



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

PERCEÇÕES DE ALUNOS (CHINESES) SOBRE O PAPEL DO
ERRO E *FEEDBACK* CORRETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE PLE

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Português Língua
Estrangeira/ Língua Segunda

Por

Weng Sam Ma

Faculdade de Ciências Humanas

Julho 2023



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PERCEÇÕES DE ALUNOS (CHINESES) SOBRE O PAPEL DO ERRO E
FEEDBACK CORRETIVO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE PLE

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Português Língua Estrangeira/
Língua Segunda

Por

Weng Sam Ma

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação de Prof.^a Doutora Rita Faria

Julho 2023

Agradecimentos

O tempo tem sido uma testemunha do meu crescimento nos últimos seis anos, desde o momento em que ainda não sabia falar português até agora, em que consigo concluir este trabalho. É, de facto, algo inacreditável. Por um lado, fico maravilhada com a forma como o tempo me moldou e me fez crescer e, por outro lado, gostaria de expressar os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas, sem as quais não teria conseguido chegar até aqui.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Rita Faria, pela simpatia, disponibilidade, sugestões preciosas e orientação dedicada ao longo da elaboração deste trabalho. A sua confiança que depositou em mim, o seu encorajamento e apoio não apenas permitiram que este trabalho fosse concretizado, mas também foram essenciais para o meu crescimento académico e pessoal durante a licenciatura e o mestrado. As suas aulas são uma verdadeira inspiração que jamais esquecerei.

Aos docentes do curso de Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda da Universidade Católica Portuguesa e da Universidade de São José de Macau, cujo ensinamento foi fundamental para a minha formação.

À Professora Doutora Ana Margarida Abrantes, agradeço profundamente pelo ensinamento, ajuda, palavras de encorajamento e carinho durante o percurso universitário. Sempre me deu apoio e coragem para enfrentar os desafios e contribuiu significativamente para a minha formação ao longo destes seis anos. Aprendi consigo que a perseverança e o esforço são as chaves para o sucesso.

Aos meus pais, pelo amor incondicional. Obrigada por não se importarem com os meus defeitos e me apoiarem incondicionalmente, sobretudo nos momentos de pressão e frustração.

Aos meus amigos, em particular à minha melhor amiga Vicky, pela amizade. Obrigada por ser a minha ouvinte e por estar ao meu lado desde a infância, tanto nos momentos felizes quanto nos momentos tristes. O teu incentivo constante e apoio significam muito para mim nesta caminhada.

Por fim, não posso deixar de dirigir um profundo agradecimento ao governo de Macau, por ter tornado realidade o meu sonho de estudar em Portugal. Esta oportunidade foi tão especial que nunca me esquecerei.

Resumo

No contexto do ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE)/língua segunda (LS), o erro e o *feedback* corretivo estão a ganhar cada vez mais interesse de investigação e relevância devido às suas potencialidades didáticas e pedagógicas. Torna-se assim imprescindível conhecer e considerar as percepções dos alunos acerca do seu papel no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, sendo essencial para melhorar as práticas de ensino e auxiliar os alunos na aprendizagem de uma língua.

O presente trabalho visa explorar e investigar as percepções dos alunos (chineses) sobre o papel que o erro e o *feedback* corretivo podem assumir no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE). Para verificar até que ponto os alunos (chineses) de PLE têm uma percepção positiva sobre o erro e o *feedback* corretivo, e estão conscientes do seu contributo, aplicou-se um questionário a duas turmas de alunos do 11º ano do Colégio Yuet Wah, precedido por uma reflexão teórica sobre a importância de estudar o conceito de “erro” e o impacto do respetivo *feedback*.

Os resultados revelaram que os alunos inquiridos reconhecem a importância do erro e *feedback* corretivo no percurso de ensino e aprendizagem de PLE. Porém, após a análise dos dados recolhidos, pode concluir-se que, ao contrário do *feedback* corretivo, o erro nem sempre é visto de forma positiva. Além disso, mesmo quando são favoráveis ao fornecimento do *feedback* corretivo, verificou-se que este pode ter impactos negativos em alguns deles. Este facto, aliado às percepções que os estudantes têm do erro, requer uma atenção particular por parte do professor, com vista a garantir que o erro seja abordado de forma positiva e construtiva e que o *feedback* corretivo seja utilizado como uma ferramenta para o progresso da aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Erro; *Feedback* corretivo; Percepções de alunos; Ensino-aprendizagem; Português Língua Estrangeira.

Abstract

In the context of foreign language (FL)/second language (SL) teaching and learning, error and corrective feedback are gaining increasing research interest and importance due to their didactic and pedagogical potential. It is thus essential to know and consider students' perceptions about their role in the process of teaching and learning the target language, which is crucial for improving teaching practices and assisting students in language learning.

This study aims to explore and investigate (Chinese) students' perceptions of the role that error and corrective feedback can play in the teaching-learning process of Portuguese as a Foreign Language (PLE). To examine the extent to which the (Chinese) students of PLE have a positive perception of error and corrective feedback, and aware of its contribution, a questionnaire was applied to two classes of 11th grade students at Yuet Wah College. This was preceded by a theoretical reflection on the importance of examining the concept of 'error' and the impact of the respective feedback.

The results revealed that the surveyed students recognize the importance of error and corrective feedback in the PLE teaching and learning process. However, after analyzing the collected data, it can be concluded that, unlike corrective feedback, error is not always seen positively. Furthermore, even when students are in favor of receiving corrective feedback, it was found that it can have negative impacts on some of them. This fact, combined with their perceptions of error, requires particular attention from the teacher to ensure that error is addressed in a positive and constructive way and that corrective feedback is used as a tool for the progress of Portuguese language learning.

Keywords: Error; Corrective feedback; Students' perceptions; Teaching and learning; Portuguese as a Foreign Language.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Lista de siglas.....	iv
Índice de figuras / tabelas.....	iv
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
Capítulo 1 – Apresentação do erro	3
1.1. Definição do conceito de erro	3
1.2. Os conceitos teóricos referentes às visões do erro no processo de ensino/aprendizagem da LE/L2	5
1.2.1. A Análise Contrastiva	6
1.2.2. A Análise de Erros	7
1.2.3. A noção de Interlíngua	9
1.3. Possíveis causas dos erros.....	11
1.4. A relação entre o erro e a avaliação.....	15
1.5. Importância e funções de erros para os professores e os aprendentes da LE/L2.....	16
1.6. Considerações sobre o erro e a sua implicação no ensino de PLE a aprendentes chineses	18
Capítulo 2 – Apresentação do <i>feedback</i> corretivo	22
2.1. Sobre a ideia de <i>feedback</i> corretivo e as suas potencialidades didáticas na aprendizagem da LE/L2	22
2.1.1. Estudos acerca da perspetiva dos alunos sobre a necessidade e a eficácia do uso de <i>feedback</i> corretivo	24
2.2. Desafios de dar <i>feedback</i> como forma de corrigir erros orais e escritos – que considerações devem ser tidas em conta?.....	26
2.2.1. Consideração sobre a necessidade de corrigir o erro	27
2.2.2. Consideração sobre quais erros a considerar “obrigatórios” ser corrigidos	30
2.2.3. Consideração sobre o momento apropriado de correção do erro	32
2.2.4. Consideração sobre a escolha das estratégias de correção do erro na produção oral e na produção escrita	34
2.2.4.1. Introdução às diferentes formas de <i>feedback</i> corretivo para a produção oral	34
2.2.4.2. Valorização do fornecimento de <i>feedback</i> corretivo escrito como opção pedagógica.....	36

2.2.5. Consideração sobre quem deve corrigir o erro.....	40
2.3. Os aspetos afetivos e emocionais na correção de erros	42
Parte II – Enquadramento institucional.....	45
Capítulo 3 – Contexto do estágio pedagógico/da investigação	45
3.1. Integração na Escola Cooperante: Colégio Yuet Wah.....	45
3.2. Caracterização do Colégio Yuet Wah	46
Parte III – Metodologia e análise dos resultados	48
Capítulo 4 – Metodologia de pesquisa e análise	48
4.1. Metodologia para a recolha de dados	48
4.2. Análise do questionário	49
4.2.1. Caracterização das turmas na pesquisa	49
4.2.2. Discussão dos resultados	52
4.2.2.1. Perceções sobre o erro e o <i>feedback</i> corretivo no processo de ensino- aprendizagem da língua portuguesa	52
4.2.2.2. Opinião acerca dos efeitos emocionais ou afetivos de erros e <i>feedback</i> corretivo.....	58
4.2.2.3. Função do erro na aprendizagem da língua portuguesa	62
4.2.2.4. Utilidade do <i>feedback</i> corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa	64
4.3. Conclusão geral da análise.....	67
4.4. Implicações pedagógicas – o papel do professor	68
Conclusão	73
Bibliografia.....	76
Anexos	85
Anexo 1 – Carta dirigida ao Colégio Yuet Wah sobre a aprovação da autorização para realização do questionário em ambiente escolar	85
Anexo 2 – Questionário para pesquisa das perceções de alunos (chineses) sobre o papel do erro e <i>feedback</i> corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE	86
Anexo 3 – Consentimento informado para participar do preenchimento do questionário.....	91

Lista de siglas:

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

QECC – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Índice de figuras / tabelas:

Figura 1: Configuração da mão [1].....	35
Figura 2: Configuração da mão [2].....	35
Tabela 1: Estratégias para fornecer o <i>feedback</i> corretivo escrito por parte do professor....	37
Figura 3: Exemplo de fornecimento da metalinguagem sobre a natureza do erro através do uso de código de correção de erro.....	38
Figura 4: Exemplo de fornecimento das explicações metalinguísticas como forma de indicar a causa do erro.....	39
Tabela 2: Perfil da turma na pesquisa.....	49
Tabela 3: Análise das respostas à afirmação (a) da Parte II do questionário – Números totais.....	52
Figura 5: Análise das respostas à afirmação (a) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	52
Tabela 4: Análise das respostas à afirmação (b) da Parte II do questionário – Números totais.....	53
Figura 6: Análise das respostas à afirmação (b) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	54
Tabela 5: Análise das respostas à afirmação (c) da Parte II do questionário – Números totais.....	54
Figura 7: Análise das respostas à afirmação (c) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	55
Tabela 6: Análise das respostas à afirmação (d) da Parte II do questionário – Números totais.....	55
Figura 8: Análise das respostas à afirmação (d) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	56

Tabela 7: Análise das respostas à afirmação (e) da Parte II do questionário – Números totais.....	56
Figura 9: Análise das respostas à afirmação (e) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	57
Tabela 8: Análise das respostas à afirmação (f) da Parte II do questionário – Números totais.....	57
Figura 10: Análise das respostas à afirmação (f) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	58
Tabela 9: Análise das respostas à afirmação (g) da Parte II do questionário – Números totais.....	58
Figura 11: Análise das respostas à afirmação (g) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	59
Tabela 10: Análise das respostas à afirmação (h) da Parte II do questionário – Números totais.....	59
Figura 12: Análise das respostas à afirmação (h) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	60
Tabela 11: Análise das respostas à afirmação (i) da Parte II do questionário – Números totais.....	60
Figura 13: Análise das respostas à afirmação (i) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	61
Tabela 12: Análise das respostas à afirmação (j) da Parte II do questionário – Números totais.....	61
Figura 14: Análise das respostas à afirmação (j) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem.....	62
Tabela 13: Perceções dos alunos inquiridos sobre a função do erro na aprendizagem da língua portuguesa – Números totais.....	62
Figura 15: Perceções dos alunos participantes sobre a função do erro na aprendizagem da língua portuguesa – Frequência das respostas em percentagem.....	63
Tabela 14: Perceções dos alunos participantes sobre a utilidade do <i>feedback</i> corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa – Números totais.....	65

Figura 16: Percepções dos alunos participantes sobre a utilidade do *feedback* corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa – Frequência das respostas em percentagem..... 66

Figura 17: Ilustração sobre o papel desempenhado pelo erro no caminho da sabedoria..... 68

Introdução

Ao aprender uma língua estrangeira, é inevitável cometer erros. Contudo, ao longo dos anos, a forma de percepção do erro tem sido variável e discutível. Por um lado, o erro é considerado como um sinal de incompetência ou fracasso na aprendizagem da língua-alvo e, por isso, poder-se-ia pensar que este deve ser evitado ao máximo. Por outro, há a ideia de que o erro é natural e, deste modo, constitui uma parte essencial do processo de aprendizagem da Língua Estrangeira (doravante LE) / Língua Segunda (doravante LS). Um facto que chama a nossa atenção é que esta última perspectiva ganha cada vez mais destaque (e.g., Bartram & Walton, 1991; Christiano, 2017; Edge, 1989; Eryılmaz, 2015; Lima, 2010; Ur, 1991). Esta mudança de atitude em relação ao erro faz com que seja essencial saber como tratar e lidar com o erro produzido pelos falantes não-nativos na aprendizagem da LE/LS. Nesta perspectiva, destaca-se o papel que o *feedback* corretivo¹ tem ao longo deste processo devido ao seu valor didático, e até constitui atualmente um atraente campo de pesquisa na área da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Não obstante este facto, importa referir que o erro e o *feedback* corretivo podem nem sempre ser bem recebidos e valorizados pelos alunos porque, por um lado, o erro pode implicar um mau domínio da língua-alvo e influenciar negativamente os resultados da avaliação escolar e, por outro lado, tem-se observado que um número crescente de estudos (e.g., Mattos, 2009; Scherer, 2008) alertam para a necessidade de prestar particular atenção ao fornecimento do *feedback* corretivo graças aos impactos afetivos e emocionais que poderiam causar nos alunos, tais como a ansiedade, a frustração e a desmotivação. Tudo isto torna importante refletir sobre os desafios enfrentados durante o processo da correção dos erros.

Levando isto em conta, o objetivo principal deste relatório é o de explorar e investigar as percepções de alunos (chineses) sobre o papel desempenhado pelo erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), procurando contribuir para a nossa compreensão destes e para o melhoramento das práticas pedagógicas dos professores. Aliás, sendo que ainda há uma carência de investigação acerca do público chinês de PLE relativamente a este tema, o presente relatório pretende sanar essa

¹ Por “*feedback* corretivo” também se entende “correção de erros” (Li & He, 2017; Rets et al., 2022), no sentido em que a noção de correção de erros constitui uma das partes do termo “*feedback*” (Chaudron, 1988). Para este efeito, assim como Kang e Han (2015), os termos “*feedback* corretivo” e “correção de erros” serão utilizados indistintamente no presente trabalho.

lacuna e fornecer uma referência para os professores ajudarem os alunos de PLE a aprender o português de uma forma melhor.

Assim, para conduzir esta pesquisa, foi elaborado um questionário para recolher as informações dos alunos da Escola Cooperante (Colégio Yuet Wah), que se constituem como participantes do presente estudo. Tudo isto tem como intuito verificar em que medida os alunos de PLE têm uma percepção positiva sobre os erros e o *feedback* corretivo e concordam com a sua importância ao longo da aprendizagem do português. Ao mesmo tempo, não se pretende negar nem perder de vista os efeitos negativos, que aliás podem e devem ser sinalizados para que possam ser superados. Tal constitui parte integrante da reflexão por parte dos professores na prática quotidiana, ajudando assim a compreender que espaço deve ser reservado para o erro e o *feedback* corretivo no ensino/aprendizagem de PLE a fim de aprofundar a aprendizagem dos alunos.

O presente relatório está organizado da seguinte forma: no capítulo I, apresenta-se a noção de erro, evidenciando a sua percepção ao longo do tempo e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da LE/L2. A seguir, no capítulo II, faz-se uma apresentação geral sobre o *feedback* corretivo e tecem-se considerações sobre os desafios inerentes ao fornecimento do mesmo. Descreve-se, no capítulo III, o contexto do estágio pedagógico, ou seja, o contexto em que ocorre a investigação. No capítulo IV, foram explicitadas as metodologias a adotar nesta pesquisa e sintetiza-se a análise dos dados recolhidos, através da qual se prossegue para uma reflexão sobre as implicações para a prática pedagógica.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1 – Apresentação do erro

1.1. Definição do conceito de erro

Segundo Hendrickson (1978), o termo “erro” (“error” no original inglês) é derivado do latim *errare* que significa “to wander, roam or stray” (p.387) e cuja definição é determinada pela sua utilização para um objetivo específico. Sendo a complexidade uma característica inerente à definição de erro, como reconhece Cristiano (2010), surge a necessidade de tecer algumas considerações acerca deste conceito.

Edge (1989) divide “mistakes” em três categorias, que são “slips”, “errors” e “attempts”². Assim, entre essas categorias, destaca-se a categoria de “errors”, já que são aqueles que os alunos não conseguiriam autocorrigir mesmo que fossem apontados (Edge, 1989). É assim que acrescenta Harmer (2007a, p. 137), “of these, it is the category of ‘error’ that most concerns teachers”.

Partindo deste conceito, vale também a pena considerar uma noção de erro proposta por Corder (1967). No entender deste autor, é possível fazer uma distinção entre os erros de competência (*errors*) e os erros de *performance* (*mistakes* ou *lapses*). Esta perspetiva sugere que a ideia de “erro” está relacionada com uma falha na competência do locutor, resulta da falta do conhecimento no domínio das regras da língua-alvo e era tido como sistemático, enquanto o conceito de *lapse* corresponde às produções inadequadas causadas por alguns fatores externos a essa competência, bem como a falta de atenção, o cansaço, os lapsos de memória ou a tensão (Cristiano, 2010; Saville-Troike, 2012). Assim, ao contrário dos erros de competência, os erros de *performance* apresentar-se-iam como não sistemáticos (Cristiano, 2010). Por isso, tal como se refere no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (doravante QECR) (Conselho da Europa, 2001, p. 214), ao produzir erros, o aprendente comporta-se de forma coerente com a sua competência, tendo desenvolvido características que diferem das normas de língua-alvo.

Nesta linha de pensamento, importa ainda ressaltar que Ellis (1997), por seu turno, também partilha da opinião semelhante de Corder (1967) e defende que há necessidade de distinguir “erros” (em inglês: “errors”) de “mistakes” devido às diferenças das suas causas.

² Neste contexto, tendo em conta que a literatura principal do presente estudo é em inglês, o vocabulário associado ao termo geral “erro” é também em inglês, pelo que será muitas vezes citado nesta língua ao longo do trabalho.

Deste modo, entende-se que o “erro” é um sinal das lacunas no conhecimento por parte dos aprendentes. Neste caso, o erro ocorre quando o aprendente não sabe qual será a forma correta, que é muito distinto do conceito de “mistakes”, pois estes últimos revelam que o aprendente possui conhecimentos sobre o uso correto de determinada forma e apenas refletem lapsos ocasionais no seu desempenho. Para tanto, o autor propõe um critério para distinguir um do outro, que é coerente com a definição sugerida por Edge (1989) para a noção de “erro”. Ou seja, o professor pode pedir ao aluno para tentar corrigir-se a si próprio; se for bem-sucedido nesta correção, seriam apenas “mistakes”, caso contrário, reconhecer-se-iam como “erros”/“errors” (Ellis, 1997).

Contudo, e apesar desta diferença, Bartram e Walton (1991), Li (2014) e Ur (1991) apontam para o facto de que existe um certo grau de dificuldade em distinguir claramente os dois no contexto da sala de aula, razão pela qual não se torna necessário insistir muito nesta distinção na prática pedagógica. E, por isso mesmo, tais como Mattos (2009) e Ur (1991), não se evidenciará nem se estabelecerá a diferença entre os termos de “errors” e “mistakes” (“erros” e “lapsos”, respetivamente) no nosso estudo, usando-se estes termos de forma alterativa ao longo do presente trabalho.

Vê-se, então, de forma clara que o conceito de “erro” não é nada simples de definir porque há vários critérios a levar em conta ao determinar a sua definição. Perante esta realidade, de uma maneira geral, adota-se aqui o conceito de Salsa (2017), que dedica a sua reflexão ao “erro do aluno na sua dimensão didático-pedagógica, isto é, o erro em cenários nos quais são desenvolvidos processos formais de ensino e de aprendizagem” (p. 86); ao mesmo tempo, assumimos também a proposta de Cristiano (2010) sobre o termo “erro” para a nossa análise, que se utiliza para “nos referirmos de um modo geral às ocorrências que não se apresentam de acordo com a norma do português europeu (PE)” (p. 23). Assim, neste trabalho, o conceito de “erro” (no qual também incluímos “lapsos”) apresenta duas frentes – uma ocorrência linguística que vai contra a norma do português europeu e que, além disto, ocorre num contexto formal de ensino e aprendizagem. Deixamos desde já de parte, por não se incluir no escopo deste trabalho, a natureza pluricêntrica da língua portuguesa – de facto, esta apresenta variedades que se distinguem não só a nível lexical, como também nas dimensões morfológicas, fonológicas e sintáticas da língua. No entanto, a reflexão sobre se aquilo que se considera correto numa determinada variedade pode constituir um “erro” na outra variedade é uma reflexão sem dúvida útil, mas que neste relatório não poderemos

desenvolver. Atendemos unicamente à variedade europeia do português, pois foi esta aquela presente nas aulas lecionadas.

Allwright e Bailey (1991), ao pensar na definição de “erro”, em vez de introduzir uma definição específica, avançam algumas considerações sobre o problema derivado das suas definições tradicionais, sendo observável aquilo que eles chamam de “native speaker norm” (p.84) ter constituído algumas das referências para determinar o que seria considerado “erro” na aprendizagem de línguas. É por esse motivo que esta forma de definir o erro como desvio à norma-padrão da língua-alvo ou, melhor dizendo, a que se considera provir do “falante nativo” é estreita. Assim sendo, a fim de problematizar essa noção, os autores apresentam várias justificações, uma das quais é que este critério (o do “falante nativo”) não leva em consideração o facto de que a maioria dos professores de línguas estrangeiras em todo o mundo são falantes não-nativos; isto implica que há possibilidade de a língua-alvo a que os aprendentes estão expostos não ser aquela que se considera o modelo da norma do falante-nativo. Ou seja, o desvio do modelo nativo pode ser fornecido pelo professor não-nativo, dependendo muito do seu nível de proficiência linguística.

Não obstante tudo isto, não se pretende entrar em qualquer tipo de polémica acerca do conceito de erro neste relatório, nem este visa discutir os conceitos de “falante-nativo” ou “norma-padrão”, uma vez que é, sem dúvida, difícil de gerar unanimidade de opiniões. Neste ponto, considera-se que será mais fácil de refletir o erro com base na definição que acima se apresenta – um desvio da norma do português europeu, em contexto de sala de aula.

1.2. Os conceitos teóricos referentes às visões do erro no processo de ensino/aprendizagem da LE/L2

A atitude face ao erro no ensino e na aprendizagem de LE/L2 tem sido variado ao longo dos anos, sendo visto como elemento evitável ou inclusivo do percurso de aprendizagem. Com a finalidade de fornecer uma visão global do carácter assumido pelo erro na aprendizagem de uma língua estrangeira, vem a necessidade de abordar algumas das teorias mais relevantes sobre o mesmo nas últimas décadas, dentro das quais se destacam a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a noção de Interlíngua.

1.2.1. A Análise Contrastiva

Durante os anos 50 e 60 do século XX, devido à influência significativa do behaviorismo de Skinner, pensava-se que a aquisição de uma nova língua exigia o desenvolvimento de novos hábitos (Erdoğan, 2005; Qi, 2019). Baseando-se na crença de que a aprendizagem de uma outra língua, bem como qualquer outro tipo de aprendizagem, está envolvida na formação de hábitos (Ellis, 1997; Madeira, 2017), considera-se assim que é possível processar a aprendizagem de LE/L2 através da prática, isto é, de um sucesso da imitação e da repetição das estruturas linguísticas (Cristiano, 2010). Explicando melhor, o hábito foi entendido por “a stimulus-response-connection” (Ellis, 1997, p. 31), e um dos exemplos mais evidentes é o método audio-lingual, que se baseia nas teorias behavioristas e tem como base o uso de “stimulus-response-reinforcement model” (Harmer, 2007a, p. 64) – ou seja, acredita-se que a língua se forma através de um conjunto de hábitos e os erros podem conduzir à formação de “maus” hábitos (Jalil & Procailo, 2009). Nesta sequência, trata-se de um método que enfatiza a importância de evitar o máximo possível a ocorrência dos erros ao longo da aprendizagem da LE/L2 (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Partindo destas teorias behavioristas, assume-se que os erros que os aprendentes produzem na aprendizagem da LE/L2 provêm principalmente da transferência dos hábitos linguísticos previamente formados na língua materna, tratando-se, neste caso, dos seus “maus” hábitos linguísticos (Freudenberger & Lima, 2006; Madeira, 2017), que conduzem às dificuldades da aprendizagem (Littlewood, 1998). Assim, foi neste contexto que surgiu a Análise Contrastiva, que atribui uma conotação negativa ao erro. Isto significa que o erro é concebido como “defeito” no percurso de aprendizagem.

Com a intenção de prever todos os erros na aprendizagem da LE/L2, a Análise Contrastiva procura comparar o sistema linguístico da língua materna dos aprendentes e o da língua-alvo a qualquer nível da estrutura linguística (Saville-Troike, 2012), uma vez que sustenta que a principal razão para esses erros é a interferência da L1, ou seja, a influência negativa da língua materna dos aprendentes (Lightbown & Spada, 2013; Madeira, 2017). Neste sentido, para evitar os erros de interferência na aprendizagem de LE, acredita-se que o erro é eliminado mesmo antes da sua ocorrência, o que constitui a base da proposta da Análise Contrastiva, conforme explica Beretta (2001).

No entanto, este modelo tem gerado muita controvérsia e tem sido alvo de crítica ao longo dos tempos, sendo que muitos tipos de erros não foram previstos ou encontrados na

prática. Além disso, também se mostrava insuficiente para explicar que a língua materna foi a origem exclusiva desses erros (Corder, 1981; Cristiano, 2010; Lightbown & Spada, 2013).

Apesar de tudo isto, não se deve esquecer do seu contributo para o ensino de LE, pois a Análise Contrastiva não permite apenas os docentes anteciparem os problemas que os alunos poderiam ter durante a aprendizagem da língua-alvo, mas também os ajuda a desenvolver métodos para compreender as dificuldades deles. Como aponta por Richards (1971), a interferência da língua materna constitui obviamente uma importante fonte de dificuldades na aprendizagem de uma LE/L2. A este propósito, podem citar-se estudos como o de Cordeiro (2018), que revela que a interferência da L1 dos alunos de PLS (Português como Língua Segunda) é o principal fator que contribui para as falhas da produção escrita e o de Amara (2015), que observou que a grande maioria dos números dos erros cometidos pelos aprendentes argelinos de EFL (English as a Foreign Language – Inglês Língua Estrangeira) na produção oral e escrita foram causados pela interferência da sua L1, que é o árabe.

Sendo assim, o que daqui decorre é a necessária atenção à valorização de uma abordagem contrastiva no processo de ensino, em que as interferências de L1 não são vistas como necessariamente negativas, mas sim como interferências que podem produzir as ocorrências de desvio da norma já mencionadas, sendo que os alunos devem estar conscientes disso.

1.2.2. A Análise de Erros

Reconhecendo as limitações subjacentes à Análise Contrastiva, a Análise de Erros emergiu no final da década de 60 do século XX. Este novo modelo de abordagem dos erros foi introduzido por Corder (1967), e ainda se apresenta de extrema relevância nos dias de hoje.

