

2º CICLO DE ESTUDOS

ENSINO D INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO,
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DO ALEMÃO

Da consciencialização para a ocorrência de erros gramaticais à correção em sala de aula de língua estrangeira

Fátima Diana Martins Olival

M

2024



Fátima Diana Martins Olival

Da consciencialização para a ocorrência de erros gramaticais à correção em sala de aula de língua estrangeira

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Alemão, orientada pela Professora Doutora Simone Aud Der Maur e pelo Doutor Carlos Júlio Lindade Rodrigues.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

Cora Coralina

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo.....	11
Abstract	12
Abstract	13
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas.....	15
Índice de Gráficos.....	16
Lista de abreviaturas e siglas.....	18
Introdução.....	19
1.Justificação da ação.....	21
1.1. Contexto escolar.....	21
1.1.1. Caraterização das escolas	21
1.1.2. Caraterização das turmas	24
1.1.2.1.A turma X de Inglês.....	25
1.1.2.2.A turma Y de Alemão	26
1.2. Identificação do problema	26
1.2.1. Observação de aulas	26
1.2.2. Análise e recolha de dados	28
1.2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos	38
2.Fundamentação teórica	39
2.1. Gramática	39
2.1.1. O que é a gramática?	39
2.1.2. Objetivos da gramática	41
2.1.3. Ensino da gramática.....	43
2.2. Erros.....	44
2.2.1. Erros típicos dos alunos portugueses que aprendem inglês como língua estrangeira 46	
2.2.2. Erros típicos dos alunos portugueses que aprendem Alemão como língua estrangeira	
50	
2.2.3. Como lidar com o erro (gramatical) em sala de aula?	51
2.3. Consciencialização e correção de erros gramaticais	52

2.3.1. Feedback.....	52
2.3.2. Correção.....	53
2.3.3. Correção entre pares (heterocorreção).....	54
3.Desenho do Estudo	58
3.1. Metodologia e ferramentas de recolha de dados.....	58
3.1.1. Plano de ação.....	61
4.Capítulo 4 – Ciclo 1 do Projeto de Investigação-Ação.....	63
4.1. Ciclo 1 da disciplina de Alemão	63
4.1.1. Contextualização das atividades implementadas.....	63
4.1.2. Descrição das atividades implementadas.....	64
4.1.3. Apresentação dos resultados	66
4.1.4. Discussão dos resultados.....	70
4.2. Ciclo 1 da disciplina de Inglês	72
4.2.1. Contextualização das atividades implementadas.....	73
4.2.2. Descrição das atividades implementadas.....	73
4.2.3. Apresentação dos resultados	74
4.2.4. Discussão de resultados.....	77
5.Capítulo 5 – Ciclo 2 do Projeto de Investigação-Ação.....	80
5.1. Ciclo 2 da disciplina de Alemão	80
5.1.1. Contextualização das atividades implementadas.....	80
5.1.2. Descrição das atividades implementadas.....	81
5.1.3. Apresentação de resultados	86
5.1.4. Discussão dos resultados.....	92
5.2. Ciclo 2 da disciplina de Inglês	96
5.2.1. Contextualização das atividades implementadas.....	96
5.2.2. Descrição das atividades implementadas.....	97
5.2.3. Apresentação dos resultados	99
5.2.4. Discussão dos resultados.....	104
Considerações Finais	110
Limitações do estudo	112
Investigações futuras	113
Referências Bibliográficas	114
Anexos.....	119

Anexo 1 – Modelo do questionário inicial de Alemão	120
Anexo 2 – Modelo do questionário inicial de Inglês	124
Anexo 3 – Modelo preenchido do questionário inicial de Alemão.....	128
Anexo 4 – Modelo preenchido do questionário inicial de Inglês.....	132
Anexo 5 – Folhas de observação	136
Anexo 6 – Notas de campo	140
Anexo 7 – Transcrições dos áudios dos alunos	143
Anexo 8 – Cartões de detetive – Alemão	147
Anexo 9 – Cartões de detetive – Inglês.....	147
Anexo 10 – Texto modelo (à esquerda) para introdução dos cartões com pontos de exclamação e correção (à direita).....	148
Anexo 11 – Tabela de erros gramaticais utilizada pelos alunos de Alemão na oralidade	148
Anexo 12 – Atividade de ligação realizada na aula de projeto de Alemão – 28/02/24	149
Anexo 13 – Mapa produzido para a atividade de ligação	150
Anexo 14 – Mapa utilizado para a atividade de produção oral do ciclo 1 do projeto, disponível no caderno de atividades “Beste Freunde A2.1”, p. 91	150
Anexo 15 – Modelo do questionário pós-ciclo 1 de Alemão	151
Anexo 16 – Modelo preenchido do questionário pós-ciclo 1 de Alemão	153
Anexo 17 – Texto modelo (cima) para introdução dos cartões com pontos de exclamação e correção (baixo)	155
Anexo 18 – Guião para a criação de ONG	156
Anexo 19 – Exemplo de um guião para a criação de ONG.....	157
Anexo 20 – Tabela de erros gramaticais utilizada pelos alunos de Inglês na oralidade	158
Anexo 21 – Modelo do questionário pós-ciclo 1 de Inglês	159
Anexo 22 – Modelo preenchido do questionário pós-ciclo 1 de Inglês.....	161
Anexo 23 – Ficha de trabalho – Lista de “Hausaufgaben”	163
Anexo 24 – Ficha de trabalho – Leitura e compreensão de texto e escrita do email de resposta	164
Anexo 25 – Ficha de trabalho – Atividade de ligação do tipo de erros.....	167
Anexo 26 – Ficha de trabalho – Tabela de erros usada com os alunos de Alemão	168
Anexo 27 – Ficha de trabalho – Reescrita do email	169
Anexo 28 – Modelo do questionário pós ciclo 2 de Alemão.....	170
Anexo 29 – Modelo preenchido do questionário pós ciclo 2 de Alemão	173

Anexo 30 – Estrutura do email de reclamação	176
Anexo 31 – Guião de planeamento do email de reclamação	178
Anexo 32 – Ficha de trabalho – Escrita do email de reclamação.....	179
Anexo 33 – Ficha de trabalho – Reescrita do email de reclamação	180
Anexo 34 – Atividade de ligação para apresentação das tipologias de erro de Inglês	181
Anexo 35 – Tabela de erros usada pelos alunos de Inglês.....	181
Anexo 36 – Modelo do questionário pós ciclo 2 de Inglês.....	182
Anexo 37 – Modelo preenchido do questionário pós ciclo 2 de Inglês	185

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

[Porto, setembro de 2024] / [Porto, September 2024]

[Fátima Diana Martins Olival]

Agradecimentos

Agradeço aos professores orientadores da Faculdade de Letras, designadamente à Professora Doutora Simone Auf Der Maur, pela sua generosidade, gentileza e pelas palavras de motivação demonstradas durante estes últimos dois anos, e ao Professor Doutor Carlos Lindade, por ter acompanhado este relatório, ajudando-me a ter um olhar mais crítico aquando da escrita do mesmo. A ambos, agradeço a confiança depositada em mim e o apoio e disponibilidade que sempre demonstraram durante a elaboração deste relatório (e não só).

Agradeço às professoras orientadoras do Conservatório de Música do Porto (Professora Rosa Lídia Sousa) e da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (Professora Maria Teresa Frada), pelo apoio e pela atenção disponibilizados durante este cansativo, mas gratificante ano de estágio. A ambas, agradeço pelos conselhos didáticos partilhados, que irei com certeza levar para a minha prática letiva.

Agradeço à minha colega de estágio, a Ana Catarina, que, embora nem sempre vissemos as coisas pela mesma perspetiva, me ajudou a suportar melhor este ano de estágio (e me fez rir às vezes).

Agradeço aos meus alunos, pela colaboração durante as aulas e por me terem feito perceber que é mesmo esta profissão que quero abraçar.

Agradeço ao Evandro, por ter estado ao meu lado neste último ano, por me motivar todos os dias e por me ensinar a persistir perante as adversidades.

Agradeço ao Nuno, por ter acompanhado de perto o meu percurso e por ter feito a revisão de texto deste relatório.

Agradeço aos meus pais, por me darem a oportunidade de vir para o Porto estudar, embora a distância física nem sempre fosse fácil, por me terem apoiado em tudo desde sempre e por me fazerem acreditar que isto é possível.

Agradeço às meninas do 3C (Isabel, Vitória, Jecsi e Maria) por terem tornado a minha estadia na residência muito mais divertida, pelas francesinhas (e por me terem aturado).

Agradeço a todos os amigos e família que me apoiaram nesta longa, mas gratificante caminhada, longe de casa.

Resumo

A educação encontra-se perante crescentes desafios. A escola afirma-se, portanto, como um “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências” que “tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Direção Geral da Educação, 2017, p. 7).

Entre as competências adquiridas na escola, encontram-se as competências linguísticas e, a fim de desenvolver estas competências e melhorar a comunicação dos alunos, foi implementado um projeto de investigação-ação, realizado no âmbito do estágio pedagógico, com o objetivo de promover a consciencialização dos alunos para a ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita e a correção dos mesmos, através da questão de investigação *“Como tornar evidentes os erros gramaticais na oralidade e na escrita em sala de aula de língua estrangeira?”*. Os erros gramaticais alvo nesta investigação compreendiam essencialmente erros de morfologia e de sintaxe.

Este projeto consistiu em dois ciclos de intervenção, orientados por fundamentação teórica e os resultados foram obtidos através da observação de aulas, questionários e da análise dos textos dos alunos e das transcrições das suas intervenções. Estes resultados apontam para o impacto positivo do projeto na consciencialização e correção de erros gramaticais dos alunos na oralidade e na escrita. Contudo, também se constatarem algumas limitações enfrentadas durante a implementação do projeto, que serão explicitadas ao longo deste relatório.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem da gramática na língua estrangeira, erros gramaticais, correção de erros, consciencialização para erros.

Abstract

Education is facing rising challenges. The school is therefore asserting itself as an environment favourable to learning and developing skills that has to be constantly reconfigured to respond to the demands of these times of unpredictability and rapid change (Direção Geral da Educação, 2017, p. 7).

Among the skills acquired at school are language skills and, in order to develop these skills and improve students' communication, an action research project was implemented as part of the teaching practice, with the aim of raising students' awareness of the occurrence of grammatical errors in speaking and writing and correcting them, by asking the research question 'How can grammatical errors in speaking and writing be made evident in the foreign language classroom?'. The grammatical errors targeted in this research included essentially morphological and syntax errors.

This project consisted of two intervention cycles, guided by a theoretical framework, and the results were obtained by observing lessons, questionnaires and analysing the students' texts and the transcripts of their interventions. These results point to the project's positive impact on raising awareness and correcting students' grammatical errors in speaking and writing. However, there were also some limitations faced during the implementation of the project, which will be explained throughout this report.

Key-words: teaching and learning grammar in a foreign language, grammatical errors, error correction, error awareness.

Abstract

Das Bildungssystem sieht sich mit wachsenden Herausforderungen konfrontiert. Die Schule erweist sich daher als ein Umfeld für das Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen, das sich kontinuierlich neu gestalten muss, um den Anforderungen dieser Zeiten der Unvorhersehbarkeit und schnellen Veränderungen gerecht zu werden (Direção Geral da Educação, 2017, S. 7).

Zu den Fähigkeiten, die in der Schule erworben werden, gehören auch Fremdsprachenkenntnisse. Um diese Fähigkeiten zu entwickeln und die Kommunikation der Schüler zu verbessern, wurde im Rahmen des Unterrichtspraktikums ein Aktionsforschungsprojekt durchgeführt, mit dem Ziel, das Bewusstsein der Schüler für das Auftreten von grammatikalischen Fehlern beim Sprechen und Schreiben zu schärfen und diese zu korrigieren, und zwar anhand der Forschungsfrage „Wie können grammatikalische Fehler beim Sprechen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht sichtbar gemacht werden? Zu den grammatikalischen Fehlern, auf die in dieser Untersuchung abgezielt wurde, gehörten hauptsächlich morphologische und syntaktische Fehler.

Das Projekt bestand aus zwei Interventionszyklen, die von einer theoretischen Grundlage geleitet wurden. Die Ergebnisse wurden durch Unterrichtsbeobachtung, Fragebögen und die Analyse der Texte der Schüler sowie der Transkriptionen ihrer Äußerungen gewonnen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich das Projekt positiv auf die Sensibilisierung und die Korrektur der grammatikalischen Fehler der Schüler beim Sprechen und Schreiben auswirkt. Es gab jedoch auch einige Einschränkungen bei der Durchführung des Projekts, die im Laufe dieses Berichts analysiert aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Lehren und Lernen der Grammatik in der Fremdsprache, grammatikalische Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewusstsein

Índice de Figuras

FIGURA 1 - CARTÕES COM PONTOS DE EXCLAMAÇÃO	64
FIGURA 2 – EXEMPLO DE UM CARTÃO DE DETETIVE – AULA DE 27/02/24	66
FIGURA 3 - EXEMPLO DE UM CARTÃO DE DETETIVE - AULA DE 28/02/24	67
FIGURA 4 – EXEMPLO DE CARTÃO DE DETETIVE - INGLÊS.....	75
FIGURA 5 - LISTA DE “HAUSAUFGABEN” MODELO PARA A PRIMEIRA ATIVIDADE DO CICLO 2 DE ALEMÃO	81
FIGURA 6 - CARTÕES COM O EMAIL DO FABIO ELABORADOS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA.....	82
FIGURA 7 - CARTÕES COM A RESPOSTA DA ANNA ELABORADOS PELA PROFESSORA ESTAGIÁRIA	83
FIGURA 8 - PORTEFÓLIOS DOS ALUNOS DE ALEMÃO.....	84
FIGURA 9 - EXEMPLO 1 DE UMA LISTA DE "HAUSAUFGABEN"	87
FIGURA 10 - EXEMPLO 2 DE UMA LISTA DE "HAUSAUFGABEN"	88
FIGURA 11 - EXEMPLO DE UM EMAIL COM CÓDIGOS DE CORREÇÃO ATRIBUÍDOS POR UM COLEGA	89
FIGURA 12 - EXEMPLO DE UM EMAIL REESCRITO COM AS CORREÇÕES APLICADAS	90
FIGURA 13 - CARTÕES USADOS NA ATIVIDADE DE ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO EMAIL DE RECLAMAÇÃO ..	98
FIGURA 14 - EXEMPLO 1 DE UM GUIÃO DE PLANEAMENTO DO EMAIL DE RECLAMAÇÃO DE UM ALUNO	100
FIGURA 15 - EXEMPLO 2 DE UM GUIÃO DE PLANEAMENTO DO EMAIL DE RECLAMAÇÃO DE UM ALUNO	101
FIGURA 16 - EXEMPLO DE UM EMAIL DE RECLAMAÇÃO COM CÓDIGOS DE CORREÇÃO ATRIBUÍDOS POR UM COLEGA	102
FIGURA 17 - EXEMPLO DE UM EMAIL REESCRITO COM AS CORREÇÕES APLICADAS	103

Índice de Tabelas

TABELA 1 - TIPOS DE ERROS MAIS COMUNS EM INGLÊS.....	47
TABELA 2 - TIPOS DE ERROS GRAMATICAIIS - INGLÊS	47
TABELA 3 - ERROS COM O ARTIGO DEFINIDO.....	48
TABELA 4 - ERROS COM O ARTIGO INDEFINIDO.....	48
TABELA 5 - ERROS COM PREPOSIÇÕES	49
TABELA 6 - CONCORDÂNCIA SUJEITO-VERBO	49
TABELA 7 - ERROS COM VERBOS.....	49
TABELA 8 - TIPOLOGIA DE ERROS MAIS COMUM EM ALUNOS PORTUGUESES QUE APRENDEM ALEMÃO	50
TABELA 9 - CHECKLIST DE INGLÊS.....	56
TABELA 10 - CHECKLIST DE ALEMÃO.....	57
TABELA 11 - TIPO E FREQUÊNCIA DE ERROS OCORRIDOS NA AULA DE PROJETO DE DIA 27/02/24.....	68
TABELA 12 – TIPO E FREQUÊNCIA DE ERROS OCORRIDOS NA AULA DE PROJETO DE DIA 28/02/24.....	69
TABELA 13 - TIPO E FREQUÊNCIA DE ERROS GRAMATICAIIS DURANTE A ATIVIDADE DE INGLÊS - 14/03/24	76
TABELA 14 - TABELA DE ERROS APRESENTADA AOS ALUNOS DE ALEMÃO PARA RECONHECIMENTOS DE ERROS GRAMATICAIIS	85
TABELA 15 - TIPOS DE ERROS E FREQUÊNCIA DOS ALUNOS DE ALEMÃO	91
TABELA 16 - TIPOS DE ERROS E FREQUÊNCIA DOS ALUNOS DE INGLÊS	104
TABELA 17 - CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DO TESTE DE INGLÊS.....	105

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - ANÁLISE DA QUESTÃO 9 "O QUE CONSIDERAS MAIS FÁCIL/MAIS DIFÍCIL DE APRENDER NA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ALEMÃ?"	31
GRÁFICO 2 - ANÁLISE DA PERGUNTA 12 "DÁS MAIS ERROS GRAMATICAIIS NA ORALIDADE, NA ESCRITA OU IGUALMENTE NA ORALIDADE E NA ESCRITA?"	32
GRÁFICO 3 - ANÁLISE DA PERGUNTA 13 "COMO CONSIDERAS A CORREÇÃO DE ERROS GRAMATICAIIS?"	32
GRÁFICO 4 - ANÁLISE DAS QUESTÕES 10 "NA GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA, O(S) TEU(S) PONTO(S) FORTE(S) É/SÃO" E 11 "NA GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA, A(S) TUA(S) MAIOR(ES) DIFICULDADES(S) É/SÃO" ...	35
GRÁFICO 5 - ANÁLISE DA PERGUNTA 13 "DÁS MAIS ERROS [NA ORALIDADE, NA ESCRITA, OU IGUALMENTE NA ORALIDADE E NA ESCRITA]?"	36
GRÁFICO 6 - ANÁLISE DA PERGUNTA 15 "COMO LIDAS COM A CORREÇÃO DE ERROS GRAMATICAIIS?"	37
GRÁFICO 7 - RESPOSTA À QUESTÃO "ACHAS QUE OS CARTÕES TE AJUDARAM A PERCEBER OS TEUS ERROS GRAMATICAIIS?" EM ALEMÃO.....	71
GRÁFICO 8 - RESPOSTA À QUESTÃO "ACHAS QUE OS CARTÕES TE AJUDARAM A PERCEBER OS TEUS ERROS GRAMATICAIIS?" EM INGLÊS.....	77
GRÁFICO 9 - RESPOSTA À QUESTÃO 1 "ACHAS QUE OS CÓDIGOS DE CORREÇÃO TE AJUDARAM A PERCEBER OS TEUS ERROS GRAMATICAIIS?"	93
GRÁFICO 10 - RESPOSTA À QUESTÃO 4 "QUAIS OS ASPETOS POSITIVOS DA SENSIBILIZAÇÃO PARA OS ERROS ATRAVÉS DOS CÓDIGOS DE CORREÇÃO E DO FEEDBACK ENTRE PARES?"	94
GRÁFICO 11 - RESPOSTA À QUESTÃO 1 "[COMO] CONSIDERASTE MAIS EFICAZ A SENSIBILIZAÇÃO PARA OS ERROS GRAMATICAIIS"	95
GRÁFICO 12 - RESPOSTA À PERGUNTA 2 "NA TUA OPINIÃO, AS TUAS COMPETÊNCIAS ORAIS E ESCRITAS MELHORARAM DEPOIS DA APLICAÇÃO DO PROJETO (SENSIBILIZAÇÃO PARA A OCORRÊNCIA DE ERROS GRAMATICAIIS NA ORALIDADE E NA ESCRITA)	96
GRÁFICO 13 - RESPOSTA À QUESTÃO 1 "ACHAS QUE OS CÓDIGOS DE CORREÇÃO TE AJUDARAM A PERCEBER OS TEUS ERROS GRAMATICAIIS?"	106
GRÁFICO 14 - RESPOSTA À QUESTÃO 4 "QUAIS SÃO OS ASPETOS POSITIVOS DA SENSIBILIZAÇÃO DE ERROS COM OS CÓDIGOS DE CORREÇÃO E DO FEEDBACK ENTRE PARES QUE DESTACAS?"	107
GRÁFICO 15 - RESPOSTA À QUESTÃO 1 "[COMO] CONSIDERAS MAIS EFICAZ SENSIBILIZAR PARA OS ERROS GRAMATICAIIS"	108

GRÁFICO 16 - RESPOSTA À PERGUNTA 2 "NA TUA OPINIÃO, CONSIDERAS QUE AS TUAS COMPETÊNCIAS ORAIS E ESCRITAS MELHORARAM DEPOIS DA APLICAÇÃO DO PROJETO (SENSIBILIZAÇÃO DA OCORRÊNCIA DE ERROS GRAMATICAIIS NA ORALIDADE E NA ESCRITA)"	109
--	-----

Lista de abreviaturas e siglas

AERF	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RODRIGUES DE FREITAS
CLT	COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING
CMP	CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO
EAEM	ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA
EB.....	ESCOLA BÁSICA
EBS	ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
NEE	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS
PASEO.....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PE.....	PROJETO EDUCATIVO
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
PPP.....	PRESENTATION, PRACTICE, PRODUCTION
QECR.....	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
STT	STUDENTS TAKLING TIME
TBL.....	TASK BASED LEARNING
TEIP.....	TERRITÓRIO EDUCATIVO DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA
TIC.....	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TTT	TEACHER TALKING TIME

Introdução

O presente relatório foi redigido no âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional, realizado no ano letivo de 2023/2024 no Conservatório de Música do Porto (área do Alemão) e na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas (área do Inglês). Este relatório retrata a implementação de um projeto de investigação-ação (PIA) relacionado com a consciencialização para os erros gramaticais, quer na oralidade, quer na escrita, e a posterior correção dos mesmos, de modo a melhorar a comunicação dos alunos nas línguas inglesa e alemã.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela sua natureza dinâmica. As pessoas procuram cada vez mais comunicar com outros indivíduos, que, muitas vezes, se exprimem em diferentes línguas, e por isso, é muito importante fazer com a mensagem seja percebida de modo eficaz, para que não haja mal-entendidos. No ambiente exterior à escola, o foco da comunicação é a inteligibilidade, ou seja, a perceção correta da mensagem, enquanto, em ambiente escolar, o foco tem tendência a deslocar-se para o balanço entre a fluência e a precisão.

Uma forma de assegurar uma melhoria da comunicação e uma maior confiança por parte dos alunos, ao se exprimirem em língua estrangeira, é a consciencialização para a ocorrência de erros gramaticais e a sua correção, visto que a gramática é uma componente fulcral de qualquer língua. Assis & Barankievicz (2011) afirmam que “[S]e o papel da gramática é visto como relevante para que se possa aperfeiçoar a comunicação, é necessário dar importância à forma como os alunos produzem a LE” (p. 2). Tendo verificado esta situação durante a fase de observação de aulas e tendo a oportunidade de esta ser explorada durante o estágio pedagógico, surgiu a seguinte questão: *“Como tornar evidentes os erros gramaticais em sala de aula de língua estrangeira?”*. Com este objetivo, foi elaborado este relatório, assente no referido projeto de investigação-ação, e que será descrito nos capítulos subsequentes.

Em seguida, é apresentada a estrutura deste relatório de estágio, com uma breve descrição do conteúdo de cada capítulo.

No capítulo 1 é apresentado o contexto onde foi implementado o projeto de investigação-ação, com a descrição das escolas e das turmas em que este foi implementado. Adicionalmente, é identificado o problema identificado, através da observação de aulas (ciclo 0) e formulada a questão de investigação.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica do projeto, através de uma revisão de literatura de diferentes autores, como Chomsky, Corder e Zhang, e da definição dos conceitos relevantes para o tema do projeto, entre os quais os erros gramaticais e a sua correção.

Seguidamente, no capítulo 3 é descrito o desenho do estudo, onde é apresentada, primeiramente, a metodologia utilizada na implementação do projeto, as ferramentas de recolha de dados utilizadas e finalmente, o plano de ação.

Nos capítulos 4 e 5, são descritos os ciclos 1 e 2 de investigação, respetivamente. Os dois capítulos apresentam a mesma estrutura, iniciando-se com a contextualização das atividades realizadas, seguida da descrição das mesmas, e por fim a apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos, primeiro na disciplina de Alemão e posteriormente na disciplina de Inglês.

Finalmente, no capítulo *Considerações finais*, encontram-se, de forma sumária, as principais conclusões do projeto, as limitações enfrentadas durante a sua implementação e são deixadas algumas linhas orientadoras para investigações futuras relacionadas com a consciencialização para a ocorrência de erros gramaticais e a sua correção.

1. Justificação da ação

O objetivo deste primeiro capítulo consiste em descrever o processo que levou à seleção da área de intervenção para a presente investigação-ação. Na primeira secção será apresentado o contexto escolar, nomeadamente a caracterização das escolas e das turmas que fizeram parte deste Projeto de Investigação-Ação (PIA). Na segunda secção serão abordados os passos que levaram à identificação do problema.

1.1. Contexto escolar

Neste subcapítulo proceder-se-á a uma descrição do contexto escolar, o currículo adotado e à descrição do perfil dos alunos¹ que participaram no estudo.

1.1.1. Caracterização das escolas

No âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Alemão, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizei no ano letivo 2023/2024 o estágio pedagógico em dois estabelecimentos de ensino distintos – a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas na área do Inglês, sob a tutoria da Professora Maria Teresa Frada, e o Conservatório de Música do Porto na área do Alemão, sob a tutoria da Professora Lídia Sousa. A razão pela qual o estágio pedagógico foi realizado em duas escolas foi a inexistência de um professor orientador de Inglês no CMP, sendo o Inglês lecionado na EBS Rodrigues de Freitas.

A EBS Rodrigues de Freitas é uma escola pública que se localiza na Praça de Pedro Nunes, 4050-466 na antiga freguesia de Cedofeita (atual União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória) e pertence ao Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas juntamente com outras cinco escolas: EBS de Miragaia, EB (Escola Básica) da Bandeirinha, EB de Carlos Alberto, EB de S. Nicolau, e EB da Torrinha. No ano 2023/2024, a EBS Rodrigues de Freitas dispunha de uma oferta formativa do 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário (do 5º ano ao 12º ano).

¹ A designação “alunos” aparecerá muitas vezes ao longo do relatório. Esta forma refere-se a alunos e alunas.

No Ensino Secundário, a escola oferecia formação nos cursos científico-humanísticos “Ciências e Tecnologias”, “Ciências Socioeconómicas”, e “Ciências, Línguas e Humanidades”.

Esta escola “destaca-se pela heterogeneidade das condições socioeconómicas e a interculturalidade da população discente” (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023, p. 5), ou seja, neste estabelecimento escolar podemos encontrar pessoas com diferenças sociais, culturais e comportamentais. Estas particularidades proporcionam um enriquecimento e incentivam a tolerância intercultural, mas, por outro lado, traz vários desafios a nível educacional, como por exemplo a existência de alunos com diferentes línguas maternas e, que muitas vezes não conseguem comunicar em português. Para colmatar estes desafios educativos e atender às necessidades educativas especiais dos alunos, a EBS Rodrigues tornou-se, a partir de 2010/2011, parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), i.e., a escola encontra-se numa zona educativa onde, devido à existência de problemas económicos ou sociais, o investimento e a intervenção são considerados prioritários. A escola tem vindo a promover “dinâmicas interventivas e geradoras de mudanças, com o intuito de apoiar, diferenciar e enriquecer o processo de ensino aprendizagem, dispondo de um conjunto de técnicos superiores que potenciam a sua implementação” (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023, p. 5). Outra característica desta escola é o facto de esta ser uma escola “de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, concentrando meios humanos e materiais, permitindo oferecer uma resposta educativa de qualidade e de inclusão” (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023, p. 6).

O documento que norteia a vida escolar do AERF para o quadriénio 2022-2026, denomina-se Projeto Educativo (doravante referido como PE) e é uma ferramenta orientadora “que reflete a identidade, os valores e os princípios educativos da escola, estabelecendo os objetivos, as estratégias pedagógicas e as metas a serem alcançadas para promover o desenvolvimento integral dos alunos, bem como a qualidade do processo educativo” (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023, p. 3). De acordo com o PE (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023), a missão da escola prende-se com um ensino para todos, remetendo para ideias como inclusão,

democraticidade, tolerância, solidariedade e responsabilidade. Alguns dos projetos em que a escola se envolve são o Eco-escolas, o Mapoteca, o Clube Europeu, o Museu da Ciência.²

O edifício onde a escola se encontra atualmente sofreu várias remodelações e ao nível dos recursos, a escola dispõe de uma secretaria, uma papelaria, contabilidade, cantina, buffet, duas bibliotecas, um museu de ciência, um pavilhão desportivo e espaços exteriores onde os alunos podem estar durante os intervalos. As salas de aula contêm todas um computador e um projetor ou um ecrã para que os alunos possam acompanhar os conteúdos projetados.

A EBS Rodrigues de Freitas e o Conservatório de Música do Porto (doravante referido como CMP) encontram-se em edifícios contíguos, por isso o CMP localiza-se à semelhança da EBS Rodrigues de Freitas, na Praça de Pedro Nunes, 4050-466 na zona de Cedofeita.

O CMP é uma escola pública com mais de um século de existência dedicada ao Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM). Dispõe de uma oferta formativa que se estende desde o 1º ciclo do Ensino Básico até ao fim do Ensino Secundário. Os alunos que ingressam no CMP, podem frequentar esta escola em três regimes diferentes, consoante o que mais se adegue às suas necessidades: o regime integrado, o regime supletivo e o regime articulado. O regime integrado é constituído por alunos que frequentam o CMP a tempo inteiro, ou seja, o Ensino da Música funde-se com o Ensino “convencional”; no regime supletivo, os alunos estudam noutras instituições de ensino, mas realizam um curso de música no CMP; no regime articulado, os alunos frequentam outras instituições de ensino e substituem algumas disciplinas do plano curricular dessas instituições por disciplinas artísticas (e.g., substituem a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por aulas de instrumento).

O CMP tem um elevado impacto na vida cultural não só do Porto, mas também da região norte e do resto do país. O seu destaque no ensino artístico nacional, leva a

² <https://site.aerfreitas.pt/#>

uma elevada procura por parte do público para ingressar nesta instituição, sendo que esta procura “ultrapassa em muito a capacidade de resposta da escola, tanto em termos de meios físicos (salas de aula e outros espaços e equipamentos) como de meios humanos (professores e pessoal não docente)” (Conselho Geral do Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 6), por isso, a admissão ao CMP faz-se através de testes de admissão.

A missão do CMP é “Garantir uma formação integral de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos” (Conselho Geral do Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 12), aliando para isso a arte, a cidadania, a comunidade e a cultura. No plano de ação educativa da escola, encontramos objetivos como: a promoção do sucesso escolar; a promoção do desenvolvimento musical e cultural; formação para a cidadania e inclusão; e envolvência da comunidade educativa. Alguns dos projetos em que a escola se envolve são o Erasmus +, Clube Ar Livre, Clube Europa, Eco-Escola.³

No CMP existem vários serviços que complementam o funcionamento da escola, entre os quais: uma biblioteca, um auditório, uma reprografia, um pavilhão desportivo (partilhado com a EBS Rodrigues de Freitas), espaços exteriores e interiores onde os alunos podem estar nos intervalos e uma cantina. Para além destes serviços, sendo o CMP uma escola que alia o ensino “convencional” ao ensino da Música, tem também salas com diferentes características, dependendo do fim a que se destinam, por exemplo, as salas de aula das disciplinas “convencionais” têm um piano, pois também se destinam à formação musical.

1.1.2. Caraterização das turmas

Durante o ano letivo de 2023/2024, observei no âmbito do meu estágio pedagógico, cinco turmas de Inglês: duas de 9º ano e três de 11º ano, e seis turmas de Alemão: uma de 7º ano, três de 8º ano e duas de 9º ano.

³ <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/#>

Ao longo deste ano letivo, tive três ciclos de regências supervisionadas em cada área, tendo regido numa turma de 9º ano e noutra de 11º ano na área do Inglês, e numa turma de 9º ano na área do Alemão. A partir do 2º período, no âmbito do meu PIA, comecei a trabalhar com a turma do 11º X⁴ na área do Inglês e com a turma do 9º Y na área do Alemão, por razões que serão explanadas nos próximos dois subcapítulos.

1.1.2.1. A turma X de Inglês

A turma X do 11º ano de Inglês era constituída inicialmente por 21 alunos, tendo recebido ao longo do ano letivo mais dois alunos, ficando com 14 alunos do género feminino e 9 alunos do género masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. A turma contava ainda com um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que não frequentava as aulas de Inglês. Esta turma frequentava o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. A turma tinha dois blocos, um de 100 e outro de 50 minutos de Inglês por semana, sendo o bloco de 100 minutos lecionado à terça-feira e o bloco de 50 minutos à quinta-feira.

Esta turma, em geral, durante o 1º período, demonstrou-se motivada, trabalhadora e os alunos procuravam quase sempre comunicar em inglês durante as atividades propostas. Em termos de disciplina, esta turma não revelou problemas de comportamento, estando a maioria dos alunos concentrados e focados durante as aulas. Relativamente ao método de trabalho da turma, é de realçar que esta turma ficava particularmente motivada com trabalhos colaborativos, ou seja, em pares ou em grupo, verificando-se muito *peer-checking* por iniciativa própria, ou seja, sem a intervenção da professora.

A média das classificações da turma em Inglês localizou-se essencialmente nos 14,14 valores (as classificações são de 1 a 20), variando as classificações entre os 8 e os 19 valores. Nesta turma houve apenas três alunos com classificações negativas (dois com 8 valores e um com 9 valores), dois alunos com 11 valores, um com 12 valores, três com 13 valores, um com 14, um com 15, quatro com 16, três com 17, dois com 18 e um

⁴ Para garantir o anonimato dos alunos, a designação das turmas foi alterada.

com 19, localizando-se uma concentração de notas entre os 15 e os 18 valores. As classificações negativas devem-se essencialmente ao facto dos alunos se terem recusado a realizar as avaliações relativas à expressão oral que valiam 25% da nota.

1.1.2.2. A turma Y de Alemão

A turma Y do 9º ano pertencia ao regime integrado e era constituída por 12 alunos a frequentar alemão. Destes 12 alunos que constituem a turma 9º Y de Alemão, 6 são do género feminino e 6 são do género masculino, tendo idades compreendidas entre os 13 e 15 anos. Esta turma tinha dois blocos de 45 minutos por semana de alemão, um bloco lecionado à terça-feira e outro lecionado à quarta-feira.

De forma geral, a turma acompanhava bem as aprendizagens e os alunos desta turma constituíam um grupo que revelava interesse, participativo e motivado para a aprendizagem da língua. A turma não costumava apresentar problemas comportamentais – os alunos costumavam estar atentos e sossegados, com momentos de agitação passageiros e normais. Demonstravam também interesse em aprender a língua alemã, pois alguns deles, sendo alunos de música, pretendem prosseguir estudos em países de expressão alemã com fortes tradições musicais, nomeadamente Alemanha e Áustria.

Ao nível das classificações do 1º período, a média da turma em Alemão localizou-se nos 4,25 valores (as classificações são de 1 a 5). Nesta turma não houve classificações negativas, cinco alunos atingiram a classificação de 5 valores, cinco alunos atingiram a classificação de 4 valores e dois alunos atingiram a classificação de 3 valores.

1.2. Identificação do problema

Neste subcapítulo irei proceder à descrição da identificação do problema no qual o meu Projeto de Investigação-Ação se debruçou, através da observação de aulas e da aplicação de um questionário inicial.

1.2.1. Observação de aulas

Iniciei o processo de observação de aulas na EBS Rodrigues de Freitas, na área do Inglês no dia 21 de setembro de 2023, com duas turmas de 9º ano e com três turmas

de 11º ano e, no CMP, na área do Alemão no dia 26 de setembro de 2023, com uma turma de 7º ano, três turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Nesta primeira fase de observações, ia assistir às aulas das turmas das professoras orientadoras e, de vez em quando, de modo a interagir com as turmas e a familiarizar-me com o ambiente, era solicitada a minha participação na correção de exercícios.

Numa segunda fase das observações, lecionei as minhas aulas 0, sendo a aula 0 de Inglês no dia 12 de outubro de 2023 numa turma de 9º ano de Inglês e, sendo a aula 0 de Alemão no dia 3 de novembro de 2023 numa turma de 8º ano.

Na EBS Rodrigues de Freitas, durante a observação das aulas de Inglês lecionadas pela professora orientadora, pude verificar que as aulas seguiam, na sua grande maioria, um modelo *PPP (Presentation, Practice and Production)*. Nas turmas de 9º ano, este modelo foi benéfico, pois os alunos ainda não tinham conhecimentos linguísticos suficientes para que as aulas adotassem outros modelos como o *TBL (Task-Based Learning)*, por exemplo, como afirma Bilsborough (2013) “*Muitos professores também concordam que este [TBL] não é o melhor método para usar com iniciantes, pois estes têm poucos recursos linguísticos para completar as tarefas com sucesso*”⁵ (p. 3). No entanto, apesar de esta estrutura ser a mais adequada para os alunos de 9º ano, a professora tinha de adaptar o ritmo das suas aulas, de modo que todos os alunos pudessem estar envolvidos na aula, pois dentro da mesma turma, encontrávamos alunos com muitas dificuldades e alunos que não tinham dificuldades em perceber a língua inglesa. Nas turmas do 11º ano, a professora orientadora também aplicava o modelo PPP às suas aulas, intercalando por vezes com aulas TBL, nomeadamente em aulas de gramática. Estes dois modelos embora pareçam totalmente diferentes, complementam-se como afirma Bowen (2004) “Enquanto o objetivo do modelo PPP é levar da exatidão para a fluência, o objetivo do modelo TBL é integrar as quatro

⁵ Tradução original: “Many teachers also agree that it is not the best method to use with beginners, since they have very few language resources to draw on to be able to complete meaningful tasks successfully” (Bilsborough, 2013, p. 3).

competências e passar da fluência para a exatidão mais fluência”⁶ (p. 1). A principal diferença que notei entre as aulas de 9º ano e as aulas de 11º ano, foi uma diminuição do *TTT (Teacher Talking Time)* no 11º ano em relação ao 9º ano. Nas turmas de secundário era muito mais exigido *STT (Students Talking Time)* do que nas turmas do 3º ciclo, o que se deve mais uma vez ao facto de os alunos terem competências linguísticas mais desenvolvidas no 11º ano.

