

2º CICLO DE ESTUDOS – MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO TERCEIRO
CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO
NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FRANCÊS

A análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical como estratégia de desenvolvimento da consciência metalinguística

**Uma experiência pedagógico-didática em Português
Língua Materna (11º ano) e Francês Língua Estrangeira
(8º ano)**

Cristina Vila Gomes

M

2025/2026



Cristina Vila Gomes

A análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical como estratégia de desenvolvimento da consciência metalinguística
Uma experiência pedagógico-didática em Português Língua Materna (11.º ano) e Francês Língua Estrangeira (8.º ano)

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino secundário, na área de especialização de Francês, orientada pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida e pela Professora Doutora Micaela Aguiar

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025/2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras (ou Ilustrações).....	11
Índice de Tabelas (ou Quadros)	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção e justificação da ação	16
1.1. Caracterização do contexto educativo	17
1.1.1. Colégio Júlio Dinis	17
1.1.2. Caraterização das turmas	19
1.2. Identificação do tema de investigação-ação	27
1.2.1. Seleção das turmas	27
1.2.2. Definição do tema de investigação.....	28
2.Enquadramento teórico	29
2.1. Consciência metalinguística	30
2.1.1. Definição de consciência metalinguística	30
2.1.2. Relação entre consciência metalinguística e aprendizagem em Língua Materna.....	34
2.1.3. Relação entre consciência metalinguística e aprendizagem em Língua Estrangeira ..	35
2.2. Pedagogia do erro e estatuto do erro na aprendizagem	38
2.2.1. Evolução das representações do erro em Língua Materna	38
2.2.2. Evolução das representações do erro em Língua Estrangeira.....	40
2.2.3. Papel do erro na aprendizagem da Língua Materna	42
2.2.4. Papel do erro na aprendizagem da Língua Estrangeira	43
2.3. Tratamento do erro:.....	43
2.3.1. Feedback corretivo e correção	44
2.3.2. Papel do professor e papel do aluno no tratamento do erro.....	47
2.4. Reflexão metalinguística e verbalização.....	48
3.Enquadramento prático	50

3.1. Recolha, análise e seleção dos erros	50
3.2. Desdramatização do erro	51
3.3. Identificação e análise dos erros: reflexão, verbalização e correção.....	52
3.3.1. Articulação com os documentos curriculares.....	54
3.4. Uso de ferramentas digitais (<i>wooclap</i>).....	55
3.5. Recolha de dados e percepções dos alunos	56
3.6. Plano de ação	56
4. Estudo empírico	59
4.1. Diagnóstico e ciclo-zero.....	59
4.1.1. Português.....	59
4.1.2. Francês.....	60
4.2. Primeiro ciclo de investigação	60
4.2.1. Implementação da intervenção.....	60
4.2.1.1. Português.....	60
4.2.1.2. Francês.....	62
4.2.2. Resultados do primeiro ciclo de investigação	64
4.2.3. Desempenho médio no primeiro ciclo de investigação	74
4.2.4. Reflexão sobre o ciclo	75
4.3. 2º Ciclo de investigação.....	77
4.3.1. Implementação da intervenção.....	77
4.3.1.1. Português.....	77
4.3.1.2. Francês.....	80
4.3.2. Resultados do segundo ciclo de investigação.....	81
4.3.3. Desempenho médio no segundo ciclo de investigação.....	87
4.3.4. Reflexão sobre o ciclo	88
Conclusão ou Considerações Finais.....	90
Referências Bibliográficas	93

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o 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 thesis/dissertation/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 utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de partes da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out parts of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 25 de junho de 2026 / *Porto, 25 June 2026*

Cristina Vila Gomes

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram ao longo da realização do Mestrado, do estágio pedagógico no Colégio Júlio Dinis e da elaboração do presente relatório de estágio.

Os meus sinceros agradecimentos aos Professores Doutores José Domingues de Almeida e Micaela Aguiar, meus orientadores, pela diligente orientação, pelas contribuições e pelo tempo disponibilizado na revisão do meu trabalho.

Aos meus orientadores cooperantes, Professores João Portela, Rui Oliveira e Zulmira Pereira, pelas experiências, o apoio e os conselhos durante o estágio, aos alunos e à comunidade escolar que me receberam e me proporcionaram oportunidades de crescimento pessoal e profissional. À minha colega de estágio e curso, Raquel, pelo apoio, amizade e parceria.

Aos docentes do MEPIEFA pelas significativas aprendizagens transmitidas nas unidades curriculares do curso e aos colegas, futuros professores, pelo companheirismo, amizade e solidariedade.

À minha mãe, pela força e ajuda nos momentos mais difíceis e pelas leituras e revisões que ofereceu. À minha família, pela preocupação e carinho. À minha irmã, por me acompanhar sempre.

Por fim, uma palavra de gratidão aos meus amigos e amigas pela motivação e disponibilidade e um especial “obrigada” ao João, pelo amor, pelo apoio e pela compreensão.

Resumo

O presente relatório apresenta um projeto de investigação-ação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês), realizada no Colégio Júlio Dinis, durante o ano letivo de 2025/2026. A investigação surgiu da observação de dificuldades persistentes dos alunos no domínio da gramática, associadas a uma reduzida capacidade de reflexão sobre o funcionamento da língua e, frequentemente, a uma perceção negativa do erro e do trabalho gramatical.

Neste contexto, definiu-se como objetivo analisar de que modo a análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical poderia contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística em contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira. O estudo incidiu sobre uma turma do 11.º ano de Português Língua Materna e duas turmas do 8.º ano de Francês Língua Estrangeira.

A intervenção foi desenvolvida segundo uma metodologia de investigação-ação, organizada em ciclos sucessivos de planificação, ação, observação e reflexão. Foram implementadas atividades centradas na identificação, análise, verbalização e correção de erros gramaticais produzidos pelos próprios alunos, recorrendo-se à recolha de dados através de questionários, observação direta, fichas de trabalho e análise das produções dos alunos.

Os dados recolhidos permitiram identificar algumas tendências que sugerem o potencial pedagógico da abordagem implementada no desenvolvimento da reflexão metalinguística dos alunos. Com efeito, apesar das limitações inerentes à natureza contextualizada da investigação, o estudo reforça a pertinência de encarar o erro gramatical não apenas como uma incorreção a corrigir, mas também como um objeto de reflexão e um recurso didático relevante para a aprendizagem das línguas.

Palavras-chave: Consciência metalinguística; Erro gramatical; Investigação-ação; Reflexão metalinguística

Abstract

This report presents an action research project developed within the framework of the Supervised Teaching Practice component of the Master's Degree in Portuguese and Foreign Language Teaching (French), carried out at Colégio Júlio Dinis during the 2025/2026 academic year. The study arose from the observation of persistent difficulties in grammar, associated with a limited capacity for reflection on language functioning and, frequently, with negative perceptions of error and grammar-related work.

In this context, the study aimed to explore how the reflective and destigmatized analysis of grammatical errors could contribute to the development of metalinguistic awareness in the teaching and learning of Portuguese as a mother tongue and French as a foreign language. The project involved one 11th-grade Portuguese L1 class and two 8th-grade French as a Foreign Language classes.

The intervention was conducted according to an action research methodology, organised into successive cycles of planning, action, observation and reflection. Activities focused on the identification, analysis, verbalisation and correction of grammatical errors produced by the students themselves. Data were collected through questionnaires, direct classroom observation, worksheets and the analysis of students' productions.

The data collected made it possible to identify some trends suggesting the pedagogical potential of the approach implemented in fostering students' metalinguistic reflection. Despite the limitations inherent in the contextualised nature of the study, the findings reinforce the relevance of viewing grammatical error not only as something to be corrected, but also as an object of reflection and a valuable pedagogical resource for language learning.

Key-words: Metalinguistic awareness; Grammatical error; Action-research; Metalinguistic reflection

Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 – EXEMPLO DE EXPLICAÇÃO DO ERRO PRODUZIDA POR ALUNO	68
FIGURA 2 – EXEMPLO DE CORREÇÃO ADEQUADA PRODUZIDA POR UM ALUNO.....	73
FIGURA 3 – EXEMPLO DE CORREÇÃO PARCIAL COM INTRODUÇÃO DE NOVOS ERROS	73
FIGURA 4 - EXEMPLO DE CORREÇÃO DO ERRO VISADO ACOMPANHADA DA INTRODUÇÃO DE UMA NOVA INCORREÇÃO LINGUÍSTICA.	83

Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 - PLANO DE AÇÃO DOS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO	57
TABELA 2 – PERCEÇÕES DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DO PRIMEIRO CICLO DE INTERVENÇÃO ..	65
TABELA 3 – PERCENTAGEM DE RECONHECIMENTO CORRETO DAS INCORREÇÕES ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO	66
TABELA 4 - PERCEÇÕES DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DO PRIMEIRO CICLO DE INTERVENÇÃO ...	70
TABELA 5 - PERCENTAGEM DE RECONHECIMENTO CORRETO DAS INCORREÇÕES ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO	70
TABELA 6 - PERCENTAGEM MÉDIA DE RESPOSTAS CORRETAS NAS TAREFAS METALINGUÍSTICAS ORIENTADAS E AUTÓNOMAS POR FERRAMENTA DE RECOLHA DE DADOS	71
TABELA 7 – DESEMPENHO MÉDIO DOS ALUNOS NAS TAREFAS DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA ..	72
TABELA 8 - RESULTADOS MÉDIOS DA COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA NA INTERVENÇÃO B	84
TABELA 9 - RESULTADOS MÉDIOS DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA NA INTERVENÇÃO B	85
TABELA 10 – PERCEÇÕES DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DO SEGUNDO CICLO DE INVESTIGAÇÃO (PERCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA EM RELAÇÃO À DIMENSÃO AVALIADA)	86
TABELA 11 - RESULTADOS GLOBAIS DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA NO SEGUNDO CICLO DE INVESTIGAÇÃO	87

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- MÉDIA DO PRIMEIRO TESTE POR DOMÍNIOS (DE 0 A 20) – PORTUGUÊS.....	21
GRÁFICO 2 PERCENTAGEM MÉDIA DE RESPOSTAS CORRETAS NAS TAREFAS METALINGUÍSTICAS ORIENTADAS E AUTÓNOMAS.....	67
GRÁFICO 3 - PERCENTAGEM MÉDIA DE RESPOSTAS CORRETAS NAS TAREFAS DE CORREÇÃO ORIENTADA E CORREÇÃO AUTÓNOMA DOS ERROS DE PONTUAÇÃO	69
GRÁFICO 4 - DESEMPENHO MÉDIO DA TURMA DO 11.º ANO NAS DIFERENTES COMPETÊNCIAS AVALIADAS NO PRIMEIRO CICLO DE INVESTIGAÇÃO.....	74
GRÁFICO 5 – DESEMPENHO MÉDIO DAS TURMAS 8QR E 8T NAS DIFERENTES COMPETÊNCIAS AVALIADAS NO PRIMEIRO CICLO DE INVESTIGAÇÃO.....	74
GRÁFICO 6 – PERCEÇÕES DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO A DO SEGUNDO CICLO (PERCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA EM RELAÇÃO ÀS DIMENSÕES AVALIADAS).....	81
GRÁFICO 7 – PERCEÇÕES DOS ALUNOS RELATIVAMENTE ÀS ATIVIDADES DA INTERVENÇÃO B DO SEGUNDO CICLO (PERCENTAGEM DE CONCORDÂNCIA EM RELAÇÃO ÀS DIMENSÕES AVALIADAS).....	83
GRÁFICO 8 - RESULTADOS MÉDIOS DAS INTERVENÇÕES DE PORTUGUÊS DO SEGUNDO CICLO DE INVESTIGAÇÃO POR COMPETÊNCIA.....	88
GRÁFICO 9 - RESULTADOS MÉDIOS DAS INTERVENÇÕES DE FRANCÊS DO SEGUNDO CICLO DE INVESTIGAÇÃO POR COMPETÊNCIA	88

Lista de abreviaturas e siglas

CECRL – *CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES*

CJD – COLÉGIO JÚLIO DINIS

DPA – DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA

L1/LM – LÍNGUA MATERNA

L2/LE – LÍNGUA ESTRANGEIRA

Introdução

O presente relatório de estágio descreve o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação inserido no âmbito da Iniciação à Prática Profissional através da Prática Supervisionada realizada no Colégio Júlio Dinis. A observação das turmas acompanhadas permitiu identificar uma problemática pedagógica relevante: as dificuldades persistentes dos alunos no domínio da gramática, a sua reduzida capacidade de compreender e explicar os fenómenos linguísticos de forma conceptual, bem como a tendência para uma aprendizagem pouco reflexiva dos conteúdos gramaticais. A esta realidade associava-se, ainda, uma relação frequentemente negativa com a gramática e com o erro.

Estas constatações, articuladas com a pesquisa bibliográfica realizada sobre os conceitos teóricos e didático-pedagógicos pertinentes, conduziram à formulação da seguinte questão de investigação: «De que modo a análise reflexiva e desdramatizada dos erros gramaticais contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a melhoria do desempenho gramatical dos alunos do 11.º ano (Português Língua Materna) e do 8.º ano (Francês Língua Estrangeira)?».

Com base nesta questão orientadora, foi delineada uma abordagem metodológica de natureza prática, aplicada ao contexto educativo em análise. A recolha e análise dos dados permitiram desencadear processos sucessivos de reflexão e de replanificação da intervenção pedagógica, numa lógica cíclica, conduzindo à reformulação e ao aperfeiçoamento contínuo das estratégias implementadas.

A abordagem adotada valoriza o erro, entendido não como uma falha a eliminar, mas como uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão metalinguística. Nesta perspetiva, o erro constitui um ponto de partida para a observação, a análise, a formulação de hipóteses, a construção de generalizações e o estabelecimento de comparações sobre o funcionamento da língua. Deste modo, promove-se o desenvolvimento de competências linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, fundamentais para uma aprendizagem mais consciente e autónoma.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

O presente subcapítulo visa descrever o processo subjacente à identificação do problema e, consequentemente, à definição do tema de investigação-ação desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada do mestrado em ensino de Português e de Língua Estrangeira no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário, na área de especialização de Francês.

Em primeiro lugar, importa lembrar o que se entende por Investigação-Ação no contexto da investigação educacional. Efetivamente, esta modalidade de investigação tem como objetivo promover mudanças numa determinada realidade social, neste caso, ao nível da escola ou da sala de aula, com o propósito de melhorar a ação no interior da mesma (Bell, 1993, 19-22).

Deste modo, a ação do professor assume um caráter inerentemente reflexivo sobre a sua própria prática docente, visando a resolução de problemas identificados no contexto educativo e que se pretende ultrapassar. Recorre-se a um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a planificação, a ação e a reflexão crítica. (Catroux, 2002).

Efetivamente, esta prática caracteriza-se pela sua dimensão situacional, que visa o diagnóstico e a resolução de problemas num contexto escolar específico; pela sua dimensão interventiva, na medida em que procura alterar essa realidade social em particular; pela dimensão autoavaliativa, uma vez que as modificações são continuamente avaliadas com vista à produção de novo conhecimento e à transformação da prática; e pela dimensão participativa, idealmente conduzida por um coletivo de profissionais (Alarcão, 2014). Com efeito, todos os participantes devem consentir e envolver-se ativamente no processo (Catroux 2002).

Em suma, no presente relatório, procura-se conceber e implementar um plano de ação de investigação-ação, envolvendo várias instituições (Almeida *et al.* 2016), nomeadamente, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, responsável pela formação em didática, educação e investigação, bem como pela orientação e supervisão do projeto, e o Colégio Júlio Dinis, enquanto estabelecimento de ensino de estágio, contexto escolar em que a investigação se desenvolve.

1.1. Caracterização do contexto educativo

O presente projeto de investigação-ação foi desenvolvido no ano letivo de 2025/2026, no Colégio Júlio Dinis, situado na cidade do Porto. Neste capítulo procede-se à contextualização do enquadramento educativo da intervenção, contemplando a caracterização da instituição escolar e dos grupos-turma envolvidos na prática de ensino supervisionada.

1.1.1. Colégio Júlio Dinis

O Colégio Júlio Dinis (CJD), estabelecimento de ensino privado insere-se num contexto urbano consolidado, com bons acessos, infraestruturas e equipamentos educativos, tendo como objetivo principal e aglutinador posicionar-se como instituição de referência (Colégio Júlio Dinis, s/d). Acolhe cerca de dois mil e quatrocentos alunos de diferentes níveis de ensino, desde a creche até ao fim da escolaridade obrigatória.

O CJD oferece dois percursos formativos distintos: a escola nacional, que segue o currículo nacional português, e a escola internacional, orientada pelo currículo *Cambridge*. A missão da instituição centra-se na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, promovendo não apenas a excelência académica, mas também o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos, “dotando-os de uma formação sólida que os prepara para o futuro” (Colégio Júlio Dinis, 2025).

Paralelamente à componente curricular, a escola desenvolve múltiplos projetos e clubes no âmbito da Estratégia de Educação para a Cidadania, nas áreas cultural, científica, artística, desportiva e linguística, contribuindo para uma formação integral dos alunos (Colégio Júlio Dinis, 2023). Destaca-se a participação da professora estagiária no clube de gramática, espaço extracurricular que promove o gosto dos alunos pela língua portuguesa e pela componente gramatical. No plano pedagógico, o apoio educativo assume igualmente um papel relevante, nomeadamente através das salas de estudo, frequentadas por vários alunos, e nas quais a professora estagiária se encontrou diretamente envolvida no acompanhamento dos alunos em sala de estudo. Relativamente aos recursos e às condições materiais, as salas de aula encontram-se

equipadas com computador e quadro interativo, dispondo o recinto escolar de acesso generalizado à internet.

De um modo geral, a população escolar caracteriza-se por uma diversidade cultural e linguística significativa, integrando alunos de diferentes nacionalidades e percursos. Para isto concorre o esforço e a valorização do ensino de línguas, com maior enfoque na língua inglesa, privilegiando-se métodos de trabalho que “potenciem alunos autónomos e responsáveis, disponíveis para a mudança, capazes de evoluir num mundo multicultural e digital e com fluência em língua inglesa” (Colégio Júlio Dinis, 2023).

As turmas acompanhadas apresentam uma dimensão média de entre 25 e 30 alunos, composição mista em termos de género, comportamento globalmente adequado, embora com momentos de agitação, e níveis de motivação variáveis.

A disciplina de português é obrigatória e trienal no ensino secundário, no âmbito da formação geral, nos cursos científico-humanísticos oferecidos pelo colégio. Os alunos do ensino secundário usufruem ainda de “um conjunto de atividades e/ou estratégias que visam garantir a diversificação de ofertas curriculares que proporcionem o desenvolvimento e a consolidação das aprendizagens” (Colégio Júlio Dinis, 2023), como tempos suplementares e desdobramento letivo em disciplinas trienais, por exemplo. A disciplina de francês é oferecida apenas no 3º Ciclo, sendo de carácter opcional no colégio: no 7.º ano os alunos escolhem entre Francês e Espanhol, sendo as turmas divididas, e, em alguns casos, combinadas apenas na disciplina de língua estrangeira.

A avaliação resulta de métodos de avaliação sumativa, como testes e contínua e formativa, através de tarefas à medida que os conteúdos são trabalhados e de elementos como o esforço, a responsabilidade, a colaboração dos alunos, valorizando-se o empenho, o rigor, responsabilidade, autonomia e aperfeiçoamento e participação, cooperação e colaboração.

Este contexto institucional e pedagógico configura, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada e para a implementação de uma investigação-ação centrada na análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical.

1.1.2. Caraterização das turmas

Ao longo do ano letivo de 2025/2026, a prática de ensino supervisionada decorreu em diferentes turmas do ensino básico e secundário. Contudo, o projeto de investigação-ação desenvolvido no presente relatório incidiu especificamente sobre três turmas: uma turma do 11.º ano do ensino secundário de Português Língua Materna e duas turmas do 8.º ano do 3º ciclo do ensino básico de Francês Língua Estrangeira (8.º T e 8º QR)¹. A caracterização que se segue resulta da observação sistemática das aulas, interação com o professor cooperante, presença em reuniões de Conselho de Turma, questionário de perceção dos alunos, análise das produções dos alunos, resultados de testes de avaliação e interação pedagógica continuada ao longo do período letivo.

1.1.2.1. Turma 11º ano de Português

A turma é constituída por 27 alunos, dos quais 15 são raparigas e 12 são rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos. Frequentam o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades. Os alunos inserem-se num contexto sociocultural globalmente favorecido, sendo frequente o envolvimento das famílias no percurso escolar, nomeadamente através do recurso a explicações por mais de metade da turma. Regista-se ainda alguma diversidade cultural, existindo alunos com experiências de vida e/ou escolaridade no estrangeiro, designadamente na Suíça e na Alemanha. Quatro alunos beneficiam de medidas de apoio, no âmbito da educação inclusiva, por dificuldades de aprendizagem e um aluno segue um currículo alternativo.

No que respeita à organização letiva, a turma dispõe de um total de 250 minutos semanais de aulas de Português, distribuídos por uma aula de 100 minutos à segunda-feira, das 9h20 às 11h20, e três aulas de 50 minutos à terça-feira, às 8h30, à quarta-feira, às 16h20, e à sexta-feira, às 8h30.

¹ A designação das turmas através das siglas «T» e «QR» não corresponde à atribuição oficial do colégio. Por razões éticas relacionadas com a preservação do anonimato dos alunos e da instituição, optou-se por utilizar designações convencionais ao longo deste relatório definidas a partir dos dias da semana em que as turmas tinham aulas de Francês e serão utilizadas doravante para as identificar.

No âmbito de uma atividade inicial de autorreflexão², os alunos descrevem-se, em autoavaliação, como uma turma empática, comunicativa e participativa, destacando igualmente a alegria, a diversidade e o trabalho como qualidades do grupo. Surgem ainda referências a características positivas como a disponibilidade, a colaboração, a dedicação e a objetividade. Paralelamente, os próprios alunos reconhecem fragilidades, identificando-se como faladores e admitindo que, por vezes, não cumprem as regras estabelecidas. Entre os problemas apontados, surgem a falta de seriedade e de compromisso relativamente aos conteúdos lecionados, bem como situações de desonestidade e de conflito, distração, imaturidade, agitação e deslealdade.

