

Maria João Sampaio de Carvalho Borges Lobo do Amaral



**UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO**

*O erro como processo consciencializador da aprendizagem da
Língua Inglesa*

*Uma proposta de formação de professores reflexivos baseada no
estudo de casos*

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de Mestre em Supervisão, na área de especialização de Línguas (Inglês) sob a orientação da Professora Doutora Isabel Alarcão.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1996

AGRADECIMENTOS

Começarei por agradecer a toda a minha família, com uma especial e carinhosa referência ao meu Marido, à minha Mãe e aos meus Filhos, não só pelos incentivos recebidos, antes e durante a realização do Mestrado em Supervisão, do qual esta dissertação pretende ser a conclusão lógica, mas sobretudo pelos sacrifícios que tal tarefa lhes impôs.

À Prof. Doutora Isabel Alarcão, vai todo o meu apreço e admiração, pela forma, simultaneamente controladora e autonomizante, como me orientou.

Gostaria também de deixar aqui o meu agradecimento aos colegas de profissão e de mestrado que, de algum modo, me ajudaram: pelas discussões e trabalhos realizados em conjunto; pela leitura crítica que fizeram desta dissertação; pelos materiais fornecidos para a construção dos casos; e pelos conselhos amigos e encorajadores que me foram dando.

Aos colegas e direcção do Pólo de Lamego da E.S.E.V., agradeço a compreensão demonstrada ao longo destes quase três anos.

Por fim, a todos os meus alunos, a quem dedico esta tese, "agradeço" os seus erros. Sem eles esta dissertação teria sido mais difícil de realizar, por manifesta falta de "matéria prima" para reflexão.

RESUMO

Esta dissertação pretende sensibilizar os professores de Inglês para as potencialidades da metodologia dos casos na análise das práticas de correcção dos erros dos seus alunos e na promoção de práticas reflexivas sobre o processo da correcção dos erros.

Inclui, para além de alguma informação decorrente de investigação realizada nas áreas do *estudo de casos*, do *ensino/aprendizagem da língua inglesa* e da *correcção dos erros*, um *módulo de formação de professores* que pretende a consecução dos objectivos anteriormente referidos.

Este módulo está construído de forma a poder ser retirado da dissertação para ser aplicado em formação contínua de professores, em situação de auto ou hetero-formação.

São parte integrante do módulo os seguintes elementos: 1) breve informação sobre a metodologia dos casos e sua aplicação à formação de professores; 2) tarefas consciencializadoras para as práticas habituais de correcção dos erros; 3) doze casos sobre erros para análise; 4) cinco apêndices onde, resumidamente, se apresenta informação sobre: a competência linguístico-comunicativa; estratégias de aprendizagem; o erro, sua origem e correcção.

ABSTRACT

This dissertation aims at promoting reflective EFL teaching practices in so far as mistakes correction is to be considered.

The author believes this reflection can be attained through the case methodology. So, an in-service teacher training module based on case analysis and construction is included in the dissertation.

This module was built in such a way that it can be taken out, and applied in an in-service self or collaborative training situation. That is why it includes some information about the following issues: 1) case studying and structuring; 2) tasks which aim at motivating and informing EFL teachers about the use of case methodology; 3) twelve cases built on mistakes made by EFL Portuguese pupils/students; 4) five appendixes where further information on the subjects raised by the cases themselves is to be found.

ÍNDICE de GRAVURAS

		Página
Fig. 1	Interrelação entre as Estratégias Directas e Indirectas de Aprendizagem e entre os seis grupos de estratégias.	49
Fig. 2	Características das Estratégias de Aprendizagem	50
Fig. 3	Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	54
Fig. 4	Matriz para a categorização dos erros	57
Fig. 5	Factores e estrutura do processo de correcção	71
Fig. 6	"A Constelação da Competência" [comunicativa]	198

ÍNDICE

	Página
Introdução	1
Capítulo I – O estudo de casos: uma estratégia formativa de professores	
1. Introdução	7
2. Definição de <i>caso</i>	11
3. Breve história da metodologia dos casos	
3.1. A metodologia do estudo de casos no ensino e na investigação de vários domínios do saber	13
3.2. Os casos na Formação dos Professores	16
3.3. Os casos: estratégias pluridimensionais de formação de professores: os casos dos outros e dos próprios	19
4. A construção de casos para a formação de professores	22
5. Conclusão	30
Capítulo II – A aprendizagem da Língua Inglesa: algumas reflexões	
1. Introdução	34
2. A promoção da aprendizagem a partir do aluno	37
3. A competência linguístico-comunicativa e as estratégias de aprendizagem	44
4. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa	46
Capítulo III – O papel da correcção do erro na aprendizagem da Língua Inglesa	
1. Definição e classificação dos "erros"	55
2. A importância dos erros na aprendizagem	61
3. A origem dos vários tipos de erros	62
4. A correcção dos erros	68

Capítulo IV – Os professores e a correcção do erro – Um

Módulo de Formação

1. Componente formativa e de diagnóstico	78
2. Implementação do Módulo "Os professores e a correcção do erro"	80
3. Análise e reflexão sobre os dados recolhidos	
3.1. Dados decorrentes da análise e discussão sobre o "caso modelo"	82
3.2. Dados obtidos através da análise dos casos construídos pelos professores e da interacção gerada durante a sua construção	86
3.2.1. Primeiras impressões	86
3.2.2. Análise mais profunda e pormenorizada	87
4. Algumas conclusões e decisões decorrentes da aplicação deste módulo exploratório	92

Capítulo V – Módulo de Formação para Professores de Inglês com Base na Análise de Casos

1. Introdução	95
2. Uma estratégia de auto e hetero-formação	96
3. Consciencialização sobre as nossas práticas de correcção dos erros: algumas tarefas reflexivas	98
4. Breves considerações sobre a metodologia dos casos	107
4.1. Tipos de casos	109
4.2. Fases da análise e discussão dos casos	109
4.3. A redacção dos casos dos próprios	111
5. Promovendo a reflexão sobre o tratamento do erro	
5.1. Casos de final fechado	
Caso 1 – Erro no discurso oral	113
Caso 2 – Caso triplo sobre erros gramaticais	123
Caso 3 – Confusão entre o caso possessivo, as formas contractas do <i>Simple Present</i> dos verbos <i>to be</i> e <i>to have</i> (3ª p. sing.) e o plural	130
Caso 4 – A correcção das composições	135
Caso 5 – Interrogativa com <i>to do</i> – <i>Simple Present</i>	140
Caso 6 – <i>False friends</i>	143

5.2. Casos de final semi-aberto	
Caso 7 – Pronúncia do / h / aspirado	150
Caso 8 – <i>Simple Present</i> – 3ª p. sing.	155
Caso 9 – Interrogativa com <i>to do</i> – <i>Simple Present</i>	160
Caso 10 – Erros de escrita: quando, como e quem corrige?	172
5.3. Casos de final aberto	
Caso 11 – Erros de interferência	166
Caso 12 – Negativa e interrogativa com <i>to do</i>	168
5.4. Os casos e os títulos	173
5.5. Convite à redacção dos seus casos	173
6. Algumas considerações finais	
6.1. Os professores investigadores	174
6.2. Avaliação das estratégias de correcção propostas pelos casos	175
7. Apêndices	
Apêndice 1 – Tabela classificativa dos erros	177
Apêndice 2 – "Novo Sistema das Estratégias de Aprendizagem de uma Língua "	180
Apêndice 3 – As estratégias de aprendizagem e a origem dos erros	185
Apêndice 4 – Técnicas de indicação e/ou tratamento dos erros	191
Apêndice 5 – Competência comunicativa	197
Conclusão	199
Bibliografia	
Anexo 1	

INTRODUÇÃO

Este estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Supervisão, na área de especialização da Língua Inglesa, que frequentei na Universidade de Aveiro, resulta da minha convicção da necessidade de promover nos professores práticas reflexivas sobre a forma como habitualmente corrigem os erros dos seus alunos.

Com este objectivo em mente, apresento um módulo de Formação de Professores, que desenvolvi, através do qual pretendo que os professores, gradualmente, se consciencializem sobre as suas práticas de correcção e sobre as potencialidades do estudo de casos como estratégia promotora da reflexão.

A escolha do tema desta dissertação teve origem nas intuições e práticas lectivas que, ao longo da minha carreira de professora de Inglês, fui desenvolvendo. Contudo, porque uma investigação desta natureza não estava nos meus planos profissionais até há relativamente pouco tempo, não fui registando sistematicamente as conclusões a que ia chegando. Foi, porém, quando me iniciei nas funções de formadora da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) em 1988, que comecei a sentir necessidade de as ir partilhando com alguns dos meus colegas.

Nas sessões de formação que fui realizando, individualmente ou de parceria com outros colegas, foi sempre meu propósito afirmar que não pretendia dar "receitas" sobre os temas em discussão. Tinha apenas a intenção de colocar propostas de reflexão sobre tópicos, que tinham sido alvo de investigação de autores conhecidos nas áreas das metodologias. A essa investigação, a prática de cada professor vai acrescentando as suas próprias conclusões — as suas teorias privadas. Estas vão sendo reconhecidas como válidas porque resultam da aplicação e experimentação das teorias dos investigadores consagrados ao contexto específico das nossas práticas.

Essa partilha e discussão promovidas pelas sessões que fui orientando, serviram de enriquecimento pessoal e profissional e deram-me coragem para encetar este estudo mais profundo que, espero, poder vir a ser de alguma utilidade para outros professores que, como eu,

se "queixam" da quantidade de erros encontrada no discurso oral e/ou escrito dos seus alunos de Inglês, mesmo de níveis considerados "avançados".

Contudo, e dadas as contingências derivadas do tempo disponível para realizar esta investigação, muito ficará por dizer e provar. Não poderei aplicar o módulo de formação construído – parte integrante desta dissertação – razão pela qual não poderei tirar conclusões sobre o modo como os professores a ele reagirão, nem sobre a sua eficácia em termos da promoção de práticas reflexivas condutoras a um processo de correcção de erros mais eficaz.

Espero, porém, através do estudo de casos, construídos a partir de alguns dos erros que os professores costumam considerar mais frequentes, sensibilizar os professores para o facto de que, se os analisarem com os seus autores, apelando para uma consciencialização retrospectiva sobre o processo mental que desenvolveram e que esteve na origem da forma incorrecta, poderá ser mais fácil evitar que eles se voltem a repetir. Ao envolver os alunos no processo de correcção, pretende-se também, de algum modo, minimizar a carga negativa associada ao processo corrector. Tentará evitar-se que suceda o que Michael Lewis considera negativo em termos pessoais e psicológicos, ao afirmar: "*Não importa o que os professores pensam que estão a fazer. O facto é que nunca se corrige um erro. O que sempre se faz é corrigir uma pessoa*" (cit. em Bartram e Walton, 1991:93).

Trata-se de uma estratégia que tenho vindo a empregar com os meus alunos dos diversos níveis linguísticos que tenho leccionado. No início, não é muito fácil. É preciso ajudar e habituar os alunos não só a serem capazes de pensar retrospectivamente, mas também a não recearem expor-se perante os colegas e nós próprios, quando se lhes pede que "pensem alto" sobre os processos de aprendizagem e/ou comunicação utilizados.

No fundo, o que os meus alunos e eu própria fazemos, é tomar conhecimento das estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990) de que aqueles se servem para, de uma forma menos mecanizada e abstracta, mas mais adequada às suas características individuais de aprendentes, adquirirem conhecimento sobre a língua em estudo e a utilizarem na comunicação oral ou escrita, da forma mais correcta possível.

O Mestrado em Supervisão e a forte componente investigativa sobre os professores reflexivos, que o enformou, veio aguçar a minha curiosidade sobre este assunto. Entre as estratégias promotoras de reflexão estudadas, apresentadas e discutidas nas aulas, pareceu-me que aquela que melhor se aplicaria ao tema específico da *correção do erro* seria a do *estudo de casos*, pelo carácter interactivo de que se reveste. A sua análise, guiada pelas questões que normalmente os acompanham, promove a reflexão e comentários sobre os mesmos, os quais, por sua vez, desenvolvem e estruturam o raciocínio pedagógico dos professores. Será o desenvolvimento desta estratégia reflexiva que habilitará os professores a utilizarem-na cada vez mais frequentemente, não só com o erro e sua correção, mas com qualquer outro tipo de problema pedagógico-didáctico que lhes venha a surgir.

Mas esta interactividade do estudo dos casos não se resume ao âmbito restrito da leitura de casos apresentados ou lidos. Preconiza que se interaja com os outros, partilhando e discutindo problemas comuns, em que os participantes se possam ver "retratados", o que poderá criar alguns constrangimentos. Daí que esta metodologia aplicada à formação de práticos reflexivos proponha que, inicialmente, se analisem casos de autores anónimos, que lhes permitirão verificar que não estão sós nos problemas ou sucessos que ocorrem nas práticas lectivas. Para além disso, através do estudo desses casos, poderão também tomar conhecimento da sua estrutura, preparando-se para começarem a construir os seus próprios casos, utilizando de uma forma mais pessoal e enriquecedora uma estratégia de "*reflexão sobre a acção*" (Schön, 1983; Alarcão, 1991a) promotora de uma melhor aprendizagem do Inglês ou de qualquer outra área científica.

Tendo por base o que atrás ficou dito, e apesar dos constrangimentos de tempo também já referidos, tentei experimentar esta estratégia reflexiva, através da construção e aplicação de um pequeno módulo de formação, que pretendeu colocar os professores perante estas fases de reflexão preconizadas pelo *estudo de casos* (Anexo 1). Nesse módulo, os participantes, após a análise de um caso sobre erros (origem, tipo, correção utilizada ou a utilizar) tomaram contacto com a estrutura do caso apresentado e tentaram construir um outro baseado num episódio das suas práticas, envolvendo a produção de erros.

Pela dificuldade demonstrada em executar esta tarefa, pude concluir que aqueles professores de inglês, embora integrando o erro na aprendizagem, não parecem estar habituados:

1) a realizar uma auto-reflexão sobre o modo como corrigem os erros dos seus alunos, empregando muitas vezes processos mecanizados e repetitivos, que consideram servir os seus próprios objectivos, esquecendo que a tão "malfadada repetição" dos erros poderá ter tido origem nesses mesmos processos que não têm em conta as características individuais de aprendizagem dos alunos; 2) a reflectir com os autores dos erros sobre a origem destes, isto é, sobre as estratégias de aprendizagem e/ou comunicativas que os conduziram à produção da forma incorrecta; 3) a fazer uso dessas estratégias como ponto de partida para a correcção/o tratamento do erro.

Pareceu-me por isso necessário que, para a elaboração de um módulo mais completo de formação que tentasse criar hábitos reflexivos de tratamento do erro, teria de me informar mais profundamente sobre o modo como poderia ajudar os professores nessa reflexão, utilizando essa informação para a construção não só do módulo de formação, mas também desta dissertação.

Os capítulos subsequentes a esta introdução cujos conteúdos, a seguir, resumidamente, apresento, tentam ser a concretização deste meu desejo.

Apesar de o meu objectivo último ser a utilização da metodologia do estudo de casos na promoção de uma correcção mais profunda e consciente do erro, tanto para os professores como para os alunos, inicio esta dissertação com uma perspectiva, o mais abrangente possível, sobre o *estudo de casos* como estratégia formativa de professores reflexivos, dentro dos condicionalismos impostos já referidos.

A razão que me levou a tomar tal decisão prende-se com o facto de esta estratégia promotora de práticas reflexivas já ter sido utilizada com sucesso na formação de outros profissionais, independentemente da sua área de especialização. Contudo, só nos finais da década de quarenta, começou a ser aplicada na Educação.

Assim, no **Capítulo I**, incluo uma breve história da aplicação do estudo de casos noutras áreas do saber e na própria Educação. Faço também referência à estrutura dos casos, ao controverso aspecto da sua autoria e às vantagens e desvantagens da sua aplicação na formação inicial e contínua de professores.

Trata-se de um capítulo que julgo poder ser lido por qualquer professor, independentemente da sua área de docência.

Foi este carácter abrangente que lhe conferi que me levou a colocá-lo antes de considerações mais restritas e específicas que constituem o **Capítulo II**. Este inclui um conjunto de reflexões sobre a aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo a Inglesa, nas quais incluí um estudo, que não pretende ser exaustivo, sobre as estratégias de aprendizagem, em sentido lato (Oxford, 1990), que poderão promover ou evitar que a mesma se realize eficazmente. O conhecimento e o 'treino' dessas estratégias poderá ser benéfico não só para os aprendentes, mas também para o próprio professor, tornando-o mais apto na promoção de uma aprendizagem baseada na consciencialização da língua como sistema e como veículo de comunicação.

No **Capítulo III**, debruçar-me-ei sobre os erros propriamente ditos, sobre a sua inevitabilidade que deverá ser encarada, na maior parte dos casos, como sinal de que a aprendizagem se está a realizar. Referirei ainda tipos de erros e as suas origens prováveis, bem como alguns processos de correcção preconizados pelos investigadores lidos, tendo alguns já sido experimentados por mim.

Com o **Capítulo IV**, dou conhecimento dos dados recolhidos durante a aplicação do "mini" módulo exploratório, *Os professores e a correcção do erro. Módulo de Formação: "Reflecting on Error Correction"* (Anexo 1), os quais, como já referi, serviram de base para algumas tomadas de decisão importantes quanto à estruturação do módulo de formação que constitui o capítulo seguinte.

Finalmente, no **Capítulo V**, apresento a proposta de um Módulo de Formação para Professores de Inglês com base na análise de casos. Neste módulo pretendo colocar em prática as teorias apresentadas nos capítulos I, II e III, partindo, sempre que possível, dos dados obtidos e referidos no capítulo anterior, que embora escassos, me consciencializaram para determinados problemas.

O módulo proposto é um dos objectivos deste estudo. Porém, através dele, pretendo também promover um outro: criar condições propícias a que os professores de Inglês se tornem práticos reflexivos sobre o tratamento dos erros dos seus alunos, os quais, ao serem envolvidos nessa reflexão, também se tornam aprendentes reflexivos e, possivelmente, utilizadores mais eficientes e autónomos da língua em aprendizagem.

Podendo ser utilizado em situações de auto ou hetero-formação, inicio-o com algumas indicações sobre a forma como poderá ser gerido numa ou na outra situação e com algumas tarefas que entendo poderem vir a ser sensibilizadoras para o tipo de formação pretendido. Para além disso, para que este módulo possa ser retirado desta dissertação e aplicado em sessões de formação, no início, é dada informação, ainda que breve, sobre a metodologia dos casos e a estruturação dos mesmos.

Seguem-se doze casos sobre diferentes tipos de erro. A forma cada vez mais aberta como os estruturei, tem por objectivo uma progressiva autonomização dos professores, que lhes permita construir os seus próprios casos sobre as suas experiências de correcção/tratamento do erro.

O módulo termina com uma proposta de reflexão/avaliação sobre todo o processo de formação.

Fazem ainda parte integrante deste módulo, cinco apêndices a que os professores podem recorrer, quando sentirem necessidade de informação complementar sobre: 1) a classificação dos erros (Ap.1); 2) estratégias de aprendizagem (Ap. 2); 3) origem dos erros (Ap.3); 4) técnicas de indicação e/ou correcção do erro (Ap. 4); 5) definição de competência comunicativa (Ap. 5).

Ao capítulo final não me atrevo a chamar de "conclusão", no sentido mais comum do termo, no âmbito de uma dissertação. Como o módulo incluído no capítulo anterior não pôde ser aplicado e avaliado, pelos motivos já apresentados, parece-me que apenas me resta reiterar as minhas convicções e apostas, enquadrando-as nas teorias referidas nos capítulos I, II e III.

A sua aplicação ficará para uma ocasião posterior à conclusão desta dissertação, a qual julgo ser perfeitamente adequada aos objectivos de formação contínua da A.P.P.I., cujo centro de formação (APPIFORMA) se encontra neste momento a dar os seus primeiros passos como instituição de formação legal e superiormente acreditada.

Fica também a promessa de que os resultados obtidos (sucessos e/ou insucessos) serão dados a conhecer à comunidade científica, podendo os mesmos, eventualmente, transformar-se num embrião de uma outra investigação que possa ajudar ao processo de aprendizagem e ensino da Língua Inglesa.

CAPÍTULO I

O ESTUDO DE CASOS: UMA ESTRATÉGIA FORMATIVA DE PROFESSORES REFLEXIVOS

1. Introdução

Considerando as aulas como contextos cuja organização se não pode considerar totalmente estruturada ou previsível, é necessário que os professores – directores de cena desses contextos dramáticos – possuam capacidades que lhes permitam gerir essa pouca estruturação com a flexibilidade e os conhecimentos adequados. É o conceito de "*artistry*" apresentado por Schön (1987), que Alarcão (1991a) explica como um "*saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala ("backtalk")*" (p.6).

Essas capacidades deverão manifestar-se nos professores não só de modo a que estes saibam accionar conhecimentos teóricos, anteriormente adquiridos em contextos mais estruturados como os dos cursos de formação inicial, mas também conhecimentos derivados das suas práticas incipientes ou de vários anos de experiência. Segundo Spiro *et al.* (1988) os conhecimentos teóricos foram adquiridos num período "introdutório" que é constituído pelas aulas na universidade, pelos livros que leram para essas aulas, pelas conferências a que assistiram, ou por quaisquer outras actividades em que tenham estado envolvidos durante esse período. Contudo, essa teoria não será suficiente para gerir a complexidade do acto educativo pois é preciso que os professores sejam capazes de transferi-la para as realidades da sala de aula, na acepção anteriormente apontada de "domínios pouco estruturados" ou contextos instáveis.

Nessa teoria, transferível para as situações educativas complexas, incluem-se os conhecimentos de conteúdos a ministrar aos alunos, mas também as estratégias necessárias a que esse ensino seja bem sucedido. A esse conhecimento complexo chama L. Shulman (1986) conhecimento científico-pedagógico ("*pedagogical-content knowledge*").

Este conhecimento diversificado e complexo, não reduzível apenas a conteúdos e a estratégias, porque tem de tomar em linha de conta a instabilidade do contexto educativo, é aquele a que Sá-Chaves (1994) chama de "*conhecimento profissional não standard*", que é englobador de uma competência profissional muito vasta, onde se incluem um sem número de outras competências: "*competências de ensino*" e "*competências sistémicas*" (pp. 64-67).

Segundo a autora é através deste conhecimento que o professor adquire "*o agir prático na multiplicidade de cada situação*". É um conhecimento "*oculto no silêncio interior do sujeito...., é retro e prospectivo, está estrangido por dimensões ecológicas e culturais dos contextos, é instável e dinâmico como a própria situação*". Só se tornará visível se "*o protagonista, delibera intencionalmente, aceitar verbalizá-lo, ainda que ao fazê-lo, possa acrescentar-lhe as limitações que o discurso comporta*" (p.96).

Mas para que os professores, em início de carreira ou já profissionalizados e experientes, se consciencializem das características peculiares das situações da sala de aula, é preciso que reflectam sobre elas. Segundo Schön (1987), as noções fundamentais para um modelo de formação de profissionais reflexivos serão: o *conhecimento na acção*, a *reflexão na acção*, a *reflexão sobre a acção* e a *reflexão sobre a reflexão na acção*. Mas para que a reflexão possa ter lugar é preciso que os professores saibam recordar os momentos significativos da sua prática, os episódios e que, teorizando sobre eles, os transformem em *casos*.

O conceito de professor que é preciso desenvolver já foi referido por Dewey em 1933 (cit. em Merseth & Lacey, 1993) – o professor deixa de ser um mero transmissor de saberes; é um indivíduo que toma decisões e interage com outros indivíduos (os alunos e outros membros da comunidade educativa), em contextos eivados de múltiplas situações problemáticas, enigmáticas ou "puzzles" como lhes chama Laboskey (1992). O professor terá de possuir o *conhecimento não standard* anteriormente referido.

A aquisição desse conhecimento e a sua utilização eficaz junto dos alunos desenvolve-se, segundo Alarcão (1994), na linha dos conceitos "schönianos" de *reflexão na acção* e *sobre a*

acção a que esta autora acrescenta *a dimensão prospectiva da reflexão para a acção*, aduzida por L. Shulman (1992a). Afirma porém a autora que, este processo reflexivo não é apenas apanágio do professor que deverá reflectir sobre o conteúdo, sobre o contexto em que ensina, sobre a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino da sua disciplina. No caso concreto do ensino da língua inglesa, aconselha a que também o aluno reflecta, *"sobre o que faz (a sua actividade) e o que é como aprendente de língua (a sua função) ... os alunos têm um vasto campo de reflexão. Quando se fala de reflexão a nível do aluno que aprende uma língua pensa-se normalmente na gramática, talvez influenciados pelo conceito de metalinguística que já nos habituámos a utilizar. Mas uma vez que hoje se reconhece na aprendizagem de línguas outras dimensões, para além da puramente linguística, temos de jogar com outros campos de reflexão numa perspectiva metacomunicativa e de meta-aprendizagem a que não podem ser alheias considerações sociolinguísticas, pragmáticas, discursivas, estratégicas, sócio-culturais, sociais, interactivas, sócio-morais, colaborativas, metacognitivas, de auto-observação e auto-avaliação"* (pp.10-11).

Por tudo o que anteriormente foi dito, será de defender uma formação de professores que os prepare não apenas com um leque de conhecimentos livrescos e estáticos, mas também com uma flexibilidade cognitiva que lhes proporcione capacidades de transferência e de associação de conhecimentos que as situações – os casos/episódios de sala de aula – exigem. Para Spiro *et al.* (1988) os casos são exemplos, ocorrências e acontecimentos que promovem a utilização do conhecimento teórico – ligação da teoria à prática – que pode ser realizada através do *ciclo reflexivo* (prática/reflexão) que Wallace (1991) afirma conduzir ao desenvolvimento da competência profissional: saber relacionar o saber documental com o saber experiencial.

Este processo de reflexão sobre a prática e o conhecimento, é apelidado de *metapraxis* por Alarcão (1992b). No contexto da formação inicial ele pode ser facilitado pela presença de um supervisor "treinador" e orientador dessa reflexão. Schön (1987) importa a palavra "*coach*" ("treinador") do contexto desportivo, retirando-lhe qualquer conotação behaviorista, uma vez que se trata de um treinador humanista, respeitador do ser humano, que é o seu atleta, mas que continua interessado num bom desempenho (Alarcão, 1991a). A palavra portuguesa "treinar" não tem a riqueza semântica do termo inglês "*coaching*" que, incluindo o treino propriamente dito, *"comporta a ideia de inter-ajuda, de monitoração, de apoio, acompanhamento, incentivo, e*

encorajamento do atleta para que seja ele próprio e para que dê o seu melhor nas competições que o esperam" (Ribeiro et al, 1994:5). Será também ao supervisor que caberá a tarefa de criar um clima propício à discussão, à partilha e à interajuda sem o qual a reflexão conjunta dificilmente se realizará.

O estudo de casos permitirá formar este tipo de profissionais que precisam de saber reflectir e actuar sobre a prática. Para Silvermann *et al.* (cit. em Merseth & Lacey, 1992) os *casos* constituem "*um processo activo de aprendizagem que exige que, através do envolvimento dos seus analistas ou autores, se compreenda e aplique a teoria [anteriormente adquirida] em vez de a receber passivamente preparando-os para o mundo real do ensino ... que requer a análise de problemas e a tomada de decisões*" (p.290). O estudo de casos permite que os professores se envolvam no "pensamento reflexivo" preconizado por Dewey e utilizem o "raciocínio pedagógico" (Ball, 1988; Wilson, 1988, cit. em Wilson, 1992:69), que Wilson considera ser a dimensão dinâmica do "conhecimento pedagógico-didáctico" (L. Shulman, 1986). É este raciocínio que permite que os professores gerem, avaliem, usem e reflectam sobre as "representações educativas" – os casos – fornecendo soluções alternativas para os problemas neles apresentados.

Embora ainda não tendo sido muito aplicada no âmbito da Formação de Professores, parece-me que, no caso concreto da formação contínua, a metodologia dos casos poderá desenvolver profissionais reflexivos sobre as práticas e sobre as teorias que lhes estão subjacentes. Esta reflexão poderá ajudar a que os professores se tornem detentores do conhecimento complexo e múltiplo anteriormente referido como "*conhecimento profissional não standard*".

Neste estudo focalizarei a minha atenção na utilização dos casos neste tipo de formação, pondo de lado a sua importância como estratégia de investigação ou no ensino de conteúdos, à qual farei apenas breves referências na história sobre a metodologia dos casos. Porém, antes de entrar nesse domínio deste estudo, penso que é chegado o momento de definir o que se entende por **casos** servindo-me para tal, das definições de alguns dos autores que mais se têm evidenciado na pesquisa sobre o tema no âmbito da educação.

2. Definição de caso

Consideremos primeiro duas definições de *caso*: 1) "*um caso é um pedaço de realidade controlável, mais real e contextualizada do que a discussão sobre um livro de textos mas porém, mais disciplinada e mais fácil de manejar do que a observação ou realização do trabalho no próprio mundo*" (J. Shulman, 1992:xiv); 2) "*os casos são ocasiões que permitem às teorias explicar porque é que determinadas práticas são as mais adequadas*" (L. Shulman, 1992a:3).

De acordo com estes autores, parece que a utilização do *estudo de casos* na formação contínua de professores, lhes poderá fornecer a oportunidade de: 1) analisarem esses segmentos da realidade sem estarem sujeitos às imponderabilidades de actuação em sala de aula; 2) ligarem essa realidade às teorias, que podem ter sido aprendidas anteriormente ou ter derivado das suas próprias práticas – as teorias públicas e as teorias privadas. Segundo Kagan (1993), através dos casos, os professores poderão ainda descrever e tomar em consideração os pensamentos e os sentimentos dos participantes.

Esta ideia sairá reforçada, se atendermos a uma outra definição/explicação de *caso*, anteriormente apresentada por L. Shulman (1986, cit. em McAnnich, 1993), que preconiza que a análise dos incidentes ou acontecimentos relatados nos casos são momentos que proporcionam a compreensão de todas as teorias que lhes estão subjacentes - "*um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente. Para que se possa chamar algo de caso, é preciso que se teorize – que se argumente que se trata de um caso 'de alguma coisa' ou que é um exemplo de um tipo de casos mais vasto ... enquanto os casos podem ser relatos de acontecimentos, são 'casos' porque representam conhecimento teórico: ... um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído ... assim se pode concluir que não há verdadeiro conhecimento de caso sem a correspondente interpretação teórica*" (pp.89-90).

Mas para que se possa analisar um segmento de realidade com todo este pormenor, será necessário que "*o momento ou momentos de ensino 'congelados' na descrição do caso, permitam que o professor reflecta sobre o que ocorreu numa determinada situação. Os professores podem questionar-se ou questionar os outros sobre o conteúdo do caso, sobre o que é que os actores estão a fazer ou dizer, quais as circunstâncias que parecem determinar o que as pessoas fazem*

ou dizem na situação descrita e o que é que poderiam fazer em situações semelhantes" (Richert, 1990, cit. em Carter, 1992b:112).

Assim, os casos construídos para serem lidos pelos professores permitirão que estes reflectam sobre os acontecimentos neles relatados. Durante essa leitura e através da discussão em grupo alargado, sob a orientação de um supervisor acrescentam-lhes as suas vivências ou comentários (L. Shulman, 1992). O que efectivamente está relatado, e as reflexões que a sua leitura e discussão geram, estarão a dar as diferentes perspectivas ou leituras que um acontecimento de sala de aula pode ter. Sendo "*um relato completo de um problema ou dilema de sala de aula, o qual sendo realista, mas não necessariamente real, inclui todos os factos necessários à clarificação e solução dos mesmos, sem que isso signifique que o caso seja paradigmático no sentido modelar ou normativo*" (Kagan & Tippins, 1991:282).

Spiro *et al.* (1991:29), retomando uma metáfora utilizada por Wittgenstein, descreve as experiências vividas e relatadas nos casos como "*paisagens que se atravessam várias vezes*", vindos de estradas diferentes, permitindo que sejam vistas de "miradouros" também diferentes, conferindo-lhes cores e relevos diversos. Este revisitar de lugares anteriormente conhecidos, será aquilo a que estes autores chamam de "novo construtivismo" do saber. Preconizam ainda que os aprendentes ("*learners*") se envolvam no processo de "aquisição de conhecimento mais profundo" ("*advanced-knowledge acquisition*"), para a qual é necessário que desenvolvam a anteriormente referida flexibilidade cognitiva. Este "novo construtivismo" não permite encarar os professores como meros recipientes de teorias ou como meros técnicos, apenas capazes de colocarem as "receitas" aprendidas ao serviço dos contextos complexos de sala de aula, que costumavam ser encarados como contextos onde tudo era previsível e controlável, numa perspectiva do "*modelo da racionalidade técnica*" (Schön, 1987).

Resumindo, os casos, são textos narrativos que: a) relatam experiências reais ou fictícias (conforme os objectivos e o público alvo), escritos com o intuito de provocar no seu próprio autor ou nos outros profissionais do ensino, a reflexão sobre as práticas educativas; b) permitem que se utilizem as teorias já conhecidas para os compreender; c) permitem também, aos que os analisam, que teorizem ou dêem a conhecer as suas próprias crenças sobre o acto educativo, objecto de análise no caso; d) "*lidos e discutidos em grupo*" (L. Shulman, 1992), "*no 'forum'*

social para as reflexões" (Zeichner,1993:33), permitem ajudar a construir conhecimento através da interacção tripla entre o "eu" ("*o sujeito que aprende, com tudo o que sabe, o que é e o que é capaz de fazer*"), "*a tarefa (física ou mental) ou a realidade com que se defronta, e com os outros sujeitos, e toda a teia de relações que entre eles se estabelecem*" permitindo-lhe "*sobre ela pensar e sobre ela falar para a explicar, a discutir ou acerca dela se questionar*" (Alarcão, 1992a:46-47).

3. Breve história da metodologia dos casos

3.1. A metodologia do estudo de casos no ensino e na investigação de vários domínios do saber

Poderemos distinguir três domínios na utilização dos casos em educação: a investigação sobre a prática, o ensino de conteúdos e a formação de professores. Este último, sendo de aplicação mais recente, é precisamente aquele que me interessa para este estudo – a formação contínua de professores. Contudo, indicarei primeiro, de modo que não pretende ser exaustivo, a forma como foram utilizados nos outros dois domínios em áreas como o Direito, a Administração, as Ciências Naturais, a Engenharia, a Medicina (Spiro *et al.*, 1988), a Psicologia, a Antropologia, a Matemática e outras.

Já no século passado, em 1870, Christopher Columbus Langdell, propôs que se aplicasse a estratégia do estudo de casos na Faculdade de Direito de Harvard, numa tentativa de melhorar o estatuto social e intelectual do Direito em relação a outras ciências mais cotadas socialmente. Elaborou um currículo baseado em casos legais, que eram entregues aos alunos, em que combinou a metodologia dos casos com o método socrático. Conseguia que os alunos se envolvessem activamente na aprendizagem, alterando a tradição do ensino que se baseava na memorização fastidiosa dos livros/códigos (McAnnich, 1993). Os casos apresentados só ganhavam estatuto de casos, deixando de ser meros "factos", quando lhes era aplicada teoria. Os casos não eram paradigmáticos. Eram maneiras diferentes de apresentar as teorias que decorriam da capacidade dos alunos de reconstruírem os casos fornecidos (Carter e Unklesbay, 1989). O método socrático estava na base desta análise e consistia na orientação da mesma através das questões colocadas pelos professores, as quais permitiam que os alunos revelassem os princípios teóricos subjacentes aos casos que tinham sido aprendidos na componente mais teórica do curso.

Langdell considerava que os casos eram um poderoso instrumento de ensino da teoria, porque esta era apresentada em ligação com exemplos da prática. Apontava já aqui para a importância do conceito de contexto defendido para a educação por Shulman (1986).

Em 1908, esta metodologia foi também utilizada na Faculdade de Gestão e Administração de Harvard. Contudo, os casos apresentados não derivavam da prática. Eram relatos escritos de uma situação problemática que uma determinada empresa poderia enfrentar. Pretendia-se, com o estudo desses casos, que os alunos desenvolvessem capacidades de análise, discussão e resolução de problemas em grupo, pese embora a orientação atenta e limitativa do professor-orientador do estudo de casos, que muitas vezes impunha as suas teorias e soluções.

Em 1947, B. Conant referido em L. Shulman (1990;1992a) utilizou os casos para tentar organizar um currículo de Ciências que permitisse melhorar as concepções com que os "não cientistas" ficavam sobre os conteúdos que aprendiam. Considerou que as "concepções alternativas" e simplistas, que as pessoas comuns demonstravam ter sobre o conhecimento científico adquirido, poderiam ser melhoradas e corrigidas – tornadas mais "científicas". Connant considera que, muitas vezes, os professores estão na origem das concepções erradas veiculadas pelos seus alunos, uma vez que, para tornar mais explícito aquilo que pretendem ensinar, utilizam metáforas ou analogias tão impressionantes que os alunos esquecem o verdadeiro conhecimento científico que se quer que adquiram. Para que tal não continuasse a acontecer, o ensino deveria ser organizado através da análise das histórias reais sobre as descobertas realizadas pelos cientistas e sobretudo, sobre os seus falhanços, quando estavam reunidas as condições consideradas ideais para uma experiência bem sucedida.

Alguns anos mais tarde, 1964, Schwab e o College Curriculum de Chicago, também se serviram dos casos como uma estratégia de ensino de conteúdos das Ciências, que permitiria desenvolver nos seus alunos o raciocínio crítico através de uma aprendizagem activa onde se realizava uma reflexão dialogada sobre casos em toda a sua complexidade (L. Shulman, 1992b). Este mesmo investigador e formador desenvolveu em 1987, um programa de formação de professores em que utilizava os casos para ensinar a teoria. Considerava que o estudo da teoria economiza a observação e fornece termos e conceitos básicos para a prática (McAnnich, 1993). Este projecto, pelo enfoque que tem sobre o estudo da teoria a partir dos casos e pela forma como contrasta com o modo como outros autores constroem os casos para formação de

professores, virá a ser apresentado mais em pormenor quando me debruçar sobre a construção e estrutura dos casos.

Na Medicina há também alguma tradição no uso desta metodologia, pretendendo desenvolver nos alunos conhecimento "processual", semelhante ao do Direito, mas também "subjectivo" através do desenvolvimento das capacidades de observação e de diagnóstico (McAnnich, 1993).

Esta tradição – a casuística – tem sido mantida ao longo dos tempos porque tem provado a sua eficácia não só nos domínios referidos, mas também no ensino da Ética e da Moral. Nestas duas disciplinas, os casos a discutir aparecem como casos exemplo de outros casos que podem vir a surgir aos analistas quando envolvidos com situações reais da profissão. Surgem como casos paradigmáticos (modelares), aos quais é possível ligar uma solução tida como ideal para o contexto descrito. Em Ética e Moral os casos podem mesmo aparecer como parábolas, cuja interpretação mais ou menos moralista é de considerar como um exemplo que se pretenda que as pessoas sigam.

Mas os casos em Educação, pelo carácter instável do contexto da sala de aula, não poderão ser facilmente classificados como pertencendo a este ou aquele tipo (Spiro *et al.*, 1988), embora possam ter características comuns que ajudem à sua análise e à tentativa de resolução de problemas (Broudy, 1990). A forma como os casos foram utilizados na formação dos médicos, lecionistas e gestores, poderá ajudar à construção e aplicação desta metodologia em Educação, não esquecendo porém, que neste domínio, mais do que nos anteriores, os casos não podem surgir como paradigmáticos na acepção que a palavra tem em Ética ou Moral, mas apenas, como paradigmáticos, no sentido de "recorrentes". Broudy defende que os casos a utilizar na formação de professores, tais como os utilizados nos internatos médicos são exemplos da prática da profissão, mas que no domínio concreto que interessa a este estudo, deverão, para além disso, ter sido seleccionados tendo em conta: a frequência com que ocorrem, os princípios e os factos envolvidos e as hipóteses alternativas – "problemas estandardizados de ensino".

O estudo de casos na formação de professores deverá permitir que estes se tornem detentores de um saber e um saber-fazer, dimensionados para o ser humano global e único, que é, a lidar com outros seres humanos, também em toda a sua globalidade e originalidade. Sendo um

saber dinâmico, permite que esses seres humano se desenvolvam, inovando, mudando, e autonomizando-se a si e aos outros. (Pennington, 1995a)

3.2. Os casos na Formação dos Professores

Na *formação inicial*, tal como em Direito, o domínio precursor da casuística, os casos fornecem conhecimento contextualizado que permite que o futuro professor venha a conhecer certos cenários análogos aos que provavelmente virá a encontrar na profissão, à volta dos quais terá de reflectir e resolver problemas (Carter & Unklesbay, 1989).

Em 1993, Henryette Sperle iniciou um projecto de formação inicial de professores no New Jersey State Teachers College, que se assemelhava aos dos cursos de Direito e de Administração, no qual os alunos registavam os problemas que lhes ocorriam nas salas de aula, tentando solucioná-los, através da discussão partilhada. Estes casos eram depois organizados em colectâneas de casos que tinham dois objectivos principais: ajudar os futuros professores com dificuldades em ensinar, e recolher material para cursos de formação de professores (McAnnich, 1993).

Foi também em 1993, que Alarcão e Moreira (1993) organizaram, na Universidade de Aveiro, um modelo de formação inicial de professores com base numa proposta de Stones (1979, 1984). Consideraram estes autores que as disciplinas de Didáctica e/ou Metodologias Específicas deviam fornecer aos futuros professores um conjunto de capacidades que lhes permitisse adquirir o saber dinâmico e inovador anteriormente referido. Por isso, às capacidades hierarquizadas por Stones (o conhecimento teórico; a observação; a acção) acrescentaram uma outra capacidade – a auto-observação e a reflexão (Alarcão, 1981). O curso foi estruturado, com base na análise de casos, dada a experiência limitada dos alunos em lidarem com as situações instáveis de sala de aula .

Consideraram também estes autores que a adopção dos *casos* como metodologia de formação permitia a introdução da teoria da "*flexibilidade cognitiva*" (Spiro *et al.*, 1988) necessária à formação de professores capazes de se movimentarem nos contextos pouco estruturados que são as salas de aula.

No domínio da *formação contínua* e de acordo com as investigações que até agora pude realizar e a pouca informação recolhível e recolhida, a utilização desta metodologia neste domínio parece apontar para a capacidade dos casos em promoverem a reflexão e o diálogo entre os professores. A primeira referência que encontrei é a Lipsitz (1984, cit. em L. Shulman 1992a:xv) que observou que "*as escolas bem sucedidas são lugares onde os professores são capazes de falar sobre o seu trabalho/ensino, com o intuito de o melhorarem*".

Em 1986 surgem, nos Estados Unidos, os primeiros programas de formação de professores baseados em casos que têm como público alvo não só os professores já profissionalizados como os que se encontram em início de carreira: 1) o programa da Fundação Carnegie debruçou-se sobre problemas de ordem sócio-cultural, a necessitarem de reflexão e de possíveis soluções – racismo, diversidade, alunos-problema, etc. – a que foi dado o título promissor de "*A Nation prepared: teachers in the 21st century*" (L. Shulman, 1992a); 2) o Holmes Group preparou um programa de formação – "*Tomorrow's Teachers*" – que aponta para os papéis diferenciados que se espera que os professores desempenhem nas suas escolas. Estes programas foram sendo aplicados e adaptados por várias instituições americanas tendo sempre em vista a progressão profissional dos professores, bem como a melhoria da qualidade do ensino ministrado, acabando por virem a ser alvo de legislação específica na Califórnia – "*Hart-Hughes Education Act of 1983*" (Shulman & Colbert, 1987).

Foi ainda na Califórnia, no Far West Laboratory de São Francisco que J. Shulman & Colbert desenvolveram dois programas de formação de professores: um, para professores em início de carreira, que vem descrito em "*The Intern Teacher Casebook*" (1986) e outro, de formação de supervisores, narrado na obra "*The Mentor Teacher Casebook*" (1987).

Mais recentemente, numa tentativa de ajudar a solucionar os muitos problemas sócio-raciais que surgem diariamente nas escolas norte-americanas, J. Shulman & Mesa-Bains (1993), no mesmo Far West Laboratory, desenvolveram um projecto para ser utilizada na formação multicultural de professores e supervisores, que está descrito na obra "*Diversity in the Classroom: a casebook for teachers and teacher educators*"

Em todos esses programas se preconiza que os supervisores escrevam "vinhetas" ou qualquer outro tipo de narrativas que descrevam princípios ou padrões da prática. Todas estas narrativas podem ser consideradas *casos* uma vez que, ao descreverem princípios e padrões da

prática, os seus autores estão a teorizar sobre esta (L. Shulman, 1986). Spiro *et al.* (1988:380), corroboram esta opinião quando afirmam que é o "conhecimento posto em prática" ("*knowledge-in-use*") que dá significado ao conhecimento teórico e abstracto ("*conceptual knowledge*") e quando consideram que os casos permitem que essa ligação se faça, e que os mesmos conceitos teóricos possam apresentar diversas formas, pelo facto de serem narrados a partir dos contextos pouco estruturados da aula.

Shulman & Colbert (1986), advogam, porém, que não devem ser só os supervisores a escrever sobre o que ocorre nas salas de aula, porque, como observadores externos/não participantes, têm acesso limitado ao que se passa nas mentes dos seus formandos. Também estes têm direito a verbalizar aquilo que lhes vai na alma em termos de sucessos e falhanços que necessariamente ocorrem na prática lectiva.

Todos estes autores parecem apontar para o facto de ser necessário escrever sobre as práticas para sobre elas sermos capazes de reflectir. A casuística em Direito já vem do tempo de Sócrates pelo que se poderá pensar que este tipo de narrativas, já tem um passado credível em termos de formação profissional. Porém, a subjectividade que envolve as narrativas, levou a que começassem a ser olhadas de soslaio pelos defensores das técnicas e dos conhecimentos científicos "puros" e isolados a incutir nos professores.

Mas como já foi referido, as situações de sala de aula têm um carácter humanista e humano. Além disso, já não estamos no tempo do professor Gradgrind (Dickens, 1854), que tinha na sua frente alunos, que apenas eram encarados como "*vasos*" numerados que se iriam encher com "*factos, nada mais do que factos*". Os professores desse tempo poderiam apenas possuir conhecimentos científicos no sentido mais restrito, que seriam considerados muito "bons" professores. Mas como esse tipo de ensino não promovia nem atitudes nem "*raciocínios criativos*" (Gragg, 1994), pobre da Sissy Jupe que não tinha direito nem ao sonho nem às interpretações não livrescas, tão ricas de sentido, do conceito de "cavalo", animal que tão bem conhecia, porque com ele interagia, numa situação de interajuda e compreensão mútuas.

Os casos permitem filtrar um pouco essa subjectividade "pecaminosa" para os Gradgrinds de todo o mundo, uma vez que, quando os professores observam, lêem e analisam a globalidade e complexidade do acto educativo através das teorias, – "lentes" (Schwab, 1978, cit. em McAnnich, 1993) ou "filtros conceptuais" (Shulman, 1986; J.Shulman, 1992a) – encontram várias

perspectivas objectivas, porque se reportam às experiências de sala de aula, realmente vividas pelos professores, quer como profissionais quer, no passado, como alunos. Estas teorias estarão assim ao serviço da prática na medida em que ajudam a explicá-la e a melhorá-la, se algo falhou.

Pese embora a pouca tradição da utilização dos casos na formação de professores, poderá "apostar-se" neles uma vez que, para além das características anteriormente referidas, que os validam, os casos também possuem características de algumas narrativas com um passado mais credível no domínio da formação de professores reflexivos, como os diários (Holly, 1991; Zabalza, 1994), as cartas, as notas escritas pelo supervisor e as video-gravações. Para além disso, nos últimos anos têm vindo a lume obras e artigos sobre o seu valor formativo.

3.3. Os casos: estratégias pluridimensionais de formação de professores: os casos dos outros e dos próprios

L. Shulman (1992a) defende a utilização dos casos na formação de professores pelo facto de serem *contextualizados* e *integradores*. Explica que os casos, como relatos de acontecimentos reais de sala de aula, têm um contexto e estão localizados num determinado tempo (as unidades de espaço e tempo das narrativas), e possuem um enredo, onde seres globais interagem – as personagens: professores, alunos, a comunidade educativa.

Como elementos integradores, os casos reúnem o que anteriormente estava separado em termos de formação de professores: os conteúdos e os processos, os pensamentos/opiniões e os sentimentos, as questões, e os problemas práticos e as teorias já adquiridas ou criadas pelos próprios. Deste modo, ao promoverem a ligação da teoria à prática não correm o risco de simplificações ou generalizações abusivas (Spiro *et al.*, 1988).

Para além de tudo isto, para promoverem a discussão, os casos podem servir-se de outras estratégias de formação de professores reflexivos, já aceites pelos investigadores da Educação e herdadas de outros domínios, como as escolas de Administração e Gestão: a autoscopia, a discussão partilhada sobre as realidades neles apresentadas/representadas e as perguntas pedagógicas.

A *autoscopia* pode ser utilizada como base para a construção de casos mais ou menos reais (dependendo dos objectivos), que serão lidos, analisados, discutidos e comentados pela

comunidade educativa, num sentido mais ou menos restrito, conforme a experiência de formação em curso.

Na Harvard Business School os casos tinham por base uma situação problemática a exigir a actuação dos seus executivos com o intuito de melhorar a sua capacidade de resolução de problemas, e promoviam o desenvolvimento de técnicas de análise e *discussão em grupo*, na busca de soluções alternativas. A discussão, prognóstico sobre a situação e propostas de solução, realizavam-se sob a orientação não-directiva de um supervisor que tinha a função de moderador. À partida eram casos pouco ligados à "teoria como receita". As teorias, públicas ou privadas, surgiam da discussão e eram, muitas vezes, o fruto da reflexão pessoal de cada um dos intervenientes (McAnnich, 1993). Adaptando esta estratégia ao contexto da formação de professores, esta discussão em grupo, a que Bransford et al (1986) e Risko et al (1992) (cit. em Merseth & Lacey, 1993), chamam de *contextos de aprendizagem partilhada*, promove a exploração conjunta das situações, diversas interpretações e compreensões das mesmas, as quais podem vir a ter um efeito benéfico na alteração das comunidades escolares, isto se, acrescente-se, todos se habituarem a utilizar este processo desde o início da profissão.

As *perguntas pedagógicas* (Tom, 1987) são também utilizadas pelos autores ou editores dos casos, para orientar a sua construção ou redacção, para ajudar a encontrar o tema/problema sobre que se vai escrever, para provocar e orientar a discussão e os comentários que se acrescentam aos casos analisados. (Merseth, 1992; Kleinfeld, 1992).

Se a estes casos, escritos quer pelos supervisores, quer pelos formandos, forem acrescentados *comentários* (reacções à leitura dos mesmos) que possam levar a uma discussão partilhada dessas angústias ou sucessos, estaremos a conferir aos casos um poder catalizador porque promotor de discussões. A reflexão decorrente da redacção, análise e discussão dos casos é benéfica para os dois grupos de profissionais referidos, bem como para todos os outros participantes no acto educativo, desde que sirvam à alteração das antigas práticas de formação, que parecem já não responder às exigências da realidade educativa de hoje.

Mas os casos, só por si, também são promotores e facilitadores de atitudes reflexivas sobre a prática, porque desenvolvem nos professores a flexibilidade cognitiva necessária a uma "*profissão de acção*" (Richert, 1992):

1) desenvolvem hábitos de raciocínio e conhecimento sobre determinados conteúdos, fazendo com que os professores, ao escreverem sobre os seus casos, accionem conhecimentos anteriormente memorizados e que não estavam "prontos" a ser utilizados, sem esse esforço de escrita (Grossman, 1992).

Para serem capazes de escrever, os professores utilizam o *raciocínio pedagógico*, que consiste em ser capaz de pensar, reflectir, raciocinar e resolver os problemas de uma determinada disciplina, levando-os, às vezes, a socorrerem-se, de concepções alternativas de apresentação dos conteúdos (metáforas, analogias, exemplos, explicações, demonstrações, etc.), que facilitam um primeiro contacto dos alunos com conceitos considerados mais complexos;

2) os casos promovem a ligação da teoria à prática pela "sinergia" que criam entre as duas componentes (Easterly, 1992). A teoria é aqui considerada num sentido mais lato do que nos habituais programas de formação de professores. Os casos só são considerados casos se promoverem a teorização sobre as práticas (L. Shulman, 1986). Estas teorias e crenças sobre o acto de ensinar, são tornadas conscientes e legitimadas pelos casos, uma vez que surgem contextualizadas pelas situações descritas e interpretadas no caso.

3) Os casos possuem duas características que lhes permitem facilitar o trabalho dos professores: a) são eminentemente sociais e socializantes porque envolvem na reflexão sobre a prática um conjunto de pessoas com formação diversificada: colegas (reflexão entre pares), supervisores, conferencistas, autores de livros, etc.; b) são concretos ("*artifactual*") porque o trabalho realizado por seres humanos é tangível, é utilizável e é organizável em colectâneas e/ou *portfolios*, em gravações, diários, etc., de que outros se podem vir a servir na procura de soluções alternativas para problemas eventualmente análogos, as quais foram encontradas por alguém que está "no mesmo barco" (L. Shulman, 1992b; Richert, 1992).

Esta partilha poderá vir a criar grupos disciplinares verdadeiramente actantes e reflexivos, que não coloquem as culpas do insucesso educativo apenas nos alunos, no sistema, na falta de estatuto profissional, etc.

4. A construção de casos para a formação de professores

Como já foi referido anteriormente, os casos são tipos de narrativas que, com elas, partilham características fundamentais e legitimadoras dos dados recolhidos através deles. Segundo Holly (1993), quando os professores "*colocam no papel as suas crenças e filosofias, dão-lhes mais credibilidade, porque conseguiram capturá-las para se tornarem objecto de reflexão e análise posteriores*" (p.174).