No CMP, as turmas de Alemão observadas pertenciam todas ao 3º ciclo do Ensino Básico, não havendo termo de comparação com turmas de Alemão de Secundário. No CMP, as aulas são lecionadas segundo o modelo PPP e o manual adotado *Beste Freunde (A1.1-A2.1)* era a figura base de todas as aulas. As turmas eram relativamente homogêneas em termos de aprendizagem da língua alemã, ou seja, não havia disparidades muito grandes entre alunos com muitas dificuldades e alunos com muitas dificuldades.

Durante as minhas observações comecei a notar, principalmente nas aulas de Inglês, que os alunos cometiam erros de gramática básicos, i.e., erros que, no nível em que estavam, já não eram esperados de ocorrer com a frequência com que ocorriam. Entre esses erros podíamos encontrar erros de concordância entre pessoa e verbo como “*My friends is my second family.*” ou “*Many iconic singers is from Texas.*”; erros de uso do tempo verbal adequado, como “*Yesterday I go to Halloween party.*” ou “*Three months he go to the Navy Seal.*”; erros na ordem dos adjetivos, como “*Barack Obama has two water dogs Portuguese.*”; entre outros. Nas aulas de Alemão os erros gramaticais mais comuns eram essencialmente erros de concordância verbal, como “*Ich sammeln Ball.*” ou “*Wir basltelt Häuser.*”; e erros de ordenação de elementos nas frases, como “*Am Samstags ich besuche ein Malatelier*”. Ao deparar-me com estes erros gramaticais, decidi debruçar o meu PIA sobre este tema, de modo a poder ajudar os alunos a identificarem estes erros e a corrigirem-nos, a fim de melhorarem a sua comunicação.

1.2.2. Análise e recolha de dados

⁶ Tradução original: “Whereas the aim of the PPP model is to lead from accuracy to fluency, the aim of TBL is to integrate all four skills and to move from fluency to accuracy plus fluency” (Bowen, 2004, p. 1).

Após o processo de observação das aulas durante os primeiros tempos, foi decidido que se aplicaria um método de investigação qualitativo, um inquérito por questionário, para perceber melhor a relação dos alunos com a gramática e com a correção de erros gramaticais, bem como, os instrumentos de trabalho que mais os motivam a aprender gramática, e onde sentem mais dificuldade em aprender, se na oralidade, se na escrita. Decidiu-se optar por usar este método qualitativo, o questionário, pois este “dá uma maior ênfase à descrição e a compreensão de fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido” (Milheiro, 2013, p. 56).

Foram elaborados dois questionários semelhantes, um para a área do Inglês (ver Anexo 1) e outro para a área do Alemão (ver Anexo 2), de modo que, sendo dirigidos a alunos de contextos escolares diferentes, estes se adaptassem o máximo possível à realidade onde seriam aplicados. Ambos os questionários foram aplicados aos alunos das turmas (11º ano em Inglês e 9º ano em Alemão) com que desenvolvi o meu PIA.

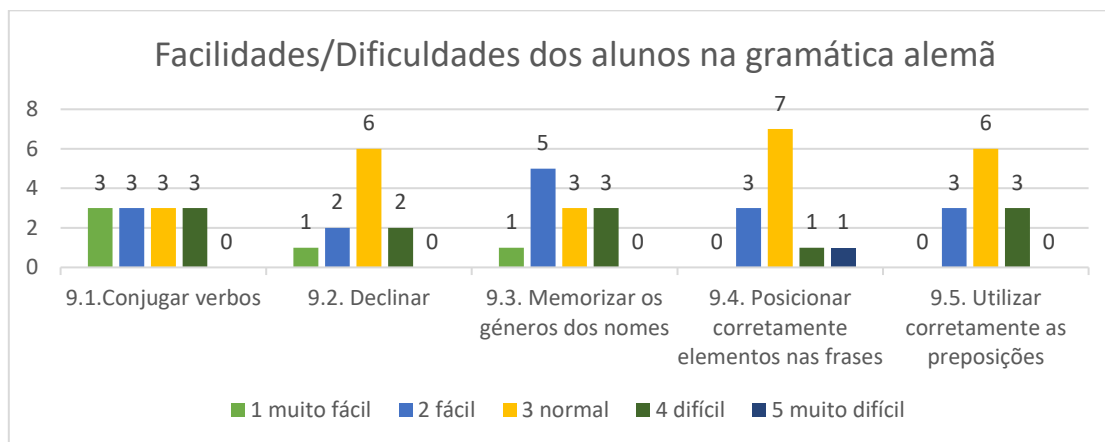
No dia 17 de janeiro de 2024, foi aplicado o questionário aos alunos do CMP (ver Anexo 3). Nesse dia todos os alunos da turma estavam presentes e responderam ao questionário. Na primeira secção, *Caraterização*, dos 12 alunos inquiridos, seis eram do sexo masculino e seis eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. A língua materna dos alunos desta turma de 9º ano foi o português, havendo, no entanto, dois alunos com dupla nacionalidade, tendo um o italiano, e outro o ucraniano como línguas maternas também. As línguas formalmente aprendidas por parte destes alunos, até ao momento da aplicação do questionário eram o Inglês, o Alemão e o Espanhol.

Na segunda secção, *Motivações para o estudo do Alemão*, em resposta à pergunta 7 “Porque estudas Alemão?”, as respostas predominantes foram “Pude optar entre Francês e Alemão no 3º ciclo” e “Pode ser importante para o mercado de trabalho” com sete respostas cada, seguida por “Poderei necessitar futuramente para prosseguir estudos musicais” e “Tenho interesse pessoal em aprender esta língua” com quatro respostas cada, seguida de “Pretendo viver/estudar/trabalhar num país de língua oficial alemã” com três respostas, e finalmente “Outro” com uma resposta.

Na terceira secção, *Percepção de competências em Alemão*, em resposta à pergunta 8 “Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de atividades?”, a resposta predominante relativamente à *Compreensão escrita* foi “Bom” com seis respostas, seguido de “Muito bom” com cinco respostas, e “Suficiente” com uma resposta, não havendo alunos a responder “Insuficiente” nem “Muito insuficiente”. Na *Compreensão oral*, a resposta predominante foi “Bom” com oito respostas, seguida de “Suficiente” com três respostas, e “Muito bom” com uma resposta, não havendo novamente alunos a responder “Insuficiente” nem “Muito insuficiente”. Relativamente à *Produção escrita*, a resposta predominante foi “Suficiente” com sete respostas, seguida de “Muito bom” com três respostas, e “Bom” com duas respostas, não havendo, mais uma vez, respostas no “Insuficiente” nem no “Muito insuficiente”. Finalmente, na *Produção oral*, a resposta predominante foi “Bom” com sete respostas, seguida de “Suficiente” com três respostas, e “Suficiente” e “Insuficiente” com uma resposta cada, não havendo alunos a responder “Muito insuficiente”.

Ainda nesta terceira secção, em resposta à questão 9 “O que consideras mais fácil/mais difícil na gramática da língua alemã?” (Gráfico 1), sendo “1” muito fácil e “5” muito difícil, as respostas dos alunos relativamente ao ponto 9.1 “Conjugar verbos” foram homogéneas, havendo três respostas para cada uma das seguintes categorias “1 (muito fácil)”, “2 (fácil)”, “3 (normal)” e “4 (difícil)”. No ponto 9.2 “Declinar”, a resposta predominante foi “3 (normal)”, seguida de “2 (fácil)” e “4 (difícil)” com duas respostas ambos, e um aluno que não respondeu. No ponto 9.3 “Memorizar os géneros dos nomes”, a resposta mais seleccionada foi “2 (fácil)” com cinco respostas, seguida de “3 (normal)” e “4 (difícil)” com três respostas cada, e “1 (muito fácil)” com uma resposta. Relativamente ao ponto 9.4 “Posicionar corretamente os elementos nas frases”, a resposta predominante foi “3 (normal)”, seguida de “2 (fácil)”, e “4 (difícil)” e “5 (muito difícil)” com uma resposta cada. Finalmente, no ponto 9.5 “Utilizar corretamente as preposições”, a resposta predominante foi “3 (normal)”, seguida de “2 (fácil)” e “4 (difícil)” com três respostas cada.

Gráfico 1 - Análise da questão 9 "O que consideras mais fácil/mais difícil de aprender na gramática da língua alemã?"

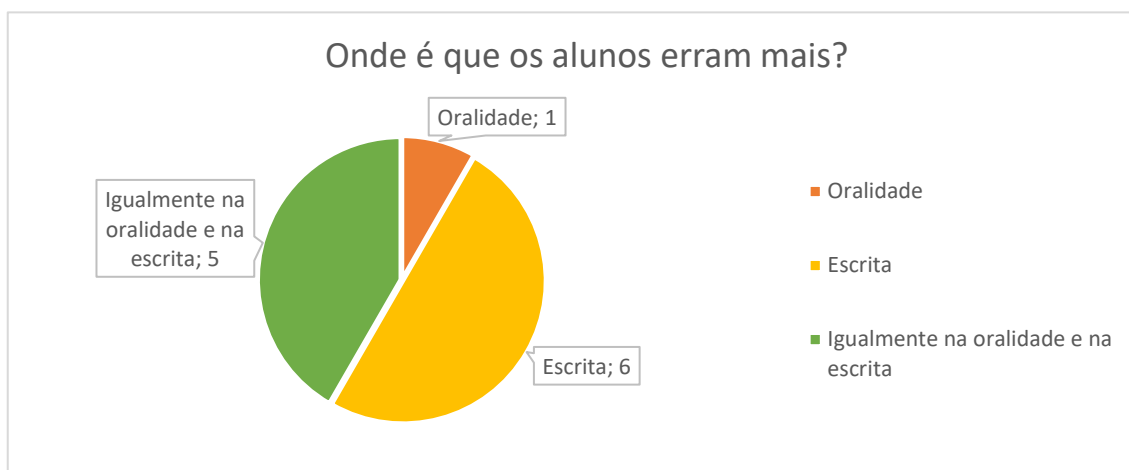


A última pergunta da terceira secção “Que tipos de atividades mais te motivam a participar nas aulas?”, pretendia perceber que tipos de atividades podiam ser usadas para motivar os alunos a trabalhar a gramática. Relativamente às respostas, podemos observar que quatro alunos classificaram “Fichas de gramática” nada motivadoras, quatro alunos consideraram-nas pouco motivadoras, um aluno considerou-as algo motivadoras, e três alunos consideraram-nas muito motivadoras; nos “Jogos”, a resposta predominante foi “Muito motivador” com nove respostas, seguida de “Algo motivador” com duas respostas, e “Nada motivador” com uma resposta; nas “Atividades de interação”, a resposta predominante foi “Algo motivador” com sete respostas, e “Muito motivador” com cinco respostas; no “Uso de audiovisuais”, a resposta predominante foi “Algo motivador” com oito respostas, seguida de “Muito motivador” com quatro respostas; finalmente, na “Leitura e audição de textos”, a resposta predominante foi “Pouco motivador” com sete respostas, seguida de “Algo motivador” com quatro respostas, e “Muito motivador” com uma resposta.

Na quarta e última secção do questionário, *Relação com os erros gramaticais e a sua correção*, em resposta à pergunta 11 “Com que frequência dás erros gramaticais em alemão?”, a resposta predominante foi “Às vezes” com sete respostas, seguida de “Raramente” com três respostas, e “Frequentemente” com duas respostas. Na pergunta 12 “Dás mais erros gramaticais na oralidade, na escrita ou igualmente na oralidade e na escrita?” (metade da turma, ou seja, seis alunos responderam que davam mais erros na

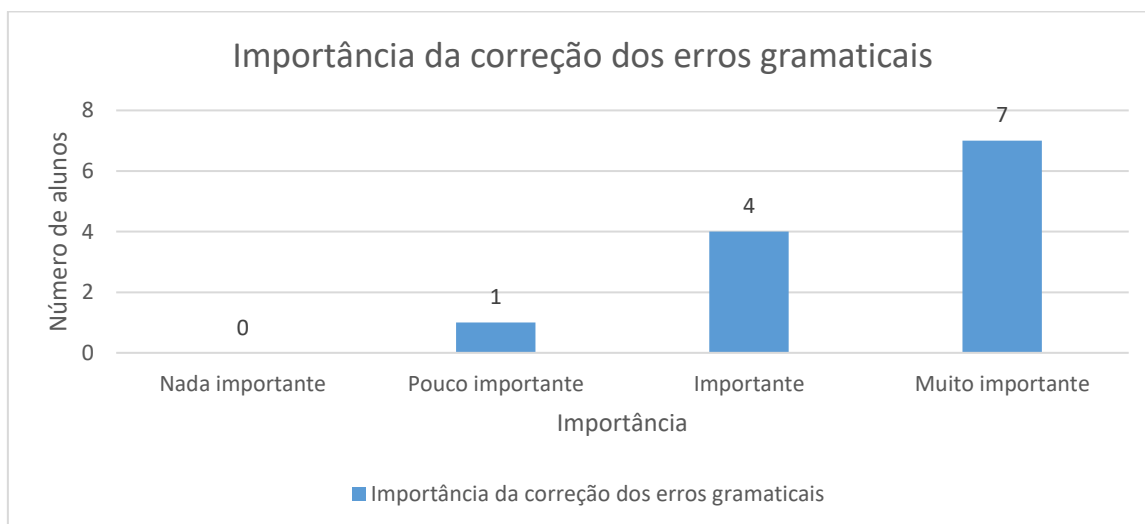
escrita, cinco alunos responderam “Igualmente na oralidade e na escrita”, e um aluno respondeu que dava mais erros na oralidade (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Análise da pergunta 12 "Dás mais erros gramaticais na oralidade, na escrita ou igualmente na oralidade e na escrita?"



Na pergunta 13 “Como consideras os erros gramaticais?” (Gráfico 3), sete alunos consideraram a correção dos erros gramaticais “Muito importantes”, seguido de quatro alunos que a consideraram “Importante”, e um aluno que a considerou “Pouco importante”.

Gráfico 3 - Análise da pergunta 13 "Como consideras a correção de erros gramaticais?"



As justificações que os alunos deram para o facto de considerarem a correção de erros gramaticais “Muito importante”, são essencialmente relacionadas à melhoria da

comunicação, ao evitar a ocorrência do mesmo erro no futuro e à progressão na língua alemã. Para a categoria “Importante”, os alunos justificaram com fatores como: ser compreendido, para melhorar a comunicação, para não cometer os mesmos erros no futuro, para que o aluno perceba que errou e porque a gramática é uma das partes mais fundamentais da língua e a mais negligenciada pelos alunos. O aluno que respondeu “Pouco importante”, justificou a sua resposta, considerando os erros de gramática como não sendo graves, por isso não precisam de correção.

Na pergunta 14 “Como preferes ser corrigido(a)?”, a turma quase toda (11 alunos) respondeu “Pelo professor”, e um aluno respondeu “Pelo professor” e “Por um colega”. Na última questão, quando questionados sobre se se conseguiam lembrar de outras formas de serem corrigidos, quatro alunos responderam “Não”, e os restantes apresentaram respostas como: “interação com os colegas”; “utilizar recursos do caderno”; “discutir as respostas até chegarem a uma conclusão”; “corrigir pelo livro”; “fazer exercícios”; “investigar a correção de exercícios recorrendo ao telemóvel”; “pesquisar”; e “fazer apresentações orais e trabalhos de casa”.

No dia 23 de janeiro de 2024, foi aplicado o questionário aos alunos da EBS Rodrigues de Freitas (Anexo 4). Nesse dia, dos 23 alunos que compõem a turma, estavam presentes apenas 21, por isso apliquei o questionário apenas aos alunos presentes. Na primeira secção, *Caraterização*, dos 21 alunos inquiridos, 13 eram do sexo feminino e oito eram do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Esta turma de 11º ano é uma turma do curso científico-humanístico Ciências e Tecnologias. Dos alunos inquiridos, 20 tinham o português como língua materna, e um aluno tinha o espanhol como língua materna. As línguas formalmente aprendidas por parte destes alunos, até ao momento da aplicação do questionário eram o Inglês, o Francês, o Português, o Japonês e o Espanhol. Relativamente ao primeiro contacto com a aprendizagem língua inglesa, a resposta predominante foi “3º ano” com 11 respostas, seguida de “1º ano” e “5º ano” com três respostas cada, “2º ano” com duas respostas, e “4º ano” e “jardim de infância” com uma resposta cada.

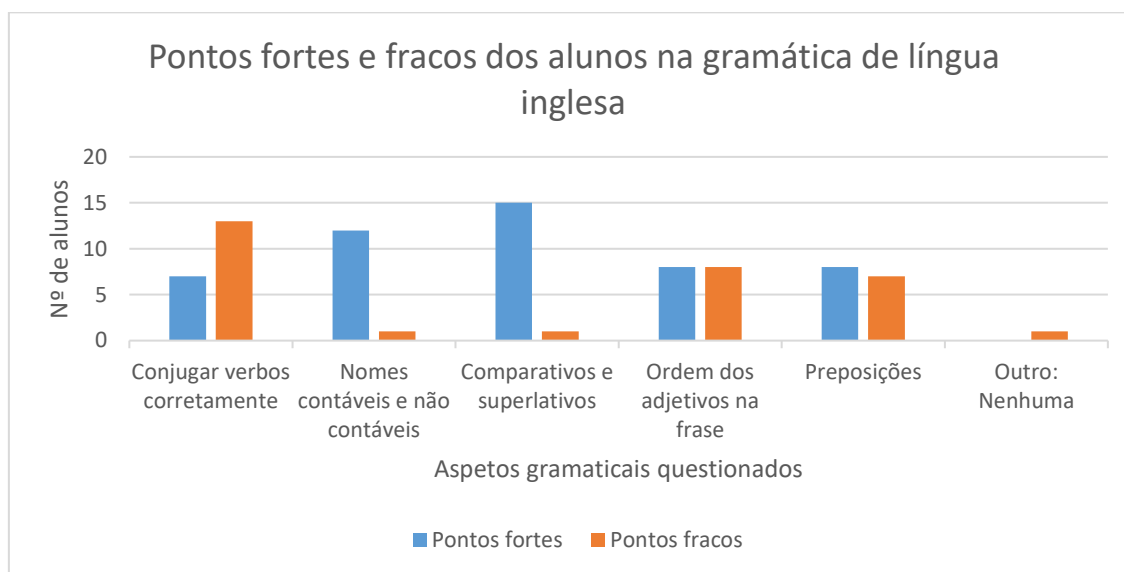
Na segunda secção, *Motivações para o estudo do Inglês*, em resposta à pergunta 8 “Porque estudas Inglês?”, a resposta predominante foi “Faz parte da oferta formativa

obrigatória” com 21 respostas, seguida de “Pode ser importante para o mercado de trabalho” com 18 respostas, seguida de “Quero aprender outra língua” com 12 respostas, e “Pretendo viver/estudar num país de língua oficial inglesa” e “Poderei necessitar futuramente para a Universidade” com nove respostas cada.

Na terceira secção, *Percepção de competências em Inglês*, em resposta à pergunta 9 “Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de atividades?”, a resposta predominante relativamente à *Compreensão escrita* foi “Muito bom” com 12 respostas, seguido de “Bom” com cinco respostas, e “Suficiente” com quatro respostas, não tendo sido seleccionadas as opções “Insuficiente” e “Muito insuficiente”. Na *Compreensão oral*, a resposta predominante foi “Muito bom” com 12 respostas, seguida de “Bom” com cinco respostas, seguida de “Suficiente” com três respostas, e “Insuficiente” com uma resposta, não havendo alunos a responder “Muito insuficiente”. Relativamente à *Produção escrita*, a resposta predominante foi “Bom” com 12 respostas, seguida de “Suficiente” com cinco respostas, e “Muito bom” e “Insuficiente” com duas respostas cada, não havendo, mais uma vez, no “Muito insuficiente”. Finalmente, na *Produção oral*, a resposta predominante foi “Bom” com 11 respostas, seguida de “Suficiente” com cinco respostas, seguida de “Muito bom” com quatro respostas, e “Insuficiente” com uma resposta, não tendo sido novamente seleccionada a opção “Muito insuficiente”. Ainda nesta terceira secção, em resposta à questão 10 “Na gramática da língua inglesa, o(s) teu(s) ponto(s) forte(s) é/são” (Gráfico 4), a resposta predominante foi “Comparativos e superlativos” com 15 respostas, seguida de “Nomes contáveis e não contáveis” com 12 respostas, “Ordem dos adjetivos na frase” e “Preposições” com oito respostas cada, e “Conjugar verbos corretamente” com sete respostas.

Em resposta à questão 11 “Na gramática da língua inglesa, a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é/são” (Gráfico 4), a resposta predominante foi “Conjugar verbos corretamente” com oito respostas, seguida de “Preposições” com sete respostas, e “Nomes contáveis e não contáveis” e “Comparativos e superlativos” com uma resposta cada. Além disso, um aluno também assinalou a opção “Outra(s)” e justificou com o facto de não ter nenhuma dificuldade na gramática de língua inglesa.

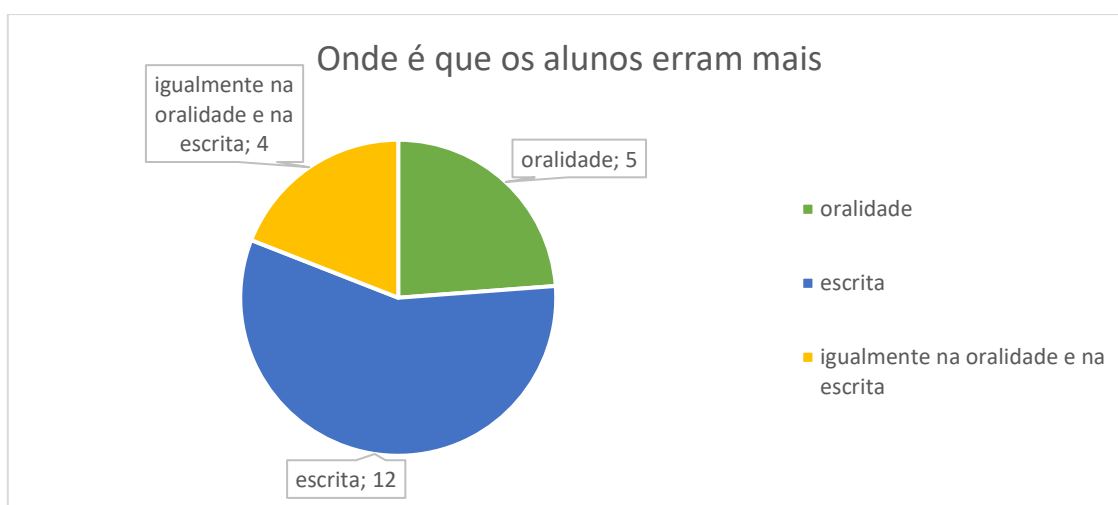
Gráfico 4 - Análise das questões 10 "Na gramática de língua inglesa, o(s) teu(s) ponto(s) forte(s) é/são" e 11 "Na gramática de língua inglesa, a(s) tua(s) maior(es) dificuldades(s) é/são"



A última pergunta da terceira secção “Que tipos de atividades mais te motivam a participar na sala de aula?”, pretendia perceber que tipos de atividades podiam ser usadas para motivar os alunos a trabalhar a gramática da língua inglesa. Relativamente às respostas, podemos observar que dois alunos classificaram “Atividades do manual” nada motivadoras, 12 alunos consideraram-nas pouco motivadoras, seis alunos consideraram-nas algo motivadoras, e um aluno considerou-as muito motivadoras; nas “Fichas de trabalho”, as respostas predominantes foram “Pouco motivador” e “Algo motivador” com oito respostas cada, seguida de “Nada motivador” com três respostas, e “Muito motivador” com duas respostas; nos “Jogos”, a resposta predominante foi “Muito motivador” com 17 de respostas, seguida de “Algo motivador” com duas respostas, e “Pouco motivador” e “Nada motivador” com uma resposta cada; nas “Atividades de interação”, a resposta predominante foi “Muito motivador” com 10 respostas, seguida de “Algo motivador” com oito respostas, seguida de “Pouco motivador” com duas respostas, e “Nada motivador” com uma resposta; no “Uso de audiovisuais”, as respostas predominantes foram “Muito motivador” e “Algo motivador” com 10 respostas cada, e “Pouco motivador” com uma resposta, não havendo respostas no “Nada motivador”.

Na quarta e última secção do questionário, *Relação com os erros gramaticais e a sua correção*, em resposta à pergunta 13 “Dás mais erros gramaticais [na oralidade, na escrita, ou igualmente na oralidade e na escrita]?” (Gráfico 5), doze alunos responderam que davam mais erros na escrita, cinco alunos responderam que davam mais erros na oralidade, e quatro alunos responderam que davam erros igualmente na oralidade e na escrita.

Gráfico 5 - Análise da pergunta 13 "Dás mais erros [na oralidade, na escrita, ou igualmente na oralidade e na escrita]?"



Em resposta à pergunta 14 “Com que frequência dás erros gramaticais em Inglês?”, a resposta predominante foi “Às vezes” com 12 respostas, seguida de “Raramente” com sete respostas, e “Frequentemente” com duas respostas. Na pergunta 15 “Como lidas com a correção de erros gramaticais?” (As razões que os alunos apresentaram para o facto de considerarem lidar “Bem” e “Muito bem” com a correção de erros gramaticais, prendem-se com o facto de estes acreditarem que a correção de erros permite aos alunos melhorar e aprender, permite corrigir os erros cometidos para não cometer o mesmo erro novamente, para perceber os erros, e para o seu bem.

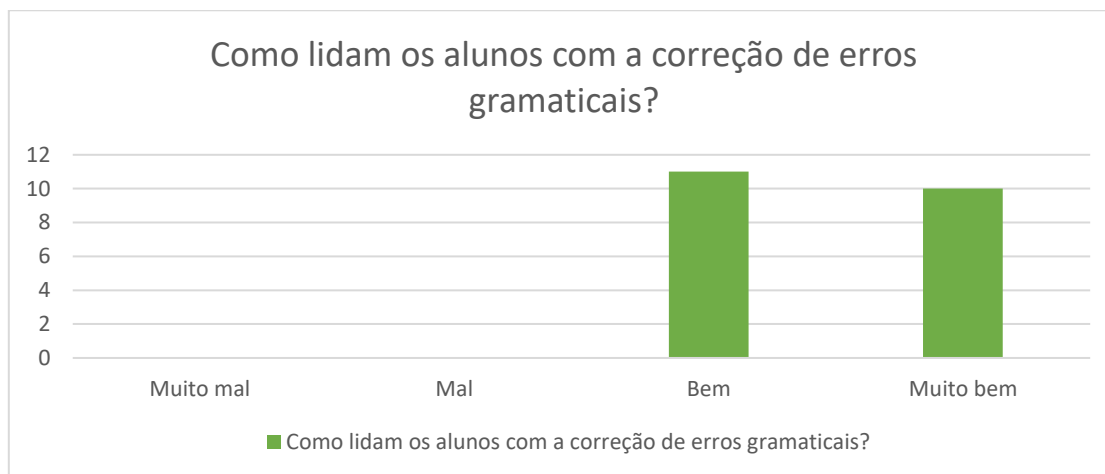
As razões que os alunos apresentaram para o facto de considerarem lidar “Bem” e “Muito bem” com a correção de erros gramaticais, prendem-se com o facto de estes acreditarem que a correção de erros permite aos alunos melhorar e aprender, permite

corrigir os erros cometidos para não cometer o mesmo erro novamente, para perceber os erros, e para o seu bem.

Gráfico 6), 11 alunos consideraram lidar “Bem”, e 10 alunos consideraram lidar “Muito bem” com a correção de erros gramaticais. Não houve alunos a assinalar as opções “Mal” e “Muito mal”. As razões que os alunos apresentaram para o facto de considerarem lidar “Bem” e “Muito bem” com a correção de erros gramaticais, prendem-se com o facto de estes acreditarem que a correção de erros permite aos alunos melhorar e aprender, permite corrigir os erros cometidos para não cometer o mesmo erro novamente, para perceber os erros, e para o seu bem.

As razões que os alunos apresentaram para o facto de considerarem lidar “Bem” e “Muito bem” com a correção de erros gramaticais, prendem-se com o facto de estes acreditarem que a correção de erros permite aos alunos melhorar e aprender, permite corrigir os erros cometidos para não cometer o mesmo erro novamente, para perceber os erros, e para o seu bem.

Gráfico 6 - Análise da pergunta 15 "Como lidas com a correção de erros gramaticais?"



Na pergunta 16 “Como preferias ser corrigido(a)?”, a turma quase toda (16 alunos) respondeu “Pelo professor”, três alunos responderam “Por um colega”, e dois alunos responderam “Pelo professor” e “Por um colega”. Na última questão, quando questionados sobre se se conseguiam lembrar de outras formas de serem corrigidos, nove alunos responderam “Não”, nove alunos não responderam, e os restantes

apresentaram respostas como: “[ser corrigido] pelos amigos e familiares”; “estudar e assistir filmes em Inglês”; e “[ser corrigido] por uma pessoa com maior nível linguístico”.

1.2.3. Reflexão sobre os dados recolhidos

As observações feitas em sala de aula, aliadas com a aplicação dos questionários constituiu o Ciclo 0 deste PIA. Com estes métodos, conseguiu-se perceber que, embora em contextos escolares diferentes, ambas as turmas de projeto, tanto a turma da área do Inglês, como a turma da área do Alemão, apresentam algumas dificuldades em determinadas estruturas gramaticais (como descrito no ponto 1.2.2. *Análise e recolha de dados*), no entanto, estas dificuldades não são impossíveis de ultrapassar, por isso foi definida a seguinte questão de investigação *“Como tornar evidentes os erros gramaticais na oralidade e na escrita em sala de aula de língua estrangeira?”*. A partir desta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos para o PIA:

- Consciencializar os alunos para a existência de erros gramaticais e para a sua correção;
- Facultar instrumentos que permitam aos alunos diminuir a quantidade de erros gramaticais na oralidade e na escrita;
- Capacitar os alunos para detetar os seus próprios erros gramaticais e promover a autocorreção dos mesmos.

Para atingir os objetivos propostos para o PIA, foi decidido que os erros seriam, não só trabalhados na oralidade, mas também na escrita, visto que os alunos reconheceram a existência de dificuldades nas duas vertentes. Para isso, no Ciclo 1 da investigação, o foco será na oralidade e no Ciclo 2 da investigação, o foco será na escrita.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo proceder-se-á à fundamentação teórica na qual se baseou o presente projeto de investigação-ação. Primeiramente, haverá uma secção dedicada à gramática, onde serão abordados aspetos como a definição do conceito gramática, os seus objetivos e o ensino da gramática. Em seguida, haverá uma secção dedicada aos erros, inicialmente num nível mais geral, passando para uma análise dos erros típicos dos alunos portugueses que aprendem Inglês e Alemão e, por fim será analisado como lidar com o erro (gramatical) em sala de aula. A última secção será dedicada à consciencialização e correção de erros gramaticais, onde serão abordados temas como o *feedback*, a correção e a correção entre pares (heterocorreção).

2.1. Gramática

2.1.1. O que é a gramática?

O conceito de gramática, por si só é algo complexo de definir. De acordo com o dicionário Cambridge Dictionary, a gramática é “(o estudo ou o uso) de regras sobre como as palavras mudam a sua forma e combinam com outras palavras para formar frases”⁷. Chomsky (1965) define a gramática como “um sistema que, de uma forma explícita e bem definida, atribui descrições estruturais a frases”⁸ (p. 6). Batstone & Ellis (1994) complementa esta ideia afirmando que

[A] língua sem a gramática seria caótica: inúmeras palavras sem as diretrizes indispensáveis sobre a forma como podem ser ordenadas e modificadas. O estudo da gramática (sintaxe e morfologia) revela uma estrutura e uma regularidade que estão na base da língua e que nos permitem falar de "sistema linguístico (Batstone & Ellis, 1994, p. 4).⁹

⁷ Tradução original: “(the study or use of) rules about how words change their form and combine with other words to make sentences” (Cambridge Dictionary). Fonte: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grammar>

⁸ Tradução original: “... a system of rules that in some explicit and well-defined way assigns structural descriptions to sentences” (Chomsky, 1965, p.6).

⁹ Tradução original: “Language without grammar would be chaotic: countless words without the indispensable guidelines for how they can be ordered and modified. A study of grammar (syntax and morphology) reveals a structure and regularity which lies at the basis of language and enables us to talk of the "language system" (Batstone & Ellis, 1994, p. 4).

As definições de gramática apresentadas acima referem-se todas à gramática ao nível da frase, no entanto, numa perspetiva mais recente, têm-se assistido a um aumento da popularidade da gramática textual. Neis (1981) citando Van Dijk (1973) afirma que a gramática textual “procura demonstrar que a análise de um texto não é redutível a uma análise frasal” (p. 29). A gramática textual tem crescido em popularidade porque “considera-se a gramática textual como um instrumento mais adequado para explicar a competência do falante” (Neis, 1981, p. 31). Neis (1981) acrescenta ainda que “não se comunica por meio de frases, mas de textos (mesmo no caso de um texto de uma só frase)” (p. 31).

Tem-se assistido, nas últimas décadas, a um debate entre estudiosos sobre se a gramática deve ou não, ser ensinada formalmente nas escolas. Muitas pessoas associam a gramática a um conjunto de regras arbitrárias sobre estruturas estáticas, que não precisam de ser pensadas, ou seja, os alunos adquirem-nas por si próprios e, se estas estruturas forem ensinadas, as aulas serão aborrecidas (Zhang, 2009); outras associam a gramática a algo demasiado tradicional que não combina com a abordagem comunicativa e, por isso decidem não colocar o foco no ensino formal da gramática. Independentemente da perspetiva que cada um possa ter relativamente a este tema, a gramática é considerada um assunto importante, e tem de ser vista, na minha opinião, não tanto como um fim, mas sim como meio para atingir a comunicação, como afirma Anthony Bruton (2009) “A gramática não é apenas uma força libertadora, é um recurso comunicativo”¹⁰ (p. 383).

A ideia de que a aprendizagem de uma língua tinha de ter um fim comunicativo surgiu do conceito de competência comunicativa, cunhado por Hymes por volta dos anos 70 do século XX (Nobre, 2014). Esta ideia, no entanto, tornou-se menos utilizada a partir do momento que o Conselho da Europa descreveu que o *syllabus* assentava “na utilização da língua sob o ponto de vista da sua funcionalidade.” (Nobre, 2014, p. 131). Em tempos mais recentes, uma base comum para a elaboração de programas e

¹⁰ Tradução original: “Grammar is not only a liberating force, it is a communicative resource” (Bruton, 2009, p. 383).

orientação curricular no espaço europeu passou a ser fornecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e pelo Portfolio de Línguas.

Enquanto no *Communicative Language Teaching* (CLT) é evidenciado “que os aprendentes têm de reconhecer a importância do tipo de discurso que devem empregar, de acordo com a especificidade das situações comunicacionais e sociais” (Nobre, 2014, p. 132), no QECR pretende-se “promover e facilitar a cooperação entre as instituições de ensino dos diferentes países europeus e refletir acerca das práticas pedagógicas correntes” (Nobre, 2014, p. 135).

A nível gramatical, no currículo português de 1991, havia uma grande preocupação em apresentar uma lista extensiva de itens gramaticais, como instrumento para atingir a comunicação. Em contraste, atualmente, em Portugal, um dos documentos reguladores do currículo, as *Aprendizagens Essenciais*, não realça a gramática, mas sim as competências que os alunos devem adquirir, a fim de atingirem os objetivos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), outro documento regulador do currículo em Portugal.

2.1.2. Objetivos da gramática

Numa língua, a gramática tem um papel fundamental. A língua é como uma estrada, as palavras são como os carros e a gramática é os sinais de trânsito, que permitem guiar a língua para que esta não se torne um caos (Rossiter, 2021).

A competência gramatical, como referido no subcapítulo anterior, é um meio para atingir um fim - a comunicação, ou seja, a competência comunicativa implica o conhecimento da gramática e do vocabulário para atingir o objetivo final. Franco (1989) destaca algumas quatro perguntas essenciais para definir os objetivos da gramática no processo de ensino-aprendizagem da gramática numa segunda língua:

1. Qual é a relação que existe entre a linguística e o ensino de línguas?
2. Devemos ou não devemos ensinar a gramática numa segunda língua de forma explícita?

3. Se assumirmos que a gramática deve ser ensinada, qual o modelo de ensino de gramática que deve ser usado?¹¹
4. Qual o papel desempenhado pela gramática na competência comunicativa?

Relativamente à primeira questão, Franco (1989) realça o impacto que o rápido desenvolvimento de teorias linguísticas na década de 60 teve no aparecimento da controvérsia e discussão entre professores e linguistas. Isto aconteceu em parte porque a linguística (domínio ao qual pertence a gramática), quando formula teorias, não tem preocupações de ordem didática. No caso da didática, esta tem como objetivos fulcrais o ensino (as suas condições e objetivos) e a transmissão de conhecimentos de uma segunda língua com o objetivo de promover a sua utilização em termos comunicativos. Embora estas duas ciências distintas, a linguística e a didática, tenham objetivos diferentes, ambas encontram-se e complementam-se no ensino de línguas estrangeiras. Rocha (2016) realça que nos anos 40 do século XX o encontro entre a linguística e o ensino de línguas já tinha sido afirmado (nos EUA), aquando do lançamento de *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics* (em 1948), que “foi particularmente importante por se tratar da primeira revista a estampar no título uma nova área de estudos: a linguística aplicada, disciplina que por muito tempo se centraria em questões ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas” (Rocha, 2014, p. 101), sendo um dos objetivos deste trabalho estabelecer uma ponte entre a linguística e a didática.