Estas perceções encontram correspondência nas observações realizadas em contexto de sala de aula. Ao longo das atividades, verifica-se uma falta de autonomia acentuada e um ritmo de trabalho globalmente lento, sendo frequente a necessidade de intervenção e regulação por parte do professor, devido à ocorrência pontual de conversas paralelas e dispersão. Apesar destas fragilidades, de um modo geral, trata-se de uma turma comunicativa e participativa, mas irregular, que exige a implementação de estratégias ativas de motivação, de desenvolvimento da autonomia e de autorregulação, de forma a canalizar a energia comunicativa para o trabalho escolar.

Efetivamente, do ponto de vista comportamental, a turma apresenta um perfil globalmente positivo. Os alunos revelam curiosidade e participação regular nas aulas, embora essa participação não seja homogénea: alguns alunos intervêm de forma frequente e espontânea, enquanto outros participam raramente. A turma demonstra capacidade de trabalho colaborativo. A motivação é variável e, no domínio da gramática, verifica-se alguma desmotivação associada a dificuldades persistentes e a resultados menos positivos, sobretudo em contexto de avaliação formal.

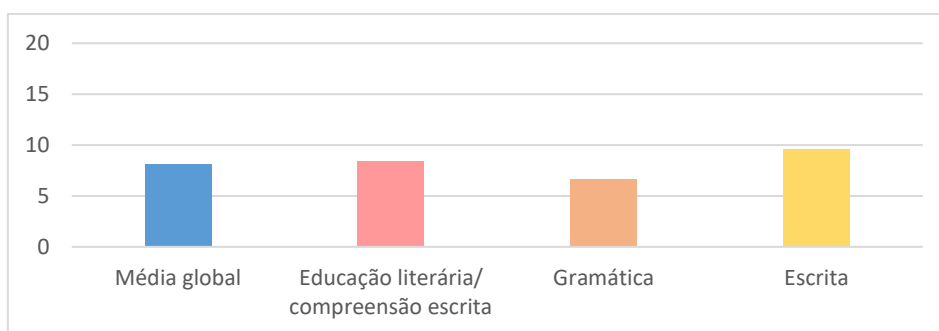
² Esta atividade foi dinamizada pelo professor titular da turma, com o objetivo de introduzir a obra literária de leitura obrigatória, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* do 11º ano, Sermão de Santo António aos Peixes, de autoria do Padre António Vieira. A atividade visava a autorreflexão dos alunos sobre aspetos positivos da turma em geral e em particular de membros específicos, preparando os alunos para a estrutura externa da obra literária, nomeadamente abordando os louvores e as repreensões em geral e em particular. Este exercício contribuiu para o desenvolvimento da consciência crítica e para a criação de uma ligação direta com os conteúdos programáticos.

O aproveitamento da turma, em termos gerais, é bom, tendo a maior parte dos alunos obtido no ano letivo anterior a classificação de 14 e 15. As notas compreenderam-se entre os 11 e os 18 valores.

No que respeita à compreensão oral, em contexto de sala de aula, esta é globalmente boa. A expressão oral ocorre de forma espontânea e quando solicitada, sobretudo para esclarecimento de dúvidas. O discurso oral é, em geral, compreensível, mas evidencia algumas incorreções. Em momentos de avaliação sumativa, como apresentações orais, os alunos demonstram um domínio ótimo da competência comunicativa em geral, salvo uma minoria dos alunos, cuja eficácia é satisfatória.

No domínio da escrita, as produções dos alunos revelam organização e coesão satisfatórias, situando-se entre 6 e 7 valores numa escala de 0 a 10. Apesar disso, verificam-se fragilidades marcadas ao nível da correção linguística, nomeadamente na sintaxe, na pontuação, na pronominalização e em algumas concordâncias, estimadas em cerca de 4 valores em 10³. O erro gramatical é recorrente. Vejam-se, então, os resultados do primeiro teste de avaliação⁴.

Gráfico 1- Média do primeiro teste por domínios (de 0 a 20) – Português



Fonte: CJD

No domínio da gramática, as bases revelam-se frágeis. As dificuldades mais frequentes incidem sobre a sintaxe, os pronomes, a pontuação e algumas concordâncias. No primeiro teste, a média obtida neste domínio foi de 1,8 valores em

³ Dados recolhidos no primeiro teste de avaliação.

⁴ Este elemento de avaliação foi realizado a 15 de dezembro de 2025, tendo tido a duração de 100 minutos e visando a avaliação dos domínios seguintes: Educação Literária; Escrita e Gramática.

5,6. Os conteúdos gramaticais necessários à produção espontânea, como a conjugação verbal, as concordâncias e as estruturas sintáticas, não se encontram plenamente consolidados. Os alunos tendem a compreender e a aplicar as regras de forma isolada, mas revelam dificuldades na sua mobilização integrada. É frequente pedirem ajuda de forma imediata. De acordo com informação resultante de um questionário de recolha de perceções⁵, 70% dos alunos afirmam que se trata do domínio em que apresentam maiores dificuldades. De facto, a turma percebe negativamente o trabalho gramatical, associando-o a palavras como “confusão”, “medo”, “dificuldade”, “horror”, “incompetência”, “ansiedade”, “ódio”. Apenas dois alunos o associam a palavras com conotação menos negativa, como “desafio” e “lógica”.

No que diz respeito à leitura de textos literários, em contexto de aula, a compreensão global é boa; contudo, no teste, o desempenho revela-se menos positivo, com uma média de 41 valores em 100. As dificuldades gramaticais interferem tanto com a interpretação como com a formulação das respostas. Com efeito, a média da pontuação alocada à correção linguística nas questões de compreensão escrita do primeiro teste foi de 0,72 em 3 valores.

1.1.2.2. Turma 8ºT de Francês

A turma do 8.º T é constituída por um total de 19 alunos, dos quais 11 rapazes e 8 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. A turma apresenta alguma diversidade cultural, com alunos de origem angolana e ucraniana, verificando-se plurilinguismo no contexto familiar, incluindo alunos que falam várias línguas em casa, além do português, como inglês, holandês, ucraniano e russo. O grupo é, no entanto, sociolinguisticamente homogéneo no que diz respeito ao acesso à língua estrangeira: cerca de 90% dos alunos referem não ter contacto com o francês fora do

⁵ Este questionário inicial foi aplicado em formato digital, através da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de recolher dados relativos ao perfil da turma, bem como às perceções dos alunos sobre o erro e a gramática, procurando igualmente identificar as suas principais dificuldades. O questionário foi respondido por 24 alunos no dia 20 de janeiro de 2026. O instrumento utilizado encontra-se disponível em anexo (cf. **Anexo 1 Anexo 1 – Questionário inicial de recolha de dados e perceções dos alunos da turma de Português**).

contexto escolar, sendo o contacto extracurricular limitado a jogos, amigos francófonos ou aplicações como o *Duolingo*⁶. Dois alunos beneficiam de medidas de apoio no âmbito da educação inclusiva, por transtornos de neurodesenvolvimento que afetam a aprendizagem.

No que respeita à organização letiva, a turma dispõe de uma aula de 100 minutos por semana, à terça-feira, das 14h20 às 16h, sem intervalo. Esta organização condiciona o ritmo de trabalho em sala de aula e exige uma planificação cuidada das atividades, de modo a manter o envolvimento dos alunos ao longo da semana, durante a qual não têm contacto direto com a língua-alvo, salvo o mencionado acima por uma parte reduzida da turma.

A turma apresenta um aproveitamento bom, apesar de o comportamento ser apenas satisfatório, com relativa agitação e tendência para a ocorrência de ruído em sala de aula. De facto, no plano comportamental, a turma é coesa e não apresenta conflitos. Contudo, em contexto de sala de aula, é possível identificar pequenos núcleos de conversa paralela que interferem na gestão do tempo e no foco de atenção, gerando necessidade de vigilância constante. Registaram-se ainda comportamentos pontuais de carácter disruptivo, embora sem provocar ruturas no clima de trabalho. A motivação pode ser descrita como ambivalente: os alunos revelam empenho em obter bons resultados e demonstram domínio dos conteúdos em contexto avaliativo, mas evidenciam menor investimento durante o processo, sobretudo no cumprimento de tarefas e na participação em aula. No que respeita à autorregulação, observa-se um grupo reduzido que solicita imediatamente ajuda e outro mais autónomo.

Retomando, a nível de resultados globais, no ano anterior e primeiro ano de aprendizagem da língua, a turma apresentou uma média final de 4,3, com um número

⁶ Esta informação foi recolhida através de um inquérito aplicado em formato digital, na plataforma *Google Forms*, com o objetivo de confirmar as observações da professora-investigadora, caracterizar o perfil da turma e a sua relação com o erro e com os diferentes domínios da disciplina, bem como identificar as principais dificuldades dos alunos. O questionário foi respondido por 16 alunos da turma 8T no dia 6 de janeiro de 2026. O questionário e as respetivas respostas encontram-se reproduzidos em anexo (cf. **Anexo 2**).

elevado de alunos com nível máximo (5) e nível bom (4). Estes resultados advêm das práticas de estudo anteriores a momentos de avaliação e à acessibilidade dos conteúdos num nível inicial de aprendizagem.

No domínio da compreensão oral, os alunos compreendem instruções e interações simples, mas revelam relativos constrangimentos quando expostos a *input* contínuo em francês, uma vez que parte das aulas decorre em LM, apesar do esforço crescente da docente titular para conduzir as atividades letivas em língua-alvo. Os resultados em momentos de avaliação são bons ou muito bons. No que respeita à expressão oral, a participação é geralmente reativa: a maioria dos alunos participa quando chamada, mas não se observa iniciativa. As principais dificuldades situam-se no plano da pronúncia, particularmente em leitura em voz alta.

A produção escrita apresenta níveis de coesão e coerência adequados ao nível, com textos de 60 a 80 palavras, capacidade para construir segmentos informativos e presença pontual de parágrafos. Contudo, os erros mais frequentes situam-se na ortografia, conjugação verbal, concordância e uso de preposições, resultados consistentes com um contacto letivo limitado.

No domínio gramatical, a maioria dos alunos associa a gramática às ideias de dificuldade, confusão, memorização e aborrecimento, sendo o único domínio identificado como difícil pela maioria da turma.

1.1.2.3. Turma 8QR de Francês

A turma do 8.º QR resulta da junção dos alunos do 8.º Q e do 8.º R que optaram pela disciplina de Francês. É constituída por um total de 29 alunos: 18 do 8.º Q (10 raparigas e 8 rapazes) e 11 do 8.º R (4 raparigas e 7 rapazes), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos. Os alunos inserem-se num contexto sociocultural globalmente favorecido e dispõem de apoio educativo complementar, sendo vários os que frequentam a sala de estudo do colégio ou explicações exteriores. Regista-se diversidade cultural, com alunos de origem angolana, paquistanesa e ucraniana. Neste contexto, é evidente a presença de plurilinguismo, com alunos cuja língua materna não

é o português, falando em casa outras línguas como o inglês, o urdu, russo e ucraniano⁷. Note-se a ocorrência de dois alunos que beneficiam de medidas de educação inclusiva, em virtude de dificuldades de aprendizagem.

No que respeita à organização letiva, a turma dispõe de uma aula de 100 minutos por semana, à quinta, das 10h30 às 12h20, com intervalo de 10 minutos das 11h20 às 11h30. Esta organização condiciona o ritmo de trabalho em sala de aula e exige uma planificação cuidada das atividades, de modo a manter o envolvimento dos alunos ao longo da semana, em que não têm contacto direto com a língua-alvo.

Globalmente, os alunos apresentam aproveitamento positivo à disciplina de francês, ainda que relativamente heterogéneo. No primeiro ano de aprendizagem da língua, as classificações variaram entre o 3 e o 5 numa escala de 1 a 5.

Em termos comportamentais, trata-se de uma turma agitada, sendo frequente a ocorrência de ruído em sala de aula. A participação é regular, embora se destaque um grupo restrito de alunos mais interventivos; outros participam sobretudo quando solicitado. Os alunos distraem-se com facilidade e necessitam de mediação constante por parte do professor. Em tarefas mais exigentes, tendem a desistir rapidamente e a pedir ajuda de forma imediata, inclusive em situações de avaliação.

Deste modo, o ritmo de trabalho revela-se pouco equilibrado, sendo a dispersão recorrente, o que exige uma gestão constante da aula por parte do professor. Esta diversidade de perfis, ao nível do comportamento, da participação e do desempenho, implica a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de responder às necessidades do conjunto da turma.

⁷ Esta informação foi recolhida através do mesmo questionário diagnóstico aplicado à turma 8T, administrado em formato digital através da plataforma *Google Forms*. Devido à ocorrência de diversos eventos escolares e a constrangimentos de tempo, apenas 16 alunos da turma 8QR responderam ao questionário no dia 8 de janeiro de 2026, embora este tenha sido posteriormente disponibilizado na plataforma *Teams* para preenchimento autónomo pelos restantes alunos. O instrumento teve como finalidade confirmar tendências observadas pela professora-investigadora, caracterizar o perfil da turma e identificar as principais dificuldades dos alunos. As respostas obtidas encontram-se reproduzidas em anexo (cf. **Anexo 3**).

No domínio da compreensão oral, os alunos compreendem bem as instruções e as mensagens simples em contexto de aula. No primeiro teste⁸, os resultados neste domínio foram globalmente bons, com uma média aproximada de 80%. Contudo, evidenciam dificuldades quando o discurso apresenta maior velocidade ou vocabulário novo. O português é frequentemente utilizado como língua de mediação nas aulas. Quanto à expressão oral, observa-se heterogeneidade significativa. Alguns alunos participam com frases completas e com relativa segurança, enquanto outros revelam hesitação acentuada, chegando, por vezes, a evitar a pronúncia das palavras em francês, limitando-se a soletrá-las. O discurso oral é, de um modo geral, compreensível, mas apresenta algumas incorreções.

No domínio da escrita, os alunos tentam aplicar as regras gramaticais trabalhadas, mas de forma limitada, recorrendo sobretudo a construções básicas. Observam-se erros de conjugação verbal e outros erros sistemáticos. No primeiro teste, a média situou-se em cerca de 6,5 valores em 10. Ainda assim, evidenciam-se dificuldades na gramática integrada na escrita.

No domínio gramatical, as bases são relativamente frágeis. As dificuldades incidem sobretudo na sintaxe, nos pronomes, na pontuação e concordâncias. Os conteúdos necessários à produção espontânea não se encontram consolidados. Os alunos compreendem as regras e conseguem aplicá-las isoladamente, mas revelam dificuldades na sua aplicação autónoma. A tendência para pedir ajuda de forma imediata confirma a necessidade de apoio constante e de mediação linguística. De facto, a maioria dos alunos (65%) afirma ser a gramática o domínio em que sentem mais dificuldade, seguido do da expressão oral (32%).

No que respeita à leitura, os alunos compreendem textos curtos e funcionais de forma global, mas necessitam de apoio contínuo. Esta fragilidade interfere com a interpretação e com a qualidade das respostas.

⁸ Este teste foi concebido e aplicado pela professora titular no dia 4 de dezembro, visando aferir os resultados da aprendizagem nos domínios da compreensão oral e produção escrita.

1.2. Identificação do tema de investigação-ação

1.2.1. Seleção das turmas

A seleção das turmas envolvidas no presente projeto de investigação-ação resultou de um processo prolongado de observação sistemática e reflexão pedagógica, desenvolvido desde o início do ano letivo. Durante este período, a professora estagiária teve contacto com várias turmas dos diferentes ciclos de ensino, nomeadamente duas turmas do 12.º ano de Português Língua Materna, uma turma do 11.º ano de Português Língua Materna, uma turma do 9.º ano e três turmas do 7.º e do 8.º ano de Francês Língua Estrangeira.

Apesar da diversidade de contextos observados, a escolha das turmas que integrariam o projeto incidiu sobre uma turma do 11.º ano de Português Língua Materna e duas turmas do 8.º ano de Francês Língua Estrangeira, por se tratar dos contextos onde se tornaram mais evidentes dificuldades persistentes no domínio gramatical, associadas a uma relação negativa ou ambivalente dos alunos com esse domínio. Estas dificuldades manifestavam-se não apenas ao nível do desempenho linguístico, mas também na motivação, no envolvimento nas tarefas e na forma como os alunos reagiam ao erro gramatical.

A posição intermédia destas turmas nos respetivos ciclos de ensino constituiu igualmente um critério relevante de seleção. A turma do 11.º ano situa-se num momento crucial do ensino secundário, anterior à fase de exame nacional, em que se exige um domínio gramatical cada vez mais consciente e integrado na produção escrita. As turmas do 8.º ano, por sua vez, encontram-se no segundo ano de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira e a meio do 3.º ciclo do ensino básico, fase particularmente sensível para a consolidação de conhecimentos gramaticais e para a construção de atitudes face à língua e ao erro.

Deste modo, a escolha destas turmas permitiu conceber um projeto de investigação-ação que articula dois contextos distintos — Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira —, mas atravessados por problemáticas comuns

relacionadas com o estatuto do erro gramatical, a consciência metalinguística e a motivação para a aprendizagem da gramática.

1.2.2. Definição do tema de investigação

A definição do tema de investigação-ação emergiu da identificação de uma recorrência significativa de erros gramaticais, bem como de uma utilização frequentemente mecânica e pouco consciente das regras da língua, dissociada de uma reflexão metalinguística efetiva.

De facto, constatou-se que, no âmbito da disciplina de Português, a imperícia no domínio da gramática, bem como a reação negativa dos alunos quando era proposto trabalho no mesmo advinha de fragilidades ao nível dos conhecimentos prévios, bem como da dificuldade em refletir sobre a própria língua. Efetivamente, observou-se ainda que estas dificuldades tinham impacto nas outras competências, nomeadamente na escrita, provocando problemas de correção linguística e de compreensão e análise leitora.

Na disciplina de francês, verificaram-se problemas semelhantes, sobretudo no que diz respeito ao isolamento da competência gramatical aos exercícios de aplicação dos conteúdos em estudo. De facto, a falta de domínio das estruturas linguísticas reflete-se na produção espontânea de enunciados. A ocorrência de erros frequentes nestas valências e a dificuldade dos alunos em explicitar as causas e as características desses erros revelam a dificuldade em refletir sobre a língua e a pertinência de procurar desenvolver a consciência metalinguística.

Paralelamente, foi possível observar uma relação emocionalmente marcada com a gramática, sobretudo no ensino secundário, caracterizada por desmotivação, resistência e, em alguns casos, bloqueio perante o erro. Esta relação negativa não parecia resultar apenas da complexidade dos conteúdos, mas também da forma como o erro era percecionado pelos alunos, frequentemente associado à falha, à penalização ou à avaliação, mais do que a uma oportunidade de aprendizagem, como se verificou através das respostas dadas a um questionário de recolha de perceções dos alunos em relação ao erro. A maior parte dos alunos remete o erro a uma conotação negativa

associada a palavras como “falha”, “más notas”, e sentimentos de “ansiedade”, “repugnância”, “desilusão”, “medo”, “angústia”, “negatividade”. Apenas alguns alunos identificaram a potencialidade para o “sucesso”, a “aprendizagem” e a “capacidade de melhoramento”.

Neste contexto, definiu-se como tema do presente projeto de investigação-ação a análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical como estratégia de desenvolvimento da consciência metalinguística, no ensino do Português Língua Materna (11.º ano) e do Francês Língua Estrangeira (8.º ano).

A problemática central do estudo prende-se com a necessidade de repensar o papel do erro gramatical em sala de aula, não como simples desvio a corrigir, mas como recurso didático suscetível de promover a reflexão sobre o funcionamento da língua e o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos.

Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação-ação: De que modo a análise reflexiva e desdramatizada dos erros gramaticais contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística e para a melhoria do desempenho gramatical dos alunos do 11.º ano (Português Língua Materna) e do 8.º ano (Francês Língua Estrangeira)?

Esta questão orienta um projeto de natureza exploratória e interventiva, centrado na observação dos efeitos de práticas pedagógicas que valorizam o erro como objeto de análise, explicitação e reformulação, em oposição a uma abordagem exclusivamente normativa ou corretiva.

2. Enquadramento teórico

O presente capítulo versa sobre os conceitos e noções cuja compreensão é exigida para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação em questão. Deste modo, constitui-se um estado da arte sobre conceitos como consciência metalinguística, representação do erro, tratamento do erro, reflexão e verbalização metalinguística.

Abordam-se, assim, questões da esfera linguística, cognitiva, didática e psicológica, a saber, de que modo se define a consciência metalinguística; em que

condições a consciência metalinguística pode ser desenvolvida em contexto de escolarização formal e qual o seu papel na aprendizagem da gramática, tanto em LM LE; que estatuto tem o erro gramatical no processo de aprendizagem linguística e como evoluíram as suas representações no campo da didática das línguas. Interroga-se ainda de que forma o erro pode ser tratado pedagogicamente de modo a favorecer a reflexão e não o bloqueio da aprendizagem e que papel desempenham a reflexão e a verbalização na passagem do conhecimento implícito ao conhecimento explícito.

2.1. Consciência metalinguística

A consciência metalinguística tem vindo a afirmar-se como um conceito central na investigação em didática das línguas, particularmente no que respeita ao ensino e à aprendizagem da gramática em contexto escolar. A literatura converge amplamente na ideia de que o domínio gramatical não se constrói apenas através da exposição a regras ou da correção normativa de produções linguísticas, mas requer o desenvolvimento de uma capacidade explícita de reflexão sobre o funcionamento da língua (Camps, 2009; Duarte, 2008; Barbeiro, 2020; Lessa & Soares, 2020; Pinto, 2015; Figueira, 2023).

2.1.1. Definição de consciência metalinguística

De forma mais geral, defina-se a importância e correlação entre os conceitos de consciência, entendida como capacidade cognitiva, e linguagem. De facto, a consciência constrói-se na e pela atividade de linguagem. A consciência humana desenvolve-se através das ações de linguagem socialmente mediadas. Efetivamente, “é esse processo interacional semiotizado, instaurado pela linguagem, que (...) constrói a consciência individual e, ao mesmo tempo, social.” (Bronckart, 1999, pp. 226-227).

Em particular, importa definir, desde logo, o conceito de consciência metalinguística, enquanto capacidade de distanciamento reflexivo face à língua, ou seja, a capacidade de refletir e analisar, de forma consciente e intencional, os componentes estruturais da linguagem (Figueira, 2023). Fica assim patente a definição clássica como *“la faculté métalinguistique renvoie à la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations”* (Benveniste, 1974, citado em Pinto, 2015, p. 6). Esta

competência decorre linguisticamente da “dupla propriedade da linguagem, de servir tanto para referir-se ao mundo quanto para referir-se a si mesma” (Barbosa, 2015, p. 119). Com efeito, a consciência metalinguística permite que o aprendente analise e reflita sobre o funcionamento da língua, o que implica atenção e focalização consciente nos aspetos formais da língua (Huot & Schmidt, 1996; Barbosa, 2015), em oposição ao seu uso comunicativo (Gaiolas & Alves Martins, 2017).

