afirma que “el error siempre es una transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que en el caso que nos ocupa puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática, y de una gran variedad de tipos más.” No entanto, nesta última definição aparece a ideia de que o erro não se pode considerar apenas de um ponto de vista linguístico, pode ser também de carácter cultural ou pragmático. Esta ideia é interessante, pois muitas vezes os professores centram-se apenas no erro linguístico, descurando os demais.

---

<sup>1</sup> [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html)

Algo comum às várias definições que podemos encontrar é esta ideia de transgressão ou desvio da norma, mas é importante ter em conta não só a norma linguística. Moliné & Hilt (2004) falam de “diferentes normas”: a norma linguística, sociocultural, pragmática e referencial. O objetivo de quem aprende uma língua é poder usá-la em situações distintas, ou seja, atingir uma competência comunicativa na língua alvo (Santos Gargallo, 2004). Segundo o QECR a competência comunicativa compreende outras competências como a competência linguística, sociolinguística e pragmática, daí que seja essencial que o professor considere todos estes aspetos.

### 2.3. A correção dos erros

A palavra corrigir denota uma carga negativa como podemos verificar na definição que encontramos no dicionário da Língua Portuguesa<sup>2</sup> “emendar”, “retificar”, “castigar” ou a definição de *corregir* disponibilizada no dicionário da Real Academia<sup>3</sup> “enmendar lo errado; advertir, amonestar, reprender.” Não é surpreendente, portanto, que muitos alunos entendam a correção de uma forma negativa. Sabendo que os elementos afetivos, como a motivação, a ansiedade e a personalidade do aluno têm repercussões na aprendizagem de uma língua é importante que o professor tenha consciência de uma serie de fatores no momento da correção, como os apresentados em seguida, enumerados por E. Alonso (1994:161): a personalidade do aluno, a natureza do grupo, a relação entre os alunos, a relação com o professor, os hábitos de aprendizagem prévios, as expetativas e as necessidades dos alunos. Este autor, aponta como soluções possíveis para descobrir como se sentem os alunos perante a correção a discussão na aula ou o preenchimento de um questionário, pois desta forma

(...) tenemos la oportunidad de explicarles por qué corregimos en ciertos momentos y dejamos de hacerlo y de escuchar sus opiniones (...) cómo se sienten o se han sentido al ser o no ser corregidos, al ver sus compañeros en la misma situación; qué opinan de nuestra forma de hacerlo (Hilt & Moliné 2004:13).

Perante isto,

---

<sup>2</sup> <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/corrigir>

<sup>3</sup> <http://lema.rae.es/drae/?val=corregir>

(...)es fundamental el nuevo papel que desarrolla el docente, ya no directivo y autoritario, sino de facilitador, que acepta los sentimientos y las ideas del alumno, los aclara quizás y los desarrolla, que estimula la intervención personal, anima y alaba la acción de los aprendices, recordando resultados negativos, pero también positivos (Moliné & Hilt, 2004:13).

O objetivo último será “conseguir que nuestros alumnos se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante es enseñar que del error también se aprende” (Blanco, 2002), pois “para aprender una lengua hay que arriesgarse, jugar con ella, perderle el miedo y apostar.” (Alonso, 1994:153).

No âmbito das investigações sobre didática das línguas existem diferentes posturas quanto à correção, o que ocorre também entre os professores, “la actitud del enseñante ante los errores depende de cómo conciba la adquisición de una lengua” (Blanco, 2002). Na opinião de Moliné & Hilt (2004), “la corrección es una actividad útil en el aula, pero que con frecuencia se practica mal.” O professor pode atuar de diferentes maneiras perante os erros, pode mesmo ignorá-los ou limitar-se a reprová-los, no entanto estas atitudes não são consideradas correção.

Segundo os autores supracitados, a correção deve ser entendida como um instrumento para potenciar o processo de aprendizagem, que proporciona *feedback* e permite ao aluno confirmar ou questionar as regras da sua interlíngua. A correção ao contrário da avaliação não tem como objetivo julgar ou valorar os conhecimentos do aluno, pretende sim, através da atuação perante os erros, melhorar o domínio da língua e evitar que surjam outros (Moliné & Hilt, 2004:32). Graciela Vázquez (1999:64) apresenta um conceito interessante, o de corrigir para aprender que significa “interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera tal que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta.”

Ao considerarmos que os erros são parte integrante do processo de aprendizagem e que informam sobre o estágio em que se encontra o aluno neste mesmo processo, é crucial saber o que fazer quando surgem. A preocupação em identificar e corrigir os erros é “una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas” (Fernández, 1997:17). A correção é um instrumento útil para favorecer a

aquisição/aprendizagem de uma L2, no entanto, para que se possa tirar partido deste recurso é necessário saber utilizá-lo. Não é tarefa fácil pois é necessário ter em conta inúmeros factores e são várias as questões que se levantam: que erros corrigir, como e quando corrigir? De acordo com Moliné & Hilt (2004) a decisão sobre os erros a corrigir dependerá do contexto didático em que apareçam: o tipo de exercício, o objectivo, o nível dos alunos, entre outros fatores. De acordo com Fernández (1998) “La corrección debe centrarse en los aspectos que se están trabajando y en los que más preocupan al alumno, en función de sus necesidades comunicativas”. Não há uma resposta absoluta e é necessária adaptação às diferentes situações didáticas. É importante também “utilizar los catálogos de errores comunes y frecuentes” e “tener claro cuáles son los errores que caracterizan los diversos estadios de interlengua” (Vázquez, 1999:64).

Depois de decidir o que corrigir é importante saber como fazê-lo. E. Alonso (1994) sugere alguns passos a seguir para que a correção seja eficaz:

- 1) o aluno deve saber que cometeu um erro;
- 2) normalmente deve-se indicar onde e que tipo de erro cometeu;
- 3) o aluno deve tentar corrigir o seu próprio erro;
- 4) se o aluno não o conseguir fazer pode-se recorrer aos colegas.

Importa ressaltar destes passos a ideia de que a correção pode ser feita por outros que não o professor pois “existe la idea – bastante generalizada – de que debe corregir la persona que enseña; si corrige alguien de la clase, la corrección corre el riesgo de no ser aceptada” (Vázquez, 1999:124) e que a autocorreção é um “requisito imprescindible para que se dé una adquisición real de una L2” (Moliné & Hilt,2004:44), devendo, por esta razão, ser desenvolvida na aula.

No próximo capítulo deste trabalho abordar-se-ão de forma mais aprofundada estas questões, bem como diferentes técnicas de correção vocacionadas para a correção do erro na oralidade e de acordo com diferentes objetivos e atividades.

Para concluir, Moliné & Hilt (2004:47) apresentam algumas características da “buena corrección”:

- tem que ser clara e não ambígua;
- deve respeitar a personalidade e a sensibilidade do aluno;
- não deve ser entendida como um castigo, nem pôr em evidência o aluno perante os outros;
- deve ser adequada à capacidade do aluno, à metodologia e aos objetivos das atividades.
- como é uma interação entre docente e aluno deve reger-se pelas normas de cortesia.

### III CORREÇÃO DO ERRO NA EXPRESSÃO ORAL

#### 3.1. Os erros na expressão oral

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* a expressão oral é uma capacidade comunicativa que abarca não só o domínio da pronúncia, do léxico e da gramática da língua meta, como também conhecimentos socioculturais e pragmáticos. Inclui uma série de “*microdestrezas*”, tais como “aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.” O Quadro Europeu Comum de Referência refere-se à expressão oral como uma atividade linguística de produção e inclui dois novos conceitos, as atividades linguísticas de interação e mediação. Segundo o QECR (2001), nas atividades de produção oral “o utilizador produz um texto oral que é recebido por um auditório de um ou mais ouvintes”, nas atividades de interação oral “participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se.” e as atividades de mediação “tornam a comunicação possível entre pessoas que não podem, por qualquer razão, comunicar diretamente”. A interação e a mediação são comuns na comunicação real fora da aula e desempenham um importante papel no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Na produção oral, os alunos cometem os erros habituais do processo de aprendizagem de uma língua, como os de tipo morfossintático, léxico, pragmático ou discursivo, que também encontramos em produções escritas (Moliné & Hilt, 2004:50), no entanto, há erros que são específicos deste contexto, “hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del ‘ahora’ y del ‘aquí’”. (Vázquez, 2000:4).

Devido principalmente à escassa planificação do discurso oral “hablar es una actividad muy compleja que supone combinar contenido y forma de manera inmediata, y (...) no permite realizar pausas largas para pensar, sin algún tipo de sanción.” (Vázquez, 2000:151). Segundo S. Fernández (2000), citada por (Moliné & Hilt, 2004:52) há âmbitos específicos do contexto oral, como a pronúncia, entoação, ritmo, fluidez, conetores e modalizadores da conversação, a adequação à situação, sinais de cooperação e reações apropriadas, turnos de palavra, pausas e controlo do discurso. Será

importante que o professor considere todos estes aspectos característicos da expressão oral e não se detenha apenas no conteúdo formal.

### 3.2. Fatores afetivos

A produção oral implica a exposição do aprendente perante a turma, “el hecho de hablar supone exponerse de una manera que no implica el escribir, y esto influye, indudablemente, sobre la actuación” (Vázquez, 2000:151). Desta forma, as atividades orais na aula são as que geralmente produzem mais ansiedade e receio nos alunos.

Muchos alumnos tienen miedo a hablar una lengua extranjera, quizás porque temen exponerse o les da vergüenza pronunciar sonidos extraños o se sienten incómodos al hablar en público (Moliné & Hilt, 2004:53).

Se somarmos a estes fatores inerentes à expressão oral, a ansiedade que, como foi exposto anteriormente, pode provocar o erro e a sua correção, é fundamental que se considerem os fatores afetivos para que a correção da expressão oral seja feita com sucesso.

Existen múltiples factores que influyen en la efectividad de la corrección, además del propio método de corrección escogido. Podemos clasificar estos factores en dos grandes bloques: los provenientes de la percepción de la corrección por parte del alumno y los que dependen del método/modo usado por el profesor para ésta (Españeira & Caneda, 1998).

Os alunos esperam ser corrigidos, sabem que a correção é algo intrínseco à aula de língua, no entanto, isso não significa necessariamente que a sua conceção da correção seja positiva ou que as suas experiências anteriores, no que a esta concerne, tenham sido favoráveis.

As far as mistakes and mistake-correction are concerned, we can say that most students **expect** teachers to correct them, because that is the traditional view of what a language teacher does, and they come from educational backgrounds where teachers correct a lot. (...)This does not necessarily mean that they want it. (Bartram & Walton, 1999:29)

Torna-se por isso essencial, como foi referido no capítulo anterior que os professores transmitam aos alunos que os erros são algo natural, que fazem parte do processo de

aprendizagem e que “will be dealt with in a non-judgmental, supportive and effective way”(Bartram & Walton, 1999:31). O professor tem aqui um papel preponderante, pois

La función de quien enseña es – sobre todo- la de guiar, quitar miedos infundados y dar pautas para que la persona que aprende tome el aprendizaje en sus propias manos (Vázquez, 2000:151).

Como foi exposto no capítulo anterior, na sala de aula o professor encontra uma grande diversidade, “what affects one student badly affects another very positively”, por esta razão “correction has a number of possible psychological effects on students.” (Bartram & Walton, 1999:29). Estes autores apresentam uma lista de possíveis efeitos psicológicos causados pela correção: “Frustration, Discouragement, Satisfaction, Confidence, Fear.” (Bartram & Walton, 1999:30). Naturalmente, o professor pretende com a correção incitar sentimentos positivos, para isso

La corrección de errores debe ser presentada al alumno como método de aprendizaje que proporciona una segunda oportunidad de aprender una materia dada o de fijar un mecanismo (Españeira & Caneda, 1998:477).

É igualmente importante que o professor numa fase inicial promova a discussão na aula sobre a correção e chegue a acordo com os alunos sobre a melhor forma de a fazer, “podemos llegar a un acuerdo como grupo y a otro a nivel individual” pois devido às diferentes personalidades e formas de aprender, os alunos podem necessitar de uma correção distinta. (Alonso, 1994:161). No fundo, “hay que negociar el cuándo y el cómo corregir para que todos se sientan a gusto.”(Blanco, 2000).

La clave para encontrar el camino hacia el aprendizaje por medio de la corrección de errores está en la capacidad del docente para averiguar lo que sus alumnos esperan de él (Españeira & Caneda, 1998:479)

Para promover um sentimento positivo relativamente à correção na expressão oral é também

(...) indispensable que la forma en que se realice la corrección oral sea respetuosa con la personalidad del alumno, que no le ponga en evidencia si se realiza ante el grupo, que el tono y la forma sean corteses (Moliné & Hilt, 2004:53).

O objetivo será levar o aluno a entender a correção como um método de aprendizagem e não “como un castigo a sus faltas” (Espíñeira & Caneda, 1998:479), para isso, o professor terá que gerir muito bem os fatores afetivos. Como referido por Bartram & Walton (1999:31), “Bad mistake-management is worse than none at all. But good mistake-management helps everybody.”

