

Sandra Marques Vieira Sousa

O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Sandra Marques Vieira Sousa

O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos

Projeto de Mestrado em Temas de Psicologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

abril de 2019

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Maria do Céu Taveira, agradeço pela sua disponibilidade e motivação, pelas palavras de conforto e ânimo, pela aprendizagem do primeiro ao último momento, pelas críticas e reflexões conjuntas que fizeram deste trabalho um desafio de princípio ao fim.

Aos colegas dos seminários, pelo apoio e carinho, pelas reflexões e críticas que em conjunto nos fizeram encontrar tanto em comum e onde aprendemos que as fronteiras físicas ou as barreiras linguísticas não nos impedem de nada, pelo contrário, só nos enriquecem.

Aos meus colegas de mestrado pelo apoio e carinho, em especial à minha parceira do segundo ano, Guilhermina, pelo companheirismo e pela amizade que nos uniu e nos fez “crescer” um pouco mais.

À Vânia, a minha companheira desde o primeiro momento, e sem a qual não teria nem começado, nem acabado esta caminhada. A quem todos os agradecimentos serão poucos para exprimir o gosto e o privilégio que tive em fazer este percurso contigo a meu lado. Pelas horas de partilha, pela presença constante, pelo carinho e amizade.

Aos meus amigos, pelo carinho e motivação, pelas palavras e pela presença.

À minha família, os meus pilares, pelos sacrifícios, pelos momentos menos presentes e pelo seu amor incondicional.

Ao Alberto, meu amigo e companheiro, que me motivou e apoiou incondicionalmente desde o primeiro momento, pelo seu amor, carinho, compreensão e doses de paciência, que tornou possível concretizar mais um sonho.

E, por fim, à Leonor e ao Miguel, aos meus filhos, pelo amor e mimo, pela força e ajuda e para que nunca desistam dos seus sonhos e paixões!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos

Resumo

Num futuro próximo, o plurilinguismo será a realidade de muitos jovens. Os programas de promoção do ensino-aprendizagem das línguas envolvem cada vez mais alunos e professores para além-fronteiras. Por isso, ambos devem ser capazes de gerir o erro a seu favor, utilizando-o como meio de ensino-aprendizagem. Em Portugal, o ensino de uma língua estrangeira, passou a ser obrigatório no Primeiro Ciclo. Neste contexto, o erro ainda é encarado como algo negativo e/ou punido, que afasta muitos alunos da aprendizagem a longo prazo. Partindo de uma revisão da literatura sobre aprendizagem, erro e inteligência emocional, sugere-se um projeto que responda à questão: Em que medida crenças e a abordagem dos professores ao erro podem interferir na aprendizagem de uma língua estrangeira? Participam 100 professores de Inglês do 7º ano e respetivos alunos, de escolas públicas da Comunidade Intermunicipal do Ave. Será aplicado um questionário *on-line* aos professores sobre crenças e estratégias face ao erro, realizada uma oficina de formação sobre o tema, com aplicação de conhecimentos em sala de aula numa unidade temática, seguida de recolha de informação sobre resultados escolares dos alunos, e opiniões dos professores sobre o erro. Analisa-se o impacto da abordagem ao erro na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: aprendizagem; erro; inteligência emocional

Error as a Teaching-Learning Environment for Students

Abstract

In a near future, Plurilinguism will be reality for many adolescents. Promotion on language teaching and learning programmes involve increasingly students and teachers beyond borders. Consequently, both need to be able to manage the error in their favour, using it as a teaching-learning environment. In Portugal, the teaching of a foreign language became mandatory for the first cycle of studies. In this context, the error is still looked as something negative and/or punished, which leads to student's disinvestment in a long-term learning. Starting from a review of literature on emotional intelligence; error and learning, a project is suggested that answers to the question: In what extent can teachers' convictions and approach on error interfere in the learning of a foreign language? Participate 100 English teachers of the 7th grade and their students, of public schools in the Intermunicipal Ave Community. An on-line questionnaire will be used with teachers on their beliefs and strategies towards the error, training workshop about the theme, with the appliance of the skills in the classroom during a thematic unit, followed by information collection on students' educational outcomes and teachers' opinion about error. The impact of the approach to error in the students learning is analysed.

Keywords: emotional intelligence; error; learning.