Em contraste com o que defende pela Análise Contrastiva, esta teoria considera que a interferência da L1 do aprendente não é a única razão que leva aos desvios ocorridos (Burt, 1975), pois segundo a explicação dada pela Madeira (2017), um grande número de erros produzidos pelos aprendentes, em vez de serem erros de interferência, são erros intralinguísticos, isto é, erros provenientes da L2 (Madeira, 2017), e também erros de desenvolvimento, ou seja, “the version of the language which a learner has at any one stage of development, and which is continually re-shaped as he or she aims towards mastery”

(Harmer, 2007a, p. 138). No fundo, para além de defender o processo criativo da aprendizagem de uma LE/L2 e procurar identificar a origem dos erros, a Análise de Erros visa também identificar, descrever e explicar os desvios relativamente à língua-alvo (Cristiano, 2010; Lightbown & Spada, 2013). Trata-se, assim, de uma abordagem que tem por objetivo investigar as consequências dos erros linguísticos na aprendizagem da língua-alvo (Freudenberger & Lima, 2006). Com tudo isto, pode dizer-se que a Análise de Erros dá uma contribuição decisiva para a compreensão do processo de aprendizagem das línguas. Isto fica bastante claro na atitude de Salsa (2017) frente à Análise de Erros, defendendo que esta possui uma função indispensável na ação pedagógica. É, portanto, digna de ser valorizada pelos professores apesar de existir certas limitações³.

A este respeito, vale também acentuar a perspetiva nela assumida para os erros, visto que a Análise de Erros representa o ponto crucial de viragem em relação aos erros produzidos pelos falantes não nativos no percurso de aprendizagem de LE. Dito de outro modo, em vez de suceder com a Análise Contrastiva relativamente à forma de perspetivar os erros, o modelo proposto pela Análise de Erros assume que o erro é um dos passos obrigatórios para a chegada à língua-alvo e faz parte integrante da aprendizagem das línguas (Scherer, 2008; Sousa, 2019).

Posto isto, por influência da Análise de Erros, o erro deixou de ser encarado como negativo, mas passou a assumir um carácter natural e inevitável, até mesmo se considerando que seja necessário para a evolução da aprendizagem (Gonçalves et al., 2019). Esta nova forma de olhar o erro faz com que comece a ser valorizado no ensino e na aprendizagem de qualquer LE/L2 devido às suas potencialidades pedagógicas e didáticas, as quais discutiremos em pormenor mais adiante. Partindo dessa perspetiva, pode dizer-se que a interferência da L1 é um instrumento pedagógico pelo facto de não ser necessariamente negativa, como acima se menciona.

³ Sem negar a importância e o contributo da Análise de Erros, Amara (2015) justifica que se o professor der demasiada atenção aos erros cometidos pelos alunos durante a aula, haverá possibilidade de as formas corretas da língua-alvo acabarem por ser ignoradas devido à sua preocupação com a ocorrência dos erros. Além disso, ao considerar as suas limitações, o autor destaca a finalidade última da aprendizagem de uma língua é atingir a fluência verbal, ao passo que a diminuição dos erros constitui um critério decisivo para o aumento da proficiência linguística. Outro aspeto referido por este autor é “the strategy of avoidance” (Amara, 2015, p. 67), o que quer dizer que a ausência de erros por parte dos alunos não significa necessariamente que eles não têm dificuldades na aprendizagem da língua-alvo, por exemplo, em dizer uma palavra, pronunciar um determinado som, produzir uma estrutura, etc., mas é possível que estejam a evitar fazer erros. Isto levaria o professor a acreditar, erradamente, que os alunos não apresentam qualquer dificuldade particular.

1.2.3. A noção de Interlíngua

De acordo com Saville-Troike (2012), o conceito de Interlíngua assente na Análise de Erros e foi introduzido por Larry Selinker em 1972, que se situa num período antes da abordagem comunicativa⁴ (Castro & Melo-Pfeifer, 2010). Entende-se por Interlíngua o sistema linguístico que os aprendentes de LE/L2 constroem para si próprio ao longo do decurso do processo de aprendizagem da língua, que não se confunde com a sua língua materna nem com a língua-alvo (Ellis, 1997; Khansir, 2012), considerando-a como “a unique linguistic system” (Ellis, 1997, p. 33). É com base neste conceito que importa realçar que o QEER justifica os erros decorrentes de uma Interlíngua da seguinte forma; “os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (Conselho da Europa, 2001, p. 214).

Não obstante, isto não significa que os erros são vistos como exclusivos, mas são fundamentalmente, inerentes ao processo da aprendizagem da LE/L2, pois uma das possíveis atitudes face aos erros dos aprendentes propostas pelo QEER é que “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001, p.215), destacando a estreita relação entre os erros e a Interlíngua. Sob essa ótica, podemos dizer que um ponto-chave, ora para os professores, ora para os alunos terem em mente é que uma atitude positiva relativamente ao erro deveria ser tomada no processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir-se à noção de Interlíngua, Ellis (1997) menciona que a função de diversos tipos de erros produzidos pelos aprendentes consiste em refletir as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, sendo importantes para desenvolver a sua Interlíngua. Frith (1978), por sua vez, também resume alguns dos pontos principais da teoria da Interlíngua a fim de tornar claro a sua implicação na aula. No dizer dele, a hipótese da Interlíngua deixou de encarar os erros meramente como fenómeno da interferência, ou até mesmo a persistência de “maus” hábitos linguísticos que devem ser eliminados o mais rápido possível através da prática, mas sim como manifestação das estratégias de aprendizagem empregadas pelos

⁴ A abordagem comunicativa (em inglês: *Communicative Language Teaching*), é uma das metodologias de ensino/aprendizagem das línguas que se centra primeiramente na função (e daí defender o uso de materiais autênticos na sala de aula), e só depois na aprendizagem formal de estruturas linguísticas. Segundo Harmer (2007b, p.50), “Communicative Language Teaching has had a thoroughly beneficial effect since it reminded teachers that people learn languages not so that they know *about* them, but so that they can communicate *with* them”. Ao contrário do método audio-lingual, a abordagem comunicativa tem tolerância para os erros, uma vez que são vistos como elementos naturais no desenvolvimento das competências comunicativas (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

aprendentes de LE/L2. Para além disso, a ocorrência de erros ao longo da aprendizagem serve para ajudar os aprendentes a testar as hipóteses do seu sistema linguístico (Interlíngua), e vemos isto como a sua experimentação em relação à língua-alvo. Tudo isto vem reforçar a ideia de que o erro deve ser aceite porque é inevitável, o que se trata de ser uma implicação relevante da hipótese de Interlíngua, como salienta Frith (1978).

Nesta sequência, outro aspeto ainda a destacar quanto à noção de Interlíngua é a fossilização, uma das suas principais propriedades (Cristiano, 2010). O termo “fossilização”, segundo Saville-Troike (2012), diz respeito a “cessation of IL [Interlanguage] development before reaching target language norms” (p.45), ou seja, um “erro fossilizado” interpreta-se como aquele que o aprendente já integrou de tal modo no seu uso linguístico que não o consegue identificar como erro, nem desenvolver consciência sobre ele.

Tendo em consideração esta noção, parece-nos oportuno refletir criticamente sobre o erro, porque é evidente que há a possibilidade de o erro poder levar à ocorrência da fossilização. Tal como Saldanha (2014) alerta, é normal que se encontre a ocorrência da fossilização de erros no processo da aprendizagem de uma língua estrangeira, e um dos exemplos disso é os erros de pronúncia, cuja persistência de um longo prazo conduz facilmente à dificuldade de livrar-se deste tipo de erros pelos aprendentes (Touchie, 1986). Por esta razão, nem todos os erros têm que ser vistos como elementos positivos, e isto também merece uma atenção especial dos professores. Desta forma, este aspeto reforça a importância e a necessidade de valorizar a correção de erros neste processo, porquanto é uma estratégia possível para evitar a fossilização da Interlíngua por parte dos alunos da LE/L2 (Dekeyser, 1993; Scherer, 2008). Assim, o seu papel será abordado em pormenor mais adiante, no Capítulo II.

Por meio da observação dessas abordagens dos erros, há que reconhecer que todas elas são importantes devido ao contributo didático que daí pode resultar no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Contudo, a Análise de Erros e a Interlíngua são consideradas as mais relevantes para a nossa análise. Esta decisão decorre precisamente do facto da alteração de atitude face aos erros e também da valorização que se dá à função dos mesmos. De facto, os erros constituem um guia para compreender e averiguar em que medida os alunos participantes deste estudo têm uma perceção positiva sobre os erros e a respetiva função na aprendizagem da língua portuguesa.

1.3. Possíveis causas dos erros

Como já se viu anteriormente, as explicações para a ocorrência de erros na aprendizagem da LE/L2 são muito diversificadas e complexas, sendo esta a razão pela qual não será fácil determinar concretamente as causas dos erros devido às suas várias fontes possíveis. Para isto nos chama a atenção Ellis (1997). Bartram e Walton (1991) também deixam clara a necessidade de refletir a origem do erro, sustentando que “mistakes – why students make them” (p.1) é uma das questões importantes a refletir e ocupa um lugar preponderante no ensino de línguas. Deste ponto de vista, o papel do professor não se limita a indicar os erros, mas é igualmente necessário identificar ou procurar as suas causas, uma vez que é de grande utilidade para os docentes compreenderem os problemas encontrados pelos alunos na aprendizagem da língua-alvo, torna-se assim possível ajustar o seu ensino para ir ao encontro das necessidades de aprendizagem do aluno, como referem Nogaro e Granella (2004). Considerando esta realidade, uma questão intrigante é: quais são os possíveis fatores que podem conduzir os aprendentes aos erros? Procurando saber um conjunto dessas causas hipotéticas, a seguir, faz-se uma apresentação geral sobre as hipóteses que poderão estar na sua origem e, ao mesmo tempo, citando também exemplos destes fenómenos para que facilitem a nossa compreensão.

Há um consenso geral de que a língua materna do aprendente influencia de modo significativo a aprendizagem da LE/L2 em virtude do seu papel essencial durante este processo e, por isso, assume-se que os *erros interlinguais* provêm sobretudo da interferência (i.e., transferência negativa) da língua materna ou de outras línguas que o aluno já conhece (Cristiano, 2010; Touchie, 1986). Torna-se, portanto, importante ressaltar alguns exemplos desse fenómeno. Os exemplos que se seguem foram encontrados no estudo de Yang (2019, p.127):

(1a) *A nossa viagem foi afetada e **temos** de mudar o plano. (Informante 14)

(1b) *(...) às vezes, era difícil a comunicar com os locais porque normalmente eles só **falam** alemão, francês e italiano. (Informante 1)

Como notou Yang (2019), os informantes de língua materna chinesa optaram por escolher o presente do indicativo para descrever acontecimentos ocorridos no passado em vez de escolherem o pretérito imperfeito ou o pretérito perfeito simples. Nesta linha, o autor comenta que este tipo de erros, de modo geral, advém de interferência da língua materna, ou seja, o chinês. Em contraste com o português, o chinês é uma língua sem flexão verbal e

recorre frequentemente à informação contextual ou às formas lexicais tais como as expressões adverbiais de tempo para veicular a informação temporal.

Além disso, Grosso et al. (2021), por sua parte, também se encontram que os aprendentes chineses de Português Língua Estrangeira (PLE) apresentam uma certa dificuldade na distinção de usos dos três verbos e estes são “ter”, “existir” e “haver”, pois, por exemplo, enquanto o português tem de empregar o verbo “ter” em construções de posse e os verbos “existir” e “haver” em construções existenciais, utiliza-se em chinês a mesma palavra “有 yǒu” para indicar a existência, a ocorrência, a posse, etc., e isto tem a ver com o significado lexical desta palavra, entendendo que o obstáculo à distinção entre esses verbos deriva da transferência negativa da língua materna chinesa.

Porém, é de notar que nem todos os erros podem ser justificados pela interferência da L1. Assim, há um outro tipo de erros a que se chama “erros intralinguais”⁵, os quais se revelam que constituem outra das principais causas de erros (Saville-Troike, 2012; Touchie, 1986) e, no entender de Touchie (1986), pode interpretar-se que os erros intralinguais se devem à dificuldade inerente à língua-alvo, e assim como os erros interlinguais, que representam “the *product* of learning” (Littlewood, 1998, p. 22). Nesse sentido, o que precisa de ser salientado é que os erros deste tipo não estão relacionados com a L1, mas resultam da aprendizagem parcial ou defeituosa do funcionamento da língua-alvo (Sun, 2012). A este propósito, Cristiano (2010), apoiado em Gargallo (2004), denomina a causa dos erros intralinguais de “sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo” (Cristiano, 2010, p. 44). Como se pode verificar pelo exemplo que se segue:

(2) *[(...) solicitava a V. Exa (...) **revesse** a minha situação profissional (...)]
[revisse] (Cristiano, 2010, p.43)

Em relação a este fenómeno, no parecer de Cristiano (2010), parece possível atribuir a causa do erro ao exemplo (2) a sobregeneralização das regras da língua-alvo, sendo que o aprendente terá feito uma hipótese incorreta sobre a flexão verbal da língua portuguesa, ignorando o facto de que o verbo “rever” se trata de um verbo cuja flexão é irregular e derivado do verbo “ver”, seguindo assim a flexão deste último.

Aliás, é interessante observar que, ao fazerem reflexões didáticas e analisarem os erros detetados no uso do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito (PI) por parte

⁵ Saville-Troike (2012) assinala que os erros intralinguais são também conhecidos como erros de desenvolvimento e vice-versa.

dos alunos, Carecho et al. (2019) chamam a nossa atenção para o facto de que, para além das diferenças existentes no sistema de tempos verbais do português e da língua materna dos alunos, as explicações fornecidas pelos manuais de PLE sobre o emprego destes podem induzi-los em erro. Por essa razão, vale a pena mencionar que existe outra causa para a ocorrência dos erros, que tem a ver com os “materiais e procedimentos didáticos” (Cristiano, 2010, p. 44) e Touchie (1996), ao confirmar esta possibilidade de erros, designa-se por “Faulty teaching” (p.78) os erros causados por parte do professor ou materiais didáticos. Quanto a este aspeto, veja-se o estudo de Carecho et al. (2019), que propõe uma problematização para o uso inadequado do termo “durativo” no ensino de PLE quando se apresentam as teorias acerca do uso de PI. Por exemplo, observamos que o manual de PLE *Passaporte para Português 1 – Livro do Aluno* diz que se utiliza o Pretérito Imperfeito para “ações/estados habituais ou durativos no passado” (Kuzka e Pascoal, 2014, p.222). Assim, na opinião dos mesmos autores, deve ser evitada a utilização do adjetivo “durativo” para dar explicações aos alunos sobre o emprego do PI, dado que se trata de um conceito que os deixa facilmente relacionar com a duração da situação; assim, escolhem usar o PI em vez de PPS neste contexto. A título exemplificativo, é possível que uma frase como “Corri durante duas horas” possa colocar dúvidas aos alunos na utilização entre o PPS e o PI, sendo que a expressão adverbial “durante x tempo” pode evocar o conceito de “duração” e justifica-se o uso de PI. Mas como se sabe, tal expressão impõe os limites temporais ao seu decurso (Cunha, 2013) e exige precisamente o emprego do PPS.

Para além de tudo isto, importa mencionar também o fator cultural, pois, segundo afirma Sun (2012), muito dos erros cometidos pelos aprendentes na aprendizagem de uma LE estão também, de facto, relacionados com a cultura do seu país de origem e a cultura-alvo. Isto torna-se bastante evidente se olharmos para o chinês e o português, que se tratam de duas línguas tipologicamente muito distintas. Nesta perspetiva, convém destacar alguns erros detetados que têm a ver com as diferenças culturais e, neste caso, da cultura ocidental e oriental.

Na obra de Lei Heong Iok (Lei, 1996), *Os erros comuns que os chineses cometem na aprendizagem do português 中國人學習葡語易犯的錯誤*, a autora recolheu diversos exemplos ilustrativos dos erros mais comuns que os aprendentes chineses cometem na aprendizagem de português, e não só apresenta a forma correta, mas também as explicações

sobre os erros detetados. Assim, encontra-se em Lei (1996, p.15) um comum erro por fator cultural:

(3a) 請喝湯！

* **Beba** lá a sopa!

Coma lá a sopa!

Na cultura chinesa, quando queremos dizer “comer a sopa”, devemos utilizar a palavra “beber” em vez de “comer” e isto tem a ver com a diferença dos tipos de sopa entre a China e Portugal, já que a sopa chinesa é geralmente mais rala do que a sopa portuguesa e pode ser bebida diretamente e, pois, os chineses costumam dizer “beber a sopa”. Nesta perspetiva, ao expressar o sentido de “beber água ou chá” em chinês, tal como em português, deve-se dizer “beber água” ou “beber chá” (Lei, 1996).

Outro exemplo mencionado por Lei (1996, p.27) mostra também que a diferença cultural pode ser uma das causas de erros:

(3b) 我喜歡紅茶。

* Gosto do chá **vermelho**.

Gosto do chá preto.

Aproveitando o erro do exemplo (3b), parece-nos importante chamar a atenção para a necessidade de levar em consideração o pano de fundos culturais e a identidade sociocultural do aprendente num contexto didático, uma vez que outra dificuldade do processo de aprendizagem de português prende-se também com o elemento cultural. Por exemplo: em chinês, o chá preto (黑茶) é, evidentemente, diferente do chá vermelho (紅茶), o que pode causar confusão aos alunos de PLE e até constituir pedra fundamental no ensino de PLE. Daí que se exige, por parte dos professores, uma constante atenção.

Tendo tudo isto em conta, deve-se lembrar que há vários fatores que poderão conduzir aos erros. Do ponto da vista do ensino, embora a sua multiplicidade e complexidade possam constituir um obstáculo aos docentes, pode dizer-se que os erros beneficiarão a sua definição das estratégias de ensino-aprendizagem. Com isso, Hendrickson (1978, p.389) menciona o seguinte:

Errors provide feedback, they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques, and show him what parts of the syllabus he has been following have been inadequately learned or taught and need further attention. They enable him to decide whether he must devote more time to the item he has been working on. This is the day-to-day value of errors. (...) (apud Corder, 1973, p.265)

Além disso, os erros poderão ser muito úteis na reflexão sobre a adequação dos manuais didáticos de PLE, pois os materiais didáticos são encarados atualmente como uma mais-valia na aula de PLE⁶ em Macau, tratando-se de uma das principais fontes de conhecimento de língua portuguesa. Como vimos anteriormente, há a possibilidade de que as explicações dos manuais possam levar os aprendentes a afastar-se da língua-alvo, o que indica a necessidade de questionar muito criticamente os manuais de PLE e pensar como aproveitar o seu uso de forma correta no ensino.

1.4. A relação entre o erro e a avaliação

No âmbito do processo de aprendizagem, sublinha-se, ainda a noção da avaliação, considerando como parte do ato educativo deste processo (Nogaro & Granella, 2004). Todavia, em que medida os erros dos alunos poderão afetar a avaliação? A respeito disto, no entender de Nogaro e Granella (2004), o conceito de erro desempenha um papel crucial no processo de avaliação porque, em muitos casos, é um meio para demonstrar e avaliar o que os alunos já sabem. Como explicam Ozores e Valério (s.d.), quando o aluno sabe o que é lecionado nas aulas, ele acerta e, caso não saiba, ele erra. Desta forma, é natural assumir que os erros são sinal de fracasso e incompetência e, no caso das línguas estrangeiras, os erros podem implicar o “mau” domínio da língua-alvo.

Como consequência desta conotação, e no sentido em que os erros poderiam ter um impacto negativo na avaliação, Christiano (2017) leva-nos a refletir se a avaliação é apenas um instrumento utilizado para dar notas aos alunos. Com efeito, esta é claramente uma questão que deve ser alvo de uma reflexão aprofundada por parte de cada professor, pois Cossa (2021), por sua parte, indica que o erro passa a ter lugar na “cultura avaliativa da escola” (p. 25) ou, nas palavras de Salsa (2017), o erro cometido pelo aluno é simplesmente “o agente gerador de notas” (p.96), evidenciando a relação entre o erro e a avaliação, cuja ligação tem por base uma cultura tradicionalmente determinada. Neste ponto, a mesma autora reflete seriamente sobre essa cultura profundamente enraizada do erro e sugere que é necessário os professores mudarem a forma de perceber o erro como algo negativo, sendo que há probabilidade de fazer com que os alunos se sintam ansiosos, tenham medo ou uma sensação de fracasso, prejudicando o seu processo de aprendizagem (Salsa, 2017).

⁶ Em Macau, os manuais são muito utilizados no curso de PLE. Para uma visão mais pormenorizada, cf. <http://ipor.mo/clp/oferta-formativa/curso-geral/?fbclid=IwARQ>

Levando em linha de conta esta sugestão, como é que os professores podem aproveitar a avaliação como um instrumento ao serviço da aprendizagem, mas não como arma contra os alunos? Ao responder a esta pergunta, é indispensável que façamos uma reflexão sobre as duas formas de avaliação introduzidas por Christiano:

Defendo a teoria de que há basicamente apenas duas formas de avaliar: a primeira consiste em pegar um trabalho executado por um aluno e imediatamente começar a buscar nele todo e qualquer defeito que o possa ter sido cometido. (...) Chamo essa forma de avaliar de avaliação destrutiva. Ela procura eliminar o erro atacando-o, tentando destruir, uma a uma, cada ocorrência do problema constatado. A outra forma de avaliar, que chamo de avaliação construtiva, consiste em um procedimento que vai na direção oposta. (...) O professor que pratica essa forma de avaliação vai pouco a pouco ajudando o aluno a construir seu conhecimento. A avaliação construtiva não vê o erro como um mal a ser eliminado, mas como uma etapa fundamental do processo de aprendizagem. (Christiano, 2017, pp. 154-155)

Como se observa, nem sempre existe uma relação fixa entre o erro e a avaliação, e isto tem muito a ver com a atitude do professor face ao erro no processo ensino-aprendizagem, em virtude do facto de a avaliação apenas se tornar construtiva desde que o erro seja encarado como elemento integrante deste processo. Esta constatação mostra-nos que existe de facto outra forma da avaliação, que não se interessa pela sua antiga função de lançar as notas para os alunos, mas visa ajudar os alunos a construir o próprio conhecimento através dos erros. Consciente desta realidade, o ato de avaliar não é exclusivo do diagnóstico dos erros produzidos pelo aluno, servindo para classificar o aluno como incapaz (Lopes & Carvalho, 2017). Pelo contrário, a avaliação é um fator-chave que contribui para o progresso dos alunos na aprendizagem de línguas e, nesta visão, pode ajudar o professor a compreender melhor tanto aquilo que o aluno pode fazer, como os seus fracassos (Iseni, 2011; Oliveira, 2018). Assim sendo, a avaliação deve ser utilizada com bom senso por parte do professor e, mais importante ainda, a avaliação construtiva tem de ser valorizada ao longo do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.5. Importância e funções de erros para os professores e os aprendentes da LE/L2

Lembra-se que, ao longo dos anos, verificou-se uma mudança relacionada com a perceção do erro. Conforme apontam Amara (2015) e Cristiano (2010), o conceito que se reveste de importância para os erros foi defendido pela primeira vez por Corder (1967), com a publicação do seu artigo “The Significance of Learners’ Errors”. A propósito desta ideia, o erro, numa visão atual, já não se pensa como algo negativo que se deve evitar a todo o custo, mas assume um papel particularmente positivo na aprendizagem das línguas porque é

aceite como fazendo parte integrante e natural deste processo (Christiano, 2017; Lima, 2010; Ur, 1991). Então, que papel exercerá os erros no processo de ensino/aprendizagem e qual é a razão que os torna digno de ser levados uma crescente valorização da importância? Considerando que o trabalho de Corder ajuda a compreender os erros tanto como indicadores de aprendizagem quanto como um guia para o ensino (Mattos, 2009), parece que com essa perspectiva podemos subscrever as suas palavras quando refletimos sobre o seu lugar na aprendizagem.

De acordo com Corder (1981), os erros do aprendente poderão ser extremamente importantes em três dimensões. Salientam-se, neste caso, as suas funções para os professores e os aprendentes:

A learner's errors (...) are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed. (...) Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as device the learner uses in order to learn. (Corder, 1981, pp.10-11)

Face ao que foi dito, as razões justificativas para a necessidade de dar valor aos erros tornam-se claras. Por um lado, para o professor, os erros do aluno proporcionam-lhe informações sobre os conhecimentos dele e possibilitam-lhe que verifique o progresso do aluno na língua-alvo, entendendo como “evidence that progress is being made” (Scrivener, 2011, p.285), ou seja, constitui um meio para revelar o esforço do aluno para alcançar um nível mais elevado de proficiência (Saldanha, 2014). Por outro lado, para o aprendente, os erros produzidos podem interpretar-se como uma estratégia para testar se as suas hipóteses sobre o funcionamento ou as regras da língua-alvo são válidas ou não, tratando-se de indícios relevantes acerca da sua Interlíngua no processo da aprendizagem, isto é, segundo esta visão, “errors are windows into the language learner's mind” (Saville-Troike, 2012, p.41). Por esta razão, Cossa (2021), por exemplo, ressalta a mesma ideia, ao mencionar o erro como um reflexo do próprio pensamento do aluno, deixando também um alerta para o seu elevado valor pedagógico. Daí se conclui que não há aprendizagem sem erros; como refere Edge (1989), aquilo que normalmente se entende por erros e de um problema, são, com efeito, “learning steps” (p.14), sendo certo que merece uma apreciação do professor.

Face ao exposto, é inegável que os desvios que ocorrem podem ajudar os professores a conceber material didático ou elaborar novas estratégias didáticas para tornar o ensino e a aprendizagem de línguas mais eficazes (Jobeen et al., 2015). Mais concretamente, os erros

detetados podem ser utilizados como guia para os professores prepararem as aulas, e até como estratégia de ensino devido ao papel que o erro desempenha na consciência das dificuldades dos alunos (Salsa, 2017). Como descrito por Cossa (2021), é possível que o erro cometido por um aluno seja o da turma inteira. Com esta ideia em mente, ao notar que uma determinada estrutura já se tinha constituído como uma dificuldade considerável para os alunos, será uma boa ideia fazer uma revisão e apresentar mais exercícios sobre essa estrutura para a consolidação de conteúdos; também Ur (1991) ilustra esta ideia. Em vista disso, e ao contrário do que se pensa, deve atribuir-se importância especial aos erros, justamente tendo em vista que o erro é essencial para contribuir para a ocorrência da aprendizagem e, para além disso, pode ser uma oportunidade a ser utilizada para a aprendizagem dos alunos (Christiano, 2017), facilitando assim a construção de conhecimento.

Como já foi mencionado, todas as abordagens anteriormente referidas (a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Interlíngua) são favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem da LE/L2. Resta realçar, neste âmbito, sobretudo o contributo da Análise de Erros e o de Interlíngua para esse processo. Corder (1981) alertou para a importância de considerar os erros como parte inerente ao percurso de aprendizagem, ao passo que a Interlíngua é um dos meios para refletir sobre as estratégias de aprendizagem dos aprendentes de LE/L2 através dos erros cometidos (Ellis, 1997; Frith, 1978) e facilita a compreensão dos docentes sobre as dificuldades encontradas pelos alunos. Assim, as implicações pedagógicas da Análise de Erros também permitem aos docentes determinar as razões que conduzem aos erros (Beretta, 2001; Erdoğan, 2005; Freudemberger & Lima, 2006; Jobeen et al., 2015; Ozores & Valério, s.d.). Deste modo, é compreensível que a Análise de Erros e a Interlíngua possam ser um auxílio no processo de ensino-aprendizagem e também no desenvolvimento de materiais didáticos.