Em síntese, a correção é útil quando realizada com coerência, de forma flexível e atendendo a todos os fatores anteriormente referidos, quando assim não é, pode criar no aluno sentimentos de intimidação ou desmotivação que são prejudiciais no processo de aprendizagem da LE.

### **3.3. Tipologia de actividades e correção**

Na opinião de Fernández (2002) e Moliné & Hilt (2004) podemos, de acordo com os objetivos das atividades didáticas, distinguir entre dois grandes tipos: atividades centradas na forma e atividades centradas na mensagem. No que diz respeito às primeiras, os objetivos gerais são fixar estruturas ou elementos a vários níveis (fonológico, morfossintático e pragmático). São exemplo destas atividades: a leitura de textos em voz alta; canções e poesias; exercícios de repetição e variação com o objectivo de mostrar estruturas gramaticais ou léxicas; dramatizações; *role-taking* (aprendizagem de diálogos com pequenas modificações). Fernández (2002) sugere como formas de correção neste tipo de atividades a utilização de “gestos, repeticiones interrogativas, trabajo entre pares”. Por outro lado, as atividades centradas na mensagem têm como objectivo prioritário aumentar a fluidez e a competência comunicativa na sua totalidade ou em aspectos particulares. Consideram-se atividades centradas na mensagem os monólogos, simulações e o *role-play*. Nestas atividades, que se centram na comunicação, no intercâmbio de informações, a correção dos erros pode interromper o fluxo discursivo, o aluno “ya no sabe qué quería decir, puede ser que quizás no lo haya olvidado, pero que se ihniba, puede también suceder que pierda ganas de seguir hablando ya que interpreta nuestras correcciones formales como desinterés por el contenido de lo que quería contarnos.” (Moliné & Hilt, 2004:55). Fernández (2002)

sugere que neste tipo de atividades se leve a cabo uma “corrección comunicativa” pois “ayuda sin interrumpir”.

### **3.4. Formas de correção dependendo de quem corrige**

De acordo com Vázquez (2000:175) existe a ideia bastante generalizada de que quem deve corrigir é o professor. No entanto, a correção pode ser iniciada ou realizada pelo professor, por outros alunos ou pelo próprio aluno (autocorreção). Segundo esta autora, quando a correção é feita por um outro aluno, esta “corre el riesgo de no ser aceptada por razones que varían y que tienen que ver con la dinámica del grupo.” (Vázquez, 2000:175). Para que esta forma de correção funcione é necessário que se crie na aula “un clima no competitivo, en el que las correcciones ajenas sean entendidas como una ayuda.” (Moliné & Hilt, 2004:58). As vantagens desta forma de correção são significativas.

The advantages of students doing the correction are obvious: they feel more involved; they learn to be more independent; the feeling of co-operation is greater; it reduces the time the teacher spends talking (Bartram & Walton, 1999:43).

São também várias as vantagens que encontramos na autocorreção, devendo esta ser potenciada pelo professor sempre que possível, pois “La autocorrección (...) constituye un signo de aprendizaje y se conceptúa mejor que la producción correcta que procede de la corrección docente.” (Vázquez, 2000:176). O facto de o aluno se conseguir autocorriger, vai representar para este um êxito e, desta forma, estão-se também a preparar os alunos para as situações comunicativas fora de aula, já que “fomentando la autocorrección, acostumbramos a los alumnos a resolver de manera autónoma los problemas de comunicación.” (Moliné & Hilt, 2004:61). Durante o processo de autocorreção, o aluno “lleva a cabo un proceso en el cual su conocimiento lingüístico pasa a ser capacidad lingüística (...) ha dado el paso del saber la regla a aplicarla.” (Moliné & Hilt, 2004:61).

Isto não significa, no entanto, que o professor tenha um papel passivo neste processo, já que é ele que tem que promover esta autonomia no aluno.

Lo que está en manos del profesor es tratar de motivar al alumno para que llegue a la autocorrección instantánea y para ello el camino es la corrección activa, utilizando todos los medios disponibles a su alcance (Españeira & Caneda, 1998:480).

### **3.5. Técnicas de correção da produção oral**

Tendo em conta a complexidade da correção da produção oral, “debemos tener mecanismos y técnicas más o menos automatizadas que aplicamos en la clase y que una parte de la reflexión al respecto se tiene que dar antes.” (Moliné & Hilt, 2004: 49). Bartram & Walton (1999: 42) reiteram esta ideia “every teacher has to gather a repertoire of techniques and strategies, from which they can choose when a particular situation arises.”

Há vários estudos que analisam as diferentes técnicas de feedback corretivo. Moliné & Hilt (2004:66) apresentam duas formas básicas de correção: intervenções diretas e intervenções indiretas. Nas intervenções diretas, o professor manifesta de forma explícita e imediata que a produção do aluno é incorrecta e facilita a forma correta ou tematiza o problema. Segundo estes autores, este tipo de correção pode ser útil em actividades centradas na forma, no entanto, deve centrar-se apenas no aspeto que se está a tratar no momento. Esta forma de correção é também usada nas primeiras fases de aprendizagem de um aspeto novo que o aluno ainda desconhece e, por esta razão, não poderá encontrar a forma correta por si mesmo. No entanto, há que ter consciência que

(...)intentar corregir, con intervenciones directas, todos los errores, aparte de ser una tarea imposible, es inútil pedagógicamente y contraproducente desde un punto de vista comunicativo (Férrandez, 1998).

Ou seja, nas actividades comunicativas centradas na mensagem, este tipo de correção acaba por ser prejudicial, já que se interrompe o discurso.

As intervenções indiretas são estratégias de correção nas quais não se verbaliza o problema linguístico em si, não se oferecem explicações metalinguísticas, nem se assinala o erro de forma explícita.

En el lenguaje oral se puede intervenir como se hace en una conversación normal, ayudando a buscar un término, una frase, asintiendo, asegurándose de que se ha entendido el mensaje, repitiendo la estructura de forma correcta, parafraseando, pidiendo una aclaración, tolerando todo aquello que no distorsione. Si se hace así no se interrumpe la comunicación, pero sí se facilita que el aprendiz vaya formulando hipótesis de cómo funciona la lengua, reestructure aquellas que percibe como incorrectas y afirme las que se identifican con el nuevo sistema lingüístico (Férrandez, 1998).

Desta forma, o corretor tenta não interromper o discurso do aluno, assinala o seu erro de forma indireta integrando-o na comunicação de maneira a que esta flua o mais naturalmente possível, como ocorre na vida quotidiana numa conversa entre nativos. Com este procedimento de correção “el error no es marcado como algo negativo, ‘pierde dramatismo’ ” e “aumenta la capacidad comunicativa del alumno” (Moliné & Hilt, 2004: 68)

Espiñeira & Caneda (1998) referem-se, no que concerne à correção dos erros orais, a “corrección inmediata” que supõe a interrupção do discurso e implica a repetição da forma correta dada pelo professor, e a “corrección ‘a posteriori’” em que não há a interrupção do ato comunicativo e na qual é o aluno que corrige o seu erro prévio. Segundo os autores, cada uma delas apresenta desvantagens, no que se refere à correção imediata, se esta for realizada de forma sistemática, “dificulta la comunicación y la expresión completa de las ideas y puede llegar a crear en el alumno un ‘miedo al error’ que limite su participación activa y reduzca su competencia”, enquanto que a correção “a posteriori” “ en los niveles medios y bajos (...) no resulta efectiva por sí sola, ya que los estudiantes no tienen la capacidad de recapacitar y aplicar la corrección a su fallo”. (Espiñeira & Caneda, 1998:477)

Há uma grande variedade de formas de correção e, na sua maioria, giram em torno a estas duas variáveis: interromper ou não e dar a forma correta ou não. Moliné & Hilt (2004:68) apresentam uma tipologia de formas de correção para a expressão oral:

- 1- Proporcionar la forma correcta;
- 2- comentario metalingüístico;
- 3 – “tirar de la lengua”
- 4- llamada de alerta;
- 5- repetición y paráfrasis;
- 6-

manifestar incompreñsion; 7 - solicitar aclaraciones; 8- reformular; 9 – recopilaci3n.

Segundo os autores supracitados a forma de correcci3n mais habitual na aula de l3ngua estrangeira 3 proporcionar a forma correta no momento em que se deteta o erro. Esta forma de correcci3n pressup3e a interrupci3n do discurso e, como referido anteriormente, a sua efetividade 3 muito question3vel. Deve ser utilizada apenas em contextos espec3ficos e “deber3a ser muy puntual”. (Molin3 & Hilt, 2004:70). Por outro lado, pode-se optar por n3o dar a forma correta e fazer coment3rios metalingu3sticos ou dar “pistas gramaticales”, no entanto, o docente deve ter em conta que esta t3cnica s3o pode ser usada se os alunos estiverem familiarizados com a terminologia gramatical (Alonso, 1994: 158), e que n3o 3 recomendada em actividades de car3ter comunicativo. O professor pode tamb3m repetir a producci3n do aluno interrompendo-a no ponto em que se encontra o erro para que o aluno a complete corretamente. Apesar de esta forma ser vantajosa no que se refere ao facto de se demonstrar ao aluno de forma clara onde se produziu o erro, deve ser reservada para actividades centradas na forma (Molin3 & Hilt, 2004:71). Para assinalar que se cometeu um erro, para fazer uma “llamada de alerta” tamb3m se podem utilizar interjeiç3es ou express3es como “cuidado”, “atenci3n”, no entanto esta t3cnica s3o se poder3 usar se o erro cometido disser respeito a um aspeto que se esteja a tratar nesse momento ou se for um erro que o aluno cometa frequentemente, de outra forma o aluno poder3 n3o saber qual foi o erro em concreto. (Molin3 & Hilt, 2004:72). Pode-se tamb3m recorrer a outras formas de sinalizar o erro e convidar o aluno a autocorrigir-se, como “resaltar el error utilizando una entonaci3n ascendente”, “omitir el error y dejar un vac3o en su lugar” (Alonso, 1994: 159) ou atrav3s da “repetici3n y par3frasis”. Um outro recurso eficaz para assinalar a presençã de um erro s3o os gestos do professor, acenar com a cabeçã, fazer um sinal com a m3o, levantar as sobrancelhas, entre outros. Estes podem substituir algumas das anteriores t3cnicas como uma chamada de atenç3o que convida à reformulaç3o. De acordo com Karin Kepplin(1998), citada por Molin3 & Hilt (2004), s3o v3rias as vantagens da correcci3n com recursos n3o-verbais, j3 que s3o mais breves que as ajudas verbais e, portanto, mais econ3micas, s3o f3ceis de reter e, por esta raz3o, s3o excelentes chamadas de atenç3o j3 que os alunos podem reagir rapidamente, n3o influenciam tanto o discurso como as intervenç3es verbais pois n3o ocorre interrupci3n, s3o flex3veis e podem favorecer um bom ambiente no grupo se forem divertidos. Uma das formas de correcci3n mais eficaz

utilizando gestos, é a correcção com os dedos (Alonso, 1994:157). Cada dedo representa a sílaba ou a palavra que queremos corrigir ou pode indicar que falta algo ou que há algo a mais, bem como que a ordem não é a correta. No entanto, para usar esta técnica é necessário que os alunos estejam familiarizados com o nosso código.

Por outro lado, se o que se pretende é não quebrar o fluxo comunicativo, podem-se usar formas de correcção como “solicitar aclaraciones”, “reformular” e “recopilación”. Na primeira, através de expressões como “no he entendido” ou “¿qué quieres decir?”, o professor indica que não compreendeu a mensagem, pede ao aluno que repita o que disse e motiva a autocorreção do erro. Após se solucionar o problema que impedia a compreensão, a conversa segue o seu curso e, ao agir desta forma, respeitam-se as regras que regem uma conversa autêntica. (Moliné & Hilt, 2004:73). A reformulação é outra forma de correção que utilizamos também numa conversação real.

Reformulation attempts to imitate the way in which reallife correction happens. People in the street or in shops do not usually go around tapping their fingers or waving their arms in front of them to indicate a mistake has been made. Often, they reformulate what the speaker said in a correct form. (Bartram & Walton, 1999:52)

Se o que se pretende é não intervir durante a actividade, pode-se usar a recapitulação, já referida anteriormente como “corrección ‘a posteriori’, que é “la realización de una compilación de los errores cometidos a lo largo de una exposición y proponer al alumno o alumnos una revisión”. (Españeira & Caneda, 1998).

Pelo exposto ao longo deste capítulo, pode-se concluir que são muitos os fatores que intervêm na correção da expressão oral para que esta se faça com êxito. Cabe ao professor, após um processo de reflexão, eleger a forma que melhor se adequa às necessidades dos alunos.

Si nosotros, docentes, no olvidamos nunca por qué corregimos y qué pretendemos hacer con nuestra corrección, entonces efectivamente se puede hacer de la corrección un medio útil (Moliné & Hilt, 2004:103).