Índice

Resumo	V
Abstract	VI
Índice	VII
O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos	8
A inteligência emocional e o conceito de erro	10
A valorização do erro como uma forma de aprendizagem e correção	11
A perspectiva dos professores e dos alunos sobre o erro na aprendizagem	12
O feedback sobre o erro como meio impulsionador da aprendizagem.....	13
A superação do erro pelos alunos: comportamentos esperados	14
Projeto	14
Método / Participantes	14
Medidas	15
Procedimento	15
Conclusão	17
Referências	18

O Erro como Meio de Ensino-Aprendizagem dos Alunos

Como comunidade plurilingue, que respeita a diversidade linguística e cultural, mesmo sendo ela regional e/ou local, e atendendo à necessidade crescente de adaptabilidade dos indivíduos, num mundo profissional em constante mudança, (Comissão Europeia, 2004) é essencial desenvolver nos jovens de hoje as competências essenciais em língua(s) materna(s) e em línguas estrangeiras e competências interculturais e cívicas que fazem parte da literacia global do indivíduo do Século XXI, tal como designadas pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001). Para que tal fosse aplicado ao sistema de ensino português, foi desenhado um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, e adotado como matriz comum para todas as escolas, no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. É neste processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras que se torna necessário refletir e discutir qual pode ser o papel do erro e da correção deste. Salientado que os erros fazem parte do processo de qualquer tipo de aprendizagem e de que a sua correção deve servir para orientar, aprimorar a aprendizagem, aguçar até a curiosidade pelo querer saber mais e não para perturbar, evidenciar as fraquezas ou destacar o insucesso. Precisamos de consciencializar professores e alunos para uma aprendizagem possível a partir da utilização do erro, gerindo ou abordando a sua correção com maior frequência e recebendo *feedback* e/ou retorno assertivo, de modo a impulsionar uma nova participação até atingir o que é afinal pretendido – o sucesso na aprendizagem. (Corder, 1967; Cavalari, 2008; Zerr & Zerr, 2011).

Para os alunos, descobrir os seus erros e depois analisar as resoluções em pares ou em grupo, bem como a discussão e o processo de revisão ou reformulação dos trabalhos, tem efeitos positivos para a sua aprendizagem (Lasagabaster & Sierra, 2005; Uysal & Aydin, 2017). A participação é mais ativa, os conceitos são clarificados, aprendem a questionar a validade das resoluções e ultrapassam algumas dificuldades. A própria tomada de consciência das suas dificuldades e/ou incorreções é facilmente por eles percebida. Apesar disso, há condicionantes que poderão afetar ou impedir a progressão na aprendizagem, como a falta de coordenação entre os vários elementos do grupo de alunos para finalizarem tarefas fora do contexto de sala de aula, e a distribuição de tarefas, nem sempre feita de

igual modo ou com equidade, daí que a resposta à tarefa em tempo útil e o esforço despendido para a realizar podem afetar o processo (Zerr & Zerr, 2011).

Em Portugal, o Inglês inicia-se em meio escolar a partir do terceiro ano do primeiro ciclo (Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, artigo 1º). Nos dias de hoje, o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa realiza-se com o auxílio dos mais diversos meios audiovisuais e tecnológicos, exigindo uma interação imediata através do uso da língua não materna. Por este motivo, pode esperar-se que, ao longo da aprendizagem, os alunos se sintam mais confortáveis na utilização da língua estrangeira e que esta seja mais coerente e sólida. Contudo, o receio de errar e de ser avaliado negativamente pelo erro, bloqueia o próprio ato de comunicação entre professor-aluno ou aluno-aluno. Esta situação acaba por criar dois grupos distintos: alunos que gostam da língua estrangeira, a compreendem e a utilizam como é esperado para o seu nível de aprendizagem. E, um segundo grupo, que muito cedo, por volta do final do segundo ciclo, mais especificamente, no 6º ano, desiste da aprendizagem da mesma língua, com difícil recuperação do seu interesse pela mesma, acabando por concluir os seus estudos no Ensino Secundário ou no Ensino Profissional com classificações muito baixas ou mesmo negativas à disciplina, sobretudo na oralidade. Acresce a esta realidade o facto de, atualmente, a competência da oralidade ter um peso de 30% na avaliação total final dos alunos em Portugal. (Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho; Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, artigo 22º; Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto, artigo 7º). Questiona-se, então, em que medida os jovens que iniciaram a aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo da infância, avaliam o erro como algo muito negativo e se desmotivam, por isso, evitando continuar a aprender essa mesma língua? E, ainda, em que medida os professores exibem a mesma visão negativa sobre o erro, ou pelo contrário, utilizam o erro de forma positiva na aprendizagem, como uma ferramenta de estímulo e de *feedback* para uma motivação cada vez mais intrínseca do aluno? Dito de outro modo, em que medida as crenças dos professores sobre o erro e as suas abordagens ao erro condicionam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Com este tipo de questões em mente, procedeu-se a uma revisão da literatura sobre o erro e a sua implicação no processo de ensino-aprendizagem, preferencialmente mais voltado para as línguas estrangeiras. A investigação neste âmbito pode ajudar a fundamentar e a ampliar a reflexão e pesquisa empírica sobre o tema, de modo a apoiar os professores a encontrar estratégias facilitadoras sobre o erro, para que com a utilização do *feedback* positivo e externo sejam capazes de facilitar a