Os casos são, assim, histórias de vida profissional que nos dão a conhecer a globalidade e complexidade do acto de educar, incluindo aqui o que se passa dentro das cabeças dos professores que os escrevem e que os leva a agir como agem.

A escolha dos temas/problemas a incluir nos casos dependerá dos objectivos que se tenham em mente e que estão intimamente relacionados com o público alvo a envolver na análise dos casos construídos por outrem e pelos próprios.

Embora a construção de casos para formação de professores os deva ligar a conteúdos conhecidos, não é obrigatório que se utilizem casos totalmente verdadeiros. Os objectivos de formação, derivados das necessidades dos formandos, podem obrigar a que se construam casos fictícios (Grossman, 1992).

Mas quem deve escrever os casos para a formação de professores?

Os pessimistas acham que os professores não são capazes e os optimistas acham que é fácil (J.Shulman, 1991). Esta autora considera que ambos os grupos estão errados porque se os professores tiverem alguém que colabore com eles – o editor dos casos ou o supervisor – são perfeitamente capazes de o fazer, achando também que o devem fazer porque é através dos casos que se conseguem ouvir as vozes dos professores, não só através da narrativa propriamente dita, como também através dos comentários que lhes acrescentam. Por vezes, é mesmo "*a única oportunidade que se dá aos seus autores de testemunharem a forma como os seus leitores reagem àquilo que escreveram*" (Barnes *et al.*, 1994:285).

Na formação inicial, Kleinfeld (1992) pensa que será mais aconselhável que os casos sejam escritos pelos professores mais experientes porque, aqueles que ainda estão em início de carreira poderão, ao ler esses relatos, "*aprender a reflectir como esses profissionais*" (p.33). Alerta

porém, para o facto de o professor mais experiente poder distorcer a situação sobre que está a escrever, não a considerando um verdadeiro problema e não permitindo assim, que os menos experientes antevejam soluções alternativas esclarecedoras e promotoras de flexibilidade cognitiva sobre a sua prática pedagógica incipiente.

Será talvez para obviar a esta possibilidade que L. Shulman (1992b) aconselha a que os próprios estagiários ou os professores mais novos escrevam os seus próprios casos, não sem antes terem passado por uma fase de análise e discussão dos casos dos outros, que lhes irão servir de modelo para a construção dos seus próprios. Defende ainda que, no início, este processo de escrita e reescrita deverá ser orientado pelo editor dos casos, quer se trate de formação inicial ou contínua, tema que retomarei mais adiante.

Pelo que ficou dito, a construção dos casos não pode ser considerada uma tarefa linear. Necessita de orientação, até porque, ao escrever-se sobre o ensino, que é um acto complexo, nem sempre é fácil comunicar o que sobre ele se pensa. A partilha dos problemas de ensino através da escrita poderá ajudar não só a que se compreenda melhor, mas também a que a comunicação desse problema seja feita com mais clareza para que possa ser utilizada na formação de professores (Richert, 1992).

Para facilitar esta tarefa, Richert propõe algumas linhas orientadoras que utilizou com um grupo de professores redactores:

1ª Fase: é necessário encontrar o conteúdo a incluir no caso. Fá-lo através de uma sessão de "*brainstorming*" em que é dada a oportunidade aos professores para falarem livremente sobre os seus problemas. É aquilo a que chama *carácter catártico* dos casos. Para ajudar, apresenta casos escritos por outros, que são analisados e discutidos antes de pedir que escrevam os seus próprios casos (em casa). Nesta fase, o enfoque é colocado no autor do caso, pois interessa que se revele a pessoa e as suas crenças.

2ª Fase: o foco deixa de ser o autor e vira-se para os conteúdos e para a forma como estão apresentados. Os professores lêem os casos e antes de iniciarem a discussão partilhada, escrevem comentários que têm por finalidade facilitar e estruturar a discussão. Durante este momento, o formador/supervisor toma nota das soluções apresentadas para posterior inclusão nos casos analisados.

3ª Fase: a da reescrita dos casos, que é feita tendo em consideração os comentários e as sugestões apresentadas durante a discussão.

L. Shulman (1992b) propõe uma estrutura semelhante de apresentação, organização e utilização dos casos em formação de professores, servindo-se para tal de uma metáfora – uma peça de teatro em três actos. Defende ainda que o caso deverá ser construído à volta de um plano de ensino de um determinado conteúdo disciplinar, que não tenha sido muito bem sucedido, necessitando, por isso, de ser modificado e tentado de novo. Assim, o Acto I corresponderá à apresentação do cenário e das personagens principais (professor e determinados alunos), a actuarem num contexto de sala de aula, onde as intenções, os sonhos, as expectativas e os planos são apresentados. No Acto II, descreve-se o que realmente aconteceu e que não pode ser antecipado no primeiro acto: as expectativas goradas pelos problemas que surgiram e a criação da tensão dramática e do conflito não resolvido. Por fim, no Acto III, e tal como nas peças de teatro, espera-se que este conflito se resolva. A solução (alternativa) encontrada para o episódio, é obtida através da recapitulação e reflexão sobre o que aconteceu no segundo acto.

Quer quando se lêem os casos dos outros, quer quando se escrevem os nossos, Shulman preconiza que se acrescentem comentários aos mesmos. Quando se tratar dos nossos próprios casos, defende que, uma vez terminada uma versão que se considere bem elaborada, se devem trocar os relatos, para serem lidos pelos outros elementos do grupo em formação, e pedir que os diferentes leitores escrevam comentários sobre o que leram antes de se iniciar a discussão sobre os casos. Estes comentários terão duas finalidades: 1) orientar a discussão, evitando que se torne destrutiva ou vazia de conteúdo (podem utilizar-se perguntas para orientar esses comentários, evitando que este momento se torne ainda mais penoso que a própria exposição aos outros); 2) ser acrescentados aos casos iniciais, constituindo assim as outras leituras ou visões do mesmo acontecimento, que se tornam enriquecedoras quer para os autores, quer para os próprios comentadores dos casos.

Para que toda esta informação se não perca, aconselha a que se organizem colectâneas de casos, em que se agrupam os casos por temas. Constituirão, assim, a "herança" deixada por um grupo de professores, esperando-se que venham a servir de objecto de estudo e de informação. As teorias e as práticas descritas nos casos serão exemplo de saber construído pelos seus autores,

e terão, pelo menos, o mérito de demonstrar que todos passam pelas mesmas dificuldades, pese embora o carácter diferenciado dos contextos e das personagens envolvidas. Os comentários, já incluídos, ou que os professores lá venham a incluir, tornam-se "lentes" cada vez mais aperfeiçoadas para interpretar as situações apresentadas e para propôr, ou não, soluções alternativas que são explicadas pelos seus resultados, positivos ou negativos (J. Shulman, 1992; Grossman, 1992).

Por sua vez, Carter (1992a) apresenta um exemplo de como estruturou um caso sobre organização de sala de aula o qual também obedece a três fases: 1) descrição geral do que se passa nas salas de aula: casos concretos de professores concretos e contexto; 2) registo, pelo formador, das reacções dos professores ao relato anterior; 3) o formador resume a tarefa empregando metáforas que são uma representação das crenças sobre aquele problema concreto.

Como se verificará, o autor aqui não é o formando, mas o formador. O caso deixou de ser uma narrativa de primeira pessoa, altamente confessional, onde o próprio professor se expõe aos comentários dos outros e aprende através da comparação das intenções iniciais com os resultados obtidos. O processo de reflexão sobre a acção ocorrida na sala de aula será, em princípio, realizado pelo autor do caso – o formador. Este, ao empregar as metáforas para descrever ou resumir o que viu (será que viu bem?), poderá estar a ser limitativo e preconceituoso, limitando aos formandos a possibilidade de se desenvolverem profissionalmente, através da reflexão sobre a acção e do alargamento do seu conhecimento prático e específico da disciplina (L. Shulman, 1992a). Contudo Carter (1992b) também defende que os casos possam ser escritos pelos próprios professores que assim nos darão a conhecer as suas concepções sobre a tarefa de ensinar.

McAnnich (1993) apresenta uma outra perspectiva de aplicação dos casos à formação de professores experimentada por Schwab (1978), que terá tido por base uma definição de teoria (Dewey, 1929) - "*a teoria é afinal a mais prática de todas as coisas*". Partindo deste pressuposto, Schwab considerou que as teorias seriam as "lentes" que permitiriam que os professores vissem de um modo mais económico e perfeito quais os princípios que poderiam utilizar na prática. Mas como não utilizou casos que dissessem respeito à prática nem aos conteúdos concretos a ensinar pelos professores e como esta perspectiva se não enquadra no meu

estudo sobre o "erro" e sua correcção, não me alargarei na discussão e apresentação deste tipo de casos.

Embora Kagan & Tippins (1991) defendam que os casos são relatos completos, onde se encontram todos os ingredientes para solucionar os problemas de ensino, isto não significa que os casos tenham de apresentar as soluções de modo totalmente explícito. Estas podem e devem resultar da análise e discussão dos mesmos se, de facto, queremos formar professores reflexivos. Assim, de acordo com o momento de formação em que estes se encontrem, estes autores preconizam que os casos possam apresentar diferentes dimensões. Agrupam-nos em dois tipos:

- *casos de final fechado* – aqueles que têm na sua estrutura o contexto, o problema, a forma como foi resolvido, questões promotoras de reflexão, bem como soluções alternativas.
- *casos de final aberto* – aqueles em que apenas é apresentado o problema, devidamente contextualizado, mas sem qualquer comentário ou questão. Destinam-se a levar os professores, por analogia com a estrutura dos casos anteriores, a serem capazes de, por si, encontrar os comentários adequados a acrescentar-lhes. Nestes comentários poderão incluir estratégias alternativas de solução, bem como as teorias públicas ou privadas que tentem justificar essas sugestões.

Atrevo-me porém a propôr uma classificação intermédia, a que chamarei de "semi-abertos", pois parece-me que alguns dos que construí, pela necessidade sentida de "treinar" os professores em formação para esta metodologia autonomizante da reflexão, ainda não poderão ser considerados totalmente abertos, uma vez que, embora bastante menos pormenorizados, ainda contêm questões orientadoras dessa reflexão, que tentei tornar, essas sim, o mais abertas que me foi possível.

Para além das várias dimensões que os casos podem apresentar, podem também ser relatos de problemas ou situações reais ou inventadas. Isto depende do objectivo de formação que se tem em mente. Podem ser exemplos de factos realmente vividos pelos profissionais ou que a experiência faça prever que venham a acontecer.

Assim, teremos vários tipos ou estilos de casos como o *caso histórico* ou *romance* em que surgem relatados acontecimentos específicos, comportamentos humanos, diálogos concatenados num enredo. Estes casos, servem, segundo Newmann e Oliver (1967, cit. em Hoover, 1972) para envolver os alunos emocionalmente ou para lhes apresentar uma primeira hipótese de solução para o problema. Estes serão casos de final fechado.

Directamente relacionado com este tipo de narrativas surgem as *vinhetas* que se distinguem das anteriores por não darem o enredo completo (Hoover, 1972). Serão casos de final aberto, que dão aos leitores a oportunidade de especularem sobre o destino das personagens ou as soluções para os problemas narrados.

A maior ou menor extensão (de uma página a várias) dos casos, a utilizar na formação de professores, dependerá dos objectivos a alcançar e do maior ou menor contacto que os formandos tenham tido com esta metodologia. Não sendo, como tem sido já referido, um processo simples, necessita de algum "treino" até que os seus analistas/leitores sejam capazes de sobre eles reflectirem e escreverem comentários.

Mas a metodologia dos casos em formação de professores só atinge o seu máximo potencial quando estes forem capazes de escrever os seus próprios casos, que depois serão alvo de análise, discussão e comentários, enfim de partilha na comunidade intelectual/profissional/educativa em que estiverem inseridos. Isto é, se já forem suficientemente autónomos para poderem escrever sobre o que fazem e através dessa escrita reflectirem consigo próprios e com os outros.

Para que tal estágio de desenvolvimento seja atingido, sugere-se um processo gradual que se inicia com a análise dos casos dos outros, que deverão ser inicialmente fechados e progressivamente mais abertos, aos quais se acrescentam ou não questões orientadoras da análise e da discussão. Estas, por sua vez, irão conduzir a propostas de soluções alternativas ao caso apresentado, tornando-o, por isso, cada vez mais rico em termos de informação e reflexão para os futuros leitores, podendo-se mesmo chegar a generalizações que classifiquem o caso deste ou daquele tipo, o que poderá servir de base à estruturação das já referidas colectâneas de casos.

Embora detentores de muitas vantagens, como qualquer outra metodologia de formação, os casos apresentam também algumas desvantagens que se relacionam mais com a sua implementação do que com os resultados obtidos em termos de formação.

Começarei pelas *vantagens* dos casos no âmbito da formação contínua de professores:

- permitem que os professores integrem os conhecimentos prévios adquiridos nos cursos de formação inicial, a que L. Shulman (1990) chama de "*fundações*", na prática de sala de aula. Ao aplicarem esses conhecimentos ao ensino acrescentam algo de moral e intelectual ao conhecimento científico-pedagógico, uma vez que os casos seleccionados, sequenciados e trabalhados se tornaram vivos e interactivos;
- dão oportunidade aos professores de tornarem explícitas as suas crenças sobre uma situação, não escondendo os sentimentos que, às vezes, não teriam a coragem de exprimir (J. Shulman, 1992a), mas que são, muitas vezes, as razões escondidas dos falhanços que se devem habituar a recordar, porque são fonte de crescimento profissional. É a situação do "*perdoa e recorda*", que leva ao desenvolvimento profissional em oposição ao "*perdoa e esquece*" (L. Shulman, 1992b);
- têm um carácter catártico para os seus autores: descobrem a origem desses sentimentos em relação ao acto educativo, explicam-nos e tentam corrigir as suas actuações, porque tomaram consciência das razões que os levaram a actuar de forma menos eficaz (Richert, 1992);
- clarificam respostas e focalizam as reflexões dos professores, na busca de soluções (*ibidem*);
- dão ênfase à complexidade do ensino (Grant, 1992).
- são a base para discussões pedagógicas e para o desenvolvimento do raciocínio crítico (*ibidem*);
- fornecem informação sobre os princípios organizadores dos *currícula*, para se poderem melhorar;
- promovem a interacção entre o texto e o leitor, o que leva a tantas interpretações quantas as leituras que se fizerem do texto (Grossman, 1992; Spiro *et al.*, 1991);

- promovem a aquisição da flexibilidade cognitiva e do saber mais aprofundado preconizados por Spiro *et al.* (1988;1991);

Em formação inicial, os futuros professores

- podem experimentar envolver-se em situações que são muito mais numerosas e variadas do que as proporcionadas pela sua curta experiência profissional;
- ficam emocionalmente preparados para o ensino, além de receberem a preparação intelectual e profissional atrás referida (Kleinfeld, 1992);
- através dos casos, concretizam os tópicos/assuntos teóricos, histórias ou normativos recebidos durante o período introdutório da formação (*ibidem*);
- recebem um mais vasto conjunto de estratégias cognitivas, porque os envolvem em situações concretas de ensino, podendo aprender com os erros dos outros sem passarem por experiências traumatizantes (Grant, 1992);
- através da leitura e discussão dos casos tornam-se capazes de analisar e interpretar as metáforas ou analogias de que os professores mais experientes se servem para passar os conteúdos aos seus alunos (Wilson, 1992);
- os supervisores também aprendem a ver as situações de supervisão através dos olhos dos seus formandos, o que os pode levar a modificar os *curricula* de formação de modo a responderem melhor às necessidades daqueles.

Apesar desta longa lista de vantagens, não deveremos esquecer que tudo tem sempre o seu lado negativo. As *desvantagens* estão relacionadas, sobretudo, com os seguintes problemas:

- de tempo: os processos de construção e testagem dos casos são demorados;
- económicos – são dispendiosos (L. Shulman, 1992a);
- são mais difíceis de aplicar do que o ensino tradicional – requerem formadores treinados (*ibidem*);
- fornecem poucos resultados comparativamente ao tempo e dinheiro investidos (*ibidem*);
- pode correr-se o risco de se fazerem generalizações e simplificações abusivas a partir de fragmentos da realidade - os "*mini-casos*" (Spiro *et al.*, 1988, 1990) ou os "*incidentes críticos*" (Pigors e Pigors, 1961; Estrela e Estrela, 1978);

- um caso, apenas, não serve para dar a conhecer a complexidade do ensino (Grant,1992);
- os comentários que se devem acrescentar aos casos são difíceis de escrever de modo a que respondam à sua própria finalidade e podem dar origem a lugares comuns se os temas/problemas não forem bem definidos antes de se começarem a escrever (*ibidem*).

Como se poderá verificar as vantagens parecem ultrapassar as desvantagens, pois como afirma Easterly (1992): " *Todos aprendem: alunos e supervisores – as aulas dos cursos de formação inicial tornam-se mais ricas*" (p.208) e mais ligadas à futura prática uma vez que os casos nelas analisados são tirados da mesma.

5. Conclusão

Pelas vantagens anteriormente apresentadas e pelo facto de se poderem considerar uma metodologia de formação de professores que se socorre de estratégias de outras metodologias, os casos e o seu estudo parecem estar a tomar a dianteira neste domínio da formação profissional, como prova a realização de um encontro sobre estudo de casos na formação de professores, realizado na Universidade de Aveiro em Dezembro de 1994.

"Estão na moda!" dirão os mais cépticos. "*Não me parece que seja um 'modismo', nem tão pouco uma utopia*" afirma Sá-Chaves (1994:93).

Consideremos as características do acto de ensinar, anteriormente referidas, e recordemos que, em educação, estamos a lidar com pessoas e com situações pouco estruturadas que, pelas suas características, contribuem para a complexidade e carácter instável do acto educativo, e verificaremos que este tipo de formação de professores poderá mais facilmente prepará-los para uma forma de actuação mais eficaz, porque mais reflectida.

As razões por que se está a recorrer cada vez mais a esta metodologia poderão ser as seguintes:

- é uma estratégia de formação que analisa e se preocupa com o professor na sua globalidade profissional e pessoal. Tem em conta as técnicas, o conhecimento

científico-pedagógico (não são compartimentáveis), o conhecimento teórico, as atitudes, os sentimentos, os valores, etc;

- também analisa o contexto educativo na sua globalidade: os alunos (seres globais), os conteúdos a ensinar/aprender, a organização de sala de aula, a escola e a comunidade em que se insere e a pouca estruturação dos acontecimentos de sala de aula (Moreira, 1994);
- é uma metodologia que se vai socorrendo de outras metodologias de formação promotoras de práticos reflexivos, já aceites pelos cientistas da Educação;
- será como Carter (1992a) afirma a "*melhor oportunidade que os professores podem encontrar para analisarem, reflectirem e partilharem as suas próprias teorias sobre o ensino e sobre os problemas com que se defrontam com outros professores*" (p.:128).

O estudo dos casos promoverá, assim, uma formação bastante mais aberta que responderá às necessidades dos professores envolvidos, uma vez que, ao partir dos próprios e dos seus dilemas, vai ao encontro das suas angústias, ajudando a geri-las. Para além disso, a qualidade do ensino poderá melhorar uma vez que os professores se sentem alvo de atenções e cuidados – o seu estatuto profissional torna-se menos frustrante. Os professores deixam de ser considerados meros técnicos a quem é preciso dar algumas "receitas" que, depois, não saem bem, porque o contexto não é exactamente o mesmo. "*Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes activos do seu desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos seus educandos.*" (Alarcão, 1994:6)

Esse desenvolvimento será promovido através de uma formação contínua inserida numa educação permanente, "*parte integrante da vida do individuo*" (UNESCO, 1983, cit. em Alarcão, 1992b:24).

Embora a metodologia dos casos possa ser utilizada também no ensino de conteúdos disciplinares a alunos jovens, neste estudo pretendo que eles sirvam de base à formação contínua

de professores que, como adultos, possuem características específicas condicionantes dessa formação.

Mas tal como os jovens, o adulto é um ser em desenvolvimento contínuo, que busca uma melhoria de vida. Mas, como afirma Alarcão (1992b), ao desenvolver-se, o adulto/professor não pode apagar a influência da experiência sobre o modo como interage com o mundo. Essa experiência de vida e/ou profissional, não pode ser esquecida nas acções de formação. Deve antes ser alvo de reflexão para que o profissional possa ultrapassar o carácter rotineiro de que muitas se reveste a sua prática.

O professor tem, porém, de se conhecer a si próprio e de aceitar os seus limites para que não exija de si mais do que as suas capacidades lhe permitem e para que as frustrações não tomem conta dele.

A profissão que desempenha tem uma dimensão social que pode e deve ser utilizada em proveito próprio ou dos outros, pelo que a formação em colaboração, através da análise de casos, tem, como já foi sobejamente referido, potencialidades catalizadoras e catárticas que podem ajudar a ultrapassar as barreiras que às vezes se colocam à inovação e à mudança, ingredientes normalmente presentes nos programas ou sessões de formação contínua de professores.

Mas, para que se mude e se inove é preciso que se actue, e a formação de adultos/professores que se pode promover através da metodologia dos casos, fazendo a ligação da teoria à prática, é uma "*formação na acção e sobre a acção*" em que se pede aos professores que actuem sobre situações concretas (acções), ainda que com base em "*conhecimentos oriundos de áreas de conhecimento diversificadas mas, no momento, unidas por um elemento comum: a sua relevância para a problemática em questão*" (Alarcão, 1992b:26).

Quando neste processo contínuo de luta contra a rotina, de colaboração e de trabalho de equipa, de desenvolvimento pessoal e intelectual, se permite que os professores reflectam e actuem com base não só na informação autorizada que receberam de modo mais ou menos tradicional, mas também com base nas suas próprias crenças e teorias privadas, estamos a aproximá-los dos investigadores "encartados", pois como afirmou Edge (1995, cit. em Amaral, 1995) "*se todos os professores forem práticos reflexivos, são investigadores de direito*".

Esta diluição da dicotomia professor-investigador parece também poder contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da própria investigação. Primeiro, porque ela promove a auto-

estima e melhora o estatuto profissional dos professores, motivando-os. Esta motivação para o desempenho da profissão agregará e envolverá mais facilmente os alunos nas tarefas de aprendizagem que lhes sejam propostas. Por fim, estas não serão perturbadas pela presença de investigadores externos, que nem sempre conseguem observar e estudar o verdadeiro contexto da sala de aula, por lhe serem estranhos, não podendo, por isso, tornar-se em narradores participantes capazes de, mais facilmente, mudarem o curso dos acontecimentos dentro do enredo.

CAPÍTULO II

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS REFLEXÕES

1. Introdução

A correcção dos erros dos meus alunos foi sempre algo que me preocupou desde o início da minha carreira de docente tanto a nível do Ensino Básico (3º Ciclo) e Secundário, como do Superior.

Penso às vezes que as razões mais profundas deste meu interesse devem ter surgido, ainda que inconscientemente, durante o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão) a que estive exposta como aluna, na década de sessenta.

Nessa altura, o enfoque do ensino era na escrita, na tradução e na gramática. Os erros, bem visíveis, porque registados no papel, eram alvo de indicações e/ou correcções a tinta vermelha ("*the red pen syndrome*") que transformavam os textos em verdadeiros "*campos de batalha*" (Bartram & Walton, 1991: 78). A desmotivação resultante de tal "*feedback* sangrento" era reforçada pela correcção "pública", no quadro, acompanhada, algumas vezes, de comentários mordazes pouco promotores de uma aprendizagem consciente e eficaz.

Nas aulas, quase não se utilizava a língua em situações "naturais" de comunicação. O seu uso oral estava condicionado por um texto sobre o qual eram colocadas questões, às quais, invariavelmente, respondíamos com a estrutura gramatical contida na própria questão ou com frases quase decalcadas do texto. Utilizávamos tudo quanto podíamos para evitar o erro que nos amedrontava.

Mas este ensino revestiu-se de dois aspectos antagónicos: 1) por um lado, tornámo-nos capazes de escrever textos, não muito interessantes, porque os temas propostos eram normalmente pouco atractivos, mas linguisticamente aceitáveis; 2) por outro, perante situações reais de comunicação, nos então raros contactos com falantes nativos, dentro ou fora do nosso

país, sentiamo-nos "*interlocutores ... ineficientes*" (Littlewood, 1984; Tannen, 1984, cit. em Willems, 1987b), porque receosos de dar erros e de "fazer má figura".

Mais tarde, quando em 1972 me iniciei na profissão, as incipientes teorias behavioristas, na sua forma de "*audiolingualismo mecanicista*" (Torre, 1991:388), também levaram os professores a pensar que se deveriam evitar os erros nas salas de aula. Primeiro, porque sendo sinal de que algo falhara, a própria imagem do professor estava posta em causa; depois, porque se considerava que os alunos aprendiam tudo aquilo que ouviam ou viam escrito.

Foi a "moda" dos "*drills*" e das "tábuas de substituição", os quais, ao quase não darem aos alunos hipótese de errarem, os transformavam em perfeitos autómatos ou "papagaios".

Com o tempo, comecei a encontrar na literatura sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras algumas ideias que iam ao encontro das questões que tal tipo de ensino me colocava. Havia outras formas de ensinar e corrigir os alunos que pareciam mais eficazes porque menos frustrantes, monótonas e áridas. A abordagem cognitiva propunha uma aprendizagem dos sistemas linguísticos que envolvesse conscientemente os alunos no processo, utilizando-se para tal explicações indutivas da regra (Richards *et al.*, 1992). Era o dealbar do ensino pela descoberta guiada, em oposição à "*exercitação mecanizadora*" criadora de hábitos preconizada pelo audiolingualismo (Torre, 1991:388). Tentava-se que os alunos descobrissem as regras gramaticais a partir do uso de determinadas estruturas contextualizadas na crença, muitas vezes real, de que a descoberta feita pelos próprios não permitiria que os erros se voltassem a repetir.

Comecei, timidamente, a envolver os meus alunos do Ensino Básico e Secundário, na descoberta dessas regras e na correcção dos seus próprios erros, uma vez que o seu envolvimento nesta tarefa, bem como o conhecimento dela decorrente me pareciam promover a aprendizagem.

Quando me senti mais segura do que tinha "descoberto", comecei a atrever-me a dar voz às minhas próprias crenças e a reflectir sobre elas com a ajuda de colegas de profissão nas sessões de formação de professores de Inglês que fui realizando na A.P.P.I..

Quando, em 1991, iniciei a minha actividade no Pólo de Lamego, da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu, estas preocupações acentuaram-se. Verifico que os meus alunos do curso de Português-Inglês cometem erros muito semelhantes, se não iguais, aos dos alunos de níveis de aprendizagem de língua ditos mais elementares.

Comecei por colocar a hipótese de que os erros dos meus alunos seriam o resultado de alguma **fossilização** (Selinker, 1972, cit. em Corder, 1981; Littlewood, 1984) das formas menos correctas que "armazenaram" ainda durante a escolaridade obrigatória ou o ensino secundário. Outra ideia que me assaltou foi a de que essa fossilização poderia ter tido origem numa correcção pouco profunda dos erros, que não atendeu às características individuais dos alunos, nas quais se incluem as suas **estratégias de aprendizagem** (Corder, 1981; Oxford, 1990) ou **cognitivas** (Spiro, 1977), bem como as suas **estratégias comunicativas** (Rubin, 1987; Wenden, 1987; Willems, 1987a, 1991, 1993; Bialystok, 1990).

Foi assim que, sozinha, comecei a analisar os erros dos meus alunos, tentando encontrar as possíveis razões por que ocorriam e/ou alguma consistência na sua produção e acreditando que algo se poderia fazer contra essa tal "fossilização".

Porém, desde logo me começou a parecer que tal estudo conduziria a conclusões pouco significativas, uma vez que não conseguia encontrar qualquer consistência nas possíveis causas que teriam presidido às formas incorrectas de cada aluno. As teorias defendidas pela "análise contrastiva" (Fries, 1945) e/ou pela "análise dos erros" (Lado, 1957) não explicavam tudo o que parecia estar por detrás das formas incorrectas, uma vez que as características individuais dos alunos não eram tomadas em consideração.

Resolvi, por isso, optar por um outro caminho, já iniciado no Ensino Básico e Secundário: o de envolver os alunos nesse processo de análise da língua produzida.

Servi-me para tal de dois processos: 1) fazê-los pensar alto (Abraham & Vann, Cohen, Ericsson e Wenden cit. em Wenden & Rubin, 1987; Hubbard *et al.*, 1991); 2) perguntar-lhes as razões que os levaram a formas menos correctas (Corder, 1981; Chamot 1987a, cit. em Wenden & Rubin, 1987; Bartram & Walton, 1991).

Parecia que estava a procurar as bases para a *consciencialização para a língua* e para a *tomada de consciência sobre a língua* defendidas, entre outros investigadores, respectivamente por James & Garrett (1991) e Fairclough (1992).

Segundo James e Garrett (1991), a *consciencialização para a língua* permite aos aprendentes que obtenham conhecimento consciente sobre o que sabem, sobre as suas necessidades linguísticas e sobre a forma como gostam de aprender. Para Fairclough (1992) a *tomada de consciência sobre a língua* permite que os aprendentes prestem uma atenção

consciente sobre as propriedades e uso da língua de modo a que a aprendizagem seja promovida.

Ao defender estes processos conscientes e consciencializadores para e sobre a língua, aproximamo-nos de um conceito de aprendizagem mais envolvente e humanista. As características individuais dos alunos não são descuradas e o papel desempenhado pelo professor também adquire uma nova dimensão: torna-se o monitor dessa aprendizagem, embora, como é óbvio, se continue a esperar que possua os necessários conhecimentos científico-pedagógicos.

Este tipo consciente de aprendizagem centrada nos alunos é aquela de que hoje tanto se fala e que tem provocado, como é habitual quando algo de novo surge, ódios e amores extremos. Contudo, e pela experiência que até hoje tenho desenvolvido, parece-me que será aquela que melhor poderá promover a existência de aprendentes autónomos e competentes. Não posso porém deixar de reconhecer, que nem sempre é um processo de fácil desenvolvimento nas turmas populosas que normalmente nos são atribuídas.

2. A promoção da aprendizagem a partir do aluno

Neste estudo, baseio-me no conceito de aprendizagem apresentado por Oxford (1990). Esta autora começa por considerar demasiado rígida a dicotomia *aquisição/ aprendizagem* (Krashen, 1981). Afirma tratarem-se de dois processos indissociáveis e complementares, defendendo ainda que existe um *continuum* aprendizagem-aquisição, a que, para maior facilidade de leitura da obra citada, passou a denominar apenas de *aprendizagem*.

Abandona assim a diferença existente entre processos inconscientes e espontâneos ("aquisição"), que podem levar à fluência no uso da língua mas não ao conhecimento profundo do seu sistema, em oposição ao conhecimento consciente das regras da língua ("aprendizagem"), que normalmente não conduz à fluência, mas apenas à "correção formal". Acredita que ambos os processos são necessários à competência comunicativa, sobretudo em níveis mais elevados de aprendizagem ("*higher skill levels*").

Esta autora parece também não ter aceitado uma outra dicotomia existente entre estes dois termos, presente em autores como Ringbom (1987), que aplica o termo *aquisição* para se referir a uma situação de aprendizagem de uma segunda língua, com os aprendentes inseridos no

país falante dessa língua, enquanto a *aprendizagem* seria a situação mais formal de estudo de uma língua estrangeira, porque inserida numa sala de aula, onde raramente se envolvem os aprendentes em situações reais de comunicação.

Na literatura recente sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, também esta dicotomia parece estar a desaparecer, assim como a diferença entre o que se entende por aprendizagem de uma *língua estrangeira* e de uma *segunda língua* (Oxford, 1990; Tarone & Yule, 1991; Nunan, 1992; Richards *et al.*, 1992).

O que parece interessar os seus autores é o que realmente acontece nas salas de aula. Ao reflectirem sobre esses acontecimentos, os professores aproximam-se, nas conclusões que tiram, dos investigadores exteriores ao contexto da sala de aula. Na dimensão investigativa, que também possuem, os professores não são nem "intrusos" nem "perturbadores" do normal decorrer das aulas, pois farão parte integrante desse contexto ecológico (Allwright & Bailey, 1991). Pretende-se, assim, que os professores se tornem investigadores da realidade da sala de aula. Espera-se também que tornem públicas essas suas "descobertas" para que todos (alunos e professores) com elas possam lucrar. Esta pretensão pode considerar-se legítima, uma vez que, sendo observadores omnipresentes, serão privilegiados em relação àqueles que, vindos de fora, não poderão ter o conhecimento profundo desse contexto, nem reflectir de modo tão constante sobre ele. Segundo Edge (1995, cit. em Amaral, 1995), o facto de se reflectir sobre o que acontece nas salas de aula dá aos professores o estatuto de investigadores.

As reflexões decorrentes das observações realizadas pelos professores sobre os reais acontecimentos da sala de aula levaram-nos a verificar, e a começar a aceitar o facto de que cada aluno é um aluno, com características individuais que se devem respeitar e promover, na medida em que elas ajudam à aprendizagem de conhecimento linguístico e/ou não linguístico – o "aluno global" (Rogers, 1969, cit. em Littlewood, 1992) ou uma pessoa "cada vez mais completa" ("*fuller person*") (Kohonen, 1992, cit. em Nunan, 1992:19).

A vida e a sociedade actuais exigem que os professores sejam capazes de ajudar ao desenvolvimento total desses seres que lhes são confiados. A competitividade e o egocentrismo da nossa sociedade exigem cidadãos autónomos e capazes de se não deixarem destruir. Estas exigências colocam sobre os professores uma enorme responsabilidade: a de formarem seres globais, autónomos e responsáveis (Holec, 1979, cit. em Nunan, 1989; Wenden, 1987; Oxford,

1990; Willems, 1993). Para tal, é preciso que todos os "habitantes" do contexto de sala de aula se consciencializem das suas próprias características como "aprendentes" e "ensinantes", para as poderem descobrir, desenvolver e pôr ao serviço de si próprios e dos outros.

Essas características próprias, das quais se destacam a sequência, o ritmo e a motivação da aprendizagem são, muitas vezes, determinadas por condicionalismos de ordem cultural, psicológica ou social que nem sempre são controláveis pelo professor, mas que este, na medida do possível, deverá conhecer através da observação e questionamento dos próprios aprendentes. Os alunos não podem continuar a ser vistos como meros "consumidores de cursos" mas como alguém capaz de "promover a sua própria aprendizagem" (Holec, 1987, cit em Kohonen, 1992).

São também essas características que determinam a existência de estratégias de aprendizagem diferentes: uns aprendem de forma linear enquanto outros parecem mover-se aos solavancos, adquirindo pedaços completos de língua ("*chunks*"). Daqui resulta que o professor tem de estar atento para proceder de modo individualizado. Tem de adaptar as técnicas de ensino às técnicas individuais de aprendizagem (Norrish, 1987).

A aprendizagem de uma língua deixou assim de ser encarada como um processo simples apenas baseado na memória que, uma vez estimulada sensorialmente, produz informação correcta. Os alunos não são vistos como "tábuas rasas" (Rubin, 1987) das quais se apagam os hábitos utilizados na aquisição da língua materna para lá gravar novos hábitos conducentes à aquisição da língua estrangeira. O professor deve estar consciente de que a aquisição de informação e a sua subsequente reprodução/utilização, oral ou escrita, é influenciada pelo conhecimento prévio (Alarcão, 1991b) e pelo conhecimento que vai adquirindo através da *aprendizagem* que Willems (1993) define como "*um processo cíclico que integra a experiência imediata, a reflexão, a abstracção e acção*" (p.15), definição também encontrada em Kohonen (1987, cit. em Nunan, 1992).

Porém, Corder (1981) afirma que a quantidade de informação que se passa para o aluno e que se espera que ele adquira ("*input*"), não é aquela que ele produz ("*output*"). Ao contrário do que se acreditava nos anos 60, nem tudo o que se passa na aula pode ser controlado pelo professor. Dever-se-á tentar descobrir o que se passa dentro da "caixa negra" dos alunos, que, segundo Long (1977) afinal não é tão impenetrável como então se julgava, para se poder

promover um ensino mais eficaz que será o resultado de uma observação e investigação aturadas sobre da aula.

É preciso, por isso, considerar que o discurso do aluno é o resultado daquilo que este foi capaz de absorver do discurso do professor. A este processo de apropriação do discurso, Corder chama de "*intake*" (1978, cit. em Allwright & Bailey, 1991; Corder, 1981), o qual pode não corresponder exactamente ao que lhe foi dado a conhecer. Este facto pode ter origem na forma individualizada como se processaram os dados e nas interferências inter e intralinguísticas (Oxford, 1990).

Da interacção destes três elementos ("*input*" – "*intake*" – "*output*") resultará em termos de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma linguagem própria de cada aprendente a que Selinker (1972, cit. em Corder, 1981) chamou de **interlíngua**. Torre (1985), porém, apelida-a de **interlinguagem**. Por um lado, este termo parece traduzir melhor o dinamismo da aprendizagem, e por outro esta designação parece também não permitir que se acredite na ocorrência da fossilização, ao contrário do que é defendido por Selinker (1978, cit. em Torre, 1985), que afirma que os aprendentes estagnam ao perceberem que a linguagem adquirida até um certo momento já lhes permite sobreviver e aculturar-se.

Para Torre (1985) a interlinguagem é uma entidade ao mesmo tempo "abstracta" e "concreta". "*Abstracta porque não é possível elaborar-se uma gramática ou um dicionário de interlinguagem que se aplique às produções de todos os aprendentes da língua estrangeira. Concreta porque pertence a um determinado aprendente e é visível porque é produzida.*" (p.70).

Já em 1981, Corder parece partilhar esta opinião quando afirma que a interlíngua é um dialecto idiosincrático que tem uma gramática própria, a qual não coincide nem com a gramática da língua estrangeira, nem com a da língua materna, mas que possui regras de ambas. É uma língua que é um "sistema em aproximação" ou "aproximativo" da língua em aprendizagem ("*approximative system*" – Nemser, 1971 cit. em Corder, 1981:53 ; Cardoso, 1989:62), o qual se deverá tornar tanto mais semelhante quanto maior for o grau de desenvolvimento dessa língua. Corder chega mesmo a afirmar que haverá apenas um "nativo" capaz de falar essa língua – o próprio aprendente – embora se possa encontrar um conjunto comum de características que permite ao professor ensinar turmas e não apenas indivíduos.

O aluno "*construirá o seu saber uma nova língua*" sobre o conhecimento da sua própria língua materna, que constitui a única realidade que tem à disposição para inferir, controlar e reflectir sobre o uso do novo código em aprendizagem (Alarcão, 1991b:84) e para construir o seu próprio programa de aprendizagem de língua ("*inner network*", Stern, 1971, cit. em Oller & Richards, 1973:24; "*built-in syllabus*", Corder, 1981:53; "*internal syllabus*", Bartram & Walton, 1991:11). Pouco a pouco, vai-se apropriando do novo código e vai adquirindo "*a flexibilidade e espontaneidade que caracterizam a produção linguística de um bom utilizador da língua*", através da reflexão que sobre ela vai realizando (Alarcão, 1991b:85).

Todo este processo aparece resumido na definição de aprendizagem que Bruner nos apresenta: "*aprender é descobrir como usar o conhecimento que já se possui de modo a ultrapassar aquilo que se costuma criar como hipótese*" (1987, cit. em Nunan, 1992:55).

Alarcão (1991b) afirma também que "*aprender uma língua estrangeira requer como que um certo desbloqueamento das faculdades marcadas pela língua materna tirando proveito do que já sabem e do que já são: falantes de uma língua, detentores de um conhecimento que pode ser mais ou menos consciente, mais tácito ou mais explícito, e de uma actuação mais ou menos espontânea ou controlada*" (p.84).

Contudo, Perkins e Simmons (1988), previnem o professor, monitor da aprendizagem, que evite que o aluno faça essa transferência de conhecimentos de modo ingénuo e leviano.

Sendo um conhecimento que resulta de uma interacção linguística entre o conhecimento que já possui da língua em aprendizagem (resultante do seu uso activo), com o conhecimento da língua materna, e/ou de qualquer outra língua estrangeira, não seremos realistas se pensarmos que o aluno se não vai servir dele, pelo menos nos primeiros momentos de aprendizagem da língua estrangeira. Como professores, podemos tentar aprofundar o nosso conhecimento desse sistema linguístico do aprendente, para o ajudarmos a desenvolver, aproximando-o cada vez mais do sistema padrão da língua alvo da aprendizagem.

Será também natural pensar que o aprendente se serve, nessa interacção inter e intralinguística, mais das semelhanças do que das diferenças existentes entre os vários sistemas (Cardoso, 1989). Mas para podermos actuar com mais certezas: perguntemos-lhe quais as estratégias que accionou para adquirir conhecimento sobre a língua em aprendizagem; perguntemos-lhe se foram as semelhanças ou as diferenças que o ajudaram a aprender;

perguntamos-lhe também se são capazes de explicar quais as estratégias comunicativas que utilizou para produzir não só as formas incorrectas, mas também as correctas (Willems, 1993).

Para que tal aconteça, será necessário promover uma consciencialização das estratégias de aprendizagem e de comunicação utilizadas, para o podermos ajudar a melhorar tanto a própria aprendizagem da língua como sistema, como o seu uso em situações de comunicação (Smith, 1981, cit. em Rubin, 1987). Esta consciencialização e o processo que a envolve, prepará-lo-ão para situações futuras ou mesmo presentes quando se torne impossível ao professor ensiná-lo individualmente (Rubin, 1987; Chaudron, 1988).

Será através do que os aprendentes nos dizem sobre o processo utilizado que poderemos encontrar a origem dos erros, pelo que a tentativa de aceder a esse conhecimento não deva ser vista como algo de negativo ou ameaçador para a nossa imagem de professor. Segundo Rubin (1987) pode até ser promotor de melhores estratégias de ensino/aprendizagem.

Também Torre (1985) parece partilhar da mesma opinião quando afirma que o estudo da interlinguagem dos aprendentes nos permite aceder às suas estratégias de aprendizagem e conhecer a maior ou menor facilidade com que dominam a língua estrangeira para podermos formular "*as técnicas pedagógico-didácticas mais adequadas*" (p.71).

Assim, a função dos professores será a de ajudar os alunos a construírem conhecimento sobre aquele que já possuem quer em termos de língua, quer de comunicação, quer, e talvez o mais importante, sobre o modo como processam a própria aprendizagem. Segundo Rubin (1987) estaremos a promover uma aprendizagem activa em que os aprendentes recebem, interiorizam, e armazenam informação sobre a existente, devolvendo-a mais tarde ao utilizá-la na resolução dos problemas, a qual segundo esta autora é a "*abordagem que melhor auxilia a aprendizagem*" (p.18).

Porém, este tipo de ensino centrado no aluno, de que hoje tanto se fala e que os "Novos Programas de Inglês" defendem como possível é desejável, tem encontrado da parte dos professores alguma resistência. A falta de formação nessa área e as salas de aula superlotadas, levam muitos a uma atitude pessimista, pouco consentânea com tais "lirismos".

Outra das razões da sua não utilização ligar-se-á com o facto de envolver conhecimentos de psicologia e sociolinguística. Contudo, é uma tese defensável, se aceitarmos como verdadeiro

o que Hunt afirma: "*uma sistemática pesquisa dentro de nós próprios permite que se perceba a forma como as nossas mentes actuam*" (1982, cit. em Wenden, 1987:4).

Parece-me que quando promovi ou promovo essa "pesquisa ao interior das mentes pensantes dos meus alunos", obtenho alguns resultados sobre o modo como aprendem e também, sobre o que os levou a cometer erros.

Ao torná-los conscientes dos processos que utilizaram para aprender a língua e para a utilizarem na comunicação oral ou escrita, levo-os a conhecer e, possivelmente a desenvolver os processos que foram ou poderão ser utilizados em situações de maior desenvolvimento da sua interlíngua. Esta tomada de consciência das estratégias e a sua expansão, conseguida através de um processo de aprendizagem colaborativo, promoverá no aprendente atitudes e técnicas conducentes a uma progressiva **autonomia** no processo de desenvolvimento global que se inicia na escola mas que o deve acompanhar pela vida fora (Chamot, 1987b, cit. em Wenden e Rubin, 1987; Kohonen, 1992; Willems, 1993)

Estes processos a que Wenden (1987) chama de **estratégias**, em sentido lato, são comportamentos de aprendizagem da língua que ajudam directa ou indirectamente essa aprendizagem, que são consciente ou inconscientemente utilizados, automatizados ou não, e que podem ser alterados e melhorados em prol da aquisição de maior competência linguística ou, como foi referido pelos próprios alunos questionados por diversos investigadores (Chamot, 1987a; Chaudron, 1988) e por mim própria, utilizados noutras situações de aprendizagem não linguística.

Oxford (1990) parece resumir e de certo modo alargar esta definição de estratégias de aprendizagem, apontando para o sentido lúdico que se deve imprimir à aprendizagem (Alarcão, 1992a), quando, depois de dar a origem etimológica da palavra **estratégia**, afirma tratarem-se de "*acções específicas de que o aprendente se utiliza para facilitar a sua aprendizagem, para a acelerar, para a tornar mais divertida, mais auto-dirigida, mais eficaz e mais transferível para novas situações*" (p.8). Refere ainda que reduzir as estratégias de aprendizagem a operações que ajudam o aprendente a adquirir, armazenar, devolver e utilizar informação lhes retira o entusiasmo que a tomada de consciência da sua existência e o seu possível desenvolvimento lhes conferem.

3. A competência linguístico-comunicativa e as estratégias de aprendizagem

Com a utilização do termo *competência linguístico-comunicativa* pretendo defender uma abordagem de ensino/aprendizagem não puramente comunicativa, como é preconizado pelos puristas do comunicativismo (Widdowson, 1978), nem apenas "linguística", na acepção estruturalista do termo.

Tal como as tendências da "moda", também certas teorias relacionadas com o ensino de uma língua estrangeira se apresentaram como exageradas e efémeras. Passados os primeiros momentos de entusiasmo e de adesão "cega", são abandonadas na sua quase totalidade, não deixando contudo de marcar os seus seguidores. No contexto da aprendizagem, espera-se, porém, que essas marcas se restrinjam àquilo que apresentaram de eficaz.

O *comunicativismo* não deveria ter existido como um "método" mas como um objectivo a atingir (Davies, 1985, cit. em Torre, 1991). Para que esse objectivo se atinja é preciso que a língua exista como um sistema cuja utilização correcta leva a uma comunicação eficaz. De outro modo poderemos correr o risco para que Rivers nos alerta quando, em entrevista concedida a Arnold (1991) nos fala da "galinha sem ossos": "*Saying that we don't need to teach grammar is like saying that you can have a chicken walking around without bones*" (p.3).

A ideia de que o ensino da gramática também não pode ser abandonado, como pareceu a alguns dos mais acérrimos defensores do comunicativismo, e de que até pode ser algo de "*fascinante, produtivo e mesmo divertido*", é-nos apresentada por Crystal (1992) quando a compara a certos jogos que envolvem a resolução de problemas, como o "Scrabble", as palavras cruzadas e os concursos televisivos onde frases são completadas pelos concorrentes.

Se, de facto, pretendemos conciliar estes dois aspectos (a comunicação e a correcção linguística), a gramática servirá de "esqueleto" a uma língua que se utiliza em situações de comunicação mais ou menos real. Contudo, não podemos também cair no exagero de regressar ao tempo do *estruturalismo* e da tradução. Todos os que foram ensinados por esses métodos, no que eles possuíam de exagerado, sentiram as dificuldades causadas pelo mesmo quando pretenderam comunicar em situações reais.

A avaliação que se fazia dos "produtos" escritos ou orais dos alunos era baseada em critérios linguísticos (gramática, vocabulário, pronúncia e ortografia) e era o resultado de uma

comparação entre esse produto e aquilo que o professor considerava ser o padrão da língua em aprendizagem, isto é, o tipo de língua que o nativo culto possuiria – "*educated RP speaking native speaker*" (Willems, 1987a).

Esquecia-se a fluência e dava-se mais importância à correção linguística. Parecia só estar em causa a língua como sistema, esquecendo-se que a língua deve ser sobretudo um instrumento de comunicação (Bartram & Walton, 1991) e que em situação real de comunicação, diferente da situação de sala de aula, as pessoas não estão muito interessadas nos erros, desde que a comunicação se realize. Foi este tipo de ensino que levou Giglioli (1972) a afirmar que se se reduzir a competência comunicativa, em sentido lato, à competência linguística, estamos a criar "*monstros cultos*" em regras gramaticais, incapazes de utilizar a língua em situações normais de comunicação.

Os professores, porém, não podem sentir-se "culpados" por actuarem ou terem actuado deste modo. Os alunos consideram que a correção é uma das formas mais poderosas de melhorar a sua produção linguística (Ringbom, 1987; Willems, 1987a; Chaudron, 1988). Além disso, tanto os alunos como os pais, como as próprias autoridades escolares, esperam que isso aconteça (Moreira, 1992), chegando mesmo a pôr em causa a competência do professor se este não corrige os alunos. Mas como não é hábito perguntar aos alunos se querem e como querem ser corrigidos, os professores esquecem-se que esse comportamento "super-corrector" poderá estar na origem do aborrecimento mostrado por alguns, ao serem interrompidos constantemente, quando estão a fazer um esforço genuíno de comunicação (Bartram & Walton, 1991).

Será por isso desejável que adoptemos uma definição bem mais lata de **competência comunicativa**, à qual pelas razões anteriormente expostas apelidei de linguístico-comunicativa. Encontrei-a em Willems (1993): "*a capacidade de usar a língua de modo correcto e eficaz, fazendo uso das competências linguística, pragmática, discursiva, estratégica e social, com base numa consciência sócio-cultural e metacognitiva*" (p.22). Contudo, devo acrescentar que o próprio autor assume que esta definição é o resultado da investigação realizada por outros estudiosos desta área da linguística aplicada, tais como Riley (1984), Coulmas (1986), Edmondson (1986), Kaspar (1986), Wilkins (1987) e Canale & Swain (1980).

Essa **competência linguístico-comunicativa** apresentada por Willems (1987a), surge subdividida em quatro outras competências, dois tipos de conhecimento e uma "skill" (destreza), cujas definições traduzi e das quais incluo aqui um breve resumo:

- " • **competência linguística** – o domínio da gramática, do léxico, da articulação dos sons, da acentuação e da ortografia da língua em aprendizagem;
- **competência pragmática** – aquela que nos permite usar a nossa competência linguística de modo funcional, isto é, interpretar e produzir uma linguagem que surta efeito;
- **competência discursiva** – evita que nos tornemos vítimas indefesas dos nossos interlocutores, isto é, ensina-nos a desempenhar o papel adequado na interacção em que estamos envolvidos; permite ainda, que saibamos pôr os nossos pensamentos no papel, de forma coerente e eficaz, e que sejamos capazes de ler criticamente;
- **competência estratégica** – permite usar e interpretar a língua num contexto comunicativo em que se usem 'estratégias compensatórias', quando o conhecimento possuído não permite a rápida transmissão das ideias ou intenções do falante;
- **conhecimento sócio-cultural e do mundo** – a língua é entendida como um veículo de uma cultura que é preciso conhecer para que se não venham a criar situações embaraçosas para os interlocutores;
- **conhecimento metacomunicativo** – conhecimento do código linguístico e do modo como ele actua durante a comunicação;
- **fluência** – capacidade de, com alguma facilidade, pôr em palavras o que se pretende comunicar " (pp.33-34).

Como se pode verificar, para a utilização das várias competências ou destrezas anteriormente listadas é necessário que o aprendente possua estratégias cognitivas e comunicativas que decorrem inevitavelmente do modo estratégico com organizou ou foi ajudado na organização da sua aprendizagem.

4. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa

Se os professores estão interessados em desenvolver a competência linguístico-comunicativa dos seus alunos e em avaliar se esse desenvolvimento se está a realizar, deverão

conhecer e aprofundar os processos de aprendizagem de que estes se servem e envolvê-los no processo de ensino/aprendizagem-correcção-aprendizagem (Wenden, 1987), completando a atenção habitualmente dada aos "produtos" com a análise dos processos, o que melhorará a qualidade desses mesmos produtos. Dever-se-ão definir *objectivos processuais* e não apenas objectivos de consecução (Nunan, 1992; Willems, 1993). Peça-se aos alunos que relatem os processos de aprendizagem de que se serviram, para que, em colaboração, se possam descobrir as possíveis origens das formas que produzem menos bem e para que se possam também encontrar formas de remediação que respondam positivamente às suas características de aprendentes. Será assim e não através de uma correcção sistemática e perturbadora, que se promoverá a qualidade da aquisição do conhecimento linguístico (Willems, 1993).

Como referi anteriormente, para perceberem e descreverem essas **estratégias de aprendizagem**, vários autores se basearam na consulta dos alunos, os quais fizeram relatos orais ou escritos dos processos desenvolvidos para aprenderem e para comunicarem. Esses relatos foram solicitados *durante, imediatamente depois ou algum tempo depois* da realização da tarefa.

Julgo porém, que é para evitar os comentários dos mais cépticos, que Rubin (1987), citando Smith (1981), afirma que "*a consciencialização do processo de aprendizagem não é perda de tempo*" (p.16). O professor que encoraja os aprendentes a desenvolverem as estratégias de aprendizagem que melhor servem o seu modo de aprender, está a contribuir para um maior sucesso educativo tanto na língua alvo como em qualquer outra área, porque as estratégias, uma vez conhecidas, são transferíveis (Rubin, 1987; Chaudron, 1988).

Rubin (1987) verificou que, ao promover entre os alunos o conhecimento dessas estratégias, se lhes permite que dêem conta do seu *conhecimento estratégico*, isto é, de quais os comportamentos de que se servem para aprender a língua alvo, bem como de quais as características pessoais que podem facilitar ou impedir essa aprendizagem. Estes factores serão aqueles que se prendem com a maior ou menor facilidade com que manipulam e armazenam a informação, para mais tarde a darem a conhecer através do uso da língua.