Em suma, há várias formas de levar a cabo a correção e o importante é combiná-las e adaptá-las, tendo sempre em conta os fatores enumerados ao longo deste capítulo, como o tipo de atividade, objetivos, nível e personalidade dos alunos.

#### **IV A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

O plano de trabalho que foi levado a cabo consta de quatro fases. Numa primeira fase, e após ter sido identificado o problema, realizou-se a investigação bibliográfica, apresentada no segundo e terceiro capítulo, que me permitiu ter conhecimento das diferentes propostas de vários autores sobre formas de corrigir a expressão oral. Numa segunda fase, foi feita uma consulta aos alunos alvo da investigação-ação, utilizando para o efeito um questionário, em que se procurou saber qual a sua conceção do erro e da sua correção. Numa terceira fase, foram consultados alguns professores de ELE através de um questionário, com o objectivo de saber qual o seu entendimento do erro e da correção e que formas de correção utilizam nas suas aulas. Apesar de este não ser um objectivo primordial neste projeto, pareceu-me pertinente efectuar esta consulta, pois, como afirmado por vários autores citados ao longo deste trabalho, os alunos quando chegam até nós não são uma tábua rasa, trazem consigo um considerável número de experiências de aprendizagem que, naturalmente, influenciaram a sua conceção do erro e as suas crenças sobre a correção. A forma como esta foi experienciada no passado vai influenciar a aceitação ou não das diferentes técnicas de correção por parte dos alunos. Muitos dos autores que se dedicaram ao estudo desta questão, afirmam que normalmente a correção praticada na sala de aula não é a mais efetiva, por esta razão, pareceu-me importante abordar este aspeto, ainda que de forma não aprofundada, com o objectivo que enriquecer este estudo e de haver uma maior aproximação à realidade do que se passa nas aulas. Numa fase final, foram testadas algumas das técnicas de correção apresentadas no terceiro capítulo deste trabalho e efetuou-se a avaliação e análise do seu efeito nos alunos, através da observação participante e das fichas de autoavaliação de unidade didáctica.

#### 4.1. Dados recolhidos no questionário aos alunos

O primeiro questionário (Anexo 1) entregue à turma tinha como finalidade conhecer a conceção dos alunos relativamente ao erro e à sua correção na aula de espanhol. Como já foi referido no primeiro capítulo, a amostra é constituída pelos alunos que integram a turma - 17 alunos.

**Tabela 1: Conceção do erro**

<i>O que é para ti um erro?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Um erro é:</b>		
Algo que cometemos quando não sabemos alguma coisa	5	29,4
<b>É uma falha que tem de ser corrigida</b>	<b>8</b>	<b>47,1</b>
Uma palavra mal escrita ou falada	2	11,8
Não responde	2	11,8
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Na sua maioria, os alunos consideram que um erro é uma falha que tem de ser corrigida ( $n=8$ ; 47,1%). Dos restantes alunos, 5 mencionam que um erro é algo que se comete quando não se sabe alguma coisa (29,4%) e 2 afirmam que um erro é uma palavra mal escrita ou mal falada (11,8%) (Tabela 1).

Estas respostas revelam que a maioria dos alunos vê o erro como uma falha, o que não indica uma conceção positiva do erro e demonstra uma elevada preocupação com os erros. Além desta conceção do erro como uma falha, consideram que este deve obrigatoriamente ser corrigido o que denota que os alunos se preocupam excessivamente com a correção formal do seu discurso em detrimento da função comunicativa.

A questão número 2 do questionário apresenta as afirmações que se seguem, entre as quais os alunos tiveram de escolher aquela com a qual mais se identificavam:

- A.** *“Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían. Cuando escribo me siento más segura.”*
- B.** *“Yo reconozco que estoy obsesionada con los errores. Hago listas de todos los que me corrigen en clase y los reviso cuando escribo para evitarlos. Pero cuando hablo es más difícil. No sé qué hacer.”*
- C.** *“A mí no me importa hablar o escribir con errores. Lo que quiero es entender y que me entiendan.”*
- D.** *“Para mí los errores son importantes porque cuando me corrige mi profesor sé que he dicho algo mal e intento corregirme en el futuro.”*
- E.** *“Yo tuve una profesora que me corregía constantemente cuando hablaba y eso me ponía nerviosa porque olvidaba lo que quería decir.”*

**Tabela 2: Concordância com afirmações**

<i>Estás de acordo com alguma destas afirmações? Qual?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Concordas com as afirmações:</b>		
Não	0	0
Sim, A	3	17,7
Sim, B	0	0
Sim, C	2	11,8
<b>Sim, D</b>	<b>12</b>	<b>70,6</b>
Sim, E	0	0
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

A Tabela 2 indica que os alunos concordam, na sua maioria, com a afirmação D ( $n=12$ ; 70,6%), ou seja, que para os mesmos os erros são importantes porque quando o professor os corrige é porque dizem alguma coisa mal, o que lhes permite corrigirem-se espontaneamente no futuro.

Estes resultados revelam-se congruentes com os métodos que consideram os erros importantes para a aprendizagem de uma língua. Verifica-se, no entanto, que alguns alunos demonstram algum receio de participar oralmente nas aulas, o que é

coerente com a observação realizada previamente ao projeto, pois consideram que cometem muitos erros e sentem insegurança. Apenas dois alunos demonstram que o mais importante é comunicar as suas ideias e que o facto de cometerem erros ao fazê-lo não é um problema.

**Tabela 3: Qual o erro que os alunos menos gostam de cometer**

<i>Incomoda-te mais cometer erros a falar, ler ou escrever?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erros:</b>		
<b>Falar</b>	<b>11</b>	<b>64,7</b>
Escrever	3	17,6
Todos	2	11,8
Não me preocupa cometer erros porque é assim que se aprende	1	5,9
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Os resultados da Tabela 3 pretendem averiguar qual tipo de erro que mais incomoda aos alunos cometer. Na maioria, os alunos afirmam que os erros que menos gostam de cometer é a falar ( $n=11$ ; 64,7%), seguindo-se logo os erros a escrever ( $n=3$ ; 17,6%).

O ato de falar pressupõe uma grande complexidade como exposto anteriormente, a imediatez e a falta de planificação do discurso oral levam a que se cometam mais erros e que estes sejam notados de imediato, o que não ocorre por exemplo na expressão escrita. Daí que seja natural que causem mais incómodo aos alunos. Dois alunos consideram que todos os erros os incomodam, revelando uma preocupação excessiva com os erros, e apenas um aluno entende que é através dos erros que se aprende, o que está de acordo com a conceção do erro das mais recentes correntes didáticas.

**Tabela 4: Situação em que os alunos mais cometem erros**

<i>Quando achas que cometes mais erros?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erros:</b>		
Falar	6	35,3
Quando estou nervoso/a	3	17,6
<b>Escrever</b>	<b>8</b>	<b>47,1</b>
<i>Total</i>	17	100

Tendo em consideração as afirmações dos alunos, constata-se mediante os resultados da Tabela 4 que os mesmos consideram que dão mais erros a escrever ( $n=8$ ; 47,1%), seguindo-se os erros a falar ( $n=6$ ; 35,3%).

Alguns alunos referem que os fatores afetivos são determinantes e motivo dos seus erros, o que remete para a importância destes fatores como foi referido ao longo do trabalho. Cabe ao professor ajudar os alunos a ultrapassar este problema. Também aqui importa referir a distinção entre erro e engano, já que o segundo surge muitas vezes motivado por fatores afetivos e que reitera a importância de dar ao aluno a oportunidade de se autocorrigir.

**Tabela 5: Justificação dos erros cometidos**

<i>Porque achas que cometes erros?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erros:</b>		
Fico nervoso/a	3	17,6
<b>Porque não sei tudo sobre espanhol</b>	<b>5</b>	<b>29,4</b>
Porque nem sempre pratico com calma e tempo	1	5,9
Distração	4	23,5
Porque não entendo o assunto	1	5,9
Porque não tenho hábitos de leitura	1	5,9
Não responde	2	11,8
<i>Total</i>	17	100

Quanto à questão “porque achas que cometes erros”, os alunos mencionaram várias justificações entre as quais se destacam: *porque não sei tudo sobre espanhol* ( $n=5$ ; 29,4%), *distração* ( $n=4$ ; 23,5%) e *porque fico nervoso/a* ( $n=3$ ; 17,6%) (Tabela 5).

A maioria dos alunos refere que a razão principal para cometer erros é o fato de desconhecer algumas das regras ou léxico necessário, pois naturalmente estão a aprender uma nova língua e nem sempre têm o conhecimento necessário para transmitir tudo o que pretendem. As outras razões apontadas com maior incidência referem fatores afetivos, ou seja, estes alunos consideram que muitas vezes até sabem a forma correta mas nem sempre a utilizam, o que nos remete novamente para a importância de estimular a autocorreção, dando aos alunos a hipótese de reformular e ativarem os seus conhecimentos.

**Tabela 6: Erros mais frequentes**

<i>Consegues assinalar os teus erros mais frequentes?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erros mais frequentes:</b>		
Não tenho erros frequentes porque consulto livros para não cometer esses erros	2	11,8
<b>Verbos</b>	<b>5</b>	<b>29,4</b>
Acentuação	4	23,5
Formação de frases coerentes	1	5,9
Não responde	5	29,4
<i>Total</i>	17	100

Da leitura e análise dos resultados da Tabela 6, verifica-se que os erros que os alunos cometem de forma mais frequente se referem aos tempos verbais ( $n=5$ ; 29.4%), bem como à acentuação das palavras ( $n=4$ ; 23,5%).

**Tabela 7: Tipo de pessoa a falar e escrever espanhol**

<i>Achas que és uma pessoa arriscada quando falas e escreves ou mais conservadora?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Tipo de pessoa:</b>		
<b>Conservadora</b>	<b>9</b>	<b>52,9</b>
Arriscada	8	47,1
<i>Total</i>	17	100

No que concerne à questão que pretende identificar que tipo de pessoa são os alunos quando falam ou escrevem em espanhol, verifica-se que a maioria se considera

do tipo conservador ( $n=9$ ; 52,9%), porém cerca de metade dos alunos consideram-se pessoas arriscadas quer ao nível da expressão oral quer ao nível da expressão escrita ( $n=8$ ; 47,1%) (Tabela 7). Podemos inferir que quase metade dos alunos não tem qualquer problema em experimentar com a língua estrangeira, formulando novas hipóteses, ainda que isso leve a que cometa mais erros, no entanto, mais de metade dos alunos prefere “jogar pelo seguro” e não tenta ir mais além do que aquilo que os seus conhecimentos permitem. O facto de não arriscarem na sua produção pode ter a ver com uma conceção mais negativa do erro, com a ideia de que o erro é uma falha conforme revelado na primeira questão. Por essa razão mais de metade dos alunos tenta evitar cometê-los sendo mais comedido na sua produção oral ou escrita.

**Tabela 8: Correção dos erros na sala de aula**

<i>Gostas que te corrijam na sala de aula?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sim</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Não	0	0
<i>Total</i>	17	100
<i>Porquê?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Porque no futuro posso corrigir-me</b>	<b>12</b>	<b>70,6</b>
Porque assim consigo ultrapassar as dificuldades	4	23,5
Não responde	1	5,9
<i>Total</i>	17	100

Os resultados da Tabela 8 indicam que a totalidade dos alunos não se importa e gosta de ser corrigido na sala de aula ( $n=17$ ; 100%), uma vez que, de acordo com as suas justificações, dessa forma se podem corrigir espontaneamente no futuro ( $n=12$ ; 70,6%).

Os resultados a esta questão confirmam a conceção positiva que os estudantes têm da correção. A totalidade dos alunos revela que gostam de ser corrigidos pelo professor, pois têm consciência de que através da correção conseguem melhorar o seu espanhol, como é referido na justificação que apresentam. Mais uma vez está patente a ideia de que os alunos valorizam a autocorreção.

**Tabela 9: Forma de correção do erro que os alunos preferem**

<i>Como gostas que te corrijam?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção:</b>		
<b>Quando dizem que há um erro, pois dão-me a oportunidade de encontrar a forma correta.</b>	<b>10</b>	<b>58,8</b>
Quando me dão diretamente a solução do erro.	4	23,5
Quando me interrompem imediatamente após o erro ou antes que termine de falar.	2	11,8
Quando não me interrompem enquanto estou a falar.	1	5,9
<i>Total</i>	17	100
<b><i>Explica a tua resposta</i></b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
Porque assim posso repetir oralmente de forma correta	4	23,5
Prefiro que me deixem descobrir o erro	2	18,7
<b>Porque assim dou conta dos meus erros</b>	<b>5</b>	<b>29,4</b>
Porque assim não perco o raciocínio	1	5,9
Não responde	5	29,4
<i>Total</i>	17	100

Os resultados da Tabela 9 indicam que os alunos preferem ser corrigidos de forma a serem eles a encontrar o erro, pois desse modo é-lhes dada a oportunidade de perceber qual a forma correta da palavra ( $n=10$ ; 58,8%), bem como lhes é permitido conseguirem aperceber-se dos erros que cometem ( $n=5$ ; 41,7%).