autorregulação na aprendizagem dos alunos e que estes sejam capazes de replicá-los noutros momentos; verificar a eficácia da aprendizagem dos alunos pela alteração da abordagem utilizada face ao erro por parte dos professores, e consequentemente deles próprios.

A inteligência emocional e o conceito de erro

Nos domínios da Psicologia e da Educação têm surgido múltiplas definições e teorias sobre a definição de inteligência, dado o valor social atribuído à inteligência ser bastante relevante, não só para pais e alunos, mas também para os educadores e sociedade, dada a sua importância nos processos de adaptação e sobrevivência (Faria, 2005, cit. Reuchlin, 1991; Sternberg, 1985; Dweck & Elliot, 1983; Dweck & Bempechat, 1983). As teorias sobre a inteligência podem ser agrupadas em explícitas e implícitas (Faria, 2005, p. 4; Faria, 2015). As teorias explícitas são as mais estudadas e divulgadas, encaradas como conjuntos de construções teóricas de psicólogos, educadores e investigadores, ancoradas numa avaliação objetiva através de testes. As teorias implícitas, numa perspetiva sociocognitiva, são concebidas como conjuntos de crenças apresentadas por leigos, por cientistas, e por grupos socioprofissionais específicos (e.g.: professores), acerca da natureza, do desenvolvimento e das implicações da inteligência para as condutas dos indivíduos nos mais variados contextos de ação (e.g.: Dweck e Elliot, 1983; Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1993; Goodnow, 1980; Mugny & Carugati, 1989; Nicholls, Patashnick, & Mettetal, 1986; Vandenplas-Hopler, 1987). Neste domínio, uma conceção estática opõe-se a uma conceção dinâmica e desenvolvimentista, sendo qualitativamente diferentes e promovendo a obtenção de diferentes objetivos de realização em contextos académicos. Enquanto na primeira conceção, centrada somente no resultado, o erro é referido como “sinal de incompetência” e o esforço é uma ameaça à competência pessoal, na conceção dinâmica e desenvolvimentista, o foco é na aprendizagem, e o erro é “um sinal útil”, para o desenvolvimento da competência, sendo valorizados o investimento pessoal e o esforço despendidos na aprendizagem (Faria, 1999). Certas características dos contextos de existência, como por exemplo, a idade/ano de escolaridade, o sexo ou o nível socioeconómico, interferem na adoção de mais ou menos de uma destas conceções (cf. Faria, 1996, 1998, 2003).

Por sua vez, o conceito de erro também apresenta diferentes definições em diversas áreas de estudo. A primeira definição de erro, por Corder (1967), faz a distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*). Segundo este autor, o erro pauta-se por padrões regulares que na fala dos alunos difere do modelo da língua alvo, refletindo o seu estágio de desenvolvimento. No entanto, o engano era tido como não sistemático, mas como um lapso de memória. O autor, considerava os alunos capazes de se autocorrigirem nos seus enganos, mas não em relação aos seus erros.

Já outros autores concordam que o erro não deve ser encarado como uma mera falha ou falta de atenção. O erro é considerado parte integrante e inevitável do processo de aprendizagem (e.g.: Almeida, 2014; Alves, 2012). Por exemplo, segundo Almeida (2014, p. 1), aplicado ao desenho, o erro é concebido como um “compromisso entre o que se vê e o que se sabe sobre o objeto”. É neste processo de ensino-aprendizagem, que tanto a nível teórico, como a nível pedagógico, esta se tem mostrado uma área de interesse e de estudo. Poucos são os estudos que apontam o tratamento do erro como prejudicial (e.g.: Truscott, 1996), já outros intendem o erro como algo inerente à aprendizagem e necessário, concebido até como instrumento que nos permite seguir a evolução dos alunos (Silva & Figueiredo, 2006; Gumbaridze, 2012; Hamid, Nasri, & Ghazali, 2018).