Apontam-se três condições para a existência de consciência metalinguística, a saber, a capacidade de separar o significante do significado e analisar as relações entre signos; a capacidade de segmentar signos em sílabas e morfemas; e por fim, a diferenciação entre o código linguístico e as suas utilizações sociais e individuais (Figueira, 2003).

Não obstante, distinga-se de forma clara o conhecimento intuitivo no âmbito dos processos epilinguísticos e o conhecimento metalinguístico⁹ explícito, consciente (Figueira, 2023). Com efeito, o segundo resulta de um processo de transformação do primeiro, de um saber intuitivo, num saber explícito, organizado e verbalizável (Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2021). Segundo Floquet & Pinto, *“Un premier questionnaire explore un niveau de conscience épilinguistique [...] Suit un deuxième questionnaire [...] proprement métalinguistique”* (2019, p. 6), de modo que *“la conscience proprement métalinguistique [...] requiert une conscience explicite et argumentée des fondements d’une réponse”* (2019, p. 10). Estudiosos de relevo neste tópico, destacam a importância do conhecimento inicial e intuitivo na transição para o conhecimento metalinguístico:

“Cette transposition, qui est le produit de l’abstraction réfléchissante, jettera, à son tour, les bases pour une véritable réflexion métalinguistique [qui] prendra la forme [...] d’analyse intentionnelle et explicite des unités sémantiques, grammaticales, morphologiques, phonologiques, etc. [...] Entre la phase où se

⁹ Importa clarificar ainda a divergência de terminologia quanto a esta distinção. Autores como Little (1996) referem-se a conhecimento metalinguístico interno (largamente inconsciente, desenvolvido naturalmente) e conhecimento metalinguístico externo (explícito, verbalizável, escolarmente construído).

construit la langue d'usage et la phase proprement métalinguistique, se développeraient certains processus dits « épilinguistiques » (du préfixe grec epi, qui signifie « sur », « au-dessus de »), représentant déjà un premier niveau d'objectivation de la langue, mais dont la démarche est encore globale, intuitive et implicite.” (Pinto & El Euch, 2015).

Vários autores (Bessy & Knouse, 2020; Lessa & Soares, 2020) atribuem à escolarização a função de promover esta transformação, entendida como “aprender a observar, a analisar, a manipular, a interpretar (elaborar generalizações), enfim, a refletir sistemática e estrategicamente sobre a língua.” (Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2021, p. 503).

O conhecimento explícito não se integra automaticamente na competência linguística, mas desempenha um papel crucial na orientação, monitorização e regulação da aprendizagem¹⁰. Note-se, contudo que este conhecimento metalinguístico existe em diferentes graus de consciência, desde formas implícitas até formas explicitamente verbalizáveis (Little, 1996). Efetivamente, enquanto a noção de consciência meramente linguística se refere a uma capacidade de refletir sobre a língua sem recurso explícito à metalinguagem num estágio inicial de aprendizagem, o conhecimento explícito metalinguístico implica a capacidade de verbalizar e explicar o funcionamento da língua. Como afirmam Costa e Rodrigues,

“linguistic awareness is defined as the stage when speakers show some capacity for detachment, reflection and systematization regarding language, without recourse to metalinguistic explicitness.” (...) “The development of grammatical knowledge is (...) the passage from a spontaneous use of the language to the possibility of a deliberate, conscious and analytical use” (2019, p. 24).

¹⁰ De facto, este autor ressalva que o conhecimento metalinguístico é indispensável à autonomia, mas não se transforma automaticamente em competência linguística, apenas orienta e regula a aprendizagem, observando que *“metalinguistic knowledge formally learned in school is not integrated into linguistic competence and does not become available for automatic use. (...) It can be useful (...) by allowing one to check one’s output”* (Little, 1996, p. 12).

Em documentos didáticos, nomeadamente de apoio à docência, o conceito de competência linguística corresponde a um estágio intermédio entre o uso intuitivo e o conhecimento plenamente explícito, estabelecendo-se um nível de consciência progressivamente construído (Duarte, 2008).

Deste modo, a atividade linguística diz respeito ao uso espontâneo da língua. Num estágio intermédio à ação metalinguística, surge a atividade epilinguística, ou seja, a manipulação intuitiva e ainda não consciente da linguagem. Já a atividade metalinguística refere-se à reflexão consciente sobre a língua, abrangendo processos de explicitação e sistematização, como a “prática de identificar e nomear atividades epilinguísticas” (Lessa & Soares, 2020, p. 13).

Neste contexto, distinguem-se ainda, no escopo da consciência metalinguística, subcategorias como consciência fonológica¹¹; consciência morfológica¹². Finalmente, inclui-se a consciência sintática¹³ (Gaiolas & Alves Martins, 2017).

Deve ressaltar-se, no entanto, que este desenvolvimento de consciência metalinguística não se deve confundir com a simples utilização de terminologia técnica gramatical, uma vez que *“l’utilisation d’un vocabulaire métalinguistique ne garantit pas en soi la présence d’une conscience métalinguistique”* (Pinto & El Euch, 2015, p. 16), não dispensando processos de conceptualização e abstração reflexiva e analítica do objeto linguístico.

¹¹ Subcategoria definida como a reflexão e manipulação deliberada das unidades sonoras das palavras. fonológica implica a capacidade de identificação, manipulação e segmentação de elementos tanto ao nível silábico como fonémico (os sons individuais). É considerada essencial, num momento inicial de alfabetização e escolarização para a compreensão do princípio alfabético, ou seja, de que os fonemas podem ser representados por grafemas (Gaiolas & Alves, 2017).

¹² Referindo-se à capacidade para manipular conscientemente os morfemas (as unidades mínimas de significado) e compreender os processos de formação de palavras, envolvendo a análise de relações gramaticais entre palavras, tanto de ordem derivacional (mudança de categoria gramatical) como flexional (adequações verbais) e a capacidade de analisar os elementos que constituem as palavras, como os radicais e os afixos.

¹³ Descrita como a capacidade para manipular a estrutura gramatical de um enunciado que se manifesta em dois níveis principais, a saber, a capacidade de identificar frases agramaticais e de as corrigir e a consciência da ordenação das palavras na frase, compreendendo os seus constituintes e as relações gramaticais que estes estabelecem entre si

2.1.2. Relação entre consciência metalinguística e aprendizagem em Língua Materna

Retomando a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito, a consciência metalinguística, em Língua Materna, está intimamente relacionada com o ensino da gramática, que visa desenvolver consciência linguística e conhecimento explícito da língua *“in formal and public oral contexts, as well as reading and writing.”* (Costa & Rodrigues, 2019). Efetivamente, o conhecimento gramatical dos alunos é maioritariamente implícito, pois os alunos já dominam muitas regras gramaticais de forma automática e inconsciente. Assim, o ensino da gramática torna explícito esse saber já existente. (Direção-Geral da Educação, 2011; Lessa & Soares, 2020).

Importa, assim, relevar a dimensão processual que concorre para o desenvolvimento da consciência metalinguística na aprendizagem da LM, enquanto processamento consciente de problemas linguísticos, em atividades situadas, emergentes de tarefas, observável através da explicitação de critérios e argumentos. De facto, “a consciência metalinguística pode ser observada e analisada em ação, a partir da ativação que dela fazem os sujeitos na realização da tarefa.” (Barbeiro, 2020, p. 358).

Deste modo, a literatura (Camps, 2009; Rodrigues & Viegas & Oliveira, 2021; Sousa & Vieira, 2022) explicita a necessidade de colocar em prática procedimentos, como a observação, a testagem de hipóteses, resolução de conflitos linguísticos (Pinto, 2015), a elaboração de generalizações e a reflexão metalinguística verbalizada, quer usando metalinguagem específica¹⁴, quer linguagem própria, relevando diferentes níveis de consciência, ao passo que evidenciam a ineficácia do simples uso da língua e

¹⁴ Em conformidade com as estratégias mencionadas, Bulea Bronckart (2020) distingue como abordagens, em específico, as seguintes: Postura de Investigação do aluno, que é incentivado a formular hipóteses sobre o funcionamento da língua, a verbalizar essas ideias, a verificá-las e a compará-las com outros modelos de conhecimento; a tomada de ponto de partida das produções verbais reais, que são observadas e manipuladas para que se descubram, progressivamente, os princípios subjacentes ao seu funcionamento; a articulação entre Gramática e Texto, defendendo que a competência metalinguística se desenvolve quando a gramática deixa de ser ensinada de forma abstrata e isolada para ser vista como um instrumento de estruturação do texto; o uso de multimodalidade, uma vez que a representação do conhecimento através de esquemas, figuras ou mapas de conceitos (modalidades semióticas figurativas) ajuda a estabilizar as observações feitas durante a análise.

dos procedimentos transmissivos e mecânicos, como o ensino gramatical dedutivo baseado em definições e repetição por exercícios de aplicação, que não garantem a construção de conceitos gramaticais organizados e não favorecem a conceptualização e compreensão profunda dos conceitos (Rodrigues & Viegas & Oliveira, 2021).

O desenvolvimento da competência metalinguística revela implicações comprováveis na escolarização e no sucesso académico, em específico na aprendizagem da leitura e da escrita, configurando-se uma relação intrínseca e mútua entre as duas realidades, (Figueira, 2023; Duarte, 2008; Gaiolas & Alves, 2017). Assim, por sua vez, a escolarização constitui um motor da atividade metalinguística, tida como “o cerne da escolarização entre os 9 e os 14 anos” (Figueira, 2023, p. 3)¹⁵. Estudos empíricos confirmam esta correlação entre o domínio da competência metalinguística e o sucesso escolar, em particular, na leitura e escrita e na ocorrência do erro (Pinto & El Euch, 2015; Floquet & Pinto, 2019).

2.1.3. Relação entre consciência metalinguística e aprendizagem em Língua Estrangeira

No âmbito da aprendizagem de língua de estrangeira, igualmente, a consciência metalinguística surge inevitavelmente ligada à escolaridade. A metalinguagem gramatical usada no ensino revela a forma como os autores e professores conceptualizam o funcionamento da língua e aquilo que esperam que os aprendentes

¹⁵ Especialistas como Pinto & El Euch (2015) sublinham que esta transição desenvolvimental significativa, situada sensivelmente a meio da infância, marca a passagem de processos linguísticos automatizados para processos reflexivos, correspondendo à mudança de uma utilização da língua enquanto simples instrumento de comunicação para o seu tratamento como objeto de pensamento ou como objeto opaco. Enquanto o uso espontâneo da língua assenta na automatização das correspondências entre palavras e significados, criando uma sensação de transparência imediata, como se a linguagem fosse uma janela que permite aceder diretamente ao mundo, a atividade metalinguística exige distanciamento e reflexão. A criança passa, progressivamente, a suspender o uso comunicativo imediato da linguagem para formular juízos sobre a própria língua: definir palavras, comparar estruturas frásicas, identificar ambiguidades, distinguir entre sentido literal e metafórico ou avaliar a gramaticalidade de um enunciado. Neste percurso evolutivo, a criança adquire a capacidade de considerar o seu próprio enunciado como um objeto manipulável, distinto de si enquanto sujeito enunciativo, podendo segmentá-lo, reformulá-lo, atribuí-lo a diferentes vozes e reconhecer a intenção comunicativa e o destinatário envolvidos. Esta objetivação progressiva representa uma transposição para um plano superior das competências lexicais, gramaticais, fonológicas e pragmáticas desenvolvidas durante a aquisição inicial da linguagem, constituindo um marco fundamental no desenvolvimento da consciência metalinguística e, consequentemente, no sucesso das aprendizagens escolares.

compreendam. Como defende Cuq (2000), *“on peut voir dans le métalangage grammatical (...) une manifestation observable de la représentation du fonctionnement de la langue.”* (p. 9), impondo como condição de que *“l’adoption progressive de ce métalangage (...) soit l’image d’une vraie représentation conceptuelle, et non la possession d’une simple nomenclature...”* (p. 9)

Ressalve-se que, no processo de desenvolvimento desta consciência, a consciência metalinguística deve ser entendida como gradual num *continuum*, desenvolvendo-se por níveis, desde a simples percepção, sobre a qual age um processo de tomada de consciência até à compreensão explícita das regularidades da língua. Assim, Huot e Schmidt distinguem *“trois niveaux de prise de conscience : la perception, la prise en compte et la compréhension.”* (1996, p. 30). Cognitivamente, em alinhamento com a conceção da competência em questão como *continuum*, atente-se na reciprocidade e diálogo da relação entre a aptidão em língua materna e em língua estrangeira. A aprendizagem de uma LE beneficia do conhecimento metalinguístico desenvolvido em LM (Little, 1996).

Do mesmo modo, o desenvolvimento da consciência metalinguística pressupõe o desenvolvimento da proficiência linguística. Efetivamente, estudos empíricos mostram uma correlação positiva significativa entre as duas variáveis, indicando que aprendentes com maior consciência metalinguística tendem a apresentar melhor desempenho linguístico (Al- Ahdal & Almarshedi, 2021, p. 2275), constituindo esta competência resultado de aprendizagens escolares e culturais e, simultaneamente, fator de sucesso escolar (Donoso-Herrera, 2023, p. 38).

Assim, a consciência metalinguística favorece a autonomia e a autocorreção, funcionando como instrumento de mediação pedagógica, enquanto veículo partilhado de explicitação e reflexão, uma vez que capacita o aluno para lidar com o erro e a dúvida, recorrendo à autocorreção e ao esclarecimento autónomo (Barbosa, 2015; Little, 1996; Bessy & Knouse, 2020). A atividade metalinguística dos alunos, sob a forma de produções verbais sobre a língua, constitui um indicador essencial dos processos cognitivos subjacentes ao processo de aquisição da língua. Como confirmam Huot e Schmidt, *“les analyses des discours de l’apprenant et les traces de leur activité*

métalinguistique (...) permettent de mieux cerner les mécanismes en jeu dans l'acquisition" (1996, p. 50).

Importa registrar a dispersão terminológica e os variáveis graus de importância, entre a relegação a um lugar marginal e a centralidade na construção das competências linguísticas e comunicativas, concedidos ao conceito em análise ao longo da história das metodologias do ensino de FLE.

No que diz respeito à metodologia tradicional, predomina a gramática-tradução em que a reflexão é fortemente metalinguística, no entanto, limita-se ao nível da abstração, centrando-se na regra explícita, na terminologia gramatical e na tradução, desligada da oralidade e das situações de uso (Puren, 1988). Já na metodologia direta, privilegia-se a intuição e a imitação, através do contacto direto com o *input* oral e escrito, sem passar pela LM nem por explicações gramaticais iniciais. A reflexão metalinguística sofre um apagamento, tornando-se diferida e implícita. (Puren, 1988). Já na metodologia ativa, a consciência metalinguística torna-se explícita e formativa. A reflexão sobre a língua articula-se com objetivos gerais de formação (autonomia, espírito crítico), antecipando a ideia atual de gramática como ferramenta de pensamento e não apenas de correção (Puren, 1988). Num movimento contrário, a Metodologia Audiovisual desloca o foco para a oralidade, a automatização e o condicionamento. A dimensão metalinguística é minimizada, dada a lógica behaviorista. (Puren, 1988).

Numa abordagem comunicativa, a consciência metalinguística expande-se para uma consciência sobre usos, incluindo reflexão sobre erro, interlíngua, estratégias individuais de aprendizagem. A reflexão passa a incluir a comparação entre LM e LE, análise de documentos autênticos, trabalho de coesão e coerência textual, embora limitada à integração em tarefas comunicativas (Puren, 1988). Note-se que mesmo seguindo uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, não é negligenciável a importância do desenvolvimento da consciência metalinguística como recurso didático em contexto de aprendizagem formal. Efetivamente, Barbosa (2015) problematiza o equilíbrio entre abordagem comunicativa e ensino explícito da

gramática, defendendo que a reflexão metalinguística promove maior autonomia, segurança linguística e competência comunicativa.

Por fim, a perspectiva acional retoma a competência comunicativa, mas recentra a aprendizagem na ação do aprendente enquanto ator social através de realização de tarefas, projetos, resolução de problemas em contextos sociais concretos. A consciência metalinguística é mobilizada neste contexto, em que o aluno observa a língua, mobiliza conhecimentos gramaticais, discursivos e culturais para planejar, monitorizar e avaliar a sua própria ação linguística (auto-regulação). Integram-se as contribuições da análise de erros, da sociolinguística e da psicologia construtivista. (Puren, 1988).

2.2. Pedagogia do erro e estatuto do erro na aprendizagem

O estatuto do erro no ensino das línguas tem conhecido uma evolução significativa ao longo das últimas décadas, tendo vindo a ser questionada a conceção redutora de erro como desvio à norma e falha a corrigir. Com efeito, abordagens mais recentes passaram a considerar o erro como manifestação de hipóteses formuladas pelo aprendente e como indicador de um sistema linguístico em desenvolvimento. Neste enquadramento, o erro assume uma função diagnóstica e formativa, permitindo aceder aos processos cognitivos subjacentes à aprendizagem (Huot & Schmidt, 1996), podendo constituir um recurso didático suscetível de promover a autonomia, a autocorreção e o desenvolvimento da consciência metalinguística (Barbosa, 2015).

Nos pontos que se seguem, analisar-se-á a evolução das representações do erro em LM e em LE, bem como o papel que este pode desempenhar no processo de aprendizagem em ambos os contextos.

2.2.1. Evolução das representações do erro em Língua Materna

Para compreender as representações do erro em LM, mas também em LE, importa relevar o papel precursor de autores como Corder (1981), que procura redefinir o estatuto do erro na aprendizagem de línguas, demonstrando que os erros dos aprendentes constituem evidência sistemática de um sistema linguístico em desenvolvimento (interlíngua) e não simples falhas ou desvios a erradicar.

Adquire relevância o conceito de “interlíngua”, interpretado para além do seu uso no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, ou seja, como “interferência”, erro causado pela confusão com a LM. Pelo contrário, a interlíngua constitui uma “gramática pessoal”, mesmo em LM, um sistema dinâmico e transitório, através do qual o indivíduo testa hipóteses sobre a língua que está a aprender. Assim, o erro de desenvolvimento da língua desempenha um papel fundamental desde os primeiros anos de apropriação da fala¹⁶ e ao longo da aprendizagem formal e do aperfeiçoamento da competência linguística (Corder, 1981).

No quadro da Linguística Moderna e da Linguística Aplicada, a noção de erro em LM tem sido objeto de uma reconfiguração teórica. Tradicionalmente entendido como desvio à norma padrão, o erro passa a ser concebido de forma mais relativa e contextualizada, dependente da norma linguística mobilizada e do contexto de uso da língua. Como defendem Poll e Pereira (2020), o erro não desaparece com a emergência de perspetivas descritivas da linguagem, mas redefine-se como a não observância da norma esperada para uma determinada situação comunicativa. Esta perspetiva implica a coexistência entre erro e variação linguística. Assim, o conceito deixa de estar exclusivamente ancorado na norma padrão prescritiva, passando também a integrar a norma implícita dos falantes e os critérios de adequação discursiva.

A evolução das representações do erro em LM encontra-se igualmente associada à crítica da gramática tradicional e à emergência de perspetivas sociolinguísticas e discursivas. Gomes (2016) demonstra que a noção de erro é historicamente construída e marcada por uma visão normativa da língua, assente na oposição binária entre “certo” e “errado”. A linguística contemporânea, nomeadamente no âmbito da sociolinguística, vem relativizar esta conceção. Efetivamente, “a sociolinguística rejeita a noção

¹⁶ Cf. Corder, 1981: “I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the strategies adopted by the learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired. Such a proposal does not imply that the course or sequence of learning is the same in both cases. We can now return to the consideration of errors made by learners. When a two year old child produces an utterance such as 'This mummy chair' -we do not normally call this deviant, ill-formed, faulty, incorrect, or whatever. We do not regard it as an error in any sense at all, but rather as a normal childlike communication which provides evidence of the state of his linguistic development at that moment.” (Corder, 1981, p. 8).

tradicional de erro e substitui [...] a palavra erro por adequação/inadequação.” (Gomes, 2016, p. 8). Neste novo enquadramento, o erro assume um papel central no processo de aprendizagem da LM, como um recurso didático fundamental (Gomes, 2016). Poll e Pereira (2020) defendem que o erro deve ser recontextualizado pedagogicamente como ponto de partida para a construção do conhecimento. Neste sentido, propõe-se a substituição de uma abordagem negativa do erro por uma perspectiva formativa, que o encare como “tentativa de acerto”, valorizando o processo de aprendizagem, na medida em que, “em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso *substituir a noção de erro pela de tentativa de acerto que, embora possa soar como um simples eufemismo, pode ter um efeito significativo ao trocar um termo de conteúdo negativo (erro) por um de conteúdo positivo (acerto)*” (Poll & Pereira, 2020).

2.2.2. Evolução das representações do erro em Língua Estrangeira

A evolução das representações do erro no ensino de LE acompanha de perto as transformações das teorias da aprendizagem e das metodologias pedagógicas, ao longo do século XX. Como sintetiza Descargues (2003), “*le statut de l’erreur à l’école a évolué en même temps que les différents mécanismes d’apprentissage*”.

Nas metodologias tradicionais de ensino de línguas, em particular na abordagem da gramática e tradução, o erro era geralmente interpretado como uma falta ou um desvio à norma, frequentemente associado a atitudes negativas por parte do aprendente, como a desatenção ou a falta de esforço ou mesmo de inteligência, sendo a correção concebida sobretudo como uma forma de sanção destinada a eliminar desvios (Descargues, 2003). Segundo Acard, «*les erreurs scolaires n’ont pas leur place dans ce modèle: elles apparaissent comme des fautes (...) dont la responsabilité est portée par l’élève*» (2017, p. 5).