1.6. Considerações sobre o erro e a sua implicação no ensino de PLE a aprendentes chineses

No caso do ensino do português, as dificuldades encontradas pelos aprendentes de língua materna chinesa na aprendizagem da língua portuguesa vêm ganhando cada vez mais atenção de pesquisadores ou professores nas últimas décadas. Um estudo de Godinho (2014), por exemplo, mostra que os aprendentes chineses de PLE manifestam dificuldades

permanentes na aquisição da concordância nominal de género e número em português por causa das grandes diferenças entre o português e a L1 deste público. Além disso, constata-se também que vários estudos (e.g., Grosso et al., 2021; Li, 2019; Yang, 2019) analisaram os erros produzidos por este determinado grupo de aprendentes, uma vez que o erro pode funcionar como “indicador de uma dificuldade” (Brito, 2014, p.8). Esta ideia é também reiterada por Salsa (2017), quando nos diz que “o erro do aluno (...) é percebido como sendo portador de valiosas pistas, subjacentes às dificuldades dos alunos (...)” (p.89). Como tal, irá contribuir para a melhor compreensão sobre as dificuldades sentidas por eles na aprendizagem de PLE. Partindo dessa constatação, apresentam-se nesta parte exemplos dos desvios mais frequentes de falantes nativos do chinês.

Por estar ausentes em chinês as flexões morfológicas para género e número, conforme a observação de Godinho (2014, p.128), a concordância nominal, quer em género, quer em número tem constituído um grande obstáculo aos aprendentes chineses:

(4a) ***O meu pais** não querem eu vai...

(4b) ***Muitos meninas** também gosta...

Neste aspeto, cabe ressaltar que esta dificuldade também foi identificada por Grosso et al. (2021, p.114):

(5) *Vamos falar com **as família**.

Vamos falar com a família.

Wǒmen qù hé jiārén tán tán.

我们去和家人谈谈。

eu-PL ir com família falar falar

De qualquer forma, é bem verdade que por meio da análise dos erros deste tipo, torna-se possível identificar os problemas que se colocam aos aprendentes chineses ao longo da aprendizagem de PLE, neste caso específico, os marcadores morfológicos de género e de número e as regras de concordância.

Para além dos erros relacionados com a morfologia concordante, não é possível deixar de mencionar as dificuldades em distinguir os usos do Pretérito Perfeito Simples (PPS) e do Pretérito Imperfeito do Indicativo (PI) por parte dos aprendentes chineses de PLE, visto que tem vindo a ser um tema muito discutido ultimamente (cf. Li, 2019; Oliveira & Silva, 2019; Yang & Zhu, 2020). Sabe-se que a língua portuguesa, sendo uma língua indo-europeia, é tipicamente uma língua flexiva (Ilari, 2013) e, ao contrário do que acontece em chinês,

existem nesta língua flexão verbal e paradigma de conjugação verbal. Por este facto, estes fatores linguísticos podem vir a ser uma das dificuldades na aprendizagem do uso dos tempos verbais.

Nesta perspetiva, Cristiano (2010) chama a nossa atenção para o facto de que dentro dos grupos cuja língua materna não é o português, o grupo que tem o mandarim como L1 é significativamente o grupo com mais erros nesta área. A fim de ficar mais nítido este tipo de erros gramaticais, ilustram-se a seguir os exemplos apresentados por Cristiano (2010, p.63) que têm a ver com a confusão entre estes dois tempos verbais:

(6a) ***Ficavam** muito contentes com o meu trabalho.

[**Ficaram**]

(6b) *O ordenado que recebo hoje é igual ao que **recebi** quando aqui comecei a trabalhar (...)

[**recebia**]

Tendo em conta tudo isto, pode dizer-se que as dificuldades observáveis podem manifestar-se através do erro e assim se torna visível o contributo deste último para as práticas de ensino e aprendizagem de PLE. Além disso, é preciso tomar em consideração as palavras de Castro e Melo-Pfeifer (2010), uma vez que os autores nos lembram que a proximidade linguística pode ser um fator determinante para o tempo que se leva para aprender. É este o sentido que ao aprender o português, o tempo de aprendizagem que um aprendente chinês leva será muito diferente daquele que tem o castelhano como a L1 devido às diferenças existentes entre as famílias linguísticas. Neste sentido, identificar os problemas e compreender as dificuldades que os alunos chineses têm na aprendizagem do português são um passo fundamental para melhorar o ensino e definir as estratégias pedagógicas mais eficazes. Durante este processo, a Análise Contrastiva das duas línguas e a Análise de Erros poderiam ser uma forma de compreender essas dificuldades, tal como enfatizado por Gaião (2014).

Desde já, se pensarmos na função e eficácia do erro, estamos convencidos de que o erro e a aprendizagem de uma LE não estão em oposição, mas a questão fundamental que se coloca neste contexto é assim a seguinte: como pode o professor de PLE aproveitar o erro como ferramenta de ensino-aprendizagem? Ou seja, como fará o melhor uso dele para assim o poder transformar numa situação de aprendizagem? Apesar de não haver uma resposta concreta e consensual a estas questões, Ur (1991) faz a seguinte afirmação: “As to correction: I think there is certainly a place for correction. Again, most learners ask for it; and it does contribute to some extent to learning” (p.255), destacando o papel da correção e a sua

eficácia na aprendizagem. Na verdade, Herra e Kulińska (2018) referem que o *feedback* corretivo e as suas potencialidades didáticas na aprendizagem de línguas constituem, em certa medida, uma preocupação para os professores, no sentido em que é necessário os professores fornecerem *feedback* de uma forma eficiente que contribua para o processo de aprendizagem.

Face ao exposto, entende-se que o erro pode usar-se como estratégia de aprendizagem recorrendo ao uso do *feedback* corretivo, razão pela qual se torna um grande tema de discussão graças à sua importância da prática no processo de aprendizagem (Duarte et al., 2016). O *feedback* corretivo trata-se, assim, de um tema que será abordado em pormenor no próximo capítulo.

Capítulo 2 – Apresentação do *feedback* corretivo

2.1. Sobre a ideia de *feedback* corretivo e as suas potencialidades didáticas na aprendizagem da LE/L2

Como bem ressaltado por Askew e Lodge (2000, p.1), “[l]earning is supported by a whole range of process, one of which is feedback”. Percebemos, portanto, uma parte fundamental do processo de aprendizagem é o *feedback*, que é essencial para uma aprendizagem bem-sucedida devido ao apoio que dá a este processo (Ypsilandis, 2002). Neste âmbito, ao referir-se às categorias do *feedback*, Ellis (2009a) distingue o *feedback* positivo do *feedback* negativo, explicando que “[p]ositive feedback affirms that a learner response to an activity is correct. (...) Negative feedback signals, in one way or another, that the learner’s utterance lacks veracity or is linguistically deviant” (p.3). Sob esse ponto de vista, o *feedback* corretivo representa uma forma de *feedback* negativo (Chaudron, 1988; Ellis, 2009a).

Nesta concepção, o *feedback* corretivo é teoricamente definido como “An indication to a learner that his or her use of the target language is incorrect” (Lightbown & Spada, 2013, p.216), deixando clara a ideia de que é um meio de informar os aprendentes sobre os seus erros em relação à língua-alvo. Quanto às suas formas, Xu (2012) menciona que para Ellis et al. (2006), o *feedback* corretivo pode ser aplicado de forma explícita ou implícita, no sentido de que não existe qualquer indicador evidente de utilização inapropriada da língua-alvo no *feedback* implícito, ao passo que o *feedback* explícito o fornece. Todavia, apesar de todas estas diferenças, segundo um estudo realizado por Carroll e Swain (1993), ambas as formas de *feedback* conduzem à aprendizagem. É por esse motivo que se torna indispensável focar a atenção na sua função, pelo facto de o *feedback* corretivo ser parte essencial do processo de aprendizagem de línguas (Duarte et al., 2016).

Ao sublinhar a importância do *feedback* corretivo, Duarte et al. (2016) admitem que este serve para corrigir ou indicar a inadequação linguística, e também para ajudar a desenvolver o uso mais apropriado da língua-alvo, incluindo as palavras, expressões ou estruturas. Com efeito, Saville-Troike (2012) aborda igualmente a necessidade de *feedback* corretivo, pois considera que é um instrumento-chave para auxiliar os aprendentes no alcance de um nível de proficiência aproximado ao dos falantes nativos, caso este seja um fim desejado. Neste contexto, é interessante constatar que autores como Xu (2012) e Mattos (2009) pensam a função de *feedback* corretivo em termos do conceito de Interlíngua, visto

que este ajuda os alunos a detetarem as lacunas entre as formas de Interlândia e língua-alvo, permitindo-lhes avançar rumo à língua-alvo. Tudo isto sublinha o papel preponderante do *feedback* corretivo.

Na realidade, quando se falam da produção oral e expressão escrita, sabemos naturalmente a diferença entre as duas, por exemplo, a produção oral possibilita a modificação da elocução por meio de repetição ou gestos do interlocutor, mas esta possibilidade não existe no âmbito da expressão escrita, sendo que o leitor não poderá recorrer à repetição para verificar a sua possível incorreção (Bartram & Walton, 1991). Por isso, na esfera da tipologia de *feedback* corretivo, normalmente estabelece-se uma distinção entre o *feedback* corretivo oral e o *feedback* corretivo escrito.

Assim, por um lado, percebe-se como *feedback* corretivo oral uma reação a uma elocução incorreta ou inadequada por parte de um aprendiz de LE (Pessoa & Lima, 2019), que tem como objetivo ajudar o aprendiz a perceber a incorreção da sua produção oral, facilitando a identificação do próprio erro através da informação contida no *feedback* corretivo oral e proporcionando-lhe, por conseguinte, oportunidades de aprendizagem devido às dadas condições para poder reparar a sua fala incorreta (Pessoa & Lima, 2019; Pessoa, 2021).

Já por outro lado, o *feedback* corretivo escrito diz respeito às respostas ou comentários que são escritos sobre um trabalho escrito dos aprendentes na língua-alvo (Li & Vuono, 2019). Com respeito a isso, Oliveira (2018) relata que no caso do *feedback* corretivo escrito, o mesmo inclui informação acerca do aspeto que o estudante poderá melhorar e de como ele pode fazer. Tal facto contribui para a compreensão relativamente à função do *feedback* corretivo escrito, nomeadamente pela razão de que pretende auxiliar os alunos no desenvolvimento geral das suas capacidades de expressão escrita (Gonçalves et al., 2019). Nota-se que Harmer (2007a), por sua parte, igualmente põe em destaque a importância de usar o *feedback* corretivo escrito como prática pedagógica e esclarece este ponto nos seguintes termos:

(...) written feedback is designed not just to give assessment of the students' work, but also to help and teach. We give feedback because we want to affect our students' language use in the future as well as comment upon its use in the past. (Harmer, 2007a, p.151)

Em termos gerais, independentemente do *feedback* corretivo oral ou escrito, todos têm em comum o objetivo de levar os alunos a aprender a partir dos seus próprios erros, incentivar a sua aprendizagem de LE ou até mesmo melhorar a sua proficiência na língua-

alvo a longo prazo. Tendo isto em vista, pode daqui concluir-se que o *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, não deve ser ignorado e merece ser valorizado e posto em prática em razão das suas potencialidades didáticas. Sem dúvida que este constitui parte integrante e inseparável do processo de ensino, assim como assinala Ellis (2009a). Ideia esta também está presente na pesquisa de Meireles e Ferreira (2010), cujos resultados demonstraram que os professores pesquisados estiveram a favor da correção e encararam-na como elemento inerente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua pela sua eficácia.

2.1.1. Estudos acerca da perspetiva dos alunos sobre a necessidade e a eficácia do uso de *feedback* corretivo

Se pensarmos na relevância do *feedback* corretivo acima apresentada, não surpreende, portanto, que Ellis (2009a) observe que há cada vez mais provas sobre o potencial do *feedback* corretivo para auxiliar a aprendizagem. Tal realidade verifica-se, como por exemplo, no crescente interesse pela investigação quanto à eficácia do *feedback* corretivo no contexto de aprendizagem de uma língua (Rauber, 2017). Desta maneira, levando ainda em conta uma das diretrizes propostas por Ellis (2009a) para a correção de erros pelos professores, que consiste na necessidade de verificar a atitude dos alunos em relação ao fornecimento do *feedback* corretivo e avaliar a posição deles quanto ao correspondente valor, parece quase inquestionável que se deve reservar um lugar para ver como é que os alunos perspetivam a necessidade e a utilidade do *feedback* corretivo na aprendizagem de línguas. Concentramo-nos, de seguida, nos vários estudos levados a cabo neste domínio, primeiramente nos estudos de *feedback* corretivo oral e logo de *feedback* corretivo escrito.

Scherer (2008), na sua pesquisa sobre a possibilidade de presença dos fatores afetivos no contexto de sala de aula de espanhol como língua estrangeira, não deixa de investigar qual a opinião dos alunos acerca da necessidade de correção de erros e as justificações dessa mesma. De um modo geral, os alunos participantes desta pesquisa têm atitudes positivas em relação à correção de erros pelo professor e querem que sejam corrigidos. Para eles, é importante que o professor lhes dê *feedback* sobre os seus erros, e a razão deste facto é que a correção pode ajudá-los a lembrarem-se do que fizeram de errado para que não repitam o erro da próxima vez e possam falar corretamente, compreender mais facilmente as suas dificuldades na aprendizagem da língua-alvo com a identificação do erro e, além disso, tomar consciência da fase atual do seu processo de aprendizagem.

Da mesma forma, é interessante observar que em estudo conduzido acerca da percepção de alunos de nível avançado dum curso da língua inglesa em relação à correção de erros orais, Vieira (2010) também concluiu que os alunos envolvidos nesta pesquisa apontaram claramente para a sua importância e necessidade na sala de aula. De realçar o facto de essas razões serem semelhantes às do estudo de Scherer (2008), pois os alunos argumentam que a correção tem o efeito de melhorar o seu grau de conscientização para o que está correto, permitindo-lhes aprender com os seus erros.

Aliás, esta necessidade também se comprova pelos resultados revelados no estudo de Amador (2008), no qual todos os alunos universitários que estão no nível inicial de inglês demonstram uma nítida preferência pela correção oral. Com base na análise dos resultados, revelou-se que a maioria dos estudantes participantes reconheceram o facto de a correção ser a única maneira de falar corretamente a língua-alvo, enquanto os restantes alunos sustentaram, igualmente, que a correção feita pelo professor contribuiu tanto para a aprendizagem de pronúncia correta da língua-alvo como para o aperfeiçoamento da competência de produção oral e desempenho oral. Por conta disso, o *feedback* corretivo oral parece tratar-se de um meio eficaz para trabalhar a produção oral na sala de aula, cujo desenvolvimento também é um dos objetivos na aprendizagem de línguas, como se destaca no QECR⁷.

Na mesma linha de pensamento, é de referir que vários estudos dedicados à prática do *feedback* corretivo escrito também evidenciaram as percepções positivas dos alunos face ao uso deste na aprendizagem de línguas. Segundo estudo conduzido por Chen et al. (2016) no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, os aprendentes da China continental, sem negar o peso saliente do *feedback* corretivo escrito, consideram em geral indispensável a valorização do seu uso como ferramenta de aprendizagem, e identificam-no como uma parte essencial da sua experiência de aprendizagem de línguas. Do mesmo modo, uma observação interessante é a de que, conforme a pesquisa efetuada por Li e He (2017) com estudantes chineses do ensino secundário que aprendem o inglês como língua estrangeira, o fornecimento de *feedback* escrito do professor é bem-visto pela grande maioria do público aprendente, cuja atitude positiva os torna dispostos a serem corrigidos.

⁷ O QECR apresenta vários descritores sobre o que se espera de um aprendente de um determinado nível de proficiência ser capaz de fazer em diferentes competências, uma das quais é a competência de produção oral. Para uma visão mais aprofundada, cf. Conselho da Europa (2001, pp. 91-94).

No que se refere à utilização do *feedback* corretivo escrito como possibilidade didática, merecem ainda realce os estudos realizados por Oliveira (2018) e Gonçalves et al. (2019). Para isso, com a intenção de compreender se o *feedback* escrito poderia contribuir para uma melhoria a nível da expressão escrita dos alunos, Oliveira (2018) utilizou o *feedback* escrito como recurso corretivo e depois pediu aos alunos que reescrevesse os seus textos com base no *feedback* fornecido. Depois de analisar vários textos reescritos com o *feedback* dado, a autora chegou à conclusão de que o *feedback* permitiu aos alunos melhorarem as suas expressões escritas. Isto deve-se ao facto de que o *feedback* pressupõe uma reflexão por parte dos alunos em termos das suas dificuldades sentidas na aprendizagem da língua-alvo e dos erros cometidos.

Já o estudo de Gonçalves et al. (2019) também deixa evidente o papel do *feedback* escrito do professor na aprendizagem de línguas. Neste caso, na tentativa de conhecer os efeitos do *feedback* escrito no melhoramento dos trabalhos escritos, a pesquisa realizou-se junto dos aprendentes chineses de português que correspondem ao nível B1 do QECR. Como resultado desta análise, os aprendentes conseguiram melhorar significativamente os seus textos após a atividade de reescrita, porque se observa que a quase totalidade do *feedback* do professor foi capaz de captar a atenção dos aprendentes. Depois de serem levados a refletir as sugestões de correção dadas pelos professores, nota-se que os aprendentes utilizaram o *feedback* escrito na reescrita de tarefa escrita.

A partir de tudo isto, é possível concluir que o *feedback* corretivo assume um lugar de relevo na aprendizagem de línguas por causa do seu impacto positivo e benefícios. A par disso, somos levados a crer que o uso do *feedback* corretivo fornece oportunidades para os alunos aprenderem através dos erros cometidos, ajudando-lhes a progredir na língua-alvo e se aproximar cada vez mais dela. Considerando-se tais necessidade e eficácia, os resultados mostrados acima servem de inspiração para os professores de PLE integrarem o *feedback* corretivo no contexto didático-pedagógico como estratégia de aprendizagem e opção pedagógica.

2.2. Desafios de dar *feedback* como forma de corrigir erros orais e escritos – que considerações devem ser tidas em conta?

Diante do que foi exposto, torna-se claro que o erro e o *feedback* corretivo cada vez mais se tornam componentes fundamentais para o sucesso da aprendizagem, sendo

reconhecidamente parte inseparável da prática pedagógica. Portanto, basta dizer que uma das tarefas do professor é a de se preparar para lidar com a presença dos diferentes tipos de erros que os alunos cometem na produção escrita e oral, uma vez que são inevitáveis (Burt, 1975).

Entretanto, devemos estar atentos para o facto de que não é nada de simples corrigir ou tratar os erros na prática, e mesmo considerando uma tarefa complexa (Allwright & Bailey, 1991; Amador, 2008; Ellis, 2009a). Assim, Ellis (2009a, p.16) enfatiza que:

CF [Corrective Feedback] is clearly a topic of importance in teacher education programs, not least because of the growing evidence that it can play an important role in enhancing both oral and written linguistic accuracy. The key issue facing teacher educators is how to handle this complex issue.

Verifica-se facilmente que há sem dúvida a dificuldade de aplicar o *feedback* corretivo na prática pedagógica ao se levar em consideração as complexidades inerentes. Com efeito, este assunto complexo é igualmente revelado por Hendrickson (1978), que aponta claramente para as considerações a serem tomadas em conta pelos professores sobre o *feedback* corretivo, ou seja, “whether, when, which, how and by whom the student errors should be corrected” (p. 396).

Se tomarmos consciência deste facto, parece evidente que é este o desafio que se coloca aos professores na hora de dar *feedback* corretivo aos alunos. Isto implica que não se deve deixar de considerar estas questões cruciais no momento da correção de erros. Sendo assim, para tornar viável a aplicação do *feedback* corretivo oral e escrito no âmbito do ensino de PLE, mas sem ignorar as complexidades envolvidas, cabe fazer uma observação geral em relação às considerações acima expostas, que irá ajudar, em certa medida, os professores de PLE a responder aos desafios colocados e utilizá-lo como uma ferramenta que contribui para a aprendizagem dos alunos, mas não como um obstáculo ou tropeço.

2.2.1. Consideração sobre a necessidade de corrigir o erro

Embora uma série de estudos⁸ mencionados antes impliquem que há uma certa necessidade de dar *feedback* corretivo aos alunos, na realidade, o facto de a incerteza subjacente à necessidade da correção de erro oral ou escrito ter sido apontado por vários autores (e.g., Allwright & Bailey, 1991; Edge, 1989; Hendrickson, 1978). Tal leva a que

⁸ Ver (Capítulo 2.1.1.)

Allwright e Bailey (1991) acabem por defender “the question of whether to treat the error or to ignore it – is not a simple matter” (p.103), salientando a valorização de correção também se limita a algumas situações. Mas apesar disso, observa-se que já foram dadas diretrizes gerais para determinar se é ou não necessária a correção.

Ao decidir se se deve lidar com o erro oral dos alunos, a distinção feita entre a “precisão” e a “fluência” é basicamente um fator determinante para se tomar a decisão de fazer a correção (Bartram & Walton, 1991; Edge, 1989; Ellis, 2009a; Harmer, 2007a; Ur, 1991); isto quer dizer que o professor deveria levar em consideração os tipos de tarefas comunicativas realizadas na sala de aula (tipicamente com recurso a materiais autênticos – *role play*, escrever/criar diálogos, debate, atividades de resolução de problemas, recorrer a textos mediáticos, etc.) ao fazer tal decisão. Neste ponto, Bartram e Walton (1991, p.32) apontam:

accuracy work is defined as that part of the lesson where students are encouraged to make their utterances as near to a native-speaker’s as possible – which is usually taken as necessitating more intense correction.

fluency is defined as that part of the lesson where students work on their capacity to communicate within the language, generally a period free of correction.

Pelo exposto, percebe-se que quando se trata de atividades destinadas a desenvolver a precisão na oralidade, impõe-se a necessidade de corrigir o erro cometido pelo aluno na produção oral, que é exatamente o oposto de atividades concebidas para promover a fluência. Com efeito, esta é também a proposta apoiada por Edge (1989) e Harmer (2007a), cujos pontos de vista salientam que deve estar sempre presente na mente do professor a possibilidade de não corrigir o erro na realização de atividades orientadas para a fluência. Em relação a isto, Edge (1989) acrescenta ainda que o encorajamento tem um peso maior do que a correção para que o aluno consiga alcançar a fluência no uso da língua-alvo, sem deixar de considerar o papel da correção devido à sua potencialidade para a precisão, sendo um fator vital para uma comunicação bem-sucedida. Tal conselho realça a importância do professor para apoiar a aprendizagem do aluno, ajudando-o a avançar em direção a essa língua.

Aliás, cabe deter-nos com particular atenção na outra diretriz relativa à gestão corretiva do erro, no sentido de que há que considerar o foco pedagógico elaborado para cada aula por parte do professor, porque isto influencia a adequação de corrigir ou não o erro oral do aluno

(Bartram & Walton, 1991; Touchie, 1986). Por esse motivo, Touchie dá um exemplo de como se trata com o erro, e explicando de seguinte maneira:

if the focus of the lesson is the use of the present perfect tense, the correction of errors involving prepositions, articles, and demonstratives in this lesson should not be emphasized by the teacher because if he/she did, the attention of the students would be distracted from the focus of the lesson which, in this instance, is the use of the present perfect tense. (Touchie, 1986, p.80)

Com esta observação, pode afirmar-se que não podemos ignorar a possibilidade de não fazer a correção na produção oral caso exista essa necessidade na prática.

No caso da correção do erro na produção escrita, como já disse anteriormente, existe uma considerável diferença entre a língua falada e a língua escrita. À luz deste facto, ao contrário do que acontece com a correção do erro oral, seria importante para o professor corrigir mais cuidadosamente os erros de escrita, pela razão de que podem eventualmente conduzir à ocorrência de fossilização (Iseni, 2011), já mencionada neste trabalho. Sobre este ponto, Rets et al. (2022), apoiando o pensamento de Maleki e Eslami (2013), admitem que a forma correta da gramática e do vocabulário na produção escrita deve ser privilegiada e, por isso, o respetivo erro deve ser corrigido pelo professor a fim de desenvolver a competência de escrita dos alunos. Desta forma, torna-se mais fácil perceber por que razão Kang e Han (2015) evidenciam que o *feedback* corretivo escrito sobre o erro gramatical se reconhece como uma estratégia de ensino comum na aula de escrita relevante à língua-alvo.

Certamente, as ideias ilustradas acima destacam um considerável valor de não corrigir todos os erros de escrita. Contudo, não devemos esquecer o seu impacto negativo, tal como pondera Lima (2010), pois, por um lado, se o professor não corrige os erros dos alunos na produção escrita, é provável que os alunos acreditem que o que escreveram está correto, prejudicando à sua aprendizagem. Por outro, a inconsistência da correção do erro por parte do professor, ou seja, a decisão de corrigir alguns erros e ignorar outros pode também tornar a correção ambígua e incompreensível para os alunos.

Nota-se que o mesmo se verifica na produção oral, e é com isso que precisamos de ter também consciência das consequências resultantes de uma correção incompleta dos erros orais. Segundo Beretta (2001), quando o aluno comete erro num enunciado e o professor opta por não corrigir esse erro, é possível que os outros alunos possam assumir que o que está a dizer está correto, lançando a base para um “insumo negativo” (p.36). Da mesma opinião partilham Allwright e Bailey (1991) – os autores, para além de indicar que este

pressuposto de tratar a forma incorreta de um aluno como correta pode fazer com que alguns alunos internalizem os erros, referem ainda que em virtude da incompreensão, eles até poderiam modificar as suas hipóteses corretas para incluir as formas erradas, para desta maneira assegurar que sejam correspondentes à produção não corrigida dos seus colegas.

De certa forma, a decisão de corrigir ou não o erro dos alunos é uma decisão que cabe ao professor, que depende de um conjunto de considerações práticas. Porém, para promover a aprendizagem da língua-alvo, o professor deve lembrar que há possibilidade de os alunos não serem capazes de reconhecer os erros por si próprio, e é neste caso que necessitam da ajuda de alguém que seja realmente mais proficiente nesta língua do que eles próprios, a fim de lhes facilitar a identificação dos erros cometidos e de os ajudar a chegar à forma correta (Beretta, 2001).

2.2.2. Consideração sobre quais erros a considerar “obrigatórios” ser corrigidos

Na verdade, a necessidade de correção do erro irá também levar o professor a pensar sobre que tipo de erros ser mais dignos de atenção ou, melhor dizendo, esta poderá levá-lo a refletir sobre se deve corrigir todos os erros ou selecionar alguns erros importantes para corrigir. Apesar de não existirem uma resposta absoluta nem nenhuns critérios normalizados relacionados com a prioridade de correção do erro, cabe dizer que a ideia de selecionar erros para correção tem sido sugerida por muitos estudiosos (e.g., Bartram & Walton, 1991; Ellis, 2009a; Touchie, 1986; Ur, 1991), sublinhando a importância de estabelecer uma hierarquia para a correção, já que alguns erros são claramente mais importantes do que os outros. É assim que Hendrickson (1978, p.392) relata:

(...) there appears to be a consensus among many language educators that correcting three types of errors can be quite useful to second language learners: errors that impair communication significantly; errors that have highly stigmatizing effects on the listener or reader; and errors that occur frequently in students' speech and writing. (...)

Assim sendo, podemos ser levados a considerar que a inteligibilidade, uma maior concentração nos erros globais em vez dos locais e a frequência do erro cometido pelos alunos constituem a base ou uma consideração primordial para o fornecimento do *feedback* corretivo por parte do professor (Touchie, 1986).