É ainda Rubin (1987:23-4) que identifica seis **estratégias cognitivas de aprendizagem** que contribuem para que a aprendizagem da língua se realize de forma rápida e directa, através de tentativas que são clarificadas e/ou corrigidas sempre que a inevitável produção de erros ocorre.

Essas estratégias são: 1) "*clarificação/verificação*"; 2) "*'guessing' / inferência indutiva*"; 3) "*raciocínio dedutivo*"; 4) "*prática*"; 5) "*memorização*"; 6) "*monitoração*".

Não me deterei na descrição pormenorizada de cada uma destas estratégias porque voltarei a referi-las quando tratar as possíveis origens do erro.

Mas a necessidade de vir a utilizar um sistema classificativo dos processos de aprendizagem, de leitura fácil para os hipotéticos formandos do módulo de formação que pretendo apresentar no capítulo V, opto pela classificação não taxonómica e não hierarquizada, que Oxford (1990) nos apresenta, a que chamou de um "*Novo Sistema das Estratégias de Aprendizagem de uma Língua*", advertindo-nos porém de que o mesmo se baseia em grande medida na investigação realizada por Rubin, Chamot, O'Malley e Dansereau (nota 29, p.238).

A autora defende a utilização do termo "sistema" em oposição ao termo "taxonomia" por dois motivos: 1) considera que não existe uma relação hierarquizada entre as várias estratégias; 2) estando a investigação nesta área ainda em fase incipiente, torna-se difícil contabilizar e categorizar as estratégias de forma segura e inequívoca.

Começa por dividir as estratégias em dois grandes grupos de acordo com o modo **directo** e/ou **indirecto** como influenciam a aprendizagem, esquematizando-as e interrelacionando-as num diagrama que apresento na Fig. 1.

Para melhor nos dar a conhecer a forma como as estratégias se interrelacionam com vista a um objectivo comum – a **competência comunicativa** – Oxford utiliza uma metáfora em que compara a aprendizagem da língua à encenação de uma peça de teatro. O actor tem de se servir das **estratégias directas** para conhecer e compreender o texto (*cognitivas*), para o memorizar e reproduzir (*de memorização*) e para obviar às chamadas "brancas" quando se esquece do texto (*compensatórias*). O director de cena utiliza as **estratégias indirectas** para coordenar o processo (*metacognitivas*), ao controlar as emoções (*afectivas*) e ao levar os actores a interagirem correctamente (*sociais*). Contudo, e pela observação do diagrama, poderemos verificar que nenhum dos dois grupos é pertença exclusiva de um ou do outro. Ambos (actor e encenador) têm de se controlar emocionalmente, têm de conhecer o texto, têm de agir socialmente, etc.

Se compararmos o professor ao monitor da aprendizagem e o aluno ao seu executor, estaremos a jogar com a interligação do *conhecimento declarativo* (factos, definições, regras, imagens e sequências) (Anderson, 1976, 1983, 1985 e O'Malley, Chamot & Walker, 1987, cit. em

Oxford, 1990:240, nota 5) com o *processual* (a capacidade de utilizar eficaz e interligadamente o conhecimento referido anteriormente) (Faerch & Kasper, 1984, cit. em Willems, 1993:24).

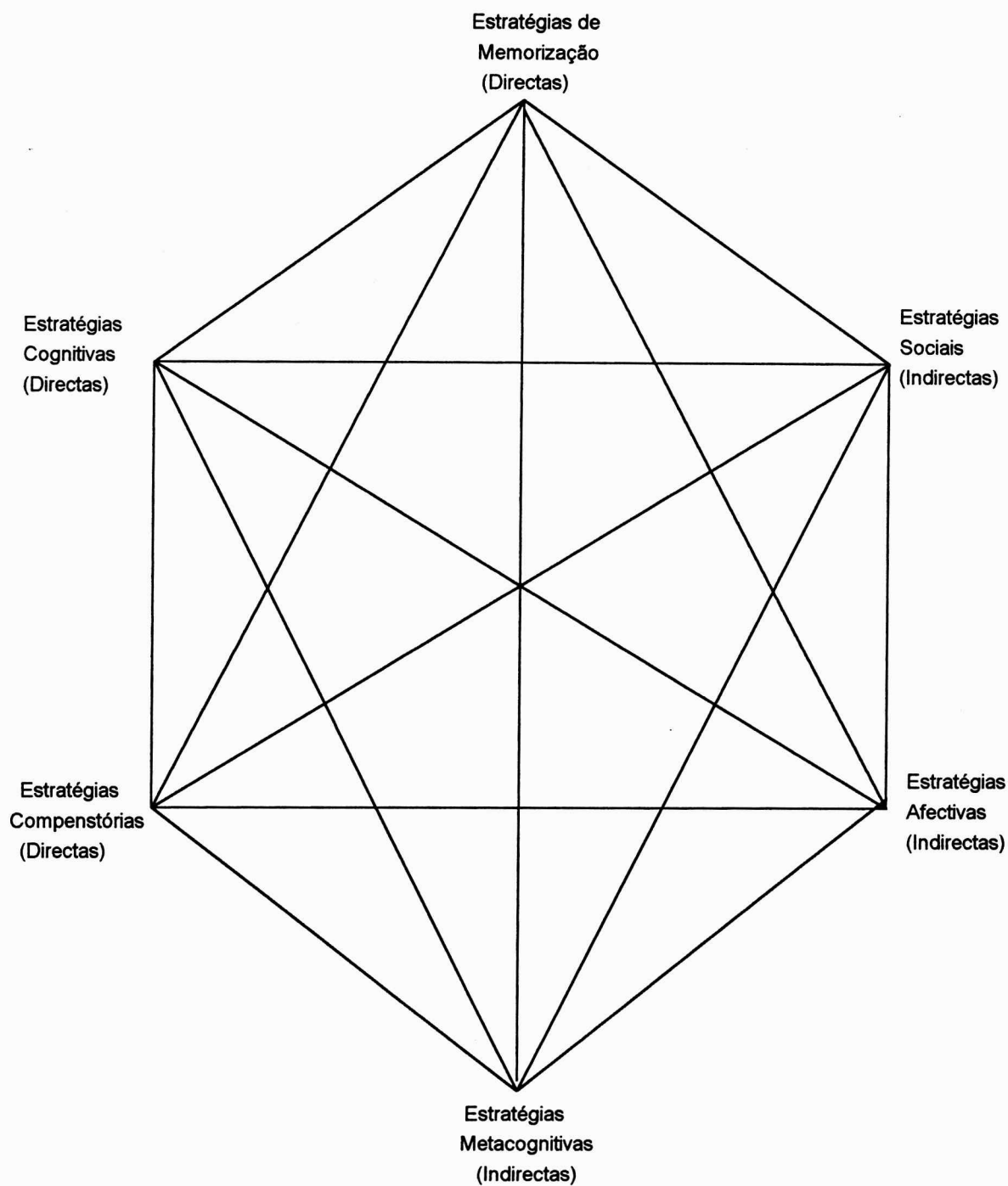


Fig 1: Interrelações entre as Estratégias Directas e Indirectas e entre os seis grupos de estratégias

(Traduzido de Oxford, 1990:15)

Continuando a referir-se ao contexto educativo, Oxford apresenta também as características das estratégias de aprendizagem de uma língua, conducentes a uma competência

comunicativa no sentido anteriormente apresentado. Essas características (Fig. 2) apontam-nos não só para as vantagens obtidas através da sua aquisição, consciencialização, utilização, treino e aprendizagem, mas também para algumas das suas desvantagens e cuidados a ter na sua implementação na sala de aula, que considera um processo difícil e moroso até que se comecem a verificar resultados.

- "As estratégias de aprendizagem de uma língua:
1. contribuem para a competência comunicativa
 2. permitem a autonomização do aprendente ("*self-oriented*")
 3. alargam as competências do professor ("*expand*")
 4. estão orientadas para a resolução de problemas
 5. são acções específicas desenvolvidas pelos aprendentes
 6. envolvem o aprendente na sua globalidade e não apenas os aspectos cognitivos
 7. apoiam a aprendizagem de forma directa e indirecta
 8. nem sempre são observáveis
 9. muitas vezes são conscientes
 10. podem ser ensinadas
 11. são flexíveis
 12. são influenciadas por uma enorme variedade de factores."

(Traduzido de Oxford, 1990:9)

Fig.2: Características das estratégias de aprendizagem

Esta autora tem em mente, como se pode verificar pela listagem anterior, o aluno global e individualizado a quem se deve ajudar a promover uma aprendizagem que lhe seja eficaz não só dentro da sala de aula, mas mais tarde, quando tiver necessidade e for capaz de transferir para outras situações as estratégias aprendidas, ensinadas, consciencializadas e desenvolvidas.

A listagem completa dessas estratégias será incluída no Capítulo V (Apêndice 2), para informação dos professores que venham a ser envolvidos no módulo de formação. Abstenho-me, por isso de a colocar aqui. Contudo, não resisti a incluir ainda neste capítulo um resumo das mesmas, apresentado pela autora, que me parece dar a dimensão humanista da aprendizagem obtida através da consciencialização para tais processos.

Oxford considera que, ao desenvolvermos as "**estratégias directas**" de aprendizagem, estamos a tomar os aprendentes em consideração ('CARE'), estamos a envolvê-los num processo

prático de real utilização da língua ('PRACTice') e estamos a fornecer-lhes processos de resolução de problemas que lhes permitam avançar na aprendizagem ('GO').

Quanto às "**estratégias indirectas**", considera que permitem que os aprendentes se tornem capazes ('CAPE-able') de monitorar a sua própria aprendizagem, de diminuir a ansiedade que o processo de aprendizagem provoca ('LET'), tornando-se "azes" ('ACE') naquilo que estão a aprender.

As frases onde a autora inclui estas siglas são ainda mais elucidativas dessa dimensão humanista e globalizante do processos de aprendizagem. Incluo-as aqui com curtas referências às estratégias a que se referem, pelo motivo anteriormente apontado.

Estratégias Directas:

1. **Memorização** : *"Take CARE of your memory, and your memory will take CARE of you!"*— CARE → ('creating mental linkages'; 'applying images and sounds', 'reviewing well' e 'employing action') (p.39).
2. **Cognitivas**: *"Cognitive strategies are PRAC-tical for language learning"* – PRAC → ('practicing', 'receiving and sending messages', 'analysing and reasoning' e 'creating structure for input and output') (p.44).
3. **Compensatórias**: *"Language learners .can GO far with compensation strategies"* – GO → ('guessing intelligently' e 'overcoming limitations in speaking and writing') (p.48).

Estratégias Indirectas:

1. **Metacognitivas:** "*Metacognitive strategies make language learners more CAPE-able*" – CAPE → ('centering your learning', 'arranging and planning your learning' e 'evaluating your learning') (p.136).
2. **Afectivas:** "*Affective strategies help language learners LET their hair down*" – LET → ('lowering your anxiety', 'encouraging yourself' e 'taking your emotional temperature') (p.141).
3. **Sociais:** "*ACE language learners use social strategies*" – ACE → ('asking questions', 'cooperating' e 'empathizing with others') (p.145).

No diagrama apresentado na Fig.3, tento resumir todo o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira considerando que, após a recepção do "*input*" "oferecido" pelo professor, o aluno se serve de estratégias de aprendizagem (directas e/ou indirectas) resultantes de outras aprendizagens anteriores, para atingir um sistema em aproximação cada vez mais correcto.

A esta aprendizagem está subjacente o conceito alargado e dinâmico de "*input*" apresentado por Oxford (1990), que não se resume à aquisição mais ou menos exacta do discurso de outrem, mas engloba também os processos accionados para essa apropriação.

Será através da consciencialização retrospectiva das estratégias de aprendizagem e comunicação utilizadas pelos aprendentes na produção das formas incorrectas, que se poderá tentar corrigi-las, permitindo uma aproximação cada vez maior da sua interlinguagem da língua padrão, através do desenvolvimento de uma também cada vez maior competência linguístico-comunicativa.

Para além das estratégias de aprendizagem de que todos os aprendentes são possuidores quando entram nas aulas de língua estrangeira, os processos de que estes se servem para se aproximarem do padrão dessa língua, são, como pretendo mostrar no diagrama da Fig. 3, a "inferência", a "transferência", a "simplificação" e a "generalização" de conhecimentos anteriores.

Estes processos poderão dar origem a formas linguisticamente mais ou menos correctas, que são parte integrante e inevitável do sistema linguístico em desenvolvimento.

São as formas menos correctas que constituem os erros (grafo-fonológicos, gramaticais e semântico-lexicais), de omissão, adição, selecção e/ou ordem (Corder, 1981), os quais podem contribuir, de modo mais ou menos grave, para que ocorram situações em que a comunicação não se realiza e/ou apenas se realiza parcialmente. Conforme a sua gravidade, necessitarão ou não de correcção por parte do professor e/ou do aluno.

Será esse o objecto do capítulo que se segue: dar uma perspectiva mais abrangente sobre os erros propriamente ditos, os seus diversos tipos, origens e correcção, bem como chamar a atenção para a inevitabilidade da sua ocorrência (Koutiva & Storch, 1989; Oxford, 1990) sendo, como é já frequente aceitar-se, que são indicadores de que a aprendizagem se está a realizar.

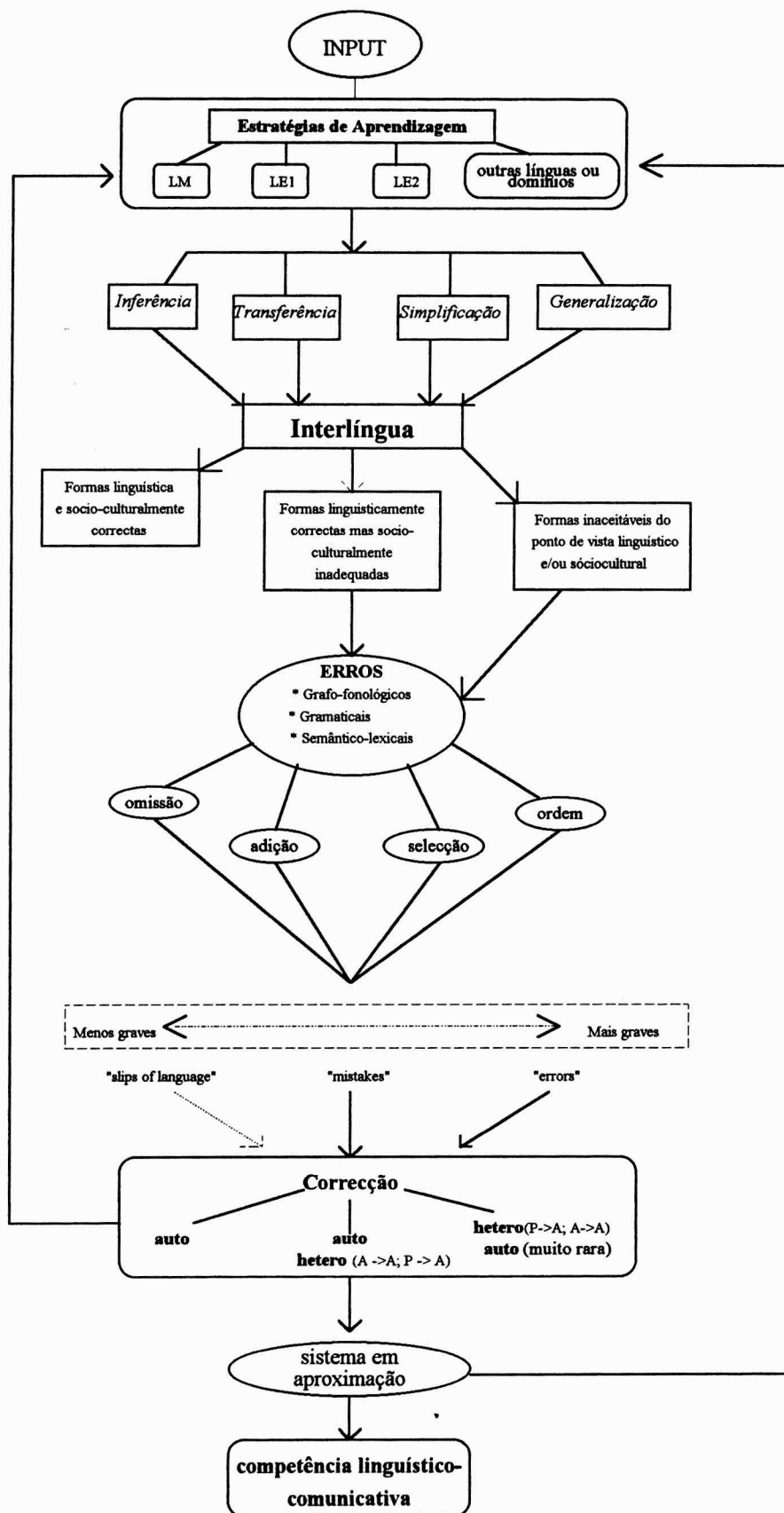


Fig.3: Processo de Aprendizagem de uma Língua Estrangeira

CAPÍTULO III

O PAPEL DA CORRECÇÃO DO ERRO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

1. Definição e classificação dos "erros"

Dentro do contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira a palavra portuguesa "erro" poderá corresponder a diversos tipos de erros, não sendo fácil distingui-los em termos da sua maior ou menor gravidade. Emprega-se também em sentido genérico para referir qualquer desvio à norma padrão da língua em aprendizagem, correspondendo neste sentido, à palavra inglesa "mistake".

Porém, em Inglês, o termo "mistake" poderá também indicar um determinado tipo de erro de gravidade intermédia entre os termos "error" e "slip", o último dos quais também tem correspondente na língua portuguesa: lapso de língua. Mas, como para este estudo, apenas me interessam os erros que precisam de tratamento pelo professor, adoptei as designações inglesas, como já se pode ter verificado no diagrama apresentado na Fig. 3.

Contudo, parece-me que será necessário fazer referência a algumas das diferentes classificações que outrora se utilizaram e que, talvez pela imprecisão de que se revestiriam hoje, foram sendo abandonadas ou acrescentadas.

Essas classificações estão intimamente ligadas a teorias de análise dos erros e suas origens que, também elas, foram sendo consciencializadas de outro modo.

A "análise contrastiva" (Fries, 1945) explicava que todos os erros tinham origem na interferência da língua materna e nas diferenças existentes entre esta e a língua estrangeira em aprendizagem ("*transferência negativa*"). Não se atendia às semelhanças entre as duas línguas que podem ser promotoras ("*transferência positiva*") e não inibidoras da própria aprendizagem (Cardoso, 1989:48), sobretudo se o professor levar o aluno a verificá-las tirando partido das mesmas. Relativamente a esta abordagem poder-se-á adoptar a atitude de Fisiak (1981, cit. em

Cardoso, 1989) que considera que os estudos contrastivos dos erros têm valor na medida em que têm a capacidade de indicar as áreas potenciais de interferência e de ocorrência dos mesmos.

Por outro lado, a "análise dos erros" (Lado, 1957) também já deu provas de não ser capaz de explicar, descrever e/ou prever todos os erros através da comparação simples entre a língua materna e a língua estrangeira e, muito menos, de levar a que a sua correção se faça de modo eficaz.

Daí que Torre (1985) proponha que a "análise dos erros" e a "análise contrastiva" se não continuem a considerar como dois movimentos antagónicos. Deverão antes ser considerados como dois processos complementares conducentes a um melhor tratamento dos erros uma vez que nos farão perceber se os alunos fizeram ou não "*transferência positiva ou negativa*" a partir da língua materna ou de qualquer língua estrangeira que tenham começado a aprender anteriormente. (Corder, 1981)

Aproveite-se da análise dos erros o que ela tem de positivo no que respeita à identificação, descrição e explicação dos mesmos, e da análise contrastiva o que é plausível em termos de previsão dos erros para os podermos antecipar, organizando o ensino no sentido de os evitar, sem contudo esquecermos que a sua origem decorre de outros factores estranhos à língua materna, como adiante referirei mais detalhadamente.

Richards (1973) deixa de se preocupar tanto com a influência negativa ou com a influência positiva da língua materna sobre a língua estrangeira e divide os erros em "*global*" e "*local*" conforme a sua influência na compreensão da globalidade da frase ou apenas em parte dela. Neste caso, o "*local error*", não impede que se compreenda o seu sentido e que a comunicação se realize. Dá mais ênfase ao erro em si mesmo e à comunicação subjacente do que à origem do mesmo.

Corder (1981) também classifica os erros em dois grupos: "erros de competência", que são sistemáticos, e "erros de execução/produção" ("*performance*"), não sistemáticos, nos quais inclui os que resultam de falhas de memória, do cansaço ou de qualquer outra razão de ordem psicológica, os quais podem ser comparados aos lapsos que ocorrem quando falamos a nossa língua materna. São erros que escapam ao controlo do professor e que, como já foi referido antes, normalmente, são auto-corrigíveis (Richards, 1973).

É ainda Corder que refere que os professores, muitas vezes, classificam os erros de forma superficial utilizando para tal designações vagas como:

- * erros de omissão
- * erros de adição
- * erros de selecção
- * erros na ordem dos vários elementos da frase.

Acrescenta contudo que, embora parecendo muito simplista, esta classificação poderá servir de ponto de partida para uma outra, mais ampla, que poderá ajudar à sua correcção. Propõe que a esta classificação sejam acrescentados outros elementos, organizando-a no quadro que se apresenta na Fig.4. Se os professores utilizarem este quadro para agrupar os erros dos alunos, poderão, mais tarde, analisar esses erros e preparar um trabalho de remediação mais eficaz:

	Grafológico Fonológico	Gramatical	Lexical
Omissão			
Adição			
Seleccção			
Ordem			

Fig. 4 - Matriz para a categorização dos erros

(Adaptado de Corder, 1981:36)

Será, porém, de alertar os professores para o facto de ser muitas vezes difícil classificar os erros sem qualquer dúvida. Às vezes as classificações sobrepõem-se, razão pela qual também aconselha que se interroguem os alunos sobre as razões que os levaram a produzir determinada forma. Ficaremos, assim, mais próximos da origem plausível do mesmo. É o processo de elicitção de que nos fala Corder (1981) e que já foi constatado num estudo (Amaral,1994) em que, com base nas questões colocadas aos meus alunos, verifiquei que, de facto, é extremamente difícil classificá-los dentro de apenas uma das colunas do quadro anterior.

Nesse estudo realizado no âmbito da disciplina Cultura da Comunicação, opção da parte curricular do Mestrado em Supervisão, baseei-me em Ellis e Beaton (1993). Embora estes autores

se tenham dedicado ao estudo da aprendizagem do léxico e determinem alguns factores de carácter psicolinguístico que poderão estar na origem da maior ou menor facilidade como se adquirem os vocábulos, pareceu-me que algumas dessas variáveis psicolinguísticas estão também presentes nos processos cognitivos descritos pelos meus alunos. A classificação apresentada por Ellis & Beaton foi a que a seguir transcrevo, seguida de alguns exemplos de erros que me foram fornecidos pelos meus alunos.

Assim, a origem dos erros estaria na existência de vários factores entre os quais se destacam:

1. **Factores fonológicos**

- *semelhança de traços* (coincidência entre a pronúncia e os fonemas) – Ex: *successful* ⇒ successfull; *still* ⇒ steal; *their* ⇒ there; *proof* ⇒ profes (plural)
- *extensão das palavras* (não encontrei qualquer erro que se pudesse classificar sob este título);
- *regularidade fonotática* (probabilidade sequencial dos fonemas na LM) – Ex: *John* ⇒ Jonh; (probabilidade sequencial dos fonemas na LE) Ex: *strenght* ⇒ *strength*.

2. **Conteúdo semântico** – 1) um conceito que numa língua apenas corresponde a uma palavra e na outra a mais de uma Ex: *parents* ⇒ fathers; 2) tradução literal Ex: passing us ⇒ *happening to us*.

3. **Classe das palavras** (grau crescente de dificuldade de aprendizagem de classes de palavras: nomes, adjectivos, verbos, advérbios, determinantes e preposições) – afirmam os autores que na aprendizagem de qualquer língua, as estratégias cognitivas permitem aos aprendentes iniciá-la pelos níveis mais concretos e animados (nomes) e que, progressivamente, se vão aproximando dos níveis mais abstractos e inanimados dos conceitos (preposições). Ex: 1) a dificuldade apresentada pela grande maioria dos aprendentes em distinguir e utilizar correctamente preposições que não tenham correspondência directa em português – "on/in" – empregam "in" mais frequentemente do que "on"; 2) confusão entre conjunções que em português se traduzem apenas por uma palavra – "whether/ if"; "as/like"; 3) forma como foi ensinado o "superlativo de superioridade" – "Só este grau leva 'the'!" Esta afirmação leva os alunos a substituírem o comparativo precedido de "the", pelo superlativo, nos casos de "*parallel increase*".

4. **Concretismo do conceito** (a associação da palavra a uma imagem mental) – Ex: successfull ⇒ *full of success*; *have success* ⇒ *succeed*.

5. **Frequência de uso da palavra/conceito** – *its* ⇒ it's (estão mais habituados a utilizar a forma contracta do verbo "*to be*" ou mesmo "*to have*" do que o

determinante possessivo; o mesmo parece também estar na base da forma plural com ['s].

6. **Significado ("meaningfulness") da palavra** (relação entre o estímulo e a palavra) – com base nos dados obtidos, não foi possível classificar nenhum dos erros apresentados dentro deste factor.
7. **Factores ortográficos**
 - *regularidade ortográfica* (coincidência entre os alfabetos das duas línguas ⇒ capacidade de transferência das palavras escritas de uma para a outra língua). Ex: a formação de certos plurais inexistentes na LE – *evidence* ⇒ *evidences*; *information* ⇒ *informations*;
 - *probabilidade sequencial das letras ou sílabas* (semelhante à regularidade fonotática). Ex: *preferred* ⇒ *prefered*; *referred* ⇒ *refered*
 - *extensão da palavra*. Ex: *human* ⇒ *humane* (mais semelhante à palavra na língua materna).
8. **Semelhança grafo-fonológica**
 - *na leitura*. Ex: *seat* ⇒ *sit* (ou quase todos os "*minimal pairs*");
 - *no texto escrito e/ou oral*. Ex: *ordinary* ⇒ vulgar/normal.
9. **Analogia inter e intralinguística**
 - pode apresentar várias das características dos erros anteriores. Ex: *sons* ⇒ *children* ; *ordinary* ⇒ normal/vulgar; *know* ⇒ *now*; *human* ⇒ *humane*.
 - um dos erros que mais me intrigou e que julgo poder ser classificado sob este título é o emprego de "was" por "went" que julgo poder ter origem na confusão, em português entre "fui" do verbo "ir" e do verbo "ser".

Atrevi-me a adaptar esta classificação de conteúdo meramente lexical ao sistema da língua, porque, quando os meus alunos referem as estratégias de aprendizagem que utilizam para produzir esta ou aquela forma desviante, verifico que as variáveis psicolinguísticas apresentadas pelos autores referidos, ajudam a descrever os processos que utilizam.

Não será difícil verificar que quase todas se podem incluir nas classificações mais abrangentes a que Corder (1981) chama de **transferência, empréstimo, inferência e generalização**, que, segundo este autor, estão na base da ocorrência dos erros dos alunos e de muitas das estratégias cognitivas e comunicativas de que se servem, às quais eu tento aceder sempre que interrogo os meus alunos sobre os processos subjacentes à produção de uma forma incorrecta.

Pondo de lado, por alguns momentos, a língua de origem desses erros incluídos nas classificações anteriormente apresentadas, analisemos os termos ingleses utilizados por alguns investigadores, os quais, como já foi referido, adoptei por questões que se prendem com uma mais fácil distinção entre si.

Para Norrish (1987) um "error" é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu algo e, frequente e consistentemente, produz a forma errada. "Mistake" é um desvio inconsistente: às vezes o aluno produz a forma correcta, outras utiliza uma forma errada. "Lapse" (Corder, 1974) é um desvio resultante de falta de atenção, falha de memória, cansaço, etc. Este autor recusa a designação utilizada por alguns professores de "careless slip" para classificar alguns desvios à norma, porque considera que tal terminologia está já a "julgar" os alunos e a apontar para um carácter negativo inerente à produção dos erros, que se lhes atribuía e que, nos dias de hoje, se deixou de aceitar.

Edge (1989) retoma as designações "error" e "slip" mas por referência à forma como poderão ser corrigidos. Define-os de forma mais radical ao considerar que os primeiros nunca poderão ser corrigidos pelos próprios autores, nem mesmo que sejam alertados para a sua existência, pois como refere Norrish "ainda não aprenderam". Os "slips" serão erros que poderão ser corrigidos pelos próprios alunos, uma vez assinalada a sua existência, pois já possuem o conhecimento necessário para o fazerem. São erros que podem ser corrigidos logo após a produção da forma incorrecta ou mesmo antes da sua articulação, pela "capacidade crítica" de que todos os aprendentes parecem ser detentores a qual lhes permite identificar o problema, tomar decisões sobre a natureza do mesmo, decidir sobre a sua correcção, corrigi-lo e receber *feedback* sobre o modo como o fizeram, permitindo que a aprendizagem e a comunicação se realizem (Morrison & Low, 1983, cit. em Rubin, 1987; Cardoso, 1989).

Edge afirma ainda que há erros que apresentam formas linguisticamente correctas, dos quais os professores se não apercebem porque desconhecem a intenção comunicativa subjacente; está sobretudo a referir-se aos erros escritos que o professor tem de assinalar e tentar explicar na ausência do aluno. Podem contudo surgir outros erros que, com formas linguisticamente aceitáveis, são mais facilmente reconhecíveis como tal porque, sendo formas socialmente inaceitáveis, provocam problemas de comunicação. Podem mesmo causar problemas de índole

social com nativos da língua ao serem compreendidos por estes como faltas de consideração ou de educação.

Terminada esta breve tentativa de apresentação das várias definições de "erro/s" da autoria de alguns especialistas na matéria, bem como a também breve referência a duas das mais importantes correntes de investigação relacionadas com o tema deste capítulo, será o momento de indicar quais as definições que adopto neste estudo.

Quando empregar a palavra "erro", sem recorrer às expressões inglesas acima referidas, estar-me-ei a referir a "**formas desviantes da norma do sistema da língua inglesa**". Será o termo genérico que englobará os "errors", os "mistakes" e os "lapsos de língua" ("*slips*")

Quando porém quiser distinguir os erros que podem ser auto-corrigidos e os que precisam de ser alvo de correcção mais atenta por parte quer do professor, quer dos outros alunos, recorrerei, sempre que necessário, às expressões inglesas acima mencionadas, adoptando não só a classificação proposta por Edge (1989), mas também, quando passar à análise e classificação dos erros, a proposta de Corder (1981) adaptada por mim na Fig. 3.

2. A importância dos erros na aprendizagem

A maior ou menor gravidade atribuída a cada forma incorrecta depende, de um modo geral, do objectivo subjacente à sua produção. Se se pretende que os alunos comuniquem fluentemente ainda que com algumas falhas linguísticas que não impedem a compreensão e a comunicação, os erros não terão grande importância. Se, contudo, o objectivo subjacente ao uso da língua for a aprendizagem do seu sistema, isto é, se se pretender uma total correcção linguística, tão importantes serão os "*errors*" como os "*mistakes*".

Uns e outros dão ao professor e ao aluno conhecimento sobre o modo como se está a processar a aprendizagem, sendo, por isso através dos erros dos seus alunos que o professor poderá reflectir sobre o modo como estruturou o ensino (Richards, 1974; Littlewood, 1984) e como escolheu e/ou ordenou os materiais didácticos, podendo essa reflexão ajudá-lo a reestruturar esse mesmo ensino. No que respeita ao aluno/aprendente, os erros, sendo sinal das suas estratégias de aprendizagem ou dos métodos de ensino, indicam ao professor quais os itens

que precisarão de ser de novo ensinados de molde a melhorar a aprendizagem. É nesta perspectiva que Koutiva & Storch (1989) atribuem aos erros uma **função orientadora**.

Muitos dos erros dos alunos deverão ser encarados como "tentativas" (Edge, 1989), pois dão-nos a conhecer os processos de que o aluno se utilizou para chegar até àquela forma. Daí que se pedirmos aos alunos que relatem os processos de aprendizagem de que se serviram, em conjunto, poder-se-ão descobrir as possíveis origens das formas que produzem menos correctamente e encontrar formas de remediação que respondam positivamente às características dos aprendentes.

O professor não deverá também esquecer que os erros são **inevitáveis** (Corder, 1981; Koutiva & Storch, 1989) e **naturais** dentro do processo de aprendizagem (Willems, 1993). Como professores, deveremos encará-los em toda a sua dimensão e ver neles fonte de conhecimento e reflexão quer para o professor, quer para o aluno. O professor deverá atribuir aos erros um **valor diagnóstico** pois são sinal de desenvolvimento linguístico e mostram o que ainda falta para os aprendentes atingirem uma competência comunicativa próxima da dos "nativos", permitindo-lhe adoptar uma determinada "terapêutica" que, tal como com os doentes, não pode ser sempre a mesma. Como estas formas poderão ter resultado da utilização de estratégias directas ou indirectas de aprendizagem, como se fez referência no capítulo anterior, que variam de aprendente para aprendente (Oxford, 1990), será necessário que a correcção tenha em linha de conta essas mesmas estratégias.

3. A origem dos vários tipos de erros

Como foi referido anteriormente nem os "*errors*" nem os "*mistakes*" podem ser considerados como meros lapsos. Resultam de processos intelectuais e cognitivos mais ou menos elaborados, desenvolvidos a partir do conhecimento mais ou menos profundo que o aluno tem da estrutura da língua em estudo, a que acrescenta as inferências que faz a partir da língua materna ou de qualquer outra língua que conheça, incluindo a que está a aprender. São sinal de que aprendizagem se está a realizar (Littlewood, 1984) ou como afirma Richards (1974), de desenvolvimento da competência linguística.

Deste modo, as estratégias de aprendizagem de que os alunos são detentores podem, também tornar-se fonte de erro (Richards, 1973). O conhecimento linguístico do aluno resultou não só das interferências inter e intralinguísticas, mas da forma como processou a informação recebida, isto é, do já referido relacionamento entre o "input" e o "intake". Para além disso, se o "output" não corresponder exactamente àquilo que o professor espera dos seus alunos pode, como já foi referido anteriormente, também ter tido origem na forma mais ou menos explícita ou até incorrecta como os itens ou os materiais de ensino foram apresentados, bem como na ordem de apresentação (Koutiva & Storch, 1989).

Desta apresentação dependerá a compreensão que o aprendente obtém relativamente ao acto de aprender a língua estrangeira que, por sua vez, lhe permitirá planear essa aprendizagem de modo estratégico. Se o aprendente possuir este conhecimento metacognitivo, encontra sentido naquilo que está a fazer (Rubin, 1987; Willems, 1993) e poderá adquirir a desejada competência linguístico-comunicativa.

Deste modo, o maior ou menor de aquisição desta competência, depende da forma directa ou indirecta como o aprendente utiliza as seis estratégias cognitivas de aprendizagem já anteriormente referidas, ainda que de forma breve (Rubin, 1987). Algumas delas não levam à produção de erros porque os evitam, enquanto que outras conduzem aos erros.

Pelo conhecimento adquirido na consulta, tentarei de forma muito breve indicar os tipos de erros e/ou de formas correctas a que cada uma dessas seis estratégias poderá dar origem.

A ordem pela qual estas estratégias são apresentadas está relacionada com a maior ou menor capacidade que possuem de promover a aprendizagem sem a natural produção de erros.

Assim, as "*estratégias de clarificação/verificação*" são as que o aprendente utiliza para clarificar e verificar o seu entendimento da nova língua. Em princípio, estas estratégias poderão levar a que o aprendente se auto-corrija ou que utilize outra/s das estratégias seguintes para se fazer entender. Quando um frase parece não ter sido entendida pelo interlocutor, os alunos servem-se de estratégias como a *reformulação*, a *paráfrase* ou a *circumlocução* para tentarem de novo comunicar a sua intenção como falantes. É muitas vezes através desta estratégia que os "*mistakes*" são corrigidos e os "*errors*" abandonados.

Os erros também podem ser evitados ou cometidos se a "*inferência indutiva*"/"*guessing*" for a estratégia utilizada. O aprendente serve-se do conhecimento linguístico ou conceptual

anterior – a "representação simbólica" ou a "representação implícita" do conhecimento (Bialystok, 1990) – para colocar hipóteses acerca da forma linguística, conteúdo semântico ou a intenção do falante. O aprendente tenta adivinhar o significado de determinadas palavras ou expressões através do contexto em que estão inseridas; tenta exprimir-se "pedindo de empréstimo" palavras; tenta identificar uma função gramatical que lhe pode ainda não ter sido ensinada, por analogia com outras que lhe parecem semelhantes; etc. Quando esta estratégia conduz a erros, estes poderão ser o resultado de transferências directas ou indirectas, negativas ou positivas a partir da língua materna e/ou de outras línguas que conheça, ou mesmo da própria língua em aprendizagem. Será o caso, por exemplo de formas como "runned". O aprendente está a transferir duas regras que, em determinados contextos, estariam correctas: 1) a duplicação da consoante dos verbos monossilábicos terminados em consoante precedida de uma vogal, que alguns alunos descreveram como a "regra dos três uns" e outros a regra do "sim-não-sim"; 2) a regra de formação do "*Simple Past*" dos verbos fracos/regulares. O "*mistake*" produzido foi muitas vezes originado pelo facto de ainda não terem aprendido a forma irregular ou por se terem esquecido da regra em causa.

A *memorização* refere-se ao processo de armazenamento e reprodução da língua. As estratégias auxiliares serão as mnemónicas, as associações semânticas, visuais, fonológicas, auditivas, etc. Será o caso de estratégias do tipo "pim-pam-pum" para memorizarem os tempos primitivos de verbos fortes com "sing, sang, sung" ou do tipo "sim-não-sim" ou a "regras dos três uns", anteriormente referidas.

O *raciocínio dedutivo* é uma estratégia de resolução de problemas na qual o aprendente utiliza ou procura regras gerais na abordagem da língua estrangeira. Pode assumir a forma de *transferência*, *sobregeneralização* e *simplificação* (Richards, 1973; Taylor, 1975; Corder, 1981). O aprendente utiliza o conhecimento conceptual ou linguístico adquirido anteriormente para formular hipóteses sobre as formas linguísticas, a semântica ou as intenções do seu interlocutor, com as quais ainda não teve contacto formal. A diferença entre a utilização destas estratégias e as anteriores reside sobretudo no facto de que aquelas levam a que aprendente procure um determinado significado ou uma regra específica, enquanto com estas procura encontrar regras mais gerais. Estas estratégias baseiam-se sobretudo na analogia, na análise e na síntese. Poderá ser o caso de determinadas traduções literais com palavras correctas e existentes, mas que não são as

apropriadas ao contexto: " I met a stranger and I couldn't talk to him because he didn't know English"

A *prática* é organizada com o contributo de estratégias que ajudam ao armazenamento e produção de língua com vista a tornarem-se utilizadores competentes da língua. Entre elas refiro a título de exemplo a repetição, os ensaios, a experimentação, a aplicação de regras, a imitação e a atenção a pormenores. Se os aprendentes verificam que determinada estratégia serviu os seus propósitos de comunicação de modo eficaz poderão vir a servir-se dela em outras ocasiões. A prática poderá, por isso, não ser apenas fonte de erros, como outrora se acreditou, quando se tentava a todo o custo que estes não ocorressem, através de uma "prática artificial" controlada por "*drills*" e tábuas de substituição.

Quando utilizam uma estratégia de *monitoração*, os aprendentes verificam os erros (linguísticos ou comunicativos) através da observação do modo como a mensagem é recebida e interpretada pelo interlocutor, e decidem o que hão-de fazer para corrigir ou alterar a mensagem – paráfrase, circumlocução, etc, – na ânsia de se fazerem entender e de comunicar, podendo por esse mesmo motivo vir a cometer erros. Está provado que a ansiedade que acompanha todo o processo de aprendizagem e de exposição durante a comunicação é muitas vezes fonte de erros, os quais, em condições menos adversas, poderiam não ocorrer (Allwright & Bailey, 1991).

Poderão por isso, ser as estratégias de aprendizagem que determinam as estratégias comunicativas dos aprendentes, permitindo-lhes maior ou menor fluência na língua. Willems (1987a), embora com base na investigação realizada por Rubin, divide as estratégias comunicativas em três grupos: 1) aquelas em que o aluno arrisca, produzindo os inevitáveis erros ("*risk-taking*") ou "*mistakes of comission*", (Bartram & Walton, 1991:17); 2) as **compensatórias** ("*achievement*"), que derivam do conhecimento limitado da língua, que se tenta compensar de algum modo; 3) aquelas em que evita dar erros – "evitação" (Cardoso,1989) ("*avoidance*"/"*reduction*") – ou em que comete erros de omissão ("*mistakes of omission*") (Bartram & Walton, 1991). Estas estratégias, porém, não nos permitem verificar se o aluno se está a desenvolver em termos linguísticos, porque não faz tentativas de comunicação (Edge,1989).

Embora todas estas estratégias sejam de grande importância para a análise da língua do aprendente, verifica-se que nem todas levam ao erro. Assim, ignoraremos as "estratégias de

redução", que são aquelas em que fogem ao risco. Analisaremos apenas as estratégias em que o aluno atinge algo, porque arrisca ao produzir língua. Ainda dentro destas, não nos debruçaremos sobre as estratégias paralinguísticas (gestos, jogo histriónico, etc.), porque embora possam levar tanto a desentendimentos provocados, pela conotação cultural que certos gestos possam ter, como a uma comunicação efectiva, não estão no âmbito deste estudo.

Willems (1987a) subdivide as estratégias de comunicação conseguida em estratégias interlinguísticas e intralinguísticas, as quais analisaremos, porque são aquelas que podem explicar os **erros de transferência, inferência, simplificação e sobregeneralização** (Corder, 1981) entre os sistemas das línguas materna e estrangeira(s), e dentro da própria língua estrangeira que, podendo ser o resultado de uma aplicação mais ou menos abusiva de algo anteriormente aprendido, são sinal de aprendizagem.

Ringbom (1987) considera que os erros interlinguísticos poderão ser classificados em erros de influência visível ("*overt*"), quando os aprendentes se apercebem das semelhanças entre as duas línguas, e de influência invisível ("*covert*"), quando se não apercebem de qualquer semelhança. Quando a influência se revela no sistema da língua, classifica-a de **transferência**, mas quando se revela a nível lexical chama-lhe **empréstimo**.

Mas como os alunos, pela sua individualidade, diferem muito na forma como as poderão utilizar e descrever, poder-se-ia adoptar uma estrutura taxonómica para classificar essas estratégias que, pelo seu carácter altamente flexível, permitisse classificar as mesmas coisas de modos diferentes (Bialystok, 1990).

Foi pela dificuldade em classificar as mesmas coisas de modos diferentes que Oxford desistiu de encontrar uma taxonomia e criou um "novo sistema" de classificação, que antes apresentei (Cap. II). Aliás, também Willems (1987b) considera que é muito difícil classificar as estratégias de comunicação deste ou daquele tipo, na medida em que havendo sobreposição naquilo que se atinge com as estratégias de aprendizagem e, estando umas tão dependentes das outras, obviamente, será difícil classificá-las separadamente de forma inequívoca.

Todos autores referidos apresentam alguns exemplos de estratégias inter e intralinguísticas conducentes a formas menos correctas que passo a indicar ainda que de forma não exhaustiva:

As estratégias interlinguísticas poderão revestir as seguintes formas:

- **empréstimo**, também apelidada de "mudança de código" ("*code-switching*"), em que o aluno se serve de uma palavra da sua língua materna, ou de outra língua que conheça, para expressar aquilo que pretende - "Can I have some ... *chá?*";
- **tradução literal** - "I *realised* this exercise with the help of a good dictionary";
- **estrangeirização** ("*foreignization*") – utiliza uma palavra da sua LM dando-lhe uma forma aproximada daquela que julga ser a existente na língua em aprendizagem – "I always *decore* the words I see in a dictionary..."

As **estratégias intralinguísticas**, apresentadas por Willems (1987a), e decorrentes da pesquisa realizada por Wenden e Rubin, mas que Bialystok (1990) reduz apenas à "paráfrase" e "transferência" podem, de acordo com aquele autor, classificar-se do seguinte modo:

- **aproximação** (generalização) – pode ocorrer quer em termos lexicais (a utilização da palavra "*birds*" em vez de "*ducks*"), quer em termos gramaticais ('*goed*' em vez de "*went*") (Littlewood, 1984) ("erros inteligentes", na designação de Koutiva & Storch, 1989);
- **criação de uma palavra inexistente** ("*word coinage*") a partir de outra existente: 'decore' a partir de "*decoration*";
- **paráfrase** – poderá revestir a forma de descrição do conceito, de exemplificação ou de circumlocução; muitas vezes não leva a erro – "*It's used in ...; it's oval shaped or square and has four legs...*";
- **"coisar"** ("*smurfing*") – a utilização de palavras desprovidas de sentido para obviar a falhas vocabulares (Ex: "*thing*" ou "*whatsit*");
- **reconstrução do discurso** quando se apercebem de que a comunicação está a falhar, refazendo todo o plano discursivo: "*I mean ...*".
- **pedidos de ajuda**, em que, explícita ou implicitamente, se pede *feedback* sobre o modo como se está a processar a comunicação – "*What do you call...; How do you say...?; Can you understand me?; ... see? Are you saying ...?*".

A ordem pela qual apresentei estas estratégias não é a utilizada por Willems. Obedeceu a uma tentativa de se partir das estratégias que me parecem poder conduzir a mais erros, terminando com aquelas menos susceptíveis de os provocar, pois como afirma Richards (1973 cit.

em Oller & Richards, 1978), de acordo com o tipo de estratégias utilizado, teremos erros de interferência, ou erros de desenvolvimento, também chamados de intralinguísticos.

A título de exemplo para estes erros de desenvolvimento, poderão ainda usar, na opinião de MacKay (1966), também citado por aqueles autores, uma outra estratégia – **analogia** – para a qual fornece o seguinte exemplo: "*I said him so*" por analogia com "*I told him so*", que constitui, como facilmente se verifica, uma estratégia intralinguística.

Tentar aceder a estas estratégias significará que o professor alterou uma possível, quiçá inconsciente, atitude punitiva perante o erro, transformando-a numa atitude construtiva, na qual o professor deve abandonar qualquer vestígio mais ou menos enraizado de castigo, devendo antes encorajar os alunos a utilizar estas estratégias e a dá-las a conhecer ao professor quando para tal forem solicitados. Deverá fazer-lhes ver que desse conhecimento mais ou menos profundo dependerá a qualidade do ensino e da aprendizagem que venham a realizar em conjunto. Não deveremos contudo esquecer que tal processo é extremamente complicado e que as intenções subjacentes às frases proferidas nem sempre são de fácil clarificação para o professor corrector do erro, sobretudo quando o aluno não está presente (Chaudron, 1988)

4. A correcção dos erros

É nesta perspectiva de aceitação do que sabem fazer, em vez da rejeição pelo que não sabem (Littlewood, 1992), e pese embora a estranheza que tal atitude possa causar nos alunos que me conhecem menos bem, que lhes costumo dizer: "Prefiro um erro dito bem alto, a uma resposta certa sussurrada ou silenciada!". Pretendo com esta frase encorajá-los a falar livremente, para que possa corrigir os erros partindo dos alunos. Tento jogar com alguns sentimentos mais ou menos antagónicos que se podem apoderar dos alunos (receio e gosto pela aventura "linguística"), de modo a incutir-lhes confiança em si próprios, na língua que produzem, e em mim.

Para pôr em prática esta estratégia de reflexão sobre o erro produzido e para proceder à sua posterior correcção, transformando-a *num momento genuíno de aprendizagem* (Brumfit, 1977, cit. em Brumfit, 1980), será de ter em conta que:

- os alunos são todos diferentes no modo como aprendem uma língua, fenómeno que Bartram & Walton (1991:95) apelidam de "*language learnability*" e já que nem sempre é exequível que os ensinemos como indivíduos, pelo menos devemos tentar corrigi-los como tal;
- as interferências interlinguísticas por eles demonstradas são resultado do conhecimento da língua materna e das outras línguas que o aluno possa conhecer, ainda que rudimentarmente;
- existem também interferências intralinguísticas dentro da própria língua estrangeira em processo contínuo de desenvolvimento (Corder, 1981);
- "*Ensinar é algo mais do que ensinar uma língua [estrangeira]*" (Bartram & Walton, 1991). É preciso que o professor se lembre que a sua competência profissional depende não só da qualidade do "seu" inglês, mas também da sua capacidade de corrigir os erros. O professor, para além de ser capaz de transmitir o conhecimento linguístico que possui, deverá ser detentor de qualidades profissionais e humanas que ajudarão a essa transferência de conhecimentos, mas também à correcção dos erros resultantes de um "intake" menos profundo do que desejaria. Estes autores referem que o professor deverá ser: um organizador de tarefas sociais, um encorajador, um "árbitro linguístico", um gestor do tempo, um conselheiro, um educador, alguém interessado em desenvolver relações interpessoais, etc. " (pp.104-5).

Nem sempre a origem dos erros está no aluno e na sua interlíngua. O professor poderá contribuir para eles de diferentes modos: a) na ânsia de simplificar a linguagem que utiliza, para ser compreendido pelos alunos, acaba por utilizar formas linguísticas que, também elas, se afastam do sistema padrão da língua que está a ensinar (Slobin, 1973, cit. em Corder, 1981); b) os materiais e/ou a sequência da sua apresentação podem contribuir para um "intake" menos correcto (Norrish, 1987); c) o ênfase que colocou num determinado item pode levar os alunos a fazer erros de sobregeneralização da regra apresentada enfaticamente, em detrimento da regra aplicável naquela situação específica (Littlewood, 1984).

Se quer promover a aprendizagem, o professor tem de descer do pedestal onde outrora o colocaram e considerar que os alunos não são uma massa uniforme. Tem de estar atento às

características e dificuldades individuais e tomar conhecimento das estratégias de aprendizagem de cada aluno, para as ajudar a desenvolver e para delas se servir na tarefa de ensinar e conseqüentemente, para corrigir os erros.

Aceitando que os erros produzidos por cada aluno são o resultado de estratégias comunicativas e de aprendizagem individuais, que ele utiliza para monitorar o uso e a aquisição dessa língua, com vista ao desenvolvimento da sua "competência transitória", será de privilegiar um tipo de correção que não vá contra este carácter singular do erro. Assim, Koutiva & Storch (1989) propõem que a correção obedeça a determinadas fases, uma vez que a aprendizagem não é caótica, dependendo do contacto com a língua e do contexto onde esse contacto se realiza (sala de aula ou em contexto natural). Essas fases serão, elas próprias, promotoras de mais aprendizagem, e estão dependentes das pessoas envolvidas na correção (professor, aluno e turma) e dos aspectos afectivos e cognitivos que todo o processo envolve.

Koutiva e Storch afirmam que, se houver um reforço positivo de correção, esta será mais eficaz, porque o aprendente é encorajado a produzir discurso, a reflectir sobre esse discurso e a auto-corrigir-se. Se porém, esse reforço for negativo, o aluno "fecha-se", evita os erros não produzindo. O professor deixa de ter acesso aos possíveis erros porque o aluno não arrisca e pode ocorrer um processo inconsciente de fossilização (Torre, 1985).

Estes autores são por isso defensores de que se permita que os alunos cometam os inevitáveis erros para que, através da correção, se possa promover a aprendizagem. Conferem à auto-correção e à hetero-correção um valor formativo em termos de produto final – a aquisição da competência linguístico-comunicativa.. Explicam estes mecanismos através do diagrama que traduzi e que a seguir explicarei (Fig. 5). Os autores consideram que há duas fases obrigatórias sempre que se verifica um erro: a sua produção e a respectiva correção. No entanto, as formas como estas são realizadas poderão ser diversificadas, sendo algumas consideradas facultativas.

Como se pode ver pelo diagrama na Fig 5, há três caminhos fundamentais que podem levar à forma correcta. O caminho 1 é aquele em que, perante uma forma incorrecta, o aluno é levado a executar a correção (2) através de pistas que lhes são fornecidas as quais, provavelmente, o levarão à forma correcta (4). O segundo caminho (3), indica-nos que o processo de correção se inicia sem necessidade de "pistas" para o erro, podendo o mesmo ser

despoletado de duas formas: a) o próprio aluno apercebe-se de que há erro, auto-corrige-se e o professor dá-lhe *feedback* positivo (5) aceitando a forma correcta (6); b) o professor não aceita a forma produzida pelo aluno (5), por estar errada, encoraja à aplicação da regra (7), que provavelmente conduzirá à forma à forma correcta (6). O terceiro caminho (8) é aquele em que o professor fornece de imediato a forma correcta, servindo de "modelo", não existindo qualquer envolvimento do aluno no processo de correcção. Poderá apenas, se o professor o solicitar, repetir a forma correcta, sem contudo se aperceber das razões que estão na base da sua produção. Será o caminho a evitar, porque será o menos eficaz, uma vez que a aprendizagem pode não ter lugar se o aluno não compreender a razão da correcção efectuada.