A maioria dos alunos valoriza a autocorreção pois tem consciência da importância de notar os seus erros, no entanto alguns alunos preferem que lhes seja dada a forma correta, o que, de acordo com o que foi exposto ao longo do trabalho, é a forma menos eficaz de correção. Apenas um aluno demonstra predileção por não ser interrompido para não perder o raciocínio. Os métodos comunicativos advogam a ideia de que não se deve prestar tanta atenção ao erro e interromper constantemente os alunos, no entanto, esta ideia é desconcertante para os alunos. Para eles, o professor tem a função de os corrigir e quando não o faz, este facto pode ser entendido como desinteresse por parte dos alunos.

**Tabela 10: Correção por outro colega**

<i>Aceitarias que outro colega corrigisse os teus erros?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção por outro colega:</b>		
<b>Sim</b>	<b>12</b>	<b>70,6</b>
Não	5	29,4
<i>Total</i>	17	100
<i>Explica a tua resposta</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
Depende da forma como for feita	4	23,5
Se for feita com o objectivo de ajudar e não de mostrar que sabe mais que os outros	2	11,8
Se o professor confirmar que a resposta está certa	<b>5</b>	<b>29,4</b>
Sinto-me mal porque acho que sei menos que os outros	1	5,9
Não responde	5	29,4
<i>Total</i>	17	100

Relativamente aos resultados da Tabela 10, verificamos que a maioria dos alunos aceitaria ser corrigido por um colega ( $n=12$ ; 70,6%), no entanto, esta aceitação depende da confirmação do professor ( $n=5$ ; 29,4%) e da forma como é levada a cabo a correção ( $n=4$ ; 23,5%). Podemos deduzir que os alunos aceitam a correção feita pelos colegas, no entanto, esta deve obedecer a alguns critérios, deve ser realizada com o objetivo de entreajuda e carece de corroboração por parte do professor que, de acordo com os alunos, é a pessoa autorizada e capaz de corrigir e melhorar a sua produção. Um número significativo de alunos ( $n=5$ ; 29,4%) refuta mesmo esta forma de correção.

**Tabela11: Estratégias para os erros**

		<i>O que fazes com os erros que te corrigem?</i>	
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Aponto-os num caderno especial para estudar depois	n	2	15
	%	11,8	88,2
Aponto-os em qualquer parte, embora por vezes me esqueça que os tenho	n	3	14
	%	17,6	82,4
<b>Repito mentalmente a correção</b>	n	<b>10</b>	7
	%	<b>58,8</b>	41,2
Repito oralmente a forma correta	n	4	13
	%	23,5	76,5
Escrevo várias vezes a forma correta	n	4	13
	%	23,5	76,5
Outras coisas	n	2	15
	%	11,8	88,2

Relativamente à Tabela 11, os resultados indicam que os alunos, na sua maioria, repetem os erros mentalmente para conseguirem fixar a forma correta da palavra escrita ou falada ( $n=10$ ; 58,8%). A par desta estratégia, 4 (23,5%) alunos afirmam que repetem oralmente a forma correta e outros 4 (23,5%) mencionam que escrevem várias vezes a forma correta para deste modo ultrapassarem mais facilmente as dificuldades encontradas.

## 4.2. Dados recolhidos no questionário aos professores

O questionário entregue a professores de ELE (Anexo 2) tinha como finalidade conhecer a conceção dos mesmos relativamente ao erro e à sua correção e que técnicas de correção utilizam na aula de espanhol. A amostra é constituída por 15 professores, apesar de terem sido distribuídos 35 questionários.

**Tabela 12: O que é um erro?**

<i>O que é um erro?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erro:</b>		
Um erro pode ser uma confusão ou alteração da ordem das palavras	2	13,3
<b>Uso incorreto da língua</b>	<b>4</b>	<b>26,7</b>
Consequência do processo de aprendizagem	2	13,3
<b>Algo que faz parte do processo de aquisição de uma língua</b>	<b>3</b>	<b>20</b>
Quando constituem uma barreira na comunicação	1	6,7
A discrepância entre o que se diz e o que se escreve	2	13,3
Um erro é tudo aquilo que não está de acordo com o solicitado	1	6,7
<i>Total</i>	15	100

Tendo em consideração a análise do questionário dos professores, verifica-se que a maioria menciona que um erro consiste no *uso incorreto da língua* ( $n=4$ ; 26,7%), seguido logo atrás da opinião de que um erro é *algo que faz parte do processo de aquisição de uma língua* ( $n=3$ ; 20%) (Tabela 12).

**Tabela 13: Porque se produzem os erros?**

<i>Porque é que se produzem os erros?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Produção de erro:</b>		
Os erros produzem-se por falta de conhecimentos linguísticos, gramaticais, léxicos	2	13,3
Desconhecimento da língua	3	20
<b>Desconhecimento de regras, vocabulário, gramática ou influência da língua materna</b>	<b>7</b>	<b>46,7</b>
Porque a reestruturação das estruturas cognitivas assim o exigem	1	6,7
Normalmente por interferência na língua materna	1	6,7
Um erro pode ser produto de uma má interpretação ou má explicação	1	6,7
<i>Total</i>	15	100

Considerando a Tabela 13 verifica-se que para os professores, na sua maioria, os erros são produzidos pelo desconhecimento de regras, vocabulário, gramática de uma nova língua ou pela influência da língua materna ( $n=7$ ; 46,7%). Para dois sujeitos da amostra, os erros são produzidos por falta de conhecimentos linguísticos, gramaticais e léxicos (13,3%).

**Tabela 14: Quais os erros mais graves**

<i>São todos os erros iguais? Quais são, na sua opinião, os mais graves?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Erros mais graves:</b>		
Todos os erros são graves	2	13,3
<b>Os que impedem a compreensão da mensagem</b>	<b>5</b>	<b>33,3</b>
Os que impedem a comunicação	3	20
A gravidade depende do nível do aluno	1	6,7
Os que se fossilizaram	2	13,3
Os que não se conseguem superar	2	13,3
<i>Total</i>	15	100

Todos os professores da presente amostra afirmaram que os erros não são todos iguais (100%), sendo os mais graves aqueles que impedem a compreensão da mensagem ( $n=5$ ; 33,3%), seguidos daqueles que impedem a comunicação ( $n=3$ ; 20%) (Tabela 14).

**Tabela 15: Atitude dos estudantes perante o erro**

<i>Qual a atitude que tem observado nos seus estudantes perante o erro?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Atitude dos estudantes perante o erro:</b>		
Algo que faz parte do processo de aprendizagem	2	15,4
Alguns ficam nervosos quando erram	1	7,7
<b>A maioria entende o erro como algo inerente à aprendizagem</b>	<b>5</b>	<b>38,5</b>
Desde preocupação exagerada com os erros até à indiferença	1	7,7
Que a partir da consciência e a correção dos seus erros conseguem não voltar a cometer o erro	1	7,7
Muitas vezes tentam corrigi-lo	3	23,1
<i>Total</i>	13	100

No que concerne à questão que pretende averiguar qual a atitude que os professores mais observam nos estudantes perante o erro, a maioria das respostas indicam que os alunos entendem que o erro faz parte da aprendizagem ( $n=5$ ; 38,5%) e que frequentemente os alunos tentam corrigi-lo para que o mesmo possa ser superado ( $n=3$ ; 23,1%) (Tabela 15).

**Tabela 16: Corrigir os alunos**

<i>Sente-se tentado a corrigir quando os seus estudantes falam?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Corrigir alunos:</b>		
Nada	0	0
Quase nada	0	0
Pouco	6	40
<b>Muito</b>	<b>9</b>	<b>60</b>
Sempre	0	0
<i>Total</i>	15	100

Quando questionados se sentem persuadidos a corrigir o erro dos alunos enquanto estes falam, a maioria dos professores respondeu que se sentem  *muito tentados a fazê-lo* ( $n=9$ ; 60%) (Tabela 16).

**Tabela 17: Percentagem aproximada do quanto tende a corrigir os alunos quando estes falam**

	<b>N</b>	<b>Min.-Máx.</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
Percentagem aproximada	13	10-90	55,77	25,8

Quanto à percentagem do quanto tendem a corrigir os alunos, a média centra-se nos 55,77%, sendo que a mesma varia entre 10% a 90% (Tabela 17).

**Tabela 18: Tipo de erros que corrige**

<i>Normalmente o que corrige?</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Erros gramaticais e léxicos</b>	n	<b>8</b>	7
	%	<b>53,3</b>	46,7
Erros de fonética	n	4	11
	%	26,7	73,3
Erros do tipo comunicativo	n	3	12
	%	20	80
Todos os erros que deteto	n	5	10
	%	33,3	66,7
Só os erros próprios do nível do aluno	n	2	13
	%	13,3	86,7
Só as estruturas com que estamos a trabalhar nesse momento	n	2	13
	%	13,3	86,7

A Tabela 18 revela os erros mais frequentemente corrigidos pelos professores e estes recaem nos erros gramaticais e léxicos ( $n=8$ ; 53,3%), seguido de todos os erros que detetam ( $n=5$ ; 33,3%). A resposta a esta questão demonstra que, os professores se detêm mais nos aspectos formais da produção dos alunos. Contrariamente ao apontado como ideal por vários autores, um número significativo de professores corrige todos os erros que deteta, o que se torna prejudicial.

**Tabela 19: Porque é que os professores corrigem os erros**

<i>Porquê e para que corrige?</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Para evitar a minha irritação e impaciência	n	0	15
	%	0	100
Para que os meus alunos não caiam no ridículo	n	0	15
	%	0	100
Para os alunos terem consciência de quais são os seus erros	n	5	10
	%	33,3	66,7
<b>Para que o erro não se converta num hábito</b>	n	<b>12</b>	3
	%	<b>80</b>	20
Para recordar aos alunos os conteúdos (gramaticais, léxicos, fonético...) aprendidos	n	8	7
	%	53,3	46,7
Por outros motivos	n	0	15
	%	0	100

No que respeita à pergunta “*porquê e para que corrige os erros*”, os professores responderam em consonância para que os erros não se convertam num hábito ( $n=12$ ; 80%) e para recordar aos alunos os conteúdos aprendidos (gramaticais, léxicos, fonéticos, etc) ( $n=8$ ; 53,3%) (Tabela 19).

**Tabela 20: Realização da correção do erro**

<i>Quando realiza a correção?</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Imediatamente depois da produção do erro</b>	n	<b>5</b>	10
	%	<b>33,3</b>	66,7
Quando o aluno termina a sua intervenção	n	4	11
	%	26,7	73,3
<b>No final da atividade</b>	n	<b>5</b>	10
	%	<b>33,3</b>	66,7
Dedico uma parte da aula exclusivamente à correção	n	4	11
	%	26,7	73,3
Noutro momento	n	1	14
	%	6,7	93,3

A correção do erro é realizada, por norma, e de acordo com os professores, imediatamente depois da produção do erro ( $n=5$ ; 33,3%) e no final das atividades ( $n=5$ ; 33,3%) (Tabela 20).

**Tabela 21: Correção do erro**

<i>Como corrige a produção oral dos estudantes?</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Não corrijo a produção oral dos estudantes	n	2	12
	%	14,3	85,7

Da leitura e análise da Tabela 21, verifica-se que a maioria dos professores corrige a produção oral dos alunos ( $n=12$ ; 85,7%), sublinhando-se que apenas dois professores afirmaram que não o fazem ( $n=2$ ; 14,3%).

**Tabela 22: Correção do erro mediante técnicas em que se interrompe e não se dá a solução**

<i>Corrijo utilizando técnicas em que se interrompe e não se dá a solução</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Recurso à comunicação não-verbal: um gesto facial, um movimento da mão na cabeça, um ruído, etc.	n	3	12
	%	20	80
Chamo a atenção sobre o erro utilizando expressões como <i>cuidado, atenção</i> .	n	2	13
	%	13,3	86,7
Chamo a atenção sobre o erro mediante interjeições: <i>eh?</i>	n	2	13
	%	13,3	86,7
Peço que o aluno repita.	n	1	14
	%	6,7	93,3
Peço a clarificação do que o aluno disse por falta de compreensão do mesmo.	n	3	12
	%	20	80
Repito a produção do aluno, pronunciando interrogativamente a parte errada, ou marcando este de outro modo.	n	3	12
	%	20	80
<b>Repito o enunciado do aluno, interrompendo no ponto em que se encontra o erro para que o aluno complete corretamente.</b>	n	<b>6</b>	9
	%	<b>40</b>	60
Repito a pergunta que deu lugar à resposta errada.	n	2	13
	%	13,3	86,7
Repito a pergunta que deu lugar à resposta errada, alterando-a sintaticamente.	n	1	14
	%	6,7	93,3
<b>Chamo a atenção sobre o erro explicitamente.</b>	n	<b>4</b>	11
	%	<b>26,7</b>	73,3

A Tabela 22 revela que alguns professores fazem a correção do erro mediante técnicas em que se interrompe o aluno e não se dá a solução, nomeadamente: repetição do enunciado ao aluno, interrompendo no ponto em que se encontra o erro para que o aluno complete corretamente ( $n=6$ ; 40%); chamada de atenção sobre o erro explicitamente ( $n=4$ ; 26,7%), recurso à comunicação não-verbal: um gesto facial, um movimento da mão na cabeça, um ruído, etc ( $n=3$ ; 20%) e repetição da produção do aluno, pronunciando interrogativamente a parte errada, ou marcando este de outro modo ( $n=3$ ; 20%).