Segundo Franco (1989), o papel da gramática na construção da competência comunicativa de quem aprende uma língua estrangeira, deve ter em consideração uma cuidadosa seleção de materiais didáticos e da sua metodologia, ou seja, nas aulas, estes devem apenas tratar os aspetos relevantes do ponto de vista comunicativo. Neste tema também existe alguma controvérsia, nomeadamente, há quem advogue que a gramática e a competência comunicativa devem ser vistas como dois aspetos separados e há quem advogue o contrário.

¹¹ Esta questão será abordada mais à frente neste capítulo.

Por um lado, é possível comunicar na oralidade, nomeadamente através de diálogos, com estruturas mínimas de gramática, isto porque a comunicação oral é um processo bilateral, em que a pessoa que recebe a mensagem, pode pedir imediatamente clarificação e repetição ao emissor até o significado da mensagem ser integralmente claro. Mesmo assim, é necessário algum conhecimento de estruturas gramaticais, a fim de garantir que o falante e o ouvinte usam o mesmo código de linguagem. Por outro lado, na escrita, o conhecimento de estruturas gramaticais (para além do vocabulário e da ortografia) é fundamental, pois a comunicação escrita é um processo indireto e unidirecional, o que significa que o leitor da mensagem não pode pedir clarificação e nem repetição imediata da mensagem, podendo esta não ser compreensível ou ter um significado ambíguo para o leitor. Para além destas questões, um conhecimento comum de estruturas gramaticais e ortografia promove uma não apenas uma melhor comunicação, mas também coesão social e mobilidade social, ou seja, se toda a gente tiver acesso à aprendizagem destas estruturas, e não apenas uma pequena elite, a sociedade será mais coesa e com menos divisões (Rossiter, 2021).

2.1.3. Ensino da gramática

Atualmente, há uma tendência para desprezar o método tradicional (entenda-se por tradicional o método de tradução gramatical) do ensino da gramática de língua estrangeira. Este fenómeno está representado nos documentos reguladores da educação em Portugal, como as *Aprendizagens Essenciais*, que optam por tornar as tarefas mais comunicativas, no entanto, os manuais de língua estrangeira, nomeadamente de inglês e alemão, produzidos em Portugal, ainda apresentam páginas de gramática com tipologias de exercícios muito centradas no PPP (nomeadamente nas fases da apresentação e da prática) em níveis mais avançados da língua, tais como caixas de apresentação de gramática, seguidas de tarefas de completar espaços em branco, ordenar frases, reescrita de frases, entre outros. Este facto influencia a que os professores mantenham este método de ensino da gramática mesmo em níveis mais avançados.

Segundo Deosti (2019), existem dois tipos de ensino da gramática, dependendo dos seus objetivos: a gramática instrumental e a gramática não instrumental. O ensino

instrumental da gramática é “quando a atividade gramatical leva à reflexão de estruturas da língua com o intuito de melhorar a proficiência linguística:” (Deosti, 2019, p. 93) e o ensino não instrumental da gramática é “quando a atividade visa a um conhecimento que não acarreta melhoria no uso, tanto da língua falada quanto escrita, mas busca o conhecimento metalinguístico apenas” (Deosti, 2019, p. 93).

Ainda de acordo com Deosti (2019), o ensino da gramática não instrumental envolve atividades que se dedicam a analisar formas estruturais da língua e unidades de frase e vocábulos isolados, em termos morfológicos, fonológicos e sintáticos. O ensino instrumental da gramática utiliza a gramática como um instrumento (um meio) e serve para melhorar e desenvolver conhecimentos e habilidades linguísticas, nomeadamente a leitura, a oralidade e ou a escrita. A tipologia de exercícios utilizada neste tipo de ensino de gramática inclui: “a prática de leitura e de reescrita de textos, sentenças ou expressões, norteadas por análises da função e da significação dos elementos linguísticos nos contextos de uso da língua mediado por textos” (Deosti, 2019, p.94), o que promove a interligação entre a estrutura gramatical, a função e o uso, de modo contextualizado.

2.2. Erros

No século passado, a ocorrência de erros na sala de aula era vista como algo a evitar, pois eram sinónimo de aprendizagens não tão bem-sucedidas. Esta ideia levava a que vários autores não dessem a devida importância à ocorrência de erros. Corder (1967) afirma mesmo que

Quase parece que são descartados como uma questão sem importância, como possíveis subprodutos incómodos, perturbadores, mas inevitáveis, do processo de aprendizagem de uma língua, em relação aos quais o professor deve fazer o mínimo de alarido possível¹² (p. 162).

¹² Tradução original: “It almost seems as if they are dismissed as a matter of no importance, as possible annoying, distracting, but inevitable by-products of the process of learning a language about which the teacher should make as little fuss as possible” (Corder, 1967, p. 162).

Mas afinal o que são erros? Corder (1967) faz uma distinção entre falhas (*mistakes*) e erros (*errors*). O termo *mistakes* refere-se a falhas no desempenho do aluno e não têm significância para o processo de aprendizagem de uma língua; enquanto o termo *errors* é utilizado para se referir a erros sistemáticos do aluno e que nos dão informações que nos permitem reconstruir o seu conhecimento da língua até ao momento. Os erros permitem perceber o sistema linguístico incorreto que o aluno aprendeu (e que consequentemente usa sistematicamente) num dado momento. Isto acontece tanto nas línguas maternas como nas línguas estrangeiras. Ainda segundo Corder (1967), os erros são importantes em três dimensões diferentes:

1. São importantes para os professores, pois dão-lhes informações sobre o posicionamento do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, nomeadamente o quanto o aluno alcançou em relação ao seu objetivo de aprendizagem e, consequentemente o que ainda lhe falta alcançar;
2. São importantes para o investigador, pois dão-lhe informações de como é que o aluno aprendeu a língua e quais são as estratégias que o aluno está a usar para potencializar a sua descoberta da língua;
3. São importantes para o próprio aluno, pois podemos considerar o facto de cometer erros como uma estratégia de aprendizagem do aluno, no sentido em que este vai testar hipóteses até acertar, o que lhe permite aprender.

Segundo Touchie (1986), na aprendizagem de uma língua estrangeira, existem essencialmente duas causas para a ocorrência de erros: a interferência da língua materna (erros interlinguísticos) e os erros de desenvolvimento da língua (intralinguísticos). Estes últimos acontecem por dificuldades dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira. De acordo com Touchie (1986), alguns erros de desenvolvimento da língua são:

1. **Simplificação:** os alunos tendem a escolher construções mais simples;
2. **Hiper generalização:** aplicação de regras de um contexto a outro contexto em que não se pode aplicar esse conjunto de regras;

3. **Hipercorreção:** quando os alunos aplicam correções feitas pelo professor em formas que já estão corretas;
4. **Aprendizagem incorreta:** às vezes os erros dos alunos são induzidos despropositadamente pelo professor, pelos materiais usados, ou pela ordem da apresentação de conteúdos;
5. **Fossilização:** alguns erros persistem por longos períodos e tornam-se difíceis de serem corrigidos;
6. **Evitação:** algumas estruturas sintáticas são difíceis de produzir por alguns alunos, pelo que estes preferem evitá-las e usam estruturas mais simples;
7. **Aprendizagem inadequada:** isto é causado essencialmente por desconhecimento das restrições das regras ou por aprendizagem incompleta;
8. **Hipóteses de conceitos falsos:** alguns alunos formulam hipóteses erradas sobre a língua-alvo e, conseqüentemente aprendem conceitos incorretos.

2.2.1. Erros típicos dos alunos portugueses que aprendem inglês como língua estrangeira

Torre (1985) apresentou um estudo em que fez uma análise de erros de estudantes portugueses que aprendiam inglês. Neste estudo concluiu que uma grande percentagem dos erros (43,8%) deveu-se essencialmente à transferência da língua materna. Mais detalhadamente, a tipologia de erros que mais se destacou no estudo foi os erros gramaticais (57,3%) (Tabela 1).

Tabela 1 - Tipos de erros mais comuns em inglês¹³

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Estrutura da frase	176	5,8
Origem fonológica	21	0,7
Ortografia	414	13,6
Léxico	609	20,1
Gramática	1737	57,3
Formação de palavras	32	1,1
Complexos	44	1,5
TOTAIS	3033	100,1

Relativamente aos tipos de erros gramaticais mais comuns de entre os estudantes portugueses que aprendem inglês, Torre (1985) assinala que os erros gramaticais ocorrem principalmente com os artigos (25,8%), seguido pelas preposições (24,5%), pelos verbos (21,3%) (Tabela 2).

Tabela 2 - Tipos de erros gramaticais - inglês¹⁴

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Adjectivos	43	2,5
Advérbios	65	3,7
Artigos	449	25,8
Conjunções	8	0,5
Caso genitivo	24	1,4
Forma interrogativa	28	1,6
Forma negativa	9	0,5
Orações finais	1	0,1
Numerais	6	0,3
Preposições	426	24,5
Pronomes e determinantes	224	12,9
Substantivos	75	4,3
<i>There</i> (sujeito existencial)	1	0,1
Verbos	370	21,3
<i>Such as</i> (indicador de aposição)	8	0,5
TOTAIS	1737	100,0

¹³ Fonte: Torre, 1985, p. 409 (adaptado)

¹⁴ Fonte: Torre, 1985, p. 401 (adaptado)

Ainda neste estudo, em relação aos artigos definidos, os erros que mais ocorrem envolvem a omissão do artigo; o “emprego abusivo” (Torre, 1985, p. 272) do mesmo, ou seja, usar onde não é necessário; e a substituição por artigos indefinidos (Tabela 3). Nos artigos indefinidos, assiste-se também à ocorrência de omissão e emprego abusivo de artigos e, em adição assiste-se à troca entre o artigo indefinido *a* e *an/one* (Tabela 4).

Tabela 3 - Erros com o artigo definido¹⁵

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Substituído por indefinido	7	1,9
Omissão	117	31,5
Emprego abusivo	247	66,6
TOTAIS	371	100,0

Tabela 4 - Erros com o artigo indefinido¹⁶

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Troca entre <i>a</i> e <i>an/one</i>	20	25,7
Omissão	35	44,9
Emprego abusivo	23	29,5
TOTAIS	78	100,1

Os erros relacionados com as preposições são essencialmente erros de omissão, redundância e substituição de uma proposição por outra, sendo a substituição de preposições o erro predominante (74,9%) (Tabela 5). O terceiro tipo de erro gramatical mais comum, como visto anteriormente, diz respeito aos verbos, sendo que a concordância entre sujeito e verbo, nomeadamente a 3ª pessoa do singular do presente é o tipo de erro que mais se destaca (65,4%) (Tabela 6). Outro tipo de erro relacionado com verbos que vale a pena reparar é erros relacionados com o *past simple* (Tabela 7).

¹⁵ Fonte: Torre, 1985, p. 272 (adaptado)

¹⁶ Fonte: Torre, 1985, p. 278 (adaptado)

Tabela 5 - Erros com preposições¹⁷

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Omissão	64	15,0
Redundância	43	10,1
Substituição	319	74,9
TOTAIS	426	100,0

Tabela 6 - Concordância sujeito-verbo¹⁸

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Com <i>there to be</i>	6	7,7
3ª pes. sing do presente	51	65,4
Suj. plur/verbo singular	17	21,8
Suj. sing/verbo plural	4	5,1
TOTAIS	78	100,0

Tabela 7 - Erros com verbos¹⁹

TIPO DE ERRO	Nº de ocorr.	%
Concordância sujeito-verbo	78	21,1
Futuro	4	1,1
Imperativo	2	0,5
Formas em <i>-ing</i>	28	7,6
Infinito	26	7,0
Infinito sem 'to'	11	3,0
Particípio passado	16	4,3
Past perfect	27	7,3
Simple past	60	16,2
Present perfect	38	10,3
Simple present	32	8,6
Sequência dos tempos	37	10,0
Voz passiva	5	1,4
Would	6	1,6
TOTAIS	370	100,0

¹⁷ Fonte: Torre, 1985, p. 313 (adaptado)

¹⁸ Fonte: Torre, 1985, p. 367 (adaptado)

¹⁹ Fonte: Torre, 1985, p. 399 (adaptado)

2.2.2. Erros típicos dos alunos portugueses que aprendem Alemão como língua estrangeira

No que diz respeito aos erros de alunos portugueses aprendentes de alemão, Albuquerque & Guimarães (2002) apresentam um estudo, no qual analisam os erros gramaticais e alguns lexicais (por se terem mostrado relevantes para o seu estudo) mais comuns destes alunos. Segundo estas autoras, a tipologia de erros gramaticais que ocorreu com maior frequência foi a ordem de elementos na frase, seguida do tratamento do adjetivo, depois o tratamento do substantivo e, finalmente o tratamento do artigo (Tabela 8). As autoras apenas referem a frequência da ocorrência dos erros ordem dos elementos na frase (40) e tratamento do adjetivo (17).

Tabela 8 - Tipologia de erros mais comum em alunos portugueses que aprendem alemão²⁰

Nível morfossintático(-semântico)
1. Ordem dos elementos na frase
2. Tratamento do adjetivo
3. Tratamento do substantivo
4. Tratamento do artigo
5. Confusão de classes de palavras
6. Fraseologia
7. Formação de palavras

A ordem dos elementos na frase “[f]oi, sem dúvida, a categoria com maior incidência de erros” (Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 18) e envolviam essencialmente as regras da posição do verbo na oração principal. A segunda tipologia de erros com mais prevalência foi o tratamento do adjetivo e “A maior parte dos erros detetados nesta categoria relaciona-se com dificuldades nas declinações” (Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 18). No tratamento do substantivo “foram encontrados erros ao nível de (a) declinação, (b) formação do plural e (c) género” (Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 19). Finalmente, no tratamento do artigo “foram, mais uma vez, detectadas dificuldades na declinação, muito embora o erro mais frequente tenha sido o de

²⁰ Fonte: Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 17 (adaptado)

omissão” (Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 21). Simultaneamente, verificaram-se “desvios relacionados com a conjugação e com a falta de concordância entre sujeito e predicado” (Albuquerque & Guimarães, 2002, p. 20).

2.2.3. Como lidar com o erro (gramatical) em sala de aula?

No campo da metodologia existem duas escolas: por um lado, uma que defende que se queremos atingir um método de ensino perfeito, não pode haver erros, pois a ocorrência dos mesmos é um forte sinal da inadequação das nossas técnicas de ensino; por outro lado, a segunda escola defende que nós vivemos num mundo imperfeito, pelo que consequentemente os erros vão ocorrer, não importa o quanto nos esforcemos (Corder, 1967). Atualmente, a segunda escola é a que apresenta mais adeptos, pois os erros são vistos como parte integrante do processo de aprendizagem bem-sucedido.

Os erros na aprendizagem de línguas envolvem todas as componentes da língua, nomeadamente a fonologia, a morfologia, o léxico (vocabulário) e a sintaxe (Touchie, 1986). Para este trabalho, as componentes de gramática mais relevantes são apenas a morfologia e a sintaxe, daí que só haverá um foco mais aprofundado nestas duas componentes gramaticais.

A morfologia pretende dar a conhecer como se estruturam as palavras que compõem uma língua, através de pequenas unidades com significado – os morfemas. Por conhecimento morfológico entende-se “perceção dos processos flexionais e de formação de palavras nas línguas” (Schwindt, 2017, p. 14). Um exemplo de um erro morfológico é “a produção de erros como *womans*, *sheeps*, and *furnitures*”²¹ (Touchie, 1986, p. 77), em vez de *women*, *sheep* e *furniture*. Enquanto a morfologia estuda a estrutura das palavras, a sintaxe estuda “o modo como as palavras se associam para formar frases.” (Eliseu, 2014, p. 18). Alguns “exemplos de erros de sintaxe são erros na

²¹ Tradução original: “the production of such errors such as *womans*, *sheeps*, and *furnitures*” (Touchie, 1986, p. 77).

ordem das palavras, a concordância entre sujeito e verbo”²² (Touchie, 1986, p. 77), como *Am Samstag ich gehe in den Park*, em vez de *Am Samstag gehe ich in den Park*.

2.3. Consciencialização e correção de erros gramaticais

Aquando da ocorrência de um erro, para além da correção, é fulcral demonstrar aos alunos onde é que estes falharam, para que possam aprender e, adicionalmente, evitar os mesmos erros no futuro. Para que isto aconteça, os professores devem providenciar *feedback* claro aos alunos.

2.3.1. Feedback

De acordo com Fernandes (2022), o *feedback* é um processo pedagógico que tem evoluído ao longo dos séculos. Nos seus primórdios, o *feedback* era enquadrado pelo behaviourismo e pela psicologia associacionista e dividido em *feedback* positivo (entendido como reforço) e *feedback* negativo (entendido como repreensão). Atualmente, estas perspetivas foram postas de parte e o *feedback* é associado ao cognitivismo e às perspetivas socioculturais da aprendizagem, onde é visto como uma ferramenta muito relevante e que tem uma função positiva e importante na correção do erro, sendo “mobilizado pedagogicamente para melhorar as aprendizagens e não para estigmatizar os alunos” (Fernandes, 2022, p. 48).

Ainda segundo o mesmo autor, o *feedback* contribui para uma melhor aprendizagem dos alunos, pois permite-lhes: compreender quais são os objetivos de aprendizagem que têm de alcançar; perceber onde se encontram em relação aos objetivos de aprendizagem; e saber o que é necessário fazer em seguida para atingir tais objetivos. “A investigação tem evidenciado que há fortes e muito positivas relações entre o *feedback* e a motivação e o envolvimento dos alunos nas tarefas que lhes são propostas” (Fernandes, 2022, p. 52). Essas relações traduzem-se em vantagens significativas no desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos. Segundo Fernandes (2022), de entre essas vantagens podemos constatar que:

²² Tradução original: “examples of syntactic errors are errors in word order, subject-verb agreement” (Touchie, 1986, p. 77).

- O *feedback* claro e descritivo cria condições para que os alunos percebam o que têm de fazer para ultrapassar as dificuldades autonomamente. Isto porque quem proporciona o *feedback* não lhes diz explicitamente o que e como fazer, motivando-os, pois, acreditam que têm o controlo sobre o que têm de fazer para aprender;
- O *feedback* torna os alunos mais conscientes do seu estado em relação ao que têm de aprender e o que fazer para atingir o objetivo final da aprendizagem, melhorando o seu desempenho nas aulas;
- O *feedback* permite que os alunos analisem o seu trabalho através de uma perspetiva externa e baseada em critérios, fazendo com que estes regulem as suas aprendizagens e desenvolvam competências cognitivas e metacognitivas.

2.3.2. Correção

Quando falamos em erros como instrumentos facilitadores de aprendizagem, temos de falar imperativamente sobre a sua correção (Albuquerque & Guimarães, 2002). “Entende-se por correção a atitude tomada no momento em que o erro é concebido” (Carazzai & Santin, 2007, p. 109), podendo esta atitude ser tomada pelo professor, pelo próprio aluno (autocorreção) ou pelos pares (heterocorreção, em inglês *peer correction*). Carazzai e Santin (2007) citando Lyster e Ranta (1997) afirmam que existem seis tipos de correção mais utilizados, que se encontram parafraseados a seguir:

- **Correção explícita:** ocorre no momento da ocorrência do erro e refere-se ao fornecimento explícito da correção, ou seja, após o aluno cometer o erro, o agente que vai tomar a atitude de correção, vai demonstrar a existência de um erro ou vai dar a resposta correta;
- **Reformulação:** acontece uma reprodução modificada de uma frase por inteiro ou de apenas uma parte da frase, excluindo o erro cometido, ou seja, a frase do aluno é repetida, com o erro anteriormente existente corrigido;
- **Questões de clarificação:** estas questões são feitas pelo agente corretor quando não compreendeu alguma parte da frase ou quando detetou algum

erro gramatical. Estas questões permitem que o aluno perceba o erro e se autocorrija;

- **Sinais metalinguísticos:** os sinais metalinguísticos não providenciam uma correção explícita do erro. Estes contêm apenas comentários, perguntas ou símbolos que demonstram a existência de um erro em alguma parte da frase. Pode ser usado tanto na oralidade como na escrita;
- **Elicitação:** este tipo de correção envolve três técnicas diferentes: 1) a estimulação por parte do professor para que o aluno complete uma frase produzida por si próprio, de modo que este reflita sobre a sua produção; 2) o professor faz perguntas abertas a fim de o aluno perceber onde errou; 3) o professor pode pedir aos alunos que reformulem as suas frases, a fim de detetarem o erro;
- **Repetição:** ajustando a entoação, o professor faz uma pergunta ao aluno, repetindo o que este disse. O ajustamento na entoação permite que o aluno detete onde se encontra o erro.

2.3.3. Correção entre pares (heterocorreção)

Como referido no subcapítulo anterior, a correção pode ser feita pelo professor, pelo próprio alunos ou pelos pares ou *peer correction*. “No que diz respeito à *peer correction*, esta é uma técnica ou método, de correção de erros, através do qual os alunos [os colegas] se corrigem a si próprios, ao invés de ser o professor a fazê-lo” (Gonçalves, 2017, p. 14).

Este método de correção apresenta algumas vantagens nomeadamente: “As correções dos colegas são conhecidas por aliviarem as hierarquias e podem ser extremamente favoráveis à aprendizagem numa sala de aula harmoniosa, atribuindo novos papéis (alunos como “professores”)”²³ (Gerlach, 2011), e o facto de se

²³ Tradução original: “Korrekturen durch Mitschüler entlasten bekanntlich Hierarchien und können im harmonischen Klassenverbund durch neue Rollenzuweisung (Schüler als „Lehrer“) ausgesprochen lernfördernd sein,” (Gerlach, 2011). Fonte: <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20364573.html>

implementar “a autonomia, a cooperação, a interação e o envolvimento de todos os alunos” (Gonçalves, 2017, p. 15) na sala de aula.

Como não podia deixar de ser, este método de correção também apresenta desvantagens, de entre as quais o facto de alguns alunos não se sentirem à vontade para serem corrigidos pelos colegas (preferindo o método de correção tradicional, ou seja, serem corrigidos pelo professor) e, identificação de erros por parte de pares pode levar possíveis desentendimentos entre colegas e a problemas de autoestima pelo facto do colega ter corrigido outro colega (Gonçalves, 2017). Para evitar este tipo de problemas, este método tem de ser aplicado com cautela e os alunos têm de perceber que o erro é uma ferramenta de aprendizagem e não algo desagradável.

Barbosa (2023) desenvolveu *checklists* com códigos de correção, a tipologia de erros e exemplos da forma incorreta e da forma correta da palavra/expressão para desenvolver um projeto de escrita com alunos no âmbito de um PIA. Estas *checklists* serviam para que os alunos pudessem avaliar os seus textos nas atividades de escrita propostas tanto na língua inglesa (Tabela 9). Estas *checklists* podem ser adaptadas de modo que os alunos possam avaliar os textos dos colegas, de modo a praticarem a heterocorreção.

Tabela 9 - Checklist de inglês²⁴

Code	type of mistake/error	example wrong/correct form
EW	extra word(s)	I touched on my purse...
MW	missing word(s)	(The woman) is writing this email...
Punct	punctuation	I like football,/. however I don't...
Spel	spelling	ba l loon/ba l loon
T	tense	I went / will go home tomorrow...
WF	wrong form	She read / reads books...
WO	word order	There was a car blue / blue car ...
WW	wrong word	She sang loud / loudly

Str	structure	missing a part of an email not using different paragraphs for different parts of an email
-----	-----------	--

²⁴ Fonte: Barbosa, 2023, p. 225

Tabela 10 - Checklist de alemão²⁵

Kode	Fehlersorte	Beispiel falsche/richtige Form
A	falscher Artikel	Sie hat das / ein Heft.
B	falscher Bezug	Sie schreibt in das Heft. Sie liegt auf dem Tisch.
G	falsches Genus	Sie hat eine / ein Heft.
K	falscher Kasus	Sie schreibt in dem (Dativ) / das (Akkusativ) Heft.
P	falsche Präposition	Sie schreibt an / in das Heft.
T	falscher Tempusgebrauch	Gestern schreibt / hat sie in das Heft geschrieben .
WS	falsche Wort- oder Satzgliedstellung	Heute sie schreibt / schreibt sie in das Heft. Sie schreibt in das Heft einen Text / einen Text in das Heft .
W	falsche Wortwahl	Ihr Kollege / Mitschüler schreibt in sein Heft.
FW	fehlendes Wort	Sie schreibt in (das) Heft.
R	falsche Rechtschreibung	Sie shreibt / schreibt in das Heft.
Z	falsche Zeichensetzung	Zuerst , schreibt sie in das Heft.
FZ	fehlende Zeichensetzung	Sie schreibt in das Heft . ihr Heft ist blau.

Numa nota final, importa clarificar que os materiais e as tarefas implementados ao longo deste PIA foram pensados tendo em conta os aspetos teóricos apresentados neste capítulo, nomeadamente a heterocorreção e a correção metalinguística e o ensino da gramática segundo uma abordagem comunicativa. De realçar também que as aulas em si basearam-se em adaptações das metodologias PPP e TBL (ver Capítulos 4 e 5).

²⁵ Fonte: Barbosa, 2023, p. 226 (adaptado)

3. Desenho do Estudo

Neste capítulo será apresentado o desenho do estudo da presente investigação-ação, pelo que, primeiramente será apresentada a metodologia utilizada e, em seguida, será apresentado e descrito o plano de ação, tendo como referência os dados recolhidos na fase de observação (1. *Justificação da ação*) e nos contributos teóricos apresentados (2. *Fundamentação Teórica*).

3.1. Metodologia e ferramentas de recolha de dados

A metodologia utilizada neste projeto foi uma metodologia de investigação-ação, essencialmente qualitativa. Burns (2009) define que esta metodologia como a interação entre duas atividades, a investigação e a ação. Segundo a mesma autora, “[A] ação situa-se nos processos sociais em curso de contextos sociais específicos, quer se trate de salas de aula, escolas ou organizações inteiras, e normalmente envolve desenvolvimentos e intervenções nesses processos para provocar melhorias e mudanças”²⁶ (Burns, 2009, pp. 289-290). Por outro lado, a investigação foca-se “no âmbito da observação e da análise sistemáticas dos desenvolvimentos e das mudanças que ocorrem, a fim de identificar a lógica subjacente para a ação e para introduzir novas alterações, se necessário, com base nas conclusões e nos resultados”²⁷ (Burns, 2009, p. 290). Cardoso (2014) realça que a esta opção metodológica “tem-lhe sido reconhecido um importante contributo para a inovação e formação dos educadores” (p. 12).

O meu projeto de investigação-ação consistiu na consciencialização dos alunos para a ocorrência de erros de gramática básica (que já conhecem) e posterior correção dos mesmos, apostando essencialmente na correção entre pares, para promover a entreajuda dos alunos durante o seu processo de aprendizagem. Como anteriormente

²⁶ Tradução original: “The action is located within the ongoing social processes of particular societal contexts, whether they be classrooms, schools, or whole organizations, and typically involves developments and interventions into those processes to bring about improvement and change” (Burns, 2009, pp. 289-290).

²⁷ Tradução original: “The research is located within the systematic observation and analysis of the developments and changes that eventuate in order to identify the underlying rationale for the action and to make further changes as required based on findings and outcomes” (Burns, 2009, p. 290).

referido, este projeto decorreu no contexto de ensino-aprendizagem de alunos de Inglês do Ensino Secundário e alunos de Alemão do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o período da elaboração e implementação deste PIA, foram utilizadas quatro ferramentas de recolha de dados: análise documental, notas de campo, inquéritos por questionário e gravações de áudio. Estas ferramentas foram utilizadas igualmente em ambas as áreas de intervenção, sendo aplicado um questionário inicial; uma atividade de oralidade no ciclo 1; um questionário de fim do ciclo 1; uma atividade de escrita no ciclo 2; um questionário de fim do ciclo 2 e avaliação global da eficácia do projeto.

Na fase que precedeu a implementação dos ciclos de investigação, ou seja, na fase de observação de aulas das professoras orientadoras, foram utilizadas folhas de observação de diferentes parâmetros do funcionamento da sala de aula (Anexo 5), bem como notas de campo (Anexo 6), que permitiram identificar os erros que os alunos cometiam durante as aulas. Nesta fase apliquei também um primeiro questionário (ciclo 0) para perceber melhor a relação dos alunos com a gramática e com a correção de erros gramaticais, bem como, os instrumentos de trabalho que mais os motivam a aprender gramática, e onde sentem mais dificuldade em aprender, se na oralidade, se na escrita (como referido no subcapítulo 1.2.2. *Análise e recolha de dados*).

Durante a implementação dos ciclos de investigação, nomeadamente do 1.º ciclo, utilizei gravação de áudios, a fim de poder ouvir com atenção os erros cometidos pelos alunos durante a atividade de produção oral requerida para este ciclo (as transcrições dos áudios encontram-se no Anexo 7), pois “[O] valor mais óbvio da gravação de áudio é o facto de oferecer um resumo exato do que foi dito.”²⁸ (Given (Ed.), 2008, p. 40). No fim da implementação de cada ciclo de investigação, apliquei um inquérito por questionário, de modo a perceber a opinião dos alunos relativamente ao seu processo de ensino-aprendizagem, já que os questionários são uma ferramenta de

²⁸ Tradução original: “Audiorecording involves using either analog or digital recording equipment to capture conversations, interactions, and interviews. The most obvious value of audiorecording is that it offers an accurate summary of what was said” (Given (Ed.), 2008, p.40).

recolha de dados muito utilizada, pois estes “ajudam o investigador a saber se os resultados experimentais são suscetíveis de ter alguma relação com a realidade”²⁹ (Rugg & Petre, 2007, p. 144). Ainda segundo os mesmos autores, os questionários são recursos muito úteis para saber a opinião dos inquiridos sobre o assunto de estudo (os resultados destes questionários de final de ciclo serão analisados nos capítulos subsequentes). Em relação à análise documental, esta foi feita com a exploração dos textos produzidos pelos alunos, de modo a perceber se e como evoluíram.

No fim do 1.º ciclo de investigação, foi aplicado um questionário em ambas as áreas disciplinares de intervenção, o Inglês e o Alemão. O propósito da aplicação deste questionário foi avaliar a efetividade do trabalho com cartões na sensibilização da ocorrência de erros de gramática básica na oralidade. Estes questionários foram iguais tanto para o Inglês como o Alemão. Relativamente à estrutura do questionário, este é composto por cinco questões: quatro questões de resposta fechada, com justificação de resposta, de modo que os alunos pudessem ter mais liberdade para expressarem o que acharam sobre as técnicas utilizadas durante o 1.º ciclo de investigação, e uma questão de resposta aberta de modo a fazerem sugestões de melhoria ao projeto. Os resultados destes questionários serão analisados em detalhe no próximo capítulo.

No fim do 2.º ciclo de investigação, foi aplicado mais um questionário, com o propósito de avaliar a efetividade do *feedback* entre pares e dos códigos de correção na sensibilização da ocorrência de erros de gramática básica na escrita. Estes questionários tiveram alterações mínimas na formulação das questões, de modo a facilitar a interpretação das mesmas para os alunos mais novos (os de Alemão), no entanto, o objetivo das questões era o mesmo. Relativamente à estrutura deste questionário, este é dividido em duas secções: questionário pós-ciclo 2, com uma estrutura semelhante ao questionário aplicado no fim do 1.º ciclo de investigação, e uma secção dedicada a avaliar a efetividade do projeto na sua globalidade, sendo as questões de resposta

²⁹ Tradução original: “This helps the researcher to know whether the experimental results are likely to bear some relation to reality” (Rugg & Petre, 2007, p. 144).

fechada com justificação das respostas. Os resultados deste questionário serão analisados em detalhe no capítulo 5.

3.1.1. Plano de ação

Tendo em conta a fase de observação e os resultados obtidos através do processo de observação, bem como a análise dos resultados dos questionários do ciclo 0, descritos no subcapítulo 1.2. *Identificação do problema*, tornou-se evidente que os alunos cometiam erros que podiam prejudicar a comunicação nos idiomas alvo, por isso formulei o plano de ação neste abaixo descrito.

Como os alunos referiram no questionário do ciclo 0 que davam mais erros na escrita do que na oralidade, decidi que a oralidade seria trabalhada primeiro, de modo a motivar os alunos. Ficou então determinado que o primeiro ciclo de investigação seria focado no trabalho da oralidade e o segundo ciclo no trabalho da escrita. Em ambos os ciclos de investigação, optei também por implementar a heterocorreção ou correção entre pares, de modo que todos os alunos pudessem estar envolvidos no seu processo de aprendizagem e no processo de aprendizagem dos colegas, embora nos questionários, a maioria dos alunos ter afirmado que preferiam ser corrigidos pelo professor.

No ciclo 1 de investigação, as aulas de projeto da área do Alemão coincidiram com uma regência supervisionada, pelo que, vieram em sequência com a unidade didática introduzida na altura. As aulas de projeto serviram para rever e consolidar os temas introduzidos nas aulas anteriores. Os alunos anotaram ideias em *bullet points* e depois produziram uma intervenção oral, que foi gravada. Enquanto os alunos falavam, foi pedido aos colegas que prestassem atenção e assinalassem e apontassem os erros gramaticais que ouviam. Os alunos da área do Inglês, como tinham um nível linguístico mais avançado, organizaram ideias mais complexas, relacionadas com os temas abordados na regência que precedeu as aulas de projeto. Aqui, novamente enquanto os alunos falavam, foi pedido aos colegas que assinalassem e tomassem nota dos erros gramaticais escutados. No capítulo 4, será feita uma análise detalhada do ciclo 1 de investigação.

No ciclo 2 de investigação, as aulas de projeto na área do Alemão, foram dadas novamente durante uma regência. Nesta regência, foi introduzido um tema que foi depois trabalhado pelos alunos nos seus textos. Tanto os alunos da área do Inglês como os da área do Alemão planearam e escreveram um texto, que depois foi corrigido pelos colegas e, por fim reescrito para aferir se os alunos tinham entendido a correção dos colegas. A tipologia textual escolhida para ser trabalhada neste ciclo foi o email. No capítulo 5, será feita uma análise detalhada do ciclo 2 de investigação.

Numa nota final, é importante referir que optei por utilizar a estratégia didática *Presentation, Practice, Production* (PPP) para lecionar as aulas de projeto, pois esta é a estratégia mais frequentemente utilizada pelos professores de Alemão e de Inglês, e que o trabalho desenvolvido no âmbito deste PIA possuía uma vertente qualitativa, pelo que todas as atividades planeadas tinham como objetivo uma análise qualitativa do processo de aprendizagem dos alunos.

4. Capítulo 4 – Ciclo 1 do Projeto de Investigação-Ação

Neste capítulo será apresentado o primeiro ciclo de intervenção do PIA. O capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro subcapítulo alusivo à área de intervenção do Alemão (4.1. *Ciclo 1 da disciplina de Alemão*) e o segundo subcapítulo alusivo à área de intervenção do Inglês (4.2. *Ciclo 1 da disciplina de Inglês*). Cada subcapítulo está organizado do seguinte modo: inicialmente será feita a contextualização das atividades implementadas, seguidamente serão descritas as atividades, em terceiro lugar serão apresentados os resultados, e por fim estes serão discutidos. A discussão dos resultados presentes neste relatório será realizada com base numa análise do conteúdo das transcrições das intervenções orais dos alunos, aliada com os resultados dos questionários pós primeiro ciclo e com as sessões de *feedback* pós-aula com as professoras-orientadoras e com a colega estagiária.

De modo a complementar a leitura deste relatório, é sugerida a visualização dos anexos e dos elementos visuais (gráficos e tabelas), à medida que vão sendo mencionados, de modo a permitir uma melhor compreensão e interpretação quer das atividades, quer dos resultados.

4.1. Ciclo 1 da disciplina de Alemão

4.1.1. Contextualização das atividades implementadas

O ciclo 1 de Alemão consistiu em duas atividades curtas de expressão oral que decorreram durante um conjunto de duas aulas de 45 minutos de projeto lecionadas à turma do 9.º Y, nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2024. As atividades que fizeram parte deste ciclo, foram inseridas na unidade didática 2, dedicada à *Lektion 23* do manual adotado *Beste Freunde A2.1*, de modo a dar uma continuidade lógica à temática abordada até aquele momento. A *Lektion 23*: „*Bis zur Brücke ist es nicht weit.*“, dedicada à personagem *Anna*, incidia sobre os temas „*Stadt*“ (cidade) e „*Wegbeschreibung*“ (orientação na cidade), sendo estes temas lecionados antes do início do ciclo 1 do PIA. As atividades do ciclo 1 do PIA foram, portanto, atividades de consolidação e revisão dos conteúdos lecionados nesta unidade didática. Para além disto, os alunos tinham apresentado dificuldades nos tempos e conjugações verbais no teste de avaliação

anterior à implementação do ciclo 1 do PIA, por isso, foi decidido que uma das aulas de projeto seria dedicada ao trabalho de prática e revisão dos verbos.

4.1.2. Descrição das atividades implementadas

A primeira aula de projeto do ciclo 1, lecionada a 27 de fevereiro de 2024, teve como objetivos, não só a revisão dos tempos e conjugações verbais, como a apresentação dos materiais constituintes desta fase do projeto, nomeadamente os cartões com os pontos de exclamação (Figura 1) e os cartões de detetive (Anexos 8 e 9). Realça-se que as cores utilizadas para os cartões possuem um efeito puramente estético. O mesmo aplica-se ao símbolo escolhido para representar o “erro”, o ponto de exclamação, sendo um símbolo que permite assinalar a existência de algo, sem lhe atribuir uma conotação negativa ou positiva.