No que diz respeito à inteligibilidade, o QECR apresenta várias atitudes que podemos ter face aos erros dos aprendentes, uma das quais é a seguinte: “os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação” (Conselho da Europa, 2001, p.215). Quer

isto dizer que é necessário corrigir os erros que afetam ou prejudicam a compreensão da mensagem em contextos comunicativos (Beretta, 2001; Ellis, 1997). O mesmo é válido para a produção escrita, assim como Ur (1991) deixa claro que, em princípio, podemos apenas lidar com os erros que interferem com o sentido, ou seja, aqueles que podem constituir fonte de confusão ou mal-entendido do leitor. Neste contexto, é compreensível por que razão o critério da inteligibilidade abre caminho para a prioridade da correção dos erros globais, mas não dos erros locais (Touchie, 1986).

A distinção entre os erros globais e os erros locais é um dos aspetos que se aborda normalmente na classificação dos erros (e.g., Bartram & Walton, 1991; Burt, 1975; Ellis, 1997). Conforme definição de Burt (1975, p.57):

(...) global errors – those that affect overall sentence organization – cause the listener or reader to misinterpret the speaker or writer’s message, while local errors – those that are limited to a single part of the sentence – rarely affect the communication of a verbal message.

Assim, no entendimento de Burt (1975), é mais importante que os professores corrijam os erros globais do que os erros locais. Repare-se que Edge (1989) também confirma esse pensamento e, por seu lado, para apoiar a ideia de os erros mais importantes serem aqueles que influenciam “meaning and communication” (p.5) e “a long stretch of language” (p.5), apresenta os seguintes exemplos e explicações:

(...) we should concentrate on mistakes that affect meaning and communication.
In doing this, we can see that some mistakes are more important than others. For example:
Are you come here yesterday?
The first part of the sentence is difficult to interpret, but as soon as we hear *yesterday*, we have no trouble in understanding what is meant.
Some mistakes have a much wider effect:
Some people think the mountains is the best place for the holiday. On the contrary, the seaside is the favorite place for most of the people.
What does this mean? Did the writer want to say something different in the first sentence, or something different in the second sentence? Or is the mistake in the use of *On the contrary* itself? Did the writer mean *On the other hand*? If so, we can see that this mistake affects the whole of what the writer says, because it is difficult to follow what was meant. Is the second sentence supposed to contradict the first sentence or not?
It is more important to correct mistakes which affect the meaning of several sentences than to correct small grammatical points inside one sentence. (Edge, 1989, pp. 4-5)

Partindo dessas considerações, fica nítido que os erros globais têm um peso maior do que os erros locais no âmbito da seleção da correção. Entretanto, aconselha-se que o professor seja flexível no comportamento corretivo e equilibre a correção dos erros globais e locais, dependendo de cada situação e da necessidade dos alunos, pois se torna indispensável considerar igualmente o seu efeito negativo que poderia causar. Por exemplo,

na visão de Li (2014), esta sugestão de se privilegiar o fornecimento do *feedback* corretivo oral aos erros globais parece ignorar o seu valor reconhecido ao nível pedagógico, um dos quais consiste na oferta de oportunidades aos alunos para consolidarem os seus conhecimentos linguísticos da língua-alvo.

Além de tudo, há que atender à frequência da ocorrência do erro no momento em que se faz a correção. Mais precisamente, os erros que ocorrem com maior frequência devem ser corrigidos mais frequentes do que aqueles acontecem relativamente com menor frequência, como mencionam Hendrickson (1978) e Touchie (1976). Alinhando com essas posições, é indispensável que o professor adote uma posição flexível face à correção dos erros, ou seja, não é aconselhável que ignore totalmente a correção dos erros locais se estes forem detetados com maior frequência do que os erros globais, dado que poderia ser uma maneira eficaz de evitar a ocorrência de “erro fossilizado”.

Daí a importância de o professor pensar criticamente sobre o erro, que é o fulcro deste trabalho. Além disso, é de salientar que uma certa tolerância em relação ao erro por parte do professor poderá também ajudar o progresso de aprendizagem dos alunos, sendo que “[w]hen teachers tolerate *some* student errors, students often feel more confident about using the target language than if *all* their errors are corrected” (Hendrickson, 1978, p.388). Por todas estas razões, ao dar o *feedback* corretivo, destaca-se a importância de o professor se colocar no lugar dos alunos, buscando utilizá-lo da melhor maneira.

2.2.3. Consideração sobre o momento apropriado de correção do erro

Relativamente à reflexão sobre quando é o melhor momento para fornecer *feedback* corretivo aos alunos, pela sua complexidade, Hendrickson (1978) constata que não parece haver um acordo geral entre os professores de língua a este respeito. Mesmo assim, é importante explorar o que está por detrás da dificuldade envolvida por esta decisão, sobretudo no caso do *feedback* corretivo oral; também Ellis (2009a) ilustra esta ideia da seguinte forma:

In written CF [corrective feedback] the correction is always delayed to allow for teachers to collect written work and respond. In the case of oral CF [corrective feedback], however, teachers are faced with the choice of either correcting immediately following the learner’s erroneous utterance or delaying the correction until later. This is an issue that teacher educators have addressed. (p. 11)

Pode, com isso, inferir-se que o uso do *feedback* corretivo oral pode constituir um desafio para o professor em comparação com o *feedback* corretivo escrito, uma vez que pode ser dado de forma imediata ou numa fase posterior quando se identificam erros no enunciado do aluno. No entanto, aponta-se que corrigir imediatamente a seguir o erro poderá interromper o aluno enquanto fala, e isto não só afeta negativamente a sua comunicação, como também pode impedi-lo de tentar usar a língua-alvo para comunicar (Beretta, 2001). Assim, baseando neste ponto de vista, Pessôa (2021) comenta que esta interrupção na fala pode fazer o aluno sentir-se constrangido, e até levar à ansiedade e à frustração, prejudicando eventualmente o seu processo de aprendizagem. Com efeito, a apresentação das considerações acerca da correção imediata não implica que a correção posterior seja inteiramente desejável porque, por um lado, o *feedback* corretivo será inútil se o tempo entre o erro e a correção for demasiado longo (Beretta, 2001) e, por outro, esta será mais apropriada para as atividades propostas para o desenvolvimento de fluência da língua-alvo, mas não o de precisão pela sua utilidade (Scrivener, 2011).

É neste sentido que Ellis (2009a) sustenta que “[i]t is not possible to arrive at any general conclusion regarding the relative efficacy of immediate and delayed CF [corrective feedback]” (p.11). Isto é um facto que pode ser demonstrado na perspetiva dos alunos quanto ao momento preferido da correção do erro oral. A título de exemplo, os resultados da pesquisa de Amador (2008) mostram que a grande maioria dos alunos participantes estão favoráveis à correção imediata. Já um estudo levado a cabo por Scherer (2008) fez uma observação interessante, sendo que as opiniões dos estudantes variaram quando lhes foi perguntado qual era o momento mais apropriado para fazer correção. Neste caso, os estudantes que preferem que o seu erro seja corrigido imediatamente quando estes ocorrem acreditam que isso os torna mais conscientes do seu erro, ajudando-os a lembrar o que foi corrigido para que não voltem a cometer o mesmo erro. Do mesmo modo, também os alunos que concordam com a correção posterior fornecem as suas próprias justificações, indicando que a correção imediata tanto pode ser prejudicial para o raciocínio, no sentido de o interromper, bem como pode causar constrangimento em si próprio.

Compreende-se, portanto, que não basta o professor só dar o *feedback* corretivo oral sem tomar em conta o seu momento ideal, sendo certo que poderá causar efeito negativo nos alunos se for utilizado inadequadamente.

2.2.4. Consideração sobre a escolha das estratégias de correção do erro na produção oral e na produção escrita

Outro aspeto importante a considerar prende-se com o modo como os professores devem corrigir o erro do aluno, visto que este tem sido objeto de discussão no domínio do ensino de línguas (Richards & Lockhart, 1996). Conforme proposto por Ellis (2009a, p.14), “[t]eachers need to be able to implement a variety of oral and written CF [corrective feedback] strategies and to adapt the specific strategies they use to the particular learner they are correcting. (...)”, pondo a ênfase na importância e necessidade de conhecer as diferentes estratégias disponíveis para a correção do erro oral e escrito por parte dos professores, de modo a contribuir para uma correção efetiva e funcionar como suporte à aprendizagem do aluno. Tomando este facto em consideração, esta secção será dedicada à apresentação de várias formas de *feedback* corretivo na produção oral e escrita, com base na literatura relativa a estas áreas.

2.2.4.1. Introdução às diferentes formas de *feedback* corretivo para a produção oral

No âmbito das estratégias de correção do erro oral, verifica-se que a sua diversidade se manifesta principalmente nos diferentes tipos de *feedback* corretivo oral que o professor pode utilizar para indicar o erro do aluno ou fazer a correção, o que talvez seja a razão pela qual constitui um dos assuntos amplamente tratados e investigados (e.g., Herra & Kulińska, 2018; Pêsoa, 2021; Rauber, 2017; Xu, 2012).

Convém dizer que, o estudo de Lyster e Ranta (1997) é reconhecido como um dos estudos pioneiros na área do *feedback* corretivo oral (Pêsoa, 2021). Pela mesma razão, Herra e Kulińska (2018) alertam para o facto de os seis tipos de *feedback* corretivo oral propostos por Lyster e Ranta são os mais utilizados e citados em diferentes estudos relacionados com o mesmo tema. Assim, Li (2014, p.196) resume as estratégias de *feedback* corretivo destes autores do seguinte modo:

Lyster and Ranta (1997) identify six types of corrective strategy. Thus, one can respond to the erroneous utterance ‘He has dog’ by:

- reformulating it (recast): ‘A dog’;
- alerting the learner to the error and providing the correct form (explicit correction): ‘No, you should say “a dog”’;
- asking for clarification (clarification request): ‘Sorry?’;
- making a metalinguistic comment (metalinguistic feedback): ‘You need an indefinite article’;
- eliciting the correct form (elicitation): ‘He has ...?’; or
- repeating the wrong sentence (repetition): ‘He has dog?’

Perante esta constatação, pode dizer-se que este conjunto de estratégias de *feedback* corretivo pode servir de referência para o professor corrigir o erro oral dos alunos. Como se pode ver nos exemplos acima, há diferentes formas de corrigir quando um mesmo enunciado está errado. Ellis (2009a, p.9), ao se referir às estratégias de *feedback* corretivo, para além de destacar “recast”, “repetition”, “clarification request”, “explicit correction” e “elicitation”, encara igualmente “paralinguistic signal” como parte delas. Por outras palavras, o gesto ou a expressão facial torna-se um método utilizado para apontar o erro cometido pelo aprendente, tal como exemplifica Ellis (2009a, p.9):

L: Yesterday I go cinema.

T: (gestures with right forefinger over left shoulder to indicate past)

É interessante notar que Bartram e Walton (1991, p.44) também asseguram os gestos ou as expressões faciais aplicáveis aos modos de indicar o erro oral, como por exemplo, os gestos de “abrir a palma da mão, girar o pulso, virar a palma da mão para baixo” (ver Figura 1) e os de “acenar com o dedo” (ver Figura 2) e as expressões faciais, tais como “abanar a cabeça”, “franzir a testa” e “mostrar uma expressão facial confusa” (tradução nossa).

Figura 1: Configuração da mão [1]
(Bartram & Walton, 1991, p.44)

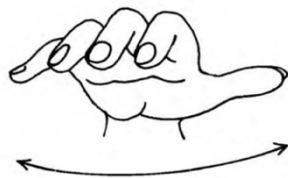


Figura 2: Configuração da mão [2]
(Bartram & Walton, 1991, p.44)



Como fica, então, a responsabilidade do professor diante da diversidade do *feedback* corretivo oral e especificidade de cada um? Será suficiente que o professor só conheça um deles e depois aplicá-lo em todas as situações? Na tentativa de responder às perguntas levantadas, deve-se considerar o que nos dá conta Pêsoa:

Todos os tipos de FCO [*feedback* corretivo oral] fornecem informação ao aprendiz e são significativos para o processo de aprendizagem, mas possuem características particulares. O professor precisa, portanto, conhecê-los para decidir qual é o mais adequado, ou quais são os mais apropriados para cada situação, especialmente porque aquilo que é melhor para um aprendiz em um determinado contexto não será, necessariamente, o melhor para outro no mesmo contexto ou em contexto diferente. (...) (Pêsoa, 2021, p.82)

Sublinha-se, nesta ocasião, com clareza, a ideia de que uma das responsabilidades inerentes ao professor consiste em dar a conhecer as diferentes formas de *feedback* corretivo oral. Isto permite-lhe adaptar mais flexivelmente as estratégias de correção às necessidades

específicas de cada aluno, porque no caso da aprendizagem de uma LE, é evidente que cada um tem diferente nível de proficiência. É por isso que se trata de uma das variáveis que tem o potencial de influenciar a decisão dos professores em escolher diferentes tipos de *feedback* corretivo para reagir aos erros dos alunos (Lima & Menti, 2004). Assim, merece destaque neste contexto o estudo de Sung e Tsai (2014), pela razão de que nele se encontra que o nível de proficiência linguística é um dos fatores determinantes para a preferência dos estudantes participantes em relação aos diversos tipos de *feedback* corretivo oral.

Tendo tudo isto em conta, espera-se que o professor reflita constantemente sobre a prática do *feedback* corretivo oral, por exemplo, que tipos de *feedback* corretivo oral são mais apropriados para os seus alunos-alvo que estão a ensinar, considerando igualmente o nível de proficiência em que se encontra cada um. Esta reflexão será crucial para assegurar que o *feedback* corretivo oral seja fornecido de forma eficaz e eficiente.

2.2.4.2. Valorização do fornecimento de *feedback* corretivo escrito como opção pedagógica

No que concerne à produção escrita, a correção é, na maioria das vezes, utilizada como um mero instrumento de avaliação, por isso não é de estranhar que ao receber as tarefas de escrita corrigidas, muitas vezes os alunos só se preocupem com as notas atribuídas e deem pouca importância à correção feita pelo professor (Christiano, 2017; Russo, 2020), o que pode levar os alunos a desvalorizar as potencialidades didáticas do erro e a importância da correção na aprendizagem de LE. É, portanto, aconselhável que o professor conheça as diferentes estratégias de implementação do *feedback* corretivo escrito e reflita a maneira de utilizá-lo para que os alunos valorizem os textos corrigidos e consigam aprender a partir dos erros escritos.

Importa, desde logo, abordar algumas das estratégias para realizar a correção do erro escrito. De notar que, de forma semelhante ao *feedback* corretivo oral, há várias formas de tratar os erros na produção escrita. Não obstante isso, na esfera do *feedback* corretivo escrito, seguindo Ellis (2009a), “the key distinction is between direct, indirect, and metalinguistic forms of correction” (p.8). Para uma perspetiva mais abrangente, veja-se a Tabela 1, que ilustra teoricamente essas três modalidades⁹:

⁹ A propósito dos exemplos de *feedback* corretivo direto, *feedback* corretivo indireto e *feedback* corretivo metalinguístico, cf. Ellis (2009b, pp. 99-102)

Tabela 1: Estratégias para fornecer o *feedback* corretivo escrito por parte do professor
(adaptado de Ellis, 2009b, pp. 98, 100)

Types of CF	Description
Strategies for providing written CF	
1. Direct CF	The teacher provides the student with the correct form.
2. Indirect CF a Indicating + locating the error b Indication only	The teacher indicates that an error exists but does not provide the correction. This takes the form of underlining and use of cursors to show omissions in the student's text. This takes the form of an indication in the margin that an error or errors have taken place in a line of text.
3. Metalinguistic CF a Use of error code b Brief grammatical descriptions	The teacher provides some kind of metalinguistic clue as to the nature of the errors. Teacher writes codes in the margin (e.g., abbreviated labels for different kinds of errors: ww = wrong word; art = article). Teacher numbers errors in text and writes a grammatical description for each numbered error at the bottom of the text.

Considerando o papel que cada tipo de estratégia poderá desempenhar para o sucesso do processo de aprendizagem de LE, outro aspeto digno de menção é as suas consideráveis vantagens.

Quanto ao *feedback* corretivo direto, Ellis (2009b) chama a atenção para a necessidade da provisão deste tipo de *feedback* corretivo enquanto os aprendentes não são capazes de corrigir os erros por si próprio, servindo como um guia para que saibam como os corrigir. Assim, como ressaltam Rets et al. (2022, p.9), não se deve perder de vista que existem certos erros que os alunos poderiam ter dificuldades em corrigir e precisam da correção direta do professor, tais como “uso de expressões idiomáticas e afins”, “estrutura de frases” e “escolha de palavras”, pois geralmente não há regras claras.

Sobre o *feedback* corretivo indireto, evidenciam-se os seus efeitos positivos de diferentes modos. Ao aplicar este tipo de *feedback* na produção escrita, os alunos tornam-se responsáveis pela correção, uma vez que o professor só destaca o erro, mas não o corrige, para permitir aos alunos avançar na procura de uma solução corretiva (Barbeiro, 2021). Em consequência, é possível o desenvolvimento de autonomia dos alunos e de competências de auto-aprendizagem, e dando assim um contributo significativo para o progresso do seu

processo de aprendizagem (Russo, 2020). Nesta perspetiva, acresce ainda a necessidade de prestar atenção ao estudo de Li e He (2017). Sintetizando os resultados da análise, o *feedback* corretivo indireto é o tipo de *feedback* corretivo escrito mais aplicado pelos professores do ensino secundário nesta pesquisa. Há diversas razões pelas quais estão favoráveis para o seu uso, por exemplo, isto ajuda os alunos a desenvolver e promover as capacidades de auto-aprendizagem e auto-reflexão. Trata-se, neste contexto, de um mecanismo que lhes permite fazer a auto-correção, sendo uma das suas justificações centrais para a não utilização do *feedback* corretivo direto.

De igual modo, também se encontram na pesquisa de Li e He (2017) as perspetivas dos professores participantes acerca do *feedback* corretivo metalinguístico (isto é, informações ou *feedback* sobre a própria linguagem do erro, como resulta claro das Figuras 3 e 4). Argumentam, em particular, que as informações metalinguísticas são úteis para os alunos, na medida em que não só lhes permitem saber a maneira de corrigir, como também reconhecer as causas subjacentes aos seus próprios erros. Fica então claramente demonstrada que uma função importante dele é fornecer uma pista quanto à indicação da natureza e causa do erro (Li & Vuono, 2019). Neste ponto, para compreender melhor o que são informações metalinguísticas, vejamos os exemplos dados por Ellis (2009b), que se mostram nas Figuras 3 e 4:

Figura 3: Exemplo de fornecimento da metalinguagem sobre a natureza do erro através do uso de código de correção de erro (adaptado de Ellis, 2009b, p.101)

art.	art.	WW art.
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
prep.	art.	art.
going through bridge over the river he found dog in the river.		

Art. x 3; WW	A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone.
Prep.; art.	When the dog was going through bridge over the river he
Art.	found dog in the river.

Figura 4: Exemplo de fornecimento das explicações metalinguísticas como forma de indicar a causa do erro (Ellis, 2009b, p.102)

(1)	(2)	(3)
A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone. When the dog was		
(4)	(5)	(6)
going through bridge over the river he found dog in the river.		
<i>(1), (2), (5), and (6)—you need 'a' before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.</i>		
<i>(3)—you need 'the' before the noun when the person or thing has been mentioned previously.</i>		
<i>(4)—you need 'over' when you go across the surface of something; you use 'through' when you go inside something (e.g. 'go through the forest').</i>		

Como já se viu na Tabela 1 e também na Figura 3, neste capítulo, o uso do código de correção de erro é uma forma de dar *feedback* corretivo metalinguístico. Pela sua relevância, constata-se que a sua utilização¹⁰ na correção da produção escrita é colocada sob consideração (e.g., Bartram & Walton, 1991; Gonçalves et al., 2019; Harmer, 2007a). Ao salientar o seu valor para a aprendizagem de línguas, Bartram e Walton (1991) e Russo (2020) defendem que a sua aplicação na prática possibilita que os alunos indiquem nos trabalhos escritos onde está o erro detetado e, acima de tudo, identifiquem imediatamente o tipo de erro que comete, já que cada código corresponde a um problema específico. Neste aspeto, faz aqui sentido convocar o pensamento de Christiano (2017, p.167):

Quando entrego um exercício escrito aos alunos e eles o devolvem a mim, ponho-me a corrigi-lo. (...) eu posso sublinhar os erros, mas sem corrigi-los. Posso também criar códigos para tipos diferentes de erros. Um traço para erros de gramática, dois traços para palavras que deveriam ser diferentes, circular a palavra para erros de ortografia, etc... desde que se apresente o código aos estudantes, tudo estará bem.
Depois desta correção, devolvo o texto aos meus alunos. Eles agora precisam reescrever aquela redação, mas prestando atenção para desta vez corrigir os erros que cometeram da primeira vez e devem me devolver este novo texto (...)
(...) Com a dupla correção, ele [o aluno] vai ser obrigado a pensar na forma como usa a língua para conseguir corrigir os próprios erros.

De facto, não é sempre necessário que o professor seja a autoridade no processo de ensino e aprendizagem; ao invés, pode ser simplesmente um orientador ou mediador que

¹⁰ Para uma leitura mais detalhada sobre os códigos de correção (cf. Bartram & Walton, 1991, p.84; Gonçalves et al., 2019, p. 343; Harmer, 2007a, p.149).

induz os alunos a fazer essa auto-correção. Um exemplo disso é através da reescrita, tal como sugerem Beretta (2001) e Ur (1991), que esta pode servir como uma estratégia de correção dos erros na aprendizagem da língua-alvo. Com este processo, os alunos irão prestar mais atenção naqueles que estão incorretos e, sem dúvida, compreender os erros é um passo essencial para os ultrapassar, ou seja, evitá-los no próximo trabalho escrito. Para tal, cabe ao professor de PLE fazer com os erros de outra maneira e respondê-los de forma flexível.

Acabámos de verificar que as características atribuídas a cada tipo de *feedback* corretivo escrito são únicas, assumindo importância decisiva na correção. Como nos lembra Ellis (2009b), é bem verdade que não existe o que se designa por “corrective feedback recipe” (p.106) devido à exigência de tomada em consideração sobre, por exemplo, as diferenças de cada contexto de sala de aula. Tal implica a necessidade do professor de PLE reconhecer e valorizar as diferentes estratégias para lidar com o erro de escrita, pois é normal que se encontrem expostas as diferentes dificuldades de cada aluno na aprendizagem de PLE.

2.2.5. Consideração sobre quem deve corrigir o erro

Na esfera do *feedback* corretivo, outro aspeto importante a ser discutido relaciona-se com a questão de quem é responsável pela correção do erro. Assim, as possíveis respostas a esta questão consistem na correção do professor, auto-correção (“self-correction”) e correção com os pares (“peer-correction”) (Chaudron, 1988). Todavia, em comparação com a correção do professor, a auto-correção e a correção com os pares revelam-se cada vez mais essenciais para a abordagem atual de ensino de LE, encarando-se como estratégias eficientes de ensino (Beretta, 2001; Hendrickson, 1978).

Por exemplo, o que aqui está em causa é o benefício que a opção de utilizar a auto-correção como forma de corrigir o erro oral pode trazer, pois permite que o aluno se lembre melhor do erro cometido e identifique subsequentemente a resposta correta (Amara, 2015; Edge, 1989). No entanto, ao pôr em prática esta estratégia, o nível de proficiência do aluno é algo que deve ser tomado em particular consideração, sendo certo que ao contrário dos alunos com um certo grau de conhecimento linguístico necessário à execução da auto-correção, parece pouco provável que os alunos se autocorrijam caso não tenham um conhecimento básico de forma linguística da língua-alvo (Herra & Kulińska, 2018; Li, 2014). A pergunta que daí decorre é a seguinte: como se lida com os alunos que têm dificuldades

na auto-correção? Para tanto, Edge (1989, p.26) sugere a correção com os pares para a solução desta questão e apresenta várias justificações para a aplicar em sala de aula:

- Firstly, when a learner makes a mistake and another learner corrects it, both learners are involved in listening to and thinking about the language.
- Secondly, when a teacher encourages learners to correct each other's mistakes, the teacher gets a lot of important information about the students' ability. Can they hear a particular mistake? Can they correct it?
- Thirdly, the students become used to the idea that they can learn from each other. So, peer correction helps learners cooperate and helps make them less dependent on teachers.
- Fourthly, if students get used to the idea of peer correction without hurting each other's feelings, they will be able to help each other learn when they work in pairs and groups, when the teacher can't hear what is said.

Por estas razões, não é difícil perceber quais são os motivos que levam à sua valorização e, até certo ponto, considerada viável a sua aplicação. Salienta-se, contudo, o impacto negativo que poderia ter no aluno que foi corrigido, supondo que sem causar nenhum dano ao sentimento do aluno seja um pré-requisito para a sua implementação, tal como se revela no quarto ponto acima. É exatamente este facto que se deve colocar ênfase nos estudos de Amador (2008) e Scherer (2008).

Enquanto Amador (2008) justifica que um dos pressupostos da recusa pelos estudantes participantes sobre esta forma de correção é que este poderia colocar o aluno corrigido numa situação difícil e embaraçosa ou fazê-lo expor-se ao ridículo, alguns alunos inquiridos no estudo de Scherer (2008) indicam que a sua resistência em receber a correção com os pares tem a ver principalmente com o facto de que, por vezes, a resposta dos colegas tem um tom irónico ou agressivo, fazendo com que o indivíduo a ser corrigido fique com raiva, ou sinta que é o único que não sabe a resposta correta. Neste caso, como adverte Amara (2015), deverá ser assegurado que este método de correção se emprega sabiamente para que não provoque uma sensação de humilhação no aluno que cometeu o erro. Aliás, ainda segundo o mesmo autor, na situação em que nem o aluno próprio nem os colegas conseguem corrigir o erro, cabe ao professor efetuar a correção, visto que é possível que este seja um ponto mais difícil ou um ponto que nem ele nem a maioria dos colegas de turma dominaram e, por isso, merece também a pena o professor aproveitar para o explicar outra vez.

À semelhança do que acontece para a correção do erro oral, a auto-correção e a correção com os pares também são as medidas propostas relativamente à correção da produção escrita. Reveste-se, neste contexto, de grande importância a visão de Bartram e

Walton (1991): “(...) Certain students accept and learn from self-correction and correction by other students much more readily than from the teacher” (p.82). De facto, ambas as formas de correção possibilitam promover o envolvimento ativo de alunos durante o processo de correção, contribuindo para a construção do conhecimento da língua-alvo. Por um lado, a participação no processo da auto-correção contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação ao seu trabalho escrito (Iseni, 2011), enquanto a correção com os pares, por seu lado, também possui as suas vantagens, pois se compreende que é por vezes mais fácil descobrir onde é que foi feito o erro com a ajuda dos outros, sendo certo que essa cooperação ajuda a desenvolver a capacidade de detetar o próprio erro (Bartram & Walton, 1991; Edge, 1989; Rets et al., 2022). Além do mais, Edge (1989), ao defender o mesmo pensamento, refere ainda que o momento em que dois estudantes corrigem juntos envolve uma discussão, e isso é importante para os auxiliar a aprender a partir dos seus próprios erros.

Por tudo o que foi exposto, é válido observar que não é necessário que o professor proceda sempre ao controlo da correção, dado o facto de um espaço que permite a auto-correção ou a correção por pares irá dar resultados positivos, na condição de ser realizada de forma sensata e adequada. A ideia-chave é que o professor tem de fazer ajustamentos de acordo com a situação real, procurando satisfazer as necessidades de cada aluno.

2.3. Os aspetos afetivos e emocionais na correção de erros

Não obstante a complexidade intrínseca do *feedback* corretivo e alguns dos fatores decisivos a considerar na sua implementação, reconhece-se a importância do seu uso no processo de ensino-aprendizagem de PLE, sobretudo quando levamos em conta a noção de que é normal cometer erro, sendo que aprender uma língua implica errar. Mas apesar disso, ao procurar valorizá-los neste processo, compete ao professor de PLE reduzir ou até prevenir o risco de consequências indesejáveis que deles decorrem para os alunos, porque é muitas vezes considerada a correção de erro um procedimento que envolve componentes afetivos e emocionais (Lyrio, 2008; Mattos, 2009; Scherer, 2018).