A valorização do erro como uma forma de aprendizagem e correção

Encarado como um meio autorregulador da nossa aprendizagem, por conseguinte, o erro têm vindo a ser o centro de muitas pesquisas. No caso das Línguas Estrangeiras, foi com Corder (1967), que se passou a dar a devida importância aos erros no processo de ensino-aprendizagem, tido como um dos passos obrigatórios para chegar à língua alvo. Ao tomar consciência sobre o erro e o erro dos outros e simultaneamente da sua correção, é possível, aumentar a autoestima e o autocontrolo sobre a aprendizagem. No entanto, a avaliação tem sido concebida como uma função social, através da hierarquização, seleção e certificação dos alunos, à qual se juntou uma função pedagógica, que encara a avaliação como um elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, visto que esta é tida como elemento integrante e regulador da prática educativa (Despacho Normativo, nº 30/2001, ponto 2). Assim, no contexto da avaliação formativa, são necessárias a coavaliação entre pares e a autoavaliação, com vista a criar mecanismos de autorregulação nos alunos. O

processo de regulação externo e interno ao sujeito, através de situações de diálogo, de confronto, de troca, de decisão, de partilha que os levam a tomar decisões, planejar e/ou dividir o trabalho, procurar e obter recursos, que os levam a apoiar-se e a receber ajuda dos seus pares. Este processo pode ajudar na regulação da aprendizagem, na reestruturação dos próprios conhecimentos, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. A autoavaliação é definida como um processo de regulação, interno ao próprio sujeito, de metacognição – mental em que o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade cognitiva.

A perspetiva dos professores e dos alunos sobre o erro na aprendizagem

Professores e alunos tem uma perspetiva diferente sobre o erro. Muitos dos professores são influenciados, por exemplo, pelas suas próprias experiências enquanto aprendizes de Língua Estrangeira, o que mais tarde influencia a sua própria prática quotidiana na sala de aula, assim como o modo como lidam com as questões relativas ao erro e à respetiva correção (Silva & Figueiredo, 2006). O professor deve ser o orientador do processo, o facilitador de contextos para o desenvolvimento da autoavaliação, de modo a que os alunos se tornem cada vez mais autónomos, levando a uma autoavaliação regulada. Mesmo numa abordagem positiva do erro, o que se pretende é que seja o próprio aluno a fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadji, 1997; Cavalari, 2008). A autoavaliação regulada ajuda a regular as aprendizagens. Com a atividade metacognitiva que é realizada ao longo deste processo, o aluno toma consciência dos seus erros e do modo como contornar os obstáculos que se lhe apresentam.

Os alunos devem poder desenvolver a capacidade de autoquestionamento, um processo consciente de reflexão sobre aquilo que se está a fazer e como. O professor pode ter aqui um papel fundamental ao criar momentos de questionamento da aprendizagem, tomando por base as situações produzidas e ou realizadas até ao momento, ou mesmo enquanto desenvolvem as tarefas. O professor pode assim criar contextos favoráveis ao desenvolvimento de momentos autorreflexivos (Lyster e Ranta, 1997; Silva & Figueiredo, 2006).

A explicitação/negociação dos critérios de avaliação é outro aspeto importante. Todo o professor tem implicitamente um conjunto de critérios de avaliação delineados logo no início do ano letivo, sob os quais vai ajuizar à posteriori, os produtos realizados pelos seus alunos. Para a elaboração destes critérios de avaliação, o professor terá que primeiro tomar consciência do que pretende avaliar e explicitar em primeiro lugar para si próprio, e depois deve fazê-lo, também, com os seus alunos, com uma linguagem acessível a todos. O professor pode expor esses mesmos critérios de forma unilateral (apresentando-os simplesmente em contexto de sala de aula) ou de forma bilateral (implicando os alunos no aperfeiçoamento ou ajuste dos mesmos, dando lugar à negociação, implicando e corresponsabilizando assim os alunos no seu processo avaliativo) (Zerr & Zerr; 2011; Cunha, 2013). O professor pode recorrer a outros meios de avaliação que não os convencionais testes de avaliação, como por exemplo, ao portefólio ou dossier do aluno, conjuntos ilustrativos dos trabalhos realizados ao longo de um ano letivo ou ciclo de estudos (Santos, 2002). Deste modo, fomenta-se uma aprendizagem que se vai processar frequentemente por tentativa e erro, e a forma como o aluno percebe as causas do seu sucesso e insucesso poderá ser o fator decisivo na escolha e no envolvimento nas tarefas, impulsionando uma motivação mais extrínseca, ou cada vez mais intrínseca à tarefa proposta (Ryan & Deci, 2000)