**Tabela 23: Correção do erro mediante técnicas em que se interrompe e se dá a solução**

		Sim	Não
<b><i>Corrijo utilizando técnicas em que se interrompe e se dá a solução</i></b>			
<b><u>EM PRIMEIRO LUGAR, CHAMO A ATENÇÃO SOBRE O</u></b>			
<b><u>ERRO COM ALGUMA DAS TÉCNICAS ANTERIORES:</u></b>			
Recurso à comunicação não-verbal: um gesto facial, um movimento da mão na cabeça, um ruído, etc.	n	2	13
	%	13,3	86,7
Chamo a atenção sobre o erro utilizando expressões como <i>cuidado, atenção</i> .	n	2	13
	%	13,3	86,7
Chamo a atenção sobre o erro mediante interjeições: <i>eh?</i>	n	2	13
	%	13,3	86,7
<b>Repito a produção do aluno, pronunciando interrogativamente a parte errada, ou marcando esta de outro modo.</b>	n	<b>6</b>	9
	%	<b>40</b>	60
<b>Chamo a atenção sobre o erro explicitamente.</b>	n	<b>4</b>	11
	%	<b>26,7</b>	73,3
<b><u>EM SEGUNDO LUGAR, OFEREÇO A FORMA CORRETA</u></b>			
<b><u>ATRAVÉS DE UMA DESTAS FORMAS:</u></b>			
Dou a versão correta.	n	3	12
	%	20	80
Dou a versão correta e faço com que a pessoa que o cometeu repita a correção.	n	1	14
	%	6,7	93,3
<b>Dou a versão correta e faço com que toda a turma repita a correção.</b>	n	<b>4</b>	11
	%	<b>26,7</b>	73,3
Dou a versão correta, reforçando antes ou depois da mesma a parte correta da produção do aluno.	n	2	13
	%	13,3	86,7
<b>Dou uma explicação metalinguística sobre o erro.</b>	n	<b>4</b>	11
	%	<b>26,7</b>	73,3

As técnicas em que se interrompe e se dá a solução também são frequentemente utilizadas pelos professores, sendo que numa primeira fase os mesmos optam pela chamada da atenção dos alunos mediante a repetição do que eles disseram, pronunciando interrogativamente a parte errada, ou marcando esta de outro modo ( $n=6$ ; 40%) ou pela chamada da atenção sobre o erro explicitamente ( $n=4$ ; 26,7%). Posteriormente fazem a correção mediante a cedência da versão correta, fazendo com que toda a turma repita ( $n=4$ ; 26,7%) ou pela explicação metalinguística do erro ( $n=4$ ; 26,7%) (Tabela 23).

**Tabela 24: Outras técnicas**

<i>Corrijo utilizando técnicas em que não se interrompe e não se dá a solução</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
No final da aula ou da atividade escrevo no quadro alguns enunciados errados que tenha escutado e peço aos alunos que encontrem os erros e os corrijam.	n	3	12
	%	20	80
<i>Corrijo utilizando técnicas em que não se interrompe e se dá a solução</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Não chamo a atenção sobre o erro mas reformulo a ideia que o aluno quer comunicar, com a forma correta.	n	6	9
	%	40	60
Espero que o aluno acabe de falar para chamar a atenção sobre o erro e dou-lhe a correção.	n	5	10
	%	33,3	66,7
<b>No final da aula ou da atividade escrevo no quadro alguns enunciados errados e corrijo-os.</b>	n	<b>7</b>	<b>8</b>
	%	<b>46,7</b>	<b>53,3</b>

Para além das técnicas mencionada cerca de 20% dos professores da amostra em estudo mencionam que, por norma corrigem os erros dos alunos utilizando técnicas em que não se interrompe nem se dá a solução, ou seja, no final da aula escrevem no quadro alguns enunciados errados que tenham escutado e pedem aos alunos para encontrarem os erros e os corrijam ( $n=3$ ). Por outro lado, existem professores que também utilizam técnicas em que não se interrompe o aluno, mas que se dá a solução, como por exemplo no final da aula escrever no quadro alguns enunciados errados, corrigindo-os ( $n=7$ ; 46,7%).

**Tabela 25: Técnicas de correção que prefere**

<i>Quais as técnicas de correção que prefere?</i>			
		<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Aquela em que se chama a atenção sobre o erro pois assim instiga-se o aluno a encontrar a forma correta.</b>	n	<b>12</b>	3
	%	<b>80</b>	20
Aquelas em que se dá a solução do erro ao aluno.	n	0	15
	%	0	100
Aquelas em que se interrompe o aluno imediatamente ou antes que este acabe de falar.	n	0	15
	%	0	100
Aquelas em que não se interrompe o aluno.	n	8	7
	%	53,3	46,7

A Tabela 25 revela que as técnicas que os professores preferem utilizar na correção dos erros realizados pelos alunos, são aquelas em que se chama a atenção sobre os erros pois desta forma consegue-se estimular o aluno a encontrar a forma correta da palavra mal pronunciada ou escrita ( $n=12$ ; 80%).

Apesar de os docentes inquiridos assinalarem estas técnicas como as suas preferidas, verifica-se, após a análise às questões prévias, que nem sempre são as que mais frequentemente utilizam na sua prática.

**Tabela 26: Tom com que corrige os alunos**

<i>Com que palavras descreve o tom que utiliza para corrigir os alunos?</i>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Tom com que corrige os alunos:</b>		
<b>Amável</b>	<b>8</b>	<b>53,3</b>
Reprobatório	0	0
Irónico	0	0
Humorístico	3	20
Neutro	4	26,7
<i>Total</i>	15	100

Da leitura e análise da Tabela 26 verifica-se que a maioria dos professores recorre a um tom amável para efetuar a correção dos erros cometidos pelos alunos ( $n=8$ ; 53,3%).

A partir da informação analisada podemos concluir que os professores consideram o erro como um fenómeno natural na aquisição de uma LE.

Quanto à correção, os professores inquiridos não são partidários nem de corrigir todos os erros nem de não corrigir nenhum, a percentagem média de correção realizada pelos professores é de 55%. Esta atitude está conforme os pressupostos teóricos, já que tentar corrigir todos os erros é uma tarefa impossível e contraproducente (Fernández, 1998). No que se refere aos erros que corrigem, a maioria atua principalmente sobre o conteúdo formal ou a fonética.

Relativamente às técnicas de correção preferidas, os professores auscultados preferem aquelas em que não se interrompe mas se dá a solução, principalmente através da reformulação ou corrigindo os erros no final da actividade, no entanto todas as outras técnicas são frequentemente utilizadas. Esta opção em não interromper o aluno revela que provavelmente, no que concerne à produção oral, levam a cabo actividades mais centradas na mensagem, sendo que esta forma de correção é a que menos perturba este objectivo.

Um grande número de professores reconhece a importância da autocorreção para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, indicando que é mais benéfico para estes aperceberem-se dos seus erros, pois como foi referido no enquadramento teórico deste trabalho, esta leva a uma maior autonomia do aluno e favorece a aquisição da LE. Apesar de terem esta consciência, verifica-se pelas suas respostas que nem sempre o fazem, dando muitas vezes a solução eles próprios. Uma das razões poderá ser o facto de este procedimento necessitar de mais tempo que a correção directa (Moliné &Hilt, 2004).

### **4.3. A aplicação na sala de aula das diferentes técnicas de correção**

A quarta fase do plano de intervenção teve início no segundo período e decorreu ao longo deste e do terceiro período do ano lectivo.

As atividades desenhadas para testar as diferentes formas de correção de erros na expressão oral são de diversos tipos e foram desenvolvidas em várias aulas ao longo do ano letivo. Procurou-se criar atividades centradas na forma e centradas na mensagem, o que permitiu utilizar técnicas de correção direta e indireta. Foram, igualmente criadas atividades em pares e grupo em que se procurou que fossem os alunos a assinalar e corrigir erros cometidos pelos colegas. Serão em seguida, descritas brevemente as atividades realizadas ao mesmo tempo que se descreverá a forma ou formas de correção levadas a cabo em cada uma delas.

#### **4.3.1. 1ª Intervenção**

No início do 2º Período foi realizada a primeira intervenção. A unidade didática lecionada denominava-se “Amigos y otras compañías” e coincidiu com a data da celebração do Dia de Reis. Por esta razão optou-se por inserir esta temática na unidade. Nesta unidade didática foi lecionado o *Presente de Subjuntivo* e já havia sido praticado de forma escrita e estruturada na primeira aula. Na segunda aula, foi solicitado aos alunos que realizassem uma actividade com o objetivo de praticar esta estrutura de uma forma mais lúdica e com ênfase na oralidade. Foi-lhes dito que iriam oferecer presentes aos seus colegas e após terem conhecimento dos presentes disponíveis para oferecer - imagens que a professora tinha colado no quadro-, solicitou-se que elegessem um ou dois presentes e um colega a quem os oferecer. Foi-lhes pedido que produzissem orações conforme as do exemplo fornecido “*Este televisor se lo regalo a \_\_\_\_\_ para que vea su serie favorita de los miércoles por la noche*”.

Sendo este um exercício mais centrado na forma, com o objetivo principal de fixar estruturas, já que o presente do subjuntivo foi lecionado pela primeira vez nesta unidade didática, optou-se por efectuar a correção interrompendo o aluno. Nesta fase os alunos ainda estavam a formular hipóteses e por isso a correção poderia ajudar a

reforçar as hipóteses válidas e a reformular as erradas. No entanto, optou-se por não dar a forma correta, mas sim por ajudar os alunos a notar e a tentar corrigir os erros cometidos. Como se estava a tratar este aspeto específico foram usadas, para fazer notar o erro, algumas das técnicas descritas no terceiro capítulo deste trabalho como “llamada de alerta”, “tirar de la lengua” ou gestos e interjeições e quando os alunos não se conseguiam autocorrigir ainda foram dadas pistas gramaticais. Optou-se também, caso o aluno fosse incapaz de realizar a autocorreção do erro, por solicitar que os colegas a levassem a cabo. Foi tido algum cuidado na consecução desta forma de correção para que os alunos não entendessem a correção feita pelos colegas como negativa. Para isso, tentou-se que esta se fizesse de modo cooperativo, levando-os a entender esta correção como uma ajuda por parte do colega recorrendo a questões como “¿Quién puede ayudar?” ou “¿Quién puede echar una mano?” como sugerido por Moliné & Hilt (2004) e fazendo com que os colegas usassem sempre um tom respeitoso e cortês.

Durante a atividade pude verificar que a forma de correção utilizada serviu o seu propósito, como o objetivo era praticar o presente do subjuntivo não se poderiam deixar passar os erros na utilização desta estrutura. Foram, por esta razão, corrigidos todos os erros cometidos na utilização deste modo verbal em detrimento dos restantes, aos quais não foi dada tanta importância.

O facto de se solicitar a correção por parte de outros alunos manteve o grupo atento e como foi realizada de modo cooperativo não foram evidenciadas reações de desagrado ou desconforto perante ela.

#### **4.3.2. 2ª Intervenção**

No âmbito da unidade didática “La escuela en los países hispánicos”, foi solicitado aos alunos que lessem um texto em voz alta com o objetivo de praticar a pronúncia e a entoação, uma actividade centrada na forma, e, no final da unidade didática, foi realizado um trabalho em grupo que consistia em criar um cartaz para uma campanha relacionada com os problemas educativos abordados ao longo da unidade, tais como, a alfabetização de adultos, o abandono escolar, a exclusão e a escolarização. Para levar a cabo esta atividade os alunos necessitam de fazer o intercâmbio de

informações, logo, esta é uma actividade centrada na mensagem. De acordo com o exposto no terceiro capítulo deste trabalho, para a primeira actividade, centrada na forma, optou-se por intervenções diretas, em que se demonstra ao aluno de forma imediata que cometeu uma incorreção. Ou seja, foram usadas técnicas em que se interrompia o aluno, chamando a atenção sobre o erro através de interjeições ou em que se proporcionava a solução acrescida de uma explicação metalinguística do erro, quando a professora entendia necessário. No decurso da actividade pude verificar que a forma de correção utilizada foi adequada à actividade desenvolvida. O facto de a actividade estar centrada num aspeto formal concreto, fez com que os alunos estivessem concentrados nesse aspecto específico e permitiu que a correção no momento em que se produzia o erro fosse mais facilmente assimilada por eles, não havendo o risco de quebrar o fio condutor do discurso, já que era uma actividade de leitura. Não observei qualquer constrangimento nesta forma de correção por parte dos alunos, reagindo estes positivamente e repetindo a forma correta de imediato. Nos casos em que a pronúncia de um aluno era muito deficiente debrucei-me apenas sobre os erros mais graves, para não o desmotivar.