Figura 1 - Cartões com pontos de exclamação



A contextualização da aula foi feita ao mostrar os cartões com os pontos de exclamação, de modo a despertar a curiosidade dos alunos relativamente à utilidade dos mesmos. Após especularem e concluírem que estes serviam para sinalizar algo, foram-lhes atribuídos os cartões e foi-lhes explicado que deveriam levantá-los quando ouvissem um erro gramatical no texto (Anexo 10) que seria lido. Posto isto, passei à leitura de um texto escrito (sem mostrar aos alunos) com erros gramaticais propositados

para aferir se os alunos conseguiam identificá-los quando os ouviam. Após a audição do texto, foi-lhes mostrado o texto e foi feita a correção do mesmo em conjunto. Esta atividade serviu de modelo para os alunos perceberem o que teriam de fazer com os cartões com os pontos de exclamação.

Depois da realização da atividade modelo, foi pedido aos alunos que escrevessem nos seus cadernos, quatro atividades que tinham feito no fim de semana passado no infinitivo (visto que esta aula foi lecionada numa terça-feira, o tema fim de semana ainda se encontrava atual). Nesta fase foram apresentados os cartões de detetive (ideia surgida de modo a motivar os alunos para encontrar erros), que serviam para os alunos apontarem os erros que ouviam e a tabela com os tipos de erros gramaticais (Anexo 11) e os seus códigos para que os alunos soubessem o tipo de erros a que deveriam prestar atenção³⁰ (a tabela esteve projetada enquanto os alunos apresentavam, de modo a poderem consultar o tipo de erro). Após escreverem as quatro atividades no infinitivo, os alunos descreveram o que fizeram no fim de semana utilizando o *Perfekt* e o *Präteritum* e as atividades previamente escritas. As intervenções dos alunos foram gravadas, a fim de serem analisadas pela professora posteriormente. Durante as intervenções dos alunos, os colegas levantavam os cartões com os pontos de exclamação e apontavam os erros escutados nos cartões de detetive. No fim de cada intervenção, os colegas diziam que erros tinham ouvido e ajudavam na correção dos mesmos oralmente.

A segunda aula do ciclo 1, lecionada no dia 28 de fevereiro de 2024, teve como objetivo a revisão do tema “orientação na cidade”, lecionado no contexto da *Lektion 23* referida no subcapítulo anterior. A contextualização do tema da aula fez-se com uma atividade de ligação (Anexo 12). Nesta atividade os alunos tinham de ler as descrições de caminho e fazê-las corresponder com a localização final, utilizando um mapa da cidade (Anexo 13). Para além da contextualização, esta atividade tinha também o propósito de fazer os alunos relembrem vocabulário e preposições de lugar. Após esta

³⁰ Esta tabela de erros foi uma adaptação da tabela de erros usada por Barbosa (2023) e que está retratada no subcapítulo 2.3.3. Correção entre pares (heterocorreção) (Tabela 10). A adaptação foi feita de modo a retirar os aspetos que não são considerados para a oralidade.

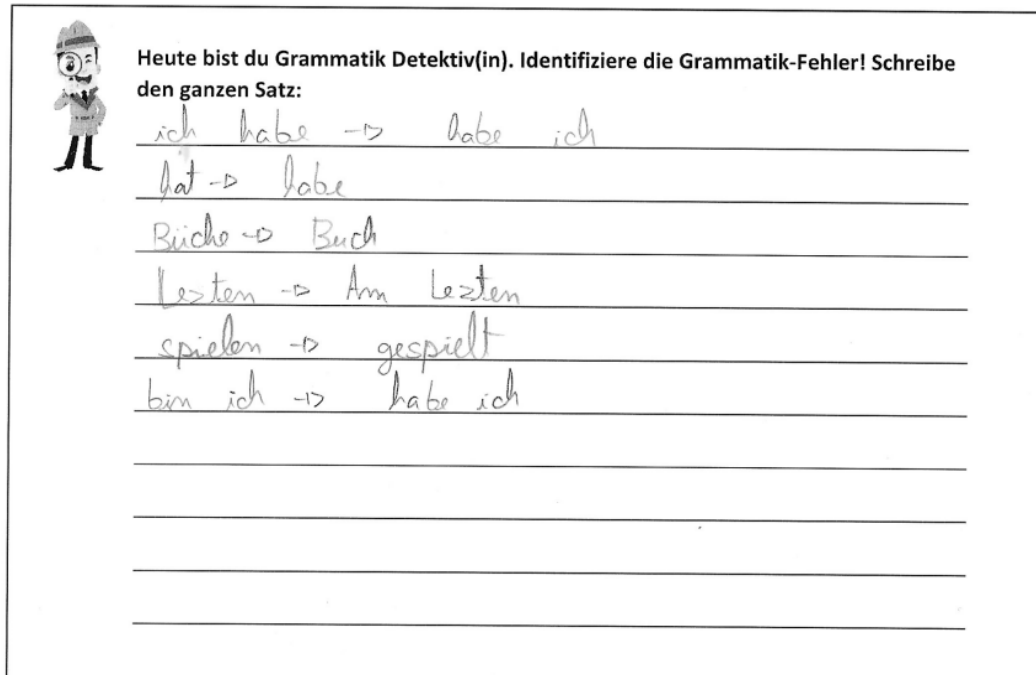
atividade, relembremos em conjunto os gêneros dos locais apresentados no mapa, de modo a fazer uma pequena revisão.

Os alunos criaram depois, em duplas, um diálogo em que perguntavam ao colega como chegar a determinado local e em que o colega respondia, indicando o caminho (usando outro mapa – Anexo 14). As intervenções dos alunos foram gravadas a fim de serem posteriormente analisadas. E tal como na aula anterior, durante as intervenções dos alunos, os colegas levantavam os cartões com os pontos de exclamação e apontavam os erros escutados nos cartões de detetive e, no fim de cada intervenção, os colegas diziam que erros tinham ouvido e ajudavam na correção dos mesmos oralmente.

4.1.3. Apresentação dos resultados

As atividades no âmbito do ciclo 1 do PIA foram realizadas por todos os 12 alunos que compoñham a turma, em ambas as aulas. Tendo em conta os resultados da atividade realizada no dia 27 de fevereiro de 2024, foi possível observar que alguns alunos ficaram nervosos durante o momento de exposição e gravação das suas intervenções (a transcrição das gravações dos alunos pode ser consultada no anexo 7), no entanto, estavam motivados com a ideia de serem detetives e procurarem erros.

Figura 2 – Exemplo de um cartão de detetive – aula de 27/02/24



The image shows a handwritten detective card. On the left, there is a small cartoon illustration of a detective wearing a hat and a trench coat. To the right of the illustration, the text reads: "Heute bist du Grammatik Detektiv(in). Identifiziere die Grammatik-Fehler! Schreibe den ganzen Satz:". Below this text, there are several lines of handwritten corrections. Each line consists of a handwritten phrase followed by an arrow pointing to the corrected phrase. The corrections are: "ich habe" to "habe ich", "hat" to "habe", "Bücher" to "Buch", "Lesen" to "Am Lesen", "spielen" to "gespielt", and "bin ich" to "habe ich". There are also several empty lines at the bottom of the card for additional corrections.

Heute bist du Grammatik Detektiv(in). Identifiziere die Grammatik-Fehler! Schreibe den ganzen Satz:

ich habe → habe ich

hat → habe

Bücher → Buch

Lesen → Am Lesen

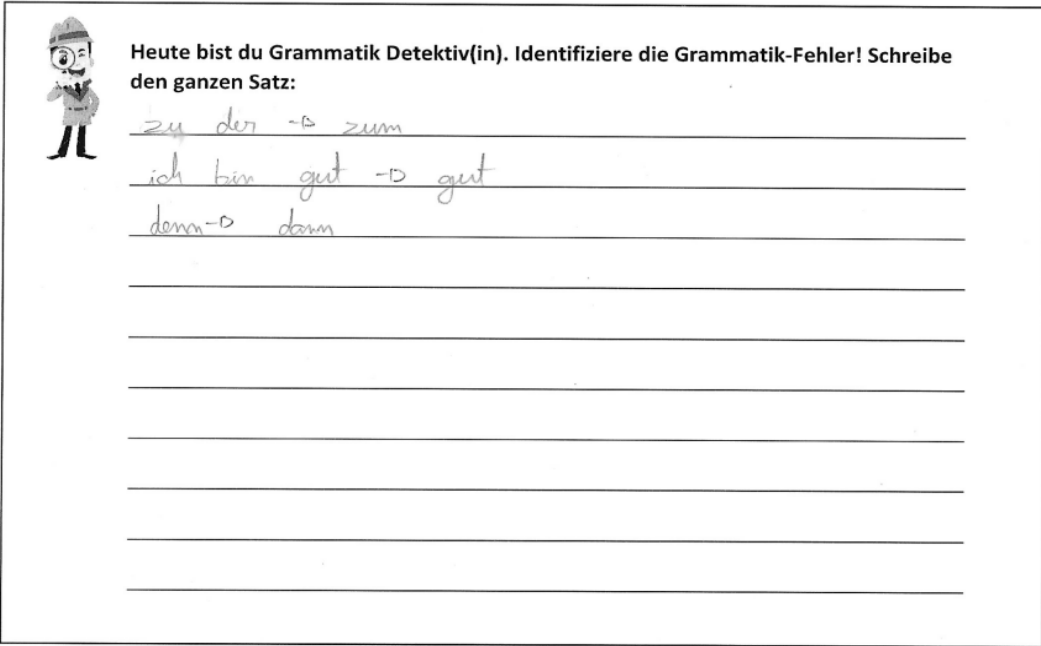
spielen → gespielt

bin ich → habe ich

Outro aspeto que pôde ser observado foi que os alunos tiveram dificuldades em executar as duas tarefas em simultâneo, a sinalização de erros com os cartões com pontos de exclamação e a escrita dos erros escutados nos cartões de detetive. Por esta razão, o registo de erros nos cartões de detetive foi muito inferior ao inicialmente esperado (Figura 2).

Na atividade de dia 28 de fevereiro de 2024, notou-se que ao permitir que os alunos trabalhassem em pares, contribuiu para a que os mesmos se sentissem menos inibidos para apresentarem os seus diálogos. A motivação por serem detetives manteve-se durante esta segunda aula, no entanto, a quantidade do registo de erros nos cartões de detetive manteve-se baixa (Figura 3).

Figura 3 - Exemplo de um cartão de detetive - aula de 28/02/24



Heute bist du Grammatik Detektiv(in). Identifiziere die Grammatik-Fehler! Schreibe den ganzen Satz:

zu der -> zum

ich bin gut -> gut

denn -> dann

Após uma análise posterior da transcrição das intervenções dos alunos por parte da professora estagiária (Anexo 7), podemos concluir que os alunos deram no total dos dois dias 42 erros, sendo 22 erros relativos à atividade de dia 27 de fevereiro e 20

relativos à atividade do dia 28 de fevereiro. A distribuição de erros no dia 27 de fevereiro distribuiu-se do seguinte modo³¹:

Tabela 11 - Tipo e frequência de erros ocorridos na aula de projeto de dia 27/02/24

Tipo de erro	Frequência (%)³²
Conjugação verbal (tempo verbal + pessoa)	59,1
Troca de elementos na frase (Umstellung)	18,2
Palavra incorreta	9,1
Artigo (omissão)	4,5
Ausência de verbo	4,5
Preposição (mau uso)	4,5
Total	99,9

Podemos, portanto, afirmar que a maioria dos erros ocorreram na classe gramatical dos verbos, tanto a nível da conjugação da pessoa (1 erro – “*habt ich*”), como a nível da forma do Perfekt (9 erros – “*habe ich sehe*”, “*habt ich spielen...spielen...spielen*”, “*habe ich gezelten*”, “[*habe*] *mein Schlafzimmer aufräumt*”, “*bin Sport machen*”, “*bin ich tanzen*”, “[*bin*] *ich singen*”) e do verbo auxiliar utilizado para formar o mesmo (3 erros – “*bin ich Sport machen*”, “*bin ich tanzen*”, “[*bin*] *ich singen*”). Em seguida, encontram-se os erros relativos à ordem dos elementos na frase (4 erros), em que por vezes, os alunos se esqueceram de trocar o sujeito e o verbo (*Umstellung*) (“*und habe ich Buch*”, “*und habe ich Geige*”, “*und habe ich Hündin*”, “*und habe ich Hausaufgaben*”). A terceira categoria de erros que mais apareceu no dia 27 de fevereiro foi o uso de uma palavra incorreta (2 erros), sendo que dois alunos utilizaram a palavra *also*, que em alemão significa, portanto, como se esta tivesse o mesmo significado que *also* em inglês, que significa também (“*also habe ich sehe fern*”, “*also habe ich ein Buch gelesen*”). De seguida, com o mesmo número de ocorrências cada (1), temos as categorias omissão de artigo (“*und habe ich Buch gelesen*”), ausência de verbo (“*und ich*

³¹ Os erros relativos à declinação de adjetivos não foram contabilizados, visto que os alunos ainda não os tinham aprendido.

³² Os valores aqui apresentados encontram-se arredondados às décimas.

fünfzehn Jahre alt”), e o uso incorreto de uma preposição (“*ich bin für ein Park gegangen*”). A distribuição de erros no dia 28 de fevereiro foi feita do seguinte modo:

Tabela 12 – Tipo e frequência de erros ocorridos na aula de projeto de dia 28/02/24

Tipo de erro	Frequência (%)³³
Artigo (mau uso + omissão)	55,0
Preposição (mau uso)	20,0
Palavra incorreta	10,0
Troca de elementos na frase (Umstellung)	10,0
Omissão de palavra	5,0
Total	100,0

Relativamente aos erros da segunda aula, lecionada no dia 28 de fevereiro, podemos observar que a maioria dos erros ocorreram na classe gramatical dos artigos (11 erros), tanto a nível do mau uso (9 erros – “*gehst du der Hauptstraße entlang*”, “*komme ich zu der Bahnhof*”, “*Im der Sportplatz*”, “*an der Paulstraße*”, “*Wie komme ich zu die Pizzeria*”, “*An der Sportplatz geh*”, “*Wie gehe ich zum der Sportplatz*”, “*bis zum der Sportplatz*”, “*entlang bis zum der Sportplatz*”), como da omissão (3 erros – “*komme ich zu Pizzeria Veneta*”, “*dann rechts zu Hauptstraße*”, “*Endlich rechts zu Pizzeria*”). Seguidamente, estão os erros relativos à classe gramatical das preposições, mais propriamente ao mau uso das mesmas (4 erros - “*gehst du nach links zu der Bahnhofstraße*”, “*Ich bin am Bahnhof*”, “*dann gehst du links zu Parkstraße*”, “*nach rechts an der Paulstraße*”). Os erros relacionados ao uso de palavras incorretas, apresentam duas ocorrências - “*Wer bist du*” (quando a intenção era perguntar como a pessoa estava), “*denn geh nach links*” (quando a intenção era a de usar *dann*). Os erros relativos à troca de elementos da frase, nomeadamente do sujeito e do verbo (Umstellung) também apresentam duas ocorrências – “*dann Sie gehen links*” e “*dann Sie gehen entlang*”. Por fim, a categoria que aparece com menos ocorrências é a omissão de palavras – “*geh nach links und ist der Pizzeria*”.

³³ Os valores aqui apresentados encontram-se arredondados às décimas.

Comparando o número de erros, este foi semelhante nas duas aulas do projeto, no entanto, os tipos de erros foram diferentes. Houve uma maior prevalência de erros ao nível dos artigos e das preposições, contudo, a nível verbal houve uma melhoria significativa, sendo que não ocorreram erros de conjugação na segunda aula. Outra melhoria, foi uma ligeira redução na troca de elementos na frase, nomeadamente do sujeito e verbo (*Umstellung*).

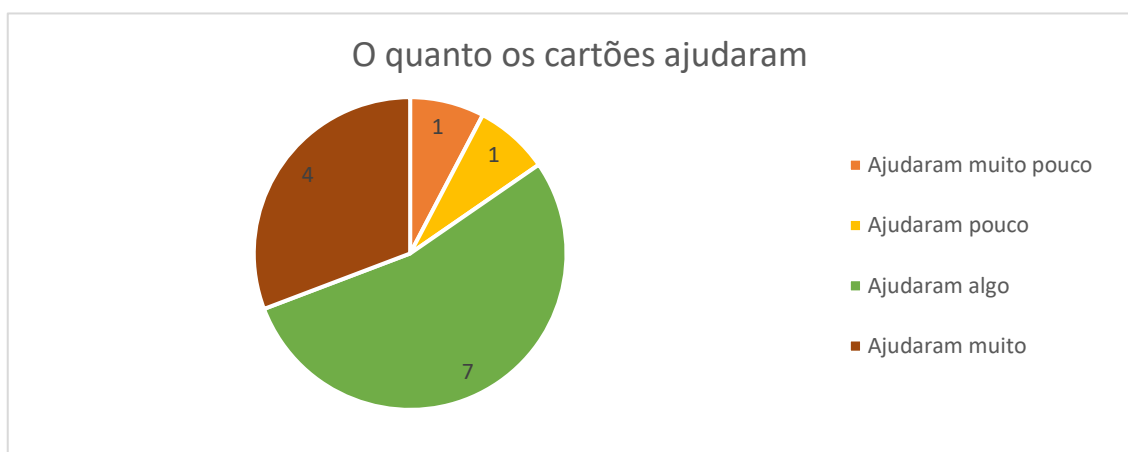
4.1.4. Discussão dos resultados

Tal como referido no subcapítulo anterior, durante a implementação do ciclo 1 do PIA os alunos apresentavam-se motivados com o uso dos cartões, tanto dos cartões com os pontos de exclamação, como dos cartões de detetive; no entanto, apresentaram algumas dificuldades em identificar os erros que ouviam e registá-los em simultâneo. Numa perspetiva dos erros, entre o primeiro dia (27 de fevereiro) da implementação do ciclo 1 do projeto e o segundo dia (28 de fevereiro), apresentaram melhorias muito ligeiras no tipo de erros cometidos, nomeadamente com os erros na classe dos verbos e com os erros relativos à troca de elementos na frase, mais especificamente o sujeito e o verbo. Uma forma de conseguir que os alunos conseguissem fazer um registo mais bem-sucedido, podia ser juntar os alunos em pares e pedir-lhes para que um elemento se foque na identificação dos erros e o outro elemento no registo dos mesmos.

Ainda em relação ao ciclo 1 do PIA, foi aplicado um questionário de pós-ciclo 1 no dia 17 de abril de 2024 (após as férias de Páscoa, pois os alunos tiveram avaliações após a implementação do ciclo 1, não havendo a possibilidade de aplicar o questionário no fim das atividades). Este questionário (Anexos 15 e 16) consistiu em cinco questões e foi aplicado a apenas 11 alunos, pois um aluno estava ausente por motivos de atividades de âmbito musical. À primeira pergunta “Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?”, a resposta predominante foi “3- ajudaram algo” com 7 respostas, seguida de “4- ajudaram muito” com duas respostas e, finalmente encontram-se as opções 2- ajudaram pouco” e “1- ajudaram muito pouco” com uma resposta cada (Gráfico 7). As justificações apresentadas pelos alunos que referiram que os cartões ajudaram algo foram: por poderem ver onde erraram gramaticalmente; por

perceberem que erraram, mas nem sempre identificarem exatamente onde; os cartões ajudaram a corrigir erros, melhorando a percepção da língua alemã; e a fala não é a sua melhor habilidade, pelo que se notou na atividade dos cartões. As justificações para o facto de os cartões terem ajudado muito foram: a correção em “real-time” em vez do “delay” dos testes; e ser bom para saber os erros e onde melhorar. A justificação apresentada pelo aluno que afirmou que os cartões ajudaram pouco foi o facto de só ter percebido alguns erros e outros não e, a justificação apresentada pelo aluno que afirmou que os cartões ajudaram muito pouco foi o facto de não fazer erros gramaticais.

Gráfico 7 - Resposta à questão “Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?” em Alemão



Em relação à questão 2 “Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?”, a resposta predominante foi “Sim” com nove respostas, seguida de “Não” com apenas duas respostas. As justificações apresentadas pelos alunos para acharem que o feedback dos colegas os ajudará a evitar erros gramaticais na oralidade no futuro foram: podem aprender mais; os colegas podem aperceber-se de erros de que o próprio não se apercebe; e o facto de o feedback ser em *real-time*. As justificações para dois alunos acharem que o feedback dos colegas não os ajudará no futuro foram: nem sempre saberem onde erraram; e não darem erros gramaticais.

Em resposta à questão 3 “A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?”, a maioria dos alunos (10) respondeu que sim, e apenas um aluno respondeu que não, sendo que a justificação “Não, porque

não”, não foi considerada válida. Relativamente à questão 4 “Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas?”, a resposta predominante foi “são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática” com 8 respostas, em seguida foram “promovem a entreajuda e correção entre colegas” e “aumentam a motivação para a sensibilização de erros” com cinco respostas cada. Finalmente, encontra-se a resposta “são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos” com quatro respostas. Nenhum aluno acrescentou outra vantagem ao uso dos cartões.

Em resposta à quinta e última pergunta “Quais os aspetos negativos da sensibilização com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?” (pergunta de resposta aberta), três alunos referiram sentir medo de errar e de ser julgado; dois alunos referiram que não havia aspetos negativos a apontar; dois alunos referiram que houve pouco tempo para a atividade; um aluno referiu que por os cartões serem um recurso visual, é difícil reparar nos erros; um aluno referiu que devia haver mais opções de resposta; e dois alunos referiram que a atividade promove o *bullying* entre a turma, no entanto, numa nota de ressalva gostaria de ressaltar que o conceito de *bullying* aqui aplicado pelos alunos foi usado de forma leviana e recorrendo ao dicionário Collins o *bullying* é o “uso repetido de ameaças ou violência numa tentativa de magoar ou intimidar outros”³⁴ e segundo o Cambridge Dictionary o *bullying* é o “comportamento de uma pessoa que magoa ou assusta alguém mais pequeno ou menos poderoso, muitas vezes obrigando essa pessoa a fazer algo que não quer”³⁵. Durante a aula, houve um comentário feito por um colega de forma rude ao corrigir um erro de outro, tendo sido este aluno logo chamado à atenção pela professora. Dois alunos fizeram ainda sugestões para melhoria do projeto: fazer a atividade de maneira mais calma, para perceberem melhor os erros, e fazer a atividade com outras pessoas.

4.2. Ciclo 1 da disciplina de Inglês

³⁴ Tradução original: “the repeated use of threats or violence in an attempt to harm or intimidate others” (Collins Dictionary).

³⁵ Tradução original: “the behaviour of a person who hurts or frightens someone smaller or less powerful, often forcing that person to do something they do not want to do” (Cambridge Dictionary).

4.2.1. Contextualização das atividades implementadas

O ciclo 1 de Inglês consistiu numa atividade de planeamento e exposição oral e decorreu durante um conjunto de duas aulas de 50 minutos de projeto lecionadas à turma do 11.º X, nos dias 29 de fevereiro e 14 de março de 2024. Uma vez que a primeira aula de projeto decorreu na transição entre duas unidades didáticas diferentes no manual adotado “*My Selfie 11*”, problemas humanitários retratados na subunidade “1.4. A helping hand” e ambiente retratado na unidade “2. There’s no planet B”, foi decidido implementar uma atividade que servisse de ponte entre um tema e o outro. Posto isto, foi decidido que os alunos iriam trabalhar causas à sua escolha, tendo para isso de criar uma Organização Não Governamental (ONG).

4.2.2. Descrição das atividades implementadas

A primeira aula de projeto do ciclo 1 de Inglês, lecionada a 29 de fevereiro de 2024, teve como objetivos tanto a introdução ao tema das ONG e das causas, como a apresentação dos materiais constituintes desta fase do projeto, nomeadamente os cartões com os pontos de exclamação (Figura 1) e os cartões de detetive (Anexo 8). A contextualização desta aula foi feita com a escrita da sigla NGO (*Non-Governmental Organisation*, Organização Não Governamental em português) no quadro, para aferir se os alunos sabiam do que se tratava. Seguidamente à apresentação das ONG, foram apresentados os cartões com os pontos de exclamação aos alunos e foi-lhes explicado que estes deveriam ser levantados durante a audição de um erro gramatical no texto que seria lido (Anexo 17). A leitura do texto foi feita sem que os alunos o vissem. Este texto foi escrito com erros gramaticais propositados para aferir se os alunos os conseguiam identificar. À semelhança do que aconteceu no ciclo 1 de Alemão, após a audição do texto, este foi-lhes mostrado e a correção dos erros gramaticais lá presentes foi feita em conjunto. Esta atividade foi uma atividade-modelo para os alunos perceberem o que teriam de fazer com os pontos de exclamação. Depois da realização da atividade modelo, foi feito um *brainstorming* sobre as causas às quais as ONG se podem dedicar. Após o *brainstorming* foi distribuído um guião (Anexo 18) para os alunos criarem uma ONG. No guião os alunos deviam escrever apenas ideias e não um texto.

Na segunda aula do ciclo 1 de Inglês, lecionada no dia 14 de março de 2024, os alunos terminaram o planeamento das suas ONG (Anexo 19). Após terminarem o planeamento das ONG, os alunos foram “convidados” a apresentar a sua ONG e a convencer mais pessoas a juntarem-se à sua causa (seguindo o guião) numa rubrica de rádio intitulada de “3 minutes NGO”. Devido ao tempo limitado da aula (50 minutos) e à dimensão da turma, apenas alguns alunos apresentaram as suas ONG. Antes do início da atividade de exposição oral, os alunos receberam os cartões de detetive para tomarem nota dos erros gramaticais que ouviam e foi-lhes apresentada a tabela de erros (Anexo 20), para saberem a que tipo de erros deviam estar atentos. Enquanto os alunos apresentavam, os colegas levantavam os cartões com os pontos de exclamação para assinalar o erro gramatical, e apontavam os erros nos cartões de detetive. As intervenções dos alunos foram gravadas (ver transcrições no Anexo 7) Com base na experiência da atividade implementada no ciclo 1 de Alemão, foi decidido que os alunos se organizariam em pares, a fim de um aluno ficar responsável por identificar os erros e o outro ficar responsável por tomar nota dos mesmos (os resultados desta técnica serão analisados mais à frente). Após as intervenções dos alunos, os erros gramaticais registados pelos alunos foram analisados e corrigidos em conjunto. O tema das ONG foi importante para a identificação e correção de erros gramaticais na oralidade, no entanto, a nível de conteúdo também constituiu uma aquisição importante para os alunos.

4.2.3. Apresentação dos resultados

As atividades no âmbito do ciclo 1 de Inglês do PIA foram realizadas por 22 dos 23 alunos que compunham a turma, tanto na primeira aula, como na segunda. Na aula de dia 29 de fevereiro, aquando da apresentação dos materiais relativos ao projeto (cartões com os pontos de exclamação e o texto com erros gramaticais), os alunos encontravam-se motivados e não apresentaram dificuldade em usar os cartões nem em identificar e corrigir os erros encontrados. Na fase da criação das ONG, os alunos demoraram mais tempo nessa atividade, do que tinha sido inicialmente planeado porque prestavam atenção aos detalhes da criação das suas ONG, no entanto, não apresentaram dificuldades em executar a tarefa.

Na segunda aula, no dia 14 de março de 2024, no momento que antecedeu a apresentação das ONG, os alunos estavam nervosos e relutantes em apresentar, contudo, após a apresentação da ONG do primeiro colega, os outros alunos começaram a voluntariar-se para apresentar. À semelhança dos alunos de Alemão, os alunos de Inglês estavam motivados com a ideia de serem detetives e terem de encontrar erros.

Como referido no subcapítulo anterior, foi decidido que os alunos se organizariam em pares para identificar e registar os erros gramaticais ouvidos durante as intervenções dos colegas, de modo que as duas tarefas em simultâneo não “sobrecarregassem” os alunos, no entanto, esta técnica não teve os resultados esperados. Esperava-se com esta técnica que o número de registos dos alunos nos cartões de detetive aumentasse, contudo, embora tivessem assinalado os erros, os registos mantiveram-se baixos (Figura 4).

Figura 4 – Exemplo de cartão de detetive - Inglês



Today you are a grammar detective. Identify the grammar mistakes and write them down. Write full sentences, not only words.

WW - founding → founder

T - past → present

Wf → plural → singular

Wc → ^{violence stop} ~~balance violence stop violence~~

EW → on the

WW → ~~on~~ → in

Wf → ~~senses~~ → send

T → past → present

Ao analisar a transcrição das intervenções dos alunos (Anexo 7), podemos concluir que os alunos deram no total 28 erros. Os erros da atividade de dia 14 de março distribuíram-se do seguinte modo:

Tabela 13 - Tipo e frequência de erros gramaticais durante a atividade de Inglês - 14/03/24

Tipo de erro	Frequência (%)³⁶
Verbo (tempo verbal incorreto + forma incorreta + omissão do verbo auxiliar)	50,0
Preposição (mau uso + omissão)	25,0
Não concordância de elementos na frase	10,7
Palavra incorreta	7,1
Artigo (mau uso)	3,6
Pronome relativo (mau uso)	3,6
Total	100,0

A maioria dos erros feitos pelos alunos do Inglês ocorreram na classe gramatical dos verbos (14 erros), tanto a nível do tempo verbal incorreto (6 erros – *“has been going”, “We already did”, “we also make conference”, “raises money”, “we’ve been making”, “we’ve been transporting”*), como a nível da forma do verbo (5 erros – *“We started foundating”, “We’ve also tried gaining enough money” “forbidded”, “ and [to] get more connection”, “My organisation calls”*), como ao nível da omissão do verbo auxiliar (3 erros – *“we [have] been trying”, “we [have] already done”, “we [have] already created”*). A segunda categoria de erros que mais apareceu nesta atividade foram as preposições (7 erros), tanto ao nível do mau uso (6 erros - *“as on our generation”, “was founded in 1st October”, “We stand for domestic violence”, “We stand for geral violence”, “implemented basic education on those shelters”, “we’ve already sent volunteering groups for the least favoured countries”*) como ao nível da omissão (1 erro - *“shelter programmes [in] the past few years”*). Em seguida, encontram-se os erros relativos à não concordância entre elementos na frase (3 erros – *“spaces so it doesn’t have”, “with that cases”, “The causes that we stand for is”*) e uso de palavras incorretas (2 erros – *“fabrics”* em vez de *factories*, *“geral”* em vez de *general*). Finalmente, encontram-se os erros relacionados com o mau uso dos artigos (1 erro – *“to eradicate the violence”*) e ao mau uso do pronome relativo (*“the IAS project where we saved”*).

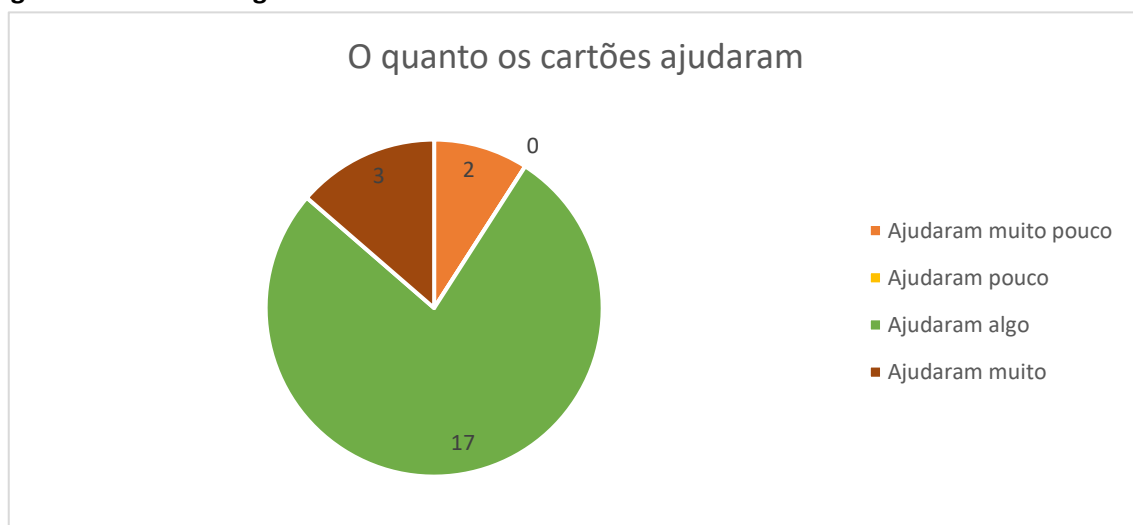
³⁶ Os valores aqui apresentados encontram-se arredondados às décimas.

4.2.4. Discussão de resultados

Tal como referido no subcapítulo anterior, durante a implementação do ciclo 1 de Inglês do PIA, os alunos apresentavam-se motivados com o uso dos cartões, tanto dos cartões com os pontos de exclamação, como dos cartões de detetive, no entanto, embora tivessem identificado e corrigido os erros sem dificuldades, apresentaram algumas dificuldades em registar os erros que ouviam. Alguns erros, nomeadamente aqueles relacionados com os tempos verbais, podem ocorrer por interferência da língua materna dos estudantes. Relativamente ao mau uso do Present Perfect, este pode dever-se ao facto de na língua portuguesa não haver um tempo verbal equivalente, o que pode causar dificuldades acrescidas aos alunos com o português como língua materna.

Ainda relacionado com o ciclo 1 do PIA, foi aplicado um questionário de pós-ciclo 1 no dia 23 de abril de 2024 (pela mesma razão explanada no capítulo 4.1.4. *Discussão dos resultados*). Este questionário (Anexos 21 e 22) consistiu em cinco questões e foi aplicado a apenas 22 alunos, pois um aluno estava ausente. Relativamente à primeira questão “Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?”, a resposta predominante foi “3- ajudaram algo” com 17 respostas, seguida de “4- ajudaram muito” com 3 respostas e, finalmente encontra-se a opção “1- ajudaram muito pouco”, não tendo nenhum aluno respondido “2 – ajudaram pouco” (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Resposta à questão “Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?” em Inglês



As justificações apresentadas pelos alunos que referiram que os cartões ajudaram algo foram: poderem perceber onde erraram; umas vezes perceberem os erros, outras não; é uma maneira divertida, rápida e eficiente para identificar erros; é uma forma diferente e dinâmica de olhar para os erros; sentiram que melhoraram competências (alguns alunos não apresentaram justificação para as suas respostas). A justificação unanime para o facto de os cartões terem ajudado muito foi o facto de a atividade ter criado um ambiente confortável para falar, e as justificações apresentadas pelos alunos que afirmaram que os cartões ajudaram muito pouco foram: o facto de já conhecerem os erros que apareceram; e o facto de ser difícil de reparar nos erros enquanto os colegas apresentavam.

Em relação à questão 2 “Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?”, a resposta predominante foi “Sim” com 21 respostas, seguida de “Não” com apenas uma resposta. As justificações apresentadas pelos alunos para acharem que o feedback dos colegas os ajudará a evitar erros gramaticais na oralidade no futuro foram: a ajuda visual ajudou a identificar os erros; ajudou o facto de ser outra pessoa a corrigir os erros; os cartões ajudaram a perceber onde erraram; a atividade serviu como um treino; alguns alunos acreditam que as suas exposições orais no futuro serão melhores. A justificação para um aluno considerar que o feedback dos colegas não os ajudará no futuro foi o facto de ser mais fácil a autocorreção. Alguns alunos não apresentaram justificações para as suas respostas. Em resposta à questão 3 “A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?”, a grande maioria dos alunos (21) respondeu que sim, nenhum aluno respondeu que não, e um aluno não respondeu.

Relativamente à questão 4 “Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas?”, a resposta predominante foi “promovem a entreajuda e correção entre colegas” com 14 respostas, em seguida foram “são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos” com 13 respostas; e “são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática” com 10 respostas. Finalmente, encontra-se a resposta “aumentam a motivação para sensibilização de erros” com seis

respostas. Nenhum aluno acrescentou outra vantagem ao uso dos cartões e um aluno não respondeu.

Em resposta à quinta e última pergunta “Quais os aspetos negativos da sensibilização com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?” (pergunta de resposta aberta), sete alunos referiram sentir-se nervosos/constrangidos com o facto de terem de fazer a produção oral; três alunos referiram que alguém pode levar a mal a correção; dois alunos referiram que houve pouco tempo para a atividade; e três alunos referiram não haver aspetos negativos na atividade. Um aluno sugeriu que a correção dos erros deveria ser feita no momento da ocorrência dos mesmos. Sete alunos não apresentaram qualquer resposta.

5. Capítulo 5 – Ciclo 2 do Projeto de Investigação-Ação

Neste capítulo será apresentado o segundo ciclo de intervenção do PIA. O capítulo é dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro subcapítulo referente à área de intervenção do Alemão (5.1. *Ciclo 2 da disciplina de Alemão*) e o segundo subcapítulo à área de intervenção do Inglês (5.2. *Ciclo 2 da disciplina de Inglês*). Cada subcapítulo está organizado do seguinte modo: primeiro será feita a contextualização das atividades implementadas, seguida da descrição das atividades, em terceiro lugar será delineada a apresentação dos resultados, e por fim será apresentada a discussão dos mesmos. Este capítulo objetiva dar continuidade ao capítulo anterior – *Capítulo 4 – Ciclo 1 do Projeto de Investigação-Ação*, no sentido em que pretende consciencializar os alunos para a existência de erros gramaticais e para a sua correção, neste caso na escrita. À semelhança do capítulo anterior, a discussão dos resultados presentes neste capítulo será realizada com base numa análise do conteúdo dos emails dos alunos, aliada com os resultados dos questionários pós-segundo ciclo e com as sessões de *feedback* pós-aula com as professoras-orientadoras e com a colega estagiária.

Para complementar a leitura deste relatório, é sugerida a visualização dos anexos e dos elementos visuais (gráficos e tabelas), à medida que vão sendo mencionados, de modo a permitir uma melhor compreensão e interpretação tanto das atividades, como também dos resultados.