Com o desenvolvimento das metodologias áudio-orais, fortemente influenciadas pelo behaviorismo e pelos trabalhos de Skinner¹⁷, o erro passa a ser visto como um “mau

¹⁷ Entre as principais obras de Skinner associadas ao behaviorismo e à sua aplicação à aprendizagem da linguagem destacam-se *Science and Human Behavior* (1953) e *Verbal Behavior* (1957), nas quais o autor desenvolve os conceitos de condicionamento operante, reforço e comportamento verbal.

hábito” que deve ser evitado. O processo de aprendizagem é concebido como a formação progressiva de hábitos linguísticos corretos através da repetição e da memorização de estruturas. O erro é entendido como uma falha comparável a um “*bug*” de funcionamento do sistema (Acard, 2017). Como observa Descargues (2003), trata-se de uma “*pédagogie de la réussite où l’apprentissage est ponctué de récompenses et de punitions*”. Nesta perspectiva, quando o aluno produz um erro, este tende a ser atribuído menos ao aprendente do que à organização do ensino ou à inadequação dos materiais pedagógicos, devendo a correção ser imediata e sistemática (Hendrickson, 1978).

Posteriormente, com o desenvolvimento da metodologia direta e a transição para abordagens audiovisuais, começa a emergir uma maior valorização da dimensão comunicativa da aprendizagem linguística e a compreensão intuitiva da língua-alvo, favorecendo-se o recurso a gestos, imagens e situações contextualizadas. Neste quadro, a interferência da língua materna é frequentemente considerada um obstáculo à aprendizagem, devendo ser evitada. Contudo, começa a afirmar-se gradualmente a ideia de que o erro pode constituir uma tentativa de aproximação à forma correta (Puren, 1988; Descargues, 2003).

Uma mudança mais profunda ocorre a partir das décadas de 1960 e 1970, com o desenvolvimento da investigação em aquisição de segunda língua e da análise de erros. Neste novo quadro teórico, o erro passa a ser considerado um indicador do processo de aprendizagem. Os trabalhos de análise de erros mostram que as produções dos aprendentes revelam a construção de um sistema linguístico intermédio, frequentemente designado por interlíngua. Nesta perspectiva, os erros refletem o estado atual do conhecimento do aprendente e constituem, portanto, dados relevantes para compreender o processo de aquisição (Brown, 2006; Hendrickson, 1978). É também neste contexto que se estabelece uma distinção conceptual entre diferentes tipos de desvios linguísticos, tendo em conta a consciência do sujeito, o estatuto cognitivo da produção e a carga social implicados (Acard, 2017). Diversos autores distinguem entre falhas ocasionais de desempenho, frequentemente designadas como *fautes*, e erros sistemáticos de competência, designados como *erreurs*, ou, na bibliografia anglo

saxónica, *mistake* e *error*¹⁸. As primeiras correspondem a lapsos momentâneos que o próprio aprendiz é frequentemente capaz de corrigir, enquanto os segundos revelam lacunas mais profundas no conhecimento da língua e refletem o nível real de desenvolvimento linguístico do aprendiz (Descargues, 2003; Brown, 2006; Ney, 2022).

Mais recentemente, as perspectivas socio-construtivistas reforçaram o estatuto didático do erro, entendendo-o como um elemento constitutivo da aprendizagem. Inspiradas nos trabalhos de Lev Vygotski, estas abordagens situam o erro no interior da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, isto é, no espaço entre aquilo que o aluno já consegue realizar autonomamente e aquilo que pode alcançar com apoio e mediação pedagógica. Nesta perspectiva, o erro constitui um sinal de atividade cognitiva e de construção de conhecimento, na medida em que revela tentativas de resolução de problemas linguísticos (Defays & Meunier, 2015).

2.2.3. Papel do erro na aprendizagem da Língua Materna

O erro constitui, assim, uma parte integrante da aprendizagem, podendo resultar da aplicação lógica e coerente de regras a formas excecionais, permitindo identificar processos cognitivos subjacentes ao processo de aprendizagem. Segundo Duarte (2008, p. 12), “a generalização de[...] padr[ões] regular[es] à forma excepcional constitui uma etapa normal do desenvolvimento”.

Autores como Corder (1981), sublinham a transversalidade ao processo de aprendizagem linguística com estatutos diferentes (LM/LE) da função interpretativa do erro relativamente ao estado do sistema linguístico do sujeito.

Assim, a importância do erro na aprendizagem pode ser sintetizada em três aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, o erro fornece ao professor informações relevantes sobre o progresso do aluno e sobre os conteúdos que ainda necessitam de

¹⁸ Cf. Corder (1981, p.9) “*It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner.*”

ser consolidados. Em segundo lugar, constitui um objeto privilegiado de análise para o investigador, uma vez que permite compreender os processos e estratégias envolvidos na aprendizagem linguística. Em terceiro lugar, o erro assume uma função central para o próprio aprendente, funcionando como um mecanismo de verificação de hipóteses e contribuindo para a construção gradual do conhecimento linguístico (Corder, 1981).

2.2.4. Papel do erro na aprendizagem da Língua Estrangeira

Na aprendizagem da língua estrangeira, o erro é também considerado um fenómeno inevitável (Tagliante, 1994) e previsível. Constitui uma parte integrante do desenvolvimento linguístico, uma vez que “errar [se] apresenta[...] como uma forma indispensável de aprender” (Albuquerque & Guimarães, 2003, p. 14), na medida em que “o erro vai levar o aprendente a testar as suas hipóteses sobre a natureza da língua.” (Albuquerque & Guimarães, 2003, p. 14).

Ressalva-se a importância de impedir que o erro seja tratado como uma falha isolada, tendo em conta os processos cognitivos e as hipóteses testadas pelo aluno em ação e sobretudo que bloqueie a comunicação (Defays & Meunier, 2015; Tagliante, 1994; Hendrickson, 1978; Perdue, 1980). Reitera-se, assim, a distinção conceptual e simbólica entre os vocábulos “*faute*”, que representa a carga negativa e de falha pessoal que o erro pode adquirir e “*erreur*”, como fenómeno inerente à aprendizagem (Defays & Meunier, 2015; Perdue, 1980).

No processo de aprendizagem, os erros constituem potenciais ferramentas de desenvolvimento de autorregulação, na medida em que permitem ao aluno perceber lacunas no seu conhecimento (*noticing*), testar hipóteses e refletir sobre a língua (Ney, 2022) e ao professor aceder às representações linguísticas do aluno. Esta reconceptualização sustenta abordagens pedagógicas centradas na análise, na reflexão e na verbalização, que serão aprofundadas no subcapítulo seguinte, dedicado ao tratamento do erro.

2.3. Tratamento do erro:

O tratamento do erro constitui um dos pontos mais sensíveis do ensino das línguas, na medida em que mobiliza simultaneamente dimensões linguísticas,

cognitivas, afetivas e pedagógicas. A correção do erro envolve escolhas didáticas que refletem concepções distintas da aprendizagem, do papel do professor e do estatuto do aluno enquanto sujeito ativo do processo educativo (Hyland, 2006; Ellis, 2009).

Num quadro em que o erro é entendido como manifestação de representações linguísticas em construção, configura-se a importância das atividades didático-pedagógicas que integram a correção e que favorecem a tomada de consciência do erro e das formas linguísticas.

Neste capítulo, problematiza-se a correção do erro e o feedback corretivo enquanto instrumento de reflexão e de desenvolvimento da consciência metalinguística, bem como o papel respetivo do professor e do aluno.

2.3.1. Feedback corretivo e correção

Vários didáticos (Camps, 2009; Costa & Rodrigues, 2019; Silvano & Rodrigues, 2008; Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2021; Brockart, 1999; Duarte, 2008) criticam a correção normativa e isolada do erro, por meio de procedimentos transmissivos, em que o professor aponta o erro ao aluno, propondo porventura exercícios de aplicação. De facto, estas abordagens são preteridas em favor de momentos de exploração do problema, numa atitude investigativa face à língua, favorecida por discussões coletivas que promovam o envolvimento ativo do aluno.

Para além disso, a correção sistemática e indiscriminada pode ter efeitos contraproducentes no processo de aprendizagem, nomeadamente ao nível da motivação e da participação dos alunos, podendo gerar bloqueios na produção e uma dependência excessiva do professor. Como salientam Albuquerque e Guimarães (2003), quando a correção se limita à indicação da forma correta, sem envolver o aprendente num processo ativo de reflexão, a consciencialização do erro e a sua desaprendizagem revelam-se menos eficazes¹⁹.

¹⁹ Tendo em conta autores como Ruiz Flores (2001), uma abordagem exclusivamente normativa revela-se insuficiente, uma vez que não atua sobre as causas subjacentes ao erro que podem não decorrer de dificuldades estritamente linguísticas, mas de limitações nos processos de planificação, organização e revisão do texto. Daqui decorre a necessidade de distinguir entre erros de natureza linguística e erros de

À semelhança das tendências didáticas no que respeita o ensino da gramática através do laboratório gramatical, é valorizada a observação de dados linguísticos que conduza à formulação de hipóteses, em detrimento de abordagens dedutivas e mecânicas. Não obstante, alguns textos prescritivos ressalvam a necessidade de variar o estudo da gramática, não o limitando à correção normativa dos erros, e implementando outros pontos de partida, como a observação de regularidades (DGE, 2011).

Neste sentido, o feedback corretivo constitui um elemento central no tratamento pedagógico do erro, sendo definido como qualquer intervenção que visa fornecer ao aprendente informação sobre a incorreção das suas produções linguísticas e orientá-lo na sua reformulação (Ellis, 2009). No plano didático, a questão do feedback corretivo implica um conjunto de decisões pedagógicas fundamentais relativas ao momento, à natureza e ao agente da correção²⁰.

Contrariamente às perspetivas tradicionais, que defendiam a correção sistemática e imediata, autores como Hendrickson (1978), Thornbury (1999) e Albuquerque & Guimarães (2003) propõem uma abordagem seletiva e funcional, sustentada na ideia de que a correção indiscriminada pode ser contraproducente²¹ (p. 396). Neste sentido, a literatura tem vindo a evidenciar que a correção do erro não

processo antes de proceder à sua correção, privilegiando práticas que integrem a reescrita, a verbalização e a reflexão sobre o processo de escrita, promovendo uma consciencialização mais profunda por parte do aprendente.

²⁰ Hendrickson (1978) sistematiza estas problemáticas ao formular questões que permanecem centrais na investigação em didática das línguas, tais como “*Should learner errors be corrected? When should errors be corrected? Which errors should be corrected? How should errors be corrected? Who should correct errors?*” (p. 387). Estas interrogações evidenciam a complexidade do tratamento do erro e a necessidade de uma abordagem fundamentada.

²¹ Neste sentido, propõe-se a distinção entre erros globais, que comprometem a compreensão da mensagem, e erros locais, que, embora desviantes relativamente à norma, não impedem a comunicação e podem, por isso, ser temporariamente tolerados no processo de aprendizagem (Hendrickson, 1978), para evitar bloqueios no mesmo.

constitui um procedimento homogéneo, mas antes um conjunto de estratégias diferenciadas que implicam decisões conscientes por parte do docente²².

No âmbito da língua estrangeira e numa perspetiva comunicativa, importa que a correção não bloqueie a comunicação, adaptando-se ao contexto, objetivos e causas do erro ou obstáculos à aprendizagem, tendo em conta o seu impacto comunicativo (Tagliante, 1994; Defays & Meunier, 2015; Acard, 2017; Brown, 2006). Esta adaptação e seleção da correção pode fazer concorrer a ideia de que esta possa ser diferida a um momento posterior preferencialmente diferida em atividades comunicativas, e a ideia de que a correção imediata tenha também o seu lugar consoante a situação de comunicação, a fim de evitar a fossilização de erros sistemáticos. De facto, pretende-se um equilíbrio na correção, de modo a evitar gerar ansiedade linguística debilitativa, devido a correção excessiva, como sublinha Brown, *“not all errors need to be corrected, and not all correction leads to learning”* (2006, p. 277).

Além de adaptada à situação e ao nível do aluno, a correção deve ser construtiva e reflexiva (Algubbi, 2016), conduzindo o aluno a analisar o erro e a compreender o seu funcionamento, privilegiando-se a autocorreção e as competências de auto-avaliação, como explicitam Defays & Meunier, *“on invitera les étudiants à les analyser eux-mêmes avant de les corriger”* (2015, p. 4).

Apesar da ampla valorização do feedback corretivo na didática das línguas, esta prática tem sido objeto de problematização na literatura, sendo particularmente marcante a posição de Truscott (1996), que questiona a própria legitimidade da

²² Para uma apresentação detalhada das tipologias de feedback corretivo, consultar Lyster e Ranta (1997), Ellis (2009), e Ney (2022). De forma geral, distingue-se o feedback direto, em que o professor fornece explicitamente a forma correta, e o feedback indireto, que apenas assinala o erro, incentivando o aluno a identificá-lo e corrigi-lo autonomamente (Ellis, 2009). São igualmente referidas modalidades como o feedback metalinguístico, que fornece indicações sobre a natureza do erro, a reformulação (*recast*), a eliciação e a repetição. A literatura sugere que estratégias que implicam uma participação mais ativa do aprendente, como a eliciação, o feedback metalinguístico ou determinadas formas de feedback indireto, tendem a favorecer níveis mais elevados de reflexão linguística, autorreparação e envolvimento cognitivo no processo de aprendizagem (Ellis, 2009).

correção gramatical na escrita em língua estrangeira. O autor defende que a correção sistemática dos erros não só é ineficaz, como pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem, chegando a afirmar que *“grammar correction has no place in writing courses and should be abandoned”* (Truscott, 1996, p. 328).

Um dos principais argumentos apresentados reside no facto de a correção atuar sobretudo sobre manifestações superficiais da língua, sem considerar os processos internos de desenvolvimento da interlíngua (Truscott, 1996). Neste sentido, a correção não garantiria a aquisição efetiva²³, podendo conduzir apenas a uma forma de pseudoaprendizagem, isto é, a um conhecimento declarativo instável, dificilmente mobilizável em contextos comunicativos reais.

No entanto, a posição de Truscott tem sido amplamente debatida e relativizada na investigação posterior, tendo em conta que a eficácia da correção depende de múltiplos fatores, como o tipo de erro, a modalidade de feedback, o nível de proficiência dos alunos e o grau de envolvimento do aprendente no processo de revisão.

Assim, a investigação contemporânea, afastando-se da rejeição da correção, tende a defender uma abordagem seletiva, contextualizada e pedagogicamente orientada, na qual o feedback é concebido como um instrumento de apoio à reflexão linguística e à construção progressiva do conhecimento, e não como um mecanismo de correção normativa automática.

2.3.2. Papel do professor e papel do aluno no tratamento do erro

Enquanto atividade comunicativa necessariamente em interação, a aprendizagem da língua implica uma mediação docente e entre pares (Camps, 2009), em conformidade com o processo de aprendizagem²⁴. O tratamento do erro configura-

²³ Para além da sua alegada ineficácia, Truscott aponta ainda efeitos potencialmente negativos da correção, nomeadamente a redução da fluência, o empobrecimento da complexidade sintática e o desenvolvimento de estratégias de evitamento por parte dos alunos, que tendem a simplificar a sua produção linguística para minimizar o risco de erro. Acresce que a correção não respeitaria as sequências naturais de aquisição, sendo frequentemente aplicada a estruturas para as quais o aprendente ainda não se encontra preparado.

²⁴ Cf. Vygotsky, “o professor (...) explica, informa, interroga, corrige e obriga a criança a explicar”, citado por Rodrigues & Viegas & Oliveira, 2021, p. 520

se como um processo interativo, no qual professor, mediador e regulador da aprendizagem, e aluno, agente ativo, colaboram na construção do conhecimento linguístico, através da reflexão e da negociação de significados (Tagliante, 1994; Ney, 2022; Sousa & Vieira, 2022).

No que diz respeito ao papel do professor, este não constitui mero corretor de erros, mas assume uma função de orientador²⁵ do aluno na identificação, compreensão e reformulação das suas produções linguísticas. Neste sentido, Donoso-Herrera (2023) releva que o conhecimento intuitivo da língua é insuficiente para assegurar uma correção eficaz, sendo necessária uma consciência metalinguística que permita ao professor explicar, justificar e contextualizar os erros dos alunos, a ser desenvolvida durante a sua formação enquanto docente. O diagnóstico e a intervenção diferenciada face ao erro tornam-se responsabilidade pedagógica do professor (Roussi & Baroutsaki-Tsirigoti, 2024). Por sua vez, o aluno é progressivamente levado a assumir um papel ativo no tratamento do erro, participando na sua análise, verbalização e correção.

2.4. Reflexão metalinguística e verbalização

Neste contexto, a verbalização torna-se central no desenvolvimento da consciência metalinguística, uma vez que é reveladora do nível de abstração atingido, permitindo aceder às representações dos alunos, na passagem do epilinguístico ao metalinguístico, enquanto indicador da competência metalinguística (Camps, 2009; Rodrigues, Viegas & Oliveira, 2021; Barbosa, 2015; Duarte, 2008; Ferreira & Estrela, 2019; Floquet & Pinto, 2019; Bessy & Knouse, 2020; Lessa & Soares, 2020).

Efetivamente, o acesso a este nível implica análise consciente e argumentada. A utilização de testes psicolinguísticos como o THAM (*Test of Higher-level Analytic Metalinguistic ability*) mostra que a reflexão metalinguística se desenvolve através da

²⁵ Deste modo, o papel e a responsabilidade do professor é múltiplo, podendo ser sistematizado, segundo Descargues (2003), como “professor-emissor”, garante da clareza das instruções, de modo a prevenir o erro, “professor-recetor”, que ouve as respostas dos alunos, de modo a descodificar o raciocínio subjacente, evitando considerar apenas a resposta correta como válida no processo de aprendizagem e o “mediador-investigador”, criador de um ambiente de comunidade onde o erro é aceite e discutido, enquanto conflito e ponto de partida para o debate sociocognitivo entre os sujeitos envolvidos, promovendo-se a autonomia e coconstrução de conhecimento.

discussão orientada e do conflito sociocognitivo. Segundo especialistas que trabalham com este tipo de testagem, *“they [the learners] necessarily have to analyse forms and meanings to find a suitable solution to the metalinguistic problem. [...] A metalinguistic task is inherently based on a conflict between linguistic data.”* (Pinto, 2015, p. 12-23).

Pressupõe-se, assim, que a reflexão consciente e explícita levaria à capacidade de compreensão e justificação linguística do uso da língua (Figueira, 2023, p.5), na medida em que a verbalização de comparações, generalizações ou explicitações acompanha o processo de tomada de consciência (Huot & Schmidt, 1996), estabilização e apropriação do conhecimento (Cuq, 2000; Ferreira & Estrela, 2019).

Simultaneamente, estas atividades reflexivas são mais eficazes quando mediadas pedagogicamente, constituindo a reflexão um elo entre a ação e o conhecimento. De acordo com Ertmer & Newby (1996), *“reflection serves as the link between metacognitive knowledge and self regulation [... as] a more ‘active process of exploration and discovering’”* (p. 13-14). Com efeito, como demonstra Barbeiro (2020), a consciência metalinguística pode ser observada em ação, através da forma como os alunos mobilizam critérios e argumentos na resolução de problemas linguísticos. Neste quadro, o erro pode assumir particular relevância, na medida em que introduz uma rutura que leva à interrupção do uso automático da língua e à ativação de processos de análise consciente, comparação e justificação (Acard, 2017; Ferreira & Estrela 2019).

No contexto do ensino de francês língua estrangeira, Beacco (2012) reforça a importância de uma abordagem reflexiva das atividades gramaticais, em detrimento de abordagens meramente aplicativas, defendendo que estas devem permitir aos aprendentes gerir conscientemente as suas escolhas linguísticas. Atividades como estas, apoiadas na explicitação de raciocínios, favorecem ainda a utilização de uma metalinguagem adaptada ao nível dos alunos, contribuindo para um conhecimento mais consciente e funcional da língua (Hanchi, 2025; Bulea Bronckart, 2020).

Deste modo, a reflexão metalinguística emerge como um processo complexo, progressivo e mediado, que se constrói através da verbalização, da análise de enunciados e da participação em atividades orientadas que favorecem a explicitação e

a conceptualização do funcionamento da língua. Não podendo reduzir-se à aplicação de regras, esta implica o envolvimento ativo dos alunos em tarefas que promovem a observação, a comparação e a justificação, contribuindo para o desenvolvimento de um conhecimento linguístico mais consciente, transferível e autónomo. É neste quadro que se inscreve o dispositivo didático desenvolvido no presente estudo, que procura explorar o potencial da verbalização e do erro como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento da competência metalinguística.

3. Enquadramento prático

3.1. Recolha, análise e seleção dos erros

A conceção do dispositivo de ação implementado no presente projeto de investigação-ação, em consonância com os pressupostos teóricos anteriormente expostos, assenta numa abordagem do erro gramatical enquanto objeto de reflexão e de aprendizagem. Neste sentido, a recolha e análise dos erros produzidos pelos alunos constituíram o ponto de partida da intervenção, permitindo identificar áreas de instabilidade linguística suscetíveis de desencadear atividades de reflexão metalinguística. Os erros analisados foram recolhidos a partir de produções escritas autênticas realizadas pelos alunos em contexto de aula e de avaliação²⁶.

Após a recolha, procedeu-se à categorização dos erros com base em propostas da análise de erros e da didática das línguas, mobilizando critérios de natureza linguística, cognitiva e didática²⁷. Com vista à sistematização dos dados recolhidos, foi construída uma grelha de análise que permitiu registar cada ocorrência e organizar a

²⁶ Em Português Língua Materna, a recolha inicial incidiu sobre produções relativas ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, incluindo respostas a questões de interpretação e produções escritas integradas no primeiro teste de avaliação. Foram posteriormente consideradas atividades de consolidação relativas a *Os Maias*, respostas a questões de compreensão textual e produções escritas integradas no terceiro teste de avaliação, realizado a 12 de maio de 2026. Em Francês Língua Estrangeira, foram recolhidas produções realizadas em contexto de aula nos dias 13 e 15 de janeiro de 2026 (turmas 8T e 8QR, respetivamente), bem como respostas a itens de compreensão escrita e produções escritas provenientes dos testes de avaliação realizados em 14 e 16 de outubro de 2025 e em 4 de dezembro de 2025 e 13 de janeiro de 2026.

²⁷ Sobre as diferentes tipologias de erro e respetivos critérios de classificação, veja-se, entre outros, Corder (1981), Brown (2006), Thornbury (1999), Beacco (2012), Defays e Meunier (2015) e Ney (2022).

informação necessária à sua interpretação (cf. **Anexo 4** e **Anexo 5**)²⁸. À medida que a investigação progrediu, os instrumentos de recolha foram sendo adaptados em função dos objetivos específicos de cada ciclo (cf. **Anexo 6** e **Anexo 7**).