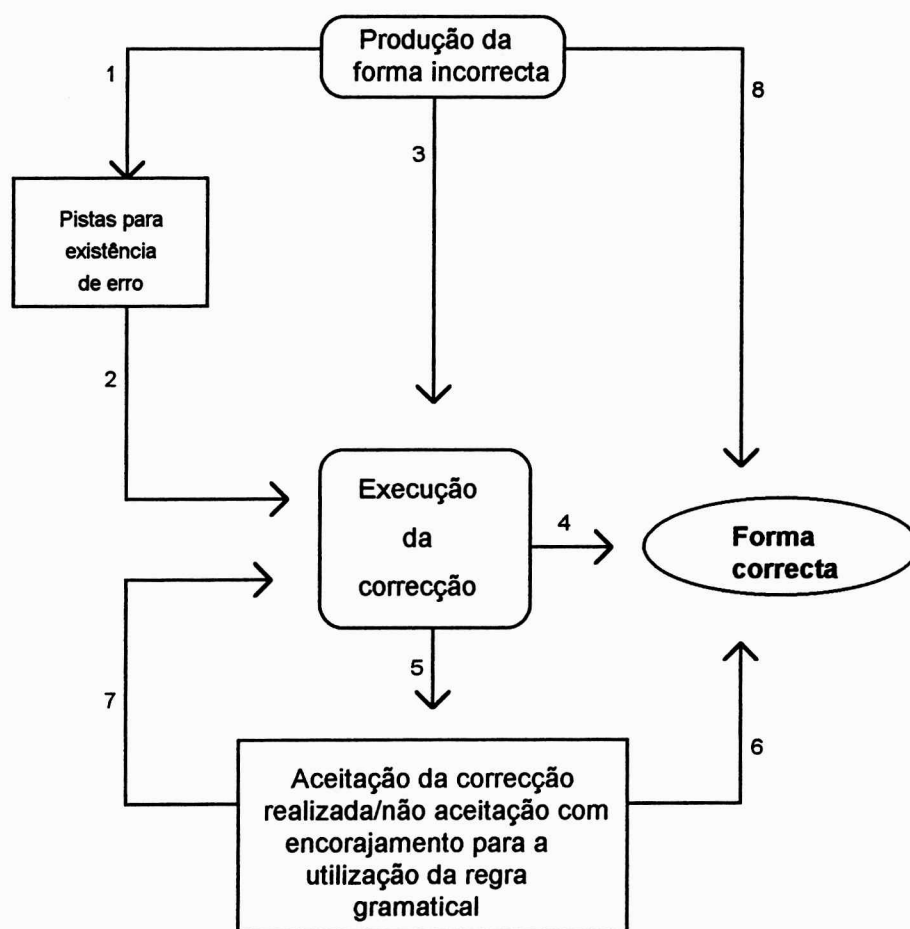


Fig.5 - Factores e estrutura do processo de correcção

Estes mesmos autores apresentam três hipóteses para fazer referência à forma errada, quando se opta pelo caminho 1:

- A. referência genérica à correcção ou incorrecção – perante a seguinte frase "*My fathers like travelling abroad*", poderemos utilizar duas formas promotoras da correcção:
- 1) indica-se que a frase pode estar errada, sem focalizar qualquer erro – "*I beg your pardon?! / Is that sentence right?*";
 - 2) indica-se que pode haver um erro e pede-se que o localizem – "*There's a mistake! Can you correct it?*".
- B. o erro é localizado segundo dois processos
- 1) indica-se o local do erro – repete-se a frase até ao erro e faz-se uma pausa "*My.....*" ou utiliza-se o humor enfatizando a forma errada "*How many fathers do people have?*";
 - 2) indica-se o erro, enfatizando – "*Your fathers ..?? How many have you got?*".
- C. referência ao erro em termos gramaticais ou lexicais:
- 1) alterna-se a forma incorrecta com a correcta, pedindo-se ao aluno que escolha – "*Your fathers or your parents?*";
 - 2) faz-se a "tematização" do erro - referência directa ao item gramatical ou lexical errado "*How many fathers have you got?*";
 - 3) pede-se ao aluno que encontre a razão pela qual a frase está errada "*Why is this sentence wrong?*".

Como se poderá verificar, o caminho 1 é aquele que poderá levar a uma descoberta por parte do aluno, promovendo a reflexão sobre o erro, enquanto o caminho 8 é aquele que é mais dirigido pelo professor e que poderá estar ligado a uma abordagem mais estruturalista.

O maior envolvimento do aluno no processo de correcção está também ligado ao facto de haver necessidade de se dar reforço positivo quando a correcção é efectuada ou tentada, não se descurando, portanto, o aspecto afectivo do processo. Este reforço deverá existir, seja qual for o tipo de correcção que se utilize, e poderá revestir uma forma linguística ou paralinguística.

Se optarmos pelo tipo de correcção preconizado pelo caminho 1, podemos ainda recorrer a outros processos que nos são sugeridos por Baltram e Walton (1991):

- **gestos** – em que se incluem técnicas: **a)** de indicação genérica de que existe erro (indicar dúvida pela rotação da mão aberta, virada para baixo, ou negando a forma produzida com o dedo indicador); **b)** de indicação do local onde se encontra o erro

("técnica dos dedos" – cada palavra corresponde a um dedo, baixando-se aquele que corresponde à forma errada); **c)** com as mãos indicando os tempos verbais: passado – apontando por cima do ombro, futuro – apontando para a frente, etc.; trocando as mãos para indicar que deverá haver uma inversão na ordem do sujeito e do verbo nas interrogativas (directas e/ou indirectas) ou do substantivo e do adjectivo, quando este surge, por inferência interlinguística, a seguir ao nome; **d)** ordem das palavras: trocar as mãos ou rodando apenas dois dedos de uma mão; **e)** contracção de palavras: apertando o indicador e o polegar ou colocando os dois indicadores lado a lado; **f)** pronúncia: indicar com a mão à volta do ouvido que não se percebeu bem os sons produzidos; **g)** indicando com movimentos ondulantes da mão qual a entoação correcta;

- **expressões faciais:** abanar a cabeça; franzir o sobrolho; expressão de dúvida
- **sons não verbais:** "Mmmmmm..." sem entoação de dúvida; "Errr..."; etc;
- **frases simples/curtas:** **a)** "*Nearly*", "*Not quite*", "*Good, but...*"; **b)** indicando verbalmente a palavra que está errada (Ex: Al: "*Yesterday I go to the doctor*". Prof: "*Not 'go' but...*" – elevando a voz);
- propõem ainda que se faça uso do humor pretendendo que não se entende o que foi dito. (Ex: Al: "*She went on holliday with your husband.*" Prof: "*My husband????!!*")

Edge (1989) privilegia também a auto-correcção, mas, como outros autores (Slavin, 1983, cit. em Nunan, 1992; Kohonen, 1992 cit. em Nunan, 1992), dá igualmente grande importância à correcção feita pelos outros alunos da turma ("*peer-correction*"). Para defender o seu ponto de vista, refere algumas vantagens deste modo de correcção:

- 1) quando um aprendente faz um erro que é corrigido por outro aprendente, ambos se envolvem no processo de aprendizagem: um ouve e o outro, após reflectir sobre o que ouviu, corrige;
- 2) quando o professor encoraja este tipo de correcção adquire informação importante sobre as capacidades dos seus alunos;
- 3) os alunos habitam-se à ideia de que podem aprender uns com os outros, tornando-os menos dependentes do professor, levando-os a desenvolver atitudes

de compreensão, tolerância e cooperação (Kohonen, 1992 cit. em Nunan, 1992; Willems, 1993), preconizadas na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (1986), nos novos programas e nos mais recentes documentos sobre a avaliação dos alunos, enviados pelo Ministério da Educação em finais de 1995;

- 4) se se habituarem a fazer este tipo de correcção sem se ofenderem mutuamente, desenvolvem capacidades e atitudes próprias do trabalho de grupo ou/e pares, que são momentos em que o professor os não pode ouvir a todos e que, às vezes, são evitados por este porque fogem ao controlo que deseja ter da aula.

Contudo, Edge é suficientemente realista para apontar alguns problemas que podem decorrer desta actuação:

- 1) a aula pode ser monopolizada por alguns alunos mais corajosos e proficientes que não dão oportunidade a que se criem as tais condições de cooperação, apenas se conseguindo que o professor seja "substituído" por alguns desses alunos. Contudo, Littlewood (1984) defende que se deve encorajar esta atitude entre os alunos mais proficientes, para se lhes dar o maior número de hipóteses de utilizarem a língua em aprendizagem;
- 2) se os alunos ainda não estiverem habituados a este tipo de correcção, podem sentir que estão a ser corrigidos por alguém a quem não reconhecem esse direito, podendo ainda vir a julgar que o professor não está a desempenhar o papel que dele se espera;
- 3) os alunos podem tornar-se demasiadamente atentos aos erros dos outros, o que pode provocar alguns problemas de relacionamento dentro da turma.

Na correcção de **erros de escrita** Chaudron (1988), Long & Porter (1985, cit. em Chaudron, 1988) e Bartram & Walton (1991), referem também a importância destes dois tipos de correcção: a auto-correcção e a que é feita pelos colegas. Long & Porter obviam aos receios de alguns professores em promoverem a hetero-correcção, afirmando que se os alunos estiverem habituados a concentrar-se na correcção dos outros, se estiverem a trabalhar em grupo, raramente o fazem de modo socialmente incorrecto.

Este tipo de correcção é também defendida por Brumfit (1977) aconselhando que seja feita sob a orientação do professor e o mais rapidamente possível para que as estratégias de aprendizagem ainda estejam "frescas" na memória dos aprendentes.

Para além da conhecida técnica de sublinhar os erros, com a qual todos os professores estão familiarizados, estes também promovem a auto e hetero-correcção através da utilização de cartões que são devolvidos aos alunos juntamente com o trabalho, onde se fornecem os erros que ocorreram mais frequentemente, bem como indicação de que há erros em determinadas linhas, sem darem a sua localização exacta. Referem ainda o uso de um código corrector, de que dão conhecimento prévio aos alunos, sobre o qual não entrarei em pormenores aqui, porque tenciono retomá-lo num dos casos que construí sobre o modo de corrigir composições (Caso 4).

Um código semelhante e indicações para a sua utilização é também apresentado por Brumfit (1977). Divide esta técnica de correcção em várias etapas conforme os alunos já estão mais ou menos familiarizados com ela. Na fase 1 indica-se e corrige-se o erro na margem do texto; na fase 2, só indica; na fase 3, indica-se o tipo de erro sem o corrigir; na fase 4, indica-se cada erro com uma cruz na margem, sem o assinalar; na fase 5 não indica quantos, só indica que há erro(s); finalmente, na fase 6, não corrige nem indica nada.

Todos estes autores referem que a auto e a hetero-correcção podem ser também aplicadas à comunicação oral, tendo, como já foi referido para a comunicação escrita a vantagem de, progressivamente, se irem autonomizando os alunos em relação ao professor, preparando-se para as situações reais de utilização da língua (Willems, 1987b, 1993).

Para além destes processos testados e credenciados pelos seus autores que julgo serem já utilizados, em maior ou menor escala, pelos professores e para envolver ainda mais os alunos na auto-correcção, proponho que se proceda a uma "desmontagem" das estratégias de aprendizagem e de comunicação que estiveram subjacentes à elaboração da forma incorrecta. Pode-se, assim, tentar explicar e/ou levar o aluno a compreender a origem dos seus erros, na tentativa de os conduzir à produção de discursos correctos.

Acredito que a tomada de consciência do processo utilizado para chegar à forma incorrecta poderá ajudar tanto os alunos como os professores. O aluno reflecte sobre os mecanismos accionados, compreende-os e provavelmente não repetirá o erro. O professor toma

consciência das estratégias de aprendizagem e comunicativas dos seus alunos, tornando-se mais capaz de os ajudar a aprender, podendo mesmo tomar consciência de que o erro teve origem na forma como monitorou essa aprendizagem.

Mas como estas estratégias, como se disse anteriormente não são comuns a todos os alunos, a dificuldade de correcção dos erros pode surgir. Dessa dificuldade pode também surgir uma outra atitude que é o desespero que muitos de nós, professores, sentimos quando, julgando ter corrigido o erro de modo suficientemente explícito, ele volta a surgir com o mesmo aluno ou com outros, presentes durante o processo de correcção.

Será talvez por isso que Bartram e Walton (1991) põem em causa o chamado "trabalho de remediação", chegando mesmo a afirmar que ele não existe. Propõem antes que se "revisitem" os conteúdos incorrectos. Porém, tal como numa segunda visita a um local se vê a paisagem de outro modo, sugerem que se re-ensinem esses conteúdos de modo totalmente diferente: com outro livro de textos; com o uso efectivo da língua; integrando os elementos linguísticos a re-ensinar num contexto de comunicação, abandonando as práticas em que se isolavam esses elementos do sistema da língua e se davam aulas muito ao gosto estruturalista. Não deveremos esquecer que a investigação realizada (Chaudron, 1988) tem provado que a aprendizagem se não realiza enquanto se não processa a "verdadeira" correcção dos erros de uma ou outra forma. Esta "verdadeira correcção" é, segundo Chaudron, aquela que permite eliminar os erros da interlíngua dos nossos alunos.

Para concluir estas considerações feitas sobre os erros e os processos que estão na sua origem e correcção, gostaria de retomar o conceito que está subjacente à forma como pretendo promover uma atitude mais reflectida, menos punitiva e mais eficaz sobre os erros e o seu tratamento e que Alarcão (1991b) resume do seguinte modo: "*Levar o aluno a utilizar a língua estrangeira e a reflectir sobre as suas produções linguístico-comunicativas com vista a construir o seu saber uma língua devem ser dois objectivos fundamentais que o professor de línguas se deve propôr*" (p.:85).

Mas para que este processo possa ser desenvolvido eficazmente junto dos alunos, será também necessário que os professores, além de possuírem a competência linguística e pedagógica ou o "conhecimento científico-pedagógico", na acepção de Shulman (1986), estejam habituados a

reflectir sobre o modo como actuam em geral e neste particular, sobre as suas atitudes perante o erro e o seu tratamento.

Será esse o objectivo do módulo de formação de professores que me propus construir, com base em erros, que transformei em casos, que descrevo no capítulo V.

Antes disso, porém referirei, tal como anunciei na Introdução, a aplicação exploratória do módulo de formação que intitulei: "Os professores e a correcção do erro – Um Módulo de Formação".

CAPÍTULO IV

OS PROFESSORES E A CORRECÇÃO DO ERRO –UM MÓDULO DE FORMAÇÃO

1. Componente formativa e de diagnóstico

Como foi referido anteriormente, este estudo tem dois objectivos: 1) criar condições propícias a que os professores de Inglês se tornem práticos reflexivos sobre o tratamento dos erros dos seus alunos, os quais, ao serem envolvidos nessa reflexão, também se tornam aprendentes reflexivos e, possivelmente, utilizadores eficientes e autónomos da língua em aprendizagem; 2) a construção de um módulo de formação baseado na análise de casos, apresentado no Capítulo V, que vise a consecução do objectivo anterior.

Mas para obter alguma informação sobre a melhor forma de elaborar este módulo de formação, construí uma versão reduzida do mesmo, que apliquei a título exploratório e que apelidei de *Os professores e a correcção do erro*.

Tentei por isso que este mini módulo contivesse duas componentes:

1) uma, *formativa*, que tinha por objectivo levar os professores a tomar consciência das vantagens e/ou desvantagens da utilização da metodologia dos casos na promoção da reflexão sobre os tipos de correcção mais usados.

2) outra, *de diagnóstico*, na tentativa de obter alguma informação sobre as práticas correntes de correcção dos professores, que se poderá subdividir em

- a) diagnóstico sobre as práticas habituais de correcção desenvolvidas;
- b) diagnóstico sobre a maior ou menor reflexão desenvolvida em torno da correcção e suas práticas;
- c) diagnóstico sobre a forma como os professores reagiram à aplicação da metodologia dos casos no contexto da correcção dos erros.

Ao elaborar este módulo de formação assumi que, em regra, os professores não integram o erro na aprendizagem. Isto é, não utilizam a sua correcção como fonte de aprendizagem de conhecimentos: corrigem os erros utilizando as mesmas estratégias de que se serviram quando, pela primeira vez, abordaram os itens em que se verificou o erro; não promovem junto dos seus alunos e consigo próprios um diálogo reflexivo que possa conduzir à compreensão da sua origem. Este facto é facilitador da correcção e promotor da aprendizagem, evitando alguma da frustração muitas vezes sentida pelos professores e pelos próprios alunos, após as aulas de remediação.

Parti ainda do pressuposto de que, pelas mais variadas razões, os professores raramente se detêm para reflectir sobre o que lhes acontece na aula, numa tentativa de, em conjunto, encontrarem soluções para problemas comuns, como os erros. Motivos burocráticos ou de falta de tempo, podem impedir a reflexão. Se esta se não realizar, mais dificilmente se poderá esperar que reflectam em grupo, pois motivos de ordem afectiva como o receio de mostrarem e partilharem os sucessos e as angústias de que se reveste toda a prática educativa, não o permitem. Desse modo, não lucram nem com a reflexão que a partilha e subsequente discussão promovem, nem beneficiam de uma possível diminuição de tarefas através do trabalho realizado em grupo (disciplinar ou outro).

Para ver se estas minhas hipóteses tinham consistência, pareceu-me pertinente utilizar este módulo de formação. Pelo seu carácter interactivo e pelo facto de que seria eu a conduzir as sessões da sua aplicação, poderia aperceber-me da validade das minhas pressuposições e realizar o diagnóstico atrás referido. Sendo formadora da APPI, há já alguns anos, pareceu-me que o contexto mais lógico para sua realização, seria o das sessões de formação que esta associação costuma realizar.

Os três momentos de formação foram realizados nos seguintes encontros de professores: 1º) o 8º Congresso da APPI, realizado em Vila Nova de Gaia (Maio, 1994); 2º) o 2º Encontro de Professores de Línguas Vivas, realizado em Portalegre (Outubro, 1994); 3º) sessão realizada, em Novembro do mesmo ano, na Escola Secundária José Estevão, em Aveiro, a pedido de alguns professores que não tendo tido oportunidade de assistir à sessão realizada no Congresso da APPI, me pediram que a repetisse.

Tomando tudo isto em consideração, construí um módulo de formação intitulado: *Reflecting on Error Correction*. Para conhecimento dos participantes no Congresso da APPI, no livro do congresso, foi incluído o seguinte resumo informativo: *"Using case studies to raise teachers' awareness on their own ways of correcting errors in the language classes. Constructing our case-studies in order to reflect upon our practices"*.

O facto de os "abstracts" estarem escritos em inglês deve entender-se como uma prática habitual na APPI, uma vez que o público alvo das suas sessões de formação ou congressos é constituído por professores de Inglês, entre os quais, muitas vezes, se encontram alguns "nativos" com escasso ou nenhum conhecimento de Português. Este facto explica também o uso da língua inglesa em alguns dos materiais utilizados ou distribuídos.

Na segunda e terceira sessão, alterei ligeiramente este resumo informativo: *"Helping teachers reflect on their correction practices: using and constructing cases as a way to reflect on our students' errors, their probable varied origins, and our correction practices"*. A razão desta alteração prende-se com o facto de que, dentro do próprio módulo se aponta não só para a reflexão sobre a correcção dos erros, mas também, para a maior eficácia da sua realização com base na descoberta da origem do erro. A consciencialização para este facto surgiu com base nos dados recolhidos imediatamente após a realização da primeira sessão. Através deles pude verificar que tanto os professores envolvidos, como eu própria, demos bastante ênfase às possíveis origens dos erros e à influência que a mesma pode ter no tratamento a realizar posteriormente.

Mas como facilmente se verificará, ambos os resumos apresentam alguns conceitos básicos para o desenvolvimento destestudo: o uso do estudo de caso(s) de outrem ou dos próprios e a construção de casos dos próprios como estratégia de reflexão sobre as práticas de correcção.

2. Implementação do módulo "Os professores e a correcção do erro"

As três sessões, tiveram durações diferentes: uma hora (por imperativos da programação do congresso), hora e meia e três horas. Julgo que este facto poderá ter tido alguma influência nos resultados obtidos, pois, ao percorrer os dados obtidos, poder-se-á verificar que se tornam mais longos e completos, proporcionalmente à duração das sessões. As tarefas propostas são

executadas com mais pormenor e empenhamento, não querendo com isso dizer que tenham sido realizadas exactamente como foram sugeridas.

Julgo porém, que o menor empenhamento verificado nas duas primeiras sessões, poderá também ter tido origem no facto de só ter informado os participantes do objectivo final das sessões (recolha de dados para a dissertação) quando lhes pedi autorização para fotocopiar os "casos" por eles escritos.

Os professores participantes na terceira sessão foram informados, antes de se inscreverem, sobre esta minha intenção, mostrando-se muito mais empenhados na realização das tarefas propostas. São professores habituados a colaborar com a Universidade de Aveiro em projectos de formação e investigação sobre educação. Tendo sido os próprios a solicitar a realização da sessão, também estavam, à partida, mais motivados. Para além disso, tiveram mais tempo, não só para reflectir, discutir e tirar conclusões sobre o caso apresentado, como para construir, partilharem e discutirem os elaborados durante a sessão.

Mesmo assim, quer nas primeiras sessões, quer nesta última, só recolhi os casos dos professores que assim o desejaram, razão pela qual de setenta e sete professores presentes, apenas pude obter para estudo quarenta e um casos. Acontece também que alguns professores trabalharam em pares, "para ficarem com a ficha [distribuída] em branco". Esta atitude não me intrigou, porque já quase se tornou habitual: alguns professores, ou não utilizam os materiais distribuídos para trabalho durante as sessões, ou pedem exemplares extra, afirmando que "pretendem vir a utilizá-los nas suas escolas para trabalho no grupo disciplinar".

Ainda quanto ao número de participantes nas sessões, gostaria de referir que a sua presença e comportamento se revestiu de algumas diferenças: na primeira, iniciaram a sessão trinta e três participantes e terminaram onze, pois, logo que lhes pedi que escrevessem sobre as suas práticas, começaram a sair; nas segunda e terceira sessões, e salvo casos pontuais (justificados pelos próprios no início da sessão), estiveram até ao final, respectivamente, os trinta e trinta e seis professores que as iniciaram.

Devo acrescentar que, nas três sessões, tive o cuidado de pedir que mantivessem total anonimato no preenchimento dos documentos, uma vez que gostaria que os mesmos fossem partilhados e discutidos em pares ou em grupo mais alargado.

As sessões foram estruturadas basicamente em duas partes. A primeira foi constituída pela apresentação de um caso real e pela explanação das teorias conceptuais subjacentes à sua construção e faseamento, a que se seguiu a análise e reflexão sobre o mesmo. Este caso recolhido e apresentado por mim, serviria de modelo para a segunda parte, em que era meu objectivo que cada participante contruísse um caso sobre as suas próprias práticas de correcção de erros.

Os materiais utilizados durante as sessões, bem como o guião subjacente à sua gestão e distribuição entre os participantes, encontram-se inseridos no Anexo 1.

3. Análise e reflexão sobre os dados recolhidos nas sessões de formação/diagnóstico

Após a realização das sessões, procedi à análise dos dados obtidos durante as mesmas. Esta análise terá duas vertentes: a) a análise dos dados registados por mim durante a discussão sobre o caso apresentado; b) a análise dos dados fornecidos pelos casos construídos pelos professores durante as sessões e pela interacção que se gerou durante essa construção.

3.1. Dados decorrentes da análise e discussão sobre o "caso modelo"

A reflexão sobre o caso modelo (Anexo 1, p.IX) foi orientada através de perguntas, a que os professores, em grande grupo iam dando resposta. Pretendia, ao focalizar a sua atenção num caso de alguém desconhecido, desinibir os professores para as fases posteriores.

Essas **questões**, inseridas numa ficha a preencher pelos professores (Anexo 1, p.X), tinham por objectivo recolher informação geral sobre: 1) o caso apresentado; 2) sobre o tipo de erros detectados nesse caso; 3) sobre a sua possível origem; 4) sobre a forma como o professor os corrigiu. Para que a reflexão pudesse ser menos "espartilhada", deixei espaço na ficha para ser preenchido com comentários ou sugestões alternativas de tratamento dos erros, que os professores considerassem pertinentes. Pretendia com isso aceder às suas teorias privadas sobre a correcção dos erros.

Na 1ª sessão, verifiquei que a primeira questão estava mal formulada, uma vez que não especificava o tipo de "acontecimentos" que eu tinha em mente: uma descrição geral dos erros e da sua correcção. Deu origem a respostas vagas, à repetição de dados contidos na questão

seguinte, causou alguma confusão e resultou em perda de tempo. Optei, por isso, por excluí-la nas sessões seguintes.

As respostas obtidas, que fui registando numa transparência para conhecimento de todos os intervenientes, foram as seguintes:

1. O que aconteceu? (Só na primeira sessão)

- contaminação da Língua Materna;
- dificuldade em aceitar o -s da 3ª pessoa do singular;
- reprodução dos erros do Pedro, resultante da não interrupção do professor;
- "the class was invited to recount the story" [sic];
- transferência de **I** para **he**;
- houve comunicação;
- interiorização da forma correcta;
- "tricky verbs": **see** e **watch**;
- situação clássica de sala de aula : passividade do aluno [sic].

Nota: como se pode verificar, algumas das respostas a esta pergunta nem sempre se relacionaram com a situação apresentada, nem com a minha concepção de "acontecimentos", que não tinha sido devidamente explanada, não tendo, por isso, atingido o meu objectivo: uma descrição geral dos erros existentes e do seu posterior tratamento.

2. Tipos de Erros?

- gramática;
- uso da LM;
- vocabulário;
- falta de fluência na LE;
- **make** ≠ **do**;
- **-s** do Simple Present;
- determinantes/adjectivos possessivos;
- o A1 é muito jovem (*).

Notas: 1) As quatro primeiras respostas apresentam classificações muito vagas o que, segundo Corder (1981), é vulgar. .

2) A resposta assinalada com um (*), não parece ter qualquer relação com a questão colocada, pelo que julgo poder concluir que não me fiz entender junto do autor desta resposta, que, por coincidência, é o mesmo da última resposta à questão anterior.

3. Possível Origem dos Erros?

- não ter sido interrompido e corrigido (o aluno Pedro);

- interferência da LM;
- deficiente aquisição de conhecimentos:
 - gramática – forma;
 - conteúdo – vocabulário;
- interlíngua: 3ª pessoa do singular de Simple Present;
- coisas a mais para uma só aula;
- diferença entre **he** e **she** / **do** e **does** / **his** e **her** / **his** e **her** / **see** e **watch**;
- a não interrupção do primeiro aluno [Pedro];
- linearidade da conjugação dos verbos ingleses;
- gramática inglesa "fácil";
- familiaridade com a língua Inglesa (televisão: filmes e música);
- repetição dos erros do Pedro;
- transferência/interlíngua I \Rightarrow **he**, não resultou para os verbos e determinantes possessivos;
- A1 pensa e fala em Português;
- vocabulário fornecido por A1, repetido por A2 (**see-watch**; **do-make**);
- precipitação, falta de atenção;
- insegurança quanto à LE;
- falta de sistematização dos possessivos;
- não houve modelo padrão;
- não interiorização da 3ª pessoa do singular do Simple Present;
- falta de ligação entre os programas da LM e LE: linguagem utilizada a nível gramatical, não permite que a interiorização da forma correcta se faça. A gramática, na LE, é apresentada com linguagem estruturalista ou tradicional, enquanto, em Português é ensinada através da abordagem generativa. A falta de conhecimentos da gramática portuguesa não permite uma abordagem contrastiva/comparativa do ensino da LE;
- na disciplina de Técnicas de Tradução, os professores têm dificuldades neste nível de LE porque não há semelhança entre a gramática da LM e a da LE;
- o professor deve perguntar-se se a culpa não estará em si próprio.

Nota: É interessante verificar que foi mais fácil aos professores encontrarem as possíveis origens para os erros apresentados do que classificá-los deste ou daquele tipo, como lhes foi solicitado na questão anterior. Contudo, prevendo que tal acontecesse, forneci-lhes uma lista com alguns tipos de erros (Anexo 1).

4. Tratamento

- auto-correcção;
- hetero-correcção ($A \Rightarrow A$; $P \Rightarrow A$);
- professor pára e regista no quadro a forma correcta;

- maior treino dos possessivos;
- fornecer modelo padrão ("verbo no infinito");
- fazer a correspondência entre os vários elementos: **I** ⇒ **me** ⇒ **my**;
- a comunicação processou-se (apesar do erro não ter sido corrigido antes).

Nota: Como se pode verificar pelas quatro últimas respostas, e apesar de se ter explicado que apenas se pretendia focar o tratamento utilizado, alguns professores apresentaram sugestões alternativas já nesta questão ou deram a sua opinião sobre a forma como a comunicação se processou.

5. Comentários (sugestões de tratamento alternativo/comentários pessoais sugeridos pelo caso apresentado)

- pedir auxílio a outros alunos (alunos mais competentes poderiam ter sido solicitados a corrigir os colegas, em vez de ser só o professor a avançar com a correcção);
- criação de auto-confiança nos alunos para promover a sua participação;
- mais registos das formas correctas;
- quando interromper? ⇒ utilização do bom senso;
- tratando-se de um 6º ano, o professor deveria ter contado a sua rotina diária. Depois, o professor conta a rotina diária de outra pessoa (3ª pessoa do singular). Só então passaria aos alunos;
- "*drilling*" da 3ª pessoa acompanhado de uma ficha escrita para fazer em seguida;
- música/canção promovendo a interiorização da estrutura;
- interacção P⇒A: o professor pergunta, os alunos respondem;
- rotina diária de alguém famoso (apresentação das preferências dessa pessoa);
- Prof: "*Stop, just a minute ...*" (interrupção para levar o A1 a envolver-se mais na comunicação, e se ele insistisse no "Não sei mais... ." o professor deveria dizer "*Are you sure?*";
- nos primeiros anos de LE (5º e 6º) não se pode exigir grande sistematização dos aspectos da LE, porque os alunos não têm idade para isso;
- o exercício comunicativo foi cumprido, pesem embora os erros;
- "no Algarve não há necessidade de se ser correcto em Inglês porque os Ingleses também falam mal a língua Portuguesa" (palavras de um aluno de uma escola privada do Algarve, relatadas pela professora).

Nota: Como se pode verificar pelo tratamento alternativo sugerido pelos professores nesta secção, a sua formação de base e as suas concepções sobre o ensino/aprendizagem de uma LE, são variadas (estruturalismo, comunicativismo; abordagens centradas no professor ou nos alunos; etc) e influenciaram as respostas.

Como já referi anteriormente, terminada esta fase, pedi aos professores que: 1) construissem "casos" de erros ocorridos nas suas próprias aulas, servindo-se do exemplo apresentado e discutido em grande grupo; 2) mantivessem o anonimato, para que, posteriormente, os casos pudessem circular entre os presentes e a análise e discussão fossem feitas, primeiro em pares e depois em grande grupo (se houvesse tempo), de forma desinibida e encorajadora à repetição da experiência noutros contextos de erro/educativos.

São os dados obtidos através da leitura desses casos, mais ou menos completos, que a seguir apresento.

3.2. Dados obtidos através da análise dos casos construídos pelos professores e da interacção gerada durante a sua construção

A fase da construção de casos provocou alguma confusão. Apesar de ter pedido que executassem a tarefa individualmente, começaram a falar entre si. Interrogaram-me sobre o que colocar no caso "deles". Chamaram-me para dizer: "Oh colega, sei lá ... são sempre os mesmos [erros], sabe muito bem ...". Foi neste momento que, na primeira sessão, os professores começaram a sair da sala!!

Nas outras duas sessões, esta fase de confusão durou menos tempo e houve um maior esforço de concentração, reflexão e empenhamento, embora ainda continuassem a pedir minha opinião sobre os casos que pretendiam construir.

3.2.1. Primeiras impressões:

Numa primeira leitura dos registos efectuados, verifiquei que a ficha fornecida para a construção dos casos (Anexo1, p. XI) não foi totalmente preenchida, sobretudo nas duas primeiras sessões. Na última sessão, embora as fichas estejam mais completas, não seguiram as instruções dadas. Isto é, a coluna da esquerda (**Contexto**), tem muito pouca informação. A do meio (**Interacção**) foi preenchida com descrições de situações, em vez de exemplos de interacção. A coluna do lado direito (**Reflexão**), onde coloquei as mesmas questões orientadoras da análise do "caso modelo", foi a mais preenchida. Os professores deram exemplos de erros, aludindo às suas possíveis origens, aos tratamentos alternativos e fizeram comentários sobre os mesmos, sem que tenham apresentado qualquer interacção. Julgo poder concluir, através da

leitura dos comentários, que os professores deram exemplos dos erros mais frequentes e de mais difícil irradicação do discurso dos alunos.

3.2.2. Análise mais profunda e pormenorizada

Passando a uma análise mais detalhada dos dados verifiquei que a coluna **Contexto** poucos elementos me fornecia sobre a turma, o nível de língua, o objecto da interacção e os alunos, embora no "caso modelo", tivesse indicado alguns pormenores a título exemplificativo.

Os professores limitaram-se quase só a indicar o ano, o nível de língua, o número de alunos por turma e as suas idades. A caracterização da turma em termos comportamentais e de aceitação da aprendizagem da LE não foi feita, exceptuando-se um caso, em que ao fornecer uma caracterização pormenorizada da sua turma, o professor parece pretender desculpabilizar-se, do tipo de descrição de interacção que faz em seguida e que em nada se relaciona com o tema da sessão. Julgo que este procedimento poderá ter sido provocado pelo facto de eu própria, no "caso modelo", a não ter fornecido, uma vez que a não tinha solicitado à professora que me emprestou a videogravação da aula. Esta caracterização é da autoria do mesmo professor que deu respostas descontextualizadas às questões 1. e 2..

Quanto ao nível de língua, os casos apresentados vão desde o 7º ano de iniciação ao 12º/Inferior, sem haver incidência especial em nenhum deles. Surgem ainda alguns casos menos comuns como o 3º ano do Curso Geral Nocturno e o 1º ano do Ensino Recorrente com apenas um aluno ("*false beginner*"). As restantes turmas têm tamanhos ditos "normais" ou até "razoáveis", variando entre os nove e os vinte e oito alunos com idades consideradas adequadas ao grau de ensino frequentado.

Seria ainda dentro desta coluna que deveriam descrever, sumariamente, o objecto da interacção que apresentariam em detalhe na coluna central. Nos quarenta e um casos, seis nada mencionaram, embora isto não tivesse obstado à que quatro desses professores tivessem "reflectido" na coluna do lado direito, onde se lhes colocavam várias questões orientadoras dessa reflexão.

Kagan & Tippins (1991), apresentam uma possível explicação para esta reduzida informação sobre o contexto. Segundo estes autores, razão pode estar no facto de que a tarefa de responderem às questões mais concretas, incluídas na coluna destinada à reflexão, poderá ter

levado os professores a minimizarem a importância da construção da narrativa, levando-os a apresentarem as soluções alternativas em primeiro lugar.

A coluna **Interação** era a que mais me interessava em termos de dados. Contudo, por qualquer razão que me ultrapassa, os professores parecem ter esquecido o exemplo anteriormente discutido, não fazendo a transcrição da interação propriamente dita, mas antes a descrição dos passos dados durante a aula onde ocorreram os erros.

As minhas interpretações relativamente a este facto vão no seguinte sentido: 1) é difícil "congelar" e recordar (Richert, 1990) momentos da prática que possam servir a posterior reflexão; 2) nem sempre é fácil recordar casos em tão curto espaço de tempo – será preciso criar esse hábito primeiro; 3) a transcrição da interação envolveria, na maior parte dos casos, a pessoa do professor que ainda se sente ameaçado quando tem de dar a conhecer aos outros aquilo que considera os seus "falhanços", ou embaraçado quando lhe pedem relatos sobre os seus sucessos; 4) a reflexão entre pares, por mim proposta, para a análise dos casos construídos nas duas primeiras colunas, contribuiu para certas reacções de defesa e inibição. Os professores tinham sido informados que a coluna do lado direito (Reflexão) seria preenchida pelos colegas, alguns deles desconhecidos, ou pior talvez, demasiadamente conhecidos como críticos acérrimos das actuações dos outros.

Penso porém que estes dados foram, apesar de tudo, fonte de informação. Eles dão-me alguma informação sobre o modo como aqueles professores orientam as suas aulas e, de certo modo, completam os poucos elementos fornecidos sobre a turma e o objecto da interação, na coluna destinada ao Contexto. Para além disso, fornecem-me alguns dos erros mais frequentemente encontrados pelos professores de Inglês:

- Verbos (31 casos)
 - *Simple Past*: mal construído (verbos irregulares com **-ed/** negativa e interrogativa mantêm a forma do *Simple Past* em vez do infinito, depois da forma auxiliar **did**) – 5 casos;
 - o uso indiscriminado do /'s/ na terceira pessoa do singular do *Simple Present* ('s = is/ has/ ou é acrescentado aos restantes verbos) – 4 casos;
 - *Simple Present* (3ª pessoa do singular) – 4 casos;
 - interrogativas / negativas incorrectas – 8 casos (4 cada);
 - *Simple Present* utilizado em vez do *Present Perfect* – 3 casos;
 - confusão entre o *Simple Past* e o *Simple Present* – 3 casos;

- uso indiscriminado de respostas do tipo "Yes, I do"/"Yes, it is/No, it isn't" para responder a qualquer tipo de questão – 3 casos;
 - "used to be" substituído por "usually" – 1 caso;
 - "to be" em vez de "to have got" – 1 caso;
 - negativa – omissão do auxiliar – 1 caso;
 - "I'm get up" – 1 caso;
 - infinito com "to" depois dos verbos modais – 1 caso.
- Léxico (6 casos)
 - "false friends" – 2 casos;
 - plural dos nomes realizado com /'s/ – 4 casos.
 - Advérbios/ Adjectivos (5 casos)
 - colocação – 3 casos;
 - *very* ≠ *many* – 1 caso;
 - "usually" em vez de "used to be" – 1 caso.
 - Determinantes (5 casos)
 - "your" em vez de "her/his";
 - "zero article";
 - artigo indefinido "a" antes de nomes no plural;
 - "the" em vez de "of";
 - não distinção entre "some" e "any";
 - Pronúncia (2 casos)
 - a não aspiração do /h/ ;
 - "th" pronunciado /f/, /t/ ou /s/ em vez de /ð/ ou /θ/.

Os erros apresentados são descritos como pertencendo mais ao domínio do discurso escrito (24) do que oral (19) da língua, embora muitos destes últimos tenham sido corrigidos por escrito. Como me fui apercebendo deste facto ao longo das sessões, questionei os professores e obtive as seguintes respostas: "Os erros orais são mais facilmente perdoados" ou "Não se corrigem para evitar quebrar a comunicação".

A coluna **Reflexão** foi a mais preenchida por todos os professores. Houve mesmo casos em que os professores preencheram toda esta coluna, mesmo (ou será porque??...) depois de terem sido avisados de que se destinava a posterior tratamento em pares. Os comentários lá incluídos têm, em alguns casos, um tom explicativo/desculpabilizador das atitudes perante os erros e/ou as estratégias de correcção utilizadas pelos autores desses comentários.

Para orientar a reflexão, coloquei as mesmas questões incluídas no "caso modelo", cujas respostas tinham sido alvo de discussão em grupo alargado. Aconselhei de novo a consulta da

lista de possíveis tipos, origem e tratamento dos erros, já distribuída durante a análise do caso modelo. Com a sua utilização tinha por objectivo que os professores, ao classificarem os erros, utilizassem uma linguagem mais uniforme que me facilitasse a posterior análise dos dados.

Não me deterei muito na análise das duas ou três primeiras questões, porque já foram contempladas anteriormente e porque os dados obtidos foram semelhantes. Referirei apenas que os professores continuaram a não atender à nomenclatura proposta na lista acima referida, ou que, se o fizeram, nem sempre a escolha correspondeu ao que descreviam. Atrevo-me a levantar a hipótese de que não estariam muito familiarizados com a terminologia utilizada, razão pela qual julgo que virá a ser necessário investir na clarificação de alguns desses conceitos.

Na reflexão sobre o **tratamento dos erros**, doze professores referem que é o professor que corrige os erros, recorrendo ou não a outros alunos mais competentes. A maior parte dos professores propõe diversos tipos de tratamento que deixam prever a forma mais ou menos tradicional como corrigem os erros (" *drills*, correcção centrada no professor, sistematização no quadro seguida de exercícios de verificação e consolidação, explicações na língua materna, etc."). Outros há que sugerem tratamentos muito vagos tais como "treino, *remedial work*, *input* adequado, contextualização, prática intensiva, fichas, trabalho de casa e fichas de trabalho", os quais não me permitem antever o modo como desenvolvem estas estratégias de correcção.

Também neste aspecto me parece que será necessário clarificar conceitos para que a linguagem utilizada não dê lugar a dúvidas.

Ainda dentro da **Reflexão**, dos quarenta e um casos, apenas dezasseis preencheram o espaço reservado aos **Comentários**. Desses dezasseis, na primeira sessão, três foram preenchidos por professores diferentes dos autores dos casos, uma vez que aqueles que abandonaram a sala deixaram as fichas preenchidas em cima das mesas e eu pude "sorteá-las" entre os "resistentes". Dos restantes, construídos nas segunda e terceira sessões, sei que alguns foram preenchidos pelos próprios (é a mesma caligrafia), mas, em alguns casos, são o resultado da reflexão com o colega do lado, uma vez que pude observar esse comportamento.

Este espaço seria, como os informei, reservado a sugestões de tratamentos alternativos ou quaisquer outros comentários que julgassem oportunos. As respostas obtidas sugerindo tratamentos alternativos foram as seguintes:

- hetero-correcção ($A \Rightarrow A$; $P \Rightarrow A$);

- registo no quadro da correcção dos erros cometidos oralmente;
- *drilling* e sistematização (não especificados);
- utilização de gravuras para promover o uso do *Simple Past* na descrição das férias de verão;
- *modelling*;
- auto-correcção para os *slips* e *mistakes*;
- pedir aos alunos que escrevam listas dos tempos primitivos dos verbos irregulares;
- reensino do item errado (não especifica);
- demonstração através da "teoria dos conjuntos" para a explicação do uso de "every" antes de nome no singular (não fornece pormenores quanto à sua execução);
- uso da ironia ou do humor (o emprego de "your" em vez de "her" - "she went to cinema with your* husband" ⇒ "Não admito que façam coisas com o que é meu!");
- recurso à "análise contrastiva" (para a explicação do uso do /'s/);
- dúvidas quanto à oportunidade de apresentação da forma elidida /'s/, fonte de tantos erros (*);
- dificuldades sentidas em fazer remediação no 12º, dada a diversidade de erros encontrados (*);
- aulas inteiras dedicadas à remediação;
- auto-avaliação positiva quanto à forma como costuma corrigir os erros dos seus alunos (*);
- inutilidade da correcção dos erros feita pelo professor ⇒ promover a auto e a heterocorreção em trabalhos de pares/grupo;
- uma confissão de desespero - "Já os tenho desde o 7º ano e começo a perder a paciência." (*);
- comentários ao tipo de alunos (*);
- falta de estudo e hábitos de trabalho (*);
- dificuldades ou recusa em falarem a LE (*);
- mesmo com tratamento individualizado dos erros, há sempre um certo desinteresse em melhorarem (*);
- queixas sobre o currículo da LE (*);

Mais uma vez pude verificar que os professores, cujas respostas estão assinaladas com um asterisco (*), não atenderam às questões colocadas (Anexo 1, p.XI) e tentaram, em alguns destes comentários, desculpabilizar-se quanto ao insucesso dos seus alunos. É curioso notar que apenas um professor referiu o trabalho de grupo ou de pares para levar os alunos a reflectirem sobre os erros cometidos e a categorizá-los. Afirmo este professor que isso "os ajuda imenso a focarem a

sua atenção para o sistema da língua" e a admitirem que "corrigir, identificar os erros e avaliar em Inglês é mesmo difícil".

Outro comentário ao tipo de tratamento proposto para o uso indiscriminado da resposta "Yes, I do" a todo o tipo de perguntas, que achei curioso foi "o tratamento pelo professor (o que não soluciona o erro)"[sic].

4. Algumas conclusões e decisões decorrentes da aplicação deste módulo exploratório

Verificou-se que os professores participantes nas três sessões têm formação e experiências diversas, razão pela qual os "casos" apresentados referem níveis de LE muito diferentes e propõem tratamentos do erro eivados de teorias preconizadas por autores como Hornby e Palmer (*Situational Language Teaching*) e Krashen ("os erros não se devem corrigir"), ou outras como o recurso sistemático à língua materna para dar esclarecimentos sobre os erros detectados.

Mas, independentemente desse facto, parece-me que todos os professores se preocupam com o problema da correcção dos erros, tornando-se mesmo pessimistas quanto ao efeito dessa correcção. Julgo que para minorar esse desespero e o esforço inglório, presente nas queixas do dia-a-dia, e para promover a aprendizagem entre os seus alunos, têm primeiro de aceitar a inevitabilidade da ocorrência de erros na aprendizagem de qualquer língua estrangeira ou materna. Seguidamente poderão recorrer à análise e reflexão sobre a forma como os corrigem e promover discussões entre os colegas sobre formas alternativas de o fazerem.

Porém, pela forma como reagiram na primeira sessão e como, em geral, responderam às questões colocadas, parece-me poder afirmar que os professores não estão muito habituados a reflectir sobre as suas práticas de correcção dos erros e muito menos a fazê-lo em conjunto.

Se, contudo, conseguirem fazer dessa reflexão um hábito, "congelar" os erros mais necessitados de tratamento, constituindo-os em "casos", talvez alterem essas atitudes. Talvez passem a auto-interrogarem-se ou a interrogarem os outros (professores e/ou alunos), analisando o que se passou, o que se fez e o que se poderia ter feito (Richert, 1990). Talvez o pessimismo que, por vezes, se apodera de nós, possa ser combatido através dessa reflexão e da "consciencialização para a necessidade de mudar" certas práticas menos eficazes ou, pelo menos, através do "desejo de experimentar práticas alternativas" (Freeman, 1995).

A reflexão promovida pela metodologia dos casos será tanto mais fácil quanto mais frequente for e quanto mais tempo se dispuser para a análise dos acontecimentos. Esta permitirá que os eventos se "*transformem em casos, ao serem explicados, interpretados, discutidos, dissecados e reconstruídos*", com base nas teorias públicas e/ou privadas que levaram os professores a actuar daquele modo (Shulman, 1986).

Esta estratégia de reflexão prevê também, para se tornar mais eficaz, que os casos sejam partilhados e discutidos, o que poderá desmotivar ou inibir os professores, ainda receosos de se exporem aos olhos críticos dos colegas. Como pude verificar através da observação das reacções dos professores e dos registos escritos que me facultaram, esta metodologia não é ainda nem familiar nem atraente para a maioria dos professores.

Terei, por isso, de tomar em consideração estas constatações quando proceder à construção do Módulo de Formação de Professores, parte integrante deste estudo (Cap. V).

Assim, a informação sobre a metodologia do estudo de casos a incluir nesse módulo deverá ser mais completa do que aquela que foi fornecida aos professores participantes deste módulo exploratório. Os professores deverão dispôr de mais tempo para se familiarizarem com esta estratégia reflexiva. Deverão ter a oportunidade de ler, analisar e comentar vários casos antes de passarem à construção dos seus próprios. Por todas estas razões, esse módulo de formação terá obrigatoriamente de durar mais tempo, o que também permitirá o esclarecimento de certos conceitos como o de "interacção", bem como o alargamento de conhecimentos sobre os vários tipos, origem e classificações dos erros, para melhorarem as suas práticas de correcção.

Decorrente das anteriores considerações, julgo que esse módulo de formação, que apelidei de *Módulo de Formação para Professores de Inglês com Base na Análise de Casos*, deverá ter duas componentes. A primeira, a sua vertente teórica, que informe, os possíveis "formandos", ainda que resumidamente, sobre: a) a forma como o módulo poderá ser utilizado em auto e hetero-formação; b) os objectivos da sua aplicação; c) as teorias subjacentes à metodologia dos casos, à construção e faseamento dos mesmos; d) as vantagens da aplicação da metodologia dos casos à correcção dos erros. A segunda, mais prática ou teórico-prática, em que se propõem aos formandos tarefas sobre os doze casos que construí, numa tentativa de os motivar para a sua utilização no contexto do tratamentos dos erros dos seus alunos.

Esquematizando, será esta a estrutura do módulo, objecto do capítulo seguinte:

A.

1. Nota explicativa sobre o público alvo e sobre a utilização do módulo.
2. Tarefas consciencializadoras para as práticas habitualmente utilizadas pelos professores na correcção dos erros.
3. Breve sensibilização teórica sobre a metodologia dos casos e as vantagens/desvantagens da sua aplicação neste contexto de formação.

B.

1. *"Promovendo a reflexão sobre o tratamento do erro"* – apresentação de doze casos sobre erros;
2. Convite à construção/redacção dos casos dos próprios, para posterior análise e discussão ainda dentro do módulo.
3. Avaliação (retrospectiva e prospectiva) da formação obtida através do processo vivido.

CAPÍTULO V

MÓDULO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS COM BASE NA ANÁLISE DE CASOS

1. Introdução

NOTA 1: a leitura da informação contida nos pontos 1., 2. e 3. poderá ser realizada antes ou durante a primeira sessão de formação, conforme a maior ou menor facilidade de contacto prévio que se tiver com os formandos.

A utilização da metodologia dos casos na promoção da reflexão sobre os erros dos nossos alunos, poder-se-á incluir numa linha de investigação centrada na sala de aula, defendida por Allwright e Bailey (1991). Como estes autores referem "*cada sala de aula é uma entidade cultural* (p.1)" onde o que mais deve interessar os professores será o modo como a interacção se desenvolve, isto é, como a comunicação oral ou escrita é mais ou menos conseguida. Será através de uma análise desse contexto e dessa interacção que os professores se poderão tornar capazes de compreender e tentar explicar as razões de certos fenómenos que nele acontecem, nos quais se incluem os erros e a sua correcção. Da qualidade e profundidade dessa análise depende o maior ou menor sucesso obtido através das estratégias de tratamento desses erros, que os professores desenvolvem em si e nos seus alunos.

Porém, nem sempre temos consciência do modo como corrigimos e, muitas vezes, não temos conhecimento das razões que levaram os alunos a cometerem determinados erros. Não sabemos quais as estratégias de aprendizagem e/ou comunicativas que estiveram na sua origem.

Para que esse conhecimento possa ser consciencializado, os professores terão de reflectir sobre os fenómenos referidos anteriormente. Terão de desenvolver estratégias que lhes permitam isolar e "congelar" alguns desses momentos para sobre eles reflectirem de modo mais sistemático. Essa reflexão sobre um evento tão específico como um erro, pode ser facilitada através da metodologia dos casos.

É o facto de permitirem o "congelamento" de momentos da interacção (Richert, 1990), que os transforma numa estratégia a privilegiar na interpretação dos fenómenos linguísticos, sociais, culturais e afectivos que sucedem nas aulas.

Foi esta a perspectiva que esteve na base da construção deste módulo de formação: levar os professores a reflectir sobre a forma como habitualmente corrigem os erros, tomando em consideração não apenas o seu próprio ponto de vista, mas também o dos seus alunos, recolhendo para tal, informação que poderá ser preciosa para o envolvimento de todos no processo de aprendizagem do inglês do qual, obviamente, também faz parte o tratamento dos erros.

O módulo não pretende, contudo, ser algo de exaustivo. A reflexão tem de ser um processo contínuo, enriquecedor e "inovador da prática", permitindo que se construa conhecimento sobre as teorias e as práticas utilizadas, nunca se conseguindo terminar o processo. Pretende-se apenas sugerir processos de reflexão sobre as práticas habituais de "tratamento do erro" (Allwright, 1991) na aula de língua Inglesa, que possam levar os professores a alterar as que venham a considerar menos eficazes.

O módulo poderá antes ser encarado como uma tentativa de "iniciação" e/ou "consciencialização" dos professores para as potencialidades da metodologia dos casos.

Sendo a *inovação* e a *reflexão crítica*, os ingredientes indispensáveis à mudança, do ponto de vista do professor (Fullan & Hargreaves, 1992), foram incluídos ao longo dos doze casos, integrados no módulo, excertos de obras da autoria de investigadores que se têm preocupado com a problemática dos erros e sua correcção que pretendem servir de ponto de partida para a reflexão e para a inovação e mudança.

2. Uma estratégia de auto e hetero-formação

Como estratégia de *hetero-formação*, será necessária a presença de um supervisor que coordene as actividades de reflexão e discussão decorrentes do módulo. Este coordenador poderá ser um formador externo que se proponha realizar a formação ou alguém mais próximo do grupo de professores, como o delegado de disciplina.

A discussão dos casos em grupo levará a uma partilha de pontos de vista, de angústias e sucessos. Primeiro, analisar-se-ão os dos professores anónimos descritos nos casos apresentados

e depois, os casos que se espera que construam eles próprios na fase final da formação. Esta estratégia é aquela que privilegia, uma vez que é a que se torna mais enriquecedora, pois a partilha e discussão dos problemas de ensino/aprendizagem é promotora da qualidade desse processo e também de um melhor relacionamento entre os professores. Esta interação poderá permitir ao professor que as múltiplas e angustiantes tarefas (pedagógicas e administrativas) para que é solicitado, lhe pareçam menos penosas.

Está em causa uma mudança simultaneamente "comportamental e perceptual, isto é, de atitudes e cognitiva" (Pennington, 1995b) que se obtém através de um processo inicialmente anónimo (a leitura e reflexão sobre os casos dos outros), com o qual, aos poucos, o professor se vai familiarizando, tornando-se progressivamente mais autónomo, à medida que cria hábitos de reflexão. Esta será promovida pela realização de algumas das tarefas que lhe são propostas e que o formador também poderá coordenar, escolhendo aquelas que lhe pareçam mais apropriadas para o seu grupo de formandos; dividindo-as por grupos mais pequenos quando lhe parecer que nem todas são exequíveis, por todos os participantes, por falta de tempo disponível, ou quando pretender e achar que a partilha dos comentários e das conclusões sobre os casos analisados já pode ser realizada sem que os receios anteriormente referidos inibam os professores.