Na outra actividade descrita, centrada na comunicação, optou-se por uma forma diferente de correção. Optou-se pela “recopilación”, ou seja, como não pretendia intervir corrigindo a produção dos alunos durante o trabalho de grupo, optou-se por realizar uma compilação dos erros cometidos pelos alunos e efetuar uma correção geral no final da actividade. Como um dos objectivos deste trabalho é motivar os alunos a que corrijam os seus pares de modo cooperativo, pediu-se aos alunos que anotassem os erros que detetavam na sua actividade comum para fazer uma correção geral.

Durante a actividade pude observar que a técnica de correção eleita para a mesma foi apropriada. Estava um pouco apreensiva quanto à aceitação ou não por parte dos alunos de ter os colegas a anotar os seus erros, mas não observei qualquer reacção negativa, apenas de surpresa. A resposta dos alunos a esta tarefa foi positiva como também o foi durante a correção desses mesmos erros no final da actividade. Revelaram-se atentos e interessados e cooperaram no esforço de encontrar a forma correta.

### 4.3.2. 3ª Intervenção

Numa das aulas da unidade didáctica “*Consumo y Alimentación*” foram distribuídas aos alunos algumas citações sobre o consumismo. Pretendia-se que os alunos as lessem e posteriormente elegessem uma com a qual concordassem e outra com que discordassem e justificassem a sua escolha. Sendo esta uma actividade comunicativa, com o objectivo fazer o intercâmbio de informações, podemos dizer que é uma actividade centrada na mensagem. Tendo em conta que não se pretendia perturbar este objectivo, optou-se por efetuar uma correção dos erros posterior à intervenção dos alunos, não interrompendo desta forma o discurso. Para isso a professora anotou alguns dos erros que os alunos iam cometendo. Se eventualmente houvesse erros que impossibilitassem a compreensão, optou-se por corrigir solicitando esclarecimentos ou através da reformulação.

No decorrer da actividade pude verificar que a forma de correção aplicada não frustrava o objectivo da mesma: a comunicação. O facto de se optar por corrigir no decurso da actividade apenas aqueles erros que impediam o entendimento do que o aluno procurava transmitir utilizando as técnicas de solicitar esclarecimento ou a reformulação também se revelou útil, pois não se verificou constrangimento por parte dos alunos ou o abandono da produção como por vezes ocorria. Pode-se dizer que a correção foi adequada, no entanto verificou-se alguma estranheza por parte dos alunos quando verificavam que um dos seus colegas cometia um erro e este não era corrigido. Alguns alunos também revelaram algum incómodo quando viam a professora a tirar notas durante a sua produção. Na correção em grupo posterior à actividade verificou-se novamente interesse e a ativa participação dos alunos na busca pela forma correta.

### 4.3.2. 4ª Intervenção

No âmbito da unidade didática “*España y Países Hispanohablantes: ciudades y aspectos culturales*” foi pedido aos alunos que realizassem como atividade final um trabalho em grupo com o propósito de planejar uma hipotética viagem a Madrid. Esta é uma atividade mais livre, em que os alunos têm a oportunidade de utilizar a língua meta para comunicar com um objectivo e a sua consecução implica a interação entre os elementos do grupo. Naturalmente, aqui a professora não pretende intervir, interrompendo a interação entre os alunos com a correção das suas produções erróneas. Durante a actividade a professora foi monitorizando o trabalho dos alunos e optou-se por realizar a correção dos erros posteriormente à actividade, mas com uma pequena alteração na forma como foi levada a cabo. Para isso, utilizou-se uma técnica sugerida por Bartram & Walton (1999:60) denominada *Hot Cards*. Consiste em utilizar papéis ou cartões com o nome dos alunos da turma e apontar os erros mais graves ou sistemáticos que o professor vai ouvindo enquanto monitoriza a actividade. Cada cartão é dado ao aluno no final da mesma proporcionando-lhe a oportunidade de se autocorrigir.

A utilização desta técnica foi adequada ao objectivo da actividade. Os alunos não foram interrompidos, o que lhes dá mais confiança para falar e expor as suas ideias, no entanto, ao verem que o professor estava a tirar notas, sentiam que também teriam que ter algum cuidado com a parte formal, pois como já vinha sendo habitual, a correção dos seus erros seria levada a cabo, ainda que não de forma imediata. No final da actividade, foram distribuídos os cartões e solicitou-se a cada aluno que reformulasse os erros cometidos, o que foi conseguido na maioria dos casos.

#### 4.4. Resultados apontados pelas fichas de autoavaliação de unidade didática preenchidas após a aplicação das diferentes técnicas de correção nas aulas

Outro mecanismo de consulta aos alunos que foi utilizado foi a ficha de autoavaliação de unidade didática. Em cada uma delas, além de pretender que o aluno levasse a cabo um processo de reflexão sobre os conteúdos aprendidos em cada unidade, pretendia também que o aluno refletisse sobre a correção do erro realizada nas aulas. A opção em ter utilizado este instrumento de recolha de dados e não um questionário final prende-se com o fato de se pretender que a reflexão fosse feita de forma mais frequente quando os alunos tinham ainda frescos na memória os procedimentos de correção usados na aula. Os dados recolhidos nas fichas de auto avaliação que irão ser apresentados referem-se apenas àqueles que dizem respeito à correção dos erros.

##### 4.4.1. Dados recolhidos na Ficha de Autoavaliação respeitante à 1ª intervenção

No que se refere a esta intervenção e após análise das respostas dadas pelos alunos na ficha de auto-avaliação relativos à atividade de correção realizada (anexo 3), pode-se concluir que a forma de correção dos erros levada a cabo nesta aula foi útil já que assim a considerou a totalidade dos alunos ( $n=17$ ; 100%). Todos entenderam que aprenderam com a correção levada a cabo.

**Tabela 27: Resposta à questão 1**

A correção foi útil?		
	<i>N</i>	%
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sempre</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Nunca	0	0
Às vezes	0	0
	<i>Total</i>	17
		100

A resposta a esta questão reitera a perceção positiva que os alunos já haviam demonstrado relativamente à correção no questionário inicial. Podemos deduzir que os alunos entendem a correção como um método de aprendizagem e para isso contribui

seguramente o clima de respeito e cooperação promovido pelos professores que lecionam a esta turma e a forma como os professores lidam com os erros cometidos, como fazendo parte do processo de aquisição da língua e nunca de forma reprovadora.

**Tabela 28: Resposta à questão 2**

<b>Como te sentiste no momento da correção considerando quem corrigiu?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção feita pela professora:</b>		
Muito bem	12	70,6
Bem	5	29,4
Mal	0	0
<i>Total</i>	17	100
<b>Correção feita por um colega:</b>		
Muito bem	1	5,9
<b>Bem</b>	15	88,2
Mal	1	5,9
<i>Total</i>	17	100
<b>Correção feita por ti:</b>		
Muito bem	15	88,2
Bem	2	11,8
Mal	0	0
<i>Total</i>	17	100

Quanto aos aspectos afetivos relacionados com a correção dos erros, todos os alunos responderam que não sentiram qualquer incómodo com a correção realizada pela professora, a maioria revelou que se sentiu muito bem ( $n=12$ ; 70,6%) e os restantes ( $n=5$ ; 29,4%) mencionaram que se sentiram bem. Na resposta à questão sobre a correção realizada pelos seus pares, um aluno referiu que se sentiu muito bem ( $n=1$ ; 5,9%), a maioria dos alunos referiu que se sentiram bem com a correção realizada pelos colegas ( $n=15$ ; 88,2%) e apenas um aluno respondeu que se sentiu incomodado ( $n=1$ ; 5,9%). No que se refere à correção realizada pelos próprios, a quase totalidade dos alunos refere que se sentiu muito bem em a realizar ( $n=15$ ; 88,2%).

Como referido por Vázquez (2000), o professor é tradicionalmente considerado a pessoa que deve corrigir as produções dos alunos, quando a correção é realizada por outros, como por exemplo pelos pares, corre o risco de não ser aceite. Esta renitência em ser corrigidos pelos colegas foi demonstrada pelos alunos no questionário inicial, para contornar este facto, procurei que a correção realizada pelos alunos fosse feita num clima de entajuda e cooperação, como sugerido por Moliné & Hilt (2004). Verificou-se que um número significativo de alunos se sentiu bem ao ser corrigido por um colega o que revela progressos neste campo. Como também já havia sido evidenciado no primeiro questionário, os alunos continuam a entender a autocorreção de forma muito positiva.

**Tabela 29: Resposta à questão 3**

<b>Em que momento a correção foi mais difícil de aceitar?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção feita:</b>		
<b>Pela professora</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
Por um colega	17	100
Por ti	0	0
<i>Total</i>	17	100

Também nesta questão podemos verificar que a resposta é unanime, a totalidade dos alunos elegeu como a forma de correção mais difícil de aceitar a que é realizada por um colega ( $n=17$ ; 100%), o que remete de novo para uma conceção mais tradicional da correção e para a ideia, já demonstrada no questionário inicial, de que as correções realizadas pelos colegas geram alguma desconfiança e necessitam de ser corroboradas pelo professor antes de ser aceites pelo aluno corrigido.

#### **4.4.2. Dados recolhidos na Ficha de Autoavaliação respeitante à 2ª intervenção**

No final da 2ª intervenção, foi novamente pedido aos alunos que refletissem sobre os momentos de correção do erro na produção oral realizados através de algumas questões na ficha de autoavaliação de unidade didáctica (anexo 4).

**Tabela 30: Resposta à questão 1**

<b>A correção foi útil?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sempre</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Nunca	0	0
Às vezes	0	0
<i>Total</i>	17	100

Analisando os resultados da tabela 33, podemos verificar que todos os alunos reiteraram que a correção realizada foi profícua ( $n=17$ ; 100%). Como já referido na análise das respostas a esta questão na 1ª intervenção, os alunos consideram a correção um método de aprendizagem que os ajuda a evoluir no processo de aquisição da LE.

**Tabela 31: Resposta à questão 2**

<b>Como te sentiste quando a professora te corrigiu na atividade de leitura?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Bem</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Mal	0	0
<i>Total</i>	17	100
<b>Como te sentiste quando os teus colegas anotaram os teus erros?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Bem</b>	<b>15</b>	<b>88,2</b>
Mal	2	11,8
<i>Total</i>	17	100

Analisando a resposta a esta questão, verificamos que todos os alunos afirmaram que sentiram bem no momento de correção realizada pela professora ou pelos próprios ( $n=17$ ; 100%), a maioria dos alunos não se sentiu incomodado quando os colegas anotaram os seus erros ( $n=15$ ; 88,2%), apenas dois alunos revelaram que se sentiram incomodados ( $n=2$ ; 11,8%).

Mais uma vez, os alunos não demonstram qualquer constrangimento ao ser corrigidos pela professora. Para eles a correção é parte integrante da aula de espanhol e

a professora fez o que eles esperam que um professor faça. Foram também, como referido na descrição da actividade, tidos em conta os fatores afetivos na forma como se levou a cabo a correção nesta atividade de leitura, nomeadamente, ter o cuidado de, ao corrigir alunos que demonstravam uma pronúncia muito deficiente, corrigir apenas alguns aspetos mais graves e o facto de o tom usado ser sempre amável para não promover sentimentos negativos perante a correção. O gerenciamento destes fatores pode também ter contribuído para a ausência de constrangimentos aquando deste momento de correção.

Quanto à participação dos colegas na sinalização e correção, já não é entendida de forma tão positiva, como se pode também comprovar na resposta à próxima questão.

**Tabela 32: Resposta à questão 3**

<i>Consideras útil que tu e os teus colegas também assinalem e corrijam os erros além da professora?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção pelos pares:</b>		
Sempre	5	29,4
Nunca	0	0
Às vezes	<b>12</b>	<b>70,6</b>
<i>Total</i>	17	100

Analisando a resposta a esta questão, verificamos que a maioria dos alunos entende que a sinalização e correção dos erros seja uma tarefa partilhada pelos alunos e a professora às vezes ( $n=12$ ; 70,6%), no entanto, cinco alunos concordam que é sempre útil que a sinalização e correção dos erros seja uma tarefa partilhada pelos alunos e a professora ( $n=5$ ; 29,4%).

Verificamos que, para os alunos, continua a ser o professor a figura com autoridade para realizar a correção em todos os momentos. A partilha desta tarefa só deve ser feita esporadicamente, ou seja, consideram que se reveste de alguma utilidade, no entanto, só em alguns momentos. São várias as vantagens na partilha desta tarefa e em promover a correção ativa, envolvendo mais os alunos neste processo (Bartram & Walton, 1999), no entanto, esta ideia não é muito fácil de aceitar para os alunos para quem, como referido anteriormente, o professor deve ser a figura central nos momentos de correção.