5.1. Ciclo 2 da disciplina de Alemão

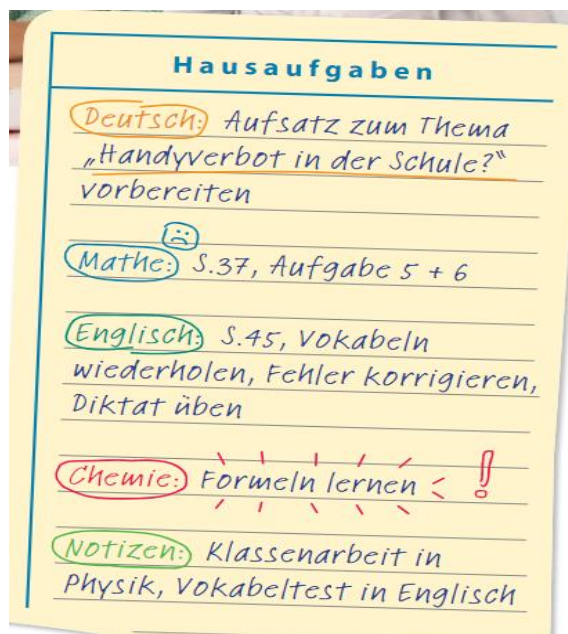
5.1.1. Contextualização das atividades implementadas

O ciclo 2 de Alemão consistiu em duas atividades de produção escrita e decorreu ao longo de um conjunto de quatro aulas de 45 minutos de projeto lecionadas à turma do 9º Y, nos dias 24 e 30 de abril e 7 e 8 de maio de 2024. As atividades deste ciclo foram integradas na unidade didática 3, dedicada à *Lektion 24* do manual adotado *Beste Freunde A2.1*, de modo a dar uma continuidade aos temas até aquele momento abordados. A *Lektion 24*: „*Was haben wir denn auf?*“, dedicada à personagem *Fabio*, incidia sobre os temas „*Schule*“ (escola) e „*Hausaufgaben*“ (trabalhos de casa), sendo esta unidade iniciada simultaneamente com a implementação do ciclo 2 do PIA.

5.1.2. Descrição das atividades implementadas

A primeira aula de projeto do ciclo 2, lecionada a 24 de abril de 2024, teve como objetivo a introdução à *Lektion 24: "Was haben wir denn auf?"* e ao ciclo 2 do PIA. O tema, relacionado com a escola e os trabalhos de casa, foi contextualizado com o uso do manual *"Beste Freunde A2.1"* e das suas atividades propostas. Além da recapitulação de vocabulário relacionado com a escola, aprendido em anos anteriores, os alunos adquiriram novo vocabulário relativo ao tema e ainda um aspeto gramatical específico relevante para o tema, nomeadamente o verbo *sollen*. Após a aprendizagem do novo vocabulário e de gramática, os alunos passaram para a fase da prática. Os alunos demoraram mais tempo que o esperado a executar estas atividades, pelo que o ciclo 2 do projeto apenas teve início no término desta primeira aula, com uma atividade em que os alunos tinham de fazer uma lista de quatro "Hausaufgaben" (trabalhos de casa), usando uma ficha de trabalho (Anexo 23) e seguindo um exemplo providenciado pelo manual (Figura 5)³⁷. Os alunos não terminaram a atividade nesta aula, mas como se tratava de um conjunto de aulas, este fator não se revelou problemático.

Figura 5 - Lista de "Hausaufgaben" modelo para a primeira atividade do ciclo 2 de Alemão



³⁷ Fonte: Georgiakaki et al., 2014a, p. 34

A segunda aula de projeto, lecionada no dia 30 de abril de 2024, tinha como objetivo apresentar e analisar a estrutura do email (tipologia de texto escolhida para ser trabalhada no ciclo 2 do PIA), no entanto, como os alunos não haviam terminado as listas de “Hausaufgaben”, foram tirados alguns minutos da aula para que as terminassem. A contextualização da aula foi feita com recurso a cartões, em que os alunos, em grupos de quatro, deviam observar as partes de um email do Fabio (Figura 6) e de uma resposta da Anna (Figura 7) e organizá-las numa ordem lógica. Os alunos executaram esta atividade com poucas dificuldades.

Figura 6 - Cartões com o email do Fabio elaborados pela professora estagiária

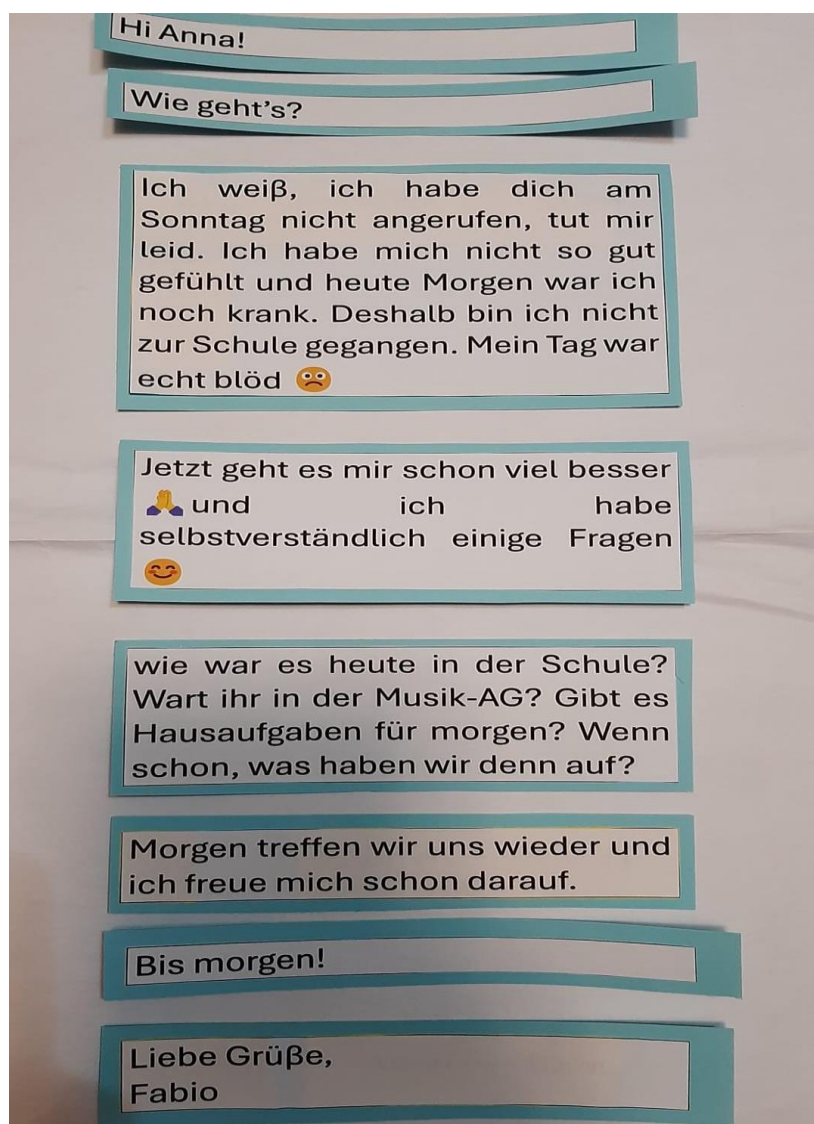
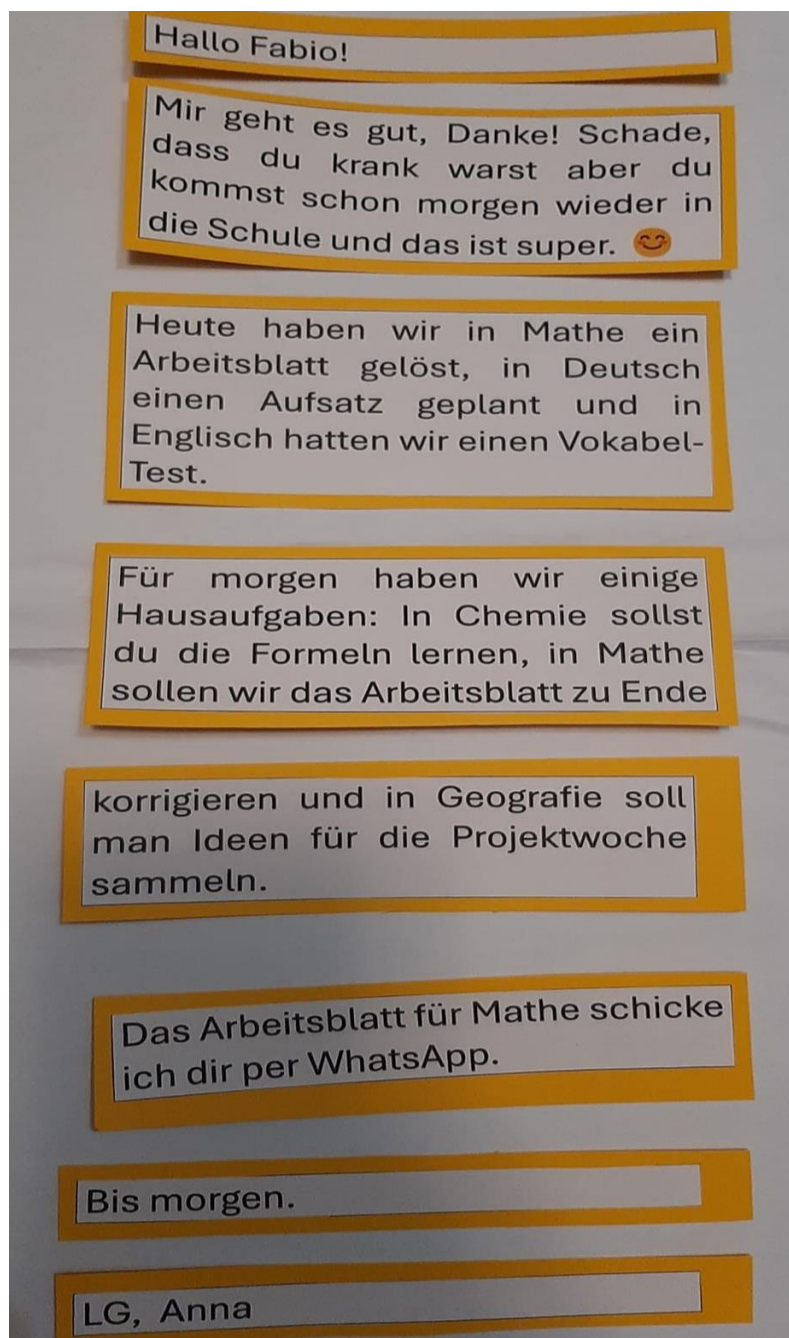


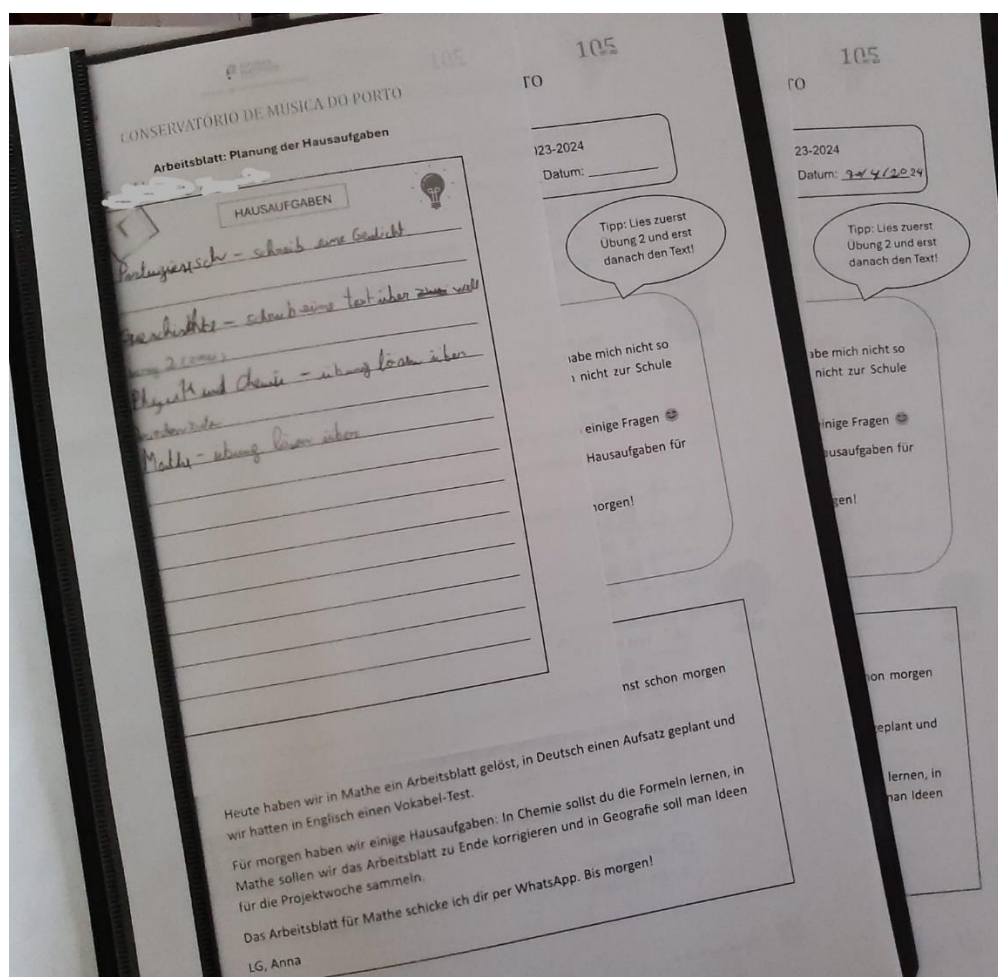
Figura 7 - Cartões com a resposta da Anna elaborados pela professora estagiária



Em seguida, foi feita a correção desta atividade e, posteriormente uma leitura em conjunto com uma ficha de trabalho (Anexo 24) e um exercício de compreensão. Realizada a compreensão do texto, passámos à análise da estrutura do email, em que os alunos foram nomeando as partes do texto em português e aprendendo a palavra homóloga em alemão. Nos minutos finais da aula, os alunos leram um email de uma

colega fictícia que tinha faltado à escola e que estava a perguntar o que tinham feito na escola e quais eram os trabalhos de casa para o dia seguinte, e começaram a escrever um email de resposta, baseando-se na lista de “Hausaufgaben” que tinham elaborado no fim da aula anterior e no início desta mesma aula. Com o acúmulo de materiais referentes ao ciclo 2 do projeto, decidiu-se que todos os alunos da turma receberiam um portefólio (Figura 8), de modo a poderem organizar as fichas de trabalho que fossem recebendo. O objetivo destes portefólios foi promover a organização e a autonomia dos alunos.

Figura 8 - Portefólios dos alunos de Alemão



O objetivo da terceira aula de projeto, lecionada no dia 7 de maio de 2024, era dar continuidade ao trabalho do ciclo 2. Para isso, os alunos retomaram a escrita do email iniciada na aula anterior. Quando terminaram de escrever os emails, o próximo passo seria a correção do email de um colega. Para avançar para essa fase, os alunos

receberam uma ficha de trabalho com uma atividade de ligação (Anexo 25), em que tinham de ligar os tipos de erro e os respetivos códigos, com uma frase que continha esse tipo de erro (marcado a vermelho e a forma correta marcada a verde). Visto que esta ficha estava integralmente em alemão, os alunos apresentaram algumas dificuldades em resolvê-la, contudo para atenuar as dificuldades dos alunos, foi decidido que o exercício seria feito em turma. Ainda assim, realça-se que os alunos já tinham nos seus portefólios uma ficha com o exercício corrigido em tabela (Anexo 26), que foi projetada no quadro e analisada em conjunto (Tabela 14)³⁸.

Tabela 14 - Tabela de erros apresentada aos alunos de Alemão para reconhecimentos de erros gramaticais

Code	Fehlersorte	Beispiel falsche / richtige Form
A	falscher Artikel	Der/ Das Arbeitsblatt für Mathe schicke ich dir per WhatsApp.
B	falscher Bezug	Wir hatten in Englisch einen Vokabel-Test. Sie/Er war einfach.
G	falsches Genus	Ich schreibe das (ein) / die (eine) E-Mail.
K	falscher Kasus	Seid ihr mit Frau Ferreira in dem (Dativ)/ in das (Akkusativ) Konzert gekommen?
P	falsche Präposition	Gestern war ich den ganzen Tag zu / in Casa da Música.
T	falscher Tempusgebrauch	Gestern schreibt / hat sie mir eine E-Mail geschrieben .
WS	falsche Wort- oder Satzgliedstellung	In Chemie du sollst / sollst du die Formeln lernen.
W	falsche Wortwahl	Was haben Fabios Kollegen / Mitschüler gemacht?
FW	fehlendes Wort	Ich (soll) die Hausaufgaben machen.
R	falsche Rechtschreibung	Wie war es heute in der Shule / Schule ?
Z	falsche Zeichensetzung	Ich war in Casa da Música. /, denn ich hatte Orchester-Probe.
FZ	fehlende Zeichensetzung	Heute Morgen war ich krank (.) deshalb bin ich nicht zur Schule gegangen.

Após conhecerem os tipos de erros gramaticais a serem observados, os alunos trocaram os seus emails com os colegas de carteira, para poderem passar à correção dos mesmos. A correção devia ser feita com a utilização dos códigos respetivos ao tipo de erro encontrado, e não com a reescrita da palavra correta. Esta atividade não foi concluída nesta aula por falta de tempo.

³⁸ Tabela baseada na tabela apresentada por Barbosa (2023), p. 226

O calendário do ciclo 2 inicialmente planeado previa apenas em três aulas para este ciclo, contudo, foi necessária uma quarta e última aula, pelo facto dos alunos terem demorado mais tempo do que o previsto para a realização das atividades das aulas anteriores. Esta quarta e última aula, lecionada no dia 8 de maio de 2024, tinha como objetivo terminar o ciclo 2, com a finalização da correção dos emails dos colegas e posterior reescrita do seu próprio email com as devidas correções. De realçar que entre a aula de dia 7 e a aula de dia 8 de maio, tanto os textos dos alunos, como as correções com os códigos feitas pelos colegas foram analisadas e foi decidido que colocaria um “X” no local onde havia um erro gramatical que os alunos depois substituíssem esse “X” pelo respetivo código de correção, isto porque, alguns alunos estavam a apresentar algumas dificuldades em encontrar erros gramaticais nos textos dos colegas. Então, na aula de dia 8 de maio, antes de prosseguirem com a correção dos emails dos colegas, foi-lhes explicada a razão da existência deste símbolo marcado a lápis nas suas correções. Posto isto, os alunos prosseguiram com a correção, adicionando os códigos de correção nos textos dos colegas.

Aquando do término desta atividade de correção, os alunos receberam os seus textos de volta e foi-lhes dito que teriam de reescrever os seus emails com os erros assinalados pelos colegas corrigidos. Para isso utilizaram a última ficha de trabalho do portefólio³⁹ (Anexo 27). Durante a atividade alguns alunos com mais dificuldades, questionavam os colegas que corrigiram os seus textos e a professora quando tinham dúvidas relativamente ao código de correção lá escrito e à forma de corrigir o erro correspondente a esse código de correção. No fim da atividade, alguns alunos leram os seus emails em voz alta, perante a turma.

5.1.3. Apresentação de resultados

³⁹ Estes portefólios continham os materiais que os alunos receberam relativos ao ciclo 2 do PIA, nomeadamente e por esta ordem, a lista de “Hausaufgaben” criada pelos alunos na primeira aula; a ficha de trabalho com os emails da Anna e do Fabio, exercícios de compreensão e email da Sandra ao qual os alunos tinham de responder; a ficha de trabalho com o exercício de ligação dos tipos de erro; a ficha com a tabela de erros corrigida; e a ficha de trabalho para reescreverem os seus emails.

As atividades no âmbito do ciclo 2 do PIA foram realizadas por todos os 12 alunos que compunham a turma na primeira, segunda e quarta aulas, sendo que na terceira aula, um aluno faltou. Tendo em conta os resultados da atividade realizada no âmbito do projeto no dia 24 de abril de 2024, ou seja, a lista de "Hausaufgaben" foi possível observar que os alunos não apresentaram grandes dificuldades na execução desta tarefa, possivelmente pelo facto da mesma ser guiada pelo modelo apresentado no manual (Figura 5). No entanto e como já referido no subcapítulo anterior, visto que a atividade foi iniciada no fim da aula, nem todos os alunos conseguiram terminá-la nesta aula. Ainda assim, foi possível apurar exemplos da tarefa pedida aos alunos, correspondendo as figuras abaixo a dois exemplos (Figura 9 e Figura 10).

Figura 9 - Exemplo 1 de uma lista de "Hausaufgaben"

The image shows a handwritten assignment sheet titled "Arbeitsblatt: Planung der Hausaufgaben" (Worksheet: Planning of Homework) from the "CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO". The sheet is titled "HAUSAUFGABEN" in a box. It contains four handwritten entries, each with a subject circled in the margin:

- Mathe**: S. 205 Übungen 1, 2 und 3.
- Geschichte**: Texte schreiben über II. Weltkrieg
- Portugiesisch**: Übungen lösen
- Physik und Chemi**: Periodensystem lernen

Figura 10 - Exemplo 2 de uma lista de "Hausaufgaben"

The image shows a worksheet titled 'Arbeitsblatt: Planung der Hausaufgaben' (Worksheet: Planning of Homework) from the 'CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO'. The worksheet is designed for planning homework and includes a header with the school's name and logo, and a title box labeled 'HAUSAUFGABEN'. The main content area contains four handwritten entries, each on a new line with a horizontal separator. The entries are: 'Portugiesisch: Lusiada lesen', 'Geschichte: Schreiben über Welt Krieg 2', 'Geografie: Welt Landkarte lernen', and 'Klavier: Liget Hobostraum lernen'. The handwriting is in German. The worksheet also features a small icon of a lightbulb in the top right corner and a small icon of a book in the top left corner.

REPUBLICA PORTUGUESA
ESSAIA INSTITUTO ESPECIALIZADO

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

Arbeitsblatt: Planung der Hausaufgaben

HAUSAUFGABEN

Portugiesisch: Lusiada lesen

Geschichte: Schreiben über Welt Krieg 2

Geografie: Welt Landkarte lernen

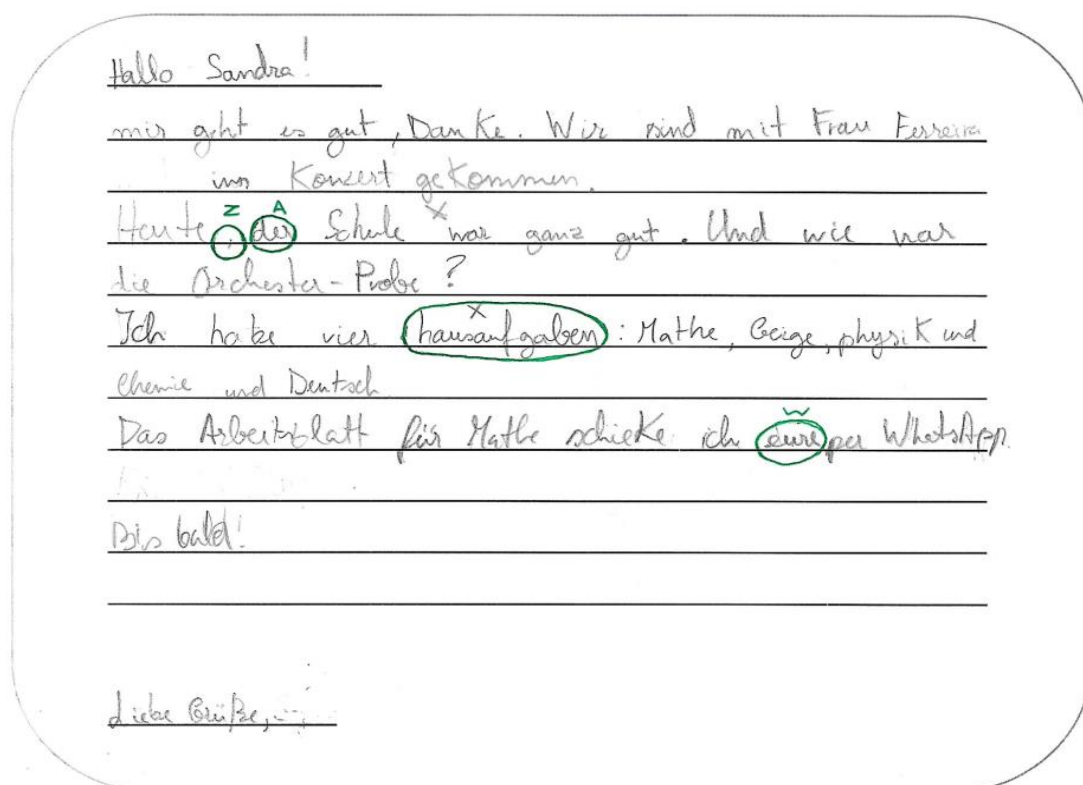
Klavier: Liget Hobostraum lernen

Na segunda aula, a atividade relativa ao projeto, ou seja, o início da escrita do email de resposta à Sandra, uma colega fictícia que tinha faltado à escola devido a uma audição, e queria saber o que tinham feito na escola nesse dia e o que eram os trabalhos de casa, decorreu com algumas dificuldades, nomeadamente porque alguns alunos não perceberam que deviam usar a lista de "Hausaufgaben" previamente elaborada para indicar os trabalhos de casa à Sandra. Como tal, os alunos perderam algum tempo a

pensar em outras atividades para escrever no email, resultando apenas na realização parcial desta atividade.

Esta atividade de escrita teve continuidade na terceira aula de projeto. Ainda nesta terceira aula, os alunos começaram a corrigir os textos dos colegas, utilizando os códigos de correção, como pode ser observado na Figura 11.

Figura 11 - Exemplo de um email com códigos de correção atribuídos por um colega

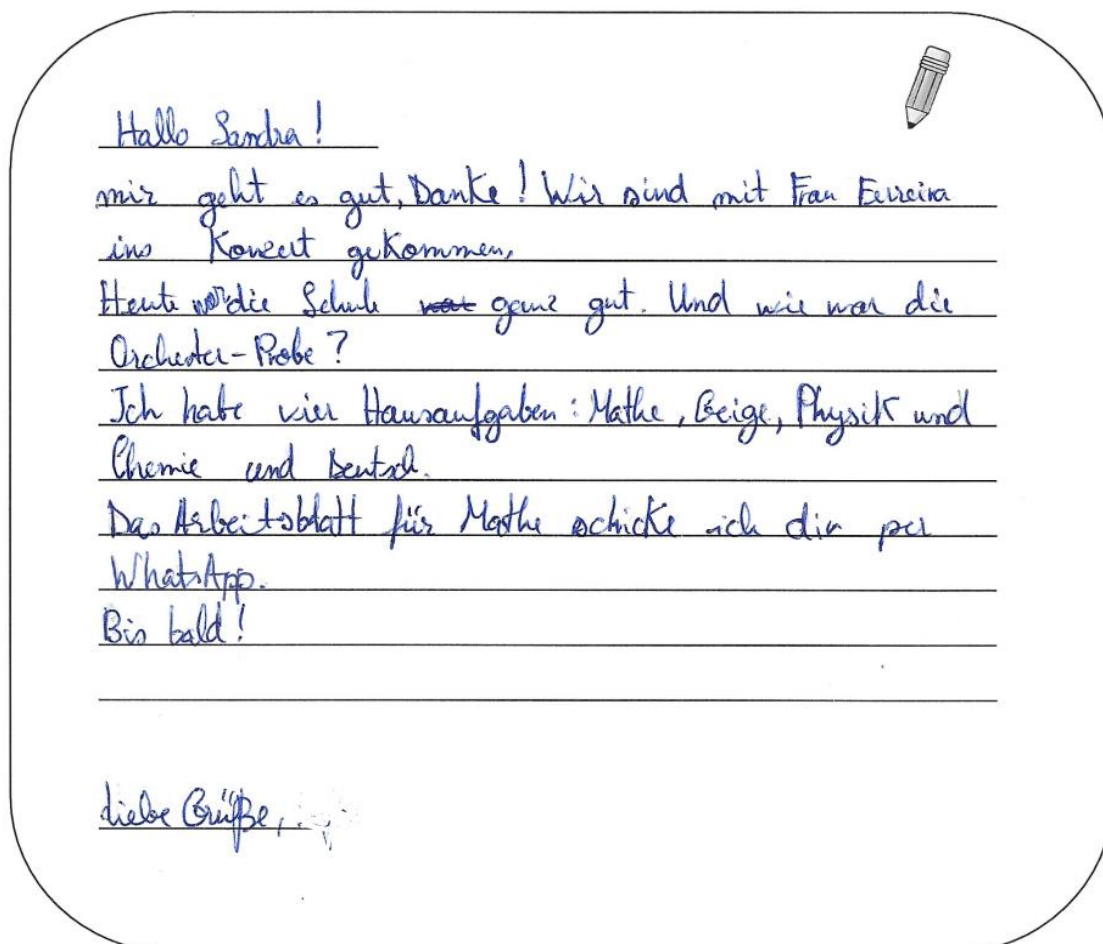


Para além desta atividade de escrita, os alunos fizeram a atividade de conectar os códigos e os tipos de erros com os exemplos (Anexo 25), atividade esta que, como referido no subcapítulo anterior, causou algumas dificuldades em alguns alunos, pois a ficha de trabalho estava integralmente em alemão. Outras dificuldades apresentadas pelos alunos nesta fase da aula estavam relacionadas com o facto de os alunos, em algumas instâncias, não perceberem a diferença entre duas tipologias de erros muito semelhantes e de não conseguirem identificar erros nos textos dos colegas.

Na quarta e última aula, aquando da reescrita dos seus textos, a maioria dos alunos não apresentou grandes dificuldades nesta atividade, no entanto, três alunos

apresentaram algumas dúvidas relativamente aos códigos de correção atribuídos pelos colegas e pediram-lhes ajuda (e também à professora) com a correção das palavras às

Figura 12 - Exemplo de um email reescrito com as correções aplicadas



quais estes se referiam. Abaixo encontra-se um exemplo do email reescrito do mesmo aluno que escreveu o email representado na Figura 11.

Ao longo da atividade de correção, os alunos identificaram 82 erros. As tipologias de erros encontram-se distribuídas na tabela que se segue Tabela 15, por ordem decrescente de ocorrência: ⁴⁰

⁴⁰ A terminologia utilizada nesta tabela diz respeito à terminologia utilizada pelos alunos aquando da atribuição dos códigos de correção.

Tabela 15 - Tipos de erros e frequência dos alunos de Alemão

Tipo de erro	Frequência (%)⁴¹
Palavra incorreta (colocação)	20,7
Ortografia incorreta	18,3
Palavra em falta (frase incompleta)	15,9
Ordem de elementos na frase (sintaxe)	14,6
Artigo incorreto	9,8
Preposição incorreta	4,9
Tempo verbal incorreto	4,9
Pontuação em falta	3,7
Pontuação incorreta	3,7
Gênero incorreto	2,4
Caso incorreto	1,2
Não concordância de elementos na frase	0
Total	100,1

Como pode ser observado na Tabela 15, a tipologia de erros predominante nos textos dos alunos foi o uso de palavras incorretas (17), pois usam algumas palavras que são “falsos amigos” tanto por influência da língua portuguesa como da língua inglesa; seguida de palavras escritas de forma incorreta (15), muitas vezes referente à ausência de letra maiúscula nos substantivos. O terceiro erro mais frequente foi as palavras em falta (13), seguida da ordem incorreta dos elementos na frase (12). O uso do artigo incorreto foi o quinto erro mais frequente (8), seguido do uso da preposição incorreta e do tempo verbal incorreto, com 4 ocorrências cada. Em seguida aparecem os erros relacionados com a pontuação, quer a falta de pontuação (3), quer a pontuação incorreta ou mal aplicada (3). Com menos ocorrências encontram-se o uso do gênero incorreto (2) e o uso do caso incorreto (1). Nenhum aluno identificou uma desconcordância de elementos na frase nos emails dos colegas. De realçar que embora estes erros fossem corrigidos na reescrita do texto, outros erros permaneceram.

⁴¹ Os valores aqui apresentados encontram-se arredondados às décimas.

5.1.4. Discussão dos resultados

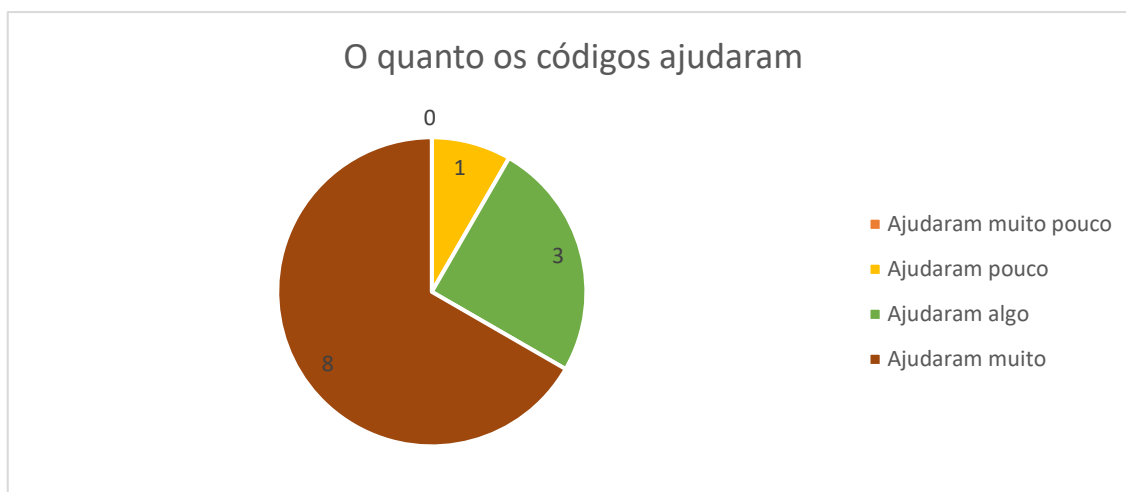
Durante a implementação do ciclo 2 do PIA os alunos demonstraram motivação com o papel de “professores” ao corrigirem os textos dos colegas. Como referido no subcapítulo 2.3.3. *Correção entre pares (hetrocorreção)*, esta forma de correção contribui para uma aprendizagem mais harmoniosa (Gerlach, 2011) e promove a autonomia, a cooperação e o envolvimento dos alunos no processo de correção (Gonçalves, 2017). Entre a escrita dos emails (30 de abril) e a reescrita dos mesmos (8 de maio) houve uma melhoria significativa na quantidade de erros cometidos, como se pode ver se compararmos a Figura 11 - Exemplo de um email com códigos de correção atribuídos por um colega Figura 11 e a Figura 12, sendo que os alunos nos seus textos finais apresentam poucos ou nenhuns erros.

No final do ciclo 2 do PIA, foi aplicado um questionário de pós-ciclo 2 aos alunos de Alemão no dia 8 de maio de 2024. Este questionário (Anexos 28 e 29) dividiu-se em duas secções: uma primeira secção dedicada ao ciclo 2 do projeto e uma segunda secção, constituída por duas questões, e dedicada ao projeto numa perspetiva global, ou seja, ciclo 1 e ciclo 2 de investigação. A primeira secção era constituída por cinco questões e procurava perceber a perspetiva dos alunos relativamente ao segundo ciclo do projeto. Este questionário foi respondido por todos os 12 alunos da turma.

Em resposta à primeira pergunta “Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?”, a resposta predominante foi “4 – ajudaram muito” com 8 respostas, seguida de “3 – ajudaram algo” com 3 respostas, e “2- ajudaram pouco” com 1 resposta. Nenhum aluno assinalou a opção “1 – ajudaram muito pouco” (Gráfico 9). As justificações apresentadas pelos alunos que referiram que os cartões ajudaram muito foram: os colegas ajudaram a corrigir; a atividade foi esclarecedora; sabiam onde e o que tinham errado; a identificação dos erros foi eficaz; melhorou a aprendizagem; e a atividade ajudou de uma forma simples. As justificações para o facto de os cartões terem ajudado algo foram: conseguiram perceber o tipo de erros; como a explicação do erro estava em alemão, não dava para perceber alguns erros; e foi uma forma diferente de corrigir os erros, tornando-os mais fáceis de memorizar. Finalmente,

a justificação apresentada pelo aluno que afirmou que os cartões ajudaram pouco foi: os códigos foram interessantes, mas um pouco confusos.

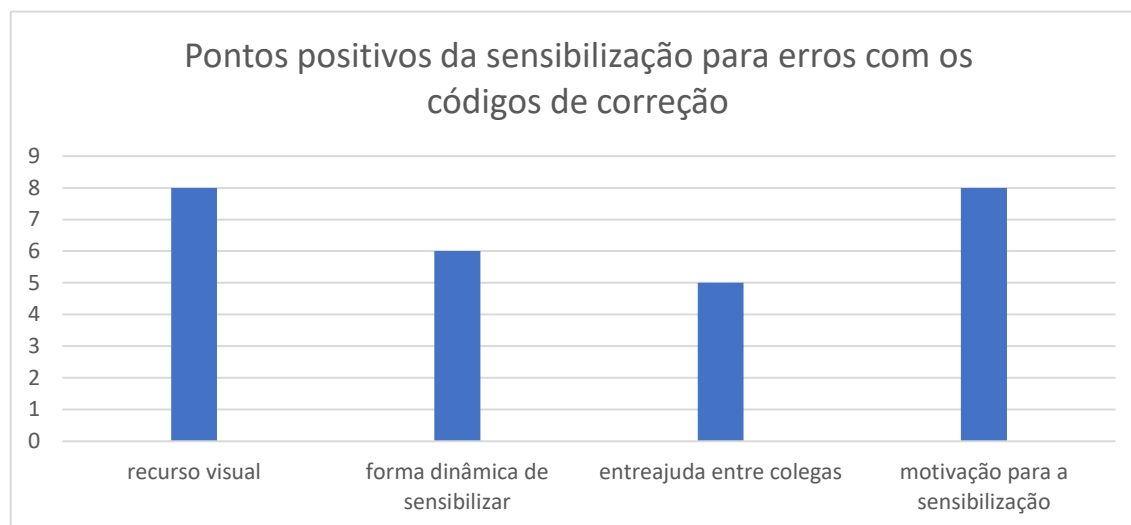
Gráfico 9 - Resposta à questão 1 "Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?"