O feedback sobre o erro como meio impulsionador da aprendizagem

Segundo Barros e colaboradores (Barros, Fernandes, & Araújo, 2016), os alunos devem descobrir os seus erros e, a partir daí, debater com o professor, para superação dos mesmos, participando ativamente no processo de aprendizagem. Fazer os alunos pensar, refletir sobre o erro de várias formas, podem levá-los a pensar e a reajustar o próprio pensamento (Cury, 2004). No estudo de Lasagabaster e Sierra (2005), alunos diferentes aprendem e reagem a erros de modo diferente também. Uns precisam de apoio visual, outros respondem a sinais sonoros, outros já necessitam de uma entrada cinética. Estes resultados sugerem que pode ser importante o foco em diferentes abordagens ao erro, pelos professores.

A superação do erro pelos alunos: comportamentos esperados

De acordo com a taxonomia da motivação humana, segundo Ryan e Deci (2000), procura-se que o sujeito de uma postura não motivacional perante a aprendizagem vá passando para uma motivação extrínseca e se possível para uma motivação intrínseca, orientada pela tarefa em si. De um comportamento com baixa intencionalidade e baixa percepção de competência os alunos através de regulação externa, introjeção, identificação e identificação com a tarefa, aproximam-se de uma motivação intrínseca à tarefa, onde demonstram interesse, satisfação, comprometimento e sentimentos de autoeficácia e de autorregulação. Esta competência percebida pode ser proporcionada por um *feedback* relevante e eficiente, porque facilita a internalização dessa mesma competência, levando assim a um maior envolvimento na sua própria aprendizagem. Contudo, para isso é preciso que os professores promovam momentos favoráveis ao desenvolvimento das competências necessárias para a gestão e tratamento do erro nas suas aulas, nomeadamente nas de língua estrangeira (Cavalari, 2008, p.62). Tendo em conta os contributos referidos, propõe-se a realização de um projeto de investigação sobre as crenças e abordagens dos professores ao erro em contexto de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, que permita verificar em que medida as tais se relacionam com a aprendizagem dos alunos. Para o efeito, analisar-se-ão as crenças e abordagens dos professores antes e após a realização de uma oficina de formação sobre o erro no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês), e o impacto dessa formação no rendimento escolar global e à língua estrangeira, dos alunos.

Projeto

Método / Participantes

Participam no estudo 100 professores de Língua Estrangeira I– Inglês, a lecionar o 7º ano de escolaridade, do 3º ciclo do Ensino Básico. Estes professores pertencem aos 32 Agrupamentos e Escolas não agrupadas, do Ensino Público, que fazem parte da Comunidade Intermunicipal do Ave (CIM do Ave – projeto NUTIII), abrangendo oito concelhos: Cabeceiras de Basto, Fafe, Guimarães, Mondim de Basto, Póvoa de Lanhoso, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão e Vizela. Engloba um total de composto por 12 Escolas Secundárias, 20 Escolas

Básicas de 2º e 3º Ciclos e 190 Escolas do 1º Ciclo, e os respetivos alunos que integrem estas turmas de 7º ano e tenham como LE I, o Inglês.

Medidas

As variáveis a ter em conta deverão ser o sexo, a idade, a formação académica e o tempo de serviço dos professores. Os dados poderão ser recolhidos aquando da realização de uma oficina de formação. No que diz respeito aos alunos, também deve ser recolhida informação sobre a sua idade, sexo, rendimento escolar global e à disciplina de Inglês, bem como as habilitações literárias e profissões dos progenitores e/ou Encarregados de Educação. Relativamente aos alunos estes dados deverão ser recolhidos antes da intervenção, em contexto de sala de aula, com os docentes de Inglês, ou junto do Diretor de Turma, aquando do preenchimento da ficha biográfica ou ficha do aluno a partir do preenchimento de um questionário. Após a intervenção deverão ser recolhidos novos dados a partir dos resultados da aplicação de um teste de avaliação ou de um novo questionário.