Perante esse facto, Bartram e Walton (1991) afirmam que a correção pode ter algum impacto psicológico sobre os alunos, dos quais se salientam nesta linha o de natureza negativa, tais como a frustração, o desencorajamento e o medo. É por esse motivo que os

autores realçam a importância de assegurar a boa gestão de erros, sendo uma maneira para que os professores evitam os problemas psicológicos envolvidos.

Do mesmo modo, Scherer (2018) propõe algumas questões para reflexão: há realmente algum aluno de LE que não fique assustado com a possibilidade de cometer erros? Não haverá a possibilidade de um aluno de LE se sentir frustrado ou inseguro depois de ter sido corrigido pelo professor ou colega? Assim, parece lógico considerar aquele que nos diz Mattos (2009) e, neste caso, sobre o possível impacto negativo da correção do erro oral. Na sua compreensão, quando o aluno comete um erro na produção oral, parece que este momento da correção feita pelo seu professor é uma fonte de frustração e embaraço para alguns alunos, como se fosse este ato colocasse o próprio aluno e os seus erros em exposição em frente da turma. Por isso, Ur (1991) tece algumas considerações acerca de atividades de produção oral desenvolvidas em sala de aula, pois ao contrário da produção escrita, “speaking requires some degree of real-time exposure to an audience” (p.121), pelo que não surpreende que os alunos tenham receio de cometer erros e de enfrentar o risco de ser criticados ou humilhados. Efetivamente, esta realidade pode verificar-se, segundo os estudos que mencionamos a seguir.

Quanto à visão dos alunos sobre o erro cometido, Ge (2018) conclui no seu estudo que os alunos chineses temem cometer erros na aula de português. O mesmo se passa com os estudantes participantes do estudo de Cossa (2021), pois os resultados mostram que a maior parte deles se sentem mal e ridículos, e também com o sentimento de culpa e vergonha quando cometem erros. Assim, o autor comenta que esses sentimentos, caso existam, podem inibir a sua aprendizagem. Daí podemos entender que o medo de errar pode dificultar a construção do conhecimento.

A este propósito, de referir igualmente o sentimento dos alunos em relação à correção de erros. No domínio da correção de erros orais, segundo pesquisa realizada por Vieira (2010), quando se pergunta sobre o sentimento relativamente ao momento de serem corrigidos, nota-se que o constrangimento resulta deste ato e, por isso, foi o sentimento mais referido pelos alunos nesse estudo. Além disso, vê-se que este tipo de sentimento foi também identificado no estudo de Scherer (2018), e muito mais, bem como a sensação de incómodo e vergonha. Para os alunos pesquisados, estes sentimentos têm muito a ver com como e quando a correção é feita.

Diante disso, devemos também estar atentos ao impacto que a correção dos erros de escrita pode ter nos alunos. Conforme Iseni (2011), os alunos poderiam ficar desencorajados se receberem um trabalho escrito em que estão presentes em todo o lado as marcações de correção de cor vermelha, propondo que nem sempre é necessário o professor usar as canetas vermelhas para fazer correção e cabe-lhe escolher outra cor para esse fim.

Na verdade, Carecho et al. (2020) estão igualmente conscientes deste facto e, por isso, no seu estudo em que analisa a percepção por parte dos alunos de Português Língua Não Materna sobre a correção de textos escritos, tomam também em conta os aspetos emocionais relacionados com a correção no processo de escrita. Segundo os autores, é um facto preocupante que um texto cheio de notas e comentários possa deixar os alunos desmotivados, pelo que a explicação aos alunos sobre a ideia de que os erros são elementos integrantes do processo de aprendizagem de uma LE é uma das estratégias adotadas nesse estudo. Outra estratégia em destaque é que os autores não optaram por indicar os erros em vermelho nem utilizaram essa cor para fazer comentários dos mesmos, procurando atenuar os efeitos da emoção negativa causados pelos textos corrigidos.

Por todas estas razões, o professor deve tornar-se mais sensível ao impacto que a correção poderia causar nos alunos. Para tanto, fica reservada a sua responsabilidade de procurar e desenvolver estratégias de correção para reduzir tanto quanto possível o impacto emocional negativo que se refere acima. Como já se viu, o modo de fazer correção pode ser determinante para o grau do referido impacto, é assim importante que o professor tenha o cuidado de corrigir de tal forma que não desmotive os estudantes, tal como sublinha Amara (2015).

Parte II – Enquadramento institucional

Capítulo 3 – Contexto do estágio pedagógico/da investigação

3.1. Integração na Escola Cooperante: Colégio Yuet Wah

O segundo ano do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda é dedicado ao estágio pedagógico. Devido à cooperação entre a Universidade Católica Portuguesa e a Universidade de São José (USJ), fui designada para fazer o estágio no Colégio Yuet Wah durante o período de 1 de dezembro de 2022 a 9 de maio de 2023, sendo obrigatório um mínimo de 90 horas de estágio curricular.

Antes do início oficial do estágio, a professora Isabel Tchiang, responsável pela coordenação e acompanhamento do nosso curso, convocou uma reunião entre o diretor e a subdiretora do Colégio Yuet Wah e os estagiários professores. Sendo utilizado o questionário como o instrumento de pesquisa no presente estudo, e devido ao facto de os alunos desta escola cooperante serem os sujeitos participantes da mesma, há considerações éticas no processo de investigação. Assim, nesse mesmo dia, também pedi autorização à escola para poder aplicar o questionário aos alunos que estão a estudar português como LE/L2 perto do fim do meu período do estágio. Desde então, fui oralmente informada pela subdiretora do Colégio Yuet Wah, a Professora Kong Kong Hang sobre o consentimento para realização deste inquérito. Assim, após a sua autorização, no dia 11 de abril, escrevi-lhe uma carta em que expliquei detalhadamente o objetivo deste questionário, a sua dimensão, o procedimento, o compromisso ético e a seleção das turmas para esse efeito¹¹. Este compromisso ético garante que os resultados do questionário se mantêm anónimos e que apenas serão utilizados para os propósitos de investigação deste relatório de estágio.

No dia em que comecei o meu estágio, a minha professora orientadora de estágio informou-me sobre o número de turmas de português que ela leciona no ano letivo de 2022/2023, os tópicos que os alunos de diferentes anos de escolaridade estão a aprender e os manuais que estão a trabalhar, a situação de aprendizagem do português de cada turma e o nível de proficiência em que os alunos aproximadamente estão (o nível geral é A1, sendo que alguns estudantes estão próximos do A2, em particular os do 11º ano), já que ela trabalha com alunos dos 7º aos 11º anos de escolaridade. Sendo assim, tive a oportunidade de observar e acompanhar as aulas dos estudantes participantes (11º ano de escolaridade) desta

¹¹ Ver Anexo 1 - Carta dirigida ao Colégio Yuet Wah sobre a aprovação da autorização para realização do questionário em ambiente escolar

pesquisa durante o estágio e atuei como professora assistente, embora a escola só permita aos professores estagiários darem aulas às turmas do 7º ao 9º ano, entre as quais escolhi a turma JM1E (uma turma do 7º ano de escolaridade) como a principal turma que lecionei ao longo do estágio.

Assim, as razões que me levaram a tomar esta decisão foram principalmente a idade dos alunos e o seu nível de proficiência. Por um lado, os alunos do 7º ano geralmente têm entre 12 e 13 anos, o que torna mais fácil para mim, como professora estagiária, promover a participação dos alunos na aula, estimular o seu interesse, motivá-los a aprender mais e conceber atividades pedagógicas mais divertidas. Por exemplo, utilizei o jogo de “Bingo” como recurso didático quando trabalhei os números 0-29 com os alunos. Por outro lado, o facto de todos os alunos da turma JM1E nunca terem aprendido português e estarem no nível A1 permite que possa trabalhar com eles desde o início, ajudando-os a superar as dificuldades que poderiam surgir na aprendizagem de PLE e desenvolver as competências envolvidas na aprendizagem da LE sobretudo as competências comunicativas, pois é importante que sejam capazes de produzir e compreender frases e as suas estruturas, e também saber o uso da língua-alvo em contexto.

3.2. Caracterização do Colégio Yuet Wah

O Colégio Yuet Wah é uma escola particular católica de ensino secundário, do sexo masculino e divide-se em secção chinesa e secção inglesa. Foi fundado em 1925 e localiza-se na Estrada da Vitória, em Macau. Para além de ser uma das escolas secundárias em Macau com a história mais longa, atualmente sob administração da Congregação salesiana, goza de boa reputação em Macau.

O lema da escola é “Knowledge through Virtue” (em chinês: 「德修學講」), dedicando-se a promover o desenvolvimento moral e académico dos alunos. Como o tema escolar para o ano letivo é definido todos os anos, determina-se que o tema do ano letivo 2022/2023 é “Perseverance with integrity; Serve with a heart of Jesus” (em chinês: 「真誠堅毅，用心服務」). Aliás, devido à sua integração no sistema escolar de escolaridade gratuita, os alunos residentes da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China) de todos os anos de escolaridade são beneficiados pela escolaridade gratuita.

Segundo as informações disponibilizadas na página oficial da escola¹², há uma totalidade de 51 turmas nas secções chinesa e inglesa, com mais de 1500 estudantes. No que diz respeito ao currículo escolar, existem algumas diferenças entre a secção chinesa e a secção inglesa em termos da disciplina de português. Na secção chinesa, o português é a disciplina obrigatória para os alunos do 7º ano ao 9º ano. Uma vez que os alunos têm oportunidade de escolher os cursos de Artes ou Ciências após a conclusão do ensino secundário geral, os alunos do 10º e 11º anos do curso de Artes, dependendo dos seus interesses, podem escolher uma das disciplinas optativas e o português é uma delas, mas quando frequentam o 12º ano, já não precisam de estudar português, sendo que deixa de ser obrigatória. É esta última situação que se verifica nos alunos do 10º ano ao 12º ano do curso de Ciências, pois o português não se trata de disciplina obrigatória. No caso da secção inglesa, o português é lecionado como disciplina obrigatória nos 7º e 8º anos de escolaridade. É de salientar que, apesar de os alunos já poderem escolher os cursos de Artes ou Ciências depois de concluir o curso do 8º ano, serão obrigados a estudar português no 9º ano, independentemente dos seus cursos de opções, quer de Artes quer de Ciências. Além disso, ao invés da secção chinesa, o português é a única disciplina optativa disponível para os alunos do 10º ano ao 12º ano dos cursos de Artes e Ciências.

Verifica-se, a partir da organização curricular de português, que o Colégio Yuet Wah coloca grande ênfase na promoção da aprendizagem de PLE a fim de despertar o interesse dos alunos pela língua portuguesa. Também isto se mostra na atividade escolar, bem como a realização do “Mês de Português”, no qual os alunos têm oportunidades de assistir a um workshop de língua portuguesa e ouvir música portuguesa no intervalo.

¹² Disponível em: <https://www.yuetwah.edu.mo/86/index.php> (acedido em 28 de fevereiro de 2023)

Parte III – Metodologia e análise dos resultados

Capítulo 4 – Metodologia de pesquisa e análise

4.1. Metodologia para a recolha de dados

Pretende-se com o presente relatório de estágio explorar e compreender as percepções de alunos (chineses) sobre o papel do erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE, e para isso recorreu-se a um questionário¹³ como instrumento de pesquisa para a recolha de dados. As perguntas e as afirmações presentes no referido questionário foram concebidas a partir da bibliografia deste trabalho e da minha reflexão sobre os efeitos do erro e *feedback* corretivo na aprendizagem do português. Para esse efeito, o questionário é composto por três partes: (i) Perfil dos alunos participantes; (ii) Afirmações relativas às percepções sobre o erro e o *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e os seus possíveis impactos emocionais ou afetivos, seguindo-se de uma lista de categorias pontuadas de 1 a 5 na escala de Likert, em que 1 significa “Discordo totalmente”, 2 significa “Discordo”, 3 significa “Sem Comentários” (não concordo nem discordo), 4 significa “Concordo” e 5 significa “Concordo totalmente” ; (iii) Questões de escolha múltipla sobre a função do erro e *feedback* corretivo na aprendizagem do português.

Para evitar qualquer possibilidade de confusão em alguns alunos participantes que ainda têm um baixo nível de proficiência em português e proporcionar-lhes maior clareza quanto ao conteúdo do questionário, este foi criado em português, acompanhado da sua tradução em chinês

Tendo em consideração as melhores condições dos alunos do 11º ano de escolaridade em responder ao questionário em termos da validade e veracidade, a sua experiência na aprendizagem do português e a diferença da língua veicular (ou seja, as aulas são lecionadas em chinês ou em inglês no dia-a-dia), foram convidadas duas turmas de alunos de PLE (turma F5 – alunos da secção inglesa e turma SM25 – alunos da secção chinesa) para preencher o questionário, que se constituem os sujeitos desta pesquisa. Para isso, depois de pedir autorização aos alunos participantes e aos seus encarregados de educação para o preenchimento do mesmo¹⁴ e esclarecer dúvidas que poderiam surgir durante o

¹³ Ver Anexo 2 – Questionário para pesquisa das percepções de alunos (chineses) sobre o papel do erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE

¹⁴ Ver Anexo 3 – Consentimento informado para participar do preenchimento do questionário

preenchimento, aplicou-se nas turmas participantes em abril, perto do final do meu estágio, e os alunos que aceitaram participar nesta pesquisa preencheram-no na aula de português. Nesta sequência, a seção seguinte procura realizar uma análise quantitativa, e assim, serão apresentados os resultados da pesquisa e a discussão desses resultados.

4.2. Análise do questionário

Num universo de 47 alunos (29 alunos da turma F5 e 18 alunos da turma SM25), participaram nesta pesquisa 28 alunos da turma F5 e 18 alunos da turma SM25. Assim, foram distribuídos 46 questionários no total e todos eles foram recolhidos com sucesso. O tratamento de dados deste estudo foi feito manualmente, uma vez que o questionário foi preenchido à mão. Neste caso, para fazer uma análise quantitativa dos resultados obtidos, utilizou-se o Microsoft Excel como ferramenta de análise estatística, o que nos permitiu criar gráficos e quadros para facilitar a visualização e leitura dos dados recolhidos (Pereira, 2021), contribuindo para a maior clareza na exposição e interpretação dos mesmos. Agora, vejamos os resultados, que serão apresentados em tabelas e gráficos.

4.2.1. Caracterização das turmas na pesquisa

A Tabela 2 sintetiza os dados relacionados com o perfil do universo dos inquiridos, que serve como amostra de pesquisa.

Tabela 2: Perfil da turma na pesquisa

	Turma F5	Turma SM25
Sexo	Masculino: 28	Masculino: 18
Idade	16 anos :15 17 anos: 12 18 anos: 1	16 anos: 2 17 anos: 12 18 anos: 3 19 anos: 1
Nacionalidade	Chinesa: 15 (53.6%) Chinesa e portuguesa: 12 (42.9%) Chinesa, portuguesa e inglesa: 1 (3.6%)	Chinesa: 14 (77.8%) Chinesa e portuguesa: 3 (16.7%) Canadiana: 1 (5.6%)
Língua Materna	Cantonês: 24 (85.7%) Cantonês e mandarim: 2 (7.1%) Mandarim: 2 (7.1%)	Cantonês: 15 (83.3%) Cantonês e mandarim: 2 (11.1%) Cantonês e inglês: 1 (5.6%)
Domínio de outras línguas	Inglês: 27 (96.4%) Mandarim: 15 (53.6%) Português: 14 (50%)	Inglês: 14 (77.8%) Mandarim: 11 (61.1%) Português: 4 (22.2%)

	Japonês: 3 (10.7%) Cantonês: 2 (7.1%) Francês: 1 (3.6%)	Alemão: 3 (16.7%) Japonês: 3 (16.7%) Russo: 2 (11.1%) Espanhol: 1 (5.6%)
Língua de comunicação utilizada no dia-a-dia	Cantonês: 28 (100%) Inglês: 10 (35.7%) Mandarim: 6 (21.4%) Japonês: 1 (3.6%)	Cantonês: 17 (94.4%) Inglês: 3 (16.7%) Mandarim: 1 (5.6%)
Nível de proficiência em português	Nível A1 do QECR: 25 (89.3%) Nível A2 do QECR: 3 (10.7%)	Nível A1 do QECR: 15 (83.3%) Nível A2 do QECR: 3 (16.7%)
Tempo de aprendizagem do português	De dois anos a três anos: 2 (7.1%) De três anos a quatro anos: 4 (14.3%) 5 anos ou mais: 22 (78.6%)	De um a dois anos: 1 (5.6%) De dois anos a três anos: 1 (5.6%) De três anos a quatro anos: 5 (27.8%) 5 anos ou mais: 11 (61.1%)

Como o Colégio Yuet Wat é uma escola para rapazes, todos os inquiridos são do sexo masculino. Na turma F5, os alunos têm idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, situando-se a maioria na faixa etária dos 16 anos (15 alunos) e 17 anos (12 alunos), com uma média de idade de 16,5 anos. Já a turma SM25 é composta por alunos com idade variando de 16 a 19 anos, média de 17,2 anos, e o grupo maioritário é composto por alunos de 17 anos (12 alunos).

Quanto à nacionalidade, praticamente a metade dos alunos da turma F5 (53.6%) é de nacionalidade chinesa, enquanto 42.9% possuem dupla nacionalidade (chinesa e portuguesa) e há apenas um aluno (3.6%) que tem tripla nacionalidade (chinesa, portuguesa e inglesa). De um total de 18 alunos da turma SM25, a grande maioria deles é de nacionalidade chinesa (77.8%), e alguns deles (16.7%) têm mais de uma nacionalidade (chinesa e portuguesa) e apenas um aluno (5.6%) possui nacionalidade canadiana.

Em ambas as turmas, a quase totalidade dos alunos (85.7% da turma F5 e 83.3% da turma SM25) têm o cantonês como a L1. Também alguns alunos da turma F5 e da turma SM25 têm como L1 o cantonês e o mandarim (com 7.1 % e 11.1%, respetivamente). Além disso, dois alunos da turma F5 (7.1%) são falantes nativos de mandarim enquanto um aluno da turma SM25 (5.6%) é falante nativo de cantonês e inglês.

Sobre outras línguas dominadas pelos alunos inquiridos, há que salientar que, para além do português, os dados apresentam que os inquiridos dominam várias línguas, sendo o

inglês a língua mais dominada, pois revelam que 96.4% dos alunos da turma F5 e 77.8% dos alunos da turma SM25 afirmaram dominá-la, seguindo-se o mandarim (falado por 53.6% e 61.1% dos alunos, respetivamente). Aliás, nota-se que na turma F5, os alunos também estão em contacto com outras línguas, tais como o japonês (10.7%), o cantonês (7.1%) e o francês (3.6%). O mesmo se regista nos alunos da turma SM25, sendo que o alemão (16.7%), o japonês (16.7%), o russo (11.1%) e o espanhol (5.6%) foram indicadas como outras línguas faladas.

Devido ao facto de a maior parte dos inquiridos ser constituída por falantes nativos de cantonês, compreende-se deste modo que o cantonês é a língua de comunicação principalmente utilizada no dia-a-dia, quer pelos alunos da turma F5 (100%), quer pelos alunos da turma SM25 (94.4%). Contudo, é interessante observar que um número significativo dos alunos da turma F5 também usa o inglês (35.7%) e o mandarim (21.4%) no quotidiano, e até mesmo o japonês (3.6%). Similarmente, o inglês e o mandarim são igualmente as línguas de comunicação utilizadas no dia-a-dia por alguns alunos da turma SM25, com um resultado de 16.7% e 5.6%, respetivamente.

Ao analisar os dados relativos ao nível de proficiência em português, observa-se que os alunos classificaram maioritariamente o seu nível A1 do QECR (89.3% da turma F5 e 83.3% da turma SM25), contrastando com uma baixa percentagem de alunos que indicaram que estão num nível superior ao nível A1, já que apenas 3 alunos da turma F5 (10.7%) e 3 alunos da turma SM25 (16.7%) disseram que se situam no nível A2 do QECR. Assim, apesar de o português ser uma das línguas oficiais de Macau, estes dados revelam que a exposição dos alunos ao português, por comparação com outras línguas, não será grande. A correção do erro e a perceção que os alunos têm dela assume aqui relevo inegável, pois sabe-se que os alunos de níveis de iniciação dependem mais de *feedback* corretivo do que os alunos com mais autonomia.

Finalmente, outro dado crucial para a caracterização dos informantes corresponde ao tempo de aprendizagem de PLE. Conforme os dados obtidos, a maior parte dos alunos (78.6% da turma F5 e 61.1% da turma SM25) disseram que já têm 5 anos ou mais de aprendizagem do português embora estejam maioritariamente no nível A1, seguindo-se os que aprendem português há três a quatro anos (14.3% da turma F5 e 27.8% da turma SM25). Analisam-se com mais pormenor, na turma F5, apenas 2 alunos (7.1%) disseram que o português é estudado há dois a três anos, enquanto na turma SM25, há 1 aluno (5.6%) que

relatou que aprende português por mais de um ano e há igualmente 1 aluno (5.6%) que mencionou já ter um período de aprendizagem desta língua de dois a três anos.

4.2.2. Discussão dos resultados

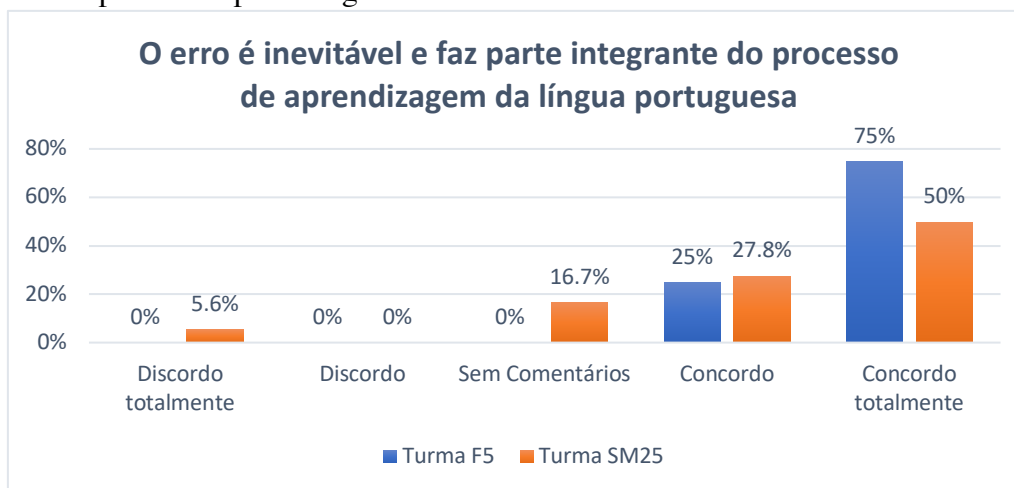
4.2.2.1. Percepções sobre o erro e o *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa

De acordo com os dados recolhidos (Tabela 3 e Figura 5), uma percentagem significativa dos alunos da turma F5 (75%) e da turma SM25 (50%) concordou totalmente com a afirmação de que “o erro é inevitável e faz parte do processo de aprendizagem da língua portuguesa”. É ainda de sublinhar que a opção “concordo” ocupa uma posição de destaque em ambas as turmas, sendo que apresenta uma percentagem de 25% na turma F5 e de 27.8% na turma SM25. Isto implica que quase todos os alunos inquiridos estão conscientes do facto de que o erro é elemento inseparável do processo da aprendizagem de português e, portanto, entendem que cometer erros é normal durante esse processo.

Tabela 3: Análise das respostas à afirmação (a) da Parte II do questionário – Números totais

a. O erro é inevitável e faz parte integrante do processo de aprendizagem da língua portuguesa.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	0	1
Discordo	0	0
Sem Comentários	0	3
Concordo	7	5
Concordo totalmente	21	9

Figura 5: Análise das respostas à afirmação (a) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

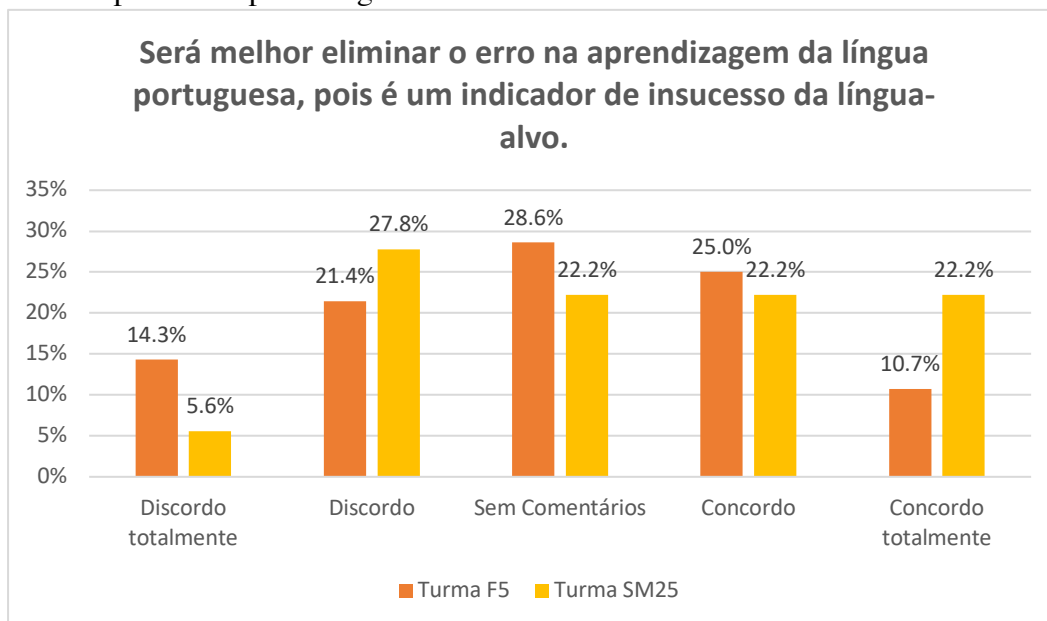


Também se quis saber o que pensavam os estudantes da necessidade de banir o erro na aprendizagem de português, sendo este sinal de fracasso da língua-alvo. Ou seja, quis saber-se se os alunos teriam efetivamente o desejo de eliminar, na totalidade ou quase totalidade, os erros que dão na sua aprendizagem ou se, pelo contrário, não sentem que tal é necessário. Pode observar-se que as opiniões variam, como se mostra na Tabela 4 e na Figura 6. Na turma F5, embora 28.6% dos alunos não tenham comentários sobre isso, há alguns alunos que discordam ou discordam totalmente com a ideia de que eliminar erro é um comportamento favorável à aprendizagem de português, com uma percentagem no total de 35.7%. Enquanto isso, ainda um total de 35.7% dos alunos concordam ou concordam totalmente com a mesma. Curiosamente, se analisarmos os resultados da turma SM25, constata-se que as percentagens são muito próximas do valor atribuído pela turma F5, as opções “Discordo totalmente” e “Discordo” correspondem a 33.4 % do total enquanto se registou em conjunto cerca de 44% em relação às opções “Concordo” e “Concordo totalmente”. Devido à falta de consenso relativamente a esta afirmação, tanto por parte dos alunos da turma F5 como dos alunos da turma SM25, pode interpretar-se que alguns deles acreditam que o erro tem um papel importante a desempenhar, mas pode ser ao mesmo tempo visto como marca de insucesso na aprendizagem de português, pelo que este deveria ser eliminado.