**Tabela 33: Resposta à questão 4**

<i>A correção fez com que...</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>entendesses melhor o funcionamento da língua</b>	<b>13</b>	<b>76,5</b>
te confundisses	0	0
ficasses frustrado	0	0
participasses mais na aula	4	23,5
participasses menos na aula	0	0
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Relativamente à questão que pretendia avaliar quais os efeitos da correção nos alunos, um número significativo ( $n=13$ ; 76,5%) referiu que esta fez com que entendesse melhor o funcionamento da língua e quatro (23,5%) consideraram que levou a que participassem mais na aula.

Os alunos continuam a evidenciar uma perceção muito favorável da correção, como um instrumento que os ajuda a melhorar e a evoluir na sua aprendizagem da LE. O facto de quatro alunos indicarem que a correção os levou a participar mais na aula, terá seguramente a ver com a tentativa da professora em envolver todos os alunos na tarefa de sinalização e correção dos erros.

#### 4.4.3. Dados recolhidos na Ficha de Autoavaliação respeitante à 3ª intervenção

No que concerne à avaliação desta intervenção, foi novamente solicitado aos alunos que respondessem a algumas questões integradas na ficha de autoavaliação da unidade didáctica (anexo 5) sobre a correção dos erros nas atividades de produção oral.

**Tabela 34: Resposta à questão 1**

<i>A correção foi útil?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sempre</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Nunca	0	0
Às vezes	0	0
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Na resposta à questão que pretendia auferir sobre a utilidade da correção, os alunos referiram mais uma vez que a correção dos erros na produção oral foi útil e lhes permitiu aprender mais ( $n=17$ ; 100%). Todos os estudantes corroboram que a correção dos erros é importante para a aprendizagem do Espanhol. Mais uma vez, se verifica que os resultados são congruentes com os métodos que aceitam os erros como importantes para a aprendizagem de uma LE.

**Tabela 35: Resposta à questão 2**

<i>A correção da produção oral é sempre necessária?</i>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sim</b>	<b>16</b>	<b>94,1</b>
Não, depende do erro	1	5,9
<i>Total</i>	17	100

Quando questionados sobre a necessidade da correção da produção oral quase a totalidade dos alunos ( $n=16$ ; 94,1%) considera que é sempre necessária e apenas um dos alunos inquiridos entende que depende do erro. Os resultados anteriores sugerem não só a aceitação da correção por parte dos alunos, mas evidenciam também um sentimento de necessidade da mesma. Os alunos sentem a necessidade de ser constantemente corrigidos quando cometem um erro, podemos concluir que os alunos não estão a pensar com objectivos comunicativos ou não interiorizaram ainda a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação, continuam a considerá-la como um sistema de regras formais que se não são cumpridas afetam a efetividade da mesma e, portanto, a correção deve ser sempre levada a cabo.

**Tabela 36: Resposta à questão 3**

<b>Quando preferes que o professor te corrija quando falas?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>No momento em que ocorre o erro</b>	<b>6</b>	<b>35,4</b>
Após a tua intervenção	5	29,5
No final da atividade	1	5,9
Depende da atividade	5	29,5
<i>Total</i>	<i>17</i>	<i>100</i>

Quando questionados mais diretamente sobre a forma como preferem que a correção seja levada a cabo, a maioria refere que prefere ser corrigido imediatamente após cometer o erro ( $n=6$ ; 35,4%) pois assim se apercebem melhor dos seus erros. Alguns alunos referiram que preferem ser corrigidos após terminar a intervenção pois não perdem o raciocínio e igual número refere que depende do tipo de atividade ( $n=5$ ; 29,5%). Apenas um dos alunos referiu que prefere ser corrigido no final da atividade, pois assim os seus erros são corrigidos juntamente com os dos outros ( $n=1$ ; 5,9%).

Os métodos comunicativos advogam a ideia de que não se deve corrigir constantemente e interrompendo o aluno, que se deve deixar fluir o discurso dos alunos, no entanto esta ideia é um pouco desconcertante para os alunos e muitos acreditam que o erro deve ser corrigido de imediato. No entanto, e comparativamente ao questionário inicial, podemos comprovar que há um acréscimo no número de alunos que prefere não ser interrompido. Podemos auferir que ao vivenciarem na aula esta técnica de correção se aperceberam que esta forma de abordar os erros na produção oral tem vantagens e que não implica que os erros sejam ignorados ou descurados.

#### **4.4.4. Dados recolhidos na Ficha de Autoavaliação respeitante à 4ª intervenção**

No final da 4ª intervenção foi novamente pedido aos alunos que respondessem a algumas questões sobre a correção levada a cabo na aula (anexo 6).

**Tabela 37: Correção dos erros na sala de aula**

<b>A correção foi útil?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
<b>Sempre</b>	<b>17</b>	<b>100</b>
Nunca	0	0
Às vezes	0	0
<i>Total</i>	17	100

Em consonância com as respostas nas anteriores intervenções a esta mesma questão, a totalidade dos alunos considerou a correção proveitosa.

**Tabela 38: Resposta à questão 2**

<b>A correção dos erros ajuda-te a deixar de os cometer?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção na sala de aula:</b>		
Sempre	2	11,8
<b>Muitas vezes</b>	<b>12</b>	<b>70,6</b>
Nunca	0	0
Raramente	0	0
Às vezes	3	17,7
<i>Total</i>	17	100

Quando questionados se a correção os ajuda a deixar de cometer erros, um grande número de alunos refere que ajuda muitas vezes ( $n=12$ ; 70,6%), para três alunos ajuda às vezes (17,7%) e para dois alunos, ajuda sempre (11,8%).

Aparece aqui novamente patente a ideia de que a correção é vista pelos alunos como uma ferramenta didática que os vai ajudar a banir os seus erros. Sabemos que não é assim tão linear, e que não basta corrigir o erro para que o aluno o deixe de cometer. Na verdade corrigir significa ajudar a melhorar pouco a pouco (Muñoz, 2004). Os resultados a esta questão continuam a confirmar a tendência positiva que os alunos demonstram perante a correção do erro. Claramente para eles a correção ajuda a melhorar o seu Espanhol.

**Tabela 39: Resposta à questão 3**

<b>Consideras que a tua participação nas atividades de produção oral é maior quando a correção é feita no final da actividade e não no momento em que falas?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Autocorreção:</b>		
<b>Sim</b>	<b>12</b>	<b>70,6</b>
Não	1	5,9
Às vezes	4	23,5
<i>Total</i>	17	100

Quanto à questão que pretendia avaliar se o facto de os alunos não serem interrompidos com a correção nas atividades de produção oral, contribui para uma maior participação nas mesmas, a maioria referiu que sim ( $n=12$ ; 70,6%). A resposta a esta questão está em consonância com os pressupostos teóricos que consideram que a interrupção da produção oral em atividades centradas na mensagem para realizar a correção é contraproducente, pois dificulta a comunicação e a expressão completa das ideias e pode limitar a sua participação ativa (Espineira & Caneda, 1998).

**Tabela 40: Resposta à questão 4**

<b>Como é que preferes que o professor corrija o erro?</b>		
	<i>N</i>	<i>%</i>
<b>Correção do erro pelo professor:</b>		
Dando a forma correta	2	11,8
<b>Assinalando o erro e pedindo que te autocorrijas</b>	<b>15</b>	<b>88,2</b>
<i>Total</i>	17	100

Na resposta à última questão, os alunos ( $n=15$ ; 88,2%) indicaram que a forma de correção pelo professor que preferem é quando este assinala o erro e solicita a autocorreção em detrimento de que este forneça a forma correta ( $n=2$ ; 11,8 %). A justificação para esta escolha apresentada pelos alunos é de que a autocorreção permite ter mais consciência dos erros ( $n=6$ ; 35,3%) e desta forma é mais provável não voltar a cometer o mesmo erro ( $n=5$ ; 29,4%).

As respostas a esta questão estão em consonância com a opinião dos vários autores apresentada nos capítulos II e III deste trabalho, que consideram a autocorreção como imprescindível no favorecimento da competência comunicativa dos alunos e que

participando na correção dos erros o aluno consegue evoluir mais rapidamente, pois o seu conhecimento linguístico passa a ser capacidade linguística (Moliné& Hilt, 2004).

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, as duas perguntas que serviram de base para este trabalho de pesquisa são retomadas com o propósito de se fazer algumas considerações sobre este estudo.

Relativamente à primeira questão de pesquisa que se refere à forma como os alunos percebem e vivenciam o erro e a sua correção na aula de ELE, podemos constatar que estes entendem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem de uma LE. No entanto, apesar de o considerarem como recorrente neste processo, não evidenciam um entendimento muito positivo do mesmo, considerando-o como uma falha. No que se refere à correção do erro, já evidenciam uma conceção mais positiva, entendendo-a como o “remédio” que os vai ajudar a colmatar essas falhas. Após a análise aos questionários aplicados, verificámos que os alunos desejam a correção de todos os erros, o que além de ser uma tarefa impossível, é contraproducente do ponto de vista comunicativo (Férrandez, 1998).

No que concerne a perceção dos alunos sobre as diferentes técnicas de correção que foram testadas na aula, alguns mostraram-se renitentes quanto à opção da professora em não realizar a correção imediata dos seus erros em actividades centradas na mensagem. Esta postura pode estar relacionada com a vivência dos alunos da correção, já que tradicionalmente tende a ser feita no momento em que ocorre o erro, interrompendo a produção do aluno (Moliné & Hilt, 2004), ou com o facto de necessitarem constantemente do *feedback* do professor.

No que diz respeito à segunda pergunta, a partir da qual se investigou como é que os alunos vivenciam a correção do erro na produção oral quando feita pelo professor, por um colega ou pelos próprios alunos (autocorreção), a quase totalidade dos alunos não revela qualquer constrangimento em ser corrigido pela professora. A correção é entendida como parte integrante da aula de língua estrangeira e os alunos esperam que o professor os corrija (Bartram & Walton, 1999).

No que se refere à forma como os alunos vivenciam a correção feita pelos seus pares, foi evidenciada alguma renitência por parte destes em a aceitar. Apesar de haver alguma evolução ao longo deste estudo neste aspeto, esta continuou a ser a forma de correção menos aceite. Esta postura também nos remete para a figura

tradicional do professor como detentor do saber e a pessoa com autoridade para levar a cabo a correção, bem como para a importância dos fatores afetivos, já que para os alunos são condição essencial para a aceitação ou não desta forma de correção.

Relativamente à autocorreção, a percepção evidenciada pelos alunos é bastante positiva. Esta forma de correção é recompensadora para estes, pois o facto de se conseguirem autocorrigir demonstra que adquiriram os conhecimentos necessários para a levar a cabo, ainda que com alguma ajuda externa. Este sentimento de sucesso favorece a sua auto-estima e cria um sentimento positivo relativamente à correção e à aprendizagem da LE, além de que, como referido anteriormente, faz com que os alunos tenham um papel ativo neste processo. São inúmeros os benefícios desta forma de correção, presidindo a estes o facto de preparar os alunos para interações reais, fora da sala aula e favorecer a competência comunicativa.

Importa também referir que, não sendo o ponto central desta pesquisa, foi importante auscultar alguns professores de ELE, tentando perceber qual a sua conceção do erro e da respetiva correção, bem como quais as técnicas de correção que normalmente usam na sua prática. Auferimos que os professores, na sua maioria, entendem o erro como algo natural no processo de aquisição de uma LE e que utilizam um variado leque de técnicas de correção, que terá a ver com a tipologia de actividades que utilizam. As técnicas de correção mais usadas, ainda que a diferença relativamente à utilização das demais técnicas não seja significativa, são aquelas em que não se interrompe a produção oral do aluno, o que denota que promoverão mais actividades centradas na mensagem nas suas aulas. Os professores elegem como técnicas de correção preferidas aquelas em que se promove a autocorreção, no entanto, verifica-se que não as utilizam frequentemente. Seria também importante saber qual a razão desta discrepância.

Naturalmente, esta pesquisa apresentou algumas limitações. A descrição das actividades na aula poderia ter sido enriquecida caso se utilizassem gravações das mesmas, mas tendo em conta que esta pesquisa foi realizada no contexto de estágio, este factor limitou a mesma e impossibilitou que esta fosse mais aprofundada. Outra limitação com a qual me deparei foi o facto de apenas quinze dos trinta e cinco professores a quem foi distribuído o questionário terem acedido responder ao mesmo.

Gostaria de terminar recordando um provérbio que diz que aprendemos com os nossos erros, o que também se aplica à aula de LE, pois estes são absolutamente úteis e necessários no processo de aquisição de uma língua.

Finalmente queria salientar que, após este trabalho de investigação, a minha prática em relação ao erro e a sua correção será, seguramente, diferente daquela que antes vinha praticando, pois apercebi-me das possibilidades desta ferramenta didática que é a correção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa

Baralo, (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Carabela* nº 47. Disponible em: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero11/numero11/pdfs/8.Baralo1.pdf>

Barbero Carcedo, V. (2009). ¿Cómo acertar en la corrección?: ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral. Biblioteca Virtual redELE. Disponible em [www.educacion.es/redele/Biblioteca2011/VirginiaBarbero.shtml](http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2011/VirginiaBarbero.shtml)

Bartram, M. & Walton, R. (1999). *Correction: mistake management: a positive approach for language teachers*. Hove: Language Teaching Publications.