Procedimento

Com a ajuda de uma equipa especializada na área da Psicologia da Educação, realizar-se-ia uma oficina de formação para os professores. Previamente, será aplicado um questionário *online* de resposta imediata para procurar verificar quais as crenças sobre o erro e que abordagens face ao erro utilizam em sala de aula. No que respeita aos alunos, serão recolhidas informações sociodemográficas e de rendimento escolar (e.g., sexo, idade, resultados globais e à língua estrangeira). Na fase seguinte, procurar-se-á consciencializar os professores de Línguas para as crenças irracionais que cada um possa ter face ao erro no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Num segundo momento, procurar-se-á consciencializar os professores da existência de diferentes estratégias de utilização do erro no contexto do ensino-aprendizagem, demonstrando ferramentas ao dispor como meios estimuladores e facilitadores da aprendizagem dos seus alunos, aquando de uma autocorreção atempada, assertiva e dialogada. Após a formação, seria pedido a cada professor que planificasse um conjunto de aulas (uma unidade temática, por exemplo) onde procuraria aplicar algumas técnicas de correção em momentos de oralidade. Por fim, e após

a avaliação realizada à unidade temática, no que respeita aos alunos, seria aplicado aos professores, de novo, um questionário *on-line* sobre os comportamentos e resultados esperados por parte dos seus alunos e sobre a utilização do erro como ferramenta de ensino-aprendizagem, a sua utilidade e pertinência. Os inquéritos devem ser aplicados após consentimento informado e da garantia de salvaguarda do direito à confidencialidade. As informações devem ser recolhidas individualmente e tratadas estatisticamente. Em seguida, proceder-se-ia à análise do impacto da oficina de formação na modificação de crenças e abordagens dos professores e resultados escolares dos alunos. Questões que se poderão abordar/colocar: A abordagem dos professores em contexto de sala de aula, relativamente ao erro, continuará a ser a mesma? Haverá diferença na aprendizagem dos alunos no que diz respeito à Língua Estrangeira, consoante a abordagem utilizada perante a correção do erro linguístico ou gramatical?

Conclusão

Com este estudo, pretende-se proporcionar a professores e alunos um novo olhar sobre a utilização do erro. Essencialmente que seja utilizado como meio de aprendizagem e não como forma de punição ou castigo. No processo de ensino-aprendizagem o foco no erro, se for trabalhado corretamente, pode ser estimulador dessa mesma aprendizagem. Tudo depende do foco e do *feedback* proporcionado pelo docente, principalmente quando se trata de aprender uma língua estrangeira – pois se os alunos não a falam, também poderão não a compreender. E se não a compreendem, também poderão não ter coragem de a falar. Assim, é necessário ter liberdade para cometer erros e poder aprender por tentativas (Azenha, 2001).