A seleção dos erros a explorar pedagogicamente baseou-se na recorrência, todavia foi igualmente considerado o seu potencial para desencadear processos de observação, comparação, manipulação e verbalização metalinguística.

No primeiro ciclo de investigação, a análise global do *corpus* permitiu identificar categorias particularmente recorrentes e relevantes. Em Português Língua Materna, destacaram-se os erros de pontuação, nomeadamente de uso da vírgula, e de estrutura sintática. Em Francês Língua Estrangeira, foram selecionados os erros de concordância sujeito-verbo e de concordância no grupo nominal.

No segundo ciclo de investigação, a seleção dos erros decorreu dos resultados obtidos anteriormente e de novas recolhas realizadas em contextos distintos. Em Português Língua Materna, foram inicialmente privilegiados fenómenos relacionados com a coesão textual e a conjugação verbal, tendo posteriormente sido retomados os erros de pontuação, em particular os relacionados com o uso indevido da vírgula. Em Francês Língua Estrangeira, manteve-se o *corpus* inicialmente recolhido, mas alteraram-se as categorias privilegiadas para exploração, incidindo a intervenção sobre fenómenos de elisão, morfologia verbal e sintaxe.

3.2. Desdramatização do erro

No seguimento do eixo estruturante da investigação da pedagogia do erro, adota-se uma abordagem que pretende sensibilizar para a perceção do erro pelos alunos como parte integrante da aprendizagem, despindo-o, assim, de carga negativa e penalizadora (Corder, 1981). Para o efeito, foram adotadas estratégias de distanciamento emocional do aluno em relação ao erro, fomentando a sua análise

²⁸ Esta opção encontra respaldo na tradição da Análise de Erros aplicada a fins pedagógicos, segundo a qual as taxonomias por categorias linguísticas facilitam a relação entre diagnóstico e intervenção (Fortes, 2006).

desdramatizada, a saber, o anonimato dos enunciados expostos e analisados, a descontextualização dos mesmos da produção original, promovendo-se o foco na forma e nos problemas linguísticos, bem como a discussão em aula do estatuto do erro e a reflexão sobre as causas do erro.

3.3. Identificação e análise dos erros: reflexão, verbalização e correção

A identificação dos erros constituiu a primeira etapa do dispositivo pedagógico implementado ao longo da primeira intervenção. Neste sentido, foram concebidos exercícios centrados na distinção entre frases corretas e incorretas, na deteção e localização do erro presente na frase e na sua reformulação. A opção por iniciar o trabalho através da identificação dos erros procurou respeitar uma progressão gradual entre diferentes níveis de consciência linguística, de forma a partir de processos predominantemente epilinguísticos de deteção e discriminação dos erros.

Após a identificação dos erros, as atividades desenvolvidas procuraram promover a explicitação progressiva dos conhecimentos mobilizados pelos alunos através de momentos de verbalização e discussão dos fenómenos linguísticos observados. Em momentos de discussão coletiva, a partir de frases incorretas, procurava-se questionar não apenas qual era a forma correta, mas também por que razão determinada construção era considerada inadequada. Este processo favoreceu a comparação de diferentes explicações, a negociação de significados e a construção progressiva de interpretações mais fundamentadas acerca do funcionamento da língua.

Deve ressaltar-se que os exercícios propostos e as expectativas relativas à reflexão e à explicitação metalinguísticas apresentaram diferenças significativas ao nível da exigência e da complexidade entre as disciplinas de Português e de Francês. Tal facto decorre da disparidade do estatuto das línguas em causa, da faixa etária dos alunos e do respetivo nível de proficiência linguística. Neste sentido, foi antecipada e considerada a limitação dos aprendentes de Francês Língua Estrangeira, que se encontravam ainda num nível inicial de proficiência (A2.1 do QECR), o que implicou a adequação das estratégias didáticas e a moderação das expectativas de desempenho. O trabalho desenvolvido apoiou-se, por conseguinte, na mobilização dos conhecimentos explícitos

plurilingues dos alunos, designadamente os relativos à sua língua materna e às demais línguas estrangeiras por eles dominadas, promovendo-se o estabelecimento de relações e transferências entre sistemas linguísticos.

Em Português, deve referir-se que, embora as atividades desenvolvidas não correspondam formalmente à metodologia do Laboratório Gramatical, apresentam afinidades com alguns dos seus princípios estruturantes, nomeadamente a observação de dados linguísticos, a problematização dos fenómenos observados, a formulação de hipóteses explicativas e o papel ativo atribuído aos alunos na construção do conhecimento sobre a língua (Duarte, 2008; Silvano & Rodrigues, 2010).

Esta verbalização não ocorreu exclusivamente através da interação oral em grande grupo. Em algumas atividades, os alunos foram igualmente convidados a registar por escrito as suas explicações, justificações e observações acerca dos erros identificados. Deste modo, a reflexão linguística foi sendo progressivamente exteriorizada e sistematizada, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude mais consciente e reflexiva perante o funcionamento da língua.

Nas atividades desenvolvidas ao longo da intervenção, a correção dos erros não foi concebida como um procedimento isolado procurando-se que surgisse como consequência de um processo prévio de identificação, análise e explicitação dos fenómenos linguísticos observados. Para favorecer este processo, foram implementadas diferentes formas de apoio à análise linguística. Atendendo às dificuldades observadas na explicitação dos fenómenos linguísticos, optou-se por introduzir mecanismos de andaimagem que procuravam reduzir a complexidade cognitiva das tarefas propostas. Assim, foram disponibilizadas categorias de erro previamente definidas, explicações possíveis para os fenómenos observados e questões orientadoras que ajudavam a estruturar o raciocínio dos alunos. Esta opção permitiu decompor tarefas metalinguísticas complexas em etapas mais acessíveis, conduzindo progressivamente os alunos da simples identificação da incorreção para a sua categorização, explicação e correção.

Finalmente, a reformulação das frases e dos enunciados permitiu consolidar os conhecimentos construídos durante as etapas anteriores da intervenção.

3.3.1. Articulação com os documentos curriculares

Como supramencionado, as opções metodológicas adotadas na disciplina de Francês Língua Estrangeira seguem, em larga medida, os princípios orientadores definidos para a disciplina de Português. Todavia, as especificidades inerentes ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como o perfil linguístico dos alunos enquanto aprendentes em fase de consolidação de competências básicas, exigiram algumas adaptações na conceção e implementação das atividades.

Neste contexto, assumiu particular relevância o papel da consciência linguística e metalinguística, em consonância com as orientações do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Este documento atribui à competência metalinguística um papel importante no desenvolvimento da capacidade de aprender línguas, integrando-a simultaneamente no domínio do *savoir-apprendre* e da competência linguística. Com efeito, o CECRL sublinha que a sensibilização para o funcionamento da língua favorece a integração de novos conhecimentos num quadro organizado de saberes linguísticos:

«La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé» (Conseil de l'Europe, 2001, p. 85).

Nesta perspetiva, a explicitação metalinguística pode constituir uma ferramenta pedagógica relevante no ensino da gramática em língua estrangeira. A reflexão sobre o funcionamento da língua permite aos alunos estabelecer relações entre conhecimentos previamente adquiridos e novos conteúdos linguísticos, favorecendo processos de transferência e comparação entre línguas.

As opções metodológicas adotadas encontram igualmente eco nas *Aprendizagens Essenciais* de Português e de Francês. Em ambas as disciplinas, a reflexão sobre a língua é entendida como um instrumento de apoio ao desenvolvimento das

competências de compreensão e de produção oral e escrita. As atividades de identificação, análise e correção de erros procuraram precisamente promover uma utilização mais consciente dos recursos linguísticos, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e para a monitorização das produções dos alunos.

Por fim, estas práticas articulam-se com os princípios e áreas de competência definidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, uma vez que mobilizam competências associadas às áreas de Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Pensamento Crítico e Criativo e Desenvolvimento Pessoal e Autonomia.

3.4. Uso de ferramentas digitais (*wooclap*)

No âmbito da implementação das atividades de análise e explicitação de erros gramaticais, no primeiro ciclo de intervenção, recorreu-se à plataforma digital *wooclap*, cuja utilização se justifica por um conjunto de fatores de natureza institucional, pedagógica e metodológica. Em primeiro lugar, importa referir que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto dispõe de um protocolo institucional com esta ferramenta, o que permite a sua utilização gratuita e integrada no contexto educativo. Do ponto de vista pedagógico, o recurso ao *wooclap* inscreve-se numa lógica de promoção de metodologias ativas e participativas, particularmente relevantes em contextos em que se pretende contrariar a desmotivação dos alunos face ao trabalho gramatical.

Especificamente, a plataforma *wooclap* permite a participação simultânea de todos os alunos, favorecendo o envolvimento ativo e a interação em tempo real através de dispositivos digitais. Este tipo de abordagem contribui para dinamizar a aula, tornando-a mais apelativa e centrada no aluno, promovendo simultaneamente um ambiente de aprendizagem mais seguro, na medida em que as respostas podem ser dadas de forma menos exposta, reduzindo o medo de errar. De acordo com Soto Martínez, Sánchez-López & Martínez-Saura (2024), o uso de ferramentas digitais interativas e gamificadas potencia significativamente a motivação e a implicação dos alunos no processo de aprendizagem.

Por fim, do ponto de vista metodológico, relativamente à investigação-ação, a plataforma permite a recolha imediata e sistematizada de dados respeitantes às respostas dos alunos, favorecendo o processo de recolha empírica e análise de dados e a melhoria das práticas educativas.

3.5. Recolha de dados e perceções dos alunos

Tendo em conta os objetivos do projeto de investigação e as estratégias adotadas, descritas no presente enquadramento prático, os métodos de recolha de dados incidem, por um lado, sobre o desempenho dos alunos, com o intuito de avaliar o desenvolvimento das competências linguística e metalinguística, e, por outro, sobre a praticabilidade e o sucesso das atividades implementadas. Recorreu-se, por isso a diferentes instrumentos de recolha e análise de dados, como as respostas obtidas nas atividades realizadas com recurso a plataformas digitais, as quais permitem o registo imediato das respostas e a visualização da percentagem de acerto, mas também as respostas obtidas a partir das fichas de trabalho realizadas em papel²⁹. Relativamente à segunda dimensão empírica, a praticabilidade e o sucesso das atividades, teve-se em conta o grau de envolvimento dos alunos, aferido através da observação direta da docente e do respetivo registo no diário de bordo e no que concerne à avaliação das perceções dos alunos, foram aplicados inquéritos por questionário, compostos por questões de resposta fechada organizadas segundo uma escala de Likert (“Concordo totalmente”, “Concordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”)³⁰, distribuídos através da plataforma *Google Forms*. A utilização deste tipo de instrumento permite recolher de forma estruturada as opiniões dos participantes, facilitando a sua análise e comparação (Ghiglione & Matalon, 1992).

²⁹ Para análise dos dados recolhidos a partir de fichas de trabalho, foram atribuídas pontuações, segundo parâmetros de desempenho, concebidos com base em procedimentos descritos em trabalhos de autores como Pinto (2015). Estes parâmetros encontram-se reproduzidos em anexo (cf. Anexo 16 e Anexo 26).

³⁰ No primeiro ciclo de investigação, utilizou-se a escala “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo”, “Discordo totalmente”, tendo-se procedido à remoção do grau intermédio, com o objetivo de incentivar os alunos a assumir uma posição mais definida relativamente às afirmações apresentadas.

3.6. Plano de ação

Tabela 1 - Plano de ação dos ciclos de investigação

Ciclos de investigação					
Disciplina	Português			Francês	
Ciclo	1º ciclo	2º ciclo		1º ciclo	2º ciclo
Data	13 de abril (11º ano)	04 de maio (11º ano)	27 de maio (11º ano)	16 de abril (8.º QR) / 21 de abril (8.º T)	05 de maio (8.º T) / 07 de maio (8.º QR)
Objetivos	Promover uma relação positiva e produtiva com o erro. Desenvolver a capacidade de mobilizar conhecimentos epilinguísticos, através da observação e análise de frases contendo erros de pontuação. Favorecer a passagem progressiva de formas	Promover uma relação reflexiva e desdramatizada com o erro. Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos através da identificação, análise, explicitação e correção de erros presentes em produções escritas autênticas. Favorecer a passagem de formas intuitivas de	Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos. Favorecer a compreensão das relações entre a estrutura sintática dos enunciados e as convenções de pontuação, mobilizando conceitos gramaticais relevantes para a análise dos erros. Apoiar a explicitação dos raciocínios linguísticos	Promover uma relação positiva e desdramatizada com o erro. Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos através da observação, análise e explicitação de erros linguísticos. Favorecer a passagem de formas intuitivas de reconhecimento do erro para	Promover uma relação reflexiva e desdramatizada com o erro. Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos através da identificação, análise, explicitação e correção de erros.

	intuitivas de conhecimento linguístico para formas mais explícitas de reflexão metalinguística. Desenvolver a consciência metalinguística dos alunos. Promover a compreensão das relações entre a estrutura sintática e o uso da pontuação. Incentivar a mobilização de conceitos gramaticais.	reconhecimento do erro para formas mais explícitas de reflexão metalinguística, apoiadas na utilização progressiva da terminologia gramatical. Articular a reflexão linguística com os conteúdos de Educação Literária, mobilizando conhecimentos sobre a obra <i>Os Maias</i> na interpretação e reformulação dos enunciados analisados.	através de tarefas de reflexão guiada e da decomposição progressiva dos procedimentos de análise gramatical. Desenvolver a capacidade de identificar, explicar e corrigir erros de pontuação de forma cada vez mais autónoma.	formas mais explícitas de reflexão metalinguística. Desenvolver a capacidade de identificar, categorizar, explicar e corrigir diferentes tipos de erros linguísticos.	Favorecer a utilização progressivamente autónoma da metalinguagem gramatical em língua francesa na análise dos fenómenos linguísticos observados. Desenvolver a capacidade de mobilizar conhecimentos linguísticos e metalinguísticos na identificação, explicação e correção de erros em novos contextos.
--	--	---	---	---	--

Fonte: produção própria

4. Estudo empírico

O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar criticamente a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto de investigação-ação apresentado nos capítulos anteriores. Serão apresentados a implementação das atividades, a recolha e análise dos dados obtidos, bem como os momentos de reflexão que sustentaram a reformulação das estratégias adotadas ao longo da intervenção.

4.1. Diagnóstico e ciclo-zero

O Ciclo 0 corresponde à fase de diagnóstico inicial da investigação-ação e teve como principal objetivo recolher dados sobre as representações dos alunos relativamente à gramática, ao erro e à sua correção, bem como aferir, de forma exploratória, o seu nível de consciência metalinguística. Para o efeito, foi aplicado um questionário diagnóstico, através da plataforma *Google Forms* (cf. **Anexo 1**, **Anexo 2** e **Anexo 3**). Este questionário diagnóstico integrou um breve exercício de identificação e explicitação de um erro gramatical, destinado a avaliar a capacidade dos alunos para reconhecer e justificar uma incorreção (cf. **Anexo 8** e **Anexo 9**).

4.1.1. Português

Na turma de português, participaram no diagnóstico 24 alunos do 11.º ano, garantindo-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

A análise das respostas evidencia uma relação negativa dos alunos com a gramática, com a associação de palavras ao conceito, como “difícil”, “confuso” ou mesmo “ódio”. No que respeita ao erro, as respostas indicam que os alunos tendem a associá-lo sobretudo a consequências avaliativas (“más notas”, “angústia”), o que aponta para uma conceção predominantemente punitiva do erro.

O questionário integrou um breve exercício diagnóstico, no qual os alunos deveriam avaliar a correção da seguinte frase: “*Os alunos da turma, conseguiram ler todos os textos.” A maioria identificou corretamente a frase como incorreta, reconhecendo intuitivamente a inadequação da vírgula entre o grupo nominal sujeito e

o verbo. Todavia, a análise das justificações escritas revela uma ausência total de explicitação metalinguística, como se comprova pelas duas respostas obtidas, a saber, “falta uma língua” e “*porque todos os alunos sabem ler todos o texto.

4.1.2. Francês

No âmbito do Ciclo 0 em Francês Língua Estrangeira, quando questionados sobre a sua própria competência metalinguística, os alunos manifestam níveis moderados de concordância com afirmações como “Consigo explicar, por palavras minhas, porque é que uma frase em Francês está errada” e “Consigo corrigir alguns erros sozinho(a), sem ajuda”. Porém, no exercício final, os alunos deveriam avaliar a correção da frase: “**Les élèves de la classe lit le texte.*”, que apresenta um erro de concordância sujeito-verbo (*élèves* – plural / *lit* – 3.ª pessoa do singular). As respostas revelam que, embora alguns alunos identifiquem corretamente a incorreção e proponham a forma adequada (*lisent*), outros consideram a frase correta ou apresentam justificações imprecisas, como “A frase está correta, pois o verbo está no tempo correto e a frase faz sentido e os pronomes foram bem usados”.

Tal como no diagnóstico de Português, verifica-se uma discrepância entre reconhecimento formal e explicitação metalinguística.

4.2. Primeiro ciclo de investigação

No presente subcapítulo, procede-se à apresentação do primeiro ciclo de intervenção. Num primeiro momento, serão descritas as atividades implementadas. Seguidamente, serão analisados os resultados obtidos, atendendo ao envolvimento dos alunos, às respostas produzidas e às perceções manifestadas durante a intervenção. Para o efeito, recorre-se aos diferentes instrumentos de recolha de dados definidos na fase de planificação da ação, nomeadamente a plataforma digital *Wooclap*, as fichas de trabalho, a observação direta e os inquéritos por questionário aplicados através do *Google Forms*.

4.2.1. Implementação da intervenção

4.2.1.1. Português

O presente protocolo de investigação centra-se na promoção da reflexão metalinguística a partir da análise de erros de pontuação, nomeadamente na compreensão das relações entre a estrutura sintática dos enunciados e a pontuação utilizada. Procura-se, assim, incentivar os alunos a mobilizar conceitos gramaticais relevantes, como sujeito, predicado, complemento ou oração, bem como a formular explicações linguísticas fundamentadas.

O primeiro ciclo de intervenção foi implementado no dia 13 de abril de 2026, numa aula de 100 minutos. Após os procedimentos iniciais de organização da aula, os alunos foram convidados a aceder à plataforma digital *Wooclap* através dos respetivos dispositivos móveis. Depois de assegurado o acesso de todos os participantes à plataforma, iniciou-se a apresentação dos diapositivos preparados para a atividade, visíveis simultaneamente no projetor da sala e nos dispositivos dos alunos.

Numa fase inicial, foi apresentado o diapositivo intitulado «O estatuto do erro na aprendizagem: da identificação à compreensão do erro», acompanhado de uma enumeração de possíveis causas do erro linguístico (cf. **Anexo 10**). A partir deste suporte, promoveu-se uma breve discussão orientada por questões abertas, nomeadamente sobre a natureza e o papel do erro na aprendizagem. Esta etapa teve como principal objetivo contribuir para a desdramatização do erro gramatical, favorecendo a sua compreensão enquanto elemento inerente ao processo de aprendizagem e incentivando os alunos a participar ativamente na reflexão sobre as suas próprias dificuldades linguísticas.

Seguidamente, procurou-se promover uma participação mais ativa dos alunos através da plataforma *Wooclap* e mobilizar o conhecimento linguístico implícito dos alunos e desencadear um primeiro nível de reflexão epilinguística. Para o efeito, foi apresentado um conjunto de oito frases, exibidas individualmente, que os alunos deveriam classificar como corretas ou incorretas (cf. **Anexo 10**).

Num terceiro momento, procedeu-se à introdução explícita da metalinguagem gramatical através da apresentação de uma tipologia de erros no uso da vírgula. Paralelamente, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho que sistematizava estas

categorias de erro (cf. **Anexo 11**). As diferentes tipologias foram apresentadas e discutidas coletivamente, recorrendo-se a exemplos concretos registados no quadro.

Posteriormente, procedeu-se à análise detalhada de quatro frases selecionadas, promovendo-se a identificação dos constituintes sintáticos da frase, a localização da vírgula ou a sua ausência e a classificação do tipo de erro.

Numa fase seguinte, foram apresentadas novas frases, relativamente às quais os alunos deveriam indicar se se encontravam corretas ou incorretas, proceder à sua reformulação quando necessário e explicitar, por palavras próprias, o problema identificado, de forma cada vez mais autónoma (cf. **Anexo 11**).

A sequência didática previa ainda uma atividade de produção escrita, na qual os alunos seriam convidados a redigir um breve texto, mobilizando os conhecimentos trabalhados relativamente ao uso da vírgula em contexto de escrita. Todavia, esta etapa não chegou a ser implementada devido a limitações temporais. O ritmo de trabalho da turma revelou-se mais lento do que o antecipado e as atividades de reflexão metalinguística exigiram um acompanhamento próximo por parte da professora, uma vez que os alunos demonstraram dificuldades na identificação autónoma dos problemas linguísticos e na explicitação das regras subjacentes aos erros analisados.

Por último, foi aplicado um questionário com o objetivo de recolher as perceções dos alunos relativamente à atividade desenvolvida (cf. **Anexo 12**).

4.2.1.2. Francês

Foi aplicada às duas turmas-alvo a mesma sequência didática, concebida com base nos princípios da análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical. As atividades foram levadas a cabo entre os dias 16 e 21 de abril, na turma 8QR e 8T, respetivamente, em aulas de 100 minutos.

Numa fase inicial, procedeu-se à problematização do erro através da apresentação de diferentes causas suscetíveis de explicar a sua ocorrência. Esta etapa teve como finalidade desdramatizar o erro, de modo a criar um clima de confiança favorável à participação dos alunos e à verbalização das suas dificuldades. Para o efeito,

recorreu-se à funcionalidade de sondagem da plataforma *Wooclap*, através da qual os alunos assinalaram as causas que consideravam estar mais frequentemente na origem dos seus erros (cf. **Anexo 13**).

De seguida, foram apresentadas várias frases através da plataforma *Wooclap*, relativamente às quais os alunos deveriam indicar se se encontravam corretas ou incorretas (cf. **Anexo 13**). Esta atividade procurava mobilizar o conhecimento linguístico intuitivo dos alunos e desencadear um primeiro nível de reflexão epilinguística, centrado na identificação de desvios relativamente à norma linguística. Simultaneamente, o recurso à plataforma digital introduziu uma componente interativa que favoreceu a participação dos alunos na atividade e permitiu recolher de forma imediata as suas respostas, facilitando a discussão coletiva dos resultados obtidos.