Daí que, neste módulo, os doze casos apresentem estruturas diferentes. Tornando-se cada vez menos completos, melhor conduzirão a comentários dos leitores, numa progressiva autonomização em relação às interpretações do relator. Nem todos os casos apresentados no módulo são "reais". Partindo de episódios reais completaram-se uns e/ou inventaram-se outros, embora se tenha tentado tomar em consideração os erros de que os professores mais se "queixam", para os tornar mais "realistas" (Kagan & Tippins, 1991).

Se porém se optar pela *auto-formação*, a reflexão poderá ser atingida através de um diálogo que o professor entabula consigo próprio, sugerido: **1)** por situações de erro que lhe podem ser familiares; **2)** pelos pequenos excertos de textos de autores que têm escrito sobre os erros e sobre o ensino reflexivo; **3)** pelas tarefas que lhe são propostas.

A seguir a esse "diálogo", espera-se que o professor percorra o mesmo processo autonomizante descrito para a hetero-formação. Poderá, se assim o desejar, e se encontrar alguém disponível e com quem se sinta à vontade, pedir-lhe que leia os comentários que acrescentou aos

casos e que lhe dê *feedback* sobre os mesmos. Se tal processo tiver lugar, a partilha característica da hetero-formação começará a surgir e o professor poderá também começar a envolver-se em algo de semelhante à hetero-formação, embora com um menor número de intervenientes.

Os comentários e estratégias alternativas de correcção poderão ser acrescentados aos casos para que estes se possam transformar em "colectâneas", que venham a ser utilizadas por outros professores. Os casos tornar-se-ão, assim, cada vez mais completos e ricos em termos de formação, uma vez que opiniões divergentes ou convergentes se vão acrescentando, aumentando assim a capacidade formativa dos mesmos. Todos os professores, independentemente da formação que estejam a realizar, ao percorrerem essas colectâneas estarão a entabular um diálogo indirecto com os investigadores/autores ou ainda com os outros colegas que, anteriormente, tenham escrito, lido e/ou comentado os casos.

Ao fazê-lo, os professores tornam-se co-autores dos casos e co-investigadores sobre as práticas de correcção de erros.

Para ajudar à elaboração desses comentários ou para os completar, optou-se pela inclusão de questões orientadoras no final da descrição de todos os casos. As respostas para estas questões podem ser encontradas nos próprios professores (nas suas teorias privadas) e /ou nos extractos de obras já mencionados (as teorias públicas). Este processo aplica-se não só à auto como à hetero-formação.

3. Consciencialização sobre as nossas práticas de correcção dos erros: algumas tarefas reflexivas.

Este primeiro momento de reflexão servirá de ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a problemática do tratamento dos erros que se espera que venha a ser promovida pela análise dos 12 casos apresentados mais adiante. Será uma espécie de "aquecimento de motores" para uma corrida que não se pretende que termine: o processo de reflexão aqui iniciado deverá promover nos professores hábitos transferíveis para outras áreas do ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Para dar início a essa "corrida" proponho que o professor parta da sua experiência como aluno, isto é, de uma das primeiras experiências de correção formal a que esteve sujeito.

As razões para se defender este ponto de partida apresentado por Schumman (1983, cit. em Tarone & Yule, 1989), prendem-se com a experiência da autora. O interesse manifestado pela correção dos erros parece ter como causa remota, a forma como, quando aluna, às vezes, foi corrigida e os receios de cometer erros que tantas vezes a impediam de comunicar.

Já na altura, e mais tarde, quando começou a recordar e a reflectir sobre esses momentos "congelados" na sua memória, sentiu que, muitas vezes, a forma como tinham corrigido os seus erros foi por demais desmotivante e frustrante.

Assim, e antes de iniciarem uma reflexão como profissionais (Tarefa 2), propõe-se a realização da seguinte tarefa:

Tarefa 1 - *Quando eu andava na escola*

Leia os seguintes textos, por ordem, e escreva aquilo que a reflexão, que sobre eles faça, lhe sugere.

Se estiver numa situação de hetero-formação, terminada a tarefa, compare as suas reflexões com as dos seus colegas e preparem as conclusões a que chegaram para apresentarem ao grande grupo. Tentem encontrar padrões comuns de correção nos vossos antigos professores.

NOTA 2: Em situação de hetero-correção, esta tarefa deverá ser realizada em aproximadamente uma hora. O formador tentará que as tarefas individuais não ultrapassem os vinte minutos, reservando o tempo restante para a discussão com os colegas e para a apresentação das conclusões ao grande grupo.

A.

"Think of something in your life that you have learned to do. Can you think of a mistake that you made which helped you to learn? How did it help?" (Edge, 1989: 1)

B.

"When you learned a foreign language, were you given enough time to speak fluently without correction? If so, did you find it useful? If not, do you think it would have helped you?" (Edge, 1989:21)

C.

"Think of an occasion when you said something in a foreign language [English] which was misunderstood. Was the misunderstanding caused by a grammatical mistake?" (Edge, 1989:6)

D.

"Think about your experience of learning a language and of being corrected.

How did your teachers correct you?

How did you and your classmates react?

It's important to remember your own experiences and also to remember that not everyone is like ourselves." (Edge, 1989:1)

E.

"What can you remember about having your written work marked and corrected? (Edge, 1989:64)

Tarefa 2 - Como professor(a) costumo...

NOTA3: Em situação de hetero-correcção, esta tarefa deverá ter a duração máxima de 4 horas (1h-2h para a realização das tarefas individuais, outra hora para a discussão em pequeno grupo e outra para a discussão em grupo alargado. O número de horas dependerá da forma como as tarefas forem distribuídas/seleccionadas.

Se não houver muito tempo, poder-se-á pedir aos professores que realizem as tarefas individuais seleccionadas como "trabalho de casa", comparando-se as conclusões a que chegaram primeiro, em pequeno grupo e depois, em grupo alargado, na sessão imediata.

Neste momento, coloque-se de novo no papel de professor e reflecta sobre o seu estilo de correcção, realizando as tarefas ou respondendo às questões que lhe são apresentadas a seguir. Pode realizá-las todas ou apenas algumas delas. Se estiver inserido num grupo alargado, dividam-nas por grupos mais pequenos – pouparão tempo e poderão continuar a "treinar" o processo de partilha das conclusões a que cheguem. Em cada uma das tarefas, cada grupo/individuo deverá produzir um breve documento escrito que poderá guardar para posterior reflexão consigo próprio/a ou com os colegas com quem está a trabalhar no momento.

Estes documentos, bem como as conclusões decorrentes da tarefa anterior, poderão ser incluídos junto das instruções para a mesma. Será o início de um documento/caso mais vasto que

vai sendo alargado e enriquecido, à medida que este processo de formação for avançando. Será o embrião da colectânea de casos.

A. "Às vezes, os erros dos nossos alunos irritam-nos! "

Tente fazer uma lista daqueles erros que mais frequentemente o/a levam a reagir deste modo.
Procure descobrir as razões dessa irritação.

B.

" Write down at least three sentences expressing your feelings about mistakes in language.

Each sentence must contain the word 'mistake'.

Here are some examples that were written by English language teachers:

Ex:

My students make a lot of mistakes when they write.
I always correct mistakes as soon as they are made.
My students don't like to make mistakes.

Please write three or more sentences of your own.

When you have written the sentences, think about them again and see if it would make any difference if you used the word 'slip', 'error' or 'attempt' instead of 'mistake'.

In other words, did you want to say something general about mistakes, or did your comment apply more to one kind of mistake than another?" (Edge, 1989:12)

[Nota: para recordar a diferença entre estes diversos tipos de erro, releia a informação contida no Apêndice 1 – Lista de tipos de erros]

C.

"Think about the mistakes that your students make, or the mistakes you make yourself when using a language that's not your mother tongue.

How do you feel about these mistakes?

Please write down at least three sentences expressing your experience of and feelings about mistakes in language.

Each sentence must contain the word 'mistake'." (Edge, 1989:13)

Quando comparar as frases que escreveu sobre os sentimentos resultantes dos seus próprios erros e dos produzidos pelos seus alunos, verifique se há diferenças entre esses sentimentos e tente justificá-las.

D.

"Do you discuss with language learners how they feel about the correction of their written work?" (Edge, 1989:65)

Se o faz, quais os resultados dessa discussão?

E.

1. *"Is it part of the teacher's job to make sure that everything said in the class is correct all time?" (Edge, 1989:1)*

Compare a sua resposta à questão anterior com o comentário 2., incluído no final desta tarefa.

Quais as teorias de aprendizagem de uma língua estrangeira que estão subjacentes a estes dois excertos ?

2. *"Remember, correction doesn't mean making everything correct; correction means helping people learn to express themselves" (Edge, 1989:56)*

F. Leia os dois excertos que se seguem e dê a sua opinião sincera sobre ambos.

1. *"Not only is it [the mistake] inevitable, but there are strong reasons for believing it to be an essential part of learning, in that it aids the learner and provides him with feedback in the process of concept formation" (Norrish, 1987:113)*

2. *" ... many mistakes should not be eliminated, they should be encouraged." (Bartram & Walton, 1991:12)*

G. Tente recordar aquilo que habitualmente faz quando os seus alunos produzem erros orais e/ou escritos, respondendo a este inquérito proposto por Bartram e Walton (1991:103), o qual foi adaptado no sentido de o tornar mais completo.

Discuta os resultados a que chegou com os colegas que consigo estão a trabalhar na sessão de formação ou no grupo disciplinar:

	Respostas
	=====
1. Do you work in a system which values accuracy in written English? What are the pros/cons of this procedure?	1.
2. Which do you find more serious – written or spoken mistakes? Why?	2.
3. Which do you find it easier to notice - mistakes in your students' spoken English or in their writing? Justify.	3.
4. Which mistakes do you correct in your students' written or spoken work: a) all ? b) most ? c) the most important ones ? d) very few ? Justify your choice	4.
5. How do you make your overall assessment of your students' English? a) on the basis of their writing; b) on the basis of their speech; c) using both the students' spoken and written language. Justify.	5.

H. A maior parte dos professores de inglês do mundo não são falantes da língua inglesa. Por outro lado, há estudos que demonstram que os professores nativos desculpam mais facilmente os erros dos seus alunos, enquanto que os não-nativos são do tipo "super-corrector", apesar de esses mesmos estudos terem verificado também que alguns desses professores têm dificuldade em se aperceberem de alguns dos erros desses alunos (Ludwig, 1982, em Allwright & Bailey, 1991).

Atendendo a estas afirmações e para se consciencializar da forma como actua, responda ao questionário proposto por Bartram & Walton (1991:99), que foi adaptado no intuito de se obterem respostas mais completas, promotoras de reflexão conjunta e leia o excerto que se lhe segue, tentando justificar a afirmação nele produzida.

If you are a non-native teacher, answer the following questions:	Respostas
1. How many of your students' mistakes do you think you notice? a) all b) most c) quite a lot d) relatively few	1.
2. Do you think it is important that you notice as many mistakes as possible? Justify your answer.	2.
3. Do you think it is important that you correct mistakes after you have noticed them? Why/why not?	3.
4. If you correct a student's mistake, are you always sure that it was really wrong?	4.
5. Was your English corrected a lot when you were a student? How did you feel about it?	5.
6. If you answered 'Yes', do you think it helped? Are you sure? Have you any evidence that you couldn't have learned at least as quickly without so much correction? Justify.	6.

"... teachers who set themselves up as oracles— with the answer to every question, and a correction for every mistake – do their students a grave disservice." (Bartram & Walton, 1991:9)

- I. Muitas vezes, o professor esquece-se que a "culpa" dos erros dos seus alunos pode estar em si mesmo, nos materiais utilizados e/ou na forma como ensinou (Tarone & Yule, 1991). Leia o excerto seguinte e prepare-se para utilizar a informação nele contida para quando, mais tarde, estiver a analisar e comentar os casos que lhe vão ser apresentados nas sessões seguintes. Para que a reflexão que fizer se não perca, reaja por escrito, com uma pequena frase que possa vir a ser considerada o seu complemento lógico.

[Nota: a sugestão para iniciar o seu comentário pode ser modificada]

"If the teacher hears lots of mistakes in important points she has been trying to teach, she need not think too much about correction" (Edge, 1989:40)

Instead, she/he should....

- J.** Os erros podem ser previstos, não na perspectiva reducionista da "análise contrastiva", mas, para que, antecipadamente, se preparem estratégias de tratamento mais eficaz, que poderão evitar a surpresa desagradável dos momentos de aula não esperados e não planejados.

A título de "treino" para este tipo de previsões, leia o seguinte excerto e tente, no seu grupo de trabalho, executar a tarefa que o autor lhe propõe:

"Find an exercise that you will have to teach. Then write down some common mistakes that you would expect learners to make. Discuss these with some colleagues and ask them to make the agreed mistakes while you take them through the exercise. Practise encouraging self-correction and peer-correction." (Edge, 1989:65)

- 1) Costuma utilizar estas duas formas de correcção? Como encoraja os alunos a praticá-las?
- 2) Durante a discussão anteriormente referida, poderá tentar que os seus colegas lhe dêem a conhecer as estratégias de aprendizagem e/ou comunicativas que julgam estar na origem dos erros que previram que os seus alunos cometeriam e que voluntariamente incluíram no exercício que lhes propôs.
[Nota: a título informativo pode consultar a lista de estratégias de aprendizagem organizada por Oxford, 1990 – Apêndice 2]
- 3) Como costuma corrigir os erros escritos dos seus alunos quando eles não estão presentes? Acha que o modo como procede os auxilia na aprendizagem?
Na ausência dos seus alunos, quando encontra algo que lhe "não soa bem" qual das duas questões coloca a si próprio/a primeiro:
* *Is it right/wrong?*
* *Can I understand it?*
Como actua depois de responder às anteriores questões?

- L.** Responda à questão que se segue.

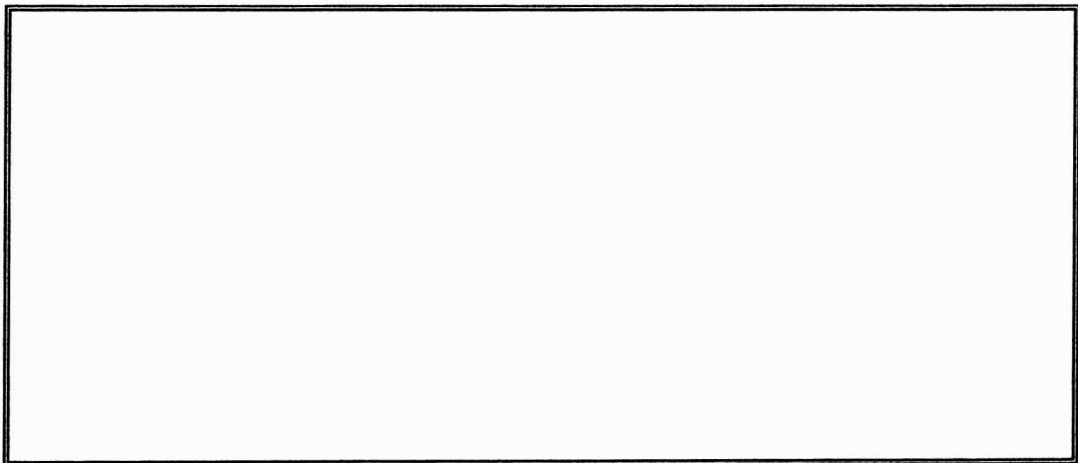
Se ela não lhe sugerir qualquer pista sobre as suas actuações de professor(a)-corrector(a), ignore-a. Contudo, escreva as razões por que lhe parece que tal questão não lhe diz respeito. Tente ser honesto(a) consigo próprio(a)!!

"Do you ever use mistake-correction as a weapon? In what circumstances?"
(Bartram & Walton, 1991:8)

Nota 4: Propõem-se 30 minutos para a realização da tarefa individualmente. Se seguir a discussão e comparação das frases produzidas, serão necessários, pelo menos, mais 30 minutos.

Tarefa 3 (Conclusão)

Antes de ler as frases que lhe apresento como conclusão sobre tudo o que leu e discutiu até ao momento, tente escrever duas ou três frases que contemplem as ideias principais que lhe ficaram.



Compare-as agora com as que a seguir lhe apresento. Se forem muito diferentes, complete-as ou altere-as, acrescentando-as ao texto proposto, a título de justificação:

1. *"Correction should mean helping people to become more accurate, not insisting on completely standard English."*

2. *"Involving learners in judgements about correctness helps them to become more accurate in their own use of language."*

3. *"It is very depressing for a student to get back any piece of written work with lots of teacher correction on it. We know that students often just look at the mark they have been given, put the paper away and forget about it."*

(Edge, 1989: 50)

Nota 5: O ideal seria que as três tarefas anteriores fossem realizadas no mesmo dia/sessão, ou, na pior das hipóteses, em dois dias/sessões consecutivos/as.

4. Breves considerações sobre a metodologia dos casos

Nota 6: A informação teórica contida neste ponto poderá ser lida em casa e depois, discutida e clarificada na sessão seguinte.

Terminada a primeira fase de consciencialização sobre as suas teorias e práticas de correção dos erros, será altura de ver retratadas algumas delas nos casos sobre os quais vai trabalhar.

Sendo *"um caso um relato completo de um problema de sala de aula ..., inclui todos os ingredientes necessários à clarificação e solução do mesmo"* (Kagan & Tippins, 1991:282). Mas para que a solução possa ser aplicada com sucesso, o caso terá antes de ser *"explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído através do conhecimento teórico"* (L. Shulman, 1986:12) que os analistas do caso possuam ou desenvolvam a partir do próprio problema, e clarificado através das opiniões e sentimentos dos participantes, nos quais se devem incluir os alunos (Silvermann, 1992).

Tomando o que se acabou de dizer em consideração, quando os professores se questionam sobre os erros dos seus alunos e procuram soluções para os mesmos, podem transformá-los em casos se os tratarem da forma minuciosa proposta por Shulman.

Ao fazê-lo, não poderão afastar os sentimentos nem as opiniões que os intervenientes no processo da aprendizagem (alunos e professores) manifestam quanto a esse mesmo processo e deverão, sempre que possível, envolver esses actores no processo de reflexão, de aplicação e de formulação de teorias sobre o sucedido.

O envolvimento dos participantes prescrito anteriormente pressupõe uma reflexão sobre os erros, que depois de analisados através de uma discussão partilhada, podem ser reconstruídos de forma correcta, porque foram clarificados na sua origem. Esta clarificação é conseguida através: 1) do questionamento dos autores dos erros; 2) depois de se terem transformado os erros em casos, através do questionamento dos seus autores e/ou analistas os quais poderão contribuir com as suas interpretações teóricas para a alteração das práticas de correcção, "inovando-as" (E.M.Rogers, 1983, cit. em Pennington, 1995).

Assim, os casos construídos, obedecem à seguinte estrutura:

- contêm um ou vários erros encontrados por um único ou por vários professores – "o problema ou dilema de sala de aula";
- o erro ("momento congelado") transforma-se em caso porque é analisado dentro de um contexto. Isto é, são apresentadas as características do momento e lugar em que ocorrem e das pessoas com quem ocorrem ("os actores");
- a sua "dissecação" é feita através de uma reflexão orientada por questões dirigidas aos analistas para que estes possam aplicar as teorias que já conhecem ou que eles próprios criaram em função daquele caso ou de outros semelhantes que tenham ocorrido consigo. Porém, isto não significa que se podem aplicar teorias "receitas";
- no final, os analistas são convidados a acrescentar comentários aos casos, enriquecendo-os em termos de formação, uma vez que as soluções alternativas que esses comentários poderão conter, irão permitir que o erro seja interpretado sob diversos pontos de vista.

4.1. Tipos de casos

Pretende-se, através do carácter activo e interactivo da formação decorrente da metodologia dos casos, que os professores vão adquirindo uma progressiva autonomização em relação às teorias que, de forma mais ou menos passiva, foram adquirindo, para que, tornando-se reflexivos, eles próprios se transformem em teorizadores, porque investigadores sobre os acontecimentos de sala de aula.

Para que esta autonomização se realize, os casos deverão ser cada vez mais autonomizadores o que se consegue através do carácter cada vez mais aberto dos relatos que incluem. Sendo os casos um tipo de narrativas, como elas, podem terminar de forma mais ou menos abrupta e incompleta, daí que neste âmbito de reflexão sobre os erros, vá a encontrar casos que lhe apresentam propostas alternativas de correcção, enquanto outros ficarão em aberto para que os complete com as suas sugestões alternativas.

Irá, por isso, encontrar casos de final aberto, semi-aberto e fechado.

4.2. Fases da análise e discussão dos casos

Serão feitas sugestões para a análise e posterior discussão dos casos, com as quais se pretende ajudar a tornarem-se investigadores, na acepção anteriormente referida.

Assim:

- após a análise e a discussão dos casos bem como das várias estratégias de correcção neles incluídas, pede-se aos professores que apresentem as estratégias de que poderiam servir-se se os seus alunos cometessem aquele mesmo erro;
- com os casos de final fechado, numa tentativa de facilitar a tarefa dos professores em formação e de os informar, serão ainda apresentadas as possíveis origens/causas dos erros, que poderão ter sido fornecidas pelos próprios alunos. Mas, porque nem sempre este procedimento é fácil de executar, as classificações mais comumente utilizadas pela literatura da especialidade podem ser obtidas através da consulta do Apêndice 1. Terão ainda acesso a uma outra lista de estratégias de aprendizagem que podem ou não levar à produção de erros (Apêndice 3);

- tal como aconteceu para a consciencialização dos professores para as suas práticas habituais de correcção de erros, cada caso contém citações muito curtas de investigadores que se especializaram sobre a problemática do erro, que pretendem aguçar o "apetite" para a leitura das obras completas cuja referência se encontra no final do módulo e/ou de cada caso;
- embora também existam questões orientadoras da reflexão, num contexto de hetero-formação, o formador deverá estar atento e dar espaço aos professores para poderem dar largas às suas preocupações em termos de correcção dos erros, não os coibindo de darem a conhecer os seus sentimentos sobre os acontecimentos. Esta fase de discussão e de "confissão" partilhadas é importante, porque fornece dados significativos sobre as crenças dos professores. Por isso, o formador deverá tomar nota de todos os elementos pertinentes, pois os dados podem vir a constituir bases fundamentais para futuras discussões, para a reformulação das questões a colocar nos casos de final aberto, para a redacção dos comentários a acrescentar aos casos e para a orientação da escrita dos casos dos próprios;
- os comentários escritos que se pede que os professores acrescentem aos casos, podem ser redigidos individualmente ou em pares, antes de se alargar a discussão ao grupo;
- quando a discussão for generalizada, poder-se-á verificar que para um mesmo caso poderão existir soluções alternativas diferentes, que serão o resultado das diferentes crenças e formação dos professores envolvidos na discussão. Poder-se-á, assim, verificar que não há receitas correctas (Allwright & Bailey, 1991), que os casos servem precisamente para mostrar que em educação, onde nem tudo é previsível, os casos não podem aparecer como absolutamente típicos desta ou daquela teoria. Os casos são apenas exemplos de soluções que neste ou naquele contexto, com este ou aquele professor, resultaram, não querendo com isto dizer que resultem sempre do mesmo modo ainda que algumas das premissas se mantenham inalteradas, tais como o professor e a turma.

Nesta fase, em situação de hetero-formação, será aconselhável evitar críticas azedas aos professores anónimos dos casos apresentados. Se tal acontecer, pode correr-se o risco de "assustar" os professores em formação, evitando ou prejudicando a fase posterior em que se pretende que escrevam os seus próprios casos e os partilhem com os outros formandos

4.3. A redacção dos casos dos próprios

Nota 7: De acordo com o tempo disponível entre sessões, o formador poderá deixar a leitura deste ponto para quando de facto se pedir aos professores que comecem a escrever.

Chegados à fase final, na qual se espera que os professores escrevam os seus próprios casos, que se pretende que também sejam partilhados, analisados e comentados, convém verificar se a sua estrutura foi interiorizada, para dela se servirem no desafio que ora lhes é proposto.

Para a verificação dessa estrutura as perguntas a colocar aos professores poderão ter a seguinte forma:

- O que incluir num caso? Como estruturar esses elementos?
- Para que serviram os casos anteriormente lidos e discutidos?
- Quais as possíveis vantagens e/ou desvantagens da sua análise e discussão?
- Como rentabilizar as vantagens?
- Como minimizar as desvantagens?

Durante esta fase, os professores poderão consultar o conjunto de casos já analisados nas sessões anteriores, que poderão já estar organizados numa pequena colectânea provisória.

Mas, o desafio proposto aos professores, pode, por vezes, não ser aceite, se estes acharem que não são capazes de o realizar. Convém, por isso, desdramatizar a noção de que só os investigadores "famosos" são capazes de escrever sobre a prática de ensino.

Todos os professores o podem fazer, tornando-se de algum modo investigadores, desde que se adopte a noção de investigação defendida por Edge, no segundo encontro da IATEFL, subordinado ao tema *Teachers Develop Teachers' Research*, realizado em Cambridge em Janeiro de 1995 (Amaral, 1995:9). Afirmou este conferencista que "*se formos professores reflexivos, isto*

é, se pensarmos sobre o que fazemos na sala de aula, estaremos de facto a investigar sobre as nossas práticas".

Esta opinião é também partilhada por outros autores como Allwright e Bailey (1991) quando defendem que os professores se envolvam num tipo de ensino investigativo no qual "*os próprios aprendentes poderão tomar parte na investigação que se faz sobre eles, passando esta a ser feita com eles e para eles"(p.200).*

Mas a eficácia destes pressupostos, considerados vantajosos para o desenvolvimento de professores reflexivos, só se tornará visível se os colocarmos ao serviço da prática, isto é, a leitura e a análise dos doze casos que a seguir se apresentam.

Para melhor identificação dos mesmos, para além da sua classificação em casos fechados, semi-abertos e abertos, estão numerados, e cada caso tem um título que apenas pretende dar indicação do/s erro/erros nele contidos. Evitou-se utilizar uma linguagem mais metafórica que os tornaria, eventualmente, mais sugestivos, mas que poderia condicionar a leitura, análise e reflexão feita pelos professores em formação. Estaria de algum modo a dar pistas de leitura, não deixando os leitores interpretarem os casos de acordo consigo próprios.

Fica, porém, aqui um desafio a aplicar a todos os casos: no final da leitura individual de cada caso, cada professor poderá tentar encontrar um título menos ligado ao erro e ao sistema da língua que, de forma mais metafórica ou até poética, descreva os acontecimentos nele narrados, incluindo ou não nesse título características das personagens intervenientes.

Nota 8: A informação contida neste dois últimos parágrafos deverá ser dada aos professores antes de iniciarem a análise dos doze casos, se o formador tiver optado por adiar a leitura da informação, referida na Nota 7, para quando os professores começarem a redigir os seus próprios casos.

5. *Promovendo a reflexão sobre o tratamento do erro*

5.1. Casos de final fechado

CASO 1

Erro no discurso oral

NOTA: Como se trata de um caso muito longo, sugerem-se vários tipos de abordagem para a situação de hetero-formação cuja realização dependerá do tempo disponível para a formação dos professores.

Neste caso, o formador poderá escolher a abordagem que melhor se adaptar ao tipo de sessões de formação que está a orientar, ou poderá estruturar a análise do caso de um outro modo diferente. Se isso acontecer, acrescente esse outro tratamento no espaço destinado à "gestão alternativa".

As abordagens propostas são:

1. mantém-se a estrutura do caso, pedindo-se que o leiam todo seguido. Esta será a abordagem mais compatível com a auto-formação, mas que, em situação de hetero-formação, pode ser realizada com a posterior distribuição de cada um dos excertos por cada um dos grupos, de modo a que cada grupo comente as respostas dadas às questões, à luz das teorias expressas pelos textos;
2. lê-se o caso até ao final das primeiras questões (Reflexão A), pedindo aos professores que reajam antes da leitura dos excertos incluídos. Em seguida procedem a uma análise e discussão dessas respostas à luz dos excertos fornecidos. Na sessão seguinte, os professores comparam, discutem e comentam as suas respostas e conclusões, à luz da reflexão da autora sobre o caso;
3. lêem-se o caso, as questões e os excertos numa sessão de formação, pedindo-se como "trabalho de casa", que os professores respondam às questões com base nas teorias sobre a correcção dos erros, veiculadas por esses textos. Numa outra sessão, os professores comparam as suas respostas e conclusões, com os comentários da autora, sobre o caso;
4. "gestão alternativa":

Adoptando a opinião de Altrichter (1993) segundo a qual "*a forma mais simples e segura de se escrever um caso é a de comunicar as nossas próprias experiências e descobertas, gradual e cronologicamente, tal como ocorreram*" (p.180), decidiu a autora relatar um caso retirado da sua

própria experiência. Deste modo, estará mais apta a "dissecá-lo" em termos factuais, embora em relação aos sentimentos ou emoções com ele relacionados se possa tornar um pouco mais difícil ganhar algum distanciamento. É por isso também, que se apresenta como um caso de final fechado, ao qual se espera que venham a acrescentar os vossos comentários.

I – CONTEXTO

Depois de perto de vinte anos a trabalhar no Ensino Básico e Secundário, nos últimos três anos tenho estado a trabalhar no Pólo de I.S.P.V., em Lamego, onde entre outras disciplinas tenho ensinado Língua Inglesa. Será dessa experiência mais recente que "dissecarei" um momento "congelado" da minha já longa carreira.

- Escola Superior de Educação.
- 1º ano do curso de Português-Inglês, no ano lectivo 1993-94.
- Turma constituída por vinte e dois alunos, oriundos de todo o país, demonstrando experiências e competências linguísticas muito diferentes. Costumo obter informação sobre as mesmas no início do ano lectivo. Peço-lhes que respondam em Inglês a algumas questões por mim colocadas.
- **A1** – 20 anos; natural da Maia (pronúncia muito acentuada da região limítrofe do Porto); muito viva; sem complexos em termos dos erros que comete quando participa activamente nas aulas, o que faz com frequência.

A2 – 27 anos; natural da Régua; reservada; algumas dificuldades em termos de escrita, atendendo ao nível de língua que seria de esperar, mas com alguns conceitos, acerca do sistema da língua, bem interiorizados, uma vez que ensinou Inglês, no 2º Ciclo do Ensino Básico, durante 4 anos, após ter terminado o 12º ano.
- O objectivo da aula era o de desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos através de um debate à volta de um texto polémico – *"Parents' Permissiveness versus 'Dictatorship'"*. O tema do *conflito de gerações* poderia despoletar nos alunos alguma motivação, uma vez que a maioria se encontrava, pela primeira vez, a gozar de alguma liberdade em relação à alçada dos pais.

- O texto foi fornecido na aula anterior para ser lido em casa e foi-lhes dito que na aula iria haver um debate para o qual esperava que preparassem argumentos próprios dos pais "permissivos" e "ditadores".

Quando cheguei à aula, para proceder à organização dos dois grupos antagónicos, e porque se trata de um grupo de alunos com poucos hábitos de leitura e trabalho, senti necessidade de lhes pedir que fizessem uma rápida leitura silenciosa do texto. Para tal, foi-lhes dado um tempo limite, pois apenas pretendia que retirassem as ideias gerais do texto ("*skimming*"), que iriam subsidiar a discussão, e que as relacionassem com o título do texto.

- Terminada a leitura, surgiu o seguinte diálogo, iniciado através de um pergunta lançada à turma em geral.

P->T: What impressed you most in the text?
 A1: What impressed me more in ...
 AA: MOST!
 A1: ? (silêncio inquiridor)
 AA: The teacher said MOST!
 P: Why should you use most instead of more?
 A1:.....??
 A2: It's a superlative. It refers to the most important thing for us. MORE was to compare with others Less important...
 A1: OK ... What impressed me most was when she came home and ...
 P: Pardon ?!
 A1: She came ...
 T: CAME!
 P: Why came?
 A1:?
 AA: It's simple past.
 P: Tell me the leading forms of the verb.
 A1: came, come, came.
 A2: come, came, come.
 P: The first form is the
 AA: Infinitive
 P: The second ...
 AA: the simple past

(...)

Legenda:P-professor; A- aluno/a; AA- alguns alunos; T- turma em unísono

II – REFLEXÃO

DIALOGO COM OS TEXTOS E COM OS INVESTIGADORES

A . Antes de prosseguir a leitura do caso e de ler os meus comentários ao sucedido, tente responder às questões que me coloquei quando, mais tarde tentei reconstituir e registar este episódio:

- Que erros devemos corrigir nas nossas aulas?
- Quem o deve fazer?
- Como e quando o devemos fazer?

Os excertos que se seguem podem ajudá-lo/a nas respostas, quer concorde, quer discorde das opiniões neles transcritas. Pode lê-los todos e procurar as respostas que mais lhe agradam, ou então, ler um a um e discutir as atitudes neles defendidas com os seus colegas, nunca esquecendo o ponto de partida para essa discussão deverá ser o episódio da minha aula.

1.

"(...) Many teachers are likely to have severe doubts about not stopping a learner in order to correct errors in speech as soon as they occur, since, runs the usual argument, if the learner makes mistakes, surely these are the forms both he and his colleagues learn." (Norrish, 1987:51)

2.

"(...) If students spend all their time doing careful practice of separate pieces of language, they will not learn to use the language in real situations (...) [because]:

- *students need the experience of uninterrupted, meaningful communication, if they are to learn to use the language.*
- *if students are to say anything meaningful, they need to feel that people are listening to what they are saying, not to how they are saying it.*
- *making mistakes in language is not only normal, but necessary to language learning." (Edge, 1989:37)*

3.

" There are seven words in the sentence and six are correct!" [What shall I do ?]
(Bartram & Walton, 1991:107)

B. Podemos considerar que existem três processos de correcção: a *auto-correcção*, a *correcção feita pelos colegas* da turma e a *correcção feita pelo professor*.

Antes de ler os textos que se seguem reflecta com os seus colegas sobre as vantagens e desvantagens destes tipos de correcção, tendo em vista o episódio narrado.

Leia agora os seguintes excertos que poderão servir para confirmar ou negar os vossos pontos de vista e os dos investigadores citados:

1. *Self-correction*

"(...) ***Self-correction***: *the best form of correction.*

- *people usually prefer to put their own mistakes right rather than be corrected by someone else.*
- *self-correction is easier to remember, because someone has put something right in his or her own head.*

"(...) *Don't correct the mistake yourself, but show that a mistake has been made. Then give the student a little time to recognize the mistake and correct it.*" (Edge, 1989:24)

2. *Peer-correction*

"(...) *The advantages of students doing the correction are obvious: they feel more involved; they learn to be more independent; the feeling of co-operation is greater; it reduces the time the teacher spends talking*" (Bartram & Walton, 1991:43)

" (...) ***Peer correction***: *the more students are involved in correction, the more they have to think about the language used in the classroom.*

[Advantages]:

- *when a learner makes a mistake and another learner corrects it, both learners are involved in listening to and thinking about the language;*
- *when a teacher encourages learners to correct each other's mistakes, the teacher gets a lot of important information about the student's ability;*
- *the students become used to the idea that they can learn from each other. Peer correction helps make them less dependent on the teacher and helps learners cooperate;*

- *if students get used to peer correction without hurting each other's feelings, they will be able to help each other learn when they work in pairs or groups, when the teacher can't hear what is said.*" (Edge, 1989:26)

É claro que este tipo de correcção não tem só vantagens. Pense nas desvantagens e discuta-as com os seus colegas. Se pretender aprofundar este assunto leia Edge (1989:26) "*Two problems with peer correction*".

3. *Teacher's correction*

Contudo pode acontecer que nenhuma das anteriores correcções resulte. É a altura de nós professores, entrarmos em acção. Ainda antes de darmos a forma correcta, segundo Edge (1989) devemos tentar:

a) promover a **auto-correcção** através das seguintes estratégias:

- 1) "*technique of counting on fingers to show that something is missing*";
- 2) "*repeat the sentence up to the mistake, and then invite someone to continue*";
- 3) "*repeat the sentence including the mistake, show by your face and your voice where the mistake is, and then ask for correction*";
- 4) "*As a last resort, if all other possibilities fail the teacher gives the correct form and then says the whole sentence.*" (pp.28-29)

Nota: os professores não se devem esquecer que, em certos contextos sócio-culturais, as três primeiras técnicas podem provocar algumas confusões ou mesmo ferir susceptibilidades.

b) Se de facto não houver qualquer hipótese se não a da correcção pelo professor, surge uma outra questão:

Como e quando corrigir?

Edge (1989) refere que talvez seja preferível adiar a correcção para outro momento ("*delayed correction*") e afirma:

"Don't worry! This is a difficult stage for many teachers, but we have to leave the students alone so that they can get on with some learning.

But if the teacher hears errors which worry him, the course of action to take is not necessarily to correct the error immediately, but note those which he feels need dealing with and come back to them on another occasion". (p.37)

Para proceder a estas anotações sobre os erros ouvidos, alguns autores propõem que se preparem listas de verificação ("*checklists*") contendo os erros que se prevêem que os alunos possam dar numa determinada actividade. Estes instrumentos têm a vantagem de reduzir o acto de escrever ao mínimo, não perturbando os alunos.

NOTA: se pretender aprofundar este assunto e tomar conhecimento sobre alguns destes instrumentos/ actividades de registo e posterior tratamento dos erros, poderá ler:

- Bartram & Walton (1991: 59-63)
- Norrish (1987: 50-52)

Mas se os seus alunos são dos que dizem "gostar" que lhes corrijam os erros "todos", Bartram e Walton (1991) propõem que façamos a seguinte experiência:

"During one lesson, particularly when your students are talking about something that interests them, stop at every mistake. Do not continue until you have dealt with each one thoroughly.

Ask the students at the end of the lesson if they still think it is a good idea."

(p. 106)

NOTA: se pretender conhecer mais atitudes dos alunos, dos pais e dos professores perante os erros poderá ler:

- Bartram & Walton (1991) *CorreXtion*. Oxford: Language Teaching Publications, pp. 106-108)

Contudo, o adiamento da correcção não deverá ser muito prolongado e o momento de remediação deverá revestir-se de uma tal forma que permita a aprendizagem através do re-ensino do item errado. Porém, Edge (1989) recorda o seguinte:

"Think of correction as a way of giving information or feedback, to your students, just when it will support their learning." (p.17)

"(...) If you use explanation as part of your teaching you can use it as part of your correction. It will help some students, but not all! The ability to talk about the language is certainly helpful to a lot of learners, but remember that it is being able to use English that is most important, not being able to explain it".

(p.41)

OS MEUS COMENTÁRIOS

Compare agora as conclusões a que chegou com as reflexões que a propósito fiz quando tentei escever sobre o que me tinha acontecido:

"Logo no início de uma actividade que se pretendia que fosse um diálogo conducente à discussão e debate sobre um tópico que, normalmente, é do agrado dos alunos, dei comigo a interromper, ou deixar que outros interrompessem, uma intervenção provavelmente cheia de potencialidades para que os objectivos previamente definidos fossem atingidos.

Naquele momento, não reflecti sobre isso e actuei como se viu. Contudo, é minha crença que, dado o que se pretendia com a aula não deveria ter ocupado tanto tempo a corrigir os erros que, pela sua natureza, não iriam impedir que a comunicação a nível semântico tivesse lugar. Poderia e deveria retomá-los mais tarde, quer individualmente com aquela aluna quer em conjunto se a turma tivesse dificuldades semelhantes.

Julgo também que o erro que levou mais tempo a ser corrigido (o segundo), poderia apenas ter sido corrigido pela turma, relegando o meu papel de professora para segundo plano, uma vez que essa correcção foi bem feita. Contudo, tentei justificar-me pelo facto de eu contrapor a teoria subjacente à forma verbal correcta: esta poderá ter sido fonte de aprendizagem para aquela aluna e essa aprendizagem até foi coadjuvada pelos colegas. Essa necessidade de me penitenciar perante mim própria levou-me a pensamentos do tipo: 'Até foram os alunos que corrigiram. Isso é bom porque se trata de uma turma de futuros professores. Uma das alunas até tem algum conhecimento metalinguístico.....!'

Apesar de todas estas justificações, julgo ter aprendido alguma coisa: daí em diante, e sempre que me lembro deste episódio, tomo nota no quadro ou numa folha de papel, dos erros que pretendo retomar mais tarde. Isto permite-me que o faça de forma mais reflectida, evitando a utilização das primeiras estratégias que me surgem no momento, muitas vezes pouco conducentes à aprendizagem, porque podem não representar hábitos adquiridos pelos alunos numa fase anterior. Tal será o caso de pedir que enunciem as 'formas primitivas dos verbos', o que ultimamente me tem parecido ser algo que a maioria dos alunos não sabe, até porque não lhes foi dada informação sobre a sua importância na formação de todos os tempos verbais.

Por todos os problemas de consciência que este caso provocou em mim, comentei-o com uma colega de escola que costuma defender a teoria de que os erros dados em situações de comunicação efectiva não devem nunca ser corrigidos. É claro que esta posição que também considero extremista, mas de sentido contrário, em nada ajudou a apaziguar a minha consciência.

Entre as leituras que encetei na busca de alguma paz para esta minha consciência pesada, Moreira (1992) parece resumir o que de facto penso sobre a correcção dos erros e sobre o equilíbrio que deverá existir entre a "fluência" (com incorrecções) e a "correcção" ("accuracy"): (...) A falta de consenso sobre os benefícios da correcção dos erros conduz-nos a uma outra área de conflito: que erros corrigir? (...) Burt (1975) é de opinião que é fácil destruir a confiança de um aluno com demasiadas interrupções. (...) A hiper correcção interrompe as frases dos alunos, leva-os a perder a lógica de raciocínio, e impede-os de encadear as frases de modo coerente. A correcção de todos os erros dos alunos também reduzirá o seu desejo de dizer seja o que for. Contrariamente a esta necessidade de selecção nas correcções há estudos que alertam para a inconsistência da correcção. Geralmente as correcções são demasiado vagas para terem alguma utilidade. (...) Os professores deveriam ser acima de tudo flexíveis tanto quanto consistentes. Deveriam considerar as necessidades e capacidades dos alunos enquanto indivíduos bem como o tipo de erro cometido. (...) Hendrickson (1978) é de opinião que (...) a maneira como se efectua a correcção deveria ser mais positiva do que crítica. (...) somos da opinião de que os professores devem corrigir os erros dos seus alunos. A grande maioria dos alunos (e dos pais) assim o esperam. O que se torna importante é decidir que erros corrigir, quando, como e porquê, de modo a que essa correcção seja de algum modo eficaz (...). ' (p.20) ".

III – QUESTÕES sobre os erros ocorridos no caso

NOTA: A resposta a cada uma destas questões deverá ser encontrada individualmente para que, depois, as possa trocar com um colega, no intuito de as compararem e comentarem, tentando encontrar nelas alguns padrões de correcção que possam vir a ser utilizados como sugestões alternativas às minhas práticas descritas no caso.

- A. Qual parece ser a origem dos erros apresentados? (vd. Apêndice 1 e/ou 3)
- B. Que estratégias de remediação/correcção foram utilizadas? Qual a razão de ser de cada uma delas? Acha que, no caso concreto, se deveria ter evitado a explicação dada pela A2? Justifique. (a título informativo vd. Apêndice 4)

C. Que tratamento alternativo sugere para estes erros?

D. Qual das duas posições lhe parece a mais correcta? A minha ou a do/a colega referido/a no caso? Porquê?

Leituras Recomendadas

A leitura de alguns capítulos/excertos destas obras poderá ajudar a responder às questões anteriores de forma mais completa e enriquecedora, uma vez que os seus autores investiram no estudo dos temas abrangentes nelas enunciados.

A leitura destas obras (se a elas tiver acesso) poderá também vir a ser importante para a aquisição de conhecimentos durante ou após a leitura dos casos seguintes. Daí que se não lhes faça referência posterior, a não ser quando se quiser indicar capítulos específicos.

- Bartram, M. & Walton, R. (1991) *CorreXtion: mistake management. A positive approach for language teachers*. Oxford: L.T.P. (Language Teaching Publications)
- Corder, Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, London: O.U.P
- Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*. London: Longman
- Norrish, J. (1987) *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan:ELTS

CASO 2

Caso triplo sobre erros gramaticais

NOTA: à semelhança do Caso 1, também este é muito longo. Assim, as recomendações sobre a forma de o gerir numa situação de hetero-formação, inseridas no início daquele caso, podem aplicar-se também a este.

I – CONTEXTO

Pedi a uma professora do 2º Ciclo do Ensino Básico que me descrevesse alguns dos erros mais frequentemente detectados nos seus alunos e a forma como os corrige.

A professora em questão tem o seguinte perfil: licenciada em Germânicas; lecciona no Ensino Básico há cerca de quinze anos, tendo, antes de se profissionalizar, ensinado no Secundário durante cerca de quatro anos. É também professora, em regime de acumulação, num colégio particular e costuma, nos tempos livres, dar explicações de Inglês, Alemão e Literatura Portuguesa aos alunos de níveis mais avançados. Trata-se de uma pessoa muito activa e com um espírito muito prático, habituada a aproveitar o tempo ao segundo. É normalmente considerada uma "boa professora" a quem os Encarregados de Educação gostam de entregar os seus educandos, não só pelos resultados obtidos a nível de aproveitamento, mas também pela disciplina e ordem reinantes nas suas aulas.

A escola onde habitualmente ensina é frequentada por alunos de uma pequena cidade do interior e das aldeias e vilas circundantes, sendo o *background* cultural dos mesmos extremamente heterogéneo.

Dos três erros descritos, seleccionei, para uma primeira análise e reflexão, estes dois:

1. COLOCAÇÃO DO ADJECTIVO

"O aluno tem tendência a colocar o adjectivo depois do nome. Habitualmente aproveito a unidade *Describing people* para verificar ou corrigir o problema da sua colocação. Quando o erro se torna habitual, tento verificar qual a sua causa. Em grande parte dos casos, acontece que o aluno não tem uma noção correcta do que é um adjectivo.

Novamente, recorro ao Português e através de muitos exercícios e de uma explicação clara da noção de *Adjectivo* o aluno apreende o conceito.

Ex: 'O João tem o cabelo preto, encaracolado e curto' ⇒ 'John has got black short curly hair.'

E

'O cabelo do João é preto, encaracolado e curto' ⇒ 'John's hair is black, short, and curly.'

Com vários exercícios destes, o aluno facilmente compreende que o adjectivo pode estar imediatamente antes ou depois do nome, ou separado do nome através do verbo. Não dou grande atenção o segundo exemplo, porque ele não oferece problema. É igual ao Português.

Para verificar se está interiorizado o que foi explicado, faço um exercício a que chamo: "Where are you, ERROR?"

Ex: 'John is Susan's friend. He has got a house big *. He is a tall, thin and handsome young man. He has got eyes blue, almond, *'.

Com duas cores diferentes, o aluno sublinha a colocação correcta e incorrecta do adjectivo. Após isto, vai reescrever o texto correctamente.

Quando o aluno acaba este tipo de exercício, interiorizou, e passa-se à descrição física de pessoas através de imagens, primeiro a nível oral e depois por escrito. Gradualmente, passa-se à descrição da casa, de uma paisagem,"

[NOTA: os asteriscos assinalam os erros.]

2. PRESENT CONTINUOUS

" A primeira reacção dos alunos à introdução do *Present Continuous* é bastante positiva. Em breve, começam a surgir problemas, sendo o principal, a utilização do verbo principal no 'Present Participle'.

Quando isto acontece, dou vários exercícios constituídos por imagem e 'cue words' e os alunos constroem frases utilizando este tempo de verbo.

Enquanto o exercício é controlado e o aluno sabe que a finalidade do mesmo é a utilização deste tempo verbal não dá qualquer tipo de erro. Porém, quando tem de utilizar alternadamente o '*Present Continuous*' e o '*Simple Present*' voltam a surgir confusões.

Neste caso, e pela experiência que tenho, recorro à língua materna explicando de novo a diferença entre acções habituais e acções momentâneas.

Exercícios:

- a) O João toma o pequeno-almoço às 8 horas (acção habitual)
- b) O João está a tomar o pequeno-almoço (acção momentânea)
está tomando

Quando se trata do exemplo b), o aluno verifica a semelhança entre o brasileiro e o inglês.

A partir do momento em que percebe a noção de acção momentânea, e a semelhança com a forma brasileira, nunca mais [sic] dá o erro anterior. É então que a tradução de frases do Português para o Inglês surge, como complemento, até se verificar que já não há dúvidas.

Os alunos começam a reagir extremamente bem e estarão aptos a compreender a formação do '*Present Continuous*', a distinguir o '*Present Continuous*' do '*Simple Present*' e a utilizar os dois tempos em diálogos, construção de textos, exploração de imagens, ...".

II - REFLEXÃO

A . 1. Se achar necessário, releia os dois relatos para responder às seguintes questões:

- a) Quais os principais problemas focados nos relatos?
- b) Que tipo de erros são aqueles? Qual será a sua origem?
- c) Que acha do modo como a professora os corrigiu?
- d) Tente encontrar nesta professora um certo estilo de ensino e/ou de correcção de erros .

2. Aplique o padrão encontrado, imaginando a forma como a professora corrigiria os erros resultantes da utilização do *caso possessivo*, considerando que esses erros, podem, entre outras, apresentar as seguintes formas:

Os alunos ...

- fazem a tradução literal;
- acrescentam o 's à coisa possuída;
- acrescentam o 's ao possuidor, mas não alteram a ordem das palavras;
- aplicam o 's a seres inanimados;
- utilizam *the* para traduzir *de* (posse).

NOTA: Se esta reflexão fôr feita em grupo alargado, poder-se-ão dividir os professores em pequenos grupos, analisando cada grupo um tipo de erro. Deste modo as opiniões que venham a surgir na sua divergência ou concordância quanto ao estilo de ensino desta professora poderão ser, por um lado, mais enriquecedoras da discussão, e, por outro, mais concludentes em relação ao padrão encontrado.

Para além disso, como o caso é muito longo, esta tarefa poderá ser realizada em casa. Na sessão seguinte, os professores podem analisar e compara os estilos de ensino e/ou de correcção que julguem adaptar-se àquela professora, antes de lhes ser fornecido o relato seguinte.

B. Compare agora as conclusões a que chegou com o relato da própria professora e com os comentários que ela própria acrescentou no final das três descrições:

"3. POSSESSIVE CASE

O erro mais frequentemente detectado neste caso é a colocação do possuidor e coisa possuída, que o aluno tem tendência a colocar como em Português.

Quando isto se verifica, faço vários exercícios orais ou escritos até os alunos obterem as noções de possuidor e de coisa possuída.

Ex: The hat of the man is black = the man's hat ...

↑↑ ↑↑
coisa possuída possuidor

Ex: I have got the book of Mary = I've got Mary's book.

↑↑ ↑↑
coisa possuída possuidor

Depois de perceberem estes dois conceitos chave, o que não é muito fácil, e só com muitos exercícios se consegue, o aluno interioriza a colocação correcta dos dois elementos e dificilmente voltará a falhar. Aliás, a partir do momento em que se dá a interiorização do *Possessive Case*, o aluno sente-se feliz quando o aplica correctamente."

COMENTÁRIOS DA PROFESSORA

I - *"Quando lecciono qualquer conteúdo em Inglês, tenho a preocupação de verificar se o mesmo já foi leccionado em Português. No início da aula explico o que vai ser leccionado e os objectivos a atingir."*

II - *"Em todas as actividades e conteúdos a leccionar e porque trabalho com alunos muito jovens, habitualmente desconcentrados, e que vêm com poucos hábitos de trabalho, tenho de recorrer frequentemente à língua-mãe, começando por exercícios muito controlados e, gradualmente, dando autonomia ao aluno".*

C. Responda agora às seguintes questões:

1. Acha que são estas as formas mais eficazes de corrigir estes erros?
2. Como actua quando estes erros surgem nas suas aulas? Como actuaria nas mesmas circunstâncias?
3. As decisões que toma têm em conta:
 - a) a sua própria personalidade?
 - b) a personalidade dos seus alunos?
 - c) apenas os seus conhecimentos teóricos sobre o modo como deve ensinar e/ou corrigir determinados itens gramaticais?
4. Tome como ponto de partida as turmas que tem neste momento ou as que teve mais recentemente. Como acha que os seus alunos reagiriam se tivesse actuado do mesmo modo que a professora referida anteriormente?
5. Se não for capaz de se adaptar àquele estilo de correcção, proponha outras soluções que adoptaria com os seus alunos.
6. Comente este caso à luz dos seguintes excertos:

A.

"(...) It is typical of students to be reluctant to make the most of an opportunity to use the language they are learning. This is because of the fear of appearing 'unintelligent'. This fear is brought about by demanding perfect accuracy before communication activities are encouraged."

(Norrish, 1987: 111)

"(...) The language being learnt is not always different from L1 - so a guess based on student's own language has a better chance of being right than a random guess."

(Bartram & Walton, 1991:16)

G. Embora a análise contrastiva pareça estar a "passar de moda", a professora descrita neste caso utiliza-a frequente e conscientemente. A esse propósito, leia os seguintes excertos da autoria de Norrish (1987):

" (...) *The main problem with contrastive analysis seems to be that while parts of two language systems may or may not differ, this does not tell us much about how a learner will go about the learning task. Nor does it account for the well-attested fact that the same errors are made by first language speakers from very different backgrounds.*" (p.28)

" (...) *The danger of this approach is that it can lead to an analytical teaching style, which as its primary aim seeks to eliminate certain errors rather than to teach communication through the target language*". (p.29)

" (...) [But] *contrastive analysis can be regarded then by the teachers as one of a number of devices in their study of learners' errors. It has its problems, though; the main one being that anyone using the technique needs to know both the MT and the TL and would also need a good grounding in grammar.*" (p.30)

C. Littlewood (1984), citando Richards (1971), apresenta uma hipótese justificativa para o uso da análise contrastiva de forma "inteligente". Leia o seguinte excerto e decida se as ideias nele contidas se aplicam ou não ao caso descrito.