Tabela 4: Análise das respostas à afirmação (b) da Parte II do questionário – Números totais

b. Será melhor eliminar o erro na aprendizagem da língua portuguesa, pois é um indicador de insucesso da língua-alvo.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	4	1
Discordo	6	5
Sem Comentários	8	4
Concordo	7	4
Concordo totalmente	3	4

Figura 6: Análise das respostas à afirmação (b) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

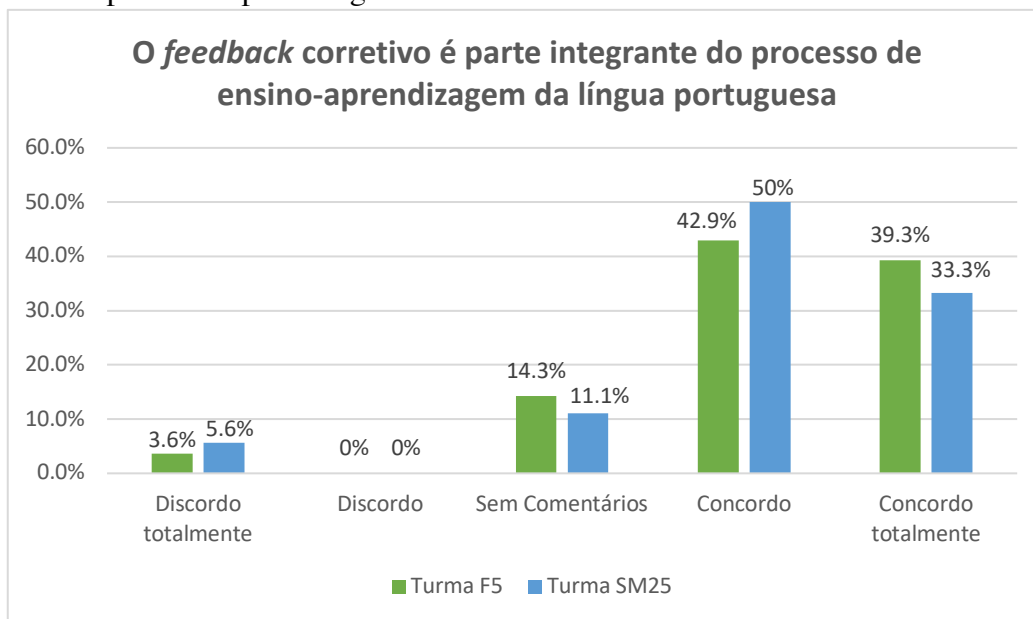


Quando questionados sobre as suas perceções relativas ao *feedback* corretivo (Tabela 5 e Figura 7), quase todos os alunos inquiridos afirmaram unanimemente que este faz parte integrante do processo de ensino-aprendizagem de português. Sendo assim, verifica-se uma percentagem elevada das opções “Concordo” e “Concordo totalmente”, representando 82.2% do total de alunos da turma F5 e 83.3% do total de alunos da turma SM25, em contraste com as opções “Sem Comentários” (14.3% e 11.1%, respetivamente) e “Discordo totalmente” (é de apenas 3.6% e 5.6%, respetivamente). Assim, os dados obtidos poderão sugerir que estes dois grupos de alunos valorizam o *feedback* corretivo e reconhecem o seu papel fundamental no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Tabela 5: Análise das respostas à afirmação (c) da Parte II do questionário – Números totais

c. O <i>feedback</i> corretivo é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	1	1
Discordo	0	0
Sem Comentários	4	2
Concordo	12	9
Concordo totalmente	11	6

Figura 7: Análise das respostas à afirmação (c) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

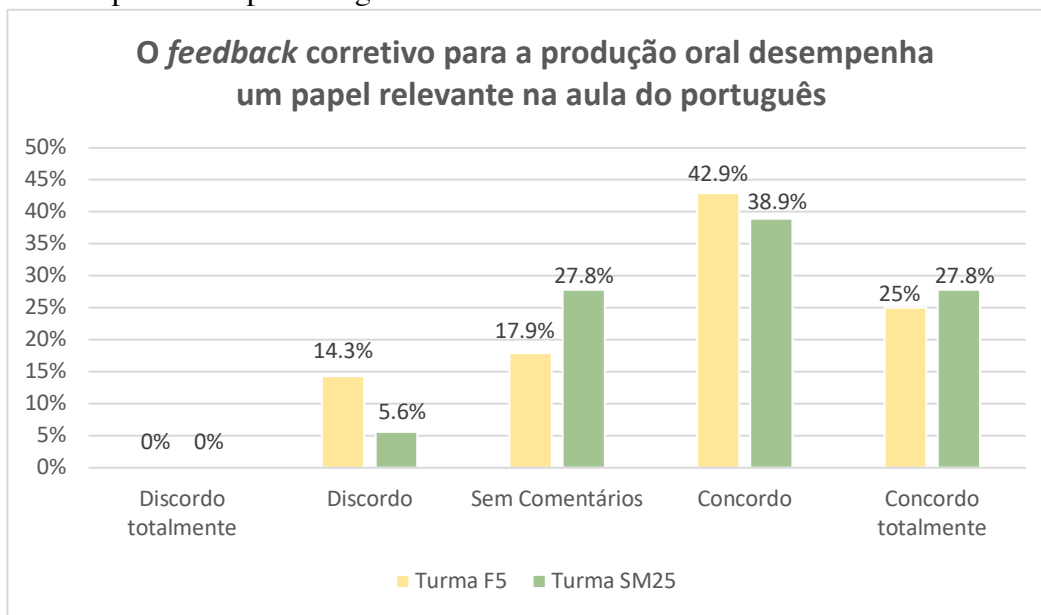


Nesta sequência, é de notar que a grande maioria dos informantes considera necessário incluir o *feedback* corretivo oral no processo de ensino-aprendizagem de PLE e daí que manifeste, em grande medida, preferência pelo fornecimento do mesmo. Como ilustrado na Tabela 6 e na Figura 8, na turma F5, os alunos têm basicamente as respostas a oscilar entre “Concordo” (42.9%) e “Concordo totalmente” (25%). É precisamente a mesma situação que se verifica nos resultados da turma SM25, pois 38.9% concordou e 27.8% concordou totalmente a relevância do *feedback* corretivo oral na aula do português. Todavia, considera-se pertinente ressaltar que ainda há um número significativo dos alunos que não têm opinião formada a este respeito (17.9 % da turma F5 e 27.8% da turma SM25), e há até mesmo um número menor dos alunos (14.3% da turma F5 e 5.6% da turma SM25) que discordaram deste aspeto.

Tabela 6: Análise das respostas à afirmação (d) da Parte II do questionário – Números totais

d. O <i>feedback</i> corretivo para a produção oral desempenha um papel relevante na aula do português.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	0	0
Discordo	4	1
Sem Comentários	5	5
Concordo	12	7
Concordo totalmente	7	5

Figura 8: Análise das respostas à afirmação (d) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

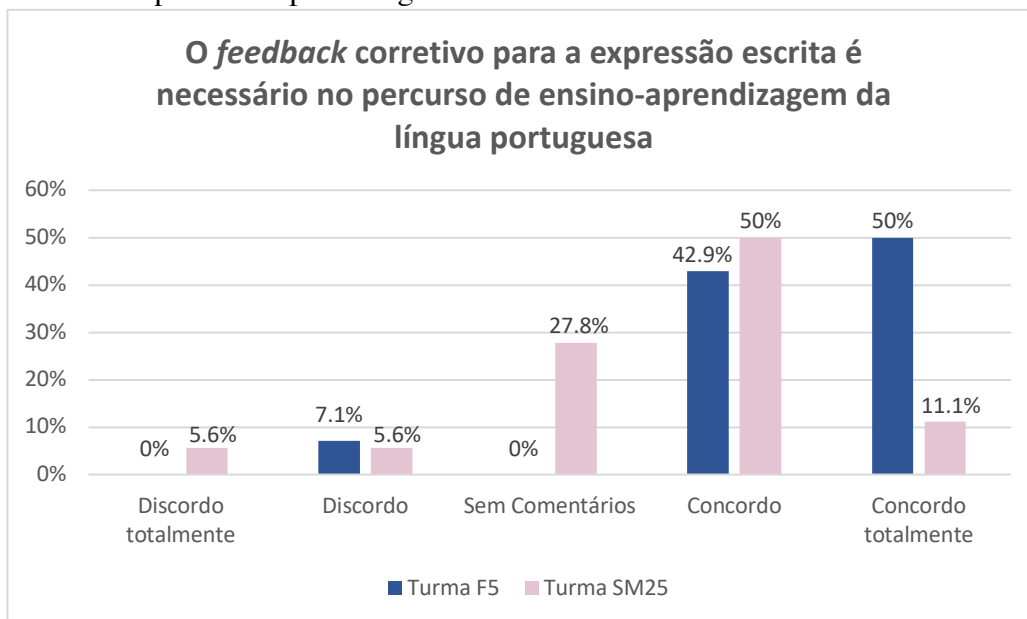


Mais uma vez, as respostas dos alunos inquiridos à necessidade do *feedback* corretivo escrito deixam claro o papel que pode desempenhar no percurso de ensino-aprendizagem de português (Tabela 7 e Figura 9), sendo que praticamente todos os alunos da turma F5 consideram indispensável a correção da expressão escrita, existindo 42.9 % de respostas de “Concordo” e 50% de respostas de “Concordo totalmente”, o que contraste com 7.1% que considera que isso não é necessário. Tal vontade de receber o *feedback* corretivo escrito também se reflete nas respostas dos alunos da turma SM25, pois esta necessidade é reconhecida pelo menos por 61.1% dos alunos desta turma. Apesar de 27.8% ter escolhido a opção “Sem Comentários”, o resultado obtido nas opções “Discordo totalmente” e “Discordo” é de apenas 5.6 % e 5.6%, respetivamente.

Tabela 7: Análise das respostas à afirmação (e) da Parte II do questionário – Números totais

e. O <i>feedback</i> corretivo para a expressão escrita é necessário no percurso de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	0	1
Discordo	2	1
Sem Comentários	0	5
Concordo	12	9
Concordo totalmente	14	2

Figura 9: Análise das respostas à afirmação (e) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

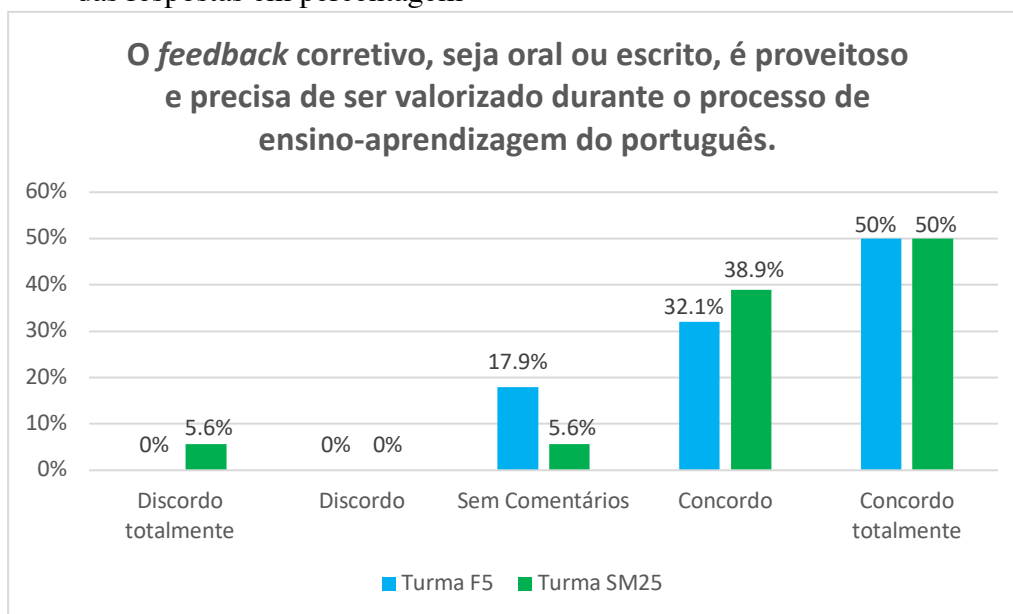


Desta forma, não é surpreendente que uma grande maioria dos informantes tenha dado uma grande importância ao *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, como se pode ver abaixo, na Tabela 8 e na Figura 10, do total dos alunos inquiridos, mais de 80% considera que este pode ser útil e, assim, vê-lo como uma ferramenta valiosa para o processo de ensino-aprendizagem do português. Além disso, cabe ressaltar que as duas turmas não apresentam resultados muito díspares, o que sugere que a percepção deles quanto ao papel do *feedback* corretivo oral e escrito é relativamente uniforme e positiva, ou seja, esperam que os erros na produção oral e escrita sejam corrigidos.

Tabela 8: Análise das respostas à afirmação (f) da Parte II do questionário – Números totais

f. O <i>feedback</i> corretivo, seja oral ou escrito, é proveitoso e precisa de ser valorizado durante o processo de ensino-aprendizagem do português.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	0	1
Discordo	0	0
Sem Comentários	5	1
Concordo	9	7
Concordo totalmente	14	9

Figura 10: Análise das respostas à afirmação (f) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem



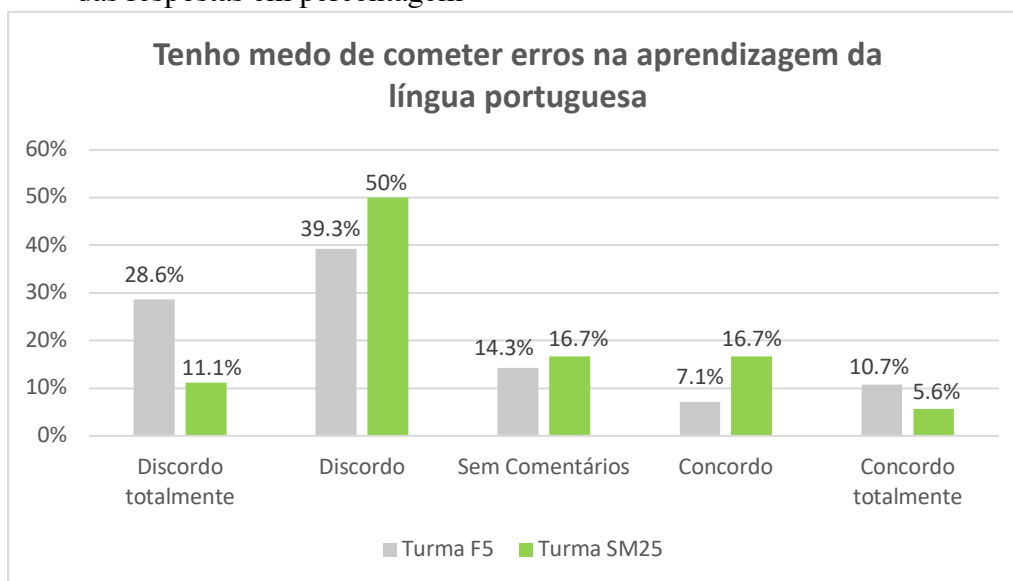
4.2.2.2. Opinião acerca dos efeitos emocionais ou afetivos de erros e *feedback* corretivo

Um facto surpreendente é o de que os dados apresentados na Tabela 9 e na Figura 11 revelam que na sua totalidade, os alunos indicam que não receiam cometer erros na aprendizagem da língua portuguesa, o que perfaz 67.9% da turma F5 do total e 61.1% da turma SM25 do total. Ainda que alguns alunos destas duas turmas não tenham comentários em relação a isto, correspondendo aos 14.3% da turma F5 e 16.7% da turma SM25, são somente de 17.1% e 22.3% (respetivamente para os alunos da turma F5 e da SM25 no total) diz que está intimidado pela possibilidade de cometer erros ao aprender português. Isto pode explicar-se pelo facto de que um grande número dos inquiridos concorda por unanimidade que o erro é elemento inevitável na aprendizagem de uma língua estrangeira, como se viu anteriormente.

Tabela 9: Análise das respostas à afirmação (g) da Parte II do questionário – Números totais

g. Tenho medo de cometer erros na aprendizagem da língua portuguesa.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	8	2
Discordo	11	9
Sem Comentários	4	3
Concordo	2	3
Concordo totalmente	3	1

Figura 11: Análise das respostas à afirmação (g) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

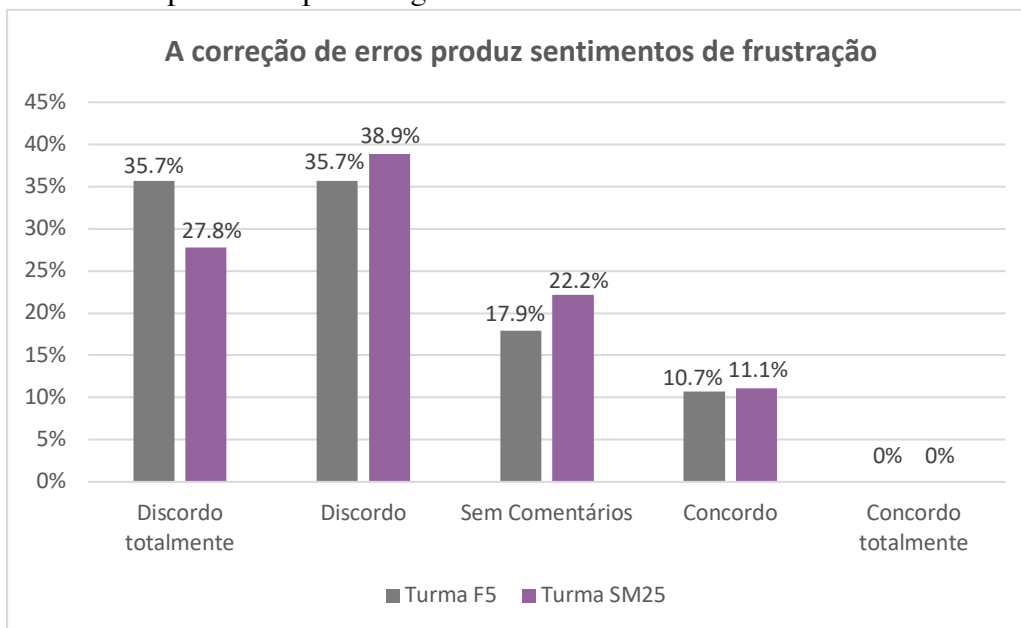


De igual modo, ao contrário do que seria de esperar, é possível observar nos dados recolhidos (Tabela 10 e Figura 12) que uma boa parte dos inquiridos afirma que não se sente frustrado ao ser corrigido, o que representa respetivamente, 71.4% e 66.7% no conjunto total dos alunos das turmas F5 e SM25. Por essa razão, registou-se apenas uma pequena minoria (cerca de 10% em ambas as turmas) que não concorda com isto, ao passo que a opção “Sem Comentários” apresenta uma percentagem residual de 17.9% e 22.2% nas turmas F5 e SM25, respetivamente. Uma possível explicação para este resultado é que para além de o erro (e a sua correção e respetivo *feedback*) ter sido valorizado, quase todos os alunos têm uma clara noção de que o erro é parte integral do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Devido a essa perceção positiva, a correção de erros é vista como uma oportunidade de aprendizagem, em vez de um motivo de frustração.

Tabela 10: Análise das respostas à afirmação (h) da Parte II do questionário – Números totais

h. A correção de erros produz sentimentos de frustração.	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	10	5
Discordo	10	7
Sem Comentários	5	4
Concordo	3	2
Concordo totalmente	0	0

Figura 12: Análise das respostas à afirmação (h) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem

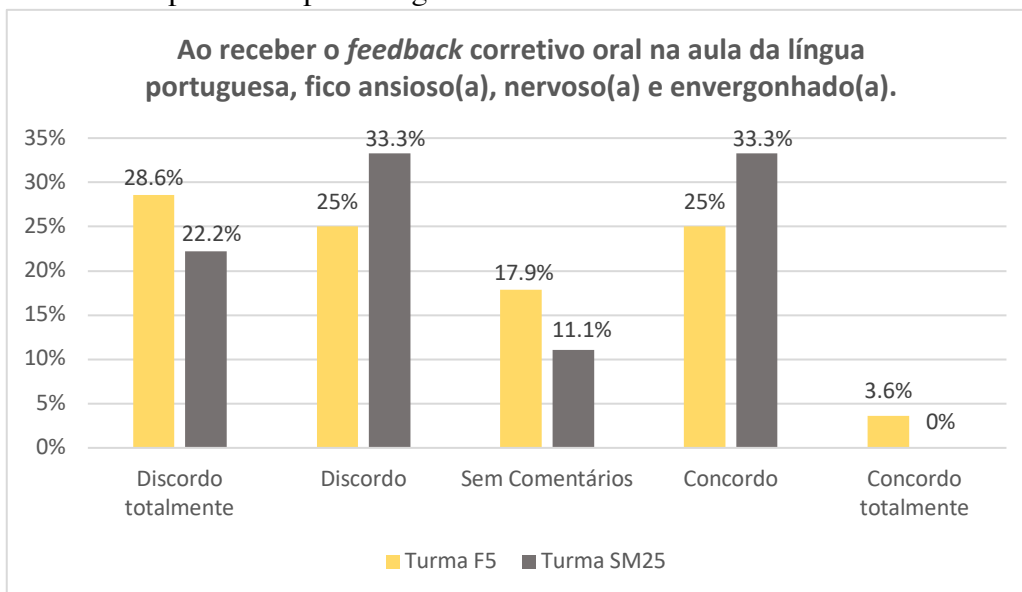


Porém, mais especificamente, ao abordarem os impactos emocionais e afetivos do *feedback* corretivo oral, há a assinalar que as opiniões divergem em ambas as turmas. Segundo os resultados das Tabela 11 e Figura 13, na turma F5, com exceção da resposta “Concordo totalmente” (3.6%), há uma distribuição percentual semelhante nas respostas “Discordo totalmente” (28.6%), “Discordo” (25%), “Sem Comentários” (17.9%) e “Concordo” (25%). Quanto à turma SM25, mesmo que haja uma considerável percentagem dos alunos que discordam (33.3%) ou até discordam totalmente (22.2%) da ansiedade, nervosismo e embaraço que poderiam ser causados pelo fornecimento do *feedback* corretivo oral, uma proporção significativa dos alunos concorda (33.3%) ou não tem certeza (11.1%) de que se sentia assim. Daí se pode concluir que o *feedback* corretivo oral na aula de português constitui um problema para alguns alunos, mas não para todos.

Tabela 11: Análise das respostas à afirmação (i) da Parte II do questionário – Números totais

i. Ao receber o <i>feedback</i> corretivo oral na aula da língua portuguesa, fico ansioso(a), nervoso(a) e envergonhado(a).	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	8	4
Discordo	7	6
Sem Comentários	5	2
Concordo	7	6
Concordo totalmente	1	0

Figura 13: Análise das respostas à afirmação (i) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem



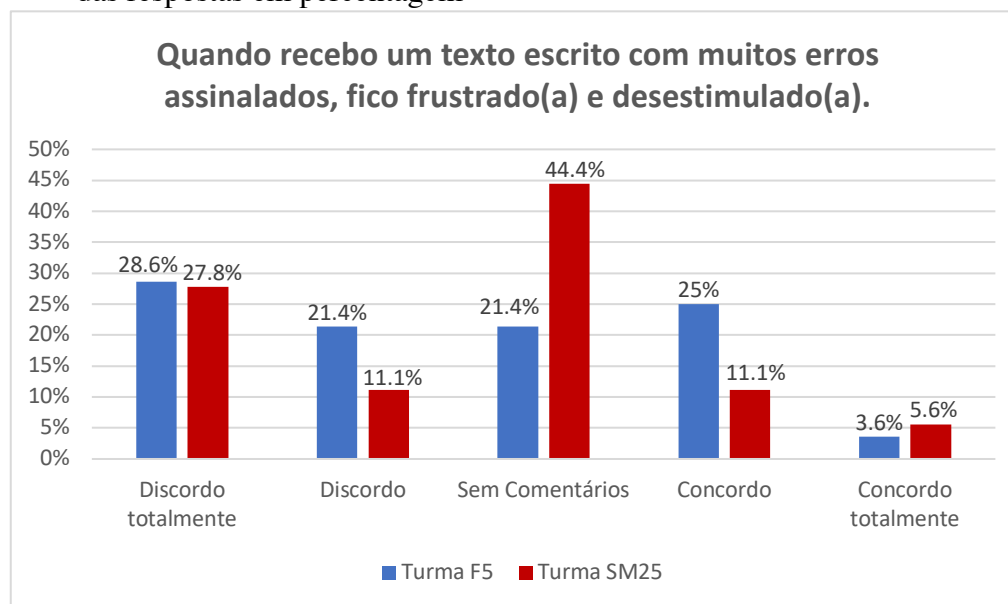
À semelhança do que acontece na pesquisa sobre as percepções dos alunos sobre os efeitos emocionais e afetivos do *feedback* corretivo oral, a Tabela 12 e a Figura 14 permitem ver que ambos os grupos de alunos diferem nas suas percepções do *feedback* corretivo escrito. Em geral, os dados revelam que a maioria não se sente frustrado e desmotivado quando recebe um texto escrito com muitos erros assinalados, o que representa metade da turma F5 (50%) e 38.9% do total da turma SM25. Apesar de um número significativo dos alunos das turmas F5 e SM25 (21.4% e 44.4%, respetivamente) não ter uma opinião clara sobre este assunto, vale a pena dizer que praticamente mais alunos da turma F5 (28.6%) afirmaram que tal acontecia, em comparação com os da turma SM25 (16.7%). Este facto prova o fenómeno de que a correção dos erros escritos poderia ter alguns impactos negativos em alguns informantes, fazendo com que se sintam desmotivados. A significativa percentagem de alunos “sem comentários” também poderá ter relevância – podem nunca ter pensado no tema, ou podem considerar que o nervosismo é parte integrante de receber *feedback*, e por isso nada têm a acrescentar.