Num terceiro momento, introduziu-se explicitamente a metalinguagem gramatical através da apresentação de uma tipologia de erros. Paralelamente, foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho contendo a classificação dos diferentes tipos de erro, as respetivas causas e explicações, bem como um conjunto de frases selecionadas com espaço destinado ao registo de observações (cf. **Anexo 14**).

Para cada uma das frases analisadas, os alunos deveriam registar na ficha de trabalho as suas observações, identificar o erro presente e propor uma correção. Paralelamente, eram convidados a indicar, através da plataforma *Wooclap*, a categoria de erro que consideravam mais adequada para cada frase. A articulação entre os dois suportes procurava favorecer simultaneamente a reflexão individual e a discussão coletiva dos resultados obtidos.

Seguidamente, as frases foram analisadas uma a uma em grande grupo. Ao longo desta fase, a professora registou no quadro as propostas apresentadas pelos alunos, procedendo à sua reformulação e clarificação sempre que necessário. Esta etapa visava consolidar os conhecimentos mobilizados e favorecer a construção coletiva de explicações linguísticas. À medida que os alunos identificavam e corrigiam os erros presentes nas frases, foram igualmente propostos exercícios de sistematização através da plataforma digital *Wooclap* (cf. **Anexo 13**), com o objetivo de consolidar os

conteúdos trabalhados e verificar a compreensão das regularidades linguísticas em análise.

Numa fase final, a ficha de trabalho integrou um conjunto de atividades de avaliação formativa constituídas por novas frases contendo erros do mesmo tipo dos anteriormente analisados (cf. **Anexo 14**), embora não provenientes das produções dos alunos. Os alunos foram convidados a identificar, classificar, corrigir e explicar esses erros, mobilizando os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos trabalhados ao longo da sequência didática.

Embora se pretendesse que os alunos fossem capazes de explicar os erros por palavras próprias, mesmo que em LM, mobilizando operações cognitivas de nível mais elevado, associadas à análise e à explicitação metalinguística, foi-lhes facultada a possibilidade de recorrer à tipologia de erros previamente trabalhada e de identificar a categoria correspondente ao erro observado sempre que não conseguissem formular autonomamente uma explicação.

Por fim, foi proposta uma breve atividade de produção escrita (cf. **Anexo 14**), com o objetivo de recolher uma nova amostra de produção dos alunos e observar em que medida os conteúdos trabalhados se refletiam na utilização da língua em contexto de produção espontânea. Contudo, devido às limitações de tempo disponíveis no final da aula, apenas uma parte dos alunos conseguiu concluir a tarefa.

4.2.2. Resultados do primeiro ciclo de investigação

4.2.2.1. Português

4.2.2.1.1. Observação direta e inquérito por questionário - Envolvimento e percepção dos alunos

A observação direta realizada durante a implementação do primeiro ciclo de investigação permitiu constatar que, embora os alunos tenham participado nas atividades realizadas através da plataforma digital, o envolvimento revelou-se menos expressivo durante os momentos de reflexão coletiva e de análise gramatical das frases, verificando-se frequentemente períodos de silêncio, bem como reduzida autonomia na formulação de hipóteses explicativas.

Importa ainda referir que a implementação deste ciclo decorreu num contexto particular, uma vez que cerca de um terço dos alunos se encontrava ausente devido à participação numa visita de estudo. Apesar desta limitação, os restantes alunos realizaram as tarefas propostas, com exceção de um aluno que participou apenas através da plataforma digital, não realizando a ficha de trabalho.

Relativamente às perceções dos alunos (cf. Anexo 12), os resultados obtidos encontram-se sintetizados na Tabela 2:

Tabela 2 – Perceções dos alunos relativamente às atividades do primeiro ciclo de intervenção

Dimensão avaliada	Concordância positiva (%)
Compreensão do uso da vírgula	84,6
Compreensão sintática	61,6
Explicação dos erros	61,5
Mobilização de metalinguagem	84,6
Utilização de erros reais	84,6
Utilização do <i>Wooclap</i>	84,7
Adequação do grau de dificuldade	84,6
Eficácia global da abordagem	84,6

Fonte: *Google Forms* – Questionário de perceções dos alunos

Com efeito, as perceções recolhidas revelam uma avaliação globalmente positiva das atividades. Contudo, embora a maioria dos participantes tenha afirmado sentir-se mais capaz de explicar erros recorrendo à metalinguagem, esta perceção não foi tão consensual como a avaliação global da atividade. Um aspeto particularmente relevante prende-se com o aparente desfasamento entre as perceções manifestadas pelos alunos e o desempenho efetivamente observado ao longo das tarefas, que revelaram dificuldades que nem sempre parecem ter sido reconhecidas pelos próprios participantes.

4.2.2.1.2. Análise documental – Competência epilinguística

Procurou-se mobilizar o conhecimento implícito da língua dos alunos em dois momentos distintos: primeiro, através das respostas fornecidas na plataforma digital, no âmbito de uma atividade exploratória de diagnóstico, e, num segundo momento, através de uma atividade destinada à verificação das aprendizagens.

A comparação entre a capacidade de reconhecimento da incorreção evidenciada no primeiro e no segundo momentos permite constatar uma evolução positiva. Efetivamente, após a realização das atividades de análise reflexiva, observou-se uma melhoria na identificação das incorreções, mantendo-se, contudo, a tendência para uma identificação mais eficaz dos erros de omissão da vírgula do que dos erros decorrentes do seu uso indevido. Com efeito, a média de desempenho neste exercício fixou-se em cerca de 75%, valor que representa uma melhoria significativa relativamente aos cerca de 50% obtidos na atividade inicial. A Tabela 3 apresenta as percentagens de reconhecimento correto das incorreções nos momentos de diagnóstico e de verificação das aprendizagens.

Tabela 3 – Percentagem de reconhecimento correto das incorreções antes e após a intervenção

Tipo de erro	Diagnóstico	Pós-intervenção
Omissão de vírgula	82%	89%
Vírgula a separar sujeito e predicado	12%	39%
Vírgula a separar verbo e complemento	29%	78%
Vírgula a separar conjunção e oração	69%	83%

Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho³¹ e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

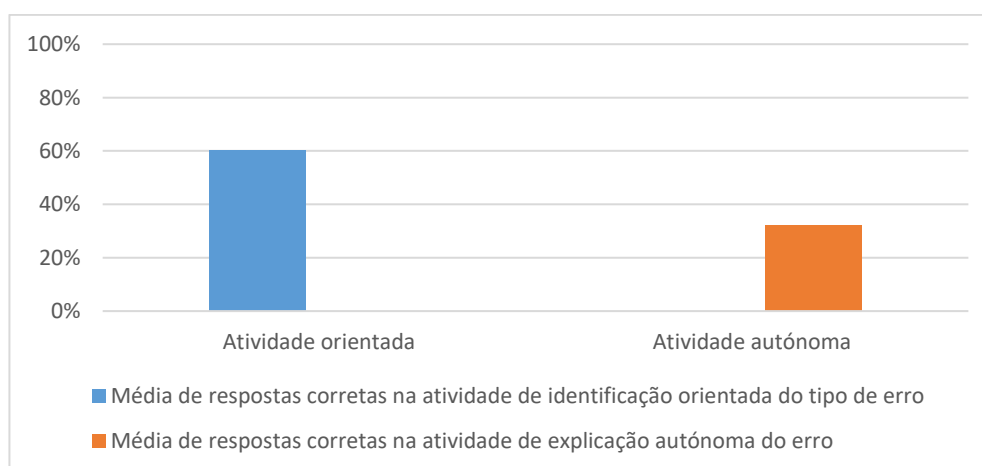
³¹ As fichas de trabalho, quer de português, quer de francês, foram cotadas segundo parâmetros reproduzidos em anexo (cf. Anexo 16) e os resultados médios dos exercícios encontram-se também em anexo (cf. Anexo 17).

4.2.2.1.3. Análise documental – Competência metalinguística

Relativamente à competência metalinguística, analisaram-se os exercícios que implicavam a identificação, categorização e explicitação dos erros de pontuação presentes nos enunciados trabalhados durante a intervenção. Num primeiro momento, os alunos realizaram exercícios de identificação da tipologia dos erros após uma análise sintática orientada e mediada pela professora, realizada em grande grupo. Num segundo momento, foram confrontados com tarefas de realização autónoma, nas quais lhes foi solicitado que explicassem os erros por palavras próprias. Sempre que não conseguissem formular autonomamente uma explicação, foi-lhes permitido recorrer à tipologia de erros anteriormente trabalhada e identificar a categoria correspondente ao erro observado.

Nos exercícios realizados após a análise coletiva das frases, os resultados revelaram um desempenho globalmente satisfatório na identificação da tipologia dos erros. As percentagens de acerto oscilaram entre 50% e 78. Contudo, quando os alunos foram posteriormente confrontados com tarefas de realização autónoma, verificou-se uma diminuição do desempenho. O Gráfico 2 apresenta a percentagem média de respostas corretas em cada um dos momentos avaliados.

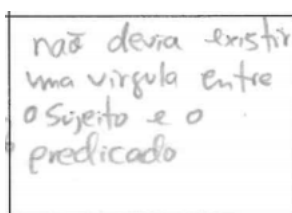
Gráfico 2 - Percentagem média de respostas corretas nas tarefas metalinguísticas orientadas e autónomas



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

Além disso, dispondo da possibilidade de recorrer à tipologia previamente apresentada, apenas seis alunos tentaram formular explicações por palavras próprias, contudo algumas respostas limitaram-se à correção da frase ou à indicação de que a vírgula estava incorreta, sem mobilização explícita de metalinguagem. A Figura 1 apresenta uma das respostas produzidas autonomamente pelos alunos.

Figura 1 – Exemplo de explicação do erro produzida por aluno



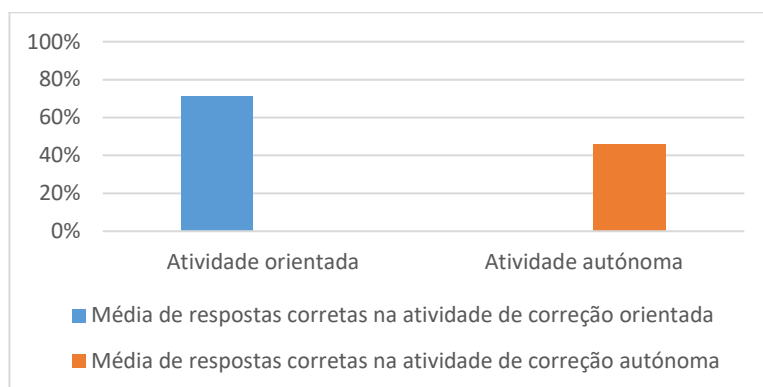
Fonte: produções dos alunos

4.2.2.1.4. Análise documental – Competência linguística

Relativamente à competência linguística, analisaram-se os exercícios de correção dos erros. Num primeiro momento, os alunos realizaram um exercício de escolha múltipla através da plataforma digital *Wooclap*, no qual deveriam selecionar a versão corretamente pontuada de cada frase. Os resultados obtidos revelaram desempenhos globalmente positivos, variando entre 67% e 71% de respostas corretas.

Posteriormente, os alunos realizaram autonomamente um exercício de correção das mesmas tipologias de erro numa ficha de trabalho. Os resultados obtidos foram globalmente inferiores aos registados na plataforma digital. Em média, 46% das correções apresentadas foram consideradas adequadas, enquanto 53% dos alunos não corrigiu corretamente os erros de pontuação presentes nas frases. Registou-se ainda a ocorrência de casos (2%) em que o aluno corrigiu o erro inicialmente presente, mas introduziu um novo erro de pontuação. O Gráfico 3 apresenta a comparação entre os resultados médios obtidos nos dois momentos mencionados.

Gráfico 3 - Percentagem média de respostas corretas nas tarefas de correção orientada e correção autónoma dos erros de pontuação



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

4.2.2.2. Francês

4.2.2.2.1. Observação direta e inquérito por questionário - Envolvimento e perceção dos alunos

No que respeita ao envolvimento dos alunos, verificou-se uma participação globalmente elevada em ambas as turmas durante a realização das atividades propostas. Contudo, observaram-se diferenças relevantes entre os dois contextos de implementação.

Na turma 8QR, os vinte e nove alunos presentes participaram nas atividades desenvolvidas através da plataforma digital *Wooclap*. Os alunos concluíram integralmente a ficha de trabalho e o questionário de perceções. Na turma 8T, os 19 alunos presentes participaram inicialmente na atividade e acederam à plataforma digital para responder aos exercícios propostos. Contudo, a realização da atividade digital teve de ser interrompida devido à introdução de respostas inadequadas contendo linguagem imprópria e conteúdos alheios às tarefas. Este episódio impossibilitou a continuação da utilização da plataforma durante a aula e conduziu à suspensão da aplicação do questionário de perceções inicialmente previsto. Após a interrupção da atividade digital, os alunos prosseguiram a realização da ficha de trabalho em suporte papel, tendo sido recolhidas respostas de todos os participantes.

Os resultados apresentados na Tabela 4 evidenciam uma percepção globalmente positiva da atividade por parte dos alunos da turma 8QR (cf. Anexo 15). Os níveis de concordância foram menos elevados no que respeita ao desenvolvimento da capacidade para identificar e explicar erros (55%) e à percepção do impacto da atividade na redução futura da ocorrência de erros (60%).

Tabela 4 - Percepções dos alunos relativamente às atividades do primeiro ciclo de intervenção

Dimensão avaliada	Concordância positiva (%)
Maior capacidade para identificar e explicar erros	55,0
Utilização de metalinguagem durante a atividade	70,0
Utilização de erros reais dos alunos	90,0
Utilização do <i>Wooclap</i>	90,0
Eficácia global da abordagem na aprendizagem	60,0

Fonte: *Google Forms* – questionário de percepções dos alunos

4.2.2.2.2. Análise documental – Competência epilinguística

Relativamente à competência epilinguística e à semelhança com o procedimento aplicado na disciplina de Português, analisaram-se os exercícios de identificação de correção ou incorreção em dois momentos distintos da intervenção (antes e após a análise orientada dos enunciados incorretos). A Tabela 5 apresenta os resultados médios obtidos pelas duas turmas nos dois momentos de avaliação.

Tabela 5 - Percentagem de reconhecimento correto das incorreções antes e após a intervenção

Momento	8QR	8T
Identificação inicial do erro	cerca de 71%	cerca de 70%
Identificação autónoma final	92%	95%

Fonte: grelha *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

Os resultados obtidos revelam um desempenho globalmente positivo em ambas as turmas. No exercício realizado autonomamente após a intervenção, observou-se uma melhoria dos resultados, tendo a média de respostas corretas atingido 92% na turma 8QR e 95% na turma 8T.

4.2.2.2.3. Análise documental – Competência metalinguística

Relativamente à competência metalinguística, do mesmo modo, num primeiro momento, os alunos realizaram exercícios de identificação da explicação adequada para os erros presentes nas frases, após uma análise coletiva orientada pela professora. Num segundo momento, foram confrontados com tarefas de realização autónoma, nas quais lhes foi solicitado que explicassem os erros por palavras próprias ou, quando tal não fosse possível, que recorressem à tipologia de erros anteriormente apresentada. A Tabela 6 apresenta os resultados médios obtidos pelas duas turmas nos diferentes momentos de avaliação da competência metalinguística.

Tabela 6 - Percentagem média de respostas corretas nas tarefas metalinguísticas orientadas e autónomas por ferramenta de recolha de dados

Tarefa	8QR (%)	8T (%)
Identificação orientada da explicação do erro (<i>Wooclap</i>)	76	87
Identificação do tipo de erro na ficha (Exercício 1)	64	73
Explicação/categorização autónoma (Exercício 2)	58	68

Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

Os resultados evidenciam desempenhos globalmente positivos em ambas as turmas, verificando-se, contudo, uma diminuição progressiva das percentagens de acerto à medida que as tarefas exigiam uma mobilização mais autónoma dos conhecimentos metalinguísticos. Em todos os momentos avaliados, a turma 8T apresentou resultados ligeiramente superiores aos da turma 8QR.

No exercício autónomo de explicação dos erros, apenas três alunos da turma 8QR e um aluno da turma 8T procuraram formular explicações por palavras próprias. A

maioria dos participantes optou por recorrer à tipologia de erros previamente disponibilizada, selecionando a categoria considerada adequada para cada fenómeno linguístico observado.

4.2.2.2.4. Análise documental – Competência linguística

Relativamente à competência linguística, analisaram-se os exercícios de aplicação e correção dos fenómenos linguísticos trabalhados ao longo da intervenção, bem como uma amostra das produções escritas. A Tabela 7 apresenta os resultados médios obtidos pelas duas turmas nos diferentes momentos de avaliação da competência linguística.

Tabela 7 – Desempenho médio dos alunos nas tarefas de avaliação da competência linguística

Tarefa	8QR (%)	8T (%)
Exercícios de sistematização (<i>Wooclap</i>) ³²	Cerca de 70	Cerca de 70
Correção das frases – Exercício orientado	66	59
Correção das frases – Exercício autónomo	64	59

Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho e resultados obtidos a partir da plataforma *Wooclap*

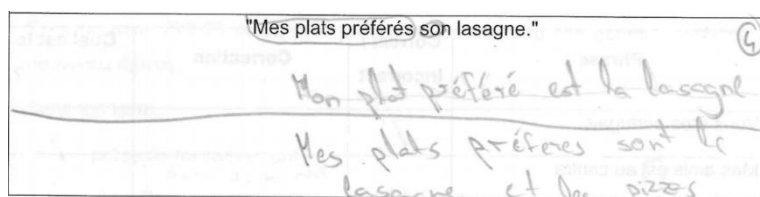
Os resultados apresentados na Tabela 7 evidenciam desempenhos globalmente positivos nas duas turmas. Nos exercícios de sistematização, as percentagens de acerto situaram-se em torno dos 70% em ambas as turmas.

Relativamente aos exercícios de correção das frases, os resultados mantiveram-se relativamente estáveis entre a fase orientada e a fase autónoma. A análise das respostas permitiu igualmente observar que os alunos apresentavam melhores resultados nas frases que continham apenas um erro linguístico do que naquelas que

³² Valor aproximado, uma vez que a recolha de dados foi parcialmente condicionada por problemas técnicos na plataforma digital.

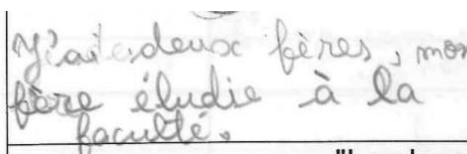
integravam simultaneamente vários fenómenos distintos. Verificou-se ainda que alguns alunos corrigiam adequadamente o erro visado, mas introduziam novos erros ortográficos, de acentuação ou de conjugação na reformulação da frase. As Figuras 3 e 4 apresentam exemplos representativos de correções produzidas pelos alunos durante os exercícios de reformulação das frases.

Figura 2 – Exemplo de correção adequada produzida por um aluno



Fonte: produções dos alunos

Figura 3 – Exemplo de correção parcial com introdução de novos erros



Fonte: produções dos alunos

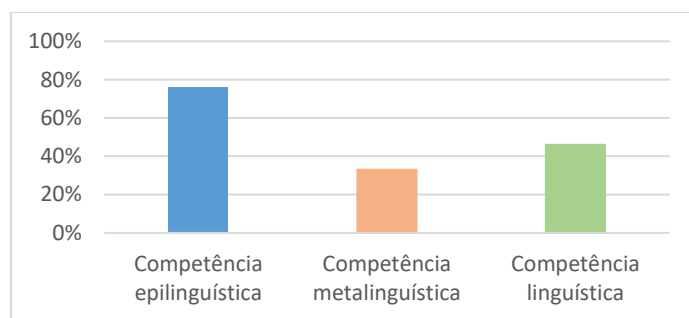
Por fim, analisaram-se as produções escritas realizadas após as atividades de identificação, explicação e correção dos erros. Observou-se uma diminuição da ocorrência dos erros especificamente trabalhados durante a intervenção, embora continuassem a verificar-se erros ortográficos, de acentuação e casos de interferência da língua materna. Registaram-se igualmente algumas ocorrências pontuais de erros de elisão e de conjugação verbal. Entre os erros persistentes, destacou-se a escrita incorreta da expressão « *je m'appelle* », que surgiu sob diferentes formas, como « **m'apelle* », « **j'mappele* » e « **j m'appelle* ». Trata-se de um erro recorrente nas produções escritas destes alunos desde o 7.º ano de escolaridade, sugerindo um elevado

grau de fossilização e evidenciando dificuldades persistentes na relação entre a oralidade e a escrita em língua francesa.³³.

Importa referir, contudo, que a amostra de produções escritas recolhida foi reduzida e a atividade foi realizada no final da aula, o que poderá ter condicionado o tempo disponível para a produção e revisão dos textos. Assim, os dados obtidos não possibilitam estabelecer conclusões acerca do impacto da intervenção na produção escrita dos alunos.

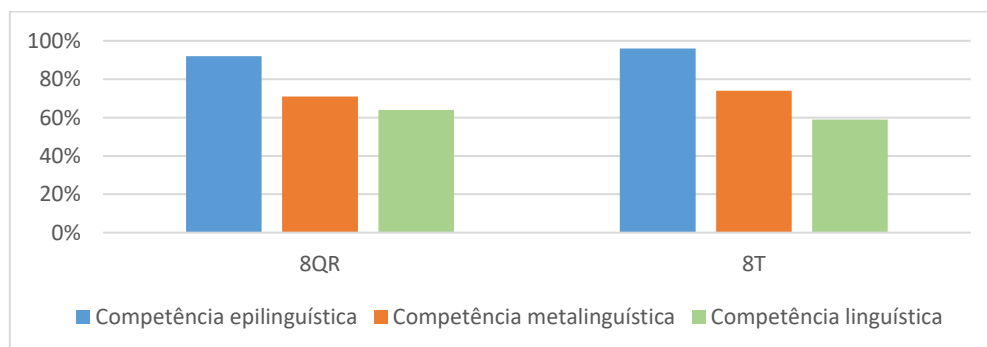
4.2.3. Desempenho médio no primeiro ciclo de investigação

Gráfico 4 - Desempenho médio da turma do 11.º ano nas diferentes competências avaliadas no primeiro ciclo de investigação



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

Gráfico 5 – Desempenho médio das turmas 8QR e 8T nas diferentes competências avaliadas no primeiro ciclo de investigação



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

³³ Estes erros são retomados nas atividades didático-pedagógicas aplicadas no âmbito do segundo ciclo de investigação.