" (...) *Jack Richards (1971) suggests that many teachers or materials place special emphasis on the present continuous form in English. Their purpose is to counteract the fact that if the learners possess no equivalent in their mother tongue (as is frequently the case), they may be inclined to use it less frequently than they should.*" (p.32)

Se se lembrar de uma situação em que lhe tenha parecido que os erros dos seus alunos tiveram origem no ênfase que deu a determinado item gramatical, relate-o aos seus colegas e peça-lhes que comentem o sucedido.

I. A professora parece partilhar a opinião, defendida por Edge (1989), que se deverá transformar a correcção em algo de divertido: "*The basic idea is to give to the students some fun while they are concentrating on accuracy. At the same time, they are getting used to cooperating with fellow students to correct their own mistakes*" (p.56). Sugira outras possíveis técnicas "divertidas" ou competitivas que se poderiam também ter utilizado na correcção destes erros.

E. Bartram e Walton (1991) apontam algumas técnicas de evitar os erros de ordem das palavras nas frases ("*collocation*"). Sugerem que se peça aos alunos que realizem exercícios como os descritos em baixo, antes de se lhes exigir que escrevam frases:

"Choose a noun which is important for the theme. Ask the students to list:

- five adjectives or nouns that can come immediately in front of the key noun (book ... exercise book)
- three nouns which can follow the key noun directly (book bookshop)
- five verbs which can come in front of the noun (book ... finish a book)"

(p.71)

Como poderia a professora ter aplicado estas técnicas à correcção do segundo erro descrito?

CASO 3

Confusão entre o caso possessivo, as formas contractas do "Simple Present" dos verbos "to be" e "to have" (3ª pess. sing.) e o plural!

I – CONTEXTO

Numa reunião de 9º grupo, uma professora do 7º ano (nível 3) mostra-se desesperada, porque não sabe o que há-de fazer a um grupo considerável de alunos que, sistematicamente, confunde o *Caso Possessivo* com o plural e com as formas abreviadas da 3ª pessoa do singular do *Simple Present* dos verbos *to be* e *to have*. Para melhor elucidar os colegas presentes forneceu os seguintes exemplos:

- * *"The boy's car is parked in front of the school."*
- * *"The boy's * are sitting inside the car".*
- * *"The boy's sitting inside it"*
- * *"The boy's got a new car."*

[NOTA: o asterisco indica o erro.]

Acrescentou que esses alunos tinham feito o 2º Ciclo através da Tele-Escola e que eram muito fracos a quase todas as disciplinas. Disse ainda: *"Já começo a desesperar! Já tentei tudo! Já lhes chamei à atenção para o facto de que o plural é igual ao Português. Já lhes disse que, para que possam usar o caso possessivo, é preciso que venha a coisa possuída à frente. Eu sei lá..."*

REFLEXÃO NO GRUPO DISCIPLINAR

Analisando o erro em conjunto, os professores presentes alvitram algumas das razões pelas quais o erro poderia suceder: a) alguns disseram que o *caso possessivo* tinha, com certeza, sido introduzido cedo demais, isto é, antes do plural; b) outros sugeriram que a origem deste erro estaria no uso exagerado das abreviaturas das formas verbais da 3ª pessoa do singular dos verbos referidos, encontradas nos manuais escolares.

Contudo, estas possíveis explicações ainda exasperaram mais a professora. *"O que eu quero, é que me ajudem a corrigir o erro de modo mais eficaz! Não preciso de explicações para a possível origem do erro! Já estou farta de pensar nelas e não consigo resolver o problema."*

Então, surgiram as seguintes sugestões:

1) *"Primeiro, devem fazer-se exercícios de treino do plural regular, separados dos exercícios sobre o 'caso possessivo'. Só depois de deixarem de dar erros no plural é que de novo se ensina o caso possessivo, chamando à atenção para o facto de este vir sempre seguido de outro substantivo."* A este propósito, alguns colegas reagiram logo: *"Mas com a forma abreviada dos verbos, em questão, também podem surgir substantivos com a função de complemento."* [sic].

2) Um professor com "um espírito muito prático" e que "não gosta de perder tempo", sugeriu que se recorresse à Língua Materna para explicar e treinar os plurais, fazendo-se exercícios de "retroversão" e que, só depois de bem treinado o plural, se estudasse o caso possessivo, utilizando também a Língua Materna para explicar que o 's' corresponde à preposição "de" e que, em Inglês, quem possui vem sempre antes do que é possuído.

REACÇÃO ÀS SUGESTÕES

Com estas sugestões, a professora sentiu-se ainda mais baralhada e chegou à conclusão de que o melhor que tinha a fazer era pensar pela sua própria cabeça, tomando contudo em linha de conta todas as sugestões que recebera.

Iria analisar as personalidades dos seus alunos, tentar aceder às suas estratégias de aprendizagem (*"fazê-los pensar alto sobre o erro cometido"*) e depois, agir por tentativas da forma que lhe parecesse mais adequada aos alunos e a si própria.

II – REFLEXÃO

A . QUESTÕES:

1. Qual das soluções apresentadas pelos colegas de grupo lhe pareceu mais sensata? Porquê?

2. Se tivesse estado presente naquela reunião, quais teriam sido as suas sugestões? Justifique.

3. Como pensa que a professora vai actuar para tomar conhecimento das estratégias de aprendizagem dos seus alunos, numa tentativa de perceber a origem do erro e de planificar o re-ensino dos itens em causa de tal modo, que os erros não voltem a aparecer?

4. Imagine que se oferecia para, em parceria com a professora, ajudá-la a tentar aceder a essas estratégias, numa das suas aulas. O que proteria?

5. Quando alguns professores afirmam que estes erros têm origem no uso "exagerado" de abreviaturas encontradas nos manuais, parece implícita uma crítica a este facto. Leia o excerto que a seguir se apresenta. Tomando em linha de conta as duas razões segundo as quais o chamado "*lazy speech*" não é erro, responda, em seguida, às questões que lhe coloco:

"(...) Sometimes teachers are over-conscious of students' mistakes because of an entirely praise-worthy desire to teach the best possible form of language. The problem lies in deciding what the 'best' form is. In English, for example, contractions (eg. I'm, can't, won't, etc) are considered to be lazy speech and should be treated as mistakes if the students use them. This a dubious procedure for at least two reasons (...)"

"The idea that a formal written style is 'the best' is a widely held misconception. (...)"

"It can be misleading to call an informal form a mistake". (Norrish, 1987:4-5)

a) pense em situações de escrita em que as formas contractas ou informais serão de considerar mais correctas do que as formas completas. Dê exemplos.

b) leia agora as duas razões, também apresentadas por Norrish, para não aceitar que algumas formas contractas escritas sejam consideradas erros e compare-as com as que sugeriu na questão anterior.

" (...) First, if the teacher treats as a mistake forms which are often produced by native speakers, the learner will become confused. A teacher's best goal is to get his students to do what native speakers do. As contractions are very frequent in English speech, it is sensible to allow students to use them.

Second, research into the kinds of language used in different situations by native speakers has shown that the 'best' form will depend on what is appropriate for the situation."

(Norrish, 1987, pp.4-5)

NOTA: se pretender aprofundar este assunto, recomenda-se a leitura do primeiro capítulo da obra referenciada: Norrish, J. (1987) *Language learners and their errors*. London: Macmillan, pp. 1-9. Ali encontrará exemplos de linguagem formal e informal e das razões que levam os professores a penalizar uma em detrimento de outra.

6. Embora podendo concordar com o que anteriormente foi referido, talvez seja curioso, para quem se interessa pelas prováveis origens dos erros dos alunos de língua estrangeira, tomar conhecimento de uma opinião "condenatória" dos professores, responsabilizando-os por esses erros. Depois de ler o texto seguinte, tente lembrar-se de uma ocasião em que tenha sentido que a sua maneira de ensinar esteve na origem dos erros dos seus alunos. Pode guardar esse episódio para si ou partilhá-lo, pedindo aos colegas sugestões alternativas para o ensino do item em causa.

" (...) If a learner is taking part in formal instruction, some errors will be a direct result of misunderstanding caused by faulty teachers or materials. For example, the distinction between the two forms may not be clearly explained, with the result that the learner confuses them. Alternatively, one form or pattern may be overemphasised or overpractised, so that the learner produces it in inappropriate contents."

(Littlewood, 1984, p. 32)

7. Leia e comente o que Bartram e Walton (1991) dizem sobre certas mudanças que se estão a operar na língua inglesa:

" (...) It is very common to see signs with apostrophe put in ordinary plurals. Of course, this is a mistake but before long it may be what everybody does".

(p. 119, nota 9)

Com base no que acabou de ler dê exemplos de itens gramaticais ou lexicais que possa ter aprendido de uma determinada maneira, que agora tenham deixado de se usar ou que tenham mudado de conteúdo semântico.

Com os seus colegas, façam uma lista desses itens. Podem mesmo usá-la nas aulas para mostrarem aos vossos alunos a evolução natural das línguas, ou para lhes justificarem a correcção gramatical de formas que "eles estão fartos de ouvir nos filmes e/ou nas canções" e que "o professor considera sempre erradas".

LEITURAS RECOMENDADAS

- Na área das *estratégias de aprendizagem*, encontrará informação em alguns dos capítulos das seguintes obras, as quais, para além das definições de estratégias de aprendizagem e de comunicação, também lhe fornecem actividades promotoras do seu desenvolvimento e 'treino' daquelas junto dos alunos:
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice Hall International.

A Correção de Composições

Muitos professores sentem que um dos aspectos que mais os preocupa é a avaliação das composições dos seus alunos, processo que se não pode dissociar do modo como assinalam e, posteriormente, corrigem os erros nelas encontrados.

Antes de avançar para a reflexão sobre a forma de corrigir um destes textos coloque-se algumas questões que poderão ajudar a que essa tarefa seja feita de modo mais consciente e menos penalizante para os alunos.

Como se tratam de questões delicadas cujas respostas podem, de algum modo, abalar a nossa "integridade profissional", poderá guardar as respostas para si, ou, sentindo-se à vontade no grupo onde está inserido/a, poderá partilhá-las com os seus colegas, tentando, em conjunto, encontrar as razões que o/a levam a proceder desse modo e/ou sugestões que o/a levem a melhorá-las ou a modificá-las, se for caso disso.

I. REFLEXÃO PRÉVIA

NOTA: Embora à primeira vista possa parecer que estas questões ultrapassam o âmbito deste módulo – a reflexão sobre as práticas de correção dos erros – julgo-as pertinentes numa fase de reflexão prévia, uma vez que essa correção deverá ter sempre como alvo a aprendizagem. O modo como se preparam os alunos para a redacção das composições, depende da forma como se definem os objectivos que se pretendem atingir com essa tarefa. Esta envolve questões de organização do texto e de conteúdos temáticos e linguísticos, dos quais será conveniente dar conhecimento prévio aos alunos .

Assinale com X as questões com que se identifica:

A. Qual o objectivo que tenho em mente quando peço aos meus alunos que escrevam uma composição:

- verificar a aquisição ou compreensão das ideias de um tópico tratado nas aulas?
- verificar a competência
 - linguística (gramatical e comunicativa)?

- organizacional (pontuação, parágrafos, etc.)?
- verificar a criatividade dos meus alunos?

B. Como oriento a escrita de uma composição:

- dou-lhes apenas o tópico (uma ou duas palavras)?
- peço-lhes que comentem uma frase alusiva ao tópico?
- coloco questões orientadoras, cuja resposta redundará num texto ordenado?
- preparo-a nas aulas anteriores? (como?)
- outro/s procedimento/s.....

C. Como costumo corrigir as composições dos seus alunos:

- marco todos os erros?
- marco apenas alguns erros que defini antecipadamente?
- utilizo um código corrector para assinalar os erros?
- leio todo o texto antes de começar a marcar e/ou corrigir os erros?
- começo a riscar antes mesmo de chegar ao fim da primeira frase?
- quando encontro uma expressão que não conheço considero-a errada?
- acrescento umas expressões de louvor e/ou crítica quando termino a leitura?
- promovo a auto e hetero-correcção do texto?
- outro/s procedimento/s

D. O que é que os meus alunos fazem com as composições que lhes devolvo:

- nem olham para elas
- vêem só a classificação obtida
- vêem só os comentários finais
- tentam perceber os erros assinalados, pedindo explicações
- reescrevem o texto integrando as correcções feitas
- outros comportamentos

De todas as hipóteses que assinalou, quais lhe parecem as que deve manter e melhorar e quais as que deve abandonar?

Para seu uso pessoal e à laia de compromisso que assume perante si e os seus alunos, escreva as suas decisões num curto texto que lhe proponho que leia sempre, antes de iniciar a correcção de uma composição.

ANÁLISE DO CASO – UMA CARTA

Passemos agora à análise de um caso sobre um tipo de composição que pedimos com frequência aos nossos alunos: uma carta dirigida a um amigo imaginário.

II. CONTEXTO

Numa turma de nono ano, acabou de se leccionar uma unidade didáctica sobre Londres e sobre as férias que um jovem inglês passou em casa de uma família japonesa. Entre os textos lidos nas aulas estava incluída uma carta do jovem japonês a aceitar o convite para agora visitar Londres.

Essa carta continha todos os "ingredientes" necessários a uma carta informal: a indicação da data e direcção no local apropriado, a abertura e fecho habituais, etc.

A professora pede aos alunos que se coloquem na pele do rapaz inglês e que respondam à carta recebida. Pretendia, com este exercício, verificar se estes tinham interiorizado as indicações sobre a estrutura das cartas informais, mencionada acima. Como é habitual, pretendia, ainda, verificar se os alunos utilizavam correctamente os tempos de verbos, a pontuação adequada, etc. – a competência linguística.

Como os alunos tinham um texto de onde partir para a tarefa (a carta do japonês), a professora não considerou necessário relembrar os tópicos a incluir na carta, nem os aspectos formais.

Indicou-lhes, porém, que, quando recolhesse as composições iria sortear uma, que policopiaria, para que a primeira correcção fosse feita pelos alunos, em trabalho de pares, com o auxílio de um código corrector. [incluído mais abaixo]

Foi esta a carta sorteada:

Dear Alberto:

How are you. Thank you letter for me.
you will stay her just 2 weeks. but I
think too short. Because London is very
big city and there are a lot of beauti-
full place.

I finded a good hotel but I couldn't
find park near the hotel but bus an trin
station. So you can simply sightseeing.

Yours

John

III . REFLEXÃO

A. Utilização do código de correcção

1. Individualmente tente fazer o exercício de correcção que a professora propôs aos alunos. Utilize o código de correcção fornecido em baixo na marcação dos erros desta carta. Limite-se a assinalar os erros, sublinhando-os e colocando o símbolo correspondente ou na margem que lhe esteja mais próxima, ou inserido no próprio texto.

A - article	S - syntax	√ - word missing
Ag - agreement	sp - spelling	! - careless mistake
C - connection of ideas	T - tense	? - don't understand
Gr - grammar	voc - vocabulary	() - unnecessary word(s)
P - punctuation	W - wrong word	// - start a new paragraph
reg. - register	WO - word order	

(adaptado de Bartram & Walton, 1991:84; Edge, 1989:53; Norrish, 1987:75)

2. Em trabalho de pares, compare os símbolos que utilizou com os do seu colega do lado. Classificaram os erros da mesma maneira? É natural que a codificação de alguns erros tenha sido feita de modo diferente pelos vários professores. A ambiguidade de alguns destes símbolos pode levar a que isso aconteça. Por isso, Bartram e Walton (1991) advertem para esse facto e aconselham que os professores criem o seu próprio código, do qual deverá ser dado conhecimento aos alunos, não só para que estes os possam utilizar na auto e hetero-correcção mas também para poderem entender as indicações do professor.
3. Correcção pelo professor: Se a correcção tiver sido realizada só pelo professor e se os alunos tiverem cometido muitos erros, este código pode ainda ter outra desvantagem: o texto fica de tal maneira marcado que pode desmotivar os alunos. Bartram & Walton, (1991) comparam esses textos a "campos de batalha", sobretudo se se corrigirem os erros com caneta vermelha. Daí que estes autores aconselhem a que se coloquem também, ao lado, no início ou no final do texto alguns elementos de "*feedback*" positivo equilibrando um pouco o

"*feedback*" negativo provocado pela caneta vermelha ("síndrome da caneta vermelha", *ibidem*)

B. Utilização de "feedback positivo"

Bartram e Walton (1991) afirmam:

"One aspect of the code above is that it does not give much scope for providing encouragement and praise. After all, feedback on 'correct' work is just as important as feedback on 'wrong' or 'ineffective' work (...) Obviously, writing good or very good in the margin is an option, but there are certainly plenty of other ways of doing it. (p.85)"

C. Os seus comentários

1. Que outras formas de assinalar, também por símbolos ou por palavras expressivas, é capaz de se lembrar para elogiar as ideias ou a estrutura geral do texto apresentado?
Acrescente esses símbolos ao código anterior e faça uma lista das palavras que se poderão utilizar .
2. Que pensa do "síndrome da caneta vermelha"? Como é possível ultrapassá-lo?
Dê sugestões.

LEITURAS RECOMENDADAS:

Nota: Se quiser aprofundar os assuntos apenas aflorados no caso anteriores poderá ler as páginas e/ou capítulos das seguintes obras:

- * Bartram e Walton (1991) *CorreXtion:mistake management*.LTP. (pp.112-121) – propostas de tarefas de correcção de erros de escrita
- * Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*. Longman. (Cap.7 – coreecção de erros de escrita, pp. 50-65; Cap. 8 – atitudes dos professores perante os erros escritos, pp. 66-68)
- * Hubbard, P. et al (1983) *A Training Course for TEFL*. (6th Edition). Oxford:O.U.P., Cap. IV "Errors and Mistakes", pp.136-40 – códigos de correcção de erros escritos
- * Norrish, J. (1987) *Language Learners and their Errors*.MacMillan:ELTS. (Cap. 5 – preparação dos alunos para as tarefas de escrita, símbolos; Cap. 8, p. 115 – aspecto psicológico da correcção)

Interrogativa com "to do" - Simple Present

I - CONTEXTO

Numa turma de 10º ano (nível 4), a professora apercebe-se de que os seus nove alunos, continuam a errar as formas interrogativas com o auxiliar "to do". Mostra-se mesmo desesperada com o facto, porque "já os tenho desde o 7º ano e começo a perder a paciência!".

Assim, mais uma vez, e aproveitando o tema "School" resolve utilizar um texto intitulado "What school used to be in the past" para pedir aos alunos que construam frases na interrogativa. Estas viriam a servir de base para uma entrevista sobre a escola que iriam utilizar em situação de "role-play" na aula a seguir.

Começou por propôr uma leitura silenciosa do texto, tendo previamente apresentado o vocabulário desconhecido nele contido. Para verificação da compreensão do mesmo texto, propõe que sejam os alunos a tomar o lugar do professor na elaboração das questões, embora seja o professor a decidir quais as frases a propósito das quais estas vão ser elaboradas.

Começa por dar um exemplo para orientação da tarefa.

A interacção que surgiu foi a seguinte:

P: Nick is attending a private school
A1: What type of school is he attending?
P: He comes from the centre of London.
A2: Where does he comes * from?
P (corrige) Where does he come from?
P: His father is a business man.
A3: What does his father do?
P: Good! Now try this one. He wants to be a musician.
A4. What does he want to do?
.....

II - REFLEXÃO

Comentários da professora

Nos comentários que a professora acrescentou a este episódio, considera que o erro tem por origem a falta de atenção dos seus alunos, propondo que sejam "treinados" através da realização de entrevistas.

A. Leia a interação com atenção e veja se concorda com a origem do erro apresentada pela professora.

B. Acha que a professora actuou como "pregou" – "treinou suficientemente" o A2 antes de passar aos outros alunos?

1. Que tipo de estratégia de correcção é que ela usou? (Se quiser consulte o Apêndice 4)

A propósito, leia o seguinte excerto e comente-o com os seus colegas tendo em vista dar "conselhos" à professora participante no episódio de cima.

" In trying to analyse the reasons for errors being made it is important to notice the distinction between teaching and learning. As many teachers know too well, what the teacher teaches is not by any means always the same as what the learners learn. It would be wrong of teachers to attribute this to lack of attention to the teaching material. True, this may be the case, but it is quite clearly not always so.

Errors may arise from the choice of the material itself; from its teaching points being presented in a certain order; from the ordering of the examples of the language; as a result of the practice work accompanying the examples; or from the learner's processing of these materials."

[In: Norrish, J. (1987) Language Learners and their errors. London: Macmillan, ELTS. p. 12]

2. De acordo com a sua resposta à questão 1. e com o que Norrish afirma, escreva as suas sugestões alternativas para a correcção do A2.

C . Pense num caso de um erro dos seus alunos em que sinta que o seu maior ou menor grau de fossilização poderá ter tido origem na forma como apresentou, exercitou e/ou corrigiu o item em aprendizagem.

Se quiser, partilhe esse exemplo com os seus colegas. Se se sentir mais à vontade, pode fazê-lo por escrito e anonimamente, para que deles possa receber algum *feedback* precioso em relação a futuras situações de ensino-aprendizagem.

D. Alguns professores sentem que devem elogiar os seus alunos.

1. Se o faz, quando e porque o faz? Quais os resultados que obtém com esses elogios?
2. Leia o texto que se segue e comente-o por escrito, ou discuta-o com os seus colegas.

" (...) Some teachers like to say "Good!" when a student gets something right. Some teachers think that they shouldn't be involved in praise or criticism of the students. This is a personal decision for you to make, based on your knowledge of your students. What is important is that students feel that the teacher cares about their progress.

[In: Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*, London: Longman, p.24]

LEITURAS RECOMENDADAS

- Edge, J. (1989) *Mistakes and Correction*. London: Longman.
"Correction and accuracy in spoken English" – Capítulo 5 (pp.23-33).
- Norrish, J. (1987) *Language Learners and their errors*. Macmillan: ELTS
"Psychology of learning" e "What causes errors?" – Capítulos 2 & 3 (pp. 10-28)

False Friends

I - CONTEXTO

Uma professora de inglês, de nacionalidade portuguesa, consciente de que a comunicação oral dos alunos não deve ser muito interrompida e de que estes produzem muitos erros quando falam livremente, sem que, muitas vezes, estas formas incorrectas impeçam a comunicação, resolveu gravar uma aula onde o enfoque seria a produção oral. Pretendia com isto ter a oportunidade de rever os erros e tratá-los de modo mais apropriado.

Tinha em mente agrupá-los por categorias e verificar quais os que necessitavam de ser tratados com todos os alunos (pela frequência com que ocorreram) e quais os que deveria tratar, individualmente, apenas junto de alguns alunos, por se apresentarem com características muito próprias deste ou daquele aluno.

Dava aulas numa turma de nono ano com poucos alunos (± 20 alunos), muito novos e muito "despachados". Sempre que propunha uma actividade oral, todos tentavam participar, monopolizando a conversa, o que, por vezes, transformava a aula numa "bagunça".

Assim, terminado o tema "*Shopping*" achou que a melhor maneira de verificar a aquisição do léxico específico ao tema seria através da pergunta: "*Where do you go to buy...?*".

Para evitar a tal "bagunça" resolveu dirigir as perguntas a alunos concretos. Um dos alunos inquiridos foi o João – "adolescente irrequieto, muito senhor de si e do 'seu inglês'; do tipo 'nunca se atrapalha'".

À pergunta: "*João, where do you go if you want to buy some books?*" o João "disparou" o seguinte texto:

*"When I want to buy some books I go to the library in front of my house. I go there many times because they practice very ... very inexpensive prizes.
I goed there yesterday to buy those ... vulgar books I like reading in my holidays. They sail them for £1.*

There was a lot of persons there and it was difficult to catch the books I pretended. My favourite books about scientific experiences, were in a box. I was kneeling in the ground and ... and repently a man came and pushed me. I falled on the box and I bited myself in the language. I had to go to the hospital and so the owner of the library called me a taxi."

II - REFLEXÃO sobre o sucedido

Resolva, individualmente, as seguintes questões. Depois, compare as suas respostas com as dos seus colegas e/ou com a informação contida nos excertos colocados no final do caso, os quais só deverão ser lidos após ter/terem terminado esta tarefa:

- A. Qual parece ser o principal problema do João? Marque os erros utilizando um código que lhe seja familiar. Não corrija os erros!!

NOTA: Pode utilizar o(s) código(s) sugerido(s) no Caso 4, ou outro que já lhe seja familiar ou que tenha entretanto construído para seu uso pessoal.

- B. Alguns dos erros do João demonstram ter havido aprendizagem, ainda que incompleta, de certas regras. Agrupe os erros que lhe parecem indicar que o aluno conhece algumas regras sobre:
- a formação de determinadas palavras inglesas (sufixação, prefixação, etc.);
 - a formação dos tempos verbais.
- C. Que erros ficaram por classificar? Como os classificaria? Qual a sua possível origem?
- D. Que estratégias utilizou o João para colmatar algumas falhas lexicais da sua interlíngua? (vd. Apêndice 3)
- E. A comunicação parece ter sido conseguida. Para tal poderá ter contribuído o facto de a professora ser portuguesa. Teria feito diferença se a professora fosse falante de inglês e desconhecadora da língua portuguesa? Justifique.
- F. Se fosse a professora do João, como trataria os seus erros? Imagine estratégias para promover a:
- auto-correcção

- a hetero-correcção feita:
 - 1) pelos colegas do João;
 - 2) pela própria professora.

III – Reflexão: diálogo com alguns textos

A. A Gravidade relativa dos erros

"(...) many teachers have a 'scale of seriousness' of errors, and a certain amount of work has been done on this topic: error gravity. If asked which kind of error they would find 'more serious', most teachers would say 'grammar' rather than 'vocabulary' (or 'lexis') (...) the grammatical error would appear as the most serious of the two, although the substitution of an incorrect vocabulary item can lead to misunderstanding (...) rather than a clear failure to understand."

[Norrish, John (1987) *Language Learners and Their Errors*, London: MacMillan, ELTS, pp.101-103]

1. De um modo geral, concorda com estas afirmações? Justifique.
2. Analise os erros do João à luz das palavras de Norrish.

B. Vantagens da tentativa de explicação da origem dos erros dos nossos alunos

1. Os erros e sua remediação

Os erros resultantes de interferência intra ou interlinguística são sinal de que a aprendizagem se está a realizar e de que a interlíngua dos nossos alunos se encontra num determinado estágio de desenvolvimento da chamada competência em transição. São sinal de que houve uma aprendizagem incompleta de determinadas regras que poderá envolver uma *ultrageralização* (Torre, 1985) e/ou *simplificação* das mesmas.

Os alunos de uma mesma turma, embora aparentemente sujeitos ao mesmo processo de ensino, aprendem a língua de formas diferentes que se prendem com vários factores de ordem linguística, afectiva, etc. Os professores deverão ter isto em consideração quando resolvem organizar o 'trabalho de remediação' para que este se não torne em pura perda de tempo que tanto os desespera.

Leia o que, a propósito, diz Corder (1981) e aplique ao "caso" do João:

" (...) Effective remedial teaching ... requires that we should understand the nature of the pupil's difficulties. In other words, it is not sufficient merely to classify his errors in some superficial way, as it is too frequently done, into errors of commission, omission, wrong sequence, and wrong selection, but it requires a deeper analysis of the error. Only when we know why an error has been produced can we set about correcting it in a systematic way. This is why 're-teaching' as a remedial procedure is so often unproductive. (...) If on the other hand, the errors were a natural result of the learning processes as analogical errors, or of the nature of the learner's mother tongue – transfer errors – then only a deeper understanding of the learning process on the one hand, or a linguistic comparison of the mother tongue and the target language on the other will yield explanations". (p.52)

2. "Ask the student..."

Uma forma de se compreenderem esses processos de aprendizagem poderá ser a de "perguntar aos alunos" quais as estratégias que accionaram na produção daquela forma menos correcta, isto é, quais as acções que desencadearam para resolver um problema de comunicação.

Rubin (1987, cit. em Wenden & Rubin, 1987) considera que as "*estratégias do aprendente*" são "*comportamentos de aprendizagem de língua que ajudam a essa aprendizagem, directa ou indirectamente, utilizadas consciente ou inconscientemente, automatizadas ou não, que podem ser alteradas*" (p.8).

Defende ainda que se deve levar os alunos a conhecer esses processos que, sendo modificáveis, podem ser melhorados com a ajuda do professor ou pelos próprios. Mas para que esta consciencialização se inicie, o professor tem um papel a desempenhar :

"Once the range of possible learner strategies are identified, one more important role of the teacher would be to provide an environment which facilitates the identification by students of those strategies which work best for them."

(Rubin, 1987:16)

3. Como aceder às estratégias de aprendizagem?

Para aceder a essas estratégias, Cohen (1987) propõe que se habituem os alunos a pensar em voz alta e a fazer relatos orais dos processos de raciocínio, os quais podem ser obtidos através de uma *auto-observação* ou *auto-revelação*.

Como facilmente se depreenderá não se trata de um processo fácil. É preciso que se tenha criado esse hábito entre os alunos, pois se não tiverem estado atentos e conscientes da necessidade dessa atenção sobre os processos, facilmente os poderão esquecer.

A consciencialização destes processos poderá ser feita na aula, podendo inclusivamente resultar em benefício dos outros alunos. Lembremo-nos do papel da memória e das mnemónicas na aprendizagem do vocabulário e mesmo das regras gramaticais (Ex: "pim.pam, pum" para os tempos primitivos de verbos como "sing, sang, sung").

Trata-se de um processo que, por ser centrado no próprio aluno, promove a sua autonomia em relação ao professor, preparando-o, por isso, para momentos de aprendizagem e/ou comunicação que lhe venham a surgir na vida.

O'Malley (1987) afirma que é altamente aconselhável que os professores ajudem os seus alunos a aprender a usar estratégias para se tornarem aprendentes mais eficientes. Essa tarefa não exige muito trabalho, podendo ser incorporada nos próprios programas, deixando o papel do professor de ser apenas o de transmissor de saberes estáticos, tornando-se muito mais eficaz quando os ensina a aprender a aprender esses conteúdos.

LEITURAS RECOMENDADAS

- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers
- Wenden, A. & J. Rubin (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall International.

C. Algumas estratégias "inteligentes"

1. Estratégias de consecução

Alguns dos erros dos nossos alunos podem não provocar problemas graves em situações reais de comunicação. São aqueles que Willems (1987) considera serem o resultado de

estratégias de consecução da comunicação, as quais subdivide em *estratégias intra e interlinguísticas*.

Tomando o que antes foi referido em consideração, classifique os erros do João dentro de uma ou outra designação. Se quiser e/ou tiver tempo, para uma classificação mais pormenorizada, utilize a informação contida no Apêndice 3.

2 . Sugestões de aperfeiçoamento destas estratégias

Se estes erros não provocam graves falhas na comunicação com nativos, muito menos as causam quando os interlocutores a utilizar a língua inglesa são falantes da mesma língua materna. Contudo, quando ensinamos, esperamos que os nossos alunos se venham a envolver em situações reais de comunicação com interlocutores ou leitores nativos da língua estrangeira, e por isso, será de tentar evitar que tais erros ocorram e, sobretudo, que se tornem "muletas" frequentes do seu discurso que poderá ser fluente como o do João mas que poderá ter pouco de inglês correcto e compreensível por todos os interlocutores.

Sugira actividades que possam, de algum modo, tornar os seus alunos "mais inteligentes".

D. A interferência da língua materna na utilização dos cognatos ("false friends"): o papel das semelhanças interlinguísticas na aprendizagem

Os adeptos da *análise contrastiva* levaram alguns professores a encarar a transferência interlinguística como algo de negativo a evitar a todo o custo. Contudo, seríamos irrealistas se considerássemos os nossos alunos como "tábuas rasas" onde se vão escrever as novas regras da língua estrangeira em estudo, levando-os a esquecer tudo o que sabem da língua materna e/ou qualquer outra língua que conheçam.

Ringbom (1987) defende que se utilizem as semelhanças entre determinados itens destas duas línguas para promover a aprendizagem da língua estrangeira. Adverte, no entanto, para o facto de se dever proceder cuidadosamente para evitar uma utilização abusiva e simplista dessas semelhanças que poderá levar a erros facilmente fossilizáveis pela proximidade a que se encontram da língua de mais fácil referência - a materna.

Refere sobretudo alguns itens lexicais – *os cognatos* – que sendo de fácil aquisição pela raiz comum que têm com a língua materna, podem levar a discursos que, não oferecendo dificuldades de compreensão a um professor falante dessa mesma língua, poderão provocar

alguma perplexidade nos ouvintes/leitores falantes da língua estrangeira em aprendizagem. Para evitar problemas mais graves, Ringbom aconselha que se contextualizem esses vocábulos em exemplos significativos para os alunos, que se têm mostrado muito mais eficazes na aprendizagem do que a aquisição "solta" dos mesmos vocábulos.

Porém, no que diz respeito aos itens do sistema da língua que se assemelham na sua estrutura, aconselha que se promova um estudo comparativo desde os primeiros tempos de aprendizagem, com maior enfoque nas semelhanças do que nas diferenças.

Nota: Encontrará algumas ideias sobre como tratar estes itens lexicais de forma positiva, no capítulo "Problem words" da obra de B.J. Thomas (1991) *Advanced Vocabulary and Idiom*, pp.48-52.

E. Vantagens da correcção adiada

A professora do João não o interrompeu, apesar dos muitos erros que foi ouvindo. Supõe-se que resolveu adiar a correcção dos mesmos para momento mais oportuno. A forma como registou as formas incorrectas não é descrita no caso pelo que poderá tentar adivinhar o modo como a professora o fez.

Se após a leitura do Caso 1 (B.3. *Teacher's correction*), a reflexão a sós ou com os seus colegas o/a levou a construir instrumentos diferentes dos propostos utilize-os neste caso. Se isto não aconteceu, poderá de novo servir-se desses instrumentos para tentar sugerir as formas de registo não apresentadas neste caso.

6.2. Casos de final semi-aberto

CASO 7

PRONÚNCIA: o /h/ aspirado

Como poderá ver através da leitura dos seguintes excertos retirados do romance de L.P. Hartley (1953), *The Go-Between*, os erros de pronúncia não são só apanágio dos estrangeiros a falar uma língua que não é a sua. O adolescente, Leo Colston, sentiu-se por vezes embaraçado e provocou alguns mal-entendidos e até um certo mal-estar na sua interlocutora, pela dificuldade em pronunciar uma determinada palavra da sua língua materna.

Para se poder entender a forma mais ou menos estranha como Marian reage às conversas que Leo lhe faz sobre o seu noivo, Hugh Trimmingham, seria necessário conhecer a obra. Contudo, vou tentar, muito brevemente esclarecer as relações entre as personagens referidas nestes excertos e uma outra que está subentendida e que provoca o mal-estar de Marian no terceiro episódio.

Leo é um adolescente, proveniente de uma classe social mais baixa do que aquela com quem convive durante o romance, à qual pertencem Marian Maudsley e o seu noivo de conveniência, Lord Hugh Trimmingham.

Leo está apaixonado por Marian a quem, pela sua beleza e pela forma como se veste, compara a uma deusa do Zodíaco ("*the Virgin*"). Por sua vez, Marian está apaixonada e 'imoralmente' envolvida com Ted Burgess, um camponês. Os encontros clandestinos entre os dois amantes dão-se no celeiro da quinta pertencente a Trimmingham onde ela e a sua família residem como que por favor, uma vez que a situação económica em que se encontram é muito precária.

Leo, sendo colega de colégio de um dos irmãos de Marian, encontra-se a passar as férias de verão do ano 1900 em casa dos Maudsley. Durante este período serve de mensageiro inocente entre os dois amantes.

I - CONTEXTO

Com base no relato anterior, leia os diálogos entre Marian e Leo retirados do romance, narrado na primeira pessoa pelo próprio Leo. Terminada a leitura, responda às questões subsequentes:

'Please, Marian,' I [Leo] said, trying not to seem to interrupt, 'Hugh asked me to tell you —'

She looked down at me, puzzled.

'Who asked you to tell me?'

'Yes, Hugh asked me to tell you —'

'But,' she said quite kindly but with a touch of impatience, 'how can I tell who asked you to tell me?'

The words 'Hugh', 'you', and 'who' danced before my mind and I was terribly embarrassed. 'Not who,' I stammered, 'Hugh.'

She still looked blank, and I said:

'Hugh, you know, Hugh the Viscount.'

They both laughed.

I was terribly ashamed. I thought she would think I was making free with his Christian name. 'Did I say it wrong?' I asked. 'He asked me to call him Hugh,? I added. I had only seen the word written and had forgotten how he pronounced it.

(p.73)

'It's because of Hugh.'

'Because of me?' she repeated. A smile softened her lips and she opened her blue eyes very wide.

(...)

'No, not you,' I said. 'Hugh' I tried to hoot it, whistle it as she did.

Marian's brow darkened.

'Hugh?' she said. 'What has Hugh to do with it?'

(pp.165-6)

'Do soldiers have to sleep on the ground?' I asked.

She looked at me surprised; her mind was far away.

'Yes, I suppose so. Yes, of course they do.'

'Did Hugh have to?'

'Did I — no — no, yes, no, yes — I never slept on the ground.'

I had never seen her confused before.

'Not you,' I stammered, aghast anew at this stupid pitfall of pronunciation. 'Hugh, Hugh, Hugh,' I hooted.

(p.225)

II - REFLEXÃO

A. Sobre o contexto descrito: o /h/ não aspirado

1. Que erro ou erros se verificaram? Como os trataria se tivessem ocorrido numa aula?
2. Leo Colston serviu-se de algumas estratégias comunicativas para se fazer entender por Marian. Identifique-as e classifique-as. (Se necessário, consulte o Apêndice 3) Acha que poderia ter utilizado essas estratégias comunicativas como ponto de partida para o tratamento do erro. Como?
3. Analise a forma como a interlocutora, Marian, corrigiu o erro.

'Yes, but not who,' she said. 'Hugh, like well ... stew, or phew, or whew. What words! Still I ought to have known, I wasn't thinking ... What did Hugh say?'
(p. 73)

- a) Como se pode verificar pela sequência dos extractos do romance, na página anterior, esta correcção/explicação não se mostrou eficaz. Quais lhe parecem ter sido as razões pelas quais Marian não conseguiu que Leo aprendesse a pronunciar 'Hugh' correctamente?
- b) Compare esta correcção com aquela que sugeriu na questão 1.

B. Sobre outros problemas de pronúncia

1. Que outros problemas de pronúncia manifestam os seus alunos?

Individualmente ou em pares, tente recordar-se de uma situação problemática de pronúncia e relate-a, tentando incluir os seguintes dados:

- a interacção (o erro e as reacções ao erro pelo interlocutor);
- a forma como o erro foi corrigido;
- a eficácia desse tratamento e o modo como o verificou.

C. Diálogo com alguns investigadores

1. Nem sempre é fácil recordar um momento de interacção das nossas aulas. Se por acaso, na questão B, não conseguiu encontrar um desses momentos, porque, na altura o não "congelou"

para consumo e reflexão posteriores, proponho-lhe a leitura do seguinte excerto numa tentativa de lhe "refrescar a memória".

" (...) Even for the many mistakes due directly to interference from the native language the practicing teacher is in a better position than the descriptive linguist. For although a differential description, of English or French for example, may indeed point out the fact that a French learner of English may have difficulty pronouncing the interdental sounds of thin and then because of their absence from the French phoneme inventory, it cannot predict as well as can an experienced teacher which way a given learner or group of learners will handle the difficulty. In point of fact, different learners with the same native language do make different mistakes; the above interdental sounds, for example, are rendered as /s, z/, sometimes as /t, d/. But this information is supplied, not by an a priori comparison of English and French, but by the observations of language teachers.

(...) we are likely to get better results by collecting and classifying the mistakes which the learners make than by trying to predict those we should expect him to make."
(Mackey, 1966:8-9)

Questão

Para além das pistas para reflexão sobre erros de pronúncia que este excerto lhe pode dar, parece estar implícita uma crítica a determinada teoria de estudo da língua produzida pelos nossos alunos. Identifique-a e refira as razões pelas quais o autor a critica.

2. Releia os primeiro e terceiro excertos do romance e tente interpretar os pensamentos de Leo à luz do que Ringbom (1987) diz sobre os erros de pronúncia.

"(...) The notoriously bad correspondence between spelling and pronunciation in English is reflected in the very frequent spelling errors native speakers make.(...) What causes many of his errors in his insufficient knowledge of the relation between the codes

of spoken and written language: a large proportion of the spelling errors made by native speakers of English reflects their unsuccessful attempts to put pronunciation of a familiar word into writing. (...) Foreign language learners' errors reflecting the difference between the spoken and written code may go either way: the learner may either mispronounce the word, being too great influenced by the way it is spelt, or he may, like native speakers, misspell a word because he has been influenced by its pronunciation." (pp. 73-4)

3. Sobre o modo como aperfeiçoar a pronúncia do /h/ poderá ler:

- Bowen, T. e Marks, J. (1992) *The Pronunciation Book: student-centered activities for pronunciation work*. Harlow: Longman Group, Inc.:
 - * p. 30 - *"/h/ through whispering"* com uma proposta de actividade envolvendo uma lista de palavras começadas por /h/.
 - * p. 78 : *"Initial /h/" e "Intrusive /h/"*
- Ponsoby, M. (1982) *How Now, Brown Cow?"*. Oxford: Pergamon Press.
 - * regras e propostas de actividades de treino – *Happy Honeymoon* – pp.50-51

4. Os problemas de pronúncia podem ser também tratados em *"peer correction"*. Para tornar esta estratégia de correcção mais divertida poderá ler a sugestão de actividades proposta na "Pronunciation Clinic" em Baudains, R. & M. (1990) *Alternatives: games, exercises and conversations for the language classroom*. Longman Group Inc., p. 30.

Simple Present - 3ª pessoa do singular

Este caso foi retirado de um diário de uma professora/supervisora [P/S] de inglês, com cerca de quarenta anos, a ensinar no interior do país. Costumava queixar-se amargamente dos erros dos seus alunos, mostrando-se estupefacta porque, mesmo depois das aulas de remediação, não conseguia eliminar os erros nas produções orais dos seus alunos.

Na aula descrita neste extracto do seu diário, pediu a uma das suas estagiárias que verificasse oralmente, se o morfema /-s/, da terceira pessoa do singular do *Simple Present* dos verbos ingleses estava bem interiorizado.

I - CONTEXTO

Página de um Diário de uma Professora

" (...) Trata-se de um dos erros que mais me irritam e que não perdoo, nem na oral nem na escrita. Costumo "bombardear" os meus alunos com imensas actividades de remediação sobre este morfema, sem contudo obter grandes resultados. Por isso, como os alunos deste décimo ano, nível seis, eram totalmente desconhecidos da estagiária, e antes de avançarmos para outro tipo de verificações e/ou aprendizagens, pedi-lhe que verificasse o que tinham aprendido nas minhas aulas.

A estagiária [E] pediu-lhes que lessem uma página de um diário de um jovem como eles (Paul), retirado de um dos livros de texto utilizados para o oitavo ano. Nesse texto o Paul descreve o seu quotidiano ('Daily Routine').

Terminada a leitura, pediu-lhes que relatassem uns aos outros o que tinham lido, fazendo exercícios de substituição do pronome pessoal 'I' pelo pronome pessoal 'he'. Avisou-os contudo, de que deveriam ter em atenção todas as modificações daí decorrentes, sem contudo lhes indicar quais. Não considerou que tal fosse necessário

tratando-se de alunos do 10º ano.

Considerando que, para este nível, o exercício podia ser considerado muito simples, uma vez que se costuma realizar nos 7º e 8º anos, pensei que os meus alunos (a estagiária estava a reger aulas na minha turma) não tivessem qualquer problema. Por isso, fiquei extremamente irritada quando surgiu a seguinte interacção, e reagi do modo como a mesma documenta:

A1: 'Paul usually get* up at 6 o'clock and takes a bath.'

E: ' Paul usually (pausa) and takes a shower.'

A1: 'Paul usually gets up at 6 o'clock.'

E: ' Good. Go on, Rita.'

A2: 'In* breakfast he havest* cornflakes and very* coffee.'

A3: 'he has.'

A2 corrige o verbo mas repete os outros erros.

E pede a outro aluno que continue.

A4: 'His car is parked in front of the house but it doesn't work. The night was very cold and the engine frozen.

So...'

E: 'Ok. Stop now ... Very good. Go on, João.'

A5: 'So he run* to the bus-stop and catch* ...'

E: 'Stop. Stop. Can you repeat the whole sentence?'

A5 repete da mesma forma.

A3: ' runs e catches'

P/S levanta-se, dirige-se ao quadro e diz: 'Vamos lá parar com o relato e vamos fazer alguns exercícios para ver se vocês são capazes de aprender isto de uma vez por todas.' "

[O asterisco assinala o erro]

II - REFLEXÃO

A. O papel do diário na reflexão sobre a prática

A supervisora continua, no seu diário, a reflectir sobre as suas práticas como professora e como supervisora. Essa parte foi omitida propositadamente para que não se sinta influenciado/a pelas suas opiniões quando responder às questões que se seguem:

1. Tente recordar aquilo (sentimentos e/ou comentários de ordem geral) que a leitura do excerto do diário da professora/supervisora provocou em si e registe-os. Posteriormente, compare as suas notas com as dos seus colegas.
2. Arranje(m) uma metáfora que ache(m) apropriada para a descrição da narradora.
3. Costuma de algum modo registar dados a suas experiências de sala de aula? Como o faz?
 - Se não, e está interessado/a em informar-se sobre este assunto, poderá ler:

- Holly, M.L. (1991) *Keeping a Personal-Professional Journal*. Victoria: Deckin University
- Zabalza, M.A. (1993) *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora

B. Reflexão sobre o caso e as práticas observadas

1. Classifique os erros dados pelos alunos. Para a realização desta tarefa pode servir-se da informação fornecida no Apêndice 1. Pode lê-la antes, durante e/ou no final da tarefa.

2. O diário da professora/supervisora continua com a descrição das actividades de remediação que propôs aos alunos.

a) É capaz de imaginar a remediação proposta?

b) Que língua acha que utilizou? Justifique apresentando as vantagens e/ou desvantagens decorrentes do seu uso.

3. Nesta curta interacção verificam-se vários tipos de correcção. Identifique-os e comente a sua eficácia.

a) O que poderia ter feito a estagiária para rentabilizar a competência linguística do A3 ?

b) Se tivesse que propôr à estagiária que promovesse a correcção entre os alunos ("peer-correction"), qual dos alunos a aconselharia a escolher para essa tarefa: o A3 ou o A4? Justifique.

c) Como sabe, a auto e a hetero-correcção são formas a privilegiar nas nossas aulas.

O envolvimento dos alunos no tratamento do erro aumenta a possibilidade de "cura" dos erros (Allwright & Bailey, 1991). É também Allwright que nos fornece uma lista de processos a adoptar para indicar a existência de um erro e para promover a auto-correcção, que encontrará no Apêndice 4.

Antes porém de ler essa informação, tente listar as suas próprias técnicas de indicação de existência de erro, bem como as estratégias de auto/hetero-correcção que costuma desenvolver nos seus alunos

d) Leia agora o Apêndice 4 e acrescente a este caso sugestões alternativas de auto e/ou hetero-correcção dos erros apresentados no caso, imaginando que as mesmas vão ser lidas pelas professoras intervenientes (supervisora e estagiária). Não se

esqueça também que as suas próprias "teorias" sobre o assunto podem e devem ser colocadas aqui.

C. O /-s/ da 3ª pessoa do singular na aprendizagem do Inglês como Língua Materna

Numa tentativa de completar as ideias que as respostas às anteriores questões lhe sugeriram ou para corroborar essas mesmas ideias, na tentativa de acalmar os nossos sentimentos de "indignação, desespero, irritação, etc." leia o que Krashen (1977b, cit. em Allwright & Bailey, 1991) refere, no contexto da aprendizagem do Inglês como língua materna:

"... the third-person singular s-marker on the present tense English verbs (he walks, she drives, John dances) is a consistently late-learned morpheme. This pattern may be due to the fact that if it appears in a sentence with a subject it is a redundant marker which provides no new information, given the obligatory subject slot in English; it is irregular, compared with the unmarked verb conjugations for other persons; and it is not always phonological salient. Hence, it is simply not as notable as other morphemes." (p.102)

Responda agora às seguintes questões:

- a) Considera que alguma razão defendida por Krashen se aplica ao caso descrito em cima ou a alguns dos seus alunos? Identifique-a(s).
- b) Como costuma tratar este erro? Compare as suas estratégias de correcção com as dos seus colegas e escolham as que lhes parecem mais eficazes, apresentand^o-as ao grande grupo. Mais tarde, seleccionem as mais consensuais e acrescentem-nas a este caso.
- c) Leia agora a continuação do extracto anterior e relacione-o com o caso lido e/ou com o que sucede nas suas aulas:

"The dilemma these findings present to English teachers is the question of whether or not treatment on this morpheme will help speed the acquisition of the correct form, or simply be futile until the learners reach a stage of interlanguage development where they can make use of such feedback to modify their hypotheses about how the present tense is marked. There may be many such instances in which the wisest thing is to ignore an oral error" (Allwright & Bailey, 1991:102)

D. Definição e papel desempenhado pelo "feedback" em situações de erro

NOTA: A definição de *feedback* não tem sido consensual em termos da situação de correcção de erros. Depende das teorias de aprendizagem defendidas pelos diversos investigadores, podendo, por isso aparecer com várias dimensões: a explicativa (a correcção propriamente dita), a informativa (a informação que é dada aos alunos sobre os erros cometidos) e a afectivo-relacional (o encorajamento à correcção).

Segundo a *teoria behaviorista da aprendizagem*, o *feedback* poderá revestir duas formas:

a) frases de elogio ou a repetição da frase do aluno, em sinal de aprovação (*feedback positivo*); b) a correcção dos erros baseada em explicações gramaticais e/ou na modelação da resposta correcta (*feedback negativo*), esperando-se com isso o tratamento imediato e permanente do erro.

Numa *perspectiva cognitivista*, a função do *feedback* é não só de dar reforço positivo, mas também fornecer informação aos alunos que estes podem utilizar *activamente* para modificar e melhorar as suas gramáticas transitórias. É nesta linha que Zamel (1981) e Anett (1969), citados em Chaudron (1988), dividem o *feedback*: reforço, informação e motivação.

Questões

1. Que tipo de *feedback* usou a estagiária? E a supervisora?
2. Qual lhe parece o mais eficaz? Justifique.

Interrogativa com "to do" – Simple Present

I - CONTEXTO

Turma de 7º ano, nível 3. Os alunos não tiveram aulas no 5º ano e apenas tiveram um semestre no 6º ano. Por esse motivo o professor viu-se na necessidade de lhes ensinar a forma interrogativa, auxiliada pelo verbo "to do".

A aula em que ocorreu a interacção que a seguir se transcreve tinha por objectivo a correcção de um teste formativo onde se fez a verificação da aprendizagem daquele e de outros itens gramaticais. A questão em que a interrogativa foi focada constava de uma série de afirmações para as quais o professor pedia que os alunos elaborassem perguntas.

Neste episódio, um aluno está no quadro a fazer a correcção do teste. Para evitar que esta demore mais tempo do que o necessário, o professor escreve as afirmações no quadro, deixando, entre elas, espaço para o aluno escrever as perguntas.

P escreveu no quadro: "I live in Aveiro"
A1: Where * you live?
P: Is anything missing?
A1 (silêncio)
AA: o auxiliar
P: There's no auxiliar verb.
A1 (acrescenta "does" antes de "you")
P: What is the subject in your question?
A1 (aponta para "you", mas hesita.)
P: "does" is only used with the 3rd person singular.
A1: "you" is second person.
A1 (substitui "does" por "do")
P: Good job! You'll never forget it again!

Legenda: P:professor; A1:aluno; AA: a turma; asterisco: erro

II - REFLEXÃO

A. Qual lhe parece ser a origem dos erros do A1?

B. Quais as estratégias de que o professor se serviu para corrigir o aluno? Parecem-lhe correctas? (Se necessário consulte os Apêndices 2 e 4)

C. Quando este erro ocorre nas suas aulas, como o costuma corrigir?

D. Que pensa da utilização, quer por parte do professor, quer do aluno, de uma metalinguagem descritiva dos itens em discussão? Acha que esta estratégia resulta com todos os alunos? Justifique.

Erros de Escrita: quando, como e quem corrige?

Anteriormente, no Caso 4, foram sugeridas algumas estratégias de correcção dos textos escritos pelos nossos alunos. Contudo, alguns poderão ter pensado: " Para que havemos de nos dar ao trabalho de colocar todos aqueles códigos orientadores da correcção do texto, se eles nem para eles olham?!!!"

I - CONTEXTO

A. Utilizando um código corrector

Numa tentativa de minorar este tipo de comportamentos, um professor, após ter assinalado os erros das composições dos seus alunos, através de um código corrector, de que estes eram conhecedores, entregou-as, pedindo-lhes que reagissem aos seus comentários e/ou símbolos indicadores dos erros.

Utilizou para tal algumas questões orientadoras da correcção que pretendia que os alunos, em pares ou em pequenos grupos, fizessem ao(s) texto(s) devolvido(s). Como alguns dos textos continham uma enorme quantidade de erros, resolveu, para não os desmotivar, que deixaria algumas das formas incorrectas por assinalar ou corrigir (Hubbard *et al*, 1991; Brumfit, 1980) na esperança de que o trabalho de pares ou grupo, permitisse a sua identificação e correcção. Deixou, assim, por assinalar os erros que considerou menos graves ("*slips of language*").

QUESTÃO 1

Se fosse Delegado de Grupo nesta escola e um Encarregado de Educação lhe viesse fazer "queixa" deste professor "incompetente que deixa passar os erros do seu educando", como reagiria? Como "desculpava" o colega?