Blanco Picado, A. I. (2002). El error en el proceso de aprendizaje. Cuadernos Cervantes de la lengua española, nº 38 Disponible em [http://www.cuadernoscervantes.com/art\\_38\\_error.html](http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html)

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 4, 162-170.

Espiñeira Caderno, S. & Caneda Fuentes, L. (1998). El error y su corrección. In Jiménez Juliá, T.; Aldrey Losada, M. C.; Márquez Caneda, J. F. (coord.) *Actas do IX Congreso Nacional de ASELE*. Santiago de Compostela. Editorial Difusión. Centro Virtual Cervantes. Disponible em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0476.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf)

Fernández, S. L. (1988). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. In Fente Gómez, R.; Martínez González, A.; Molina Redondo, J. A. (coord.) *Actas do I Congresso Nacional de ASELE*. Málaga. Imagraf Impresores. Centro Virtual Cervantes.

Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0017.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf)

Fernández, S. L. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández, S. L. (2002). Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. In *XI Encuentro práctico de profesores Ele*. Barcelona. Editorial Difusión. Disponível em <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>

Gutiérrez Quintana, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su Aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso Docente. In Pastor Cesteros, S. & Roca Marín, S. (coord.) *Actas do XVIII Congreso Internacional de ASELE*. Alicante. Universidad de Alicante. Centro Virtual Cervantes. Disponível em [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/18/18\\_0336.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf)

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moliné & Hilt. (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Madrid: Edelsa.

Muñoz, A. G. H. (2004). El tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Revista Docencia e Investigación* Número 14. Universidad de Castilla la Mancha. Disponible en: <http://www.uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/numero4.asp>

Projeto educativo ESAH. Disponible en: [http://www.esaherculano.com/pt/documentos-orientadores/cat\\_view/38-referentes-internos](http://www.esaherculano.com/pt/documentos-orientadores/cat_view/38-referentes-internos)

Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*. 22ª edición. Disponible en: <http://www.rae.es/html>

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis, D.L.

Vázquez, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. Universidad de Nebrija. Disponible en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista\\_5/articulos\\_n5/vazquez\\_b.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf)

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Vázquez, G. (2010). *Hacia una valoración positiva del concepto de error*. Monográficos marco ELE. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*. Madrid. Edelsa. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado

# ANEXOS

¿QUÉ OPINAS DE LOS ERRORES Y SU CORRECCIÓN?

**1. ¿Qué es para ti un error?**

---

**2. Lee los comentarios que han hecho otros estudiantes.**

*A. “Yo en clase prefiero no hablar porque sé que lo hago muy mal y temo que mis compañeros se rían. Cuando escribo me siento más segura.”*

*B. “Yo reconozco que estoy obsesionada con los errores. Hago listas de todos los que me corrigen en clase y los reviso cuando escribo para evitarlos. Pero cuando hablo es más difícil. No sé qué hacer.”*

*C. “A mí no me importa hablar o escribir con errores. Lo que quiero es entender y que me entiendan.”*

*D. “Para mí los errores son importantes porque cuando me corrige mi profesor sé que he dicho algo mal e intento corregirme en el futuro.”*

*E. “Yo tuve una profesora que me corregía constantemente cuando hablaba y eso me ponía nerviosa porque olvidaba lo que quería decir”.*

**2.1. ¿Estás de acuerdo con alguna de estas opiniones? ¿Cuál?**

---

**3. ¿Te molesta más cometer errores al hablar, al leer o al escribir?**

---

**4. ¿Cuándo crees que cometes más errores?**

---

**5. ¿Por qué crees que cometes errores?**

---

**6. ¿Podrías señalar tus errores más frecuentes?**

---

---

---

**7. ¿Crees que eres una persona arriesgada cuando hablas o escribes, o más bien conservadora?**

---

---

**8. ¿Te gusta que te corrijan en clase?**

- Sí
- No

**8.1. ¿Por qué?**

---

**9. ¿Cómo te gusta que te corrijan?**

- Cuando me dicen que hay un error pero me dan la oportunidad de encontrar la forma correcta.
- Cuando me dan directamente la solución al error.
- Cuando me interrumpen inmediatamente a continuación del error o antes de que acabe de hablar.
- Cuando no me interrumpen mientras estoy hablando.

**9.1. Explica tu respuesta.**

---

---

**10. ¿Aceptas que otros compañeros de tu clase corrijan tus errores?**

- Sí
- No

**10.1. ¿Por qué?**

---

### 11. ¿Qué “haces” con los errores que te corrigen?

- Los apunto en un cuaderno especial para estudiarlos después.
- Los apunto en cualquier parte, aunque a veces se me olvida que lo he hecho.
- Repito mentalmente la corrección.
- Repito oralmente la forma correcta.
- Escribo varias veces la forma correcta.
- Otras cosas: \_\_\_\_\_

Gracias por tu colaboración

## ENCUESTA A LOS PROFESORES

Agradecemos que conteste a esta encuesta sobre las **actitudes y reacciones ante el error**.  
En las preguntas de respuesta múltiple se puede señalar más que una opción.

**1. ¿Qué es para usted un error?**

---

**2. ¿Por qué cree que se producen los errores?**

---

**3. ¿Son todos los errores iguales? ¿Cuáles son, en su opinión, los más graves?**

---

**4. ¿Qué actitud ha observado en sus estudiantes ante el error?**

---

**5. ¿Y cuál es la suya? Piense un momento en las siguientes cuestiones.**

**5.1 ¿Cuánto tiende a corregir cuando sus estudiantes hablan?**

- Nada.
- Casi nada.
- Poco
- Mucho
- Todo

**Porcentaje aproximado:**\_\_\_\_\_

**5.2 ¿Qué corrige normalmente?**

- Errores gramaticales y léxicos
- Errores de fonética
- Errores de tipo comunicativo
- Todos los errores que detecto
- Sólo errores propios del nivel del alumno
- Sólo las estructuras con las que estamos trabajando en ese momento
- Otras cosas: \_\_\_\_\_

### 5.3 ¿Por qué y para qué corrige?

- Para evitar mi irritación e impaciencia.
- Para que mis alumnos no hagan el ridículo.
- Para hacerles conscientes de cuáles son sus errores.
- Para que el error no se convierta en un hábito.
- Para recordar a los alumnos los contenidos (gramaticales, léxicos, fonéticos...) aprendidos.
- Por otros motivos: \_\_\_\_\_

### 5.4 ¿Cuándo lleva a cabo la corrección?

- Inmediatamente después de que se produzca el error.
- Cuando el alumno ha terminado su intervención.
- Al final de la actividad.
- Dedico una parte de la clase exclusivamente a la corrección.
- En otro momento. ¿Cuándo? \_\_\_\_\_

### 5.5 ¿Cómo corrige la producción oral de los estudiantes?

- No corrijo la producción oral.  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

#### Corrijo utilizando...

##### 1. Técnicas en las que se interrumpe y no se da la solución (para invitar al alumno a que se corrija él mismo)

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *cuidado, atención*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: ¿eh?
- Pido repetición al alumno.
- Pido aclaración por falta de comprensión sobre lo que el alumno ha querido expresar.
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Repito el enunciado del alumno interrumpiéndolo en el punto en el que se encuentra el error para que el alumno lo complete correctamente.
- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea.

- Repito la pregunta que dio lugar a una respuesta errónea, alterándola sintácticamente.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *“Rompió” no está bien.*

## 2. Técnicas en las que se interrumpe y se da la solución.

-En primer lugar, llamo la atención sobre el error con alguna de las técnicas anteriores:

- Recorro a la comunicación no verbal: un gesto facial, un movimiento de la mano/cabeza, un ruido, un carraspeo, etc.
- Llamo la atención sobre el error utilizando expresiones como *“cuidado”, “atención”*.
- Llamo la atención sobre el error mediante interjecciones: *“¿eh?”*
- Repito la producción del alumno, pronunciando interrogativamente la parte errónea o marcando esta de algún otro modo.
- Llamo la atención sobre el error explícitamente: *“Rompió” no está bien.*

- En segundo lugar, ofrezco la forma correcta de alguna de estas maneras:

- Doy la versión correcta.
- Doy la versión correcta y hago que la persona que lo cometió repita la corrección.
- Doy la versión correcta y hago que toda la clase repita la corrección.
- Doy la versión correcta, reforzando antes o después de la misma la parte correcta de la producción del alumno.
- Doy una explicación metalingüística sobre el error.

## 3. Técnicas en las que no se interrumpe y no se da la solución.

- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y pido a los alumnos que encuentren los errores y los corrijan.

4. Técnicas en las que no se interrumpe y se da la solución.

- No llamo la atención sobre el error previamente sino que reformulo la idea que quiere comunicar el alumno con la forma correcta. Mi intervención se integra en la conversación.
- Espero a que el alumno acabe de hablar para llamar la atención sobre el error y darle la corrección.
- Al final de la clase o de la actividad escribo en la pizarra algunos enunciados erróneos que he escuchado y apuntado y los corrijo.

**5.6 ¿Qué técnicas de corrección prefiere? ¿Por qué? Comente su elección.**

- Aquellas en las que se llama la atención sobre un error pero se insta al alumno a encontrar la forma correcta.
  - Aquellas en las que se da al alumno la solución al error.
  - Aquellas en las que se interrumpe al alumno inmediatamente a continuación del error o antes de que este acabe de hablar.
  - Aquellas en las que no se interrumpe al alumno.
- 
- 

**5.7 ¿Con que palabras describiría el tono que utiliza para corregir?**

- Amable
- Reprobatorio
- Irónico
- Humorístico
- Neutro

Gracias por su colaboración.

## ANEXO 3

### Questões sobre a correcção do erro da ficha de autoavaliação da 1ª Intervenção

Responde às questões abaixo refletindo sobre os momentos de correcção da expressão oral na aula:

1. A correcção foi útil: sempre \_\_\_ nunca \_\_\_ às vezes \_\_\_

2. Como te sentiste no momento da correcção de um erro considerando quem corrigiu?

	Mal	Bem	Muito bem
a) Feita pela professora	___	___	___
b) Feita por um colega	___	___	___
c) Feita por ti	___	___	___

3. Em que momento (a, b ou c) a correcção foi mais difícil de aceitar? \_\_\_

## ANEXO 4

### Questões sobre a correcção do erro da ficha de autoavaliação da 2ª Intervenção

Responde às questões abaixo refletindo sobre os momentos de correcção da expressão oral na aula:

1. **A correcção foi útil:** sempre \_\_\_ nunca \_\_\_ às vezes \_\_\_
  
2. **Como te sentiste quando...**
  - a) a professora te corrigiu na actividade de leitura? Mal \_\_\_ Bem \_\_\_
  - b) Os teus colegas anotaram os teus erros? Mal \_\_\_ Bem \_\_\_
  
3. **Consideras útil que tu e os teus companheiros assinalem e corrijam os erros e não apenas a professora?**  
sempre \_\_\_ nunca \_\_\_ às vezes \_\_\_
  
4. **A correcção fez com que:**  
compreendesses melhor o funcionamento da língua \_\_\_  
te confundisses \_\_\_  
ficasses frustrado \_\_\_  
participasses mais nas aulas \_\_\_  
participasses menos nas aulas \_\_\_

## ANEXO 5

### Questões sobre a correcção do erro da ficha de auto-avaliação da 3ª Intervenção

Responde às questões abaixo refletindo sobre os momentos de correcção da expressão oral na aula:

1. A **correção foi útil**: sempre \_\_\_ nunca \_\_\_ às vezes \_\_\_
2. A **correção do erro na produção oral é sempre necessária?**  
Sim \_\_\_ Não, depende do erro. \_\_\_
3. **Quando preferes que o professor te corrija quando falas?**  
No momento em que ocorre o erro \_\_\_  
Após a tua intervenção \_\_\_  
No final da atividade \_\_\_  
Depende da actividade \_\_\_

**Comenta a tua escolha.**

---

## ANEXO 6

### Questões sobre a correcção do erro da ficha de autoavaliação da 4ª Intervenção

Responde às questões abaixo refletindo sobre os momentos de correcção da expressão oral na aula:

1. **A correcção realizada foi útil:** sempre \_\_\_ nunca \_\_\_ às vezes \_\_\_
2. **A correcção dos erros ajuda-te a deixar de os cometer?**  
Sempre \_\_\_ muitas vezes \_\_\_ às vezes \_\_\_ raramente \_\_\_ nunca \_\_\_
3. **Consideras que a tua participação nas actividades de produção oral é maior quando a correcção é feita no final da actividade e não no momento em que falas?**  
Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Às vezes \_\_\_
4. **Como é que preferes que o professor corrija o erro?**  
Assinalando o erro cometido e pedindo que te autocorrijas \_\_\_  
Dando a forma correta \_\_\_  
**Comenta a tua escolha.**  
\_\_\_\_\_