Em relação à questão 2 "Achas que o feedback dos colegas (a partir do uso dos códigos de correção) te ajudará a evitar erros de gramática na escrita?", a maioria dos alunos (10) respondeu que "Sim", enquanto dois alunos responderam que "Não". Relativamente à questão 3 "O conhecimento e uso dos códigos de correção motivam-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?", a resposta unanime da turma foi "Sim".

Na questão 4 "Quais os aspetos positivos da sensibilização para os erros através dos códigos de correção e do feedback entre pares que destacas?", as respostas predominantes foram: "os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos" e "aumentam a motivação para sensibilização de erros", com oito respostas cada; seguida de "são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos na gramática", com seis respostas, e finalmente "promovem a entreajuda e correção entre colegas", com cinco respostas. Nenhum aluno acrescentou outro aspeto positivo (Gráfico 10).

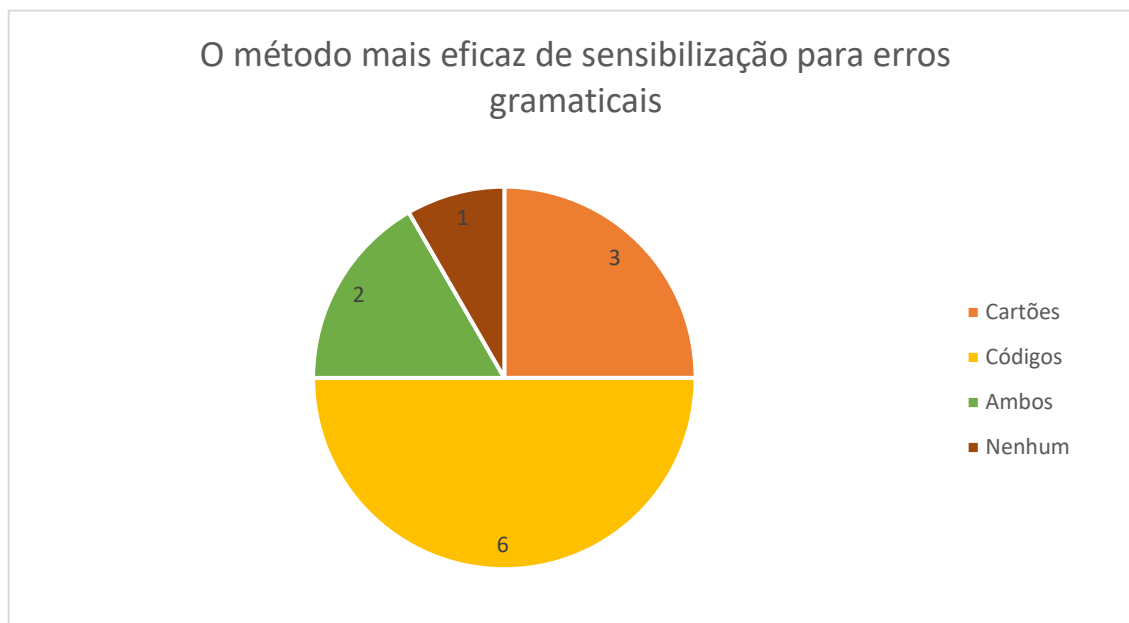
Gráfico 10 - Resposta à questão 4 "Quais os aspetos positivos da sensibilização para os erros através dos códigos de correção e do feedback entre pares?"



Na quinta e última pergunta, “Quais os aspetos negativos da sensibilização para os erros através dos códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?”, alguns alunos referiram que não encontraram aspetos negativos, e outros referiram que: não se sentiram à vontade em ter outras pessoas a corrigir os seus erros; devia ter havido uma explicação mais extensa dos códigos de correção; os códigos estavam em alemão; os códigos também se deviam aplicar a outros tipos de texto (não só o email); os códigos são um pouco confusos; e deviam haver menos categorias de erros, pois algumas são parecidas. Nenhum aluno apresentou sugestões de melhoria ao projeto.

A segunda secção deste questionário dedicou-se à perspetiva global dos alunos relativamente ao projeto, apresentou os seguintes resultados: em resposta à primeira pergunta “[Como] consideraste mais eficaz a sensibilização para os erros gramaticais”, seis alunos responderam “através dos códigos de correção”, três alunos responderam “ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais”, dois alunos responderam “através dos cartões”, e um aluno respondeu “através de nenhuma das opções” (Gráfico 11).

Gráfico 11 - Resposta à questão 1 "[Como] consideraste mais eficaz a sensibilização para os erros gramaticais"

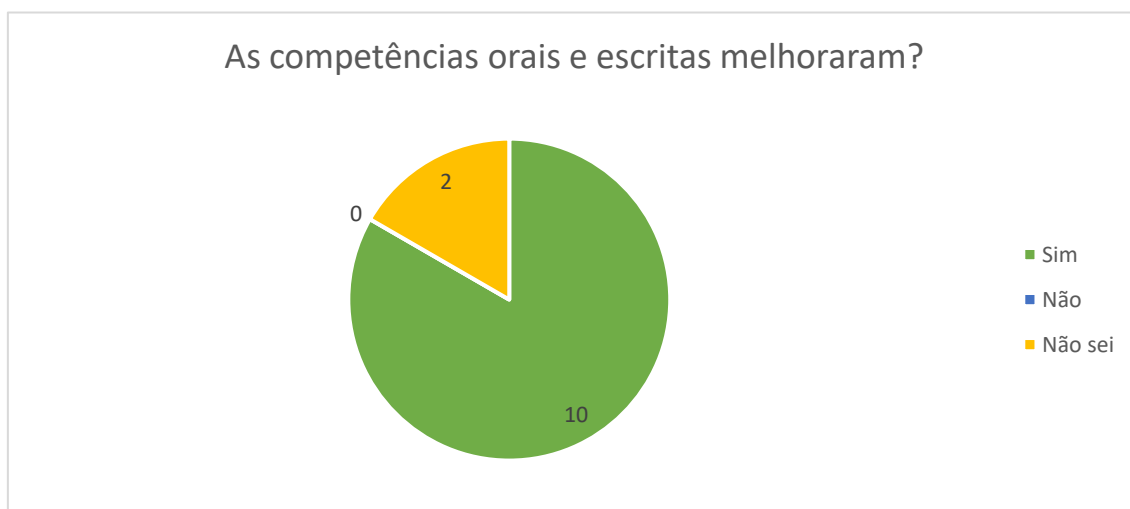


As justificações apresentadas pelos alunos para a maior da eficácia dos códigos de correção foram: com os códigos conseguiram corrigir visualmente, enquanto com os cartões usaram mais a fala; conseguiram perceber os erros que fizeram; as interações entre colegas foram melhores; com os cartões não sabiam onde tinham errado; os códigos davam exemplos; e perceberam os erros imediatamente. As justificações que os alunos apresentaram para a eficácia igual dos cartões e dos códigos foram: ambos foram eficazes de maneiras diferentes; e a correção foi rápida. As justificações apresentadas pelos alunos para a maior eficácia dos cartões foram: são um recurso visual; e são mais eficazes que os códigos. Finalmente, a justificação apresentada pelo aluno que considerou que nenhum dos métodos foi eficaz foi o facto de continuar a ser difícil perceber os erros.

Em resposta à pergunta 2 “Na tua opinião, as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita)”, 10 alunos responderam “Sim” e dois alunos responderam “Não sei”, não havendo alunos a responder “Não” (Gráfico 12). Os alunos que consideraram que as suas competências melhoraram, apresentaram as seguintes justificações: considera que vai melhorar na produção escrita e que terão mais atenção

aos erros gramaticais; percebeu os erros; têm mais consciência dos erros; notou progressos na aprendizagem; e conseguiu identificar e corrigir os erros. Os alunos que afirmaram não saber se as suas competências melhoraram, justificaram-se da seguinte forma: não consegue avaliar as suas competências; e não sabe analisar as competências orais, no entanto, a escrita melhorou. Houve ainda dois alunos que não apresentaram qualquer justificação.

Gráfico 12 - Resposta à pergunta 2 "Na tua opinião, as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita)



5.2. Ciclo 2 da disciplina de Inglês

5.2.1. Contextualização das atividades implementadas

O ciclo 2 de Inglês consistiu em duas atividades de produção escrita, distribuídas ao longo de três aulas, uma de 100 e duas de 50 minutos de projeto lecionadas à turma do 11º X, nos dias 30 de abril (aula de 100 minutos) e 2 e 7 de maio de 2024. As atividades implementadas no projeto incidiam sobre a subunidade "2.4 - Ads all around" do manual adotado *My Selfie 11*, subunidade esta dedicada a temas como publicidade e consumismo. O tema em específico no âmbito desta subunidade a que o ciclo 2 do projeto se dedicou foi o "complaint email" ou email de reclamação em português. Este tema foi escolhido porque após a implementação do ciclo 2 do projeto, os alunos fariam

um teste de avaliação, cujo texto escolhido para a produção escrita seria precisamente o email de reclamação, daí que esta fase do projeto serviu de treino para o teste.

5.2.2. Descrição das atividades implementadas

A primeira aula de projeto do ciclo 2, lecionada a 30 de abril de 2024 e com duração de 100 minutos, teve como objetivo a introdução ao ciclo 2 do PIA. Tendo em conta a tipologia de texto a ser trabalhada neste ciclo de investigação, o email de reclamação, a contextualização da aula foi feita com recurso a uma atividade com cartões, a fim de os alunos organizarem um email de reclamação modelo e identificarem as diferentes partes que compõem a estrutura de um email de reclamação (Figura 13). Durante a realização desta atividade, os alunos não apresentaram dificuldades. A correção e apresentação da estrutura do email foram projetadas (Anexo 30), para que os alunos pudessem ver se as suas respostas estavam de acordo com a correção.

Após a análise da estrutura do email de reclamação, foi feito um *brainstorming* para perceber os tipos de serviços que existem e que são passíveis de reclamação. Depois do *brainstorming* e depois de apresentado o contexto (um mau serviço de limpeza), os alunos, recorrendo a um guião (Anexo 31), iniciaram o planeamento do seu email de reclamação, respondendo a questões como o tipo de serviço do qual reclamam, as razões para a reclamação, sugestões para a resolução do problema, tempo para resolução do problema, e informação de contacto. Dado que alguns alunos apresentaram dificuldades significativas no planeamento dos seus emails, foi decidido que após a maioria dos alunos terminar o preenchimento dos seus guiões, seria preenchido no quadro um guião com contribuições de todos os alunos. Com estas ideias, esses alunos aproveitaram algumas para acrescentar nos seus guiões. Esta atividade demorou mais tempo do que inicialmente planeado, por isso os alunos já começaram a escrever os seus emails de reclamação no fim da aula, não conseguindo terminá-los nesta aula. A escrita dos emails foi feita numa ficha de trabalho desenvolvida para o efeito (Anexo 32).

Figura 13 - Cartões usados na atividade de organização da estrutura do email de reclamação

SUBJECT LINE	To: Cleaning stars Subject: Problem with the cleaning services
GREETING	Dear Sir/Madam
	I hope this message finds you well. My name is William Simpson and I am writing to complain about the cleaning service provided by your company during my recent appointment.
	On 28 th April 2024 I scheduled a cleaning service for my apartment. Regrettably, I encountered several issues that let me dissatisfied with the service. Firstly, certain areas were not properly cleaned. Additionally, the employees were late and left earlier than expected.
BODY	See attached the photos after your employees left and how dirty it was.
	I kindly request your assistance in addressing these issues and finding a suitable solution. It is essential for your company to ensure that such problems are rectified promptly to maintain customer satisfaction and uphold your reputation.
	I would appreciate it if you could give me a refund or a compensation for the inconvenience. Your prompt attention to this issue would be greatly appreciated.
	Thank you for understanding and cooperation. I look forward to hearing from you soon to discuss how we can resolve this matter effectively.
CLOSE	Best regards, William Simpson williamthesimpson@abc.com

A segunda aula de projeto, lecionada no dia 2 de maio, tinha como objetivo a conclusão do email de reclamação e a apresentação dos códigos de correção aos alunos. Enquanto alguns alunos terminavam de escrever os seus emails, encontraram algumas dificuldades em escrever, pelo que foi pedido aos colegas que já tinham terminado que os ajudassem. Após todos os alunos terem terminado de escrever os seus emails, foi projetada uma atividade de ligação em que os alunos deviam, oralmente, ligar os tipos de erro e os seus códigos, com os respetivos exemplos (Anexo 33). A correção foi projetada no quadro (Anexo 34), e os alunos foram informados que aquelas seriam as tipologias de erros a que deviam prestar atenção quando corrigissem os textos dos colegas. Foi, a seguir, pedido aos alunos que trocassem os seus textos com os textos do

colega do lado e que identificassem os erros gramaticais e que os assinalassem com o respetivo código de correção. A atividade da correção não ficou concluída nesta aula.

Entre a segunda e a terceira aula de projeto, os textos dos alunos foram revistos e, à semelhança do que foi feito com os alunos de Alemão, foi colocado, pela professora estagiária, um “X” nos locais onde havia erros gramaticais não assinalados. Na terceira aula de projeto, lecionada a 7 de maio, os alunos foram esclarecidos relativamente ao significado do símbolo “X” e prosseguiram com a correção dos emails dos colegas. Alguns alunos, mesmo com a marcação do “X”, não conseguiam identificar o tipo de erro e solicitaram auxílio, tanto à professora, como aos colegas. Após a correção dos emails com os códigos, os alunos receberam de volta os seus textos e começaram a reescrevê-los. Na reescrita dos emails, verificou-se novamente algumas dificuldades por parte de alguns alunos em perceber o tipo de correção que devia ser feito, tendo em conta o código de correção atribuído pelo colega, pelo que necessitaram da ajuda dos colegas e da professora.

5.2.3. Apresentação dos resultados

As atividades no âmbito do ciclo 2 do PIA foram realizadas por 22 alunos na primeira aula, 22 alunos na segunda aula e 19 na terceira aula. Tendo em conta os resultados da atividade realizada no âmbito do projeto no dia 30 de abril de 2024, ou seja, o planeamento do email de reclamação, foi possível observar que os alunos apresentaram algumas dificuldades na execução desta tarefa. No entanto, com o preenchimento de um guião em conjunto, notou-se uma evolução no planeamento dos guiões dos alunos, pois aqueles que estavam sem ideias, escolheram algumas do guião. Na Figura 14 e na Figura 15 encontram-se dois exemplos de guiões realizados pelos alunos. Ainda nesta primeira aula, os alunos iniciaram a escrita dos seus emails de reclamação.

Figura 14 - Exemplo 1 de um guião de planeamento do email de reclamação de um aluno

1. Imagine you are having problems with a service that you've contracted. 

Type of service: Mobile Service

Date of acquisition: January 10, 2024

Company that provides the service: Tech Haven Electronics

Reason(s) for complaint:

- Defective Hardware : Despite normal usage, the smartphone frequently freezes, crashes, and exhibits strange behaviors, making it unreliable for daily tasks.
- Faulty Battery : The battery drains rapidly even with minimal usage, requiring countless recharges every day.

Attachments:

- Images showing physical defects and screenshots of error messages encountered.

Suggestions to solve the problem:

- Replacement or repair : Offer a prompt replacement or repair service.
- Quality assurance

Time for the problem to be solved:

- within the next two weeks.

Contact information:

- 96 -

Figura 15 - Exemplo 2 de um guião de planeamento do email de reclamação de um aluno

1. Imagine you are having problems with a service that you've contracted. 

Type of service: Cleaning service

Date of acquisition: 4/4/2024

Company that provides the service: Star Cleaners

Reason(s) for complaint:

- My house was a mess
- They left the equipment in my house

Attachments:

- Pictures of the bad service
-

³ Suggestions to solve the problem:

- Get a refund
- Come back to my house and clean it properly, and
- take the equipment back

Time for the problem to be solved:

- As soon as possible

Contact information:

- 912

Na segunda aula, a atividade no âmbito do projeto, ou seja, a continuação da escrita do email de reclamação, decorreu com algumas dificuldades, como foi referido no subcapítulo anterior, pois alguns alunos não sabiam o que escrever, pelo que foi pedido aos colegas que já tinham terminado que os ajudassem. Nesta segunda aula, foi também iniciada a correção dos textos dos alunos por parte dos seus pares. Na Figura

16 podemos observar um exemplo de um email de reclamação de um aluno com os códigos de correção atribuídos pelo colega.

Figura 16 - Exemplo de um email de reclamação com códigos de correção atribuídos por um colega

1. Write a complaint email about a faulty service.

To: disneypluscomplaints@abc.com

Subject: complaint email

Dear Sir ^{HW} X

I'm _____ and I'm writing to complain about the instability of your platform. Firstly, when I'm going to watch a movie or a TV show, the signal stops working and is always giving error. Besides that, there ^{also} ~~is~~ ^{WF} a problem with the subtitles. I notice that a lot of movies and series don't have the ^{EW} right language ^{of my country} in the subtitles options, and, without the right subtitles, I can't watch what I want.

I would like to ask for a renovation of my account. Maybe the problem is in the register, ^{WW} ~~the~~ where ^{WW} is selected the wrong country. ~~Maybe these problems can be fixed with~~

I would like ^{to} have ~~the~~ these problems fixed within a short period of time since I am wasting my money in a streaming platform that doesn't work. If your company ^{WF} ~~can't fix this~~ ^{fix this} ~~immediately~~ ^{immediate reply}

~~Please contact me by my phone or~~ I will cancel my account and ask for my money back. I look forward to your ^{immediate reply} ~~immediate reply~~

~~Please~~ Please contact me by my ^{email} ~~phone or~~

Regards,

345@hotmail.com

Na terceira e última aula de projeto, os alunos terminaram a correção dos emails dos colegas e iniciaram a reescrita dos seus emails com as correções aplicadas, como podemos observar na Figura 17.

Figura 17 - Exemplo de um email reescrito com as correções aplicadas

1. Rewrite your email, bearing in mind the correction of your classmate.

To: disneypluscomplains@abc.com
 Subject: complaint email

Dear Sir/Madam



I'm 6 years old, and I'm writing to complain about the instability of your platform. Firstly, when I'm going to watch a movie or a TV show, the signal stops working and is always giving error. Besides that, there is also a problem with the subtitles. I noticed that a lot of movies and series don't have the language of my country in the subtitles options, and, without the right subtitles, I can't watch what I want.

I would like to ask for a removation of my account. Maybe the problem is on the register, where it's selected the wrong country. I would like to have these problems fixed within a short period of time since I am wasting my money on a streaming platform that doesn't work. If your company doesn't fix this I will cancel my account and ~~ask~~ ask for my money back. I look forward to your immediate reply.

Please contact me by my email.

Regards,

.....345@hotmail.com

Ao longo da atividade de correção, os alunos identificaram 104 erros. As tipologias de erros encontram-se distribuídas na tabela que se segue (Tabela 16), por ordem decrescente de ocorrência⁴²:

⁴² A terminologia utilizada nesta tabela diz respeito à terminologia utilizada pelos alunos aquando da atribuição dos códigos de correção.

Tabela 16 - Tipos de erros e frequência dos alunos de Inglês

Tipo de erro	Frequência (%)⁴³
Palavra incorreta (colocação)	26,0
Palavra em falta (frase incompleta)	19,2
Ortografia incorreta	14,4
Palavra(s) a mais	12,5
Pontuação (incorreta + em falta)	10,6
Forma incorreta	9,6
Tempo verbal incorreto	7,7
Ordem de elementos na frase (sintaxe)	0,0
Total	100,0

Como pode ser observado na Tabela 16, as tipologias de erros predominantes nos textos dos alunos foram o uso de palavras incorretas (27), seguido das palavras em falta (20). O terceiro erro mais frequente foi as palavras escritas de forma incorreta (15), seguida de palavra(s) extra (ou a mais) (13). A pontuação aplicada de forma incorreta ou pontuação em falta foi o quinto erro mais frequente (11), seguido da forma incorreta, nomeadamente forma verbal (10). Em seguida aparecem os erros relacionados com o tempo verbal incorreto (8). Com nenhuma ocorrência encontram-se os erros relativos à ordem dos elementos na frase.

5.2.4. Discussão dos resultados

Durante a implementação do ciclo 2 do PIA os alunos de Inglês, à semelhança dos alunos de Alemão, apresentavam-se motivados com o papel de “professores” ao corrigirem os textos dos colegas. Relativamente aos erros, entre o início da escrita dos emails (30 de abril) e a reescrita dos mesmos (7 de maio), houve uma melhoria significativa na quantidade de erros cometidos, como se pode ver se compararmos a Figura 16 e a Figura 17, sendo que os alunos nos seus textos finais apresentam poucos ou nenhuns erros, pois corrigiram os seus erros recorrendo algumas vezes ao *peer checking*, ou seja, à ajuda dos colegas.

⁴³ Os valores aqui apresentados encontram-se arredondados às décimas.

Como mencionado anteriormente neste capítulo, as aulas de projeto e as atividades executadas durante a implementação do mesmo, serviram de treino para a produção escrita que sairia no teste. Dos 23 alunos integrantes da turma, 20 alunos realizaram o teste e todos estes realizaram o exercício da produção escrita, que valia 60 pontos (dos 200 totais do teste). As classificações encontram-se apresentados na tabela abaixo:

Tabela 17 - Classificações dos alunos na produção escrita do teste de Inglês

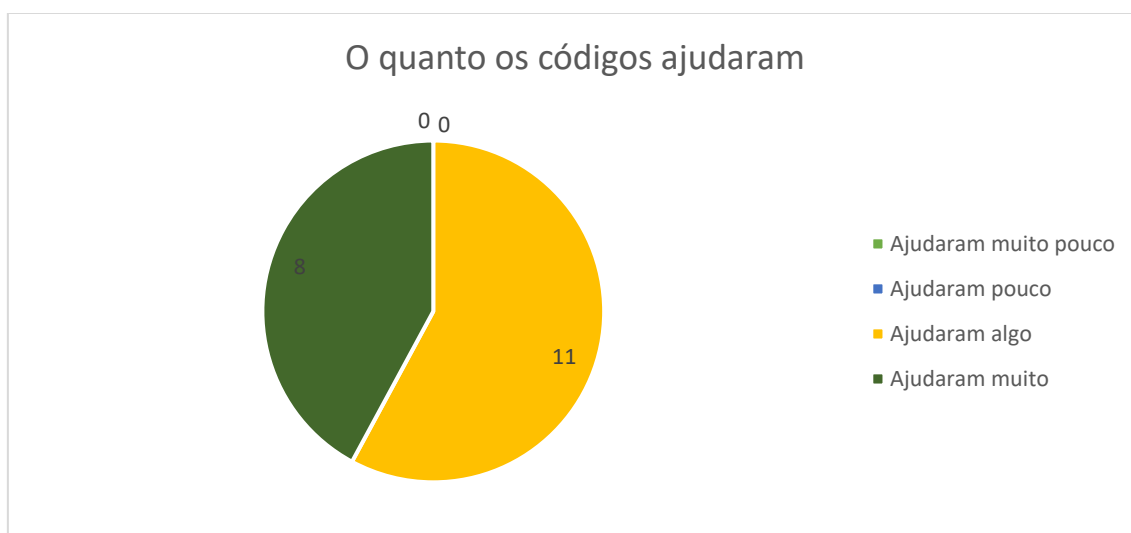
Resultados (0-60)	Frequência
0-20	0
21-30	2
31-40	3
41-50	3
51-60	12
Total	20

Relativamente aos resultados dos alunos na produção escrita, nenhum aluno obteve classificações inferiores a 20; dois alunos apresentaram classificações entre 21 e 30, tendo apenas um aluno obtido um valor negativo (28). Três alunos obtiveram entre 31 e 40 pontos e também três alunos obtiveram entre 41 e 50 pontos. A maioria da turma, no caso 12 alunos, obtiveram classificações entre 51 e 60 pontos, havendo dois alunos com classificação máxima.

Ainda em relação ao ciclo 2 do PIA, foi aplicado um questionário de pós-ciclo 2 aos alunos de Inglês no mesmo dia do fim da implementação do projeto, dia 7 de maio de 2024. Este questionário (Anexos 36 e 37) dividiu-se em duas secções: uma primeira secção dedicada ao ciclo 2 do projeto e uma segunda secção, constituída por duas questões, e dedicada ao projeto numa perspetiva global, ou seja, ciclo 1 e ciclo 2 de investigação. A primeira secção era constituída por cinco questões e procurava perceber a perspetiva dos alunos relativamente ao segundo ciclo do projeto. Este questionário foi respondido pelos alunos presentes na aula de dia 7 de maio de 2024, ou seja, por 19 alunos.

Como resposta à primeira pergunta “Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?”, a resposta predominante foi “3 – ajudaram algo” com 11 respostas, seguida de “4 – ajudaram muito” com 8 respostas, não havendo alunos a seleccionar as opções “2- ajudaram pouco” e “1 – ajudaram muito pouco” (Gráfico 13). As justificações apresentadas pelos alunos que referiram que os cartões ajudaram algo foram: conseguiram perceber os erros; não foi uma ajuda significativa, no entanto, beneficia a aprendizagem da gramática; começou a ter mais atenção ao que escreve e a ter mais cuidado; foi uma boa forma de identificar erros e corrigi-los; ajudaram no momento, porém no futuro podem esquecer-se [dos códigos]; os colegas para além de indicarem os erros, podiam ter escrito a forma correta da palavra. Um aluno não apresentou justificação para a sua resposta. As justificações para o facto de os cartões terem ajudado muito foram: se não fosse os códigos, não saberia onde tinha errado; percebeu os erros; [os códigos] promoveram mais atenção ao escrever; e conseguiu melhorar a escrita.

Gráfico 13 - Resposta à questão 1 "Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?"

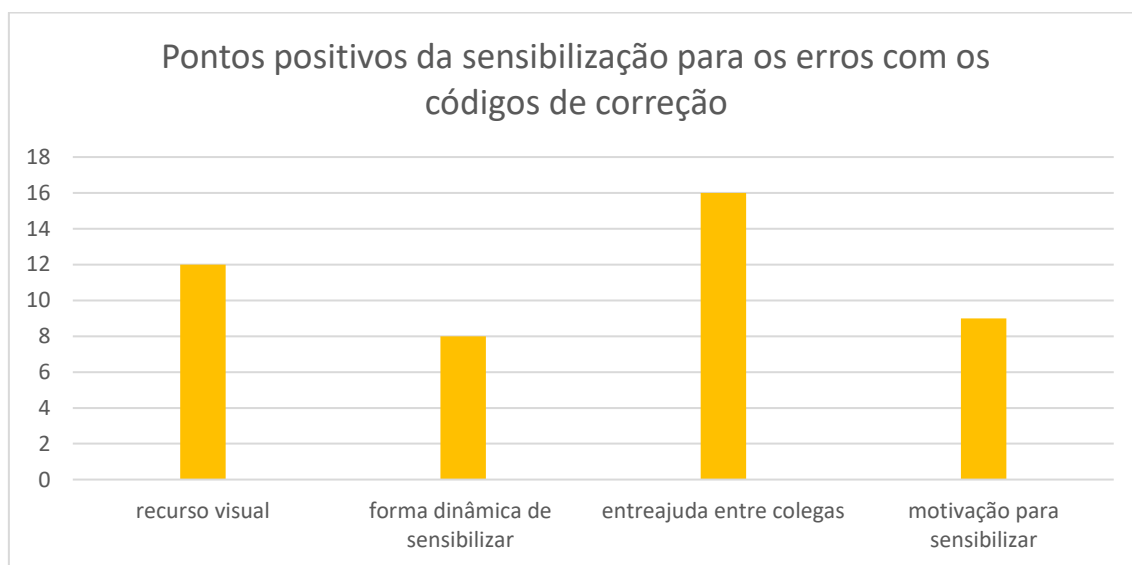


Em relação à questão 2 “Achas que o feedback (uso dos códigos de correção) dos colegas te ajudará a evitar erros de gramática na escrita?”, a maioria dos alunos (18) respondeu que “Sim”, enquanto um aluno respondeu que “Não”. Relativamente à

questão 3 “A ideia dos códigos de correção motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?”, a resposta unanime da turma foi “Sim”.

Na questão 4 “Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os códigos de correção e do feedback entre pares que destacas?”, a resposta predominante foi “promovem a entreajuda e correção entre colegas”, com 16 respostas; seguida de “os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos”, com 12 respostas; em seguida encontra-se “aumentam a motivação para sensibilização de erros”, com 9 erros; e finalmente, encontra-se “são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos de gramática”, com 8 erros. Nenhum aluno acrescentou outro aspeto positivo (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Resposta à questão 4 "Quais são os aspetos positivos da sensibilização de erros com os códigos de correção e do feedback entre pares que destacas?"

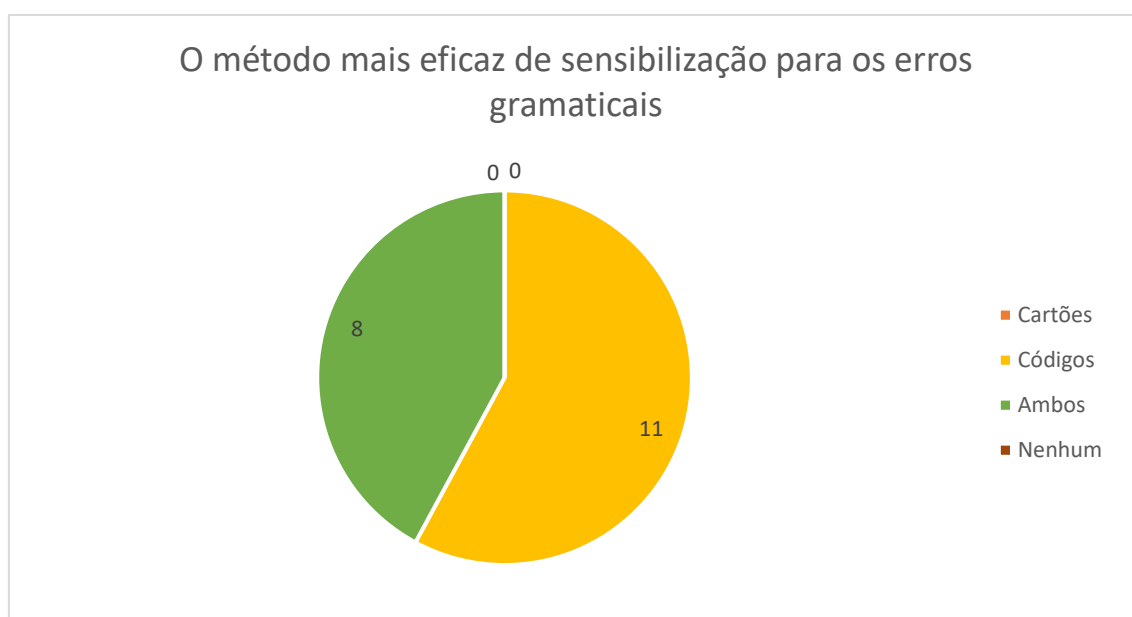


Na quinta e última pergunta “Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?”, alguns alunos referiram que não encontraram aspetos negativos, e outros referiram que: às vezes não perceberam o porquê de estarem errados; embora estejam lá os códigos, podem não saber como corrigir; a correção entre pares é melhor que a correção dos professores; há erros específicos, cuja identificação não é fácil; em vez de escrever o código, os colegas deviam escrever a palavra correta; e quando o

colega não sabe se está correto ou não. Um aluno sugeriu como melhoria ao projeto dar mais exemplos para cada tipo de erro.

A segunda secção deste questionário dedicada à perspetiva global dos alunos relativamente ao projeto, apresentou os seguintes resultados: em resposta à primeira pergunta “[Como] consideras mais eficaz sensibilizar para os erros gramaticais”, 11 alunos responderam “através dos códigos de correção” e oito alunos responderam “ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais”. Nenhum aluno escolheu a opção “com os cartões” nem a opção “com nenhuma das opções” (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Resposta à questão 1 “[Como] consideras mais eficaz sensibilizar para os erros gramaticais”

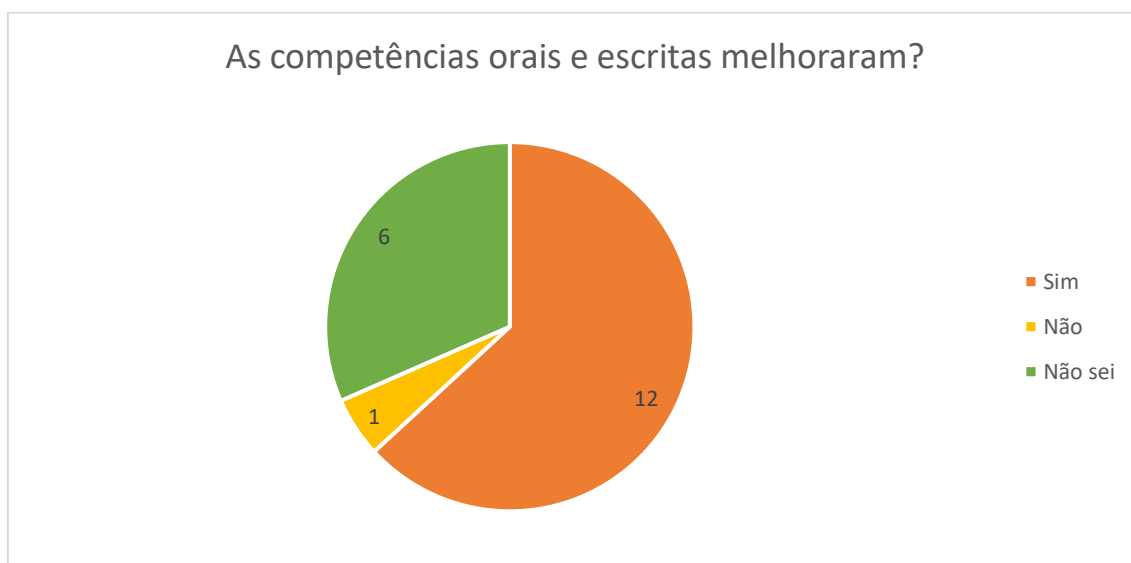


As justificações apresentadas pelos alunos para a maior eficácia dos códigos de correção foram: é mais fácil de visualizar os erros; é mais útil; sabe onde errou e como corrigir; os cartões são demasiado rápidos em comparação com os códigos; e sentiu-se mais confortável porque os erros não foram expostos perante a turma. Finalmente, a justificação apresentada pelos alunos que consideraram que ambos os métodos foram eficazes foram: houve evolução gramatical; motivação e entreajuda entre colegas e professores; são práticos; os cartões são mais dinâmicos, no entanto, os códigos são mais pessoais; dependendo do trabalho gramatical, ambos ajudaram; os cartões são

uma forma visual; os códigos são práticos e fáceis de usar; e ajudaram a aprender e tornaram as aulas divertidas e dinâmicas. Um aluno não apresentou nenhuma justificção.

Em resposta à pergunta 2 “Na tua opinião, consideras que as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização da ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita)” 12 alunos responderam “Sim”, um aluno respondeu “Não”, e seis alunos responderam “Não sei”, (Gráfico 16). Os alunos que consideraram que as suas competências melhoraram, apresentaram as seguintes justificções: as atividades fizeram pensar no que dizer ou escrever para evitar erros; aprenderam para não voltarem a errar; melhorou a competência escrita; melhorou ambas as competências; praticar ajuda sempre; e melhorou na gramática. Os alunos que afirmaram não saber se as suas competências melhoraram, usaram as seguintes justificções: ainda não tinha tido oportunidade de escrever mais textos para aferir se as competências tinham melhorado ou não; deviam ser feitos exercícios destes mais frequentemente; não conseguiu perceber se melhorou na oralidade; e pensa que melhorou pelo aprofundamento à disciplina, no entanto, não acredita que os códigos tenham ajudado no seu desenvolvimento.

Gráfico 16 - Resposta à pergunta 2 "Na tua opinião, consideras que as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização da ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita)"



Considerações Finais

O projeto de investigação-ação descrito neste relatório foi realizado no âmbito do estágio pedagógico, ao longo do ano letivo de 2023/2024, e é resultado de um longo processo de aprendizagem e autorreflexão acerca da prática letiva. Este partiu da necessidade, verificada durante o ciclo 0 (observação de aulas e questionário inicial), dos alunos aprenderem a identificar erros gramaticais e a corrigi-los como forma de melhorar a sua comunicação.

A partir desta necessidade, surgiu a seguinte questão de investigação “*Como tornar evidentes os erros gramaticais na oralidade e na escrita em sala de aula de língua estrangeira?*”. Partindo desta questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: consciencializar os alunos para a existência de erros gramaticais e para a sua correção; facultar instrumentos que permitam aos alunos diminuir a quantidade de erros gramaticais na oralidade e na escrita; e capacitar os alunos para detetar os seus próprios erros gramaticais e promover a autocorreção dos mesmos. A revisão de literatura apresentada no capítulo 2. *Fundamentação teórica* foi fulcral para a perceção de quais seriam as atividades e as técnicas que poderiam ser mais eficazes para cumprir os objetivos propostos para o projeto.

Tanto na área do Alemão, como na área do Inglês, a ação decorreu em dois momentos, sendo o primeiro ciclo dedicado à oralidade e, o segundo à escrita. No primeiro ciclo de Alemão, foram realizadas duas atividades curtas de expressão oral, a primeira atividade foi dedicada à revisão de tempos verbais e a segunda à consolidação do tema *orientação na cidade*. Durante a realização destas atividades, foi notório que os alunos tiveram dificuldades em executar duas tarefas em simultâneo, a identificação de erros enquanto ouviam os colegas e o registo das mesmas, o que ocasionou um registo reduzido nos cartões de detetive. Ao nível da ocorrência de erros, foi possível verificar uma diminuição dos erros relacionados com a classe dos verbos e uma ligeira melhoria nos erros relativos à troca de elementos na frase.