Os Gráfico 4 e Gráfico 5 apresentam uma síntese dos resultados médios obtidos pelas turmas participantes no primeiro ciclo de investigação nos diferentes domínios avaliados. Em todas as turmas, os melhores resultados verificaram-se ao nível da competência epilinguística, evidenciando uma capacidade relativamente desenvolvida de reconhecimento intuitivo da incorreção linguística. Os alunos revelaram, de forma geral, maior facilidade em identificar frases corretas ou incorretas do que em explicar ou corrigir os erros presentes nos enunciados.

Os resultados relativos à competência metalinguística revelaram diferenças entre os contextos observados. Enquanto nas turmas de francês os alunos obtiveram desempenhos globalmente positivos na identificação e categorização dos erros, a turma de Português apresentou resultados mais reduzidos. Esta diferença poderá relacionar-se com a natureza das tarefas propostas, com as fragilidades dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos linguísticos trabalhados e com o grau de complexidade da metalinguagem mobilizada em cada contexto.

Globalmente, os resultados parecem evidenciar uma dissociação entre o conhecimento intuitivo da língua e a capacidade de explicitação consciente dos fenómenos linguísticos.

4.2.4. Reflexão sobre o ciclo

A análise dos resultados obtidos no primeiro ciclo de investigação possibilitou uma compreensão mais aprofundada das dificuldades manifestadas pelos alunos perante tarefas de identificação, análise, explicação e correção de erros linguísticos. De forma global, observou-se que os alunos revelaram maior facilidade na identificação intuitiva da incorreção linguística do que na explicação dos fenómenos observados ou na reformulação adequada dos enunciados.

As atividades desenvolvidas permitiram igualmente observar que a discussão coletiva dos erros favoreceu a participação dos alunos e a formulação de hipóteses sobre o funcionamento da língua. Embora não seja possível afirmar que estas interações tenham produzido um desenvolvimento efetivo da consciência metalinguística, elas permitiram tornar visíveis os raciocínios dos alunos e recolher dados relevantes sobre

os conhecimentos e dificuldades que mobilizavam perante os fenómenos linguísticos analisados.

Por outro lado, o primeiro ciclo permitiu identificar algumas limitações da própria intervenção. Nas turmas de Francês, verificaram-se dificuldades técnicas associadas à utilização da plataforma digital, nomeadamente problemas de ligação à internet e limitações relacionadas com o anonimato das respostas. Embora este anonimato tivesse sido inicialmente concebido para reduzir a exposição dos alunos ao erro e favorecer uma participação mais livre, acabou por contribuir, em alguns casos, para comportamentos menos adequados e para a interrupção de determinadas atividades. Acresce que uma parte significativa dos alunos participou ativamente na discussão oral, mas nem sempre registou por escrito as conclusões da reflexão realizada, limitando a consolidação dos conhecimentos trabalhados e a recolha de dados.

No caso particular da turma de Português, os resultados obtidos suscitaram uma reflexão adicional. Embora as dificuldades observadas ao nível da competência metalinguística fossem expectáveis, os dados recolhidos e as observações realizadas durante a discussão coletiva permitiram constatar que uma parte significativa dos alunos revelava também fragilidades ao nível dos conhecimentos sintáticos necessários à análise dos erros trabalhados. Embora os resultados dos testes e a observação das aulas já evidenciassem fragilidades no domínio da gramática, particularmente em conteúdos próprios do ensino secundário, o primeiro ciclo revelou que algumas dessas dificuldades poderiam estar relacionadas com conhecimentos sintáticos mais elementares, habitualmente trabalhados em anos anteriores de escolaridade.

A reflexão realizada permitiu igualmente constatar que a própria natureza dos materiais utilizados poderá ter contribuído para os resultados obtidos, uma vez que, sendo constituídas por produções autênticas dos alunos, as frases selecionadas apresentavam frequentemente uma extensão considerável, estruturas sintáticas complexas e, por vezes, mais do que uma ocorrência de erro. Esta autenticidade acabou por aumentar a exigência cognitiva das tarefas propostas, dificultando a análise dos fenómenos linguísticos em estudo.

Foi a partir destas observações que foram introduzidas alterações no segundo ciclo de investigação. Numa primeira intervenção, optou-se por manter os princípios da análise reflexiva e desdramatizada do erro, mas recorrendo-se a produções mais curtas, contendo apenas uma ocorrência de erro e incidindo sobre fenómenos distintos dos trabalhados no primeiro ciclo, nomeadamente a conjugação verbal e aspetos de coesão textual. Esta opção permitiu verificar em que medida as dificuldades observadas anteriormente se relacionavam com a complexidade dos erros analisados e das tarefas propostas, bem como explorar a aplicabilidade da abordagem a outros conteúdos linguísticos emergentes das produções dos alunos.

Contudo, os problemas sintáticos identificados no primeiro ciclo continuavam a revelar-se relevantes para a aprendizagem dos alunos, tendo-se considerado necessário realizar uma segunda intervenção centrada novamente nos erros de uso indevido da vírgula. Nesta segunda intervenção, procurou-se reformular a abordagem adotada no primeiro ciclo, tornando explícitas algumas etapas do raciocínio sintático que anteriormente tinham permanecido implícitas. Para esse efeito, a análise dos erros foi orientada através de questões escritas que conduziam progressivamente os alunos da identificação dos constituintes da frase à sua classificação sintática e, posteriormente, à explicação do erro observado. Desta forma, procurou-se apoiar de forma mais sistemática a construção do raciocínio metalinguístico e responder às dificuldades sintáticas que o primeiro ciclo tinha permitido identificar com maior clareza, em conformidade com os princípios da investigação-ação.

4.3. 2º Ciclo de investigação

4.3.1. Implementação da intervenção

4.3.1.1. Português

4.3.1.1.1. Intervenção A

O segundo ciclo de intervenção decorreu entre 29 de abril e 4 de maio de 2026, inserindo-se no âmbito de uma sequência didática dedicada ao estudo dos capítulos VI a VIII de *Os Maias*, de Eça de Queirós. Na aula de 50 minutos lecionada no dia 29 de abril, após a leitura orientada e a análise de um excerto do capítulo VIII, os alunos foram

convidados a produzir enunciados de verdadeiro e falso com base nas informações presentes no texto (cf. Anexo 18). Esta atividade tinha como objetivo promover uma leitura atenta e crítica do excerto, exigindo que os alunos distinguissem informação correta de informação incorreta e formassem afirmações plausíveis acerca dos conteúdos literários analisados. As produções escritas resultantes desta tarefa constituíram posteriormente o *corpus* de trabalho utilizado na intervenção seguinte, dedicada à análise reflexiva dos erros linguísticos presentes nos enunciados produzidos pelos próprios alunos.

Na aula seguinte, realizada a 4 de maio, foram desenvolvidas as atividades integradas diretamente no projeto de investigação-ação. A atividade teve início com a projeção de um conjunto de enunciados produzidos pelos alunos na aula anterior (cf. Anexo 6), selecionados pela professora em função da sua relevância e do seu potencial de exploração metalinguística. Os participantes foram convidados a analisar as frases, avaliando simultaneamente a sua correção linguística e a sua veracidade relativamente ao conteúdo da obra estudada. Promoveu-se, então, uma discussão oral orientada por questões colocadas pela professora, em que os alunos foram progressivamente conduzidos à identificação das imprecisões linguísticas presentes nas frases. As questões orientadoras procuravam favorecer a passagem de uma análise predominantemente epilinguística, para uma análise metalinguística mais explícita, apoiada na utilização progressiva da terminologia gramatical adequada.

Seguidamente, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho (cf. Anexo 19). O primeiro exercício requeria a associação entre os enunciados anteriormente projetados e as respetivas explicações metalinguísticas, mobilizando conceitos gramaticais relevantes para a compreensão das incorreções identificadas. Procedeu-se posteriormente à correção dialogada destas atividades em grande grupo.

Numa fase posterior, os alunos foram convidados a associar diferentes frases incorretas às respetivas explicações metalinguísticas, identificando o tipo de imprecisão linguística presente em cada caso e procedendo posteriormente à sua correção.

Por fim, foi apresentado um conjunto de afirmações de verdadeiro e falso relacionadas com os excertos de *Os Maias* anteriormente analisados. Os alunos deveriam identificar as afirmações incorretas e proceder à sua reformulação. Esta atividade permitiu articular a reflexão linguística com os conteúdos de Educação Literária e recolher novas amostras de produção escrita para análise.

Após a conclusão das atividades, foi aplicado um questionário através da plataforma *Google Forms* (cf. Anexo 20) com o objetivo de recolher as perceções dos alunos relativamente às tarefas desenvolvidas.

4.3.1.1.2. Intervenção B

A terceira intervenção, correspondente ao segundo ciclo de investigação centrado no domínio da pontuação, decorreu no dia 27 de maio de 2026. Tendo em conta os resultados do primeiro ciclo, optou-se por restringir o trabalho a situações de uso indevido da vírgula, excluindo os casos de omissão trabalhados anteriormente. Paralelamente, a tipologia dos erros foi reorganizada, passando a incluir exemplos ilustrativos de cada fenómeno linguístico, acompanhados da respetiva explicação gramatical (cf. Anexo 21).

No início da aula, a professora apresentou e explicou os cinco tipos de erro contemplados na intervenção: uso indevido da vírgula a separar o sujeito do predicado; a oração subordinante da oração subordinada substantiva completiva; a separar o verbo dos seus complementos ou predicativos; a separar complementos coordenados; e uso indevido da vírgula entre a conjunção subordinativa e a oração que introduz.

Após a explicação inicial, os alunos realizaram individualmente uma ficha de trabalho composta por diferentes exercícios de análise gramatical orientada. Em cada frase, os alunos eram conduzidos através de um conjunto de perguntas que visavam identificar os constituintes envolvidos, determinar funções sintáticas, distinguir orações e reconhecer relações de dependência sintática, antes de procederem à correção do erro e à identificação da respetiva tipologia e, nos exercícios finais, à explicação, por palavras próprias, do erro. Esta estrutura procurava decompor o processo de análise em

etapas sucessivas, tornando mais explícito o raciocínio linguístico subjacente à correção da pontuação.

Num momento posterior, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário disponibilizado através da plataforma *Google Forms* (cf. Anexo 22).

4.3.1.2. Francês

O segundo momento de intervenção decorreu no dia 5 de maio, no segundo tempo de uma aula de 100 minutos da turma 8T, e no dia 7 de maio, no primeiro tempo da aula da turma 8QR. A intervenção foi realizada num momento que antecedeu ou se seguiu a atividades didático-pedagógicas integradas na unidade didática *Qui fait quoi chez toi ?*, no âmbito da qual foram trabalhados conteúdos lexicais relacionados com as divisões da casa e as tarefas domésticas, bem como conteúdos gramaticais, nomeadamente o pronome COD (*complément d'objet direct*).

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação não apresentavam uma ligação direta aos conteúdos da unidade didática em curso, constituindo uma sequência autónoma orientada para a remediação de erros recorrentes confirmados nas produções escritas dos alunos recolhidas durante o primeiro ciclo de intervenção.

A intervenção iniciou-se com a distribuição de uma ficha de trabalho (cf. Anexo 23) que incluía, na primeira página, a tipologia de erros utilizada no primeiro ciclo de intervenção, apenas como instrumento de consulta. Seguidamente, foi pedido aos alunos que observassem três frases contendo erros de conjugação verbal e de concordância de género. A análise destas frases foi realizada coletivamente, através de uma discussão orientada pela professora. As sugestões apresentadas pelos alunos foram registadas e discutidas em grande grupo. Posteriormente, os alunos procederam à associação das frases às respetivas explicações metalinguísticas, atividade que foi igualmente corrigida e discutida coletivamente.

Concluída esta fase inicial de análise orientada, os restantes exercícios foram realizados individualmente pelos alunos. As tarefas consistiam na identificação do problema linguístico presente em diferentes frases, na seleção da explicação

metalinguística adequada e na correção dos enunciados. Ao contrário do que sucedera no primeiro ciclo, as explicações metalinguísticas e as opções de resposta encontravam-se redigidas em língua francesa, exigindo dos alunos não apenas a identificação dos erros, mas também a compreensão da terminologia e das explicações gramaticais apresentadas na língua-alvo.

Por último, foi aplicado um questionário através da plataforma *Google Forms* (cf. Anexo 24).

4.3.2. Resultados do segundo ciclo de investigação

4.3.2.1. Português

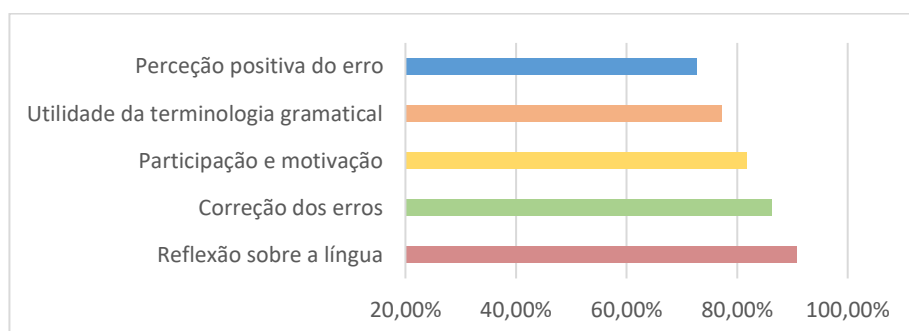
4.3.2.1.1. Intervenção A

4.3.2.1.1.1. Observação direta e inquérito por questionário - Envolvimento e perceção dos alunos

Relativamente ao envolvimento dos alunos, verificou-se uma adesão globalmente positiva às atividades propostas, registando-se uma participação oral mais frequente do que no primeiro ciclo de investigação.

Relativamente às perceções dos alunos, os resultados do questionário revelam uma avaliação globalmente positiva da intervenção.

Gráfico 6 – Perceções dos alunos relativamente às atividades da intervenção A do segundo ciclo (percentagem de concordância em relação às dimensões avaliadas)



Fonte: *Google Forms* – questionário de perceção dos alunos

4.3.2.1.1.2. Análise documental – Competência metalinguística

A competência metalinguística foi avaliada através de exercícios de identificação e explicação dos erros presentes nas frases produzidas pelos alunos. Num primeiro momento, após a análise guiada das frases em grande grupo, os alunos realizaram um exercício de associação entre cada enunciado e a respetiva explicação do erro. Os resultados obtidos foram muito positivos, tendo cerca de 96% dos alunos estabelecido corretamente todas as associações propostas. Apenas 4% dos participantes identificou corretamente uma parte dos itens³⁴.

Posteriormente, foi realizado um exercício de aferição em autonomia, baseado em frases mais curtas e contendo apenas um erro linguístico cada. Neste exercício, os alunos deveriam selecionar a explicação metalinguística correta através de itens de escolha múltipla. Os resultados revelaram um desempenho mais moderado, correspondendo a uma média de aproximadamente 66% de respostas corretas.

4.3.2.1.1.3. Análise documental – Competência linguística

A competência linguística foi avaliada através de exercícios de correção das frases produzidas pelos alunos. Num primeiro momento, após a análise coletiva dos erros, os resultados obtidos revelaram dificuldades significativas ao nível da correção linguística. Em média, apenas 21% dos alunos apresentou reformulações adequadas dos enunciados, enquanto 24% produziu correções parciais e 55% não conseguiu corrigir adequadamente as frases propostas. Importa ainda referir que vários alunos não concluíram integralmente esta parte da atividade, tendo algumas respostas ficado incompletas ou em branco.

Posteriormente, foi realizado um exercício de aferição em autonomia com frases mais curtas e contendo apenas um erro linguístico cada. Os resultados revelaram um desempenho mais positivo, tendo cerca de 56% dos alunos apresentado correções adequadas. Aproximadamente 24% corrigiu o erro visado, mas introduziu outras incorreções linguísticas, enquanto 20% não apresentou uma reformulação adequada. A

³⁴ Os resultados quantitativos decorrem da criação de cotações atribuídas aos exercícios da ficha segundo parâmetros reproduzidos em Anexo (cf. Anexo 26). Os mesmos foram analisados com recurso a grelhas de *excel* também incluídas em anexo (cf. Anexo 27).

Figura 4 ilustra uma correção do erro visado acompanhada da introdução de uma nova incorreção linguística, nomeadamente, do uso indevido da vírgula.

Figura 4 - Exemplo de correção do erro visado acompanhada da introdução de uma nova incorreção linguística.

3.3.1. “No excerto, o uso de diminutivos não aparecem.”

“No excerto, não aparece, o uso do diminutivo”.

Fonte: produções dos alunos

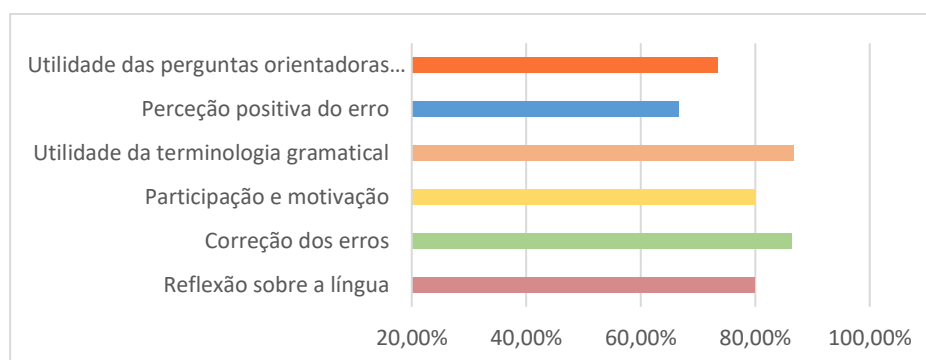
4.3.2.1.2. Intervenção B

4.3.2.1.2.1. Observação direta e inquérito por questionário – Envolvimento e perceção dos alunos

Relativamente ao envolvimento dos alunos, verificou-se inicialmente alguma conversa paralela durante a explicação das atividades, bem como necessidade de apoio inicial para compreender a lógica das tarefas, observando-se, porém, ao longo da realização da ficha, níveis crescentes de autonomia na resolução dos exercícios. Apesar disso, alguns alunos revelaram dificuldades na gestão do tempo e não conseguiram concluir integralmente todas as atividades propostas.

Relativamente às perceções dos alunos, os resultados do questionário revelam uma avaliação globalmente positiva da intervenção.

Gráfico 7 – Perceções dos alunos relativamente às atividades da intervenção B do segundo ciclo (percentagem de concordância em relação às dimensões avaliadas)



Fonte: Google Forms – questionários de recolha de perceções dos alunos

4.3.2.1.2.2. Análise documental – Competência metalinguística

A competência metalinguística foi avaliada através das atividades de análise sintática guiada das frases, da identificação do tipo de erro presente nos enunciados e da explicitação dos fenómenos linguísticos observados. De um modo geral, os resultados obtidos na análise sintática guiada revelaram um desempenho globalmente positivo. A maioria dos alunos conseguiu identificar corretamente verbos, funções sintáticas, relações de dependência entre constituintes e estruturas oracionais quando apoiada pelas perguntas orientadoras presentes na ficha. Por outro lado, verificaram-se maiores dificuldades em estruturas sintáticas mais complexas, nomeadamente na segmentação de orações subordinadas, na identificação de sujeitos extensos e na análise de construções verbais perifrásticas.

Relativamente à identificação do tipo de erro através da tipologia apresentada no início da atividade, os resultados foram globalmente positivos, embora inferiores aos observados na análise sintática guiada, como se verifica na Tabela 8 - Resultados médios da competência metalinguística na intervenção B. A maioria dos alunos conseguiu associar corretamente os exemplos analisados às categorias correspondentes, mas persistiram algumas dificuldades.

Embora vários alunos tenham conseguido identificar e corrigir adequadamente os problemas de pontuação presentes nas frases, poucos recorreram a explicações por palavras próprias do erro. Em diversos casos, os alunos limitaram-se a indicar a categoria correspondente ao erro ou a descrever a correção efetuada, sem explicitar a regra sintática subjacente. Ainda assim, alguns participantes produziram formulações como «Não pode separar o sujeito do predicado» ou «Não se pode ter vírgula entre a conjunção e a oração».

Tabela 8 - Resultados médios da competência metalinguística na intervenção B

Tarefa metalinguística	Sucesso médio
Análise sintática guiada	77%

Identificação/explicação do erro	54%
----------------------------------	-----

Fonte: grelhas Excel de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

4.3.2.1.2.3. Análise documental – Competência linguística

A competência linguística foi avaliada através dos exercícios de correção das frases presentes na ficha de trabalho. Globalmente, os resultados obtidos revelaram um desempenho moderadamente positivo. Cerca de 63% das reformulações apresentadas pelos alunos foram consideradas adequadas, como se constata pela Tabela 9.

Tabela 9 - Resultados médios da competência linguística na intervenção B

Tipo de resposta	Percentagem
Correção adequada	63%
Correção do erro visado com outras incorreções	10%
Correção inadequada ou não realizada	27%

Fonte: grelhas Excel de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

Apesar dos resultados globalmente positivos, verificaram-se algumas dificuldades na correção de estruturas sintáticas mais extensas e complexas.

4.3.2.2. Francês

4.3.2.2.1. Observação direta e inquérito por questionário - Envolvimento e perceção dos alunos

Ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito do segundo ciclo de investigação, verificou-se um envolvimento globalmente positivo dos alunos nas atividades propostas, uma vez que os alunos já se encontravam familiarizados com a metodologia de trabalho. Na turma 8.º QR, os vinte e seis alunos presentes realizaram a ficha de trabalho. Na turma 8.º T, estiveram presentes dezoito alunos, tendo sido consideradas dezassete fichas para análise, uma vez que uma não continha respostas utilizáveis para efeitos de recolha de dados.

Os resultados do questionário evidenciam uma perceção globalmente positiva da atividade em ambas as turmas, como se constata na Tabela 10.

Tabela 10 – Percepções dos alunos relativamente às atividades do segundo ciclo de investigação (percentagem de concordância em relação à dimensão avaliada)

Dimensão avaliada	8.º QR	8.º T
Reflexão sobre a língua	92%	88%
Compreensão dos erros	96%	84%
Identificação dos erros	92%	89%
Participação ativa	88%	89%
Perceção positiva do erro	81%	79%
Motivação	81%	84%

Fonte: questionários de recolha da percepção dos alunos

4.3.2.2.2. Análise documental – Competência metalinguística

No exercício de identificação da explicação dos erros analisados, os resultados obtidos foram globalmente muito positivos nas duas turmas observadas. Na turma 8.º QR, cerca de 96% dos alunos associou corretamente as explicações metalinguísticas aos erros presentes nas frases após a fase de análise guiada. De igual modo, no exercício realizado em autonomia, a média de respostas corretas situou-se nos 96%, evidenciando um desempenho elevado na identificação dos tipos de erro trabalhados. Por sua vez, na turma 8.º T, os resultados revelaram igualmente níveis elevados de sucesso, tendo a média de respostas corretas atingido aproximadamente 91%.