Leia agora a continuação do relato e veja se as suas "desculpas" coincidem com as do professor em causa:

Ao ser interpelado sobre as razões de tal actuação, justificou-se dizendo que esse tipo de erros é normalmente o resultado de falta de atenção ou falhas momentâneas de memória, pelo que são de fácil auto-correcção. Afirmou, ainda, que, ao pedir que os alunos se autocorrigissem, lhes permitia que lhe dessem a conhecer as suas estratégias metacognitivas, as quais, posteriormente, lhe dariam hipótese de alterar os seus métodos de ensino, no intuito de melhorar a aprendizagem. (Cohen, 1987). Acrescentou ainda que, terminadas as fases de auto e hetero-correcção, cada tipo de erro seria tratado individual e gramaticalmente em aulas diferentes [sic].

B. Preparação para a composição

Na aula anterior àquela em que pediu aos alunos que escrevessem os textos que, posteriormente foram alvo deste tipo de correcção, o professor leu-lhes, a história do "Capuchinho Vermelho" (*"Little Red Riding Hood"*), pedindo-lhes em seguida, que a resumissem por escrito.

Tratando-se de uma história conhecida, pretendia com isso verificar: a) a capacidade de síntese dos seus alunos; b) a aprendizagem de alguns tempos de verbo, próprios da narrativa; c) o uso do discurso directo, que, contudo, quase se limitaria a uma repetição de frases que estavam incluídas na própria história ouvida.

Pretendia, deste modo, testar, por um lado, o conhecimento de alguns tempos verbais, e por outro, as estratégias de memorização dos alunos, uma vez que tencionava, nos casos em que as frases viessem a surgir perfeitamente iguais à história ouvida, questionar os alunos sobre o modo como tinham procedido para memorizar as referidas frases/expressões.

C. A composição e o código corrector

De entre os textos escolhidos, surgiu este, que a seguir se apresenta, com as respectivas indicações de erro feitas através de um **código**, que consistiu: **a)** indicar através do uso do símbolo "√" a falta de vocábulos ou letras; **b)** assinalar os erros mais graves com um duplo sublinhado, os menos graves com sublinhados simples. O professor deixou, como já foi referido atrás, algumas formas menos correctas por assinalar. Acrescentou também alguns comentários positivos e motivadores, sempre que alguns tempos verbais ou expressões mais complicadas, surgiram correctamente.

Little red ✓ Hood's mather asking her to go to her grandmother's becose she was hill.

In the forest she met a wolf and ✓ told: " I going to have a nice lunch!"

"Please, eat not me I going to my grandmother's and when I came back I ✓ be fater."

The wolf believed not she, but he said he believe✓. He taked a shortcut, knocked at the grandmother's door and eat her.

Good!!

Very good!

II - REFLEXÃO

A. Que pensa do código corrector utilizado pelo professor? Compare-o com o que foi sugerido no Caso 4 e tente encontrar as vantagens e/ou desvantagens deste sobre o outro. Como imagina que os seus alunos reagiriam a este código? Daria resultados positivos?

B. Identifique os erros que o professor não corrigiu.

1. Concorda que todos se podem considerar "*slips of language*"? Justifique.

2. Quais lhe parecem ser as estratégias de aprendizagem subjacentes à produção dessas formas incorrectas?

Para tal poderá recorrer à lista de estratégias incluída no Apêndice 2

3. Se respondeu "não" à questão 1., sugira formas de correcção desses erros, tendo em linha de conta a sua origem e gravidade (vd. Apêndice 3).

C. Que lhe sugerem os comentários positivos colocados na margem direita do texto. Teria utilizado os mesmos? Justifique.

Se achar necessário, utilize outras propostas de elogio que acrescentou ao código corrector no Caso 4, tendo em linha de conta o que Bartram & Walton (1991) propõem:

Devise or research a marking scheme where good work is rewarded, rather than one in which mistakes are penalised. Think about how you could allocate marks for the following: fluency, imagination, creative use of language, making intelligent guesses about the language, good vocabulary, good collocations" (p.108)

Estes autores sugerem, ainda, que se torne esse sistema o mais objectivo possível e que seja analisado e discutido na escola e/ou no grupo disciplinar.

- D. Recordando o que o professor sugere "*cada tipo de erro seria tratado individual e gramaticalmente em aulas diferentes*", leia os seguintes textos retirados das introduções das obras citadas e, imaginando que tinha de aconselhar uma destas obras aos seus alunos para estudarem por si, escolha uma delas. Justifique a sua opção.

What is grammar?

Grammar is the business of taking a language into pieces, to see how it works. Its study has fascinated people for over 2,000 years — since the time of Ancient Greeks. But in recent years, grammar has come to be unpopular. People have become uncertain about its value, and many schools have ceased to teach it, or they teach it very selectively.

Currently, the topic is controversial. Some argue strongly that the teaching of 'old-style' grammar (along with multiplication tables) would be a solution to the supposed problems of deteriorating standards in modern education. Others, remembering with dread their first close encounter with grammatical study, argue equally strongly that to reintroduce grammar in its old form would be a disaster.

My own view is that the study of grammar is something that **everyone** can find fascinating, fruitful, and even entertaining. It taps the same instincts for thinking about language that are used when people play Scrabble, complete a crossword, or fill in gaps in sentences, as they do in TV game shows like Blankety Blank. But grammar, compared with these activities, turns out to be rather more useful, socially and educationally.

[In: Crystal, D. (1992) *Rediscover Grammar*. London: Longman, p.6]

(...)I have thought it to be very worthwhile to try and put the grammar into more homogeneous contexts than are found in other books. The object thereby is not that the learners should lose sight of the grammar as such (which happens in some books) but they should see it used in examples in a contextual situation, and therefore in a more meaningful way, than they would in unconnected sentences. (...)

The emphasis throughout is on the essential unit of discourse, which is the contextualised sentence; the relation between grammar and meaning is never forgotten. The aim is that serious learners should acquire, without the need for systematic structural analysis, a knowledge of the English sentence so that they can get its grammar **and** its meaning right not only in exercises but in their own connected speech and writing.

[In: Gethin, H. (1992) *Grammar in Context: Proficiency Level English*. Surrey: Nelson. pp.8-9]

5.3. Casos de final aberto

CASO 11

Erros de interferência

I - CONTEXTO

Numa escola secundária, uma professora do 7º ano, nível 3, para receber e dar "feedback" dos/aos seus alunos sobre o modo como decorrem as suas aulas tendo em vista um maior conhecimento das necessidades e preferências dos mesmos, costuma utilizar os "diários de bordo" para manter um diálogo aberto e honesto com os aprendentes.

Uma vez, um dos seus alunos apresentou-lhe a seguinte página de diário:

Learner Diary

Eu gostava de saber escrever em inglês muitas ou a maioria das palavras que eu sei em Português. Gostava que a professora fizesse mais leituras (ex: teatros, diálogos, etc.) em inglês.

I laike dat the teather (professora) sent me mor taims to the blak-ward.

II - REFLEXÃO

- A. Quais as suas primeiras impressões após a leitura desta página do diário do aluno? Que inferências fez quanto ao tipo de aluno "escondido" detrás deste texto?
- B. Quais lhe parecem ser as origens dos erros do aluno? Justifique?

Se quiser utilize a seguinte tabela para os classificar, colocando-os nos espaços em branco:

	grafo-fonológicos	gramaticais	lexico-semânticos
omissão			
adição			
selecção			
ordem			

[adaptada de Corder, 1981:36]

- C. Se fosse a professora em causa, como actuaria junto de um alur, deste tipo?
1. Como corrigiria o texto em inglês?
 2. Como o orientaria na tradução das ideias contidas no texto em Português para Inglês?
- D. Compare as suas correcções do texto em Inglês e as sugestões para orientação da versão do texto em Português com as dos seus colegas, se estiver inserido/a num grupo.

NOTA: Não leia as questões seguintes antes de terminar as tarefas propostas anteriormente

- E. Compare a sua correcção com as duas propostas incluídas pela professora na página do diário do aluno:

- A. I would like the teacher to ask me to go to the black-board [sic] more times.
- OU**
- B. I would like to be sent to the black-board more times.

- F. Concorda com as correcções? Parece-lhe que a professora devolveu ao aluno um texto escrito em Inglês "autêntico"?

A propósito de Inglês "autêntico", poderá ler o que Bartram & Walton (1991) referem sobre as fases que os nossos alunos devem percorrer no processo de aprendizagem.

- Cap. 5 - 5.12. "Correcting v. Reformulating in natural language" (pp. 62-63).
- Cap. 9 - "The Non-Native Speaker", (pp.99-108)

NOTA: Gostaria de agradecer à colega Isabel Maria Barbosa Marques, da Universidade do Minho, a cedência desta página do diário de um aluno, apresentada na sua comunicação "Integração da componente 'aprender a aprender' na formação inicial de professores", durante o 3º Encontro Nacional de Didácticas/Metodologias da Educação, realizado em Braga nos dias 21-23 Setembro de 1995.

Negativa e interrogativa com "to do"

I - REFLEXÃO PRÉVIA

A. Recorde agora o modo como os seus alunos costumam formar a "negativa" e a "interrogativa" dos verbos com o auxiliar "to do". Este assunto já foi tratado nos Casos 5 e 9, pelo que não será difícil fazê-lo. Porém, se não se lembrar, poderá reler o que escreveu sobre os erros que habitualmente ocorrem nessas situações de aprendizagem, nos casos referidos.

Será que pode atribuir-se alguma parte da culpa no modo, muitas vezes inconsistente, como os seus alunos formam este tipo de frases? Explique se tiver respondido "sim" e registre essas suas reflexões, guardando-as para si, se as não quiser partilhar com os outros colegas.

B. Parece-lhe que existem algumas fases subjacentes ao processo de aprendizagem deste item gramatical?

Discuta e compare as suas deduções com as dos seus colegas, registem-nas e leiam os excertos bibliográficos que a seguir lhes apresento.

II - REFLEXÃO

1ª PARTE : A Negativa com 'to do'

A. Littlewood (1984) relata estudos feitos por alguns investigadores sobre o processo de aprendizagem da negativa em língua inglesa como segunda língua por falantes de espanhol. Como há alguma semelhança entre esta língua e a portuguesa, e não se encontraram referências à língua portuguesa em nenhum dos autores lidos, achou-se que seria pertinente a sua inclusão neste caso.

Citando Cancino *et al* (1978) dá-nos as quatro fases a ^Lque estes autores chegaram, afirmando, todavia, que não há transições abruptas entre elas:

Fase I - colocam 'no' ou 'not' antes do verbo.

Ex: "I not like / I no like"

Fase II - 'no' e 'not' são sempre precedidos de 'do', não fazendo ainda a diferença entre 'don't', 'doesn't' e 'didn't'. Também utilizam 'don't' com 'can'.

Ex: "He don't like it / I don't like it / I don't can go".

Fase III - começam a colocar 'not' depois dos verbos auxiliares.

Ex: "You can't tell / He is not coming".

Fase IV - 'do' começa a aparecer nas suas várias funções com concordância com o sujeito e de acordo com o tempo do verbo, continuando contudo a aparecer formas incorrectas do verbo principal.

Ex: "He didn't found it / He doesn't wants it".

(pp.42-43)

QUESTÕES

1. Procure explicar os "avanços e recuos" verificados na interlinguagem dos alunos que estas fases nos apresentam.
2. Que tipo de interferências parecem estar presentes? Serão semelhantes às manifestadas pelos seus alunos? Se houver semelhança, onde poderá estar a sua origem?
3. Se estas fases não são semelhantes às que anteriormente relatou (Reflexão Prévia, Questão 3), tente encontrar uma explicação para o facto.

B. Leia agora o que Richards (1973, cit. em Oller & Richards, 1973) afirma sobre este tipo de erros:

" (...) errors which are common to learners who have quite different mother tongues. They may also occur with children acquiring English as a mother tongue and with deaf children learning written English. (...) They are typical of systematic errors in English usage which are found in numerous case studies of the English errors of speakers of particular mother tongues. They are the sort of mistakes which persist from week to week and which recur from one year to the next with any group of learners. They cannot be described as mere failures to memorize a segment of language, or as occasional lapses in performance due to memory limitations, fatigue, and the like. In some learners

they represent final grammatical competence; in others they may be indications of transitional competence." (p. 97)

QUESTÃO

Como poderá "lutar" contra esta "*final grammatical competence*" e melhorar essa "*transitional competence*"? Tente encontrar soluções com os seus colegas de grupo.

2ª PARTE : A Interrogativa com 'to do'

QUESTÃO PRÉVIA

Tendo em mente o que leu e as conclusões a que chegou sobre as fases por que parecem passar os seus alunos quanto à formação da negativa com "*to do*", tente descobrir as fases que lhe parecem seguir os seus alunos quanto à formação da interrogativa.

Para facilitar a tarefa trabalhe em pares e forneçam exemplos para cada uma.

Leia agora as fases apresentadas por Adams (1978, cit. em Littlewood, 1984) e compare-as com aquelas a que chegou:

Fase I - semelhante à da negativa. Os alunos fazem a interrogativa sem alterarem muito a estrutura da frase inicial: apenas colocam um ponto de interrogação e/ou fazem a inflexão oral.

Ex: "*You made a cake? / What she is doing?*"

Fase II - começa a surgir a inversão do sujeito como algo de natural com os verbos '*be*' e '*can*'.

O uso de '*do*' aparece apenas com expressões de uso rotineiro: "*Do you know?; Do you understand?*". Começam a utilizá-lo por imitação daquilo que ouvem mais do que pela utilização consciente da regra. Assim, surgem ao mesmo tempo frases como: "*Do you drive a car? / Do you brought your lunch?*". Neste caso o '*do*' surge como uma espécie de prefixo associado a '*you*'. Daí que com outros sujeitos possa continuar a surgir outro tipo de formas semelhantes às encontradas na Fase I.

Fase III - A inversão torna-se mais frequente e consciente. Torna-se normal com 'be' e com os verbos modais. Começa a surgir a marcação do tempo e do sujeito.

Ex: "*Why doesn't John cry? / What did you do before lunch?*"

Mas tal como aconteceu com a negativa, na fase quatro, podem continuar a surgir marcações duplas do tempo e do sujeito.

Ex: "*Where did he found it?*"

(p. 44)

QUESTÃO

Se, por acaso, ainda não encontrou uma espécie de padrão ou explicação para aquilo que costuma acontecer com os seus alunos, leia o seguinte excerto em que o ponto de vista dos alunos quanto ao que lhes sucede durante essa competência em transição e quanto à dificuldade de que esta se reveste, é contemplado e considerado importante para que os possamos ajudar. A propósito, Tarone & Yule (1989) referem:

" (...) from the learner's point of view, that transition may represent a particularly unattractive prospect. If learners feel that they are 'getting by', in some sense, with a 'limited, but well-rehearsed' set of forms in the second language, then they may be unwilling to give up the security of that position to go through a period in which their performance in the language may seem to deteriorate. In modern psychology, a similar phenomenon is described as a form of 'proactive interference', in which the prior learning of one way of accomplishing some task actually interferes negatively with the new learning of an alternative procedure."

(p.147)

Como já foi referido anteriormente, uma forma de se obter o ponto de vista dos alunos e os seus sentimentos quanto a esta transição, é perguntando-lhes. Quando tiver oportunidade para tal, pergunte-lhes e tome nota daquilo que lhe for dito, e acrescente os seus comentários a este caso. As suas notas poderão tornar-se instrumentos preciosos de reflexão para si e para outros seus colegas.

Embora o professor experiente se torne capaz de fazer algumas ilações sobre a forma como os seus alunos se desenvolvem na língua, que lhe podem ajudar na tarefa de ensinar, às vezes, estas ilações não são suficientes, e em casos como o descrito acima, sobre os avanços e recuos da sua competência linguística, será talvez melhor que nos sirvamos dos próprios alunos e das suas intuições sobre a língua, para podermos entender esses "movimentos" dentro da sua interlinguagem.

III - QUESTÃO FINAL

Nos casos que acabou de ler, os erros reais, foram transformados em casos que se pretenderam apresentar como "realistas" (Kagan & Tippins, 1991) e representativos dos acontecimentos da aula.

Chegou a hora de construir um caso sobre um erro ou erros dos seus alunos. Pode partir de uma frase de um aluno que lhe tenha ficado a "matraquear" na cabeça e depois, construa-o como achar mais conveniente. Como se trata da primeira tentativa, poderá, na situação de heteroformação, construí-lo em pares ou pequenos grupos.

Porém, não se esqueça que esse caso deverá obedecer a algumas regras. Deverá incluir um contexto, uma interacção/texto escrito e participantes: o professor (o relator) e os alunos.

Depois de construído, troque-o com um dos seus colegas e peça-lhe que o comente não só em termos de estrutura do caso em si, mas também em termos do seu conteúdo e da forma como actuou.

O objectivo desta tarefa é tentar levá-lo(a) a verificar se já está preparado(a) para a fase seguinte – a da construção dos seus próprios casos sobre erros.

Mas esses serão totalmente da sua autoria! Não lhe será dada qualquer pista!

5.4. Os casos e os títulos

Anteriormente, foi-lhe proposto um desafio: dar títulos sugestivos aos casos apresentados. Como se lembrará, na altura, a atribuição de títulos factuais aos casos foi justificada com base no facto de não o/a querer sugestionar, antes e durante a leitura dos mesmos. Contudo, a autora também os classificou de uma forma mais emotiva e subjectiva.

Compare os títulos, que os casos lhe foram inspirando, com os da autora. Coloque o seus na coluna do lado direito e discuta-os com os seus colegas de grupo.

	<i>O seus títulos</i>	<i>Os da autora</i>
CASO 1		<i>Uma interrupção descabida</i>
CASO 2		<i>A língua materna na correcção dos erros</i>
CASO 3		<i>Uma professora desesperada</i>
CASO 4		<i>Uma carta a um amigo imaginário</i>
CASO 5		<i>Alunos desatentos</i>
CASO 6		<i>A amizade dos falsos amigos</i>
CASO 7		<i>Uma pronúncia traiçoeira</i>
CASO 8		<i>O uso da metalinguagem</i>
CASO 9		<i>O malfadado /-s/ !</i>
CASO 10		<i>Um Encarregado de Educação atento!</i>
CASO 11		<i>Os diários de aprendizagem e o "feedback"</i>
CASO 12		<i>Fases da aprendizagem do auxiliar "to do"</i>

- Que diferenças existem entre eles?
- Que sentimentos estão escondidos nos títulos? Facilitarão ou impedirão a reflexão sobre o seu conteúdo? Justifique.

5.5. Convite à redacção dos seus casos

No final do Caso 12 já lhe foi proposto este desafio, embora com algumas orientações.

Agora, porém, está livre, para ser autêntico(a) ("*be yourself!*") (C.Rogers,1983) e para reflectir sobre os erros dos seus alunos concretos. Ficaram tantos por tratar! Faça-o por fases. Peça ajuda a colegas.

Apenas precisa de ir ao "congelador" e retirar de lá momentos que lhe pareçam significativos. Depois, precisa de folhas em branco que, após terem sido preenchidas por si, com os casos dos seus alunos, se poderão ir acumulando e construindo uma colectânea de casos, sempre inacabada, sempre à espera de mais reflexões, de mais comentários, seus ou dos seus colegas ... Segundo Barnett (1991) a partilha dos casos poderá ajudar à reflexão e à classificação dos casos em "dimensões temáticas".

Não se trata, porém, de uma tarefa fácil. Tal como é difícil classificar os erros deste ou daquele tipo, também os casos não são classificáveis de forma inequívoca uma vez que os casos não são paradigmáticos no sentido das "receitas" que às vezes procuramos. Só o são em termos de recorrência, pelo que o mesmo caso poderá ser classificado em categorias diferentes.

Para além disso, não se esqueça que, através dos casos, se torna "teorizador e investigador" e aprende a desenvolver-se profissionalmente, o que lhe confere algum estatuto dentro da profissão.

6 . Algumas considerações finais

6.1. Os professores-investigadores

Para terminar, propõe-se um outro momento de reflexão onde se tirem conclusões sobre tudo o que foi dito, resumindo assim os pontos principais ou os mais polémicos.

Regressemos a si e a toda a sua individualidade e personalidade para que não sinta que as actividades a que foi "sujeito/a" são "receitas" a seguir religiosamente.

Estamos numa época em que podemos e devemos valorizar a pessoa do professor dando-lhe o direito a ser ele próprio e o direito a ter ideias e teorias privadas, como as dos investigadores profissionais (Holly, 1993). Segundo esta autora, "*os professores são, por definição, investigadores*" (p.177) e quando se descobre o que acontece nas aulas, estamos a teorizar sobre as nossas práticas (Edge, 1995, cit. em Amaral, 1995). Sendo o ensino uma forma de prática reflexiva, quando estes autores o comparam à investigação, estão a sugerir que ensinar deveria ser uma forma de investigação educacional e não o objecto desta.

Citando Dewey (1916), Holly (1993) refere ainda que a prática reflexiva é aquela que se opõe ao "*comportamento rotineiro e caprichoso*", que recusa reconhecer a responsabilidade sobre as futuras consequências da acção presente. É a reflexão sobre esse comportamento rotineiro que se pretende neste momento. Desse modo, poderá alterá-lo, com o objectivo de melhorar não só a forma como ensina, mas também a forma como corrige os seus alunos.

Não se esqueça de que, para ser professor reflexivo terá de consciente e constantemente, se auto-observar, para, também constantemente, poder monitorar a sua forma de actuação evitando um comportamento rígido e inquestionável próprio de quem se sente ameaçado. Ao auto-atribuir-se um estatuto em que essa observação, em vez de levar a receios, leva a um desenvolvimento pessoal e profissional, estará no bom caminho para se tornar um(a) professor(a)-investigador(a).

6.2. Avaliação das estratégias de correcção propostas pelos casos

Julgue/avalie as estratégias de correcção propostas nos casos apresentados, tomando como ponto de partida as suas próprias características pessoais, utilizando as seguintes questões reformuladas a partir de alguns dos autores citados:

- A.** Há alguma técnica de correcção de erro, incluída nos casos anteriormente apresentados, que já tenha utilizado?
- Se sim, como se sentiu? / Quais foram os resultados? / Como reagiram os seus alunos?
 - Se não, por que ainda o não fez?
 - Há alguma que ainda não utilizou mas que pensa vir a utilizar? Qual?
- B.** Há alguma técnica de entre as propostas que, nem sequer em imaginação, pretende utilizar? Qual e porquê?
- C.** Vai perguntar aos seus alunos o que sentem sobre o modo como os corrige, quer a nível oral, quer escrito? Como pensa fazê-lo? Está preparad/a para aceitar as suas sugestões?

Se as suas respostas a estas questões, forem indicadoras de que algo poderá ou deverá ser ser "alterado/inovado", poder-se-á afirmar que está apto(a) a construir as suas próprias

"ferramentas" de reflexão e a começar a consciencializar-se da sua qualidade de professor(a) investigador(a) porque reflexivo(a). Estará ainda a iniciar um tipo de ensino investigativo, preconizado por Allwright & Bailey (1991), no qual "*os aprendentes tomam parte na investigação que se faz sobre eles, passando esta a ser feita com eles e para eles.*" (p.200)

***TABELA CLASSIFICATIVA
DOS
ERROS***

**UMA TENTATIVA DE APRESENTAÇÃO CONJUGADA DE
ALGUNS CONCEITOS ENCONTRADOS EM VÁRIOS AUTORES**

TIPOS E ORIGEM DOS ERROS

Designação genérica	Gravidade	Processo	Forma	Tipos	Origem		
ERRO	ERRORS (1)	TRANSFERÊNCIA / INTERFERÊNCIA	LEXICAL	OMISSÃO	EMPRÉSTIMO	LÍNGUA MATERNA +	
		INTER-LINGUÍSTICA		ADICÃO	TRADUÇÃO LITERAL	OUTRAS LÍNGUAS +	
MISTAKE	MISTAKES (2)	INFERÊNCIA	ORTOGRÁFICA		"ESTRANHEIRIZAÇÃO	PROCESSOS DE E/A LINGUÍSTICO * > OU < ENFÁSE NUM ITEM LINGUÍSTICO * MATERIAIS * COMP.LING.-COM. do PROF.	
		SIMPLIFICAÇÃO		FONOLÓGICA		ESTRUTURA DA FRASE	A LÍNGUA EM APRENDIZ. +
		ULTRA/SOBRER-GENERALIZAÇÃO			SELECCÃO	APROXIMAÇÃO / GENERALIZAÇÃO	FOSSILIZAÇÃO +
	SLIPS (3)	INTRA-LINGUÍSTICA	GRAFO-FONOLÓGICA	ORDEM	criação PALAVRA INEXISTENTE A PARTIR DE OUTRA EXISTENTE	ESTRATÉGIAS: * APRENDIZAGEM * COMUNICAÇÃO +	
				GRAMATICAL		CONTEXTO ⇒ FACTORES SOCIAIS, PSICOLÓGICOS, AFECTIVOS, ETC. ↓	INTERLINGUAGEM/ INTERLÍNGUA

ERRO**MISTAKE**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TABELA ANTERIOR

1. Tal como em Português, *erro* é tudo aquilo que constitui uma violação das normas que regem o comportamento linguístico do falante idealizado (Torre, 1985:20), em Inglês, também existe uma palavra genérica para referir esse desvio à norma – *mistake*. Nestas designações estão incluídos todos os erros que podem ou não impedir que a comunicação se realize.

Contudo, em Inglês, a palavra *mistake* serve também para designar um tipo de erro de gravidade intermédia. Por isso, será necessário clarificar estes conceitos, através da informação recolhida em autores que se têm destacado na análise e tratamento dos erros.

Começemos por explicar o que Corder (1981) entende por erros *sistemáticos* e *não sistemáticos*. No primeiro termo estão incluídos os erros que o aluno comete porque ainda não aprendeu; são erros que não poderá auto-corriger porque ainda não possui informação para tal – serão aquilo a que também chama erros de *competência*. No segundo caso, se os alunos são capazes de proceder a uma auto-correcção, imediatamente após a produção da forma incorrecta, porque dela se apercebem, é porque cometeram um tipo de erro a que Corder (1974) chama de *lapses* e Norrish (1987) de *slips*. Estes dois tipos de erro são apelidados de *não sistemáticos* precisamente pelo facto de, às vezes, não estarem presentes na interlinguagem (Torre, 1985) / interlíngua (Selinker, 1972, cit em Corder, 1981), podendo ocorrer como o resultado de factores psicológicos ou afectivos, ou porque a interiorização do item linguístico ainda não foi completada.

2. Convém contudo advertir que a classificação dos erros como sendo deste ou daquele tipo, ou como tendo esta ou aquela origem, nem sempre é tarefa fácil. Não se admire, por isso, se, nas tarefas que lhe são propostas nos casos, nem sempre houver consenso entre os analistas e comentadores dos mesmos.

Numa tentativa de facilitar essa tarefa, já que a classificação do erro depende em grande medida da sua origem, que, de acordo com vários autores, pode estar nas estratégias de aprendizagem e de comunicação de que os alunos são detentores, desde que começaram a falar a sua própria língua materna, no Apêndice 2, é-lhe fornecido o "novo sistema das estratégias de aprendizagem de uma língua" da autoria de Oxford (1990).

"Novo Sistema das Estratégias de Aprendizagem de uma Língua"

NOTA 1: Este sistema é da autoria de Rebecca Oxford (1990), baseado, como a própria autora refere na nota 29 da pág. 238, do seu livro *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, em investigação realizada por J. Rubin, A.U. Chamot, J.M. O'Malley e D.F. Dansereau, para além de outros autores consagrados nesta área.

NOTA 2: As razões que levaram à inclusão deste seu "sistema" neste módulo de formação, em detrimento de outras classificações propostas pelos autores anteriormente referidos, prendem-se com os seguintes factos:

1) Oxford não hierarquiza as estratégias, como a leitura do diagrama (Fig. 1) poderá demonstrar;

2) a divisão das estratégias em dois grandes grupos ("directas" e "indirectas") de acordo com o modo como influenciam a aprendizagem, é de fácil leitura;

3) a linguagem metafórica de que se serve ao comparar a aprendizagem de uma língua com a encenação de uma peça de teatro é extremamente sugestiva. Para além disso, demonstra bem não só a interdependência que existe entre as estratégias, mas também a relação de interajuda que deve existir entre o professor (encenador) e os alunos (actores), para que se possa atingir uma boa 'performance teatral' que corresponderá à *performance comunicativa*.

4) os pequenos resumos sobre cada um dos grupos e subgrupos das estratégias directas e indirectas, dão-nos uma dimensão humanista da aprendizagem que já começou a ser aceite como algo a promover nos nossos dias.

Definição das Estratégias (com base na metáfora do teatro):

- **Directas** - são aquelas de que o actor se serve para:
 - conhecer e compreender o texto – *cognitivas*
 - memorizar e reproduzir o texto – *memória*
 - obviar às chamadas "brancas" – *compensatórias*
- **Indirectas** - são aquelas de que tanto o encenador como o próprio actor se servem para:
 - coordenar o processo de encenação – *metacognitivas*
 - controlar emoções – *afectivas*
 - interagir correctamente – *sociais*

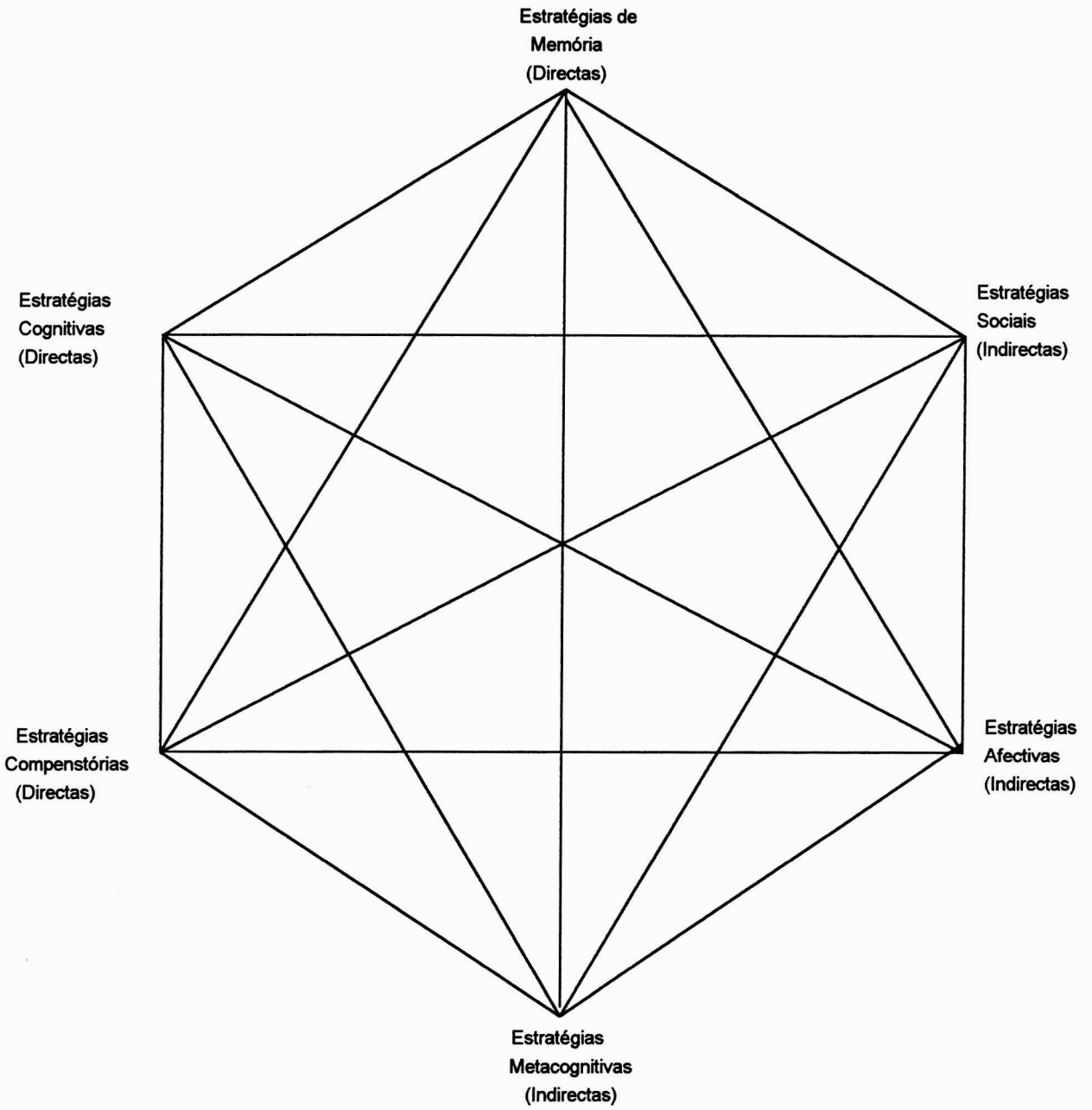


Fig. 1 - Interrelações entre as Estratégias Directas e Indirectas e entre os seis grupos de estratégias

(Traduzido de Oxford, 1990:15)

LEARNING STRATEGIES

Direct Strategies

(Memory, Cognitive, and Compensation Strategies)

I – Memory Strategies	A. C reating mental linkages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grouping 2. Associating/elaborating 3. Placing new words into a context
	B. A pplying images and sounds	<ol style="list-style-type: none"> 1. Using imagery 2. Semantic mapping 3. Using Key words 4. Representing sounds in memory
	C. R eviewing well	<ol style="list-style-type: none"> 1. Structured reviewing
	D. E mploying action	<ol style="list-style-type: none"> 1. Using physical response or sensation 2. Using mechanical techniques

↓
"Take CARE of your memory, and your memory will take CARE of you!"

II – Cognitive Strategies	A. P racticing	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repeating 2. Formally practicing with sounds and writing systems 3. Recognizing and using formulas and patterns 4. Recombining 5. Practicing naturalistically
	B. R eceiving and sending messages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Getting the idea quickly 2. Using resources for receiving and sending messages
	C. A nalyzing and reasoning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reasoning deductively 2. Analyzing expressions 3. Analyzing contrastively (across languages) 4. Translating 5. Transferring
	D. C reating structure for input and output	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taking notes 2. Summarizing 3. Highlighting

↓
"Cognitive strategies are PRAC-tical for language learning"

III – Compensation Strategies	A. G uessing intelligently	<ol style="list-style-type: none"> 1. Using linguistic clues 2. Using other clues
	B. O vercoming limitations in speaking and writing	<ol style="list-style-type: none"> 1. Switching to the mother tongue 2. Getting help 3. Using mime or gesture 4. Avoiding communication partially or totally 5. Selecting the topic 6. Adjusting or approximating the message 7. Coining words 8. Using a circumlocution or synonym

↓
"Language Learners can GO far with compensation strategies"

Indirect Strategies

(Metacognitive, Affective, and Social Strategies)

I – Metacognitive Strategies	A. <u>C</u>entering your learning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Overviewing and linking with already known material 2. Paying attention 3. Delaying speech production to focus on listening
	B. <u>A</u>rranging and <u>p</u>lanning your learning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finding out about language learning 2. Organizing 3. Setting goals and objectives 4. Identifying the purpose of a language task (purposeful listening/reading/speaking/writing) 5. Planning for a language task 6. Seeking practice opportunities
	C. <u>E</u>valuating your learning	<ol style="list-style-type: none"> 1. Self-monitoring 2. Self-evaluating

*"Metacognitive strategies ↗
make language learners more CAPE-able"*

II – Affective Strategies	A. <u>L</u>owering your anxiety	<ol style="list-style-type: none"> 1. Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation 2. Using music 3. Using laughter
	B. <u>E</u>ncouraging yourself	<ol style="list-style-type: none"> 1. Making positive statements 2. Taking risks wisely 3. Rewarding yourself.
	C. <u>T</u>aking your emotional temperature	<ol style="list-style-type: none"> 1. Listening to your body 2. Using a checklist 3. Writing a language learning diary 4. Discussing your feelings with someone else

*"Affective strategies help ↓
language learners LET their hair down"*

III - Social Strategies	A. <u>A</u>sking questions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asking for clarification 2. Asking for correction
	B. <u>C</u>ooperating with others	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperating with peers 2. Cooperating with proficient users of the new language
	C. <u>E</u>mpathizing with others	<ol style="list-style-type: none"> 1. Developing cultural understanding 2. Becoming aware of others' thoughts and feelings

↓
"ACE language learners use social strategies"

[Esquema adaptado a partir de Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, pp:16-21; 39; 44; 48;136; 141; 145]

BIBLIOGRAFIA

- Chamot, A.U. (1987) "The power of learning strategies". *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, March, 4, pp. 6-11
- Chamot, A.U., O'Malley, J.M., Kupper, L., & Impink-Hernandez, M.V. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First Year Report*. Washington, D.C.: Inter-America Research Associates.
- Dansereau, D.F. (1988) "Cooperative learning strategies". In: C.E. Weinstein, E.T. Goetz, & P.A. Alexander (Eds.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York: Academic Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1989) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- Rubin, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology". Em: A.Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp.15-30)

AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A ORIGEM DOS ERROS

NOTA: Pretende-se neste apêndice fornecer uma breve informação sobre o modo como as estratégias de aprendizagem, em sentido lato, podem conduzir à produção de erros, bem como alguma bibliografia que lhe permita aprofundar os seus conhecimentos.

Porém, para uma mais rápida resolução de algumas das questões incluídas nos casos, poderá ir directamente para o quadro incluído na última página, deixando a leitura das primeiras páginas para outro momento mais oportuno, ou para quando o quadro não for suficientemente elucidativo.

Como o próprio nome indica, espera-se que as estratégias de aprendizagem de uma língua estrangeira contribuam para que os aprendentes se tornem utilizadores "fluentes" e "correctos" dessa língua. Mas nem sempre isto é totalmente verdadeiro. As estratégias que contribuem para a aprendizagem, contribuem simultaneamente para a produção inevitável dos erros.

Contudo, como professores conscientes de que os erros são parte integrante e inevitável da aprendizagem de uma qualquer língua, devemos lutar para que a interlinguagem dos nossos alunos se torne cada vez mais perfeita.

Para tal, é aconselhável que conheçamos e levemos os nossos alunos a conhecerem e a tomarem consciência das suas características de aprendentes, para que, em conjunto, as possamos rentabilizar.

Rubin (1987:23) indentifica seis **estratégias cognitivas de aprendizagem**, que a seguir se apresentam de forma breve:

1) *Clarificação/verificação*: as estratégias utilizadas pelo aprendente para clarificar e verificar o seu entendimento da nova língua – em princípio, estas estratégias poderão levar a que o aprendente se auto-corrija ou que utilize outra/s das estratégias seguintes para se fazer entender.

2) *Inferência indutiva / "guessing"*: as estratégias que utilizam o conhecimento linguístico ou conceptual anterior para colocar hipóteses acerca da forma linguística, o conteúdo semântico

ou a intenção do falante – são as que o aprendente utiliza quando advinha o significado de determinadas palavras ou expressões através do contexto em que estão inseridas; quando identifica uma função gramatical que lhe pode ainda não ter sido ensinada, por analogia com outras que lhe parecem semelhantes; etc. Estas estratégias tanto poderão levar a erros, como à produção de formas certas. No caso dos erros, estes poderão ser o resultado de transferências directas ou indirectas, negativas ou positivas a partir da LM e/ou de outras línguas que conheça, ou mesmo da própria língua em aprendizagem.

3) *Raciocínio dedutivo*: a estratégia de resolução de problemas na qual o aprendente utiliza ou procura regras gerais na abordagem da língua estrangeira. O aprendente utiliza o conhecimento conceptual ou linguístico adquirido anteriormente, generalizando-o, simplificando-o, transferindo-o ou inferindo-o, ao formular hipóteses sobre as formas linguísticas, a semântica ou as intenções do seu interlocutor.

4) *Prática*: estratégias que contribuem para o armazenamento e produção de língua com vista a tornarem-se utilizadores competentes da língua. Se os aprendentes verificam que determinada estratégia serviu os seus propósitos de comunicação de modo eficaz, poderão vir a servir-se dela em outras ocasiões.

5) *Memorização*: refere-se ao processo de armazenamento e reprodução ("*retrieval*") da língua.

6) *Monitoração*: os aprendentes verificam os erros (linguísticos ou comunicativos) através da observação do modo como a mensagem é recebida e interpretada pelo interlocutor e decidem o que hão-de fazer para a corrigir ou alterar, na ânsia de se fazerem entender e de comunicar, podendo por esse mesmo motivo vir a cometer erros (Allwright & Bailey, 1991).

No intuito de fornecer um mais vasto leque de informação aos utilizadores deste módulo de formação, inclui-se aqui também uma classificação das **estratégias de comunicação** dos alunos, que, pelas definições apresentadas, serão aquelas que, mais directamente, poderão levar à produção de erros.

Esta classificação é apresentada por Willems (1987), embora baseando-se em vários outros autores como Wenden e Rubin (1987). Willems divide as estratégias comunicativas em três grupos: 1) aquelas em que o aluno arrisca, produzindo os inevitáveis erros ("*risk-taking*") ou

"*mistakes of commission*", (Bartram & Walton, 1991:17); **2) as compensatórias**, que derivam do conhecimento limitado da língua, que o aluno tenta ultrapassar a todo o custo, incluindo-se nestas as chamadas estratégias paralinguísticas, que podem levar a erros de competência sócio-cultural; **3) aquelas em que evita dar erros – "evitação" ('avoidance'/reduction)** – ou em que comete erros de omissão (Bartram & Walton, 1991). Estas estratégias, porém, não nos permitem verificar se o aluno se está a desenvolver em termos linguísticos, porque não faz tentativas de comunicação.

Willems (1987) subdivide as estratégias de "comunicação conseguida" em estratégias interlinguísticas e intralinguísticas, as quais analisaremos, porque são aquelas que podem explicar os **erros de transferência, inferência, simplificação e sobregeneralização** (Corder, 1981) entre os sistemas das línguas materna e estrangeira(s), e dentro da própria língua estrangeira que, podendo ser o resultado de uma aplicação mais ou menos abusiva de algo anteriormente aprendido, são sinal de aprendizagem.

Segundo vários investigadores, as **estratégias interlinguísticas** poderão revestir as seguintes formas:

- **empréstimo**, também apelidada de "mudança de código" ("*code-switching*") – em que o aluno se serve de uma palavra da sua língua materna, ou de outra língua que conheça, para expressar aquilo que pretende - "Can I have some ... *chá*?"
- **tradução literal** – "I *realised* this exercise with the help of a good dictionary".
- **estrangeirização** ("foreignization") – utiliza uma palavra da sua LM dando-lhe uma forma aproximada daquela que julga ser a existente na língua em aprendizagem – "I always *decure* the words I see in a dictionary..."

As **estratégias intralinguísticas**, apresentadas por Willems (1987) são:

- **aproximação/generalização/analogia** – que pode ocorrer:
 - 1) quer em termos lexicais. Ex: "*birds*" em vez de "*ducks*";
 - 2) em termos gramaticais. Ex: "goed" em vez de "*went*"; "said him so" por analogia com "*told him so*";
- criação de uma palavra inexistente a partir de outra existente ("**word coinage**"). Ex: "decure" a partir de "*decoration*";

- **paráfrase** – que poderá revestir a forma de descrição do conceito, de exemplificação ou de circumlocução. Ex: "*It's used in ...; it's oval shaped or square and has four legs...*";
- "coisar" ("*smurfing*") – a utilização de palavras desprovidas de sentido para obviar a falhas vocabulares. Ex: "*thing*" ou "*whatsit*")
- **reconstrução do discurso** quando se apercebem de que a comunicação está a falhar, refazendo todo o plano discursivo – "*I mean ...*".
- **pedidos de ajuda**, em que explicita ou implicitamente se pede *feedback* sobre o modo como se está a processar a comunicação. Ex: "*What do you call...; How do you say....?; Can you understand me?; ... see?; Are you saying ...?*"

CONCLUSÃO

O professor que tenta aceder às estratégias do aprendente:

- alterou uma possível, quiçá inconsciente, atitude punitiva perante o erro, transformando-a numa atitude construtiva;
- encoraja os alunos a utilizar estas estratégias e a dá-lhas a conhecer;
- faz-lhes ver que desse conhecimento mais ou menos profundo dependerá a qualidade do ensino e da aprendizagem que venham a realizar em conjunto.

MAS:

- no início, este processo pode ser complicado – precisa de treino de parte a parte;
- se o aluno não está presente (correção de testes ou textos escritos, em casa) as intenções subjacentes às frases proferidas, nem sempre são fáceis de advinhar (Chaudron, 1988).

Bibliografia recomendada:

- Allwright, D, & Bailey, K. (1991) *Focus on Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- Rubin, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology". In A.Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp.15-30.

- Wenden, A & J.Rubin (Eds.) (1987) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Willems, G.M. (1987) "Interlanguage: culture clash or lack of competence? The role of compensatory strategies in L2 acquisition". In *Interface, Journal of Applied Linguistics*, Vol.2 (1), 31-48.

AS ESTRATÉGIAS E OS ERROS DO APRENDENTE

ESTRATÉGIAS		TIPOS DE ERROS		
	TIPO	ORIGEM	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS:
COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM: * inferência indutiva * raciocínio dedutivo * prática * memorização * monitoração	* tentativas * inferência indutiva * generalização das regras * mnemônicas * associações sensoriais; fonológicas, etc	INTERLINGÜÍSTICAS	" empréstimo ("code switching") * tradução literal * estrangeirização ("foreignization")	"Can I Have some chá ? * "I realised this exercise <u>with</u> my mum" * "I don't <u>know</u> English" * "I always <u>decide</u> the words I pick up in a dictionary"
	COMUNICATIVAS: * clarificação/verificação: * reformulação * paráfrase * circumlocução * inferência		* raciocínio dedutivo * transferência * sobregeneralização * empréstimo * simplificação * compensatórias: * paráfrase * circum-locução * reformulação * comunicação conseguida * transferência (gram.) * empréstimo (lex.) * inferência * ultra/ sobregeneralização	analogia /generalização de regras * gramaticais * pronúncia * lexicais * aproximação (generalização) * lexical * gramatical * generalização de regras de pronúncia * paráfrase * invenção de palavras a partir de palavras existentes * "coisar" ("smurfing") – palavras inexistentes e sem sentido * reconstrução do discurso * pedido de ajuda * competência sócio-cultural
	Paralingüísticas Redução/evitação			

TÉCNICAS DE INDICAÇÃO E/OU CORRECÇÃO DOS ERROS

A auto-correcção é uma das formas a privilegiar nas nossas aulas, porque envolvendo os alunos no tratamento do erro, promove-se a possibilidade de "cura" e a progressiva autonomização do aluno.

Analisemos, por isso, em primeiro lugar algumas técnicas de indicação do erro promotoras de auto-correcção.

Erros no Discurso Oral

AUTOCORRECÇÃO

Como já se referiu no Apêndice 1, os "slips" sofrem uma correcção quase imediata à produção, porque os falantes se apercebem da sua existência. Porém os "mistakes" são normalmente corrigidos após a indicação de existência de erro, que pode ser feita de vários modos como a seguir se indica, tendo-se, para tal, recorrido a alguns dos autores que se dedicaram ao estudo do erro.

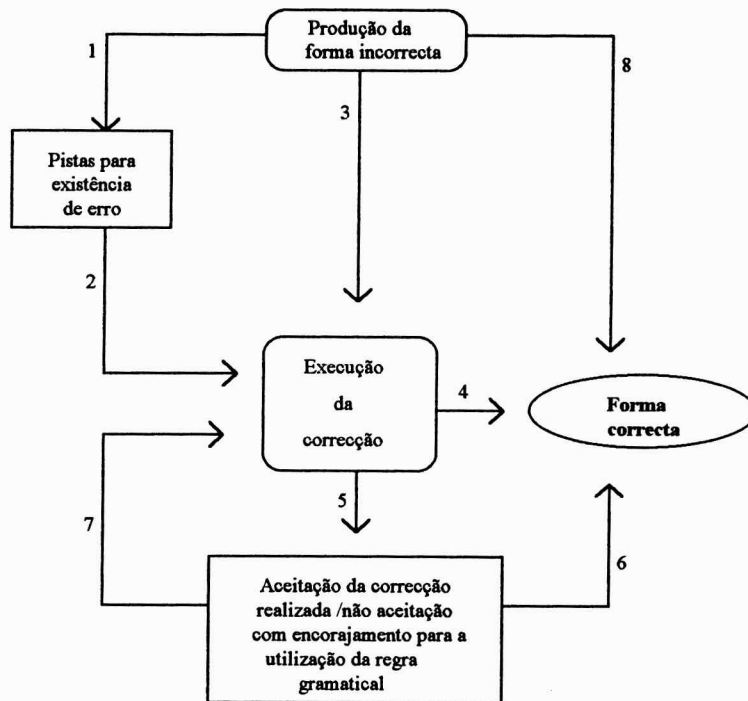
Várias propostas de indicação de existência de erro:

A. R. Allwright (1975, em Chaudron, 1988:144-5) Tipos de *feedback*:

1. elogio mas...
2. indicação de que existe um erro sem o identificar ou localizar (uso de linguagem para-linguística)
3. indicação de que se deve melhorar a frase
4. oportunidade para uma nova tentativa
5. localização do erro
6. indicação do tipo de erro
7. modelação (*'model provided'*) – fornece-se a forma correcta
8. indicação com remediação
9. reprimenda pelo erro.

[Nota: a ordem dada aos vários tipos de *feedback* não é a apresentada por Allwright. A autora considera que, deste modo se parte de atitudes mais positivas e autonomizadoras, do professor, perante o erro, para as menos positivas]

B. Koutiva, I & Storch, G (1989:417) : "Factores e Estrutura do Processo da Correção":



Estes autores são defensores de um processo de "aprendizagem experiencial/colaborativa" na qual todos os habitantes do contexto da sala de aula se envolvem de forma mais ou menos profunda no processo da correção.

Para estes autores, há três caminhos que podem levar à forma correcta (vd. diagrama), mas apenas dois deles promovem a auto-correção: o caminho 1 e o caminho 3.

O **primeiro caminho** (1) é aquele em que, perante uma forma incorrecta, o aluno é levado a executar a correção (2) através de pistas que lhe são fornecidas as quais, provavelmente, o levarão à forma correcta (4).

O **segundo caminho** (3), indica-nos que a correção, se inicia sem necessidade de "pistas" para o erro, podendo o processo ser despoletado de duas formas:

a) o próprio aluno se apercebe de que há erro, auto-corrige-se, e o professor dá-lhe *feedback* positivo (5) aceitando a forma correcta (6);

b) o professor não aceita a forma produzida pelo aluno (5), encoraja à aplicação da regra (7), que, provavelmente, conduzirá o aluno à forma correcta (6).

O **terceiro caminho** (8) é aquele em que, sendo o professor quem, de imediato, corrige o erro, servindo de "modelo", não dá lugar à auto-correção. O aluno poderá apenas ser solicitado a repetir a forma correcta, sem contudo se aperceber das razões que estão na base da sua produção.

Estes autores apresentam ainda três pistas para fazer referência à forma errada, que poderão servir de complemento e/ou concretização dos tipos de *feedback* apresentados por Allwright em A., quando se opta pelo **caminho 1**:

1) Referência genérica à incorrecção. Perante a seguinte frase "*My fathers like travelling abroad*", poderemos utilizar duas formas promotoras da correcção:

a) indica-se que a frase pode estar errada, sem focalizar qualquer erro. Ex: "*I beg your pardon?! / Is that sentence right?*"

b) indica-se que há um erro e pede-se que o localizem. Ex: "*There's a mistake...! Can you correct it?*"

2) O erro é localizado segundo dois processos:

a) indica-se o local do erro, repetindo a frase até à forma incorrecta e faz-se uma pausa. Ex: "*My.....*", ou utilizasse o humor enfatizando a forma errada Ex: "*How many fathers do people have?*".

b) indica-se o erro enfatizando Ex: "*Your fathers...?? How many have you got?*".

3) Referência ao erro em termos lexicais/gramaticais:

a) alterna-se a forma incorrecta com a correcta, pedindo-se ao aluno que escolha Ex: "*Your fathers or your parents?*".

b) faz-se a "tematização" do erro, com referência directa ao item lexical ou gramatical errado. Ex: "*How many fathers have you got?*"

c) pede-se ao aluno que encontre a razão pela qual a frase está errada. Ex: "*Why is the sentence wrong?*".

O maior ou menor envolvimento do aluno no processo de correcção consegue-se, muitas vezes, pelo reforço positivo que o professor dá quando a correcção é efectuada ou tentada, não se descurando, portanto, o aspecto afectivo do processo.

C. Bartram, M. & Walton, R. (1991) apresentam vários processos (linguísticos e/ou paralinguísticos) de indicar o erro ao aluno, que poderão também ajudar a que se opte pelo caminho 1, proposto, anteriormente por Koutiva & Storch (1989):

1. gestos – em que incluem técnicas:

a) de indicação genérica de que existe erro (indicar dúvida pela rotação da mão aberta, virada para baixo, ou negando a forma produzida com o dedo indicador);

b) de indicação do local onde se encontra o erro ("técnica dos dedos" – cada palavra corresponde a um dedo, baixando-se aquele que corresponde à forma errada);

c) com as mãos indicando os tempos verbais: passado – apontando por cima do ombro, futuro – apontando para a frente, etc.;

d) ordem das palavras – trocando as mãos, ou rodando apenas dois dedos de uma mão para indicar que deverá haver uma inversão na ordem do sujeito e do verbo, nas interrogativas, ou do substantivo e do adjectivo;

e) contracção de palavras: apertando o indicador e o polegar, ou colocando os dois indicadores lado a lado;

f) pronúncia: indicar com a mão à volta do ouvido que não se percebeu bem os sons produzidos;

g) indicando com movimentos ondulantes da mão qual a entoação correcta.