No primeiro ciclo de Inglês, foi realizada uma atividade de planeamento e exposição oral, dedicada ao tema das ONG. À semelhança do que ocorreu no primeiro

ciclo de Alemão, os alunos tiveram dificuldades em executar duas tarefas em simultâneo, pelo que foi feita uma alteração, juntar os alunos em pares, para que um aluno ficasse responsável pela identificação dos erros e outro responsável pelo registo do mesmo, contudo, as dificuldades em registar os erros mantiveram-se. Relativamente aos erros, ao contrário do que se verificou com os alunos de Alemão, a maioria dos erros dados pelos alunos de Inglês ocorreu na classe dos verbos, quer ao nível do uso incorreto do tempo verbal, ao uso da forma incorreta, e também ao nível da omissão do verbo auxiliar.

No segundo ciclo de Alemão, foram realizadas duas atividades de produção escrita, uma dedicada à escrita de um email de resposta e outra à reescrita do mesmo com as devidas correções. Os alunos, durante a realização da primeira atividade, apresentaram dificuldades na compreensão da ficha de trabalho onde se encontrava o email ao qual teriam de responder, pois esta encontrava-se integralmente em Alemão, o que também aconteceu com a tabela que continha os códigos de correção. Outra dificuldade dos alunos nesta fase, foi o facto de estes confundirem alguns códigos de correção, ou seja, algumas categorias de erros, por serem muito parecidas, ocasionaram que alguns alunos não soubessem qual o código de correção que deviam usar. Na fase da reescrita do email, alguns alunos apresentaram dificuldades, pois embora soubessem o que os códigos de correção atribuídos pelos colegas significavam, não sabiam como reescrever com a respetiva correção, pelo que acabaram por questionar os colegas e a professora.

Pode-se afirmar, com base nos resultados que podem ser consultados neste relatório, que os objetivos propostos para este PIA foram, na sua generalidade, atingidos e cumpridos, no entanto, existe a consciência de que o primeiro ciclo do projeto não foi tão intensamente trabalhado como o segundo ciclo, devido à falta de tempo, e por isso, a aprendizagem dos alunos pode ter surtido mais efeito na escrita do que na oralidade, como mencionado pela maioria dos alunos nos questionários finais. O *peer-checking* decorrido durante a implementação do projeto, principalmente durante o segundo ciclo, também se revelou fulcral para o sucesso da aprendizagem dos alunos, pois os alunos referiram nos seus questionários que as atividades implementadas durante este

ciclo serviram para fomentar a entreaajuda entre pares. Pode-se afirmar ainda, que a maioria dos alunos considerou que as suas competências orais e escritas melhoraram após a implementação do projeto.

Limitações do estudo

Durante o período referente à elaboração deste PIA, para além das dificuldades sentidas pelos alunos referidas anteriormente, o projeto deparou-se com três grandes limitações, que afetaram o seu desempenho.

A primeira limitação deste projeto foi tempo disponível para a implementação do mesmo, visto que disponhamos apenas de nove meses, ou seja, um ano letivo para o realizar. Os primeiros cinco meses do projeto, de setembro de 2023 a janeiro de 2024, ficaram reservados para a observação de aulas, identificação do problema, e leitura e análise de literatura que viria a ajudar na adoção das melhores estratégias para garantir o cumprimento dos objetivos do projeto, restando assim, apenas quatro meses para a implementação dos dois ciclos de investigação, sendo que estes quatro meses apresentaram duas interrupções letivas pelo meio, as férias de Carnaval e as férias de Páscoa.

A segunda limitação deste projeto foi a integração do mesmo na calendarização e nos planos curriculares das duas escolas, devido à existência de atividades curriculares e extracurriculares, que no caso do CMP foram mais notórias, como a existência de audições sem aviso prévio, por exemplo. Outro fator muito importante e que não podia ser descurado aquando da inserção do projeto na calendarização das escolas foi o facto de se salvaguardar as aulas dadas pelas professoras-orientadoras e os momentos formais de avaliação dos alunos, embora as professoras-orientadoras tenham sempre demonstrado abertura e disponibilidade para fazer as alterações e os ajustes necessários.

A terceira limitação prende-se com o facto de os alunos não terem tido muito tempo para analisar as tabelas com os códigos de correção previamente à utilização das mesmas, o que fez com que tivessem algumas dificuldades em identificar tipos específicos de erros nos textos dos colegas.

Estas limitações, foram a par com o estágio em si, uma mais-valia para mim enquanto pessoa e principalmente enquanto futura professora, pois aprendi que é muito importante saber gerir o tempo e ser flexível para garantir que os objetivos são cumpridos da melhor forma possível e para garantir que a aprendizagem dos alunos não é comprometida.

Investigações futuras

Apresentadas as considerações e as limitações relativas ao projeto, considera-se importante apresentar algumas sugestões, tendo em conta as minhas experiências e algumas ideias que eu implementaria, caso tivesse oportunidade de prolongar o projeto por mais algum tempo. Estas sugestões seguem-se abaixo:

- a) Prolongar a intervenção em ambos os ciclos de investigação, contudo especialmente no primeiro ciclo de investigação, ou seja, na intervenção nos erros gramaticais na oralidade, pois considero que se tivesse investido mais tempo nesta fase, os resultados teriam sido mais satisfatórios.
- b) Aplicar a técnica dos portefólios, aplicada com os alunos de Alemão, para os alunos de Inglês, para promover uma maior autonomia e organização das fichas relativas ao projeto.
- c) Desenvolver o projeto com duas turmas do mesmo nível linguístico de cada disciplina, ou seja, duas turmas de Inglês e duas turmas de Alemão, a fim de perceber a real eficácia do projeto numa escala maior e para ter termo de comparação entre turmas.
- d) Dedicar mais tempo para a análise das tabelas com os códigos de erros, para uma melhor compreensão da mesma por parte dos alunos.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2023). *Projeto Educativo 2022-2026 “Uma escola promotora de liberdade e democraticidade”*. Porto. https://site.aerfreitas.pt/documentos/agrupamento/documentos/Proj_Educ.pdf

Albuquerque, A., & Guimarães, M. D. L. (2002). Erro, logo aprendo: análise e estratégias de correcção de alguns erros de aprendentes de alemão como língua estrangeira. *Polissema*, 2(2), 13-27.

Assis, A. W. A. & Barankiewicz, I. V. F. (2011, 25-28 outubro). *A influência da correção de erros gramaticais e o filtro afetivo no ensino de Inglês como LE em ambiente comunicativo*. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar. https://www.unicesumar.edu.br/epcc-2011/wp-content/uploads/sites/86/2016/07/andre_william_alves_assis2.pdf

Barbosa, F. S. O. (2023). *Projeto de pen-pals para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira* [Tese de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/154922>.

Batstone, R. (1994). *Grammar*. Oxford University Press.

Bilsborough, K. (2013). TBL and PBL: Two learner-centred approaches. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/tbl-and-pbl-two-learner-centred>.

Bowen, T. (2004). Task-based learning. <https://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/taskbased.htm-15k>.

Bruton, A. (2009). Grammar is not only a liberating force, it is a communicative resource. *ELT Journal*, 63(4), 383-386.

Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 289-297.

Cambridge Dictionary (n.d.). Grammar. Em Cambridge Dictionary. Acedido a 14 de maio de 2024, em <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/grammar>.

Cambridge Dictionary (n.d.). Bullying. Em Cambridge Dictionary. Acedido a 21 de julho de 2024, em <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bullying>.

Carazzai, M. R. P., & Santin, F. (2007). Correção de erros gramaticais orais na sala de aula de inglês-LE: Um estudo da prática e das crenças de uma professora. *Revista Letras*, 73, 109-130.

Cardoso, A. P. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Collins Dictionary (n.d.). Bullying. Em Collins Dictionary. Acedido a 21 de julho de 2024, em <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/bullying>.

Conselho da Europa. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Conservatório de Música do Porto. (2020). *Projeto educativo 2019-2030*. Porto.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.

Deosti, A. (2016). *O objetivo do ensino de gramática: uma análise do PDE/PR de Língua Portuguesa* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná].

Repositório

Digital

UFPR.

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/65140/R%20-%20T%20-%20ALINE%20DEOSTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Direção Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. República Portuguesa.
https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/TIC_curriculo/perfil_dos_alunos.pdf

Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais Articulação com o perfil dos alunos: Alemão, 9º ano*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/alemao_3c_9a_ff.pdf

Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais Articulação com o perfil dos alunos: Inglês, 11º ano*. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_in_gles_f_geral_cont.pdf

Eliseu, A. (2014). *Sintaxe do português*. Leya.

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya.

Franco, A. (1989). A gramática no ensino das segundas línguas. *Revista da Faculdade de Letras: Línguas e Literaturas, Série II*, 6, 59-116.

Georgiakaki et al. (2014a). *Beste Freunde (Kursbuch)*. Hueber.

Georgiakaki et al. (2014b). *Beste Freunde (Arbeitsbuch)*. Hueber.

Gerlach, F. (2011). Korrekturmodus im DaF-Unterricht. *Goethe-Institut*.
<https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20364573.html>.

Given, L. M. (Ed.) (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.

Gonçalves, S. M. C. (2017). *O uso da Abordagem Comunicativa e das técnicas de Peer Correction para desenvolver a competência oral em sala de aula* [Tese de Mestrado,

Universidade de Lisboa]. Repositório UL.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33035/1/ulfpie052283_tm.pdf.

Milheiro, R. I. A. G. L. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes: um estudo de caso*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4605>.

Neis, I. A. (1981). Por uma gramática textual. *Letras de Hoje*, 16(2).

Nobre, C. H. H. C. T. R. (2014). Da competência comunicativa ao Quadro Europeu Comum de Referência. In *Selected Papers of the International Conference Languages 2011: X Meeting of Arolingu@s and II Meeting of ReCLes.pt* (pp. 131-137).

Rocha, D. (2016). Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. *Revista Linguagem & Ensino*, 19(1), 99-123.

Rodrigues, N., Mendes, P. P. (2022). *My Selfie 11*. Texto.

Rossiter, A. (2021). The Importance of Grammar. *Online Submission*.

Rugg, G. & Petre, M. (2007). *A gentle guide to research methods*. McGraw-Hill Education.

Schwindt, L. C. (2017). *Manual de Linguística: fonologia, morfologia e sintaxe*. Editora Vozes Limitada.

Torre, M. G. D. (1985). *Uma análise de erros: contribuição para o ensino da língua inglesa em Portugal* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/18107/2/FLD08001P000079333.pdf>.

Touchie, H. Y. (1986). Second language learning errors: Their types, causes, and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75-80.

Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.

Anexos

Anexo 1 – Modelo do questionário inicial de Alemão

 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	--	--	---

Data: __/__/__

Questionário

O propósito deste questionário é a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo e os dados são confidenciais.

Agradeço que respondas a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

I – Caracterização

1. Género:

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro _____

2. Idade: _____

3. Ano de escolaridade: _____

4. Língua(s) materna(s):

- ☐ Português
☐ Inglês
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

5. Língua(s) formalmente aprendidas até ao momento:

- ☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

6. Anos de aprendizagem de Alemão: _____

II – Motivações para o estudo do Alemão

7. Porque estudas Alemão?

Podes seleccionar mais que uma opção.

- ☐ Pude optar entre Francês e Alemão no 3º ciclo.
- ☐ Poderei necessitar futuramente para prosseguir estudos musicais.
- ☐ Pode ser importante para o mercado de trabalho.
- ☐ Pretendo viver/estudar/trabalhar num país de língua oficial alemã.
- ☐ Tenho interesse pessoal em aprender esta língua.
- ☐ Outra(s) _____

III – Percepção de competências em Alemão

8. Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de atividades?

Assinala apenas 1 opção para cada competência.

	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Compreensão escrita					
Compreensão oral					
Produção escrita					
Produção oral					

9. O que consideras mais fácil /mais difícil de aprender na gramática da língua alemã?

Numa escala de 1 (muito fácil) a 5 (muito difícil) classifica as tuas competências gramaticais.

9.1. Conjuguar verbos.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

9.2. Declinar.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

9.3. Memorizar os géneros dos nomes.

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.4. Posicionar corretamente os elementos nas frases.

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.5. Utilizar corretamente as preposições.

☐ 1
 ☐ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

10. Que tipos de atividades mais te motivam a participar nas aulas?

Podes assinalar mais que uma opção.

	Nada motivador	Pouco motivador	Algo motivador	Muito motivador
Fichas de gramática				
Jogos (e.g., Kahoot, Wooclap, ...)				
Atividades de interação (e.g., diálogos, role-plays)				
Uso de audiovisuais (música, vídeos, imagens)				
Leitura e audição de textos				
Outra(s):				

IV – Relação com os erros gramaticais e a sua correção

11. Com que frequência dás erros gramaticais em alemão?

Assinala a tua resposta com X.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente

12. Dás mais erros gramaticais:

- ☐ na oralidade.
- ☐ na escrita.
- ☐ igualmente na oralidade e na escrita.

13. Consideras a correção de erros gramaticais:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante

13.1. Justifica a tua resposta.

14. Como preferes ser corrigido(a)?

- ☐ Pelo professor.
- ☐ Por um colega.

14.1. Consegues lembrar-te de outras formas de corrigir erros em sala de aula?

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 2 – Modelo do questionário inicial de Inglês

Data: __/__/__

Questionário

O propósito deste questionário é a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo e os dados são confidenciais.

Responda a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

I – Caracterização

1. Género:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

2. Idade: ____

3. Ano de escolaridade: ____

4. Curso: _____

5. Língua(s) materna(s):

- ☐ Português
☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

6. Língua(s) aprendidas em contexto escolar até ao momento:

- ☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

7. Ano escolar (e.g., 5º, 6º, ...) de iniciação da aprendizagem do Inglês: _____

II – Motivações para o estudo do inglês

8. Porque estudas Inglês?

Podes seleccionar mais que uma opção.

- ☐ Faz parte da oferta formativa obrigatória.
- ☐ Pode ser importante para o mercado de trabalho.
- ☐ Pretendo viver/estudar num país de língua oficial inglesa.
- ☐ Poderei necessitar futuramente para a Universidade.
- ☐ Quero aprender outra língua.
- ☐ Outro(s) motivo(s) _____

III – Perceção de competências em Inglês

9. Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de actividades?

Assinala apenas 1 opção para cada competência.

	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Compreensão escrita					
Compreensão oral					
Produção escrita					
Produção oral					

10. Na gramática da língua inglesa, o(s) teu(s) ponto(s) forte(s) é/são:

Podes assinalar mais que uma opção.

- ☐ Conjugação de verbos corretamente.
- ☐ Nomes contáveis e não contáveis.
- ☐ Comparativos e superlativos.
- ☐ Ordem dos adjetivos na frase.
- ☐ Preposições.
- ☐ Outro(s): _____

11. Na gramática da língua inglesa, a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é/são:

Podes assinalar mais que uma opção.

☐ Conjugar verbos corretamente.

☐ Nomes contáveis e não contáveis.

☐ Comparativos e superlativos.

☐ Ordem dos adjetivos na frase.

☐ Preposições.

☐ Outra(s): _____

12. Que tipos de atividades te motivam mais a participar na sala de aula?

	Nada motivador	Pouco motivador	Algo motivador	Muito motivador
Atividades do manual				
Fichas de trabalho				
Jogos (e.g., Kahoot, Wooclap)				
Atividades de interação (e.g., diálogos, role-plays)				
Uso de audiovisuais (música, vídeos, imagens)				
Outro(s): (Indica quais): _____				

IV – Relação com os erros gramaticais e a sua correção

13. Dás mais erros gramaticais:

☐ na oralidade.

☐ na escrita.

☐ igualmente na oralidade e na escrita.

14. Com que frequência dás erros gramaticais em inglês?

Assinala a tua resposta com X.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente

15. Como lidas com a correção de erros gramaticais?

Assinala a tua resposta com X.

Muito mal	Mal	Bem	Muito bem

15.1. Justifica a tua resposta.

16. Como preferias ser corrigido(a)?

☐ Pelo professor.

☐ Por um colega.

16.1. Consegues lembrar-te de outras formas de seres corrigido?

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 3 – Modelo preenchido do questionário inicial de Alemão

 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	--	--	---

Data: 17/01/2024

Questionário

O propósito deste questionário é a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo e os dados são confidenciais.

Agradeço que respondas a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

I – Caracterização

1. Género:

- ☒ Feminino
☐ Masculino
☐ Outro _____

2. Idade: 13

3. Ano de escolaridade: 8.º

4. Língua(s) materna(s):

- ☒ Português
☐ Inglês
☐ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

5. Língua(s) formalmente aprendidas até ao momento:

- ☒ Inglês
☐ Espanhol
☐ Francês
☒ Alemão
☐ Outra(s) _____

6. Anos de aprendizagem de Alemão: 3

II – Motivações para o estudo do Alemão

7. Porque estudas Alemão?

Podes seleccionar mais que uma opção.

- ☒ Pude optar entre Francês e Alemão no 3º ciclo.
- ☒ Poderei necessitar futuramente para prosseguir estudos musicais.
- ☒ Pode ser importante para o mercado de trabalho.
- ☐ Pretendo viver/estudar/trabalhar num país de língua oficial alemã.
- ☒ Tenho interesse pessoal em aprender esta língua.
- ☐ Outra(s) _____

III – Percepção de competências em Alemão

8. Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de atividades?

Assinala apenas 1 opção para cada competência.

	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Compreensão escrita				☒	
Compreensão oral				☒	
Produção escrita					☒
Produção oral				☒	

9. O que consideras mais fácil /mais difícil de aprender na gramática da língua alemã?

Numa escala de 1 (muito fácil) a 5 (muito difícil) classifica as tuas competências gramaticais.

9.1. Conjugação verbos.

☐ 1
 ☐ 2
 ☒ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.2. Declinar.

☐ 1
 ☐ 2
 ☒ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.3. Memorizar os géneros dos nomes.

☐ 1
 ☐ 2
 ☒ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.4. Posicionar corretamente os elementos nas frases.

☐ 1
 ☒ 2
 ☐ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

9.5. Utilizar corretamente as preposições.

☐ 1
 ☐ 2
 ☒ 3
 ☐ 4
 ☐ 5

10. Que tipos de atividades mais te motivam a participar nas aulas?

Podes assinalar mais que uma opção.

	Nada motivador	Pouco motivador	Algo motivador	Muito motivador
Fichas de gramática		X		
Jogos (e.g., Kahoot, Wooclap, ...)				X
Atividades de interação (e.g., diálogos, role-plays)			X	
Uso de audiovisuais (música, vídeos, imagens)				X
Leitura e audição de textos			X	
Outra(s):				

IV – Relação com os erros gramaticais e a sua correção

11. Com que frequência dás erros gramaticais em alemão?

Assinala a tua resposta com X.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
	X		

12. Dás mais erros gramaticais:

- ☒ na oralidade.
☐ na escrita.
☐ igualmente na oralidade e na escrita.

13. Consideras a correção de erros gramaticais:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
			X

13.1. Justifica a tua resposta.

Porque desta forma consigo perceber e corrigir o
erro, evitando-o da vez seguinte.

14. Como preferes ser corrigido(a)?

- ☒ Pelo professor.
☐ Por um colega.

14.1. Consegues lembrar-te de outras formas de corrigir erros em sala de aula?

Não

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 4 – Modelo preenchido do questionário inicial de Inglês

Data: 23/01/2024

Questionário

O propósito deste questionário é a recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo e os dados são confidenciais.

Responda a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

I – Caracterização

1. Género:

- ☐ Feminino
☒ Masculino

2. Idade: 16

3. Ano de escolaridade: 11^o

4. Curso: Ciências e Tecnologias

5. Língua(s) materna(s):

- ☒ Português
☐ Inglês
☐ Espanhol
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

6. Língua(s) aprendidas em contexto escolar até ao momento:

- ☒ Inglês
☐ Espanhol
☒ Francês
☐ Alemão
☐ Outra(s) _____

7. Ano escolar (e.g., 5^o, 6^o, ...) de iniciação da aprendizagem do Inglês: 4^o

II – Motivações para o estudo do inglês

8. Porque estudas Inglês?

Podes seleccionar mais que uma opção.

- ☒ Faz parte da oferta formativa obrigatória.
- ☒ Pode ser importante para o mercado de trabalho.
- ☒ Pretendo viver/estudar num país de língua oficial inglesa.
- ☒ Poderei necessitar futuramente para a Universidade.
- ☐ Quero aprender outra língua.
- ☒ Outro(s) motivo(s) Quero viver nos Estados Unidos.

III – Percepção de competências em Inglês

9. Como avalias o teu desempenho nos seguintes tipos de actividades?

Assinala apenas 1 opção para cada competência.

	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Compreensão escrita					☒
Compreensão oral					☒
Produção escrita				☒	
Produção oral				☒	

10. Na gramática da língua inglesa, o(s) teu(s) ponto(s) forte(s) é/são:

Podes assinalar mais que uma opção.

- ☒ Conjugação de verbos corretamente.
- ☐ Nomes contáveis e não contáveis.
- ☐ Comparativos e superlativos.
- ☒ Ordem dos adjetivos na frase.
- ☐ Preposições.
- ☐ Outro(s): _____

11. Na gramática da língua inglesa, a(s) tua(s) maior(es) dificuldade(s) é/são:

Podes assinalar mais que uma opção.

☐ Conjugar verbos corretamente.

☐ Nomes contáveis e não contáveis.

☐ Comparativos e superlativos.

☐ Ordem dos adjetivos na frase.

☒ Preposições.

☐ Outra(s): _____

12. Que tipos de atividades te motivam mais a participar na sala de aula?

	Nada motivador	Pouco motivador	Algo motivador	Muito motivador
Atividades do manual		X		
Fichas de trabalho		X		
Jogos (e.g., Kahoot, Wooclap)				X
Atividades de interação (e.g., diálogos, role-plays)				✓
Uso de audiovisuais (música, vídeos, imagens)			X	
Outro(s): (Indica quais): _____				

IV – Relação com os erros gramaticais e a sua correção

13. Dás mais erros gramaticais:

☐ na oralidade.

☒ na escrita.

☐ igualmente na oralidade e na escrita.

14. Com que frequência dás erros gramaticais em inglês?

Assinala a tua resposta com X.

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente
		X	

15. Como lidas com a correção de erros gramaticais?

Assinala a tua resposta com X.

Muito mal	Mal	Bem	Muito bem
		X	

15.1. Justifica a tua resposta.

Reço os erros que cometi, e pesquiso a forma correta
como se diz ou como se escreve uma palavra.

16. Como preferias ser corrigido(a)?

☒ Pelo professor.

☐ Por um colega.

16.1. Consegues lembrar-te de outras formas de seres corrigido?

Salvo por outras pessoas com maior nível linguístico que
eu.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 5 – Folhas de observação

U. PORTO

26/09/23

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Observation Task – Interaction patterns

You will need a watch for this task. Remember about being unobtrusive during the lesson. You are going to take “samples” every 5 minutes: use the chart below to note down the interaction that is in progress. There are eleven variables in relation to interaction patterns and 18 time intervals. The interaction patterns are:

- teacher speaks to whole class (T-Ss),
- individual speaks to the whole class (S-Ss)
- teacher speaks to individual, all the class listen (T-S open),
- teacher speaks to individual, class working in pairs, groups or individually (T-S closed),
- individual learner speaking to teacher, whole class listening (S-T open),
- individual learner speaking to teacher, class working in pairs, groups or individually (S-T closed)
- individual speaking to another individual, whole class listening – open pairs (S-S open),
- all learners speaking in pairs (S-S closed),
- all learners speaking in groups (more than 2 people) (Ss-Ss closed),
- all learners speaking and moving around the class (S-S)
- silence/zero

	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90
a) T-Ss	X	X	X	X			X		X		X	X		X				
b) S-Ss													X					X
c) T-S open			X				X				X	X						
d) T-S closed																	X	
e) S-T open	X	X	X	X			X				X	X						
f) S-T closed																		
g) S-S open												X	X					
h) S-S closed																		
i) Ss-S closed															X	X	X	
j) S-S						X												
k) silence/zero					X			X		X								

After the lesson. Do you see any patterns? Total how many times the teacher was speaking and how many times the learners were speaking. Discuss your observations with your mentor/colleagues. Reflect:

- If the aims of the lesson are to present new language what would you expect the pattern to look like?
- If the aims of the lesson are to practice language what sort of pattern would you expect?
- How does the type of material and type of activity affect the pattern?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

12/10/23

U.PORTO

FLUP: MEIBS: Observation Sheet: Learning Tasks (2)

Observe a learning task that the teacher sets.

Consider the context of the task: how it is managed from beginning to end by the teacher; how it is 'processed' by the learners.

Complete the following table.

Teacher	Students
1. How was the task introduced? The teacher asks the foreign students in the classroom (students from Brazil, Colombia and Angola) about the differences between their countries and Portugal.	How did the students react? Students were curiously listening to their classmates and were surprised by some facts.
2. What instructions were given? Students were asked to read two texts about moving to the UK and to the USA again and to find differences between the two countries and write them down.	Were students able to understand and follow instructions? Students were able to understand and follow the instructions.
3. How many stages were involved and how were they introduced? Firstly, the students had to read one text. Secondly, they read the other text. Thirdly, they took notes and finally, they presented it.	Were students aware of stages and the process? Yes, they were aware of stages and the process.
4. Was any monitoring involved? The teacher was moving around the classroom and monitoring the group work.	Were the students able to do the task? Yes, students were able to do the task.
5. How did the teacher encourage collaboration? The teacher created groups and students joined the groups.	How did students collaborate? What was the level of collaboration? The students discussed ideas within their groups and everybody's contribution was welcome.
6. How was the task resolved? Each group was invited to present the differences they had found.	How did students react to completion of task? Some students were too shy to present.

adapted from Wajnryb, Ruth (1992) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

17/10/23

U.PORTO

FLUP: MEIBS: Inglês: Observation Sheet : Learning Tasks (1)

Observe a lesson in which the teacher sets a specific learning task for students.

Type of task: Writing follow-up in groups.

Aims: To provide practice on how to write a blog.

Major type(s) of interaction pattern(s) involved in task

All learners speaking in groups (Ss-Ss closed).

Relevance of task to students' interests/needs

The task was relevant to students' interests because they like to share their experiences and use their creativity and in this task they had to imagine a situation and describe it.

How well did learners cope with the logistics of the task? Could they process the instructions? Could they perform the task as required? Were they 'comfortable' performing the task?

The students were asked to write a blog sharing their experience of moving from Portugal to the UK. They understood the instructions and performed the task as required because they had read two texts (one about a girl moving from the US to the UK and other from a girl moving from Nigeria to the US). They were "comfortable" performing the task because they had scaffolding.

Learner language during task

Which language was used to negotiate/collaborate? Did they have the language needed to do the task? Were the language demands of the task in line with learner levels? Provide examples.

The students used informal language to complete the task and discussed in English.

The students had the language needed to do the task and the language demands of the task were in line with learner levels. For example, if the students needed some words that they did not know, they could go back to the texts read before and could use them as scaffolding.

adapted from Wajnryb, Ruth (1992 p. 134-5) *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

a) How does the teacher deal with latecomers?

Students have 10 minutes of tolerance. After these 10 minutes, latecomers get "Falta por atraso" and decide if they want to stay in the classroom or not.

b) How much noise does the teacher tolerate in class?

The teacher tolerates noise if that noise does not disturb the lesson flow.

c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour?

What exactly does she do or say?

The teacher keeps eye contact with the misbehaving students and shakes her head showing disapproval for inappropriate behaviour.

d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules?

The teacher has a clear set of class management established in the first lesson of the school year. She reinforces these rules often.

e) Is the teacher fair to all students? Describe how.

The teacher is fair to all students because the ones that want to learn cannot be harmed by the misbehaved students.

f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other ...)?

The teacher has different styles of class management during the class but I would assess the teacher mainly as cooperative.

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)	Teacher asks naughty students	Teacher keeps eye contact and
2)	to go outside for 5-10 minutes	shakes the head showing disapproval
3)		for inappropriate behaviour.
4)	Teacher says "shhh", "be quiet"	
5)	"pay attention" or "silence".	Teacher claps her hands.
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:

a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.

b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

Anexo 6 – Notas de campo

Identificação de erros – inglês

Data	Erro	Tipologia de erro
03/10/23	"He see the man".	não concordância de sujeito e verbo
04/10/23	"Do you want I read?"	pronome pessoal incorreto/ omissão do "to".
04/10/23	"It's my dream study in another country"	omissão do "to".
04/10/23	"Does I come?"	não concordância de sujeito e verbo
04/10/23	"He doesn't writes."	uso incorreto da 3ª pessoa do singular (conjugação)
11/10/23	"When the people go to a place to have summer activities."	uso incorreto do artigo definido (the).
11/10/23	"Pierre say it's a good experience because he don't feel homesick."	não concordância de sujeito e verbo
12/10/23	"My friends is my second family"	não concordância de sujeito e verbo
12/10/23	"I like to stay out but not for very time."	advérbio incorreto
12/10/23	"I was in love to the idea of hiking."	preposição incorreta
13/10/23	"What they go to do in the afternoon?"	tempo verbal inadequado.
13/10/23	"Pierre don't spend his holidays away from his parents."	não concordância de sujeito e verbo
18/10/23	"Patricia sometimes have picnics with her family in the summer."	não concordância de sujeito e verbo
18/10/23	"Laura don't live near the beach."	não concordância de sujeito e verbo
18/10/23	"Harry do watersports at the weekends."	não concordância de sujeito e verbo
31/10/23	"it can appears."	uso incorreto da 3ª pessoa do singular (conjugação).
02/11/23	"Yesterday I go to a Halloween party."	tempo verbal inadequado
02/11/23	"I was so terrifying..."	forma do adjetivo incorreta
02/11/23	"I am really stressful."	forma do adjetivo incorreta
02/11/23	"He like the sea."	não concordância de sujeito e verbo
07/11/23	"We can't see very good."	advérbio incorreto
07/11/23	"The Hollywood sign is located in mountain."	omissão do artigo definido (the)
07/11/23	"Traffic in LA are very huge."	não concordância de sujeito e verbo

Identificação de erros – inglês

Data	Erro	Tipologia de erro
07/11/23	"People thinks that it is weird."	não concordância de sujeito e verbo
07/11/23	"Racial segregation are not very common nowadays."	não concordância de sujeito e verbo
07/11/23	"In the summer has a lot of..."	verbo incorreto.
07/11/23	"When a people does 45 years old..."	uso incorreto do artigo ind.(a)/ verbo incorreto.
07/11/23	"I think is it..."	ordem das palavras na frase
07/11/23	"After the flames of the train fell in a water."	uso incorreto do artigo indefinido (a).
07/11/23	"S. Francisco is also know for the Golden Gate."	forma incorreta do verbo
07/11/23	"California is also know for..."	forma incorreta do verbo
07/11/23	"It's know for the sun."	forma incorreta do verbo
07/11/23	"Texas it's well known for country music."	duplo sujeito
07/11/23	"Many iconic singers is from Texas"	não concordância de sujeito e verbo
07/11/23	"It's very different of the other accents."	preposição incorreta
07/11/23	"They have the bigger pie in the world."	adjetivo inadequado.
09/11/23	"We meet at Peter's party last year."	tempo verbal inadequado.
09/11/23	"Three months he go to the Navy Seal."	tempo verbal inadequado
09/11/23	"Barack Obama has two water dogs portuguese"	ordem das palavras na frase
17/11/23	"Where has you been?"	não concordância de sujeito e verbo
23/11/23	"I wake up with very energy."	advérbio incorreto
23/11/23	"Bullying does not is caused by lack of sleep."	uso incorreto de verbos.

Identificação de erros – alemão

Data	Erro	Tipologia de erro
10/10/23	"Ich sammeln Ball."	não concordância de sujeito e verbo.
10/10/23	"Unserer Flughafen ist sehr modern."	declinação do artigo possessivo.
10/10/23	"Und euer Freunde?"	declinação do artigo possessivo
11/10/23	"Was ist deines Hobby?"	declinação do artigo possessivo
11/10/23	"Wir bastelt Häuser."	não concordância de sujeito e verbo
11/10/23	"Die Spiegel gehört zu Annas Zimmer."	artigo definido incorreto
17/10/23	"In Annas Zimmer gibt es ein Sessel."	artigo indefinido incorreto.
17/10/23	"In Annas Zimmer gibt es kein Schrank."	artigo negativo incorreto.
17/10/23	"In Annas Zimmer gibt es eine Schrank."	artigo indefinido incorreto.
17/10/23	"In Annas Zimmer gibt es keinen Bett."	artigo negativo incorreto.
07/11/23	"Meine Füße tut weh!"	não concordância de sujeito e verbo.
12/12/23	"Ich habe mehr Hobbys: Computer spielen, Singen..."	advérbio incorreto
12/12/23	"Wenn es regnet, ich bleibe zu Hause."	ordem das palavras na frase
12/12/23	"Am Samstags ich besuche ein Malatelier."	ordem das palavras na frase.

Anexo 7 – Transcrições dos áudios dos alunos

I'm the leader of SAV, the Stand Against Violence organization. We started founding this company around February 18th 2020. We stand against domestic violence as it is a common cause these days. We have been doing shelter programmes the past few years such as the IAS project where we saved countless lives from abusive households. We also did counseling services for the survivors and their families such as affordable mental health...therapy. At the moment we been trying to do educational technical support, financial education, for example, or how to support oneself and their families. We've also tried gaining enough money to gather safe homes for the people who are suffering from domestic violence as they are in need of one...and our expectations are to reduce the rates of violence incidents and to increase the awareness and education about healthy relationships as on our generation it has been really tough to deal with normal relationships as everyone has been going through problems. However, all of this calls for action so we ask you to join us in breaking the cycle of violence, supporting survivors and building a future free from domestic violence.

Hello. The name of our organisation is Protected Areas Global Organisation and it was founded in 1st October 2017. We stand to protect the biodiversity of natural areas due to the global warming that's happening right now and also the deforestation and fires, so we are trying to prevent those from happening to protect our biodiversity, the biodiversity of our planet. It also prevents animals and other living beings from extinction. We are also trying to stop humans from destroying those natural spaces and...so we can have a healthier planet. We already did in the beginning of 2020 we surrounded geographic spaces and biological spaces so it doesn't have like...so people don't disturb those areas. We also forbidded companies from building fabrics 5 kilometers in the surrounding of those protected areas to reduce air pollution and ground pollution. Right now we are trying to use technologies to provide a virtual experience of those areas to stop people from invading the surroundings of those areas and we expect to improve air quality around the globe and reduce global warming. So, protect to be protected.

My organization is Zero Violence and it was founded on 6th September 2023. We stand for domestic violence and public violence. We stand for geral violence. We already done...we already created homes for violence victims and demonstrations to eradicate violence and we also make conference with the objective to prevent violence cases. Now we are developing psychological consultances to help the victims of that type of cases and we are increasing public species to call for a (impercetível) to eradicate the violence. We expect in the future with those actions to eradicate the violence as I said and to... and get more connection between people and more peace. We call...we ask people to join us to address and prevent cases of violence and to help us with that cases.

The name of my organization is Children's Paradise. The date of foundation was on the 5th April 1974. Our goal is to help children, give children without conditions food, clothes and a place that they can call home. We have already created shelters implemented basic education on those shelters and raises money, food and clothes to help them. Right now we are trying to grow to reach more children in need, we are trying to raise more funds to help those children with more clothes, food and...education and we are recruiting volunteers to help. For the future we are trying to reach a higher level of influence to get more volunteers and to reach more kids. We are trying to raise enough funds to change every kid's life for the better. Help the next you!

My organization calls Water Deposit. It was founded on 10th of October 2010. The causes that we stand for is the human rights and the lack of water and our past actions, the things that we have already done, we've already sent some volunteering groups for the least favoured African countries and we've already sent...litters of water gallons. Right now we've been making water holes in strategic places and we've been transporting the water to the more isolated villages. Our expectations for the future, we want to take the water to everyone and specially in Africa.

Hallo. Ich heiße ... und ich fünfzehn Jahre alt. Letzten Wochenende ich hat alt Buch gelesen, ich hat Klavier gespielt und...

Letzten Wochenende habe ich Fußball, PS4, Gitarre und F1 gespielt.

Letzte Wochenende habe ich Cello und Computer gespielt und Buch, und habe ich Buch gelesen.

Letzten Wochenende bin ich für ein Park gegangen und habe ich Geige gespielt also habe ich sehe fern und gelernt.

Letztest Wochenende habe ich Computer und Band gespielt und habe ich Hündin mitgenommen und habe ich Hausaufgaben gemacht.

Letztes Wochenende habt ich Valorant spielen, FIFA spielen und Klavier spielen und...

Am letzten Wochenende habe ich gezelten, Mandoline gespielt und mein Schlafzimmer aufräumt, habe ich also ein Buch gelesen.

Am letzten Wochenende habe ich Fußball, Double Bass, Computer und PS4 gespielt.

Letztes Wochenende bin ich Sport machen, habe ich ein Buch gelesen, bin ich tanzen und singen.

- Hallo! Ich bin im Bahnhof. Wie komme ich zum Flohmarkt?
 - Zuerst gehst du nach links zu der Bahnhofstraße und der Flohmarkt ist nach rechts.
 - Ok.
 - Tschüs.
-
- Hallo Wer bist du?
 - Hallo Ich bin in der Pizzeria Veneta.
 - Ich bin am Bahnhof. Wie komme ich zu Pizzeria Veneta?
 - Du gehst die Bahnhofstraße entlang und dann rechts zu Hauptstraße. Dann gehst du der Hauptstraße entlang bis zur Ampel, dann gehst du links zu Parkstraße. Endlich rechts zu Pizzeria Veneta.
-
- Hallo Wie geht's? Wie komme ich zu der Bahnhof?
 - Hi. Ich bin gut. Im der Sportplatz geh nach rechts an der Paulstraße, denn geh entlang zum Ende, denn geh nach rechts und links ist der Bahnhof. Wie komme ich zu die Pizzeria Veneta?
 - An der Sportplatz geh nach rechts, denn geh entlang zum Ende, denn geh nach links und ist der Pizzeria.
-
- Hallo. Wie gehe ich zum der Sportplatz?
 - Hallo. Sie gehen rechts in die Bahnhofstraße, dann Sie gehen links in die Paulstraße und dann entlang bis zum der Sportplatz.
 - Bitte? Ich gehe links in die Paulstraße und?
 - Und dann Sie gehen entlang bis zum der Sportplatz.
 - Ok. Danke schön.