Tabela 12: Análise das respostas à afirmação (j) da Parte II do questionário – Números totais

j. Quando recebo um texto escrito com muitos erros assinalados, fico frustrado(a) e desestimulado(a).	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
Discordo totalmente	8	5
Discordo	6	2
Sem Comentários	6	8

Concordo	7	2
Concordo totalmente	1	1

Figura 14: Análise das respostas à afirmação (j) da Parte II do questionário – Frequência das respostas em percentagem



4.2.2.3. Função do erro na aprendizagem da língua portuguesa

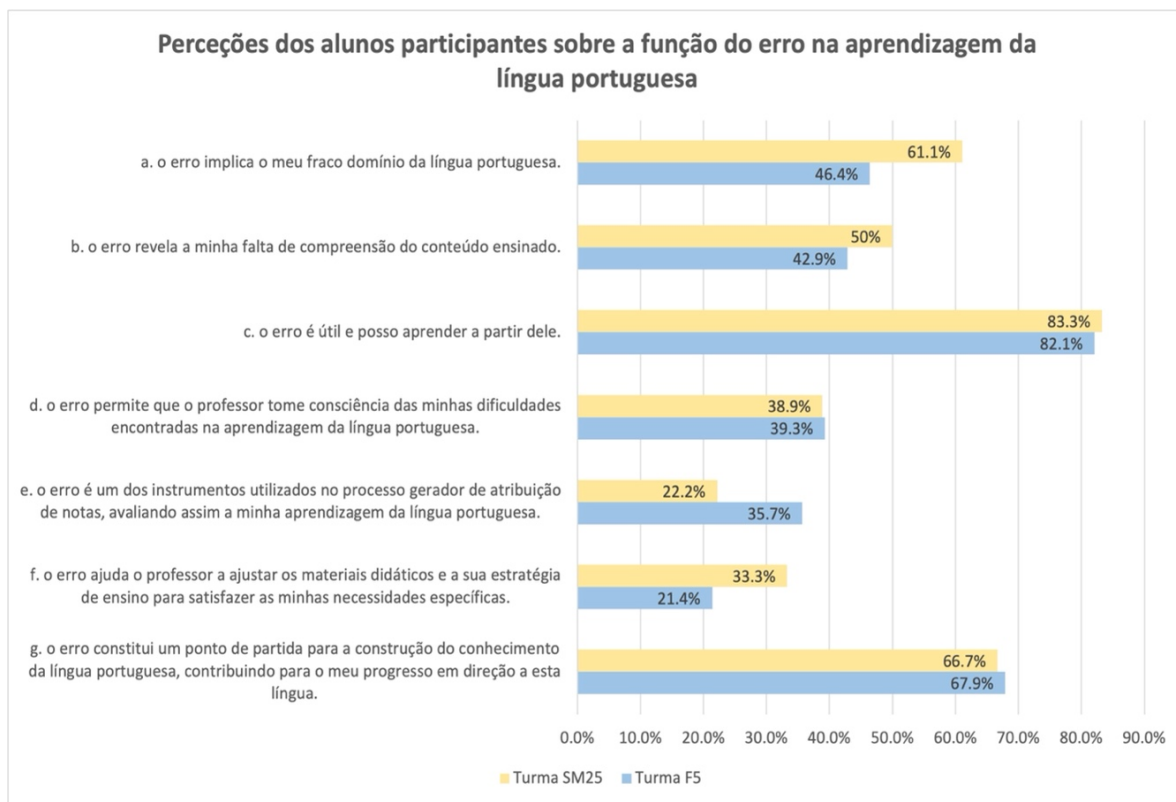
Para compreender melhor as percepções dos alunos (chineses) sobre o papel desempenhado pelo erro no processo de ensino-aprendizagem de português, foram dadas diferentes opções relacionadas com a função que este poderia assumir durante esse processo. Neste caso, aos inquiridos foi pedido para escolher as opções que consideraram as mais adequadas. Assim, a Tabela 13 e a Figura 15 abaixo demonstram os resultados de percepções dos alunos das turmas F5 e SM25 em relação à função do erro cometido na aprendizagem da língua portuguesa.

Tabela 13: Percepções dos alunos participantes sobre a função do erro na aprendizagem da língua portuguesa – Números totais

	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
a. o erro implica o meu fraco domínio da língua portuguesa.	13	11
b. o erro revela a minha falta de compreensão do conteúdo ensinado.	12	9
c. o erro é útil e posso aprender a partir dele.	23	15

d. o erro permite que o professor tome consciência das minhas dificuldades encontradas na aprendizagem da língua portuguesa.	11	7
e. o erro é um dos instrumentos utilizados no processo gerador de atribuição de notas, avaliando assim a minha aprendizagem da língua portuguesa.	10	4
f. o erro ajuda o professor a ajustar os materiais didáticos e a sua estratégia de ensino para satisfazer as minhas necessidades específicas.	6	6
g. o erro constitui um ponto de partida para a construção do conhecimento da língua portuguesa, contribuindo para o meu progresso em direção a esta língua.	19	12

Figura 15: Perceções dos alunos participantes sobre a função do erro na aprendizagem da língua portuguesa – Frequência das respostas em percentagem



De facto, é visível que os dados das duas turmas são sensivelmente idênticos. Entre as opções, podemos observar que são as opções (c) e (g) claramente destacadas (82.1% e 67.9% da turma F5, 83.3% e 66.7% da turma SM25, respetivamente), implicando que o erro é apreciado por maioria dos alunos inquiridos, uma vez que estão cientes da sua utilidade e concordam que este pode ser usado como uma oportunidade de aprendizagem, ajudando-os a progredir na língua-alvo. Enquanto isso, não podemos deixar de referir que ambos os grupos também exprimem a sua grande preocupação com o erro, sendo que a opção (a) é a terceira escolha das turmas F5 e SM25, com 46.4% e 61.1% enquanto a opção (b) ocupa a quarta posição (42.9% na turma F5 e 50% na turma SM25). Isto quer dizer que uma parte significativa dos alunos (sobretudo os da turma SM25) acredita que as principais funções do erro consistem em, por um lado, implicar que não domina bem o português e, por outro, revelar que não compreende o conteúdo ensinado. Aliás, para os inquiridos, o erro é considerado importante porque isto faz com que o professor seja consciente das suas dificuldades sentidas na aprendizagem do português e, por isso, nota-se que a atribuição de percentagem à opção (d) é muito próxima entre a turma F5 e a turma SM25, com 39.3% e 38.9%, respetivamente. Nesta perspetiva, deve ainda referir-se que há uma diferença percentual entre as duas turmas em relação à função do erro, tal como se verifica nas opções (e) e (f). No que respeita à ideia de que o erro serve como instrumento para gerar notas e avaliar a aprendizagem da língua portuguesa, a percentagem da turma F5 (35.7%) é superior à da turma SM25 (22.2%). Em contrapartida, nas respostas à opção (f), a turma SM25 apresenta uma percentagem mais elevada de concordância, com 33.3%, comparando com a da turma F5, com apenas 21.4%. Isto sugere que os informantes têm posições divergentes relativamente à ideia de que o erro pode ajudar o professor a adaptar os materiais didáticos e estratégias de ensino a fim de ir ao encontro das suas necessidades específicas.

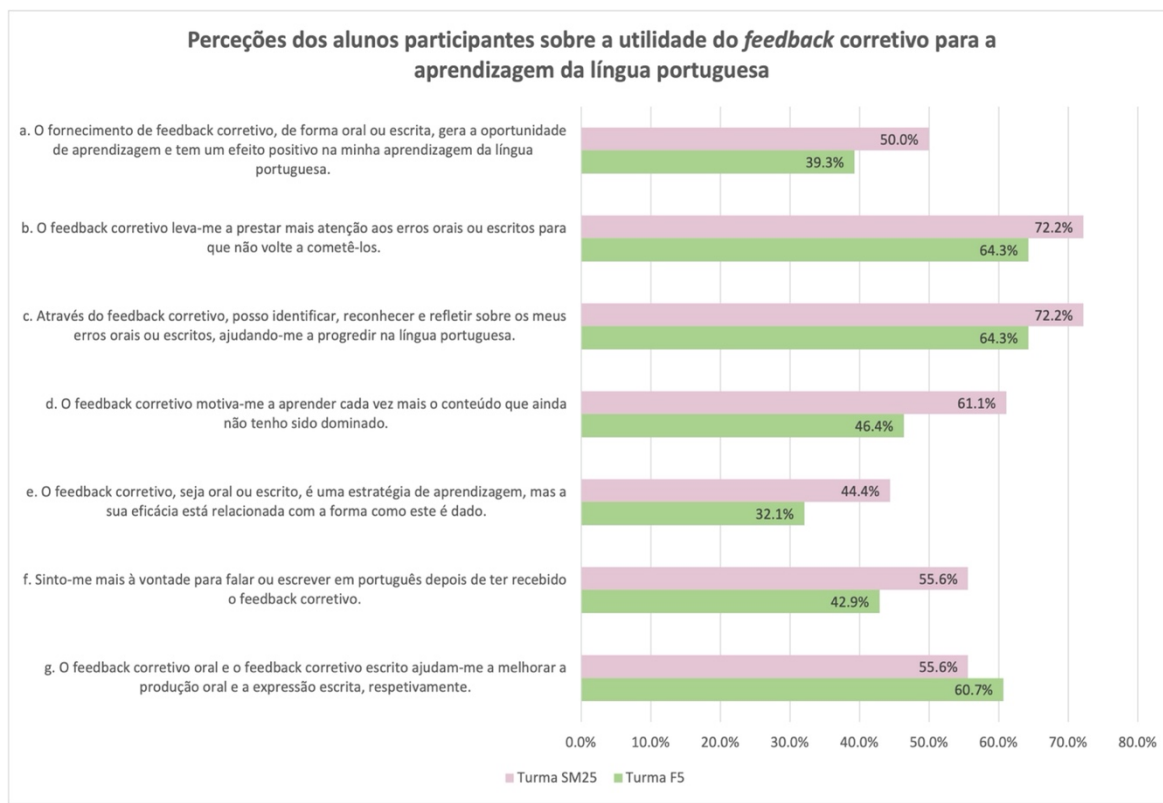
4.2.2.4. Utilidade do *feedback* corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa

Da mesma forma, era pedida a indicação sobre a utilidade que o *feedback* corretivo tem na aprendizagem da língua portuguesa, cujos resultados se apresentam na Tabela 14 e na Figura 16, o que nos permite perceber que há clareza no entendimento dos alunos inquiridos acerca do papel que este pode assumir no ensino e na aprendizagem de PLE.

Tabela 14: Percepções dos alunos participantes sobre a utilidade do *feedback* corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa – Números totais

	Turma F5	Turma SM25
	Nº de respostas	Nº de respostas
a. O fornecimento de <i>feedback</i> corretivo, de forma oral ou escrita, gera a oportunidade de aprendizagem e tem um efeito positivo na minha aprendizagem da língua portuguesa.	11	9
b. O <i>feedback</i> corretivo leva-me a prestar mais atenção aos erros orais ou escritos para que não volte a cometê-los.	18	13
c. Através do <i>feedback</i> corretivo, posso identificar, reconhecer e refletir sobre os meus erros orais ou escritos, ajudando-me a progredir na língua portuguesa.	18	13
d. O <i>feedback</i> corretivo motiva-me a aprender cada vez mais o conteúdo que ainda não tenho sido dominado.	13	11
e. O <i>feedback</i> corretivo, seja oral ou escrito, é uma estratégia de aprendizagem, mas a sua eficácia está relacionada com a forma como este é dado.	9	8
f. Sinto-me mais à vontade para falar ou escrever em português depois de ter recebido o <i>feedback</i> corretivo.	12	10
g. O <i>feedback</i> corretivo oral e o <i>feedback</i> corretivo escrito ajudam-me a melhorar a produção oral e a expressão escrita, respetivamente.	17	10

Figura 16: Percepções dos alunos participantes sobre a utilidade do *feedback* corretivo para a aprendizagem da língua portuguesa – Frequência das respostas em percentagem



É interessante notar que as percentagens mais elevadas de ambos os grupos-alvo recaem igualmente nas opções (b) e (c), registando-se na turma F5 a mesma percentagem das opções referidas, com 64.3%. O mesmo se passa com a turma SM25, destacando-se a percentagem das opções (b) e (c), 72.2%. Este facto indica que é reconhecida a importância do *feedback* corretivo pelos inquiridos, pois um certo número deles acredita que este faz com que dê mais atenção aos erros orais ou escritos para evitar a cometê-los novamente e, além disso, permite-lhe identificar, reconhecer e refletir sobre os erros cometidos na produção oral e escrita, sendo um meio precioso para auxiliar o seu progresso da língua portuguesa. Talvez esta seja a razão pela qual mais de metade dos alunos das turmas F5 e SM25, 60.7% e 55.6%, esclarecem que tanto o *feedback* corretivo oral como o escrito contribuem para a sua melhoria da produção oral e expressão escrita. Igualmente surpreendente é o facto de o *feedback* corretivo ter um efeito motivador nos inquiridos, ou seja, pode estimulá-los a aprofundar o conhecimento em áreas que ainda não tinham dominado, embora a turma F5 obtenha uma percentagem menor (46.4%) do que a turma SM25 (61.1%) – provavelmente, isto indicará que a experiência pedagógica dos alunos relativamente à aprendizagem de

português tem sido até agora positiva e encorajadora. Além disso, os informantes escolheram na sua maioria a opção “f”, é de 42.9% na turma F5 e de 55.6% na turma SM25; tal aponta para o facto de quase metade dos inquiridos se sentir mais à vontade para expressar em português, oralmente ou por escrito após receber o *feedback* corretivo, o que novamente é um resultado muito positivo. Nas últimas posições emergem as opções (a) e (e), por um lado, os resultados obtidos demonstram que 39.3% e 50% dos inquiridos das turmas F5 e SM25, respetivamente, considera indispensável o *feedback* corretivo oral e escrito, já que este permite criar oportunidades de aprendizagem e daí resulta um benefício para a aprendizagem da língua portuguesa. Por outro lado, segundo os alunos da turma F5 (32.1%) e da turma SM25 (44.4%), o *feedback* corretivo oral e escrito, apesar de ser uma estratégia de aprendizagem, vê a sua eficácia depender da forma como é fornecido. Tal posicionamento implica que alguns deles reconhecem que as diferentes formas do *feedback* corretivo têm os seus próprios valores em situações diferentes.

4.3. Conclusão geral da análise

Sintetizando os resultados obtidos neste questionário, os alunos participantes são na sua maioria favoráveis ao erro e ao *feedback* corretivo.

Em relação ao erro, descobre-se que os inquiridos compreendem o erro como parte inerente da aprendizagem da língua portuguesa, o que é compatível com a Análise de Erros e a Interlíngua relativamente à sua forma de perspetivar o erro. No entanto, apesar de revelarem uma aceitação considerável sobre o erro, alguns estudantes também tendem a encará-lo como um sinal de fracasso na aprendizagem de português e querem que seja eliminado. Como resultado disso, nem todos perspetivam o erro de uma forma positiva, mesmo que muitos deles estejam sensibilizados para o papel que este poderia assumir no ensino e na aprendizagem de português devido à sua função, ora para si próprio, ora para o professor.

Já no que se refere ao *feedback* corretivo, verifica-se que há consenso sobre o facto de que o *feedback* corretivo deveria ser incluído no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Com efeito, esta necessidade quanto ao fornecimento do *feedback* corretivo oral e escrito reflete ao mesmo tempo as perceções positivas dos alunos em relação a isto, pois deram clara preferência e manifestaram estar conscientes da sua importância e utilidade. Tal coaduna-se com as conclusões dos estudos anteriormente referidos (ver Capítulo 2.1.1.), nos

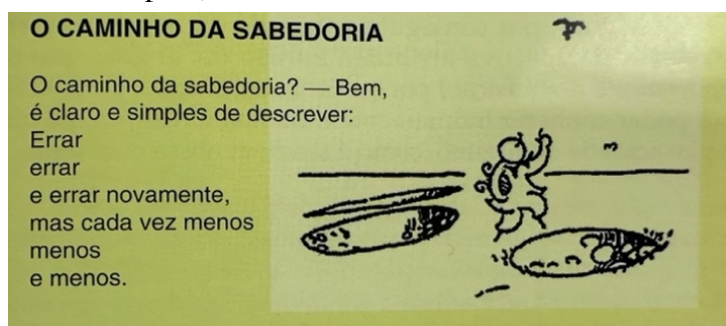
quais os informantes também consideram decisivo valorizar o *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, sendo reconhecida como uma estratégia eficaz para o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Finalmente, pelos dados analisados, é possível retirar conclusões quanto aos efeitos emocionais ou afetivos que os erros e o *feedback* corretivo podem causar nos inquiridos. Sabe-se assim que a grande maioria dos inquiridos respondeu que não tinha receio de cometer erros ou não tinha o sentimento de frustração quando foi corrigido, o que poderá ser um resultado das suas percepções em relação ao erro e *feedback* corretivo, no sentido em que acreditam que são partes importantes do percurso de ensino-aprendizagem de português e contribuem para o sucesso da aprendizagem. Mesmo assim, fica claro que alguns deles podem ter problemas emocionais quando recebem o *feedback* corretivo oral e escrito, mesmo que em percentagem minoritária.

4.4. Implicações pedagógicas – o papel do professor

Os dados acima mostram que os alunos neste estudo geralmente não têm medo de errar e, com efeito, são necessariamente estas percepções que o professor deve ensinar aos alunos, ou seja, a ideia de que o erro é natural, aceitável, faz parte do processo da aprendizagem de uma língua (Bartram & Walton, 1991) e até permite abrir o caminho para a sabedoria, como se ilustra na Figura 17. Partindo desta perspectiva, é também da responsabilidade do professor demonstrar aos alunos que é possível aprenderem através do erro, porque se trata de visões positivas que os alunos devem conhecer sobre o erro (Scherer, 2008).

Figura 17: Ilustração sobre o papel desempenhado pelo erro no caminho da sabedoria (Antunes, 1998, p.55)



Para refletir melhor sobre o papel do professor, passo agora a relatar a minha experiência de estágio e as conclusões que dela retirei. Durante o período de estágio, descobri que a maior parte destes dois grupos de alunos adotou uma atitude relativamente positiva face ao erro. Por exemplo, no caso da produção oral, eles gostaram de pronunciar primeiro

as palavras que não conheciam, mesmo sabendo que poderiam cometer erro. O mesmo se passou na expressão escrita; depois de ter recebido os textos corrigidos, costumavam prestar mais atenção àquele que estava errado e refletir sobre ele, e até me pediam que desse explicações a fim de minimizar ou até evitar cometer o mesmo erro na próxima vez. Entretanto, e nesta interação pessoal, também notei que o erro nem sempre carregava em si uma perspectiva positiva do ponto de vista deles, justificando principalmente pelas seguintes razões: por um lado, como aprendentes de PLE, o erro pode implicar que não têm um bom domínio da língua portuguesa e, por outro, pode influenciar negativamente as suas notas finais, pois quanto mais erro existir, mais baixas serão as suas notas, o que por sua vez pode ter consequências no que respeita à aprovação à disciplina. Esta é uma dimensão que apenas a relação interpessoal com o professor consegue detetar, independentemente das opiniões que os alunos deixam transparecer nos questionários.

Com efeito, o Colégio Yuet Wah dá grande ênfase aos testes e exames, sendo o objetivo principal da avaliação aferir quantitativamente a aprendizagem do português pelos alunos. Nesta escola, o ano letivo divide-se em dois semestres, e segundo o seu sistema de avaliação, os alunos devem ser avaliados através de mini-teste(s), teste(s) oral/escrito, um teste intermédio e um exame num semestre. Daí tudo isto exigir a reflexão, por parte do professor, se seria o erro apenas um instrumento para avaliar os alunos e atribuir-lhes uma classificação, uma vez que esta é ainda uma noção muito enraizada atualmente nas escolas de Macau (não se exclui o caso do ensino de PLE). Mas é de lembrar que a valorização da avaliação construtiva depende, em grande medida, da atitude do professor em relação ao erro, como já se viu anteriormente.

Aliás, as perceções positivas dos alunos inquiridos em relação ao *feedback* corretivo constituem uma excelente justificação para o seu uso na prática de ensino. É assim que nos diz Ellis (2009a, p.14): “CF [corrective feedback] (both oral and written) works and so teachers should not be afraid to correct students’ errors [...]”, apontando claramente para o papel do professor na correção do erro. Com base nas minhas experiências do estágio, o *feedback* corretivo oral e escrito foi muito valorizado, tanto pela minha professora formadora quanto pelos alunos inquiridos, porque os alunos ainda estão no nível de iniciação e, por isso, é inquestionável que o mesmo *feedback* corretivo contribua para o progresso da aprendizagem.

Assim, como professora estagiária, tive oportunidades de ajudar a minha professora orientadora corrigir diferentes trabalhos dos alunos destas duas turmas, o que me ajudou muito a identificar as suas dificuldades na aprendizagem de PLE e preparar estratégias de remediação para a superação das mesmas. A título de exemplo, depois de ter identificado as dificuldades mais comuns dos alunos na produção escrita, costumava aconselhar a professora orientadora sobre a necessidade de dedicar parte da aula para abordar esses pontos específicos e de propor exercícios centrados nos pontos em que os estudantes apresentaram dificuldades. Para além disso, também me habituei a explicar pessoalmente aos alunos as razões por trás do erro, bem como as correções que fiz, mais uma vez ressaltando a importância da relação interpessoal nas boas práticas pedagógicas, nomeadamente em atividades corretivas e de *feedback*.

Tendo em consideração o nível de proficiência dos alunos, fui informada que todos os erros escritos devem ser corrigidos, tanto os erros locais como os erros globais, uma vez que se observou que os estudantes cometem frequentemente erros locais, dentro dos quais se destacaram os erros gramaticais, tais como os de conjugação verbal, concordância nominal de género e número e acentuação gráfica. Portanto, num contexto em que os alunos ainda não foram capazes de fazer a auto-correção e a correção com os pares, considerou-se mais apropriado fazer a correção direta. A este respeito, recorri a esta estratégia de remediação que faz com que os alunos corrijam os seus erros de ortografia, para isso facilitando a sua compreensão e correção através do destaque dos erros. Ou seja, para se tornar clara e compreensível a correção, destaquei os erros e também a sua correção, sendo esta a forma que considerei mais adequada para corrigir os erros de escrita destas turmas. Além disso, notei que isto facilitou realmente a identificação do erro e a compreensão da forma correta.

Embora, de acordo com os dados do questionário, o *feedback* corretivo oral seja igualmente bem recebido, em comparação com o *feedback* corretivo escrito, reparei que a sua provisão foi na realidade uma tarefa mais complexa do que se esperava, e esta complexidade residiu essencialmente no momento de corrigir e nas estratégias de fazer a correção.

Enquanto professora estagiária, observei um total de 8 aulas na turma F5 e 13 aulas na turma SM25 durante o período de estágio, e cada aula durou 80 minutos. Nas minhas observações de aula, notei que a leitura de textos/diálogos e a criação de diálogos foram as principais atividades de produção oral realizadas nas aulas. Portanto, a professora formadora

costumava pedir os alunos que lessem textos ou diálogos e, às vezes, pediu-lhes que escrevessem diálogos em grupos e depois fizessem *role play* (por exemplo, quando as duas turmas estavam a trabalhar com a Unidade 16 – Alimentação e Refeições do manual *100% Português*, um manual elaborado pelo Centro de Difusão de Línguas, tiveram de fazer *role play* em que um membro dos grupos tinha de desempenhar o papel de empregado de mesa e os outros o papel de clientes). Considerando que muitos dos alunos manifestavam dificuldades em pronunciar corretamente as palavras e construir frases simples em português, ao invés de dar ênfase ao desenvolvimento da fluência, a precisão foi o foco nessas atividades, daí o importante papel da correção nas aulas de português.

Ao observar a correção do erro oral, reparei que a professora formadora não tinha um momento específico para tal, ou seja, isto dependia de cada situação. Por exemplo, embora se habituasse a corrigir os alunos depois de terem terminado a leitura porque não quis interrompê-lo, corrigiu imediatamente os erros assim que notou que precisavam da ajuda do professor ou se apercebeu de que a sua pronúncia estava a prejudicar a compreensão do enunciado. Assim, tive consciência de que este foi um dos desafios inerentes ao *feedback* corretivo oral; requer a flexibilidade e um cuidado constante do professor. Como já vimos na revisão da literatura, há relação entre o momento de correção do erro oral e os impactos emocionais, e isto verifica-se na recolha de dados do presente estudo, cujo resultado revela que é possível conduzir a problemas emocionais ou afetivos ao dar *feedback* corretivo oral na aula de português.

Para além disso, também reconhecia que os erros orais precisavam de ser tratados de forma flexível e inteligente, no sentido em que o professor deve ter sempre em conta o perfil da turma e depois adaptar as estratégias de correção a cada contexto. Quanto ao perfil da turma, é importante que o professor reflita sobre as seguintes questões em particular, uma vez que, na minha experiência de estágio, afetaram a forma como o *feedback* corretivo era dado: (i) Será que a turma ensinada se trata de uma turma heterogénea (em que há alunos que têm o nível de aprendizagem mais rápido, enquanto há alguns que têm o nível de aprendizagem mais lento)? (ii) Qual é o nível de proficiência dos alunos ensinados?

De facto, não existe a melhor forma de corrigir o erro oral, e este facto pode ser apoiado pela minha experiência de observação de aulas. Compreendendo que muitos deles ainda tinham um baixo nível de proficiência e precisavam de mais orientação e apoio para desenvolver as suas competências na língua portuguesa, quando os alunos cometeram erros

orais, a professora orientadora costumava dar-lhes respostas corretas, sendo “recast” e “explicit correction” dois tipos de *feedback* corretivo oral¹⁵ mais frequentemente utilizados na prática.

Independentemente deste facto, importa lembrar que a eficácia do *feedback* corretivo oral pode relacionar-se com como este se dá, tal como se indica na presente pesquisa. Sendo assim, cabe ao professor decidir quais as estratégias de correção mais adequadas a aplicar, variando-as de acordo com o contexto para garantir que o *feedback* corretivo seja eficaz na promoção da aprendizagem de PLE. Este facto foi alvo de grande atenção durante o estágio.

Neste contexto, e pensando com os resultados da pesquisa em conjunto, torna-se claro e significativo o papel do professor. Explicando melhor, para além de não dever considerar o erro como algo negativo, há que transmitir aos alunos a seguinte mensagem: “O erro pode ser corrigido, embora não possa ser evitado” (Antunes, 1998, p.37), revelando a interligação entre o erro e o *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE. Deste modo, esta pode ser entendida como uma máxima útil para orientar a prática pedagógica.

¹⁵ Estes dois tipos de *feedback* corretivo oral correspondem às categorias de correção propostas por Lyster e Ranta (1997). Sobre as seis categorias de correção distinguidas por estes autores, cf. Capítulo 2.2.4.1.

Conclusão

O objetivo deste relatório foi investigar e compreender como é que os alunos (chineses) percecionam o papel do erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE, motivado pelo facto de o erro e o *feedback* corretivo serem considerados uma mais-valia para o ensino e a aprendizagem da LE/L2. Consideramos que este objetivo foi cumprido, embora este estudo apresente algumas limitações a que constrangimentos de tempo e espaço não conseguiram dar resposta. As principais limitações foram a restrição de tempo para a recolha de dados e o tamanho da amostra. Por causa da limitação de tempo, este questionário só pode ser aplicado aos alunos do Colégio Yuet Wah, mas não aos de outras escolas secundárias de Macau. Sendo assim, a amostra deste estudo é relativamente pequena. Isso pode resultar em uma representação limitada das perceções dos alunos (chineses) relativamente ao papel assumido pelo erro e *feedback* corretivo no ensino e na aprendizagem de PLE, pois as perceções de estudantes podem variar em diferentes contextos educacionais.

Para cumprir o objetivo acima enunciado, apresentaram-se as diferentes teorias acerca da forma de perspetivar o erro, tais como as da Análise Contrastiva, Análise de Erros e Interlândia, mostrando o modo como o erro é interpretado no âmbito do ensino e aprendizagem da LE/L2 ao longo dos anos e salientando, nomeadamente, como passou a ser valorizado no processo da aprendizagem da língua-alvo, em virtude dos seus efeitos positivos, tanto para os professores, como para os alunos. Uma vez que o erro já não se trata de algo indesejável, e em conformidade, procedeu-se a uma discussão profunda em torno do *feedback* corretivo, sendo reconhecida uma estratégia para enfrentar o erro que os aprendentes da LE/L2 deram na aprendizagem da língua-alvo.

Assim, para possibilitar uma melhor compreensão, realizou-se uma investigação no Colégio Yuet Wah, e esta apoiou-se num questionário para facilitar a recolha de dados. Este questionário foi aplicado a alunos dos 11º anos de escolaridade, de níveis A1 e A2 do QEQR, em sua maioria com nível A1. Neste contexto, depois de analisar os dados quantitativamente, a conclusão a que chegamos é que o erro e o *feedback* corretivo são essencialmente valorizados pelos alunos, já que são encarados como constituintes do processo de ensino-aprendizagem de PLE e instrumentos fundamentais para construir e aprofundar o conhecimento. No entanto, em comparação com o erro, as perceções positivas dos alunos em relação ao *feedback* corretivo tendem a prevalecer, pois observa-se que alguns alunos

inquiridos querem que o erro seja eliminado totalmente, ou quase totalmente. Mesmo assim, graças à sua consciência sobre o papel predominante do erro e *feedback* corretivo no processo de construção do conhecimento da língua-alvo, não se registaram significativamente os impactos afetivos e emocionais para os informantes.