2. expressões faciais: abanar a cabeça; franzir o sobrolho; expressão de dúvida;
3. sons não verbais: "Mmmmmmm...." sem entoação de dúvida;
4. frases simples/curtas:
 - a) 'Nearly', 'Not quite', 'Good, but...';
 - b) indicando verbalmente a palavra que está errada (Ex: Al: "Yesterday I go to the doctor". Prof: "Not 'go' but...." – elevando a voz);
 - c) repetindo a frase até ao erro, mas sem o dizer, deixando que o aluno continue.
(Ex: Al: "Last summer, I went in Scotland". Prof: "Last summer I went[pausa]).
5. propõem ainda que se faça uso do humor pretendendo que não se entende o que foi dito. (Ex: Al: "She went on holliday with your husband". Prof: "MY Husband ???!!!)

HETEROCORRECÇÃO

Aluno(s) ⇒ Aluno

Edge, J. (1989:23-36)

Edge (1989) privilegia também a auto-correcção, fornecendo algumas pistas sobre o modo como pode ser promovida, semelhantes às anteriormente apresentadas. Para não tornar esta informação muito repetitiva, abstermo-nos de as colocar aqui, optando por apresentar as vantagens da correcção feita pelos outros alunos da turma ("*peer-correction*"). Para defender o seu ponto de vista, refere que:

1) quando um aprendente faz um erro que é corrigido por outro aprendente, ambos se envolvem no processo de aprendizagem: um ouve e outro, após reflectir sobre o que ouviu, corrige;

2) quando o professor encoraja este tipo de correcção adquire informação importante sobre as capacidades dos seus alunos;

3) os alunos habituam-se à ideia de que podem aprender uns com os outros, tornando-os menos dependentes do professor, levando-os a desenvolver atitudes de compreensão, tolerância e cooperação;

4) se se habituarem a fazer este tipo de correcção, sem se ofenderem mutuamente, desenvolvem capacidades e atitudes próprias do trabalho de grupo e/ou pares necessárias ao desenvolvimento das atitudes referidas em 3).

Mas também adverte os professores para alguns problemas:

1) a aula pode ser monopolizada por alguns alunos mais corajosos e proficientes, que não dão oportunidade a que se criem as tais condições de cooperação, apenas se conseguindo que o professor seja "substituído" por alguns desses alunos.

2) se os alunos ainda não estiverem habituados a este tipo de correcção, podem sentir que estão a ser corrigidos por alguém a quem não reconhecem esse direito, podendo ainda vir a julgar o professor, achando que não está a desempenhar o papel que dele se espera.

Erros na Escrita

AUTO E HETERO CORRECÇÃO

A promoção da auto e hetero-correcção (entre alunos), nos erros do discurso escrito é defendida por vários autores:

A. Brumfit (1977) aconselha que este tipo de correcção seja feito sob a orientação do professor e o mais rapidamente possível para que as estratégias de aprendizagem ainda estejam "frescas" na memória dos aprendentes.

Técnicas:

- a) sublinhar os erros com/sem a
- b) utilização de cartões que são devolvidos aos alunos juntamente com o trabalho, onde se fornecem os erros que ocorreram mais frequentemente e/ou a indicação de que há erros em determinadas linhas, sem contudo dizerem quais são;
- c) código corrector (vd. Caso 4).

É ainda Brumfit quem sugere uma outra forma de indicar os erros, que poderá ir autonomizando os alunos em relação às correcções dos colegas e/ou do professor.

Existem várias etapas (conforme a maior ou menor familiarização dos alunos com essa técnica) que o professor poderá utilizar:

Fase 1: indica e corrige o erro na margem do texto;

Fase 2: só indica;

Fase 3: indica o tipo de erro sem o corrigir;

Fase 4: indica cada erro com uma cruz na margem, sem o assinalar;

Fase 5: não indica quantos, só indica que há erros;

Fase 6: não corrige nem indica nada.

B. Uma técnica utilizada pela autora

Quando às vezes ocorrem erros escritos, no quadro, tento consciencializar o seu autor para esse facto, na tentativa de o levar à auto-correcção, procedendo do seguinte modo:

1. peço à turma que não se manifeste através de um gesto com o dedo indicador [Silêncio!];
2. uma vez terminada a escrita da frase no quadro, peço ao aluno que a leia em voz alta;
3. o aluno, durante a leitura, hesita quase sempre antes e, às vezes, depois da forma incorrecta;
4. peço-lhe que explique as razões da sua hesitação, o que quase sempre o leva a identificar o erro.;
5. peço-lhe que o corrija, e só, se o não conseguir, é que passo à
6. hetero-correcção feita pela turma ou por um aluno que se ofereça ou que seja mais competente, pedindo-lhe neste caso que explique a(s) regra(s) subjacentes à correcção – meta-linguagem.
7. quando não obtenho qualquer correcção da turma, significa que o item errado ainda não foi aprendido e precisa de ser re-ensinado. É a altura do professor entrar em acção como propõem Bartram & Walton (1991) (vd. C.)

Hetero-correcção pelo professor

C.Bartram e Walton (1991) põem em causa o chamado "trabalho de remediação", chegando mesmo a afirmar que ele não existe. Propõem antes que se "revisitem" os conteúdos incorrectos, mas que, tal como numa segunda visita a um local se vê a paisagem de outro modo, se re-ensinem esses conteúdos de modo totalmente diferente: com outro livro de textos; com o uso efectivo da língua; integrando os elementos linguísticos a re-ensinar num contexto de comunicação, abandonando as práticas em que se isolavam esses elementos do sistema da língua e se davam aulas muito ao gosto estruturalista.

CONCLUSÃO

O que se pretende com estes diversos tratamentos do erro é que:

- 1) os alunos se habituem a reflectir sobre as suas produções linguísticas;
- 2) os professores se habituem a envolver os alunos nesses processos, tornando-se menos punitivos e mais reflexivos sobre a forma como corrigem os alunos.

Alarcão (1991) resume o processo promotor de uma atitude reflexiva e menos punitiva perante o erro do seguinte modo: "*Levar o aluno a utilizar a língua estrangeira e a reflectir sobre as suas produções linguístico-comunicativas com vista a construir o seu saber uma língua, devem ser dois objectivos fundamentais que o professor de línguas se deve propôr*" (p.85).

Mas para que este processo possa ser desenvolvido eficazmente junto dos alunos, será também necessário que os professores, além de possuírem competência linguística e pedagógica ("conhecimento científico-pedagógico, Shulman,1986), estejam, também eles, habituados a reflectir sobre o modo como actuam, em geral e, neste particular, sobre as suas atitudes perante o erro e o seu tratamento – o objectivo fundamental deste módulo de formação.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1991) "Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento / Aprendizagem de uma Língua Estrangeira". Em *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 4, Janeiro, 1991, pp.81-85.
- Chaudron (1988) *Second Language Classroom: research on teaching and learning*. N.Y.: C.U.P.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

NOTA: Embora existam várias definições de *competência comunicativa* a que aqui se apresenta foi baseada em Willems (1987). Contudo, acrescentou-se-lhe mais alguma informação às 'sub-competências', retirada de outros autores no intuito de alargar a informação fornecida e/ou a tornar mais esclarecedora.
Se pretender alargar os seus conhecimentos nesta área, as suas leitura poderão ser guiadas pela "constelação da competência" que se apresenta na página seguinte.

Para Willems (1987) a *competência comunicativa* é composta por quatro outras competências, a que alia dois tipos de conhecimento e uma "skill" (destreza), que se descrevem no quadro seguinte:

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO
Linguística	o domínio da gramática, do léxico, da articulação dos sons, da acentuação e da ortografia da língua em aprendizagem.
Pragmática	aquela que nos permite usar a nossa competência linguística de modo funcional, isto é, interpretar e produzir uma linguagem que surta efeito.
Discursiva: 1) comp. social 2) comp. sócio-linguística ('roles') 3) coerência dos enunciados	1) evita que nos tornemos vítimas indefesas dos nossos interlocutores; 2) ensina-nos a desempenhar o papel adequado na interacção em que estamos envolvidos; 3) permite ainda, que saibamos pôr os nossos pensamentos no papel, de forma coerente e eficaz, e que sejamos capazes de ler criticamente.
Estratégica	permite usar e interpretar a língua num contexto comunicativo e que se usem 'estratégias compensatórias,' quando o conhecimento possuído não permite a rápida transmissão das ideias ou intenções do falante (Ex: as estratégias paralinguísticas).
Conhecimento sócio-cultural e do mundo (comp. sócio-cultural – conhecimento do contexto)	a língua é entendida como um veículo de uma cultura que é preciso conhecer para que se não venham a criar situações embaraçosas para os interlocutores.
Conhecimento metacomunicativo	conhecimento do código linguístico e do modo como ele actua durante a comunicação.
Fluência	capacidade de, com alguma facilidade, pôr em palavras o que se pretende comunicar.

[Adaptado e traduzido de Willems, G.M. (1987)]

Como se pode verificar, para a utilização das várias competências, destrezas ou conhecimentos anteriormente descritos é necessário que o aprendente possua estratégias

comunicativas que decorrem inevitavelmente do modo estratégico com organizou, ou foi ajudado na organização da sua aprendizagem.

Alguma bibliografia que lhe permitirá alargar os seus conhecimentos sobre a *competência comunicativa*.

- Andrade, A.I. & Sá, M.H.A. (1992) *Didáctica da Língua Estrangeira*. Edições ASA, pp.40-47; 139-222.
- Munby, J. (1985) *Communicative Syllabus Design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: C.U.P., pp.6-27: "Communicative Competence and a theoretical framework". Neste capítulo, o autor dá-nos uma visão geral sobre a evolução que o conceito de "competência comunicativa" foi sofrendo ao longo da história do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, resumindo-a de forma bastante clara na Fig. 1- "The Competence Constellation", p.21.

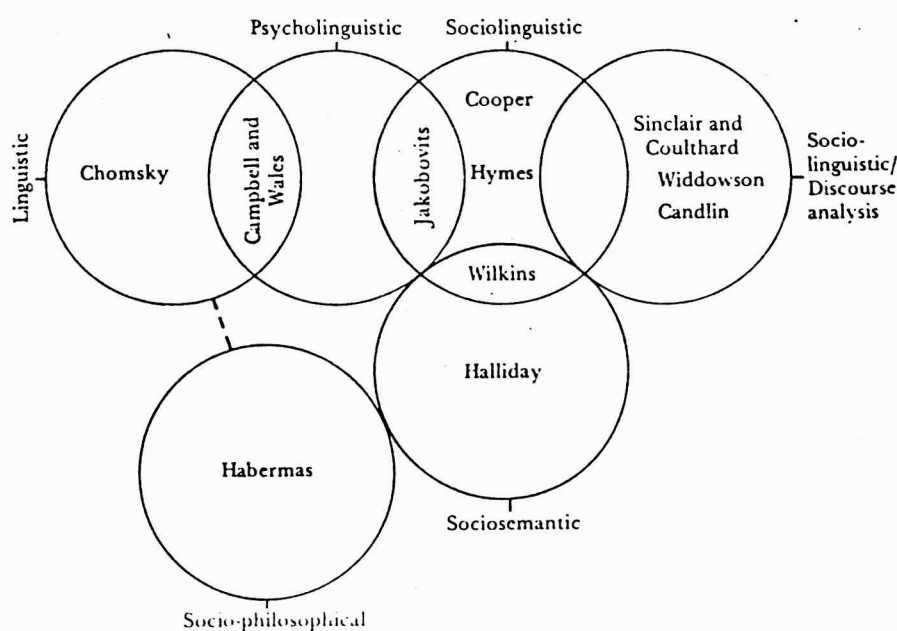


Fig. 1 – The Competence Constellation

- Willems, G.M. (1987) "Interlanguage: culture clash or lack of competence? The role of compensatory strategies in L2 acquisition". In: *INTERFACE. Journal of applied Linguistics*, Vol. 2(1), pp.31-48.

Conclusão

Como afirmei na Introdução, não poderei apresentar conclusões concretas sobre tudo o que até agora foi afirmado.

O Módulo de Formação de Professores ainda não foi aplicado, e portanto não posso afirmar se obterei os resultados esperados – os objectivos principais desta dissertação: 1) consciencializar os professores para as vantagens da utilização da *metodologia dos casos* na promoção da reflexão sobre os erros dos seus alunos; 2) formar professores reflexivos capazes de analisarem e, eventualmente, alterarem as suas práticas de correcção, através do envolvimento dos seus alunos na reflexão sobre os erros cometem, os quais, como foi afirmado anteriormente, poderão ter tido origem nas suas próprias estratégias de aprendizagem e de comunicação.

Espero que, quando o módulo for aplicado, este duplo processo reflexivo sobre erro – o do professor e o dos alunos – leve os professores a consciencializarem-se da necessidade de investigarem sobre as suas práticas e a reconhecerem que, para as desenvolverem eficazmente, terão de possuir toda uma pletora de conhecimentos, não reduzível aos conteúdos e técnicas de ensino, que envolve a sua própria dimensão pessoal e profissional, que deve aplicar aos contextos imprevisíveis e instáveis da sala de aula – o *conhecimento profissional não standard* (Sá-Chaves, 1994).

Gostaria, porém, de reiterar as minhas convicções sobre todo este processo reflexivo.

Afinal, a minha experiência profissional mostrou-me, e espero que continue a confirmar-me este facto: quase todos os professores reflectem e investigam sobre as suas práticas. O que acontece, muitas vezes, é que não tomam consciência disso, deixando-se envolver pela rotina.

Não devemos, porém, culpabilizá-los. Esse "comportamento caprichoso e rotineiro" e a pouca vontade de o abandonarem e de se deixarem envolver em "processos inovadores e de mudança" (Pennington, 1995a), são o resultado lógico e compreensível das condições de trabalho que o sistema lhes impõe.

Mas os desafios que, hoje, a Reforma Educativa e a sociedade colocam aos professores, não se compadecem com essa passividade. É necessário mudar e inovar! É necessário ajudar a desenvolver seres autónomos capazes de sobreviver neste mundo de competição desumanizada.

Não são porém os decretos que vão alterar a situação. Ninguém muda porque a lei assim o diz! Se optarem por esse caminho, também os professores não sobreviverão!

Teremos, isso sim, de nos consciencializar todos, de que a informação/formação que possamos obter e que nos "sirva" sem nos violentar, tem de servir os alunos concretos — seres globais e únicos — que nos colocam nas mãos.

No 3º Encontro sobre as Didácticas e Metodologias da Educação, realizado em Setembro de 1995, na Universidade do Minho (Braga), Zeichner afirmou que " existe algum pessimismo em relação aos programas de formação de professores, impostos pelas autoridades ("top-down"), que dizem promover professores reflexivos, e que é preciso que os professores sintam em si a predisposição para investigarem o seu próprio ensino. Para tal, deverão reflectir sobre ele, o que, no fundo, sempre fizeram, embora com objectivos diferentes: os conteúdos, as técnicas e a prática. Neste momento, urge que reflectam, fazendo uma ligação mais estreita entre essa prática e a teoria, que lhes permita actuarem de acordo com as pessoas que são os seus alunos. Tanto uns como outros, possuem características específicas (estratégias de aprendizagem e de ensino) que deverão ser desenvolvidas a partir da auto-descoberta, da exploração e da experiencição". Estas abordagens experienciais e exploratórias do ensino levarão a que todos produzam conhecimento e a que desenvolvam ou tomem consciência das suas próprias capacidades de aprendentes e "ensinantes".

A metodologia do estudo de casos é, entre outras, uma das pistas que pode levar a essa descoberta, através da auto e hetero-observação, da exploração e da experiencição, através da reflexão, que se deve promover na partilha de ideias e comentários sobre os acontecimentos da aula — os casos — realizada no "forum social para as reflexões" (Zeichner, 1993).

No contexto da formação de professores de língua estrangeira, a "aprendizagem experiencial" proposta por Kohonen (1992, cit. em Nunan, 1992), aponta nesse sentido e envolve também uma "clara mudança na cultura educativa", que se traduz no abandono da atitude do "professor isolado" e na aceitação do "apoio e colaboração" entre professores (p.39) e alunos. É

uma abordagem baseada em teorias das psicologias social, cognitiva, desenvolvimentalista e humanista, defendidas por autores como Dewey, Levin, Piaget, Kelly, Maslow e C. Rogers.

É, tem sido, e espero que continue a ser esta, a minha aposta tanto como professora e como formadora de professores em início ou em exercício da profissão.

Espero, por isso, que, quando o módulo de formação de professores for aplicado, não seja entendido como mais uma proposta "vinda de cima" e que, simultaneamente, ele consiga transmitir aos professores envolvidos a definição de aprendizagem, de Bruner (1983, em Nunan, 1992), em que eu perfilho e que adaptei ligeiramente: *"Aprender é, na maioria das vezes, descobrir como usar aquilo que já se sabe, para se poder ir mais longe do que julgamos ser capazes"*. (p.55).

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I. (1991a). "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores". *CIDInE* 1, pp.5-22.
- ALARCÃO, I. (1991b) "Reflexões em Redor do Misterioso Processo de Desenvolvimento/Aprendizagem de uma Língua Estrangeira". *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, nº 4, Janeiro 1991, pp. 81-85.
- ALARCÃO, I. (1992a) "Construção do conhecimento e ludicidade: um estudo descritivo do processo de construção do conhecimento no âmbito de um seminário curricular numa licenciatura em ensino na Universidade de Aveiro". *CIDInE* 4, Universidade de Aveiro, pp.29-50.
- ALARCÃO, I. (1992b) "Continuar a formar-se, renovar e inovar. A Formação Contínua de Professores". *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, nº3, pp.24-35.
- ALARCÃO, I. (1994) "Ser Professor Reflexivo". Comunicação apresentada no 9º Congresso da A.P.P.I. (no prelo).
- ALARCÃO, I. & MOREIRA, A. (1993) "Technical Rationality and Learning by Reflecting on Action in Teacher Education: dichotomy or complement?" *Journal of Education for Teaching*, Vol.19(1), pp.31-40.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991) *Focus on Language Classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: C.U.P.
- ALTRICHTER, H. (1993) *Teachers Investigate Their Work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- AMARAL, M.J. (1994) *Reflexões sobre a Correção do Erro na Aprendizagem da Língua Inglesa*. Estudo realizado no âmbito da cadeira (opção) – *Cultura da Comunicação* – durante a componente curricular do Mestrado em Supervisão (1993-95). Univ. Aveiro.
- AMARAL, M.J. (1995) "Professor ou Investigador?". *Newsletter da APPI*, Ano X, nº1, Março/Abril, p.9.
- ANDRADE, A.I. & SÁ M.H.A.(1992) *Didáctica da Língua Estrangeira*. Porto: ASA.
- ARNOLD, J. (1991) "Reflections on Language Learning and Teaching: An Interview with Wilga Rivers". *English Teaching Forum*, XXIX (1), pp: 2-5.
- BARNES, L., C.R. Richards CHRISTENSEN & A.J.HANSEN (Eds.) (1994) *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business Scholl Press.

- BARNETT, C. (1991) "Building a case-based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of Mathematics teachers". *JET*, Vol.42, no.4, 263-272
- BARTRAM, M. & WALTON, R. (1991) *Correction: mistake management. A positive approach for language teachers*. Oxford: LTP (Language Teaching Publications)
- BAUDAINS, R. & M. (1990) *Alternatives: games, exercises and conversations for the language classroom*. Harlow: Pilgrims, Longman.
- BIALYSTOK, E. (1990) *Communication Strategies: a psychological analysis of second language use*. Cambridge, Mass. : Basil Blackwell
- BOWEN, T. & MARKS, J. (1992) *The Pronunciation Book: student-centered activities for pronunciation work*. Harlow: Pilgrims, Longman.
- BROPHY, J. (1993) "Findings and Issues: the cases viewed in context. *Advanced Research on Teaching*, vol. 4, pp.219-232.
- BROUDY, H. S. (1990). "Case studies – why and how". *Teachers College Record*, Vol.91, nº 3, Spring, 1990, 449-459.
- BRUMFIT, C. (1977) "Correcting Written Work", em *Modern English Teacher*, vol.5(3), September, 1977. Reproduzido em C. Brumfit, (1980) *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press, pp:9-13.
- BRUMFIT, C. (1980) *Problems and Principles in English Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- BRUNER, J. (1987) *In Search of Mind: Essays in Autobiography*. Em D.Nunan (Ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. C.U.P
- CARDOSO, I. (1989) *A Análise do Erro e a Realidade Social*. Tese de Mestrado (não publicada), Unviversidade de Aveiro.
- CARTER, K. (1992a). "Toward a cognitive conception of classroom management: a case of teacher comprehension". Em: J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.11-130.
- CARTER, K. (1992b) "Creating cases for the development of teacher knowledge". Em Munby, H. & Russell, T. (Eds) (1992) *Teachers and Teaching*, Falmer Press, London, pp.109-123.
- CARTER, K. & UNKLESBAY (1989). "Cases in teaching and law" *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, no. 6, pp.527-536.

- CHAMOT, A.U. (1987a) "The power of learning strategies". *Ohio Bilingual-Multicultural Update*, March, 4, pp. 6-11
- CHAMOT, A.U. (1987b) "The Learning Strategies of ESL Students. Em Wenden & Rubin (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, pp. 71-84.
- CHAMOT, A.U., O'MALLEY, J.M., KUPPER, L., & IMPINK-HERNANDEZ, M.V. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First Year Report*. Washington, D.C.: Inter-America Research Associates.
- CHAUDRON, C. (1977) "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors". *Language Learning*, 17(1), pp.38-39.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. New York: C.U.P.
- COHEN, A. (1987) "Studying Learner Strategies: how we get the information" em Wenden & Rubin (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall International, pp.57-70.
- CORDER, S.P. (1974) "The Significance of Learners' Errors". Reproduzido em J.Richards (Ed.) (1974) *Error Analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman, pp. 19-27.
- CORDER, S. Pit (1981) *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: O.U.P.
- CRYSTAL, David (1992) *Rediscover Grammar*. Longman
- DAVIES, A. (1985) "Follow my leader: is that what language tests do? Em Torre, G. "Sinais de (mais uma) mudança no Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras". Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino" Univ. Aveiro, Novembro de 1991, pp.385-396.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: Macmillan. Em M. L. Holly (1993) "Educational Research and Professional Development: on minds that watch themselves".
- DICKENS, Ch. (1854) *Hard Times*. London: Bradebury & Evans Reeditado pela Penguin Classics (1985).
- EASTERLY, J.L. (1992). "Classroom management in elementary school: using case reports to bridge the gap between theory and practice". Em J.Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.194-210.

- EDGE, J. (1989) *Mistakes and Correction*, London: Longman.
- EDGE, J. & Richards, K. (1995) "Experiencing Reflection: looking in and looking out". Comunicação (não publicada) realizada no Encontro da IATEFL "Teachers Develop Teachers Research". Cambridge, 5-6 Janeiro.
- ELLIS, N. & BEATON, A. (1993) "Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning". *Language Learning*. Vol. 43 nº4, December, pp.559-617.
- ESTRELA, M.T. & ESTRELA, A. (1978) *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa:Editorial Estampa.
- FAIRCLOUGH, N (1992) *Critical Language Awareness*. London:Longman
- FANSELOW, J.F. (1977) "The treatment of error in oral work". *Foreign Language Annals*, 10, pp.583-93.
- FREEMAN, D. (1995) "Asking 'Good' Questions: Perspectives from Qualitative Research on Practice, Knowledge, and Understanding in Teacher Education". Em *TESOL Quarterly*, Vol. 29 (3), pp.581-585.
- FRIES, C. C. (1945) *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- GETHIN, H. (1992) *Grammar in Context: Proficiency Level English*. Surrey: Nelson
- GIGLIOLI, P. (Ed.) (1972) *Language and Social Context*. Penguin.
- GRAGG, Ch. I. (1994) "Teachers Also Must Learn" em L. Barnes, C. Roland Christensen & Abby J. Hansen (Eds.) (1994) *Teaching and the Case Method*. Boston: Harvard Business School Press, pp-15-22.
- GRANT, G. (1992). "Using cases to develop teacher knowledge: a cautionary tale". Em , J. J. Shulman(Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.211-226.
- GROSSMAN, P. (1992). "Teaching and learning with cases". Em J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp227-240.
- Guião de Preenchimento das Fichas de Registo de Avaliação para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ministério da Educação, Dezembro, 1995.

- HEATON, J.B. & N.D. TURTON (eds.) (1991) *Dictionary of Common Errors*. Harlow, Essex: Longman.
- HENDRICKSON, James M. (1978) "Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, vol. 62, pp. 387-398.
- HOLLY, M.L. (1991). *Keeping a Personal-Professional Journal*. Victoria: Deakin University.
- HOLLY, M.L. (1993) "Educational Research and Professional Development: on minds that watch themselves". Em Burgess, R.G. (Ed.) (1993) *Educational research and Evaluation for Policy and Practice*, London: The Falmer Press, pp.157-179.
- HOOVER, K. H. (1972) *Learning and Teaching in the Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- HUBBARD, P. et al (1983) *A Training Course for TEFL*. (6th Edition). Oxford: O.U.P.
- JAMES, C. & GARRETT, p. (Eds.) (1991) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- KAGAN, D. & TIPPINS, J.D. (1991) "How teachers' classroom cases express their pedagogical beliefs". *Journal of Teacher Education*, Vol. 42, no 4, September-October, 281-291.
- KAGAN, D. & TIPPINS, J.D. (1993) "Contexts for the Use of Classroom Cases". *Educational Research Journal*, Winter, 1993, vol.30(4), pp.703-723.
- KLEINFELD, J. (1992). "Learning to think like a teacher". Em J.Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.33-49.
- KOHONEN, V. (1992) "Experiential language learning: second language learning as cooperative education". Em David Nunan (Ed.) (1992) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: C.U.P., pp.14-39.
- KOUTIVA, I & STORCH, G. (1989) "Korrigieren im Fremdsprachenunterricht: Übungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik. *Info DaF*, Vol. 16(4), pp.410-430.
- KRASHEN, Stephen, (1984) *Principles and Practice in Second Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- LABOSKEY, V.K. (1992). "Case investigations: preservice teacher research as an aid to reflection". Em Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.175-193.
- LADO, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*. Ann Harbour: Univ. of Michigan Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986.
- LITTLEWOOD, W. (1984) *Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge: C.U.P.: Cambridge Language Teaching Library.
- LITTLEWOOD, W. (1992) *Teaching oral communications: a methodological framework*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- LONG, M. (1977) "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". *Language Learning*, vol. 30, pp.3-36.
- McANNICH, A.R. (1993). *Teacher thinking and the Case Method: theory and future directions*. New York: Teachers College, University of Columbia.
- MERSETH, K.K. (1992). "Cases for decision making in teacher education". Em J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp. 50-63.
- MERSETH, K. & LACEY, C. (1993). "Weaving stronger fabric: the pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education". *Teacher and Teacher Education*, Vol.9 (3), pp-283-299.
- MOREIRA, A. (1992) " Gestão de Erros e Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva dos Alunos Futuros Professores". *CIDInE 4*, Universidade de Aveiro, pp. 19-27.
- MOREIRA, A. (1994). Comunicação não publicada "Línguas Maternas e Estrangeiras" apresentada no 1º Seminário da Unidade de Investigação DTFF – "A Análise de Casos como Estratégia de Formação de Professores". Universidade de Aveiro, 9 de Dezembro.
- MUNBY, J. (1985) *Communicative Syllabus Design a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: C.U.P..
- MUNBY, J. & RUSSELL, T. (Eds.) (1992) *Teachers and Teaching*. London: Falmer Press.
- NORRISH, J. (1987) *Language Learners and their Errors*, London: Macmillan:ELTS.

- NUNAN, D. (Ed.) (1992) *Collaborative Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. (1989) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C.U.P.
- OLLER, J. W. Jr. & J. RICHARDS, (Eds.) (1973) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Newbury House Publishers, Inc.
- OXFORD, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publ.
- PENNINGTON, M.C. (1995) "The Teacher Changing Cycle". *TESOL Quarterly*, Vol. 29(4), Winter, pp. 707-729.
- PERKINS, D. & SIMONS, R. (1988) "Patterns of Misunderstanding: An Integrative Model for Science, Math, and Programming". *Review of Educational Research*, Vol. 58 (3), pp. 303-326.
- PONSOBY, M. (1982) *How Now, Brown Cow?* Oxford: Pergamon Press.
- RIBEIRO, D., MOREIRA, M.A. & AMARAL, M.J. (1994) "O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo" Estudo realizado no âmbito da cadeira de "Supervisão", durante a componente curricular do Mestrado em Supervisão (1993-1995). Universidade de Aveiro.
- RICHARDS, J. (1973) "A Noncontrastive Approach to Error Analysis". Em Oller, J. W. & Richards, J.C. (Eds) (1973) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, Inc., pp. 96-113.
- RICHARDS, J. (Ed.) (1974) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- RICHARDS, J. (Ed.) (1978) *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass: Newbury House.
- RICHARDS, J. , PLATT, J. & PLATT H.(1992) *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Longman
- RICHERT, A. (1992). "Writing cases: a vehicle for inquiry into the teaching process". Em J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.155-174.
- RINGBOM, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd.

- ROGERS, C. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, OH.: Charles. E. Merrill Publishing Co.
- ROGERS, C. (1983) *Freedom to Learn for the 80's*. N.y.:MacMillan.
- RUBIN, J. (1987) "Learner strategies: Theoretical assumptions, research, history, and typology". In A.Wenden & J. Rubin (Eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp.15-30.
- RUSSEL,T. & H. Munby (Eds.) (1991) *Teachers and Teaching*. London: Falmer Press.
- SÁ-CHAVES, I. (1994) *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Douroramento. Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*.N.Y.: Basic Books.
- SCHÖN, Donald (1987) . *Educating the Reflective Practitioner:toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCRIVENER, J. (1994) *Learning Teaching: a guidebook for English language teachers*. Heinemann
- SELINKER, L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. New York: Longman
- SHULMAN, J. (1991) "Revealing the Misteries of Teacher Written Cases: opening the black box. *Journal of Teacher Education*, Sep/Oct., 1991, vol.42 (4), pp.250-262.
- SHULMAN, J. (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia.
- SHULMAN, J. e J. COLBERT (1986) *The Intern Teacher Case Book*. S.Francisco: Far West Laboratory.
- SHULMAN, J. & J. COLBERT (1987) *The Mentor Teacher Case Book*. S.Francisco: Far West Laboratory.
- SHULMAN, L. (1986). "Those who understand: knowledge growth in teaching ". *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform" . *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- SHULMAN, L. (1990) "Reconnecting Foundations on the Substance of Teacher Education". *Teacher College Record*, Vol. 91(3), pp.300-310.

- SHULMAN, L. (1992a) "Toward a pedagogy of cases". Em J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.1-32.
- SHULMAN, Lee (1992b) "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject specific conceptions of teaching". Em: L.M. Mesa e J.M.V. Jeremias (1992) (Eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, pp.53-69.
- SPIRO, R.J. *et al* (1988) "Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Proceedings of the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp.375-383.
- SPIRO, R.J. *et al* (1991) "Cognitive flexibility , Construtivism and Hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In *Educational Technology*, May 1991, pp.24-33.
- STEVICK, E. W. (1986) *Images and Options in the Language Classroom*, N.Y.: C.U.P.
- STONES, E. (1979) *Psychopedagy*. London: Methuen.
- STONES, E. (1984) *Supervision in Teacher Education: a counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- TARONE, E. & YULE, G. (1991) *Focus on the Language Learner*. Oxford: O.U.P.
- TOM, A. (1987). "Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions". Em J. Smyth (Ed.) *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer Press.
- TORRE, G. (1985) *Uma Análise de Erros: contribuição para o ensino da língua inglesa*. Tese de Doutoramento. Univ. Porto: Fac. Letras.
- TORRE, G. (1991) "Sinais de (mais uma) Mudança no Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras". *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Univ. de Aveiro, Novembro, 1991, pp. 385-396.
- WALLACE, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.
- WENDEN, A. (1987) "Conceptual Background and Utility". Em Wenden, A. & J. Rubin, (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Engiewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, pp. 3-13.

- WENDEN, A. & J. RUBIN, (Eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall International.
- WILLEMS, G. M. (1987a) "Interlanguage: culture clash or lack of competence? The role of compensatory strategies in L2 acquisition". *Interface, Journal of Applied Linguistics*, Vol.2 (1), 31-48.
- WILLEMS, G. M. (1987b) Communication Strategies and their Significance in Foreign Language Teaching". *System*, vol. 15 (3), pp.351-364.
- WILLEMS, G. M. (Ed.) (1993) *Attainment Targets for Foreign Language Teacher Education in Europe*. "A European View", *ATEE Cahiers*.
- WILLING, K. (1991) *Teaching how to learn :learning strategies in ESL. A teachers Guide*. Sydney: McQuire University - National Centre for English Language Teaching and Research
- WILSON, S. (1992). "Using case studies to teach about subject matter" . Em J. Shulman (Ed.) (1992) *Case Methods in Teacher Education*. N.York: Teachers College, University of Columbia, pp.64-89.
- ZABALZA, M.A. (1994) *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- ZEICHNER, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- ZEICHNER, K. (1995) "The reflective practice movement in teacher education". Conferência realizada durante o 3º Encontro Nacional sobre "As Didáticas e as Metodologias em Educação". Univ. do Minho (Braga), 22 de Setembro, (não publicada).

- 1ª Sessão:** 8º Congresso da A.P.P.I. - *Is it a time to be reflective?* - Escola Secundária de Almeida Garrett - Vila Nova de Gaia - 5 de Maio de 1994
- 2ª Sessão:** 2º Encontro de Professores de Língua Estrangeira: *Abordagens Comunicativas no Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeira: dúvidas e certezas* - 5 de Outubro de 1994
- 3ª Sessão:** Escola Secundária José Estêvão - Aveiro, a convite das colegas do 9º Grupo - 20 de Outubro de 1994

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Using case studies to raise teachers' awareness on their own ways of correcting errors in the language class. Constructing our case studies in order to reflect upon our practices.

e

Helping teachers reflect on their correction practices: using and constructing cases as a way to promote reflection on our students' errors, their probable varied origins, and our correction practices.

MARIA JOÃO AMARAL

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

GUIÃO

(m) 1. Algumas considerações teóricas sobre:

- * a reflexão sobre a acção em formação inicial promove o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor e estagiários na formação contínua (que já é feita entre pares), a partilha da reflexão, promove também o desenvolvimento global dos intervenientes
- * as vantagens de se escrever sobre as práticas:
 - * promove a reflexão e a consciencialização do conhecimento que todos os professores detêm sobre aquilo que fazem ---> teorias próprias derivadas das suas crenças e práticas .
 - * habituarmo-nos a parar para reflectir sobre as práticas pedagógicas e sobre os incidentes críticos (sucessos ou falhanços).
 - * partilha contínua dessas reflexões promove a auto-confiança, e evita o receio de nos expormos perante os outros, gerando teorias derivadas das práticas dos professores intervenientes. Estas teorias ao serem apresentadas e discutidas no grupo disciplinar tornam-se formativas. O papel do delegado de disciplina é aqui extremamente importante, pois terá de contribuir para a criação de um clima favorável a esta partilha e subsequente reflexão.
 - * promove a melhoria da qualidade do ensino.

(m) 2. Apresentação da definição de um caso.

Apresentação de um caso para reflexão entre os participantes

GG

- * de aulas de outro professor (6º ano – Escola do Porto)

2.1. Recolha do caso:

- * através de uma video-gravação
 - * pode ser um auxiliar à reflexão
 - * nunca pode ser o único meio para tal (Richert, 1992)

2.2. Análise do caso ("handout" nº1)

* leitura individual do caso: contexto e interacção

2.3. os professores respondem ao "handout" nº 2 e escrevem os seus comentários sem os partilharem.

GG

2.4. os comentários são feitos em voz alta ao grande grupo (eu registo-os em Acetato)

(m) 3. Construção de um caso

3.1. Algumas considerações teóricas sobre o modo como podem escrever:

* ilações a partir das contribuições dos participantes sobre os possíveis passos a incluir no caso.

* complementar estes dados com alguns pressupostos teóricos:

* contexto

* acontecimentos

* reacções dos professores/ dos alunos/ ...

* resultados

* outras possíveis soluções

3.2. Individualmente, os participantes constroem um caso sobre algum erro que tenha ocorrido nas suas aulas e sobre o modo como se desenrolou a sua correcção.

É-lhes fornecida uma ficha semelhante à do caso que lhes foi apresentado em 2.

3.3. Os professores deverão apenas preencher as duas primeiras colunas deixando a terceira para trabalho de pares numa fase posterior.
(se quiserem mantenham o anonimato).

(...m) 4. Recolha de todos os casos → redistribuição ao acaso para tratamento em pares.

(pares) * preenchimento da coluna do lado direito para resposta às perguntas formuladas

* para auxiliar serão fornecidas listas de

* tipos de erros

* causas/origens

* tratamentos

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

* **reflexão sobre a acção** em formação inicial promove o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor e dos estagiários.

em formação contínua (entre pares) com a partilha dessa reflexão, promove também o desenvolvimento global dos intervenientes.

* **vantagens de se escrever sobre as práticas:**

1. promove a reflexão e consequente consciencialização do conhecimento pedagógico dos professores ---> teorização derivada das próprias crenças e práticas sobre o ensino.
2. cria-se o hábito de se parar para reflectir sobre essas práticas e sobre os incidentes críticos (falhanços ou sucessos)

Acetato1

"THE TEACHING MOMENT OR MOMENTS "FROZEN" IN THE CASE DESCRIPTION ALLOW THE TEACHER TO THINK ABOUT WHAT HAS OCCURRED IN THE PARTICULAR SITUATION. TEACHERS CAN ASK THEMSELVES, OR ASK ONE ANOTHER, WHAT THE CASE IS ABOUT, WHAT THE ACTORS ARE DOING OR SAYING, WHAT CIRCUMSTANCES SEEM TO DETERMINE WHAT PEOPLE DO OR SAY IN THE SITUATION DESCRIBED, AND WHAT THEY MIGHT DO IN SIMILAR SITUATIONS."

(Richert, 1990:11)

3. permite a partilha contínua dessas práticas → auto-confiança (evitando o receio dos julgamentos que os outros fazem sobre nós. Papel do Delegado de Disciplina: criar ambiente favorável a que esta reflexão se faça sem receios, tendo sempre em vista o papel formativo da mesma.
4. promove a melhoria da qualidade de ensino.

NOTA: ESSA REFLEXÃO PODE SER FEITA A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DE UM CASO PARA ESTUDO DO PRÓPRIO, OU PARA REFLEXÃO CONJUNTA COM OS COLEGAS DE GRUPO (várias cabeças a pensarem sobre o mesmo problema poderão encontrar melhores soluções ou poderão ajudar os outros a encontrar os seus próprios problemas sobre os quais nunca tinham reflectido, embora, às vezes se pudessem ter interrogado sobre a ineficiência das estratégias/técnicas utilizadas, dos resultados não alterados, e até se tivessem podido desesperar com os mesmos).

Acetato2

DEFINIÇÃO DE CASO

"A CASE , PROPERLY UNDERSTOOD, IS NOT SIMPLY THE REPORT OF AN EVENT OR INCIDENT. TO CALL SOMETHING A CASE IS TO MAKE A THEORETICAL CLAIM - TO ARGUE THAT IT IS A "CASE OF SOMETHING" OR TO ARGUE THAT IT IS AN INSTANCE OF A LARGER CLASS. WHILE CASES MAY BE REPORTS OF EVENTS, THEY ARE "CASES " BECAUSE THEY REPRESENT THEORETICAL KNOWLEDGE: AN EVENT CAN BE DESCRIBED; A CASE MUST BE EXPLICATED, INTERPRETED, ARGUED DISSECTED, AND REASSEMBLED..... HENCE THERE IS NO REAL CASE KNOWLEDGE WITHOUT THEORETICAL UNDERSTANDING". (pp.11-12)

[In: Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15,4-14]

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

Acetato 3

EMERGING CONCEPTIONS OF TEACHERS' KNOWLEDGE:

1. Teachers' knowledge is practical and "contextualized" in the sense that it is knowledge of common dilemmas teachers face in classroom life.
2. Teachers' disciplinary knowledge affects how teachers organize instruction and represent the curriculum to students.
3. Teachers' knowledge is task-specific and event-structured
4. Teachers' knowledge is constructed and invented from repeated experience in accomplishing tasks or close approximations of tasks in a domain.

(Carter, 1992:110-112)

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

ESSA REFLEXÃO ATRAVÉS DO ESTUDO DE CASOS, QUE VEM DO DOMÍNIO DE OUTRAS CIÊNCIAS COMO A MEDICINA E O DIREITO, TEM DADO BOAS PROVAS NESSES CAMPOS, O QUE LEVOU LEE SHULMAN EM SANTIAGO DE COMPOSTELA (1992) A AFIRMAR:

Acetato 4

" WE TRY TO HELP OUR STUDENTS CELEBRATE THEIR FAILURES IF THEY CAN LEARN FROM THEM, RATHER THAN DENYING THEM TO AVOID EMBARRASSMENT.

.... FORGIVE AND REMEMBER - THE TITLE COMMUNICATES THE MESSAGE THAT INTERNSHIPS ARE OCCASIONS IN WHICH ERRORS MUST BE MADE. THEY WILL BE FORGIVEN ONLY IF THEY CAN BE REMEMBERED, REFLECTED UPON AND BECOME A SOURCE OF LEARNING. (FORGIVE AND FORGET ----> NO GROWTH)

..... FORGIVE AND REMEMBER IS A SLOGAN FOR ALL PRACTICAL INTERNSHIPS AND AN INSPIRATION FOR THOSE WHO WOULD LEARN FROM CASES"

(L. SHULMAN, 1992b:63)

REFLECTING ON ERROR CORRECTION
 Maria João Amaral

CASO

CONTEXTO:

- Escola do 2º Ciclo do Ensino Básico (Porto)
- Turma do 6º ano (Nível 2) ; cerca de 20 alunos
- Objecto da Interação: revisão do tema "Daily Routine".
- Situação anterior: um aluno muito jovem ofereceu-se para relatar o seu quotidiano; com algumas hesitações e bastantes erros a nível da competência linguística, cumpriu a tarefa sem ter sido nunca interrompido pelo professor.
- Em seguida, o professor pediu aos alunos que repetissem o que tinham ouvido (pretendia rever o uso da 3ª pessoa do singular do "Simple Present").

INTERACÇÃO

P: Who's going to tell us about Pedro's daily routine?

A1: He gets up at 8 o'clock. He puts on her clothes ... his clothes...

P: HIS clothes OK

A1: He do her bed

P: Stop just a moment. (O professor escreve no quadro : He makes his bed)

Don't forget you are talking about Pedro ... He is a boy.

A1: OK. He makes his bed. He goes to school and goes home on foot E não sei mais

P: OK. What else?

A2: And then he see TV ... watch TV .

A3: He watches TV and at 10 0'clock he goes to bed.

Acetato 5**FICHA DE REFLEXÃO INDIVIDUAL SOBRE O CASO APRESENTADO****REFLEXÃO**

*** O que aconteceu?** [Questão retirada nas sessões 2 e 3]

*** Tipo de erro/erros?**

*** Possível origem dos erros?**

*** Tratamento:**

*** Comentários:**

FICHA DE CONSTRUÇÃO DE UM CASO

CONTEXTO	INTERACÇÃO	REFLEXÃO
<p>Turma:</p> <p>Nível de Língua:</p> <p>Objecto da Interação:</p> <p>Alunos:</p>		<p>* O que aconteceu?</p> <p>* Tipo de erro/erros?</p> <p>* Possível origem dos erros?</p> <p>* Tratamento:</p> <p>* Comentários:</p>

Acetato 7**REFLECTING ON ERROR CORRECTION**

Maria João Amaral

TIPOS DE ERRO:**COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:**

- * 4 "skills": listening/reading/speaking/writing
- * Competência linguística (uso das regras do sistema da língua):
 - * pronúncia / entoação / ritmo
 - * ortografia
 - * morfosintaxe (gramática)
 - * vocabulário
- * Competência discursiva (coerência dos enunciados)
- * Competência socio-linguística (papeis desempenhados pelos falantes)
- * Competência socio-cultural (contexto em que ocorre a interação)
- * Competência estratégica (uso da linguagem verbal e não-verbal para compensar falhas na comunicação)
- * Competência social (as atitudes de que depende a comunicação : motivação, empatia, auto-confiança, etc.)

ORIGEM DOS ERROS:

- * Adição de um elemento
- * Escolha das palavras
- * Estratégia Comunicativa (do professor)
- * Estratégia Pedagógica
- * Interferência da
 - * Língua Materna / Língua Estrangeira
- * Ordem das palavras

TRATAMENTO DO ERRO:

- * Chamada de atenção
- * Correção pelo professor/ outro aluno/ turma
- * Esclarecimento dado pelo professor/ outro aluno/ turma
- * Explicação
- * Ignorado (porquê?)
- * Pedido de esclarecimento feito pelo professor/ por um aluno
- * Pista dada pelo professor/ outro aluno/ turma
- * Professor/ outro aluno/ turma fornece(m) modelo
- * Recurso à Língua Materna
- * Recurso a outro aluno considerado mais competente
- * Repetição do erro

Acetato 8

REFLECTING ON ERROR CORRECTION Maria João Amaral

CONCLUSÕES:

* O estudo de casos permite conhecer as teorias subjacentes à prática dos professores e teorizar sobre as mesmas.

"There is no magic in any method." (.....)

"It is increasingly recognized that teachers' learning also involves knowledge about subject matter, pedagogy, learning and motivation, and the personally and culturally embedded nature of students' (novice teachers) conceptions and aspirations - the complexity of the teaching-learning process.

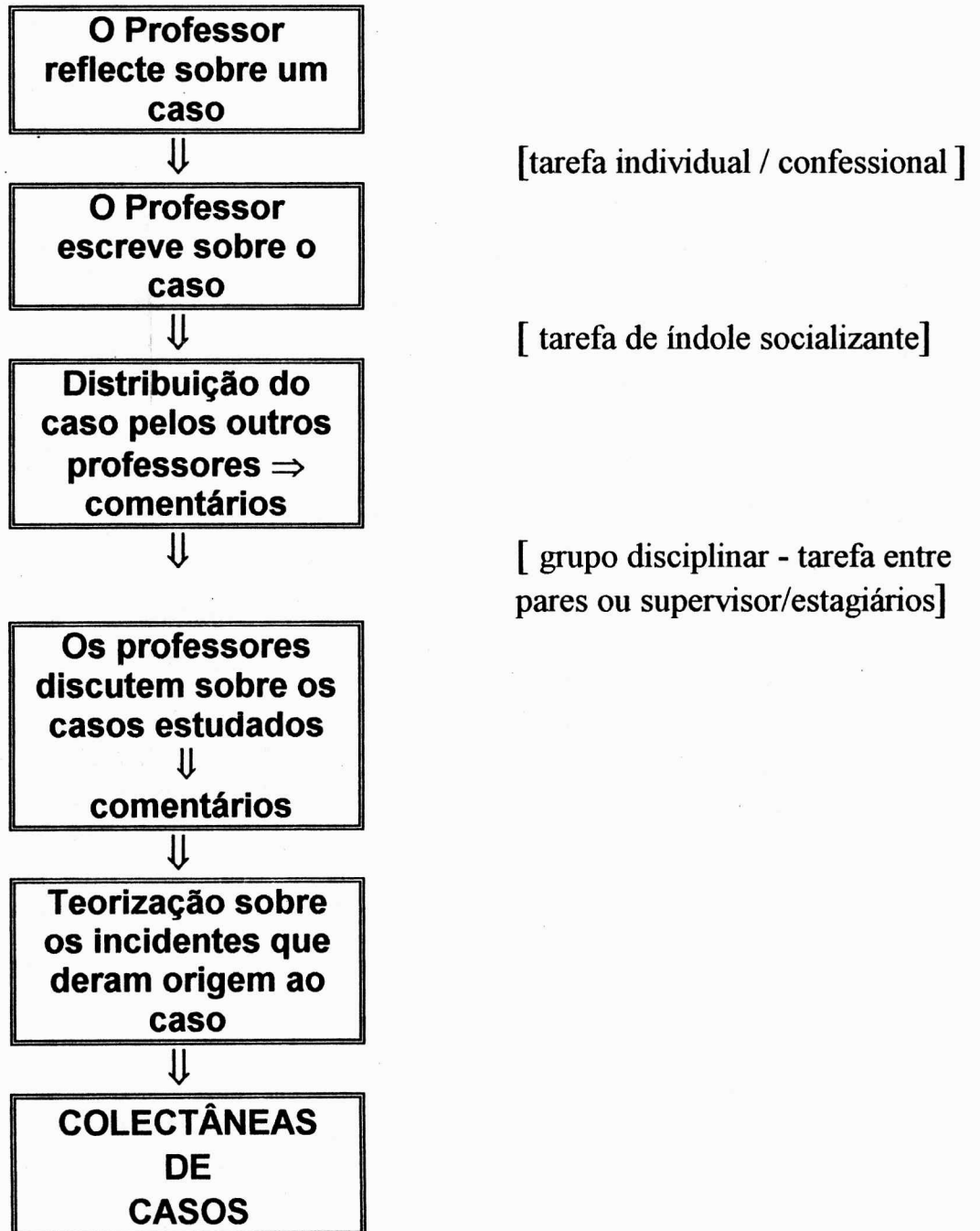
.....

Teacher education will be successful only to the extent that this complexity is recognized and the case method presents itself as a possible means by which to conduct the professional preparation of teachers in ways that reflect the complexity of teachers' thought about their work." (Carter,1992:120-121)

Acetato 9**REFLECTING ON ERROR CORRECTION**

Maria João Amaral

* Para se construir um caso e para que ele promova a reflexão sobre as práticas, os professores deverão envolver-se nas seguintes fases:



(Adaptado de Lee Shulmann, 1992b)

Acetato 10

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

WHAT IS IN A CASE?

These teaching narratives have certain shared characteristics:

1. Narratives have a plot - a beginning, middle, and end. They may well include a dramatic tension that must be relieved in some fashion.
2. Narratives are particular and specific. They are not statements of what generally or for the most part is or has been.
3. Narratives place events in a frame of time and place.
4. Narratives of action or inquiry reveal workings of human hands, minds, motives, conceptions, needs, misconceptions, frustrations, jealousies, faults. Human agency and intention are central to those accounts.
5. Narratives reflect the social and cultural contexts within the events occur.

Cases therefore possess at least two features that may render them useful in learning: their status as narratives and their contextualization in time and place. (Shulman, L. 1992:21)

As **colectâneas** ("casebooks") são compilações de casos estudados que, uma vez guardados e acessíveis ao grupo disciplinar, poderão vir a servir de base de dados para posteriores discussões e tomadas de posição, fontes de pesquisa e teorização sobre as práticas, promotoras da formação inicial ou contínua dos professores envolvidos.

"I define a teaching portfolio as 'the structured documentary history of an extended set of coached and mentored teaching activities, substantiated by samples of student (teacher) portfolios, and fully realized through reflective writing, deliberation and conversation.' One of the reasons why reflective teaching is so problematic is the blinding speed with which pedagogical action, and hence reflection-in-action, occurs. Teaching is like dry ice: it evaporates at room temperature. If we can find way to capture and preserve the teaching and the learning, we may find that reflectiveness can become an accomplishment rather than a commitment." (Shulman, L., 1992b:67)

Acetato 11

REFLECTING ON ERROR CORRECTION

Maria João Amaral

FINALIDADES DOS ESTUDOS DE CASOS

A proposta de aplicação do método dos casos à educação baseia-se em três grandes objectivos, segundo McAnnich (1993:94):

1. to develop theoretical understanding
2. to help candidates move toward an epistemological orientation that integrates the personal and the scientific .
3. to strengthen the dispositions to bring principles to the concrete phenomena of practice.

Ainda segundo a mesma autora o método dos casos apresenta, contudo algumas desvantagens:

1. um pouco lento
2. se o professor ficar entregue a si próprio poderá não tirar grandes vantagens → socialização proposta por L.Shulman (1992b) → envolvimento do grupo disciplinar.
3. considera-se um método difícil porque não pode ser totalmente planificado antecipadamente.

Contudo também apresenta algumas vantagens que poderão fazer esquecer as anteriores logo que os professores se adaptem e habituem a este tipo de método promotor de reflexão e formação:

1. se um professor o utilizou e foi bem sucedido, poderá entusiasmar os outros.
2. a possibilidade de teorização a partir das próprias práticas dos professores: se essas teorias forem sentidas como dos próprios, são mais facilmente aceites e aplicáveis quer pelos próprios, quer pelos seus pares. Não é necessário que as teorias sejam apanágio de pesquisadores ditos "encartados", que normalmente trabalham e reflectem em contextos totalmente diferentes. (Daí talvez, a dificuldade às vezes sentida ao aplicar as "receitas" por eles preconizadas aos nossos próprios contextos).

REFLECTING ON ERROR CORRECTION
 Maria João Amaral

BIBLIOGRAFIA

- Carter, K. (1992): "Creating cases for the development of teacher knowledge". Em Munby, H. & Russell, T. (Eds) (1992) *Teachers and Teaching*, London: Falmer Press.
- Estrela, M^a T. & Estrela, A. (1978): *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Ed. Estampa.
- McAnnich, A.R. (1993): *Teacher Thinking and the Case Method*, N.Y.: Teachers College Press, University of Columbia.
- Richert, A. (1990) "Using teacher cases for reflection and enhanced understanding". Em Carter, K. (1992) *Creating Cases for the Development of Teacher Knowledge*.
- Richert, A. (1992) : "Writing cases for inquiry in the teaching process". Em Shulman, Judith (1992).
- Shulman, J. (Ed.) (1992) : *Case Methods in Teacher Education*. N.Y.: Teachers College Press, University of Columbia , .
- Shulman, L.S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching" *Educational Researcher*, 15,4-14.
- Shulman, Lee (1992a) : "Toward a pedagogy of cases", in Shulman, Judith (1992)
- Shulman, Lee (1992b) : "Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching". Em Mesa, L.M. & Jeremias, J. M. (Eds) (1992) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, pp. 53-69.