Referências

- Almeida, P. F. (2014). Erro e Equilíbrio. *Encontros Estúdio UM*, nº 11. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35351>
- Alves, L. R. M. (2012). *O desenvolvimento de destrezas de escrita em estudantes de Português Língua Estrangeira: componentes lexicais, gramaticais, gráficas e pragmáticas*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho Instituto de Letras e Ciências Humanas, Braga). Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24034>
- Azenha, M. (2001). *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas (ABET) Guia Prático*. In Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA. ISBN 972-41-2646-3
- Barros, P. M., Fernandes, J. A. & Araújo, C. M. (2016). Perspetivas dos alunos sobre o erro como estratégia de aprendizagem. In Martinho, M. H., Tomás Ferreira, R. A., Vale, I., e Guimarães, H. (Eds.). *Atas do XXVII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 119-131). Porto: Associação de Professores de Matemática. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/49775>
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E.: Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos – Homologadas a 31 de julho de 2015. Ministério da Educação. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/ING/eb_metas_curriculares_ingles.pdf
- Cavalari, S. M. S. (2008). O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, Volume 47. (nº 1), pp. 45-63. Acedido em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100004
- Comissão Europeia (2004). *Many tongues, one family. Languages in the European Union*. Bruxelas: Comissão Europeia. ISBN 92-894-7759-8
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. (1ª Edição) In Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: Edições ASA. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. In B. M. Lund e G. N. Kiel (Eds.) *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 5. (nº 4), pp. 161-170. Heidelberg: Julius Groos Verlag. Acedido em: <http://www.uky.edu/~tmclay/Corder%201967.pdf>
- Cunha, J. S. (2013). *Tipos de feedback sobre las TPC y su relación con el rendimiento académico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Escola de Psicologia, Braga). Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25502>
- Cury, H. N. (2004). Análise de erros em educação matemática. *Veritati* Salvador, 3(4), pp. 95-107.
- Decreto-Lei nº 176/2014, Diário da República nº 240/2014, Série I, de 12 de dezembro de 2014, pp. 6064 – 6068. Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/176/2014/12/12/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei nº 55/2018, Diário da República nº 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018, pp. 2928 – 2943. Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho-Normativo nº 30/2001, Diário da República nº 166/2001, Série I-B, de 19 de julho de 2001, pp. 4438 – 4441. Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/despnorm/30/2001/07/19/p/dre/pt/html>
- Faria, L. (2015). Motivação e perceções de competência na adolescência: impacto na promoção da aprendizagem. In Gina C. Lemos, & Leandro S. Almeida, *Cognição e aprendizagem: promoção do sucesso escolar*. (pp. 9-34). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. Acedido em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=108073
- Faria, L. (2005). Concepções Pessoais de Inteligência: Definição, Diferenciação e Emergência como Modelo Organizador e Integrador de Outros Construtos da Motivação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55815>
- Fernandes, J. A. G., (2011). *A tipologia e o tratamento de erros na expressão escrita da língua estrangeira* (Dissertação de mestrado em Ensino de Português no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básicos e Secundário, Universidade do Minho, Braga) Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19282>

- Gumbaridze, J. (2012). Error correction in EFL speaking classrooms. Akdeniz Language Studies Conference 2012. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, volume 70, pp. 1660-1663. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.237. Acedido em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813002383>
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur. ISBN: 978-2710112358
- Hamid, H. A., Nasri, N. F. & Ghazali, N. (2018). Colours as a Form of Corrective Feedback in EFL Learner's Writing. *GEMA Online Journal of Language Studies*, Volume 18, nº 4, pp. 106-123. Doi: <http://doi.org/10.17576/gema-2018-1804-08>
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2005). Error Correction: Students' Versus Teachers' Perceptions, In *Language Awareness*, volume 14. (nº 2 e 3), pp. 112-127, DOI: 10.1080/09658410508668828
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms, *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, volume 19, pp.37-66. Acedido em: http://digitool.library.mcgill.ca/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=19364&silo_library=GEN01
- Portaria nº 243-A/2012 e nº 243-B/2012, Diário da República nº 156/2012, 1º Suplemento, Série I., de 13 de agosto de 2012, pp. 4398-(2-19) a 4398-(19-39). Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/port/243-a/2012/08/13/p/dre/pt/html> e <https://data.dre.pt/eli/port/243-b/2012/08/13/p/dre/pt/html>
- Portaria nº 235-A/2018, Diário da República nº 162/2018, 1º Suplemento, Série I, de 23 de agosto de 2018, pp. 4342-(2) a 4342-(17) Acedido em: <https://data.dre.pt/eli/port/235-a/2018/08/23/p/dre/pt/html>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Rochester: University of Rochester. *Contemporary Educational Psychology*, volume 25, pp. 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Santos, L. (2002) Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In L. Santos (Ed.) *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. (pp. 75-84). Lisboa: Universidade de Lisboa. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Básico. Acedido em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>
- Silva, S. V. & Figueiredo, F. J. Q. (2006). Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. In *Revista Brasileira de Linguística*

Aplicada, volume 6. (nº 2), pp. 113-141. Acedido em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000200006

Uysal, N. D. & Aydin, S. (2017). Foreign Language Teacher's Perceptions of Error Correction in Speaking Classes: A Qualitative Study. In *The Qualitative Report*, volume 22. (nº 1, artigo 7), pp. 123-135. Acedido em <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss1/7>

Zerr, J. M., & Zerr, R. J. (2011). Learning from their mistakes: Using students' incorrect proofs as a pedagogical tool. *PRIMUS*, volume 21. (nº 6), pp. 530-544, doi: 10.1080/10511970903386915