Porém, deve acrescentar-se que, a partir da análise dos dados e de interação interpessoal aluno-professor, constata-se que alguns estudantes podem de qualquer forma ser negativamente afetados pelo fornecimento do *feedback* corretivo oral e escrito e, por isso, será necessária a devida atenção por parte do professor de PLE ao pôr em prática o *feedback* corretivo para que esses efeitos negativos sejam ultrapassados. Contudo, e em geral, a visão que os alunos têm do erro e respetivo *feedback* é positiva, indicando boas experiências pedagógicas na aprendizagem de PLE.

No decorrer deste trabalho, embora sejam visíveis a função e a utilidade do *feedback* corretivo em contexto didático, vê-se que existem muitos desafios para a sua implementação na prática, quer seja de forma oral ou escrita, sobretudo devido às várias considerações a serem necessariamente tomadas para tornar eficaz o *feedback* corretivo, sem causar efeitos afetivos e emocionais nos alunos corrigidos. A isto alia-se a flexibilidade, atenção e cuidado constantes da parte do professor. De facto, esta complexidade também se comprovou nas minhas experiências do estágio.

Sendo o erro e o *feedback* corretivo inseparáveis da atividade docente, esperamos ter contribuído para um entendimento mais profundo das perceções dos alunos (chineses) relativamente ao erro e uso do *feedback* corretivo no ensino e na aprendizagem de PLE, servindo como base sólida para justificar a inclusão do erro e *feedback* no contexto educacional, e também como base de referência para aperfeiçoar as práticas de ensino de modo a promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa no contexto do ensino de PLE.

Neste âmbito, e após a conclusão deste estudo, futuras investigações nesta área deverão prestar atenção às formas de correção e *feedback* que respeitem o bem-estar emocional dos alunos, estratégias de remediação que correspondam a necessidades linguísticas reais e influência cultural nas perceções do erro e *feedback* corretivo – a forma como os alunos manifestam a sua reação (positiva ou negativa) ao erro e *feedback* relaciona-se muitas vezes com aspetos culturais que o professor poderá ter em conta. O aspeto cultural foi mencionado neste relatório e, apesar de não ter sido desenvolvido, reconhece-se que deverá ser tomado

em consideração. Para que tudo isto se alcance, é necessário alertar os professores para a importância do erro e das suas concetualizações, e da complexidade da própria atividade de *feedback*.

Igualmente, este relatório mostra que a dinâmica interpessoal professor – aluno é muito importante, e também ela deve ser encarada como parte do *feedback* prestado e posteriores estratégias de remediação. Também será interessante fazer uma comparação das percepções de alunos (chineses) de diferentes níveis de proficiência, ou seja, analisar se as suas atitudes face ao erro e *feedback* corretivo mudam à medida que progredirem na aprendizagem de PLE. Esta comparação permitirá aperfeiçoar o *feedback* prestado, indo cada vez mais ao encontro das reais necessidades linguísticas do aluno.

Bibliografia

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Amador, Y. A. (2008). Learner attitudes toward error correction in a beginners English class. *Revista Comunicación*, 17(1), 18-28.
- Amara, N. (2015). Errors correction in foreign language teaching. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5(3), 58-68.
- Antunes, F. P. (1998). *ERRAR: Reflexões Pedagógicas Sobre o erro*. Centro de Publicações da Universidade de Macau.
- Askew, S., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. In S. Askew (Eds.), *Feedback for Learning* (1st ed., pp. 1-17). Routledge.
- Barbeiro, L. F. (2021). Reescrita focada: superação de incorreções por aprendentes chineses de PLE a partir de correção indireta. *Rotas a Oriente. Revista de estudos sino-portugueses*, 1, 229-248. <https://doi.org/10.34624/ro.v0i1.26214>
- Bartram, M., & Walton, R. (1991). *Correction: A Positive Approach to Language Mistakes*. Heinle ELT.
https://www.academia.edu/34036578/Correction_a_Positive_Approach_to_Language_Mistakes_pdf
- Beretta, J. M. (2001). *A correção de erros: inimiga ou aliada?: a reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). <http://hdl.handle.net/10183/2589>
- Brito, I. C. (2014). *O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/77749>
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53-63. <https://doi.org/10.2307/3586012>
- Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2019). Explicações (im)perfeitas para Pretérito Perfeito e Imperfeito – algumas propostas didáticas em Português Língua Estrangeira. *Indagatio Didactica*, 11(1), 69-86.
<https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5626>

- Carecho, J., Fernandes, A., & Soares, R. (2020). Feedback do professor e (re)escrita em PLN: a perspetiva dos alunos num estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 159-179. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17469>
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(3), 357-386.
- Castro, C., & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender Português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didáticas no ensino do PLE junto de um público adulto. In M. D. C. Fonseca, M. J. Marçalo, M.C. Lima-Hernandes, E. Esteves, O. Gonçalves, A. L. Vilela, & A. A. Silva (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 1-21). Universidade de Évora.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Chen, S., Nassaji, H., & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(5), 1-17.
- Christiano, C. C. (2017). *A Prática do Ensino do Português como Língua Estrangeira*. Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP) da Universidade Politécnica de Macau.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições Asa.
- Cordeiro, D. (2018). Análise de erros na produção escrita de estudantes de PL2: uma abordagem sociocultural. *Domínios de Linguagem*, 12(2), 803-838. <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-3>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

- Cossa, J. D. I. N. (2021). Importância do erro no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, 1(2), 16-36.
- Cristiano, J. M. (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lidel.
- Cunha, L. F. (2013). Aspecto. In E. B. P. Raposo, M. F. B. D. Nascimento, M. A. C. D. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.) *Gramática do Português – Volume 1* (2ª ed., pp. 585-619). Fundação Calouste Gulbenkian.
- DeKeyser, R. M. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77(4), 501-514.
<https://doi.org/10.2307/329675>
- Duarte, G. B., Alda, L. S., & Leffa, V. F. (2016). Gamificação e o feedback corretivo: considerações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo Duolingo. *Raído*, 10(23), 114-128.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*. Longman. <https://cupdf.com/document/julian-edge-mistakes-and-correction-longman-keys-to-language-teaching-1989.html?page=1>
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009a). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
<https://doi.org/10.5070/12.v1i1.9054>
- Ellis, R. (2009b). A typology of written corrective feedback types. *English Language Teaching Journal*, 63, 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Explicit and implicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
<https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- Erdoğan, V. (2005). Contribution of error analysis to foreign language teaching. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 261-270.
<https://doi.org/10.17860/efd.22900>
- Eryılmaz, R. (2015). Experiencing feedback from student and teacher perspectives. In K. Dikilitaş, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 59-69). IATEFL.

- Freudenberger, F., & Lima, M. D. S. (2006). A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 45(1), 119-134. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100008>
- Frith, M. B. (1978). Interlanguage theory: implications for the classroom. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 13(002), 155-165.
- Gaião, R. L. (2014). Ensino de Português a Falantes de Língua Materna Chinesa: Textos Complementares. In M. J. Grosso, & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China - Ensino e Investigação* (pp.234-235). Lidel.
- Gargallo, I. S. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In J. Lobato, & I. Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Sociedad General Española de Librería.
- Ge, S. (2018). *Ansiedade dos Aprendentes Chineses na Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/58543>
- Godinho, A. P. C. (2014). Aquisição da Concordância em Género e Número no Contexto de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Macau. In M. J. Grosso, & A. P. C. Godinho (Eds.), *O Português na China - Ensino e Investigação* (pp.128-144). Lidel.
- Gonçalves, L., Figueiredo, C. F. G., & Jatobá, J. R. (2019). 'Feedback' para que te quero?': estudo sobre o 'feedback' direto e indireto em tarefas de escrita. *Diacrítica: revista do Centro de Estudos Portugueses*, 32(2), 315-343. <https://doi.org/10.21814/diacritica.444>
- Grosso, M. J., Zhang, J., Gaspar., C., & Teixeira, M. (2021). *Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China (REPLEC)*. Centro Científico e Cultural de Macau, I.P.
- Harmer, J. (2007a). *The Practice of English Language Teaching* (4th ed.). Pearson Longman ELT.
- Harmer, J. (2007b). *How to Teach English* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. <https://doi.org/10.2307/326176>

- Herra, A., & Kulińska, A. (2018). The role of feedback in the process of learning English as a foreign language. *Forum Filologiczne Ateneum*, 6(1), 127-143.
[http://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(6\)2018.127](http://doi.org/10.36575/2353-2912/1(6)2018.127)
- Ilari, R. (2013). O português no contexto das línguas românticas. In E. B. P. Raposo, M. F. B. D. Nascimento, M. A. C. D. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.) *Gramática do Português – Volume 1* (2ª ed., pp. 49-66). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iseni, A. (2011). Assessment, testing and correcting students' errors and mistakes. *Language Testing in Asia*, 1(3), 60-90. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-60>
- Jalil, S. A., & Procailo, L. (2009). Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In *Congresso Nacional de Educação, IX. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. PUCRS* (Vol. 26), 774-784.
- Jobeen, A., Kazemian, B., & Shahbaz, M. (2015). The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign Language. *Education and Linguistics Research*, 1(2), 52-62.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1111/modl.12189>
- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032. <http://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Kuzka, R., & Pascoal, J. (2014). *Passaporte para Português 1 – Livro do Aluno*. Lidel.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lei, H. I. (1996). *Os erros comuns que os chineses cometem na aprendizagem do português* 中國人學習葡語易犯的錯誤. Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.
- Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT Journal*, 68(2), 196-198.
<https://doi.org/10.1093/elt/cct076>
- Li, Y. (2019). *Pretéritos perfeito e imperfeito: dificuldades para aprendentes chineses* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/26694>

- Li, H., & He, Q. (2017). Chinese secondary EFL learners' and teachers' preferences for types of written corrective feedback. *English Language Teaching*, 10(3), 63-73. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n3p63>
- Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, 84, 93-109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lima, A. P. D. S. P. (2010). *Tratamento do erro na produção escrita: análise das estratégias de correção dos erros* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/2217>
- Lima, M. D. S., & Menti, M. D. M. (2004). O tratamento corretivo da forma no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Letras*, 62, 119-136. <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v62i0.2908>
- Littlewood, W. (1998). *Foreign and Second Language Learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press.
- Lopes, E. S., & Carvalho, A. C. F. D. (2017). Avaliação da aprendizagem: um desafio para o docente. *Id on Line Revista de Psicologia*, 10(33), 304-319. <https://doi.org/10.14295/online.v10i33.656>
- Lyrio, A. L. L. (2008). Expectativas de professores e alunos com relação à correção do erro oral em língua inglesa. In V. J. Leffa (Eds.), *O Professor de Línguas Estrangeiras – Construindo a profissão* (2ª ed., pp. 335-349). EDUCAT.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Madeira, A. M. L. (2017). Aquisição de língua não materna. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *A aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305-330). Language Science Press.
- Maleki, A., & Eslami, E. (2013). The effects of written corrective feedback techniques on EFL students' control over grammatical construction of their written English. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1250-1257. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.7.1250-1257>

- Mattos, M. S. D. (2009). *Correção de erros no discurso oral: a visão do aprendiz de LE* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Meireles, U. D. S., & Ferreira, D. D. A. (2010). O professor de línguas e as correções de erros. *Domínios de Lingu@gem*, 4(2), 49-70.
- Nogaro, A., & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas*, 5(5), 31-56.
- Oliveira, C. F. F. (2018). *A utilização do feedback como instrumento de aprendizagem* [Relatório do projeto de investigação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/25525>
- Oliveira, F., & Silva, F. (2019). O uso do Pretérito Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo em português europeu por estudantes com cantonês como L1. *Studia Iberystyczne*, 18, 447-465. <https://doi.org/10.12797/SI.18.2019.18.31>.
- Ozores, A. L. F., & Valério, B. C. (s.d.). A análise de erros como estratégia de ensino. https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/posteres_mpm/Poster_MPM_Ana_Luiza_Ozores.pdf
- Pereira, J. P. (2021). Ensino e crenças: Estudo de caso sobre representações do aprendente chinês na aula de Português Língua Estrangeira em Macau. *Linguarum Arena*, 12, 133-157.
- Pessôa, A. R. (2021). O *feedback* corretivo oral em aulas de inglês. *Trama*, 17(42), 78-89. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i42.27296>
- Pessôa, A. R., & Lima, M. D. S. (2019). Representações sociais de professores pré-serviço de língua estrangeira sobre *feedback* corretivo oral. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(1), 69-90. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201912743>
- Qi, G. (2019). *Aquisição do Português por Alunos Chineses: Erros e Dificuldades na Expressão Escrita* [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/76271>
- Rauber, B. B. (2017). O papel do *feedback* corretivo na sala de aula de português como língua estrangeira. *Revista EntreLinguas*, 3(1), 6-18. <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n1.jan-jun.2017.9015>

- Rets, N., Pivneva, S., Pasiukova, O., Zolotareva, S., Abalyan, Z., & Khutova, E. (2022). Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: Fornecimento de feedback como forma de corrigir erros de escrita. *Revista EntreLínguas*, 8(1), 1-14. <https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.1.16934>
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to error analysis. *English language Teaching Journal*, 25, 204-219. <https://doi.org/10.1093/elt/XXV.3.204>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.
- Russo, I. M. D. S. D. (2020). *O uso de um código de correção na produção escrita como instrumento para incentivar a reflexão dos estudantes de língua estrangeira no Ensino Secundário* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/132531>
- Saldanha, V. C. S. (2014). *A pedagogia do erro no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade Nova da Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/14975>
- Salsa, I. D. S. (2017). A importância do erro do aluno em processos de ensino e de aprendizagem. *REMATEC*, 12(26), 86-99.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Scherer, D. L. (2008). *Afetividade e correção e/ou tratamento de erros de dois professores de E/LE da rede pública do DF* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4840>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Sousa, S. M. V. (2019). *O erro como meio de ensino-aprendizagem dos alunos* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM: Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/65024>
- Sun, W. Y. (2012). *A análise dos erros de alunos de língua materna chinesa na aprendizagem dos conjuntivos do português e o discurso metodológico do ensino* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM: Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/24052>

- Sung, K. Y., & Tsai, H. M. (2014). Exploring student errors, teachers' corrective feedback (CF), learner uptake and repair, and learners' preferences of CF. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4(1), 37-54.
- Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75-80.
- Ur, P. (1991). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- Vieira, M. M. C. (2010). Consciência sobre a importância da correção de erros. *Polyphonia*, 21(1), 339-350.
- Xu, S. (2012). An investigation into teachers' corrective feedback in Chinese EFL classrooms. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 480-505.
- Yang, A. (2019). *Uso do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito em Português Europeu por estudantes de português chineses com L1 cantonês* [Relatório de estágio de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/124005>
- Yang, A., & Zhu, L. (2020). Aquisição do aspeto em português europeu por aprendentes com L1 chinês mandarim. *Revista Linguística Rio*, 6(2), 194-208.
- Ypsilandis, G. S. (2002). Feedback in distance education. *Computer Assisted Language Learning*, 15(2), 167-181.

Anexos

Anexo 1 – Carta dirigida ao Colégio Yuet Wah sobre a aprovação da autorização para realização do questionário em ambiente escolar

澳門粵華中學龔抗行副校長道鑒：

本人是葡萄牙天主教大學的葡語作為外語/第二語言的碩士生，現在貴校進行該課程的教學實習。首先忠心感謝貴校給予本人教育實習的寶貴機會，讓本人能在老師的專業帶領及學生的彼此激勵下，使其教學能力有所助益。此外，本人也由衷感謝您的理解和允許，使本人為撰寫有關該課程的論文實習報告而設計之問卷調查得以在貴校順利開展。

鑒於澳門粵華中學一直對葡語教育高度重視，大力推動葡語課程的教學，本人有意在貴校展開是次問卷調查。本問卷的目的是了解貴校學生對於錯誤和糾正性反饋在以葡語作為外語教學過程中的作用的看法，期望透過此問卷探討澳門中學生如何看待在學習葡語過程中所犯的語言錯誤及其糾正之重要性，以期能讓教師對學生在這方面的想法有更深入的了解，這都將有助促進澳門目前的葡語教學及作為未來之改善方針。

有關本調查問卷的計劃內容及程序，在此向您簡要說明如下：本問卷將以紙本調查方式進行，學生需填寫一份 20 題的問卷，填寫時間約 5-10 分鐘，預估招收研究參與者 40-50 人，選取進行問卷調查的班級為 F5 葡文班及高二葡文選修科之學生，故懇請批准在不耽誤課程進度下在葡語課上借用約 5-10 分鐘的時間邀請同意參與填寫本問卷之學生協助進行調查（問卷調查知情同意書請參見附件一）。

特此聲明此問卷數據的收集和處理將是保密的，不會向任何人透漏，僅用於學術研究用途，並採匿名方式作答，研究結果將發表於本人之碩士畢業論文實習報告。此外，學生能自由決定是否參與填寫本問卷，只有取得告知同意之學生才需要接受問卷調查。感謝您撥冗閱讀此信。

敬祝
教安

葡文實習老師 敬上
二零二三年四月十一日

Anexo 2 – Questionário para pesquisa das percepções de alunos (chineses) sobre o papel do erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de PLE

Questionário de pesquisa dirigido aos alunos do Colégio Yuet Wah

Estimado(a) aluno(a)

Este questionário foi concebido para conhecer as suas percepções sobre o papel do erro e *feedback* corretivo no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), obtendo dados para a pesquisa dum relatório de estágio realizado no âmbito do curso de mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda.

Neste caso, o questionário é anónimo e a recolha de todos os dados serão utilizados apenas para a análise quantitativa da pesquisa académica. Além disso, não há uma resposta certa ou errada para as seguintes afirmações ou perguntas. Por isso, para o preenchimento deste questionário, por favor tente responder da forma mais sincera possível. Consideramos que a sua cooperação é de fundamental importância para o sucesso desta pesquisa.

親愛的學生：

本問卷旨在了解您對錯誤和糾正性反饋在以葡語作為外語（PLE）教學過程中的作用的看法，以便為在葡語作為外語/第二語言的碩士課程下進行的實習報告研究獲取數據。

本次問卷以匿名方式填寫，所有收集的數據將只用於學術研究的數據分析。此外，以下的陳述語句或問題並沒有正確或錯誤之分。因此，在填寫本問卷時，請盡量如實回答。我們認為，您的合作對於這項研究的成功至關重要。

Parte I:

Esta parte é sobre a recolha dos dados pessoais. Pode responder usando a língua que prefere (Português/Chinês/ Inglês). Para as questões de (4), (7) e (8), marque com um X a opção adequada.

這一部份是關於個人資料收集，您可以用您喜歡的語言作出回答(葡文/中文/英文)。對於問題(4), (7)和(8), 請在適當的選項上打上 X。

1. Sexo 性別: _____

2. Idade 年齡: _____

3. Nacionalidade 國籍: _____

4. Qual é sua língua materna? 您的母語是什麼?

Cantonês 廣東話 Mandarin 普通話 Inglês 英文

Português 葡語 Outro 其他: _____

5. Outras línguas que domino 我掌握的其他語言:

6. Língua de comunicação utilizada no dia-a-dia 日常生活中用作交流的語言:

7. Se a sua língua materna não é o português, qual é o seu nível de proficiência em português ou qual é, na sua opinião, o seu atual nível de português?

如果您的母語為非葡語，您的葡語語言水平能力為何？或者您認為您目前的葡語語言水平是什麼？

Nível A1 do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas)
(歐洲共同語言參考標準 A1 水平)

Nível A2 do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas)
(歐洲共同語言參考標準 A2 水平)

Nível B1 do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas) ou acima (歐洲共同語言參考標準 B1 級或同級或以上)

Nota: Os alunos que têm o português como a língua materna não precisam de responder à questão (7).
註：母語為葡語的學生不需要回答問題(7)。

8. Há quanto tempo aprende português? 您學習葡語有多久了？

Um ano ou menos 一年或以下 De um ano a dois anos 一至兩年

De dois anos a três anos 二至三年 De três anos a quatro anos 三至四年

5 anos ou mais 五年或以上

Parte II:

As afirmações que se seguem estão relacionadas com as perceções sobre o erro e o *feedback* corretivo no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa e os impactos emocionais ou afetivos que poderiam ser acompanhados. Leia atentamente as seguintes afirmações e marque um X ao lado de cada afirmação conforme a escala [1 – Discordo totalmente, 2 – Discordo, 3 – Sem Comentários (não concordo nem discordo), 4 – Concordo, 5 – Concordo totalmente].

下列陳述與葡語教學過程中的錯誤和糾正性反饋的看法有關。請您仔細閱讀以下之陳述語句，並根據等級 [1 – 非常不同意, 2 – 不同意, 3 – 無意見 (不同意也不反對), 4 – 同意, 5 – 非常同意] 在每句陳述句旁邊打上 X。

	1	2	3	4	5
a. O erro é inevitável e faz parte integrante do processo de aprendizagem da língua portuguesa. 錯誤是不可避免的，它是葡語學習過程中不可或缺的一部份。					
b. Será melhor eliminar o erro na aprendizagem da língua portuguesa, pois é um indicador de insucesso da língua-alvo. 最好是消除在學習葡語過程中所					

產生的錯誤，因為它是學習這種語言失敗的一個標記。					
c. O <i>feedback</i> corretivo é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. 糾正性反饋是葡語教學過程中的一個組成部份。					
d. O <i>feedback</i> corretivo para a produção oral desempenha um papel relevante na aula do português. 口頭糾正性反饋在葡語課堂上占有相當的位置。					
e. O <i>feedback</i> corretivo para a expressão escrita é necessário no percurso de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. 在葡語教學過程中，書面糾正性反饋是有必要的。					
f. O <i>feedback</i> corretivo, seja oral ou escrito, é proveitoso e precisa de ser valorizado durante o processo de ensino-aprendizagem do português. 在在葡語的教學過程中，無論是口頭糾正性反饋或是書面糾正性反饋都是有用處的，因此需要對其加以重視。					
g. Tenho medo de cometer erros na aprendizagem da língua portuguesa. 我害怕在學習葡語時犯錯。					
h. A correção de erros produz sentimentos de frustração. 錯誤糾正會產生挫敗感。					
i. Ao receber o <i>feedback</i> corretivo oral na aula da língua portuguesa, fico ansioso(a), nervoso(a) e envergonhado(a). 當我在葡語課接受口頭糾正性反饋時，我會感到焦慮、緊張和尷尬。					
j. Quando recebo um texto escrito com muitos erros assinalados, fico frustrado(a) e desestimulado(a). 當收到一篇標有許多錯誤的寫作文本時，我會感到沮喪和氣餒。					

Parte III:

As perguntas de (9) e (10) são as questões de escolha múltipla. Leia com atenção as opções seguintes e selecione a(s) resposta(s) que considera mais apropriada(s).

問題(9)和(10)是多選題。請您仔細閱讀以下選項，選擇您認為最合適的答案。

9. Na sua opinião, qual é a função do erro no seu percurso de aprendizagem da língua portuguesa? 您認為在您學習葡語的過程中，錯誤的作用是什麼？

a. o erro implica o meu fraco domínio da língua portuguesa.

錯誤意味着我對葡語的掌握程度不高。

b. o erro revela a minha falta de compreensão do conteúdo ensinado.

錯誤顯示了我對所教之內容缺乏理解。

c. o erro é útil e posso aprender a partir dele.

錯誤是有用的，我可以從中學習。

d. o erro permite que o professor tome consciência das minhas dificuldades encontradas na aprendizagem da língua portuguesa.

錯誤讓老師意識到我在學習葡語時所遇到的困難。

e. o erro é um dos instrumentos utilizados no processo gerador de atribuição de notas, avaliando assim a minha aprendizagem da língua portuguesa.

錯誤是產生分數過程中所使用的方法之一，以評估我的葡語學習情況。

f. o erro ajuda o professor a ajustar os materiais didáticos e a sua estratégia de ensino para satisfazer as minhas necessidades específicas.

錯誤有助於教師調整學習材料和教學策略，以滿足我的具體需求。

g. o erro constitui um ponto de partida para a construção do conhecimento da língua portuguesa, contribuindo para o meu progresso em direção a esta língua.

錯誤是構建葡語知識的一個起點，這有助於我在這門語言取得進步。

10. Para si, que utilidade o *feedback* corretivo tem para a sua aprendizagem da língua portuguesa? 對您來說，糾正性反饋在您的葡語學習中起多大作用？

a. O fornecimento de *feedback* corretivo, de forma oral ou escrita, gera a oportunidade de aprendizagem e tem um efeito positivo na minha aprendizagem da língua portuguesa.

以口頭或書面形式所提供的糾正性反饋創造了學習機會，對我的葡語學習產生了積極性的影響。

b. O *feedback* corretivo leva-me a prestar mais atenção aos erros orais ou escritos para que não volte a cometê-los.

糾正性反饋使我更加注意口頭或書面錯誤，以使不再犯相同的錯誤。

c. Através do *feedback* corretivo, posso identificar, reconhecer e refletir sobre os meus erros orais ou escritos, ajudando-me a progredir na língua portuguesa.

通過糾正性反饋，我可以從中發現、認識和反思我的口頭或書面錯誤，幫助我在葡語方面取得進步。

d. O *feedback* corretivo motiva-me a aprender cada vez mais o conteúdo que ainda não tenho sido dominado.

糾正性反饋激勵我學習更多我尚未掌握的內容。

e. O *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, é uma estratégia de aprendizagem, mas a sua eficácia está relacionada com a forma como este é dado.

糾正性反饋是一種學習策略，但它的有效性與它的給予方式有關。

f. Sinto-me mais à vontade para falar ou escrever em português depois de ter recebido o *feedback* corretivo.

在得到糾正性反饋後，我覺得用葡語說話或寫作時更加輕鬆自如。

g. O *feedback* corretivo oral e o *feedback* corretivo escrito ajudam-me a melhorar a produção oral e a expressão escrita, respetivamente.

口頭糾正性反饋和書面糾正性反饋分別幫助我改進口語能力及寫作能力。

Data 日期：_____/_____/_____

Obrigada pela sua participação e colaboração! 謝謝您的參與和合作！

Anexo 3 – Consentimento informado para participar do preenchimento do questionário

問卷調查知情同意書

敬啟者：

本人是葡萄牙天主教大學的葡語作為外語/第二語言的碩士生，現正在澳門粵華中學進行該課程的教學實習。為了撰寫有關該課程的論文實習報告，本人誠摯地邀請您協助填寫一份調查問卷。

此問卷之主要目的是了解您對錯誤和糾正性反饋（改正錯誤）在以葡語作為外語教學過程中的作用的看法，希望藉此研究，能了解澳門中學生如何看待在學習葡語過程中所犯錯誤的相關資訊和糾正錯誤的重要性，所獲得的研究結果將有助促進澳門目前的葡語教學及作為未來之改善方針。故此，在該問卷中，您將被問及與錯誤和糾正錯誤的相關問題，填寫時間約需 5-10 分鐘。此問卷所收集的所有資料僅供本學術研究之用，採不記名的方式作答，您所提供的資料將受到妥善保密，絕不作個別揭露和不轉作其他用途。

您的意見及參與是完成本研究的重要關鍵，請您自由決定是否填寫和參與本調查。如同意參與，請您與家長/監護人於下方簽署。

學生簽署欄：

- 本人同意接受填寫此問卷。
 本人不同意接受填寫此問卷。

學生簽名：_____ 班別：_____ 日期：_____

家長/監護人簽署欄：

- 本人同意貴 子弟參與填寫問卷內容。
 本人不同意貴 子弟參與填寫問卷內容。

家長/監護人簽名：_____ 日期：_____