Anexo 8 – Cartões de detetive – Alemão



Heute bist du Grammatik Detektiv(in). Identifiziere die Grammatik-Fehler! Schreibe den ganzen Satz:

Anexo 9 – Cartões de detetive – Inglês



Today you are a grammar detective. Identify the grammar mistakes and write them down. Write full sentences, not only words.

Anexo 10 – Texto modelo (à esquerda) para introdução dos cartões com pontos de exclamação e correção (à direita)

Hallo! Ich bin Fabio und habe 14 Jahre alt. Ich spielt Fußball mit meine Mannschaft und ich lieben Fußball.

Am letztem Wochenende ich habe zum Park gegangen, ich hat eine interessante Buch gelesen und ich bin meine Hausaufgabe gemacht.

Was hast du am letzten Wochenende machen?

➔

Hallo! Ich bin Fabio und bin 14 Jahre alt. Ich spiele Fußball mit meiner Mannschaft und ich liebe Fußball.

Am letzten Wochenende bin ich zum Park gegangen, ich habe ein interessantes Buch gelesen und ich habe meine Hausaufgabe gemacht.

Was hast du am letzten Wochenende gemacht?

Anexo 11 – Tabela de erros gramaticais utilizada pelos alunos de Alemão na oralidade

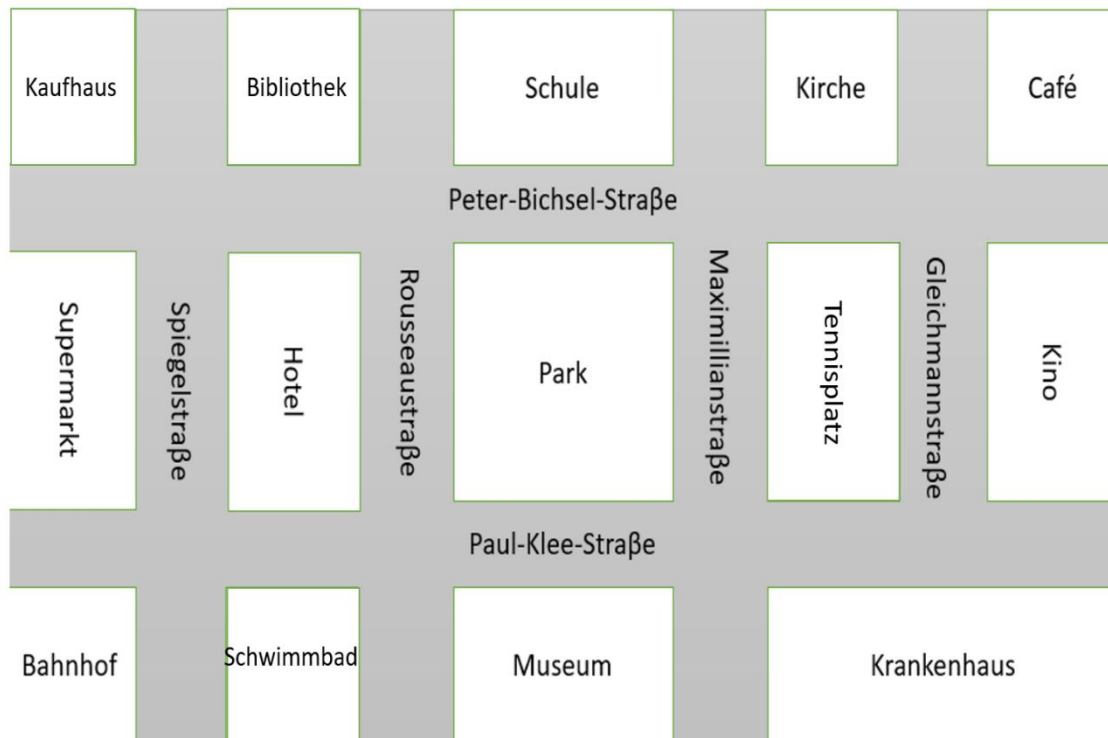
Kode	Fehlersorte	Beispiel falsche/richtige Form
A	Artikel	Sie hat das/ein Heft.
B	Bezug	Sie schreibt in das Heft. Sie liegt auf dem Tisch.
G	Genus	Sie hat eine/ein Heft.
K	Kasus	Sie schreibt in dem (Dativ)/das (Akkusativ) Heft.
P	Präposition	Sie schreibt an/in das Heft.
T	Tempusgebrauch	Gestern schreibt/hat sie in das Heft geschrieben .
WS	Wort- oder Satzgliedstellung	Heute sie schreibt/schreibt sie in das Heft. Sie schreibt in das Heft einen Text/ einen Text in das Heft .
W	Wortwahl	Ihr Kollege/Mitschüler schreibt in sein Heft.
FW	fehlendes Wort	Sie schreibt in (das) Heft.

Anexo 12 – Atividade de ligação realizada na aula de projeto de Alemão

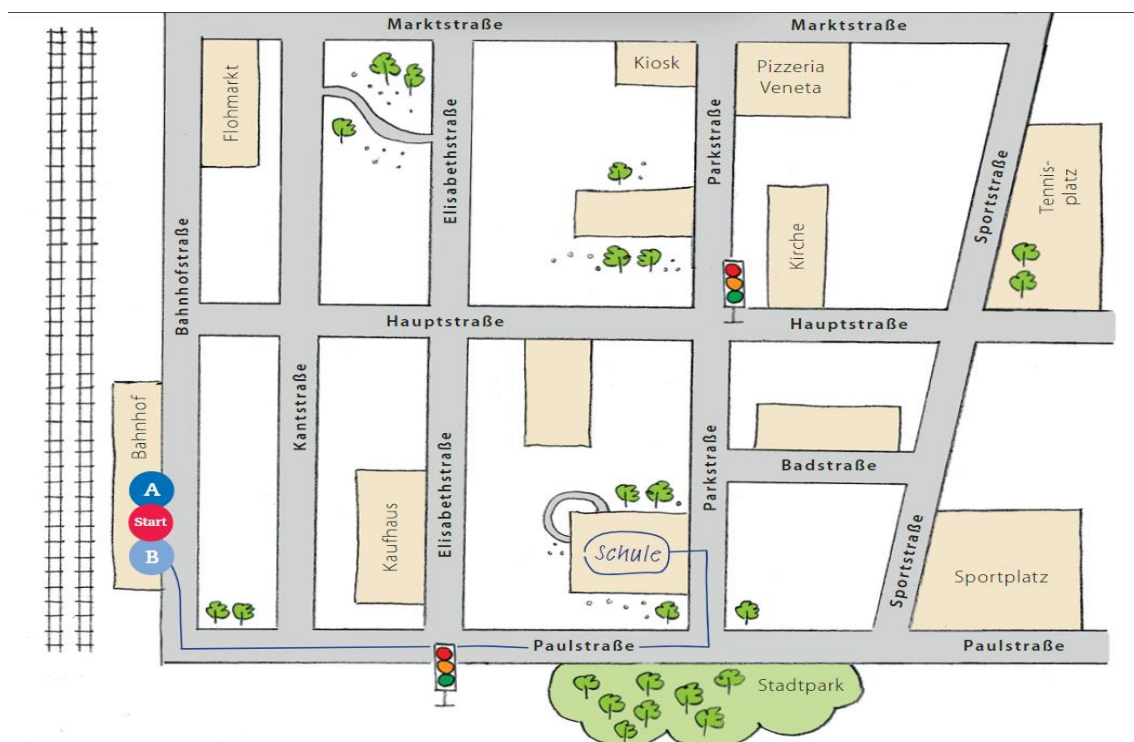
– 28/02/24

Ich bin im Hotel. Ich gehe die Paul-Klee-Straße entlang. An der dritten Kreuzung gehe ich nach links in die Gleichmannstraße. Auf der linken Seite ist ...	Der Tennisplatz
Ich bin in der Schule. Ich gehe in die Peter-Bichsel-Straße und dann rechts in die Maximilianstraße. Dann gehe ich nach rechts in die Paul-Klee-Straße und dann geradeaus bis zum Ende. Auf der linken Seite ist ...	Der Bahnhof
Ich bin im Kaufhaus. Ich gehe die Spiegelstraße entlang und dann nach links in die Paul-Klee-Straße. Ich gehe die Paul-Klee-Straße entlang und an der zweiten Kreuzung gehe ich nach links in die Maximilianstraße und dann rechts in die Peter-Bichsel-Straße. Auf der linken Seite ist ...	Die Kirche
Ich bin in dem Bahnhof. Ich gehe in die Paul-Klee-Straße bis zum Ende. Auf der linken Seite ist ...	Das Kino
Ich bin im Café. Ich gehe in die Gleichmannstraße und dann nach rechts in die Paul-Klee-Straße und dann immer geradeaus. An der dritten Kreuzung gehe ich nach rechts in die Spiegelstraße und dann nach rechts in die Peter-Bichsel-Straße. An der ersten Kreuzung gehe ich nach links in die Rosseastraße. Auf der rechten Seite ist ...	Die Schule

Anexo 13 – Mapa produzido para a atividade de ligação



Anexo 14 – Mapa utilizado para a atividade de produção oral do ciclo 1 do projeto, disponível no caderno de atividades “Beste Freunde A2.1”, p. 91



Anexo 15 – Modelo do questionário pós-ciclo 1 de Alemão

 FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
--	--	--	---

Data: __/__/__

Questionário pós-ciclo 1

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade dos cartões com “pontos de exclamação” e dos cartões de “detetive” na sensibilização da ocorrência de erros gramaticais básicos para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?

(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?

☐ Sim

☐ Não

2.1. Justifica a tua resposta.

3. A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☐ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática.

☐ promovem a entreajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 16 – Modelo preenchido do questionário pós-ciclo 1 de Alemão

 FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
--	--	--	---

Data: 17/04/2024

Questionário pós-ciclo 1

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade dos cartões com “pontos de exclamação” e dos cartões de “detetive” na sensibilização da ocorrência de erros gramaticais básicos para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?

(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)



1



2



3



4

- 1.1. Justifica a tua resposta.

Sim, pois pude ver tudo o que errei gramaticalmente.

2. Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?

☒ Sim

☐ Não

- 2.1. Justifica a tua resposta.

Sim, porque os meus colegas podem perceber-me de erros que eu não me apercebi.

3. A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☒ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☒ são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☒ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática.

☒ promovem a ajuda e correção entre colegas.

☒ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

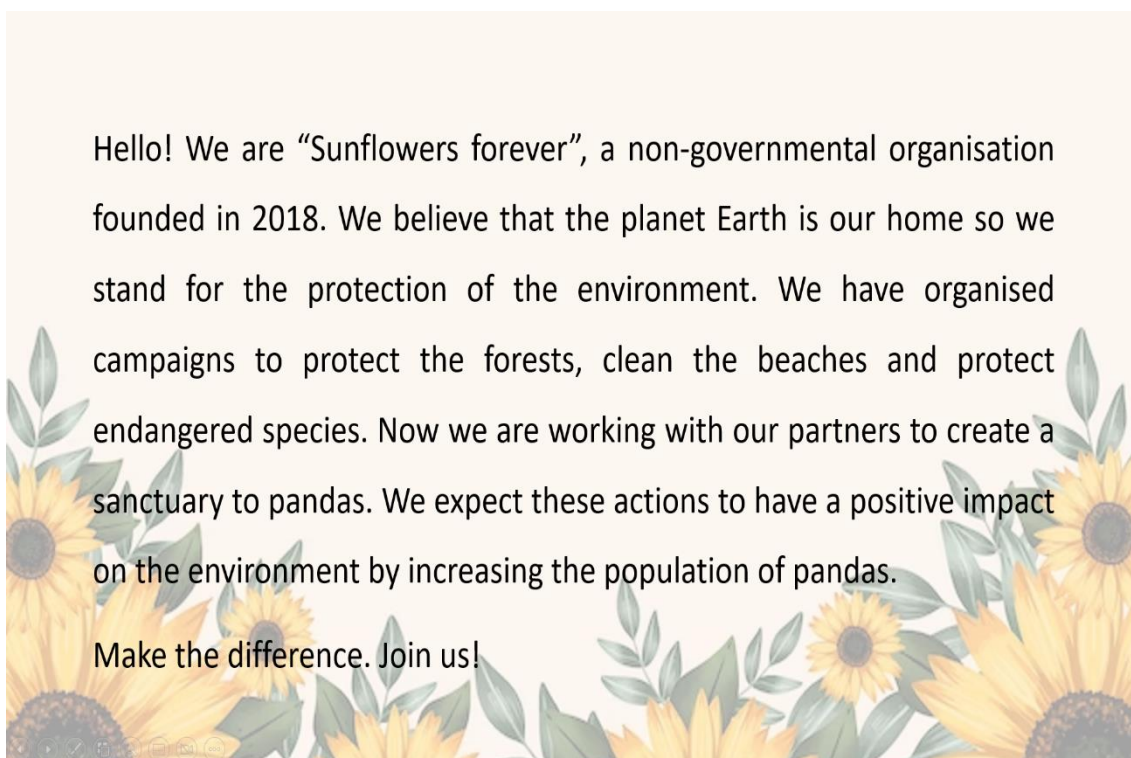
☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Não acho que haja aspetos negativos.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 17 – Texto modelo (cima) para introdução dos cartões com pontos de exclamação e correção (baixo)



Anexo 18 – Guião para a criação de ONG

1. Imagine you are the leader of a Non-Governmental Organisation.

Write ideas to the following topics:



Name of the Organisation: _____

Date of foundation: _____

Cause(s) to stand for (what we defend):

-

-

Past actions (what we have already done)

-

-

-

Present actions (what we have been doing):

-

-

-

Expectations for the future (what are the expected results of our actions?)

-

-

-

Call for action (motto to convince people to join you):

-

Good job! 😊

Anexo 19 – Exemplo de um guião para a criação de ONG

1. Imagine you are the leader of a Non-Governmental Organisation.
Write ideas to the following topics:



Name of the Organisation: Children's Dreamland - Good alone
ideal

Date of foundation: 05/04/1979

Cause(s) to stand for (what we defend):

- Help children with education
- Give children, without condition, food, place to sleep

Past actions (what we have already done)

- Created shelter,
- Raised money food and clothes
- Implemented basic education on our shelter

Present actions (what we have been doing):

- Working to reach more children in need
- Raising more funds to help ^{those children} more
- Recruiting volunteers to help

Expectations for the future (what are the expected results of our actions?)

- Reach a high level of influence ^{to get more people}
- Raise enough funds to change every ^{people's} kids life for better
-

Call for action (motto to convince people to join you):

- Help the next you (the next generation)

Good job! ☺

Anexo 20 – Tabela de erros gramaticais utilizada pelos alunos de Inglês na oralidade

Code	Type of mistake/error	Example wrong / correct form
EW	extra word(s)	I touched on my purse...
MW	missing word(s)	(The woman) is writing this email...
T	tense	I went / will go home tomorrow...
WF	wrong form	She read / reads books...
WO	word order	There was a car blue / blue car ...
WW	wrong word	She sang loud / loudly ...

Anexo 21 – Modelo do questionário pós-ciclo 1 de Inglês

Data: __/__/__

Questionário pós-ciclo 1

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade dos cartões com “pontos de exclamação” e dos cartões de “detetive” na sensibilização da ocorrência de erros gramaticais básicos para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?

(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)



1



2



3



4

- 1.1. Justifica a tua resposta.

2. Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?

☐ Sim

☐ Não

- 2.1. Justifica a tua resposta.

3. A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☐ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática.

☐ promovem a entreajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 22 – Modelo preenchido do questionário pós-ciclo 1 de Inglês

		Escola: Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	---	---

Data: 23/ 4/ 2024

Questionário pós-ciclo 1

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade dos cartões com “pontos de exclamação” e dos cartões de “detetive” na sensibilização da ocorrência de erros gramaticais básicos para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os cartões te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?

(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)



1



2



3



4

1.1. Justifica a tua resposta.

Os cartões ajudaram-me a perceber-me de alguns
erros.

2. Achas que o feedback (uso dos cartões) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática oral?

☒ Sim

☐ Não

2.1. Justifica a tua resposta.

Os meus colegas, com o uso do cartão
ajudaram-se a reparar em alguns erros.

3. A ideia dos cartões motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☒ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☒ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros orais de gramática.

☒ promovem a entreaajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os cartões que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Os cartões são uma forma boa de nos consci-
giamos mas pode também fazer com a pessoa
que está a apresentar se sinta nervosa

Muito obrigada pela tua participação!

[illegible]

Anexo 24 – Ficha de trabalho – Leitura e compreensão de texto e escrita do email de resposta



REPÚBLICA
PORTUGUESA
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

105
197-202

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DO MÉRITO DE GRUPO POR PARTICIPAÇÃO

Referendarin: Fátima Olival

MEIEFA 2023-2024

Schüler/Schülerin: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Arbeitsblatt: E-Mail

1. Lies Fabios E-Mail und Annas Antwort.

Tipp: Lies zuerst
Übung 2 und erst
danach den Text!

Hi Anna! Wie geht's?

ich weiß, ich habe dich am Sonntag nicht angerufen, tut mir leid. Ich habe mich nicht so gut gefühlt und heute Morgen war ich noch krank. Deshalb bin ich nicht zur Schule gegangen. Mein Tag war echt blöd 😞

Jetzt geht es mir schon viel besser 🙌 und ich habe selbstverständlich einige Fragen 😊

Wie war es heute in der Schule? Wart ihr in der Musik-AG? Gibt es Hausaufgaben für morgen? Wenn schon, was haben wir auf?

Morgen treffen wir uns wieder und ich freue mich schon darauf. Bis morgen!

Liebe Grüße,

Fabio

Hallo Fabio!

mir geht es gut, Danke! Schade, dass du krank warst aber du kommst schon morgen wieder in die Schule und das ist super. 😊

Heute haben wir in Mathe ein Arbeitsblatt gelöst, in Deutsch einen Aufsatz geplant und wir hatten in Englisch einen Vokabel-Test.

Für morgen haben wir einige Hausaufgaben: In Chemie sollst du die Formeln lernen, in Mathe sollen wir das Arbeitsblatt zu Ende korrigieren und in Geografie soll man Ideen für die Projektwoche sammeln.

Das Arbeitsblatt für Mathe schicke ich dir per WhatsApp. Bis morgen!

LG, Anna



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

INSTITUTO DE INVESTIGACAO E DESENVOLVIMENTO

2. Was ist richtig? Markiere.

2.1. Fabio ist nicht heute zur Schule gegangen, denn...

- a. er hatte Orchester-Probe.
- b. er war krank.
- c. er ist spazieren gegangen.



2.2. Was hat Fabio nicht gefragt?

- a. Wart ihr in der Musik-AG?
- b. Wie war es heute in der Schule?
- c. Gibt es Hausaufgaben für heute?



2.3. Was haben Fabios Mitschüler in Englisch gemacht?

- a. Sie haben einen Vokabeltest gehabt.
- b. Sie haben ein Arbeitsblatt gelöst.
- c. Sie haben einen Aufsatz geplant.



2.4. Was ist die Hausaufgabe für Geografie?

- a. Formeln lernen.
- b. Ein Arbeitsblatt korrigieren.
- c. Ideen für die Projektwoche sammeln.

2.5. Das Arbeitsblatt für Mathe schickt Anna später...

- a. per Instagram.
- b. per WhatsApp.
- c. per Facebook.



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

Copyright © 2004 John Wiley & Sons, Inc.

3. Lies Sandras E-Mail und beantworte sie.

Hi, Liebe/Lieber _____,

wie geht's? Wie du bereits weißt, gestern war ich den ganzen Tag in Casa da Música, denn ich hatte Orchester-Probe und später am Abend das Konzert. Seid ihr mit Frau Ferreira ins Konzert gekommen?

Und... Wie war es heute in der Schule? Was habt ihr alles gemacht und was haben wir auf? Viele Hausaufgaben? 😊

Entschuldige, bitte, die vielen Fragen aber Frau Silva hat gesagt, ich soll die Hausaufgaben machen.

Bis bald!

LG

Sandra

This image shows a single sheet of white paper with rounded corners. It features horizontal blue or grey ruling lines spaced evenly down the page. On the left side, there are two short vertical lines that serve as margins, creating a narrow column. The paper appears to be from a notebook or a set of legal pads. There is no handwriting or other markings on the page.

Gut gemacht!



Anexo 25 – Ficha de trabalho – Atividade de ligação do tipo de erros



REPÚBLICA
PORTUGUESA
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

105
1917-2022

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO DE GRAU OURO DA CIDADE

Referendarin: Fátima Olival

MEIEFA 2023-2024

Schüler/Schülerin: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1. Was passt zusammen? Kombiniere die Fehlersorten und -Codes mit den Beispielen.

1. A - falscher Artikel
2. B - falscher Bezug
3. G - falsches Genus
4. K - falscher Kasus
5. P - falsche Präposition
6. T - falscher Tempusgebrauch
7. WS - falsche Wort- oder Satzgliedstellung
8. W - falsche Wortwahl
9. FW - fehlendes Wort
10. R - falsche Rechtschreibung
11. Z - falsche Zeichensetzung
12. FZ - fehlende Zeichensetzung

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	

a. Gestern war ich den ganzen Tag zu / in Casa da Música.
b. In Chemie du sollst / sollst du die Formeln lernen.
c. Gestern schreibt / hat sie mir eine E-Mail geschrieben .
d. Ich war in Casa da Música. /, denn ich hatte Orchester-Probe.
e. Wie war es heute in der Shule / Schule ?
f. Seid ihr mit Frau Ferreira in dem (Dativ) / in das (Akkusativ) Konzert gekommen?
g. Was haben Fabios Kollegen / Mitschüler gemacht?
h. Der / Das Arbeitsblatt für Mathe schicke ich dir per WhatsApp.
i. Ich schreibe das (ein) / die (eine) E-Mail.
j. Ich (soll) die Hausaufgaben machen.
k. Wir hatten in Englisch einen Vokabel-Test. Sie/Er war einfach.
l. Heute Morgen war ich krank (.) deshalb bin ich nicht zur Schule gegangen.

Anexo 26 – Ficha de trabalho – Tabela de erros usada com os alunos de Alemão



REPÚBLICA
PORTUGUESA
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

105
1917-2022

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO DE GRAU OURO DA CIDADE

Referendarin: Fátima Olival

MEIEFA 2023-2024

Schüler/Schülerin: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Fehleranalyse, -typologie, -korrektur

Code	Fehlersorte	Beispiel falsche / richtige Form
A	falscher Artikel	Der/ Das Arbeitsblatt für Mathe schicke ich dir per WhatsApp.
B	falscher Bezug	Wir hatten in Englisch einen Vokabel-Test. Sie/Er war einfach.
G	falsches Genus	Ich schreibe das (ein) / die (eine) E-Mail.
K	falscher Kasus	Seid ihr mit Frau Ferreira in dem (Dativ)/ in das (Akkusativ) Konzert gekommen?
P	falsche Präposition	Gestern war ich den ganzen Tag zu / in Casa da Música.
T	falscher Tempusgebrauch	Gestern schreibt / hat sie mir eine E-Mail geschrieben.
WS	falsche Wort- oder Satzgliedstellung	In Chemie du sollst / sollst du die Formeln lernen.
W	falsche Wortwahl	Was haben Fabios Kollegen / Mitschüler gemacht?
FW	fehlendes Wort	Ich (soll) die Hausaufgaben machen.
R	falsche Rechtschreibung	Wie war es heute in der Shule / Schule?
Z	falsche Zeichensetzung	Ich war in Casa da Música. /, denn ich hatte Orchester-Probe.
FZ	fehlende Zeichensetzung	Heute Morgen war ich krank (.) deshalb bin ich nicht zur Schule gegangen.

Quelle: Barbosa, F.S.O. (2023). «Projeto de pen-pals para o desenvolvimento da escrita em língua estrangeira» Relatório de Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (área de especialização de Alemão). Faculdade de Letras da Universidade do Porto (adaptado).

Anexo 27 – Ficha de trabalho – Reescrita do email



REPÚBLICA
PORTUGUESA
ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

105
1918-2023

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO DE GRAU OURO DA CIDADE

Referendarin: Fátima Olival

MEIEFA 2023-2024

Schüler/Schülerin: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Arbeitsblatt: E-Mail umschreiben

1. Schreib deine E-Mail nach der Korrektur um.



Anexo 28 – Modelo do questionário pós ciclo 2 de Alemão

 U. PORTO FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	--	--	---

Data: __/__/__

Questionário pós-ciclo 2

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade do feedback entre pares e dos códigos de correção na sensibilização para a ocorrência de erros de gramática básica na escrita, para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?
(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Achas que o feedback dos colegas (a partir do uso dos códigos de correção) te ajudará a evitar erros de gramática na escrita?

☐ Sim

☐ Não

3. O conhecimento e uso dos códigos de correção motivam-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização para os erros através dos códigos de correção e do feedback entre pares que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☐ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos de gramática.

☐ promovem a entreaajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização para os erros através dos códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Questionário final sobre o PIA

1. Consideraste mais eficaz a sensibilização para os erros gramaticais:

☐ através dos cartões.

☐ através dos códigos de correção.

☐ ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais.

☐ através de nenhuma das opções.

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Na tua opinião, as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita).

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

2.1. Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 29 – Modelo preenchido do questionário pós ciclo 2 de Alemão

 FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO	 CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Escola: Conservatório de Música do Porto Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
--	--	--	---

Data: __/__/__

Questionário pós-ciclo 2

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade do feedback entre pares e dos códigos de correção na sensibilização para a ocorrência de erros de gramática básica na escrita, para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?
(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)



1



2



3



4

1.1. Justifica a tua resposta.

Ajudaram, pois deram-me o trabalho para melhorar a minha aprendizagem.

2. Achas que o feedback dos colegas (a partir do uso dos códigos de correção) te ajudará a evitar erros de gramática na escrita?

☒ Sim

☐ Não

3. O conhecimento e uso dos códigos de correção motivam-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☒ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização para os erros através dos códigos de correção e do feedback entre pares que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☐ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos de gramática.

☒ promovem a entreaajuda e correção entre colegas.

☒ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização para os erros através dos códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Eu não acho que haja muitos aspetos negativos, mas acho que falta ao código poder explicar um pouco melhor -

Questionário final sobre o PIA

1. Consideraste mais eficaz a sensibilização para os erros gramaticais:

☐ através dos cartões.

☒ através dos códigos de correção.

☐ ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais.

☐ através de nenhuma das opções.

1.1. Justifica a tua resposta.

Eu acho que os artigos de correção são mais eficazes do que os
cartões porque os vídeos dão o exemplo e melhoram a aprendizagem.

2. Na tua opinião, as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita).

☒ Sim

☐ Não

☐ Não sei

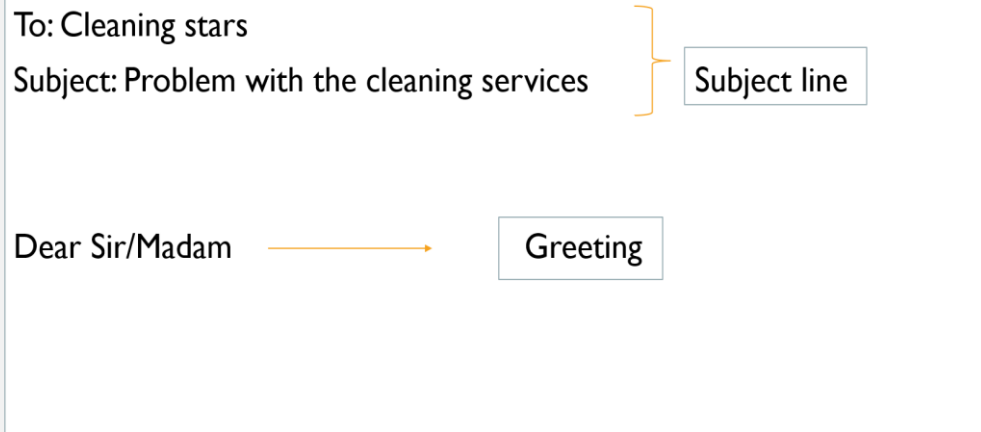
2.1. Justifica a tua resposta.

Pois, depois de ver que errei, ali eu pedia os vídeos e percebia o
que fiz mal, e corrigia.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 30 – Estrutura do email de reclamação

Complaint email - structure



I hope this message finds you well. My name is William Simpson and I am writing to complain about the cleaning service provided by your company during my recent appointment.

On 28th April 2024 I scheduled a cleaning service for my apartment. Regrettably, I encountered several issues that left me dissatisfied with the service. Firstly, certain areas were not properly cleaned. Additionally, the employees were late and left earlier than expected.

See attached the photos after your employees left and how dirty it was.

I kindly request your assistance in addressing these issues and finding a suitable solution. It is essential for your company to ensure that such problems are rectified promptly to maintain customer satisfaction and uphold your reputation.

I would appreciate it if you could give me a refund or a compensation for the inconvenience. Your prompt attention to this issue would be greatly appreciated.

Thank you for understanding and cooperation. I look forward to hearing from you soon to discuss how we can resolve this matter effectively.

Body

Best regards,

William Simpson

williamthesimpson@abc.com

Close



USEFUL LANGUAGE

- ✓ **Explain your problem:** *I am writing to complain about...*
- ✓ **Attach evidence:** *Enclosed are copies of... / See attached...*
- ✓ **Suggest a solution:** *I would like to ask for...*
- ✓ **Set a time limit for the problem to be solved:** *I look forward to hearing from you... / I look forward to your immediate reply and a resolution to my problem within...*
- ✓ **Provide contact information:** *Please contact me at... / or by my phone at...*

Anexo 31 – Guião de planeamento do email de reclamação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO ENGLISH 2023 / 2024	Name: _____ No.: _____ Class: _____ Date: _____
---	--	---

1. Imagine you are having problems with a service that you've contracted.



Type of service: _____

Date of acquisition: _____

Company that provides the service: _____

Reason(s) for complaint:

-
-

Attachments:

-
-

Suggestions to solve the problem:

-
-
-

Time for the problem to be solved:

-

Contact information:

-

Good job! 😊

Anexo 32 – Ficha de trabalho – Escrita do email de reclamação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO ENGLISH 2023 / 2024	Name: _____ No.: _____ Class: _____ Date: _____
---	--	--

1. Write a complaint email about a faulty service.

[illegible]

Good job! 😊

Anexo 33 – Ficha de trabalho – Reescrita do email de reclamação

	 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO ENGLISH 2023 / 2024	Name: _____ No.: _____ Class: _____ Date: _____
---	--	--

1. Rewrite your email, bearing in mind the correction of your classmate.

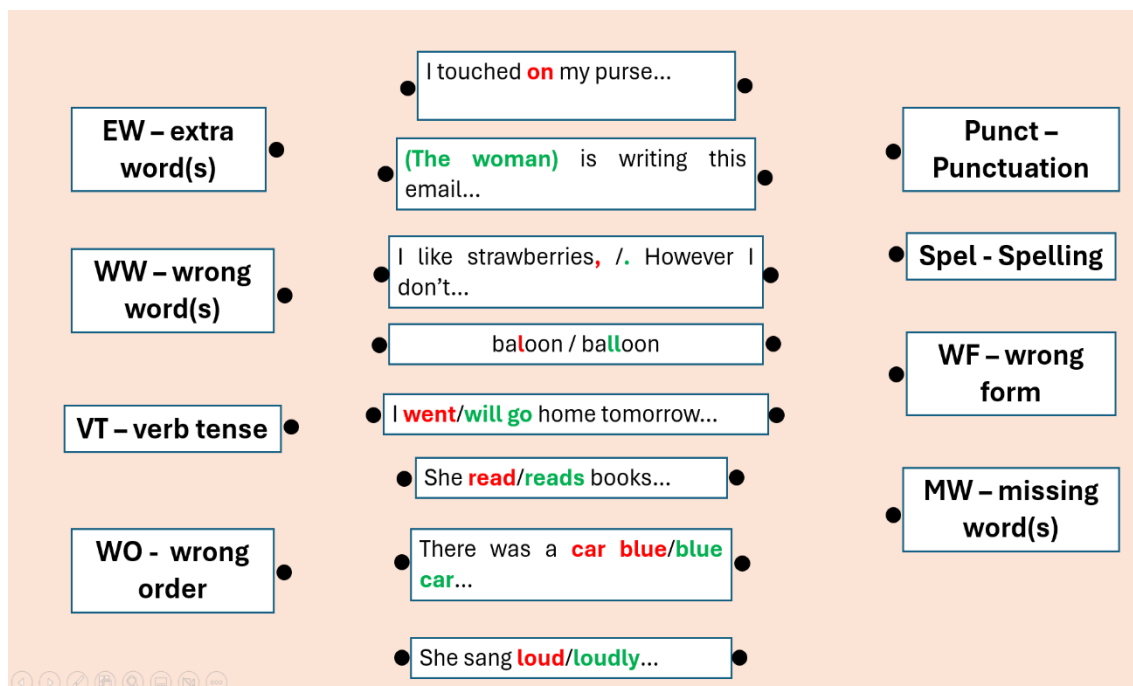
To: _____

Subject: _____

[illegible]

Good job! 😊

Anexo 34 – Atividade de ligação para apresentação das tipologias de erro de Inglês



Anexo 35 – Tabela de erros usada pelos alunos de Inglês

Code	Type of mistake/error	Example wrong/correct form
EW	extra word(s)	I touched on my purse...
MW	missing word(s)	(The woman) is writing this email...
Punct	Punctuation	I like strawberries, /. However I don't...
Spel	Spelling	baloon / balloon
VT	Verb tense	I went/will go home tomorrow...
WF	wrong form	She read/reads books...
WO	word order	There was a car blue/blue car...
WW	wrong word	She sang loud/loudly ...

Anexo 36 – Modelo do questionário pós ciclo 2 de Inglês

		Escola: Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	---	---

Data: __/__/__

Questionário pós-ciclo 2

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade do feedback entre pares e dos códigos de correção na sensibilização da ocorrência de erros de gramática básica na escrita, para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?
(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Achas que o feedback (uso dos códigos de correção) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática escrita?

☐ Sim

☐ Não

3. A ideia dos códigos de correção motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☐ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os códigos de correção e do feedback entre pares que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☐ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos de gramática.

☐ promovem a entreajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Questionário final sobre o PIA

1. Consideras mais eficaz sensibilizar para os erros gramaticais:

☐ com os cartões.

☐ com os códigos de correção.

☐ ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais.

☐ com nenhuma das opções.

1.1. Justifica a tua resposta.

2. Na tua opinião, consideras que as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização da ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita).

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

2.1. Justifica a tua resposta.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo 37 – Modelo preenchido do questionário pós ciclo 2 de Inglês

		Escola: Básica e Secundária Rodrigues de Freitas Ano letivo: 2023/2024 Professora Estagiária: Fátima Olival
---	---	---

Data: 07/05/2024

Questionário pós-ciclo 2

O propósito deste questionário é avaliar a efetividade do feedback entre pares e dos códigos de correção na sensibilização da ocorrência de erros de gramática básica na escrita, para a elaboração do Relatório de Estágio no âmbito de Mestrado em Ensino da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este questionário é anónimo.

Responde a este questionário com honestidade, atenção e cuidado.

1. Achas que os códigos de correção te ajudaram a perceber os teus erros gramaticais?
(1- Ajudaram muito pouco; 2- ajudaram pouco; 3- ajudaram algo; 4- ajudaram muito)



1



2



3



4

1.1. Justifica a tua resposta.

É uma boa forma de identificar erros e corrigi-los.

2. Achas que o feedback (uso dos códigos de correção) dos colegas te ajudará a evitar erros na gramática escrita?

☒ Sim

☐ Não

3. A ideia dos códigos de correção motiva-te a ter mais consciência dos teus próprios erros gramaticais no futuro?

☒ Sim

☐ Não

3.1. Se respondeste não, justifica a tua resposta.

4. Quais os aspetos positivos da sensibilização de erros com os códigos de correção e do feedback entre pares que destacas? (podes assinalar mais do que uma opção).

☐ os códigos são um recurso visual, por isso é fácil de perceber quando erramos.

☒ são uma forma dinâmica de sensibilizar para os erros escritos de gramática.

☒ promovem a entreaajuda e correção entre colegas.

☐ aumentam a motivação para sensibilização de erros.

☐ Outra: _____

5. Quais os aspetos negativos da sensibilização de erros com os códigos e feedback entre pares que destacas? Que sugestões de melhoria poderias fazer?

Não certos erros específicos em que a sua identificação não é
muito direta e fácil.

Questionário final sobre o PIA

1. Consideras mais eficaz sensibilizar para os erros gramaticais:

☐ com os cartões.

☐ com os códigos de correção.

☒ ambos os métodos são eficazes na sensibilização para a ocorrência de erros gramaticais.

☐ com nenhuma das opções.

1.1. Justifica a tua resposta.

ambos os métodos possuem uma motivação de entrega de
entre colegas e professores.

2. Na tua opinião, consideras que as tuas competências orais e escritas melhoraram depois da aplicação do projeto (sensibilização da ocorrência de erros gramaticais na oralidade e na escrita).

☒ Sim

☐ Não

☐ Não sei

2.1. Justifica a tua resposta.

com esta sensibilização consegui, mais facilmente, identificar
com erros escritos e gramaticais, que me ajudaram positivamente
na escrita e oralidade.

Muito obrigada pela tua participação!