4.3.2.2.3. Análise documental – Competência linguística

Relativamente à competência linguística, avaliada através dos exercícios de correção das frases, os resultados revelaram um desempenho globalmente positivo, embora inferior ao observado no domínio da competência metalinguística. Num primeiro momento, após a análise guiada das frases em grande grupo, na turma 8.º CD, 66% das respostas corresponderam a correções adequadas dos erros presentes nas frases e na turma 8.º T, os resultados foram mais moderados, tendo 53% dos alunos apresentado correções adequadas.

Num segundo momento, os alunos realizaram autonomamente um exercício de correção de frases contendo diferentes tipos de erro. Na turma 8.º CD, cerca de 58% das respostas corresponderam a correções adequadas. Na turma 8.º T, os resultados foram semelhantes, registando-se 60% de correções adequadas.

Tabela 11 - Resultados globais da competência linguística no segundo ciclo de investigação

Turma	Momento	Correção adequada	Correção do erro visado com outros erros	Correção inadequada
8CD	Após análise guiada	66%	17%	18%
	Exercício autónomo	58%	32%	11%
8T	Após análise guiada	53%	41%	16%
	Exercício autónomo	60%	31%	9%

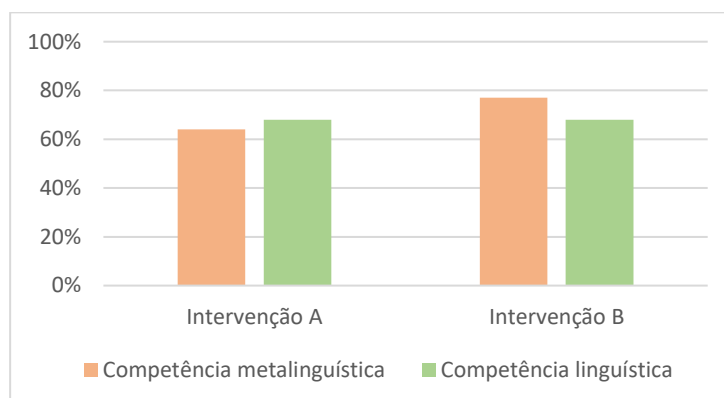
Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

Em ambas as turmas se observou com frequência que os alunos eram capazes de corrigir o erro inicialmente visado, mas introduziam novas incorreções ortográficas ou gramaticais nas frases reformuladas.

4.3.3. Desempenho médio no segundo ciclo de investigação

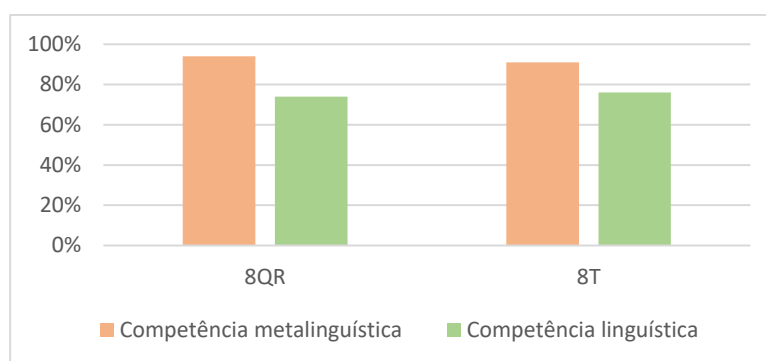
Os Gráfico 8 e Gráfico 9 apresentam uma síntese dos resultados médios obtidos nas diferentes intervenções do segundo ciclo de investigação relativamente ao desempenho dos alunos nos domínios da competência linguística e da competência metalinguística.

Gráfico 8 - Resultados médios das intervenções de Português do segundo ciclo de investigação por competência



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

Gráfico 9 - Resultados médios das intervenções de Francês do segundo ciclo de investigação por competência



Fonte: grelhas *Excel* de análise dos dados recolhidos a partir das fichas de trabalho

No contexto de Português, os resultados médios situaram-se entre os 64% e os 77% na competência metalinguística e em torno dos 68% na competência linguística. Observa-se uma diferença positiva entre os resultados médios obtidos no primeiro e no segundo ciclo de investigação. Todavia, esta diferença não poderá ser atribuída exclusivamente ao desenvolvimento das competências dos alunos, devendo igualmente ser considerada à luz das alterações introduzidas nas tarefas propostas, nos conteúdos trabalhados e nos procedimentos de avaliação utilizados. Em Francês, os resultados médios variaram entre os 74% e os 76% na competência linguística e entre os 91% e os 94% na competência metalinguística.

4.3.4. Reflexão sobre o ciclo

A análise dos resultados obtidos no segundo ciclo de investigação, articulada com os dados recolhidos ao longo do primeiro ciclo, embora não permitam estabelecer relações causais entre a intervenção realizada e os desempenhos observados, nem generalizar os resultados obtidos para outros contextos educativos, dada a dimensão reduzida da amostra, a curta duração da intervenção e as alterações introduzidas entre ciclos e a própria tipologia de investigação, suscitam a reflexão crítica relativamente à problemática em estudo, às opções metodológicas e didáticas adotadas.

Observou-se que a utilização rigorosa da terminologia gramatical e a verbalização autónoma dos raciocínios linguísticos continuaram a constituir aspetos desafiantes para uma parte significativa dos participantes. Embora os resultados obtidos nas tarefas propostas tenham sido globalmente positivos, estes parecem confirmar que a construção de uma consciência metalinguística explicitável constitui um processo gradual, que requer trabalho continuado e sistemático (Huot & Schmidt, 1996).

O segundo ciclo permitiu igualmente aprofundar a reflexão sobre a própria metodologia utilizada. A utilização de frases mais curtas, contendo apenas uma ocorrência de erro, parece ter facilitado a focalização dos alunos nos fenómenos linguísticos em análise e possibilitado um desempenho globalmente mais positivo.

Por outro lado, em Português, a intervenção B permitiu retomar as dificuldades sintáticas identificadas anteriormente e testar uma abordagem mais orientada da análise dos erros. A utilização de perguntas escritas que conduziam progressivamente os alunos da identificação dos constituintes da frase à sua classificação sintática e à explicação do erro revelou-se particularmente útil para tornar explícitas etapas do raciocínio linguístico que, no primeiro ciclo, tinham permanecido implícitas. Embora persistam dificuldades relevantes ao nível da utilização rigorosa da terminologia gramatical e da explicitação autónoma das regras sintáticas envolvidas, os resultados obtidos parecem indicar que a decomposição do raciocínio em etapas sucessivas constituiu um apoio importante para a reflexão dos alunos.

No contexto de Francês, a familiaridade progressiva com a metodologia parece igualmente ter contribuído para uma participação mais consistente e para uma maior

autonomia na realização das tarefas. Um aspeto que merece igualmente reflexão prende-se com a utilização da língua francesa na formulação das explicações dos erros analisados. Embora esta opção pudesse, à partida, aumentar a exigência cognitiva da tarefa, uma vez que os alunos tinham de compreender as diferentes explicações propostas para poderem seleccionar a mais adequada, os resultados obtidos não parecem indicar que tal tenha constituído um obstáculo significativo. Pelo contrário, é possível colocar a hipótese de que a necessidade de decodificar cuidadosamente as diferentes opções tenha contribuído para uma leitura mais atenta dos enunciados e para uma maior focalização da atenção nos fenómenos linguísticos em análise. Não sendo possível confirmar esta interpretação com os dados recolhidos, trata-se, ainda assim, de uma questão que poderá merecer exploração em futuras investigações.

O projeto permitiu igualmente reforçar uma conceção do erro enquanto recurso pedagógico e não apenas enquanto manifestação de insuficiência ou falha (Defays & Meunier, 2015). A análise dos erros revelou-se particularmente útil para tornar visíveis conhecimentos implícitos, identificar dificuldades persistentes e promover momentos de reflexão linguística que dificilmente emergiriam através de abordagens centradas exclusivamente na correção. Neste sentido, os resultados obtidos parecem sugerir que a análise reflexiva e desdramatizada do erro constitui uma estratégia com potencial para favorecer a observação consciente da língua e a participação ativa dos alunos na construção dos seus conhecimentos linguísticos, ainda que o desenvolvimento da consciência metalinguística exija um trabalho continuado e prolongado no tempo.

Em suma, o trabalho realizado contribui para a compreensão mais aprofundada das dificuldades dos alunos, das condições que parecem favorecer a reflexão linguística e das potencialidades da investigação-ação enquanto instrumento de desenvolvimento profissional.

Conclusão ou Considerações Finais

O presente projeto de investigação-ação procurou explorar o potencial da análise reflexiva e desdramatizada do erro gramatical enquanto estratégia de

desenvolvimento da consciência metalinguística em contexto de ensino-aprendizagem do Português Língua Materna e do Francês Língua Estrangeira. A problemática que lhe deu origem emergiu da observação de turmas nas quais se verificavam dificuldades persistentes no domínio da gramática, associadas a uma utilização frequentemente pouco consciente dos conhecimentos linguísticos e, em muitos casos, a uma perceção negativa do erro e do trabalho gramatical.

A revisão da literatura permitiu evidenciar a relevância da consciência metalinguística no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, bem como a importância de encarar o erro não apenas como um desvio à norma, mas também como um indicador dos processos de aprendizagem e um potencial recurso didático. Neste enquadramento, procurou-se conceber e implementar um conjunto de intervenções pedagógicas centradas na observação, análise, verbalização e correção de erros gramaticais produzidos pelos próprios alunos, promovendo uma abordagem mais reflexiva da gramática.

A análise dos dados recolhidos ao longo dos diferentes ciclos de investigação permite identificar algumas tendências que parecem apontar para o potencial pedagógico da abordagem implementada. Com efeito, observaram-se indícios de uma maior atenção dos alunos aos fenómenos linguísticos e de uma crescente capacidade para identificar incorreções, formular hipóteses explicativas, justificar determinadas escolhas linguísticas e participar em discussões metalinguísticas. Embora estes resultados devam ser interpretados com prudência, em virtude da natureza contextualizada da investigação e da multiplicidade de fatores que intervêm nos processos de aprendizagem, os dados recolhidos sugerem que a utilização do erro como objeto de reflexão poderá constituir uma estratégia relevante para promover uma relação mais consciente com a língua.

Importa igualmente reconhecer algumas limitações inerentes ao presente estudo. Desde logo, a investigação incidiu sobre um número reduzido de turmas e decorreu num contexto educativo específico, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados obtidos. Acresce que o desenvolvimento da consciência metalinguística constitui um processo complexo, gradual e dificilmente observável de

forma direta, pelo que os dados recolhidos permitem sobretudo identificar tendências e indícios, mais do que estabelecer conclusões definitivas.

Apesar destas limitações, considera-se que o projeto permitiu aprofundar a compreensão do papel que o erro pode desempenhar na aprendizagem da gramática e fornecer pistas relevantes para futuras intervenções pedagógicas. Por fim, esta investigação constituiu também uma oportunidade de desenvolvimento profissional enquanto professora estagiária. O processo de observação, planificação, intervenção, recolha e análise de dados permitiu aprofundar a reflexão sobre as práticas pedagógicas implementadas e sobre o papel do professor enquanto investigador da sua própria ação.

Referências Bibliográficas

- Acard, I. (2017). *L'erreur pour enseigner*. Mémoire de master MEEF, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Paris.
- Al-Ahdal, A. A. M. H., & Almarshedi, R. M. (2021). *Metalinguistic awareness and academic achievement: Finding correlations among high-achieving EFL learners*. Journal of Language and Linguistic Studies, 17(4), 2274–2285.
- Alarcão, I (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Joaquim Machado & José Matias Alves (orgs.) *Coordenação, supervisão e liderança – Escolas, projetos e aprendizagens* (pp. 22-25). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Albuquerque, A., & Guimarães, M. L. (2003). Erro, logo aprendo – Análise e estratégias de correcção de alguns erros de aprendentes de alemão como língua estrangeira. *Polissema*, 3, 13–27.
- Algubbi, S. (2016). *L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE*. Norsud, 7, 301–331. Université de Misurata (Libye).
- Almeida, J. D., Ellison, M., Azevedo, M. P., Anido, M. C., Lorenzo, M. B., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S., & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação-ação: Orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Barbeiro, L. F. (2020). *Domínio ortográfico e consciência metalinguística: concepções e argumentos dos alunos do ensino básico revelados na escrita colaborativa*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Número Especial, 357–371.
- Barbosa, A. V. (2015). *O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses*. Letras & Letras, 31(2), 111–127.
- Beacco, J.-C. (2012). *Les activités grammaticales : réflexivité*. In Le français dans le monde – Recherches et applications, nº 52, 37–49.

Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bessy, M., & Knouse, S. M. (2020). *Metacognition, metalinguistic awareness, and relevance in language learning: A report on an intervention module project*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 14(2), Article 9.

Bronckart, J.-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.

Bulea Bronckart, E. (2020). Reflections on teaching devices articulating grammar and text. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–27.

Camps, A. (2009). *Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva*. Cultura y Educación, 21(2), 199–213.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXI N° 3*, 8–20.
<https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Colégio Júlio Dinis. (2023). *Projeto Educativo Horizonte CJD*. Porto: Colégio Júlio Dinis.
https://www.cjd.pt/wp-content/uploads/2025/03/CJD_Projeto_Educativo_Mar_25.pdf

Colégio Júlio Dinis. (s.d.). *Regulamento Interno*. Porto: Colégio Júlio Dinis.
https://www.cjd.pt/wp-content/uploads/2025/02/RI_V4.pdf

Colégio Júlio Dinis. (s.d.). *Clubes do Colégio Júlio Dinis*. Porto: Colégio Júlio Dinis.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa, A. L., & Rodrigues, S. V. (2019). *Grammar teaching in Portugal*. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21–40.
- Cuq, J.-P. (2000). *Le métalangage grammatical dans les méthodes de français langue étrangère : une base de départ pour l'élaboration d'une grammaire pour locuteurs non natifs*. In *La Philologie française à la croisée de l'an 2000* (pp. 9–18). Grenoble.
- Defays, J.-M., & Meunier, D. (2015). « Cachez cette erreur que je ne saurais voir! Représentations et attitudes normatives chez des enseignants et apprenants de français langue étrangère ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 167–168, 1–14.
- Descargues, J. (2003). *L'erreur, un outil pour apprendre* (Mémoire professionnel, IUFM du Limousin). Lycée Professionnel René Cassin, Tulle.
- Direção-Geral da Educação. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Donoso-Herrera, L. (2023). *Vers le développement de la conscience métalinguistique des futurs enseignants de L2, In et Inn*. *Folios*, 57, 36–49.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (PNEP).
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24, 1–24.
- Ferreira, P. S., & Estrela, A. (2019). Do texto à reflexão metalinguística: o esquema como elemento estruturante. *Eutomia*, 23(1), 245–267.

Figueira, A. P. C. (2023). A consciência metalinguística à luz do THAM2: alguns resultados. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 65, 1–18.

Floquet, O., & Pinto, M. A. (2019). Conscience métalinguistique et maîtrise de l'orthographe : y a-t-il une relation ? Une première enquête au Niger à partir d'un corpus de français au niveau du collège. *Cognitive Philology*, 12, 1–13.

Fortes, M. S. (2006). *Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático*. Revista Letras de Hoje, 41(3), 121–145. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gaiolas, M. S., & Alves Martins, M. (2017). Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. *Análise Psicológica*, 35(2), 117–124.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.

Gomes, M. de L. (2016). *As noções do termo erro para os estudos linguísticos e suas implicações ao ensino de língua portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Oeste do Pará.

Hanchi, R. (2025). *Développement de la conscience métalinguistique dans une perspective didactique en classe de français langue étrangère*. La Recherche en Éducation, 31, 44–57.

Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387–398.

Huot, D., & Schmidt, R. (1996). *Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre*. Acquisition et interaction en langue étrangère, 8, 89–127.

Hyland, K. (2006). *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lessa, A. T. M., & Soares, M. M. (2020). *Ensino de gramática e metalinguagem: uma revisão de questões fundamentais à perspectiva metacognitivista*. Preprint.

Little, D. (1996). *Learner autonomy – the first language/second language: some reflections on the nature and role of metalinguistic knowledge*. Education (Malta), 5(4), 7–14.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. DGIDC/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/3_ciclo/8_frances_cp.pdf

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. DGIDC/ME. <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.

Ney, V. Z. (2022). *O erro, o processo corretivo e a aprendizagem de língua estrangeira por meio de tarefas colaborativas*. Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, 13(2), 2–12.

Perdue, C. (1980). L'analyse des erreurs : un bilan pratique. *Langages*, 14e année, n°57, 87–94.

Pinto, M. A. (2015). *The “MATEL” (Metalinguistic Awareness Tests in European Languages) LLP Project: Scope, objectives and achievements*. Comunicação apresentada na Final Conference do projeto MATEL, University of Rome “La Sapienza”, 20 de novembro de 2015.

Pinto, M. A., & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : théorie, développement et instruments de mesure*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Poll, M. von M., & Pereira, A. M. (2020). A questão do erro em língua portuguesa: uma abordagem teórica. *Revista de Estudos da Linguagem*, 28(3), 993–1013.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE International.

Richards, J. C., & Sampson, G. P. (1974). The study of learner English. In S. P. Corder (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 3–18). London: Longman.

Rodrigues, S. V., Viegas, F., & Oliveira, C. (2021). *Ensinar gramática: percursos que se criam, caminhos que se trilham*. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, Número Especial, 499–533.

Roussi, M., & Baroutsaki-Tsirigoti, S. (2024). *Fautes récurrentes en FLE et pratiques enseignantes au niveau A2*. Didactique du FLES, 3(2).

Ruiz Flores, M. (2001). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. In Evaluación de la lengua escrita (Biblioteca de Textos, n.º 264), Barcelona: Graó, pp. 93–112.

Silvano, P., & Rodrigues, A. (2008). *A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: uma proposta de articulação*. In *Gramática: História, teorias, aplicações*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Soto Martínez, G., Sánchez-López, C., & Martínez-Saura, H.-F. (2024). *The methodological usefulness of Wooclap: A study on university student motivation and participation*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 22(1), 105–120.

Sousa, L. D. de, & Vieira, A. G. (2022). Ensino de língua materna: uma reflexão metalinguística. *Revista Educação Pública*, 22(12), 1–20.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. Paris: CLE International.

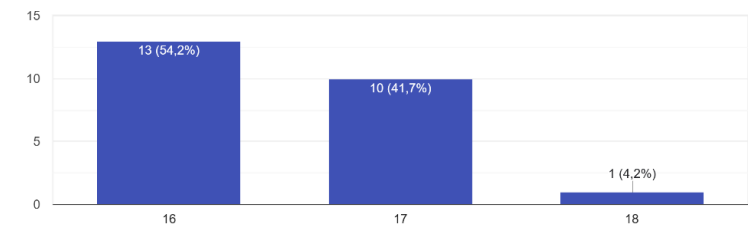
Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Harlow: Longman.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.

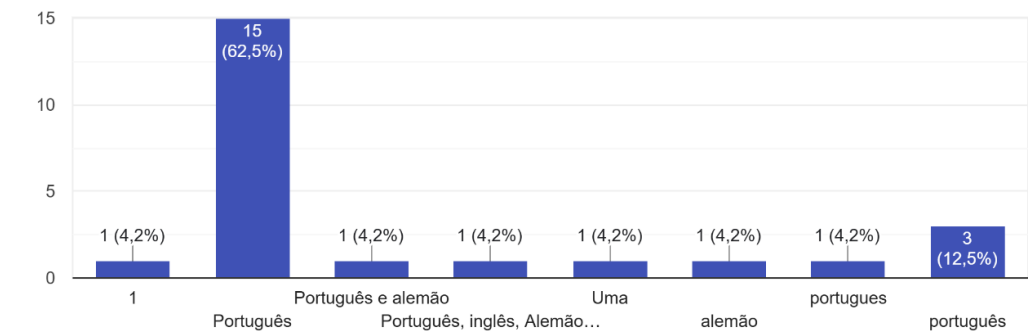
Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial de recolha de dados e perceções dos alunos da turma de Português

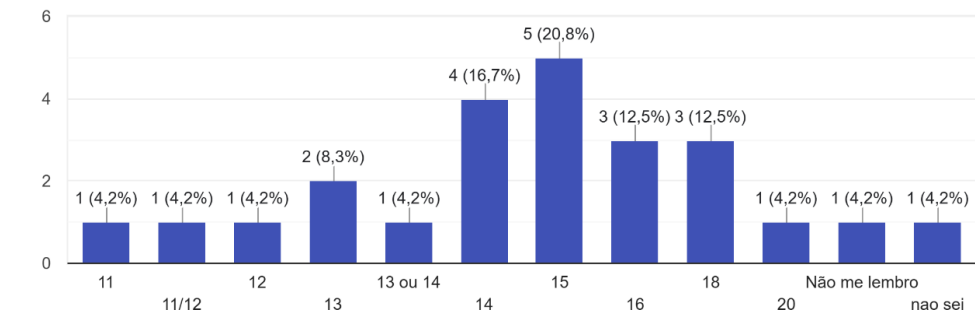
Idade:
24 respostas



Línguas faladas habitualmente em casa:
24 respostas

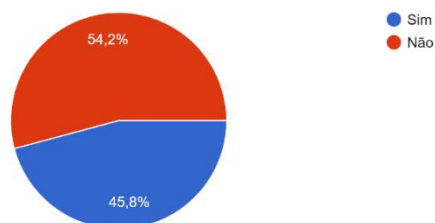


Classificação obtida a Português no ano letivo anterior:
24 respostas



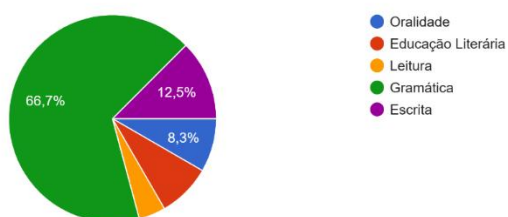
Já frequentaste explicações ou apoio educativo a Português este ano?

24 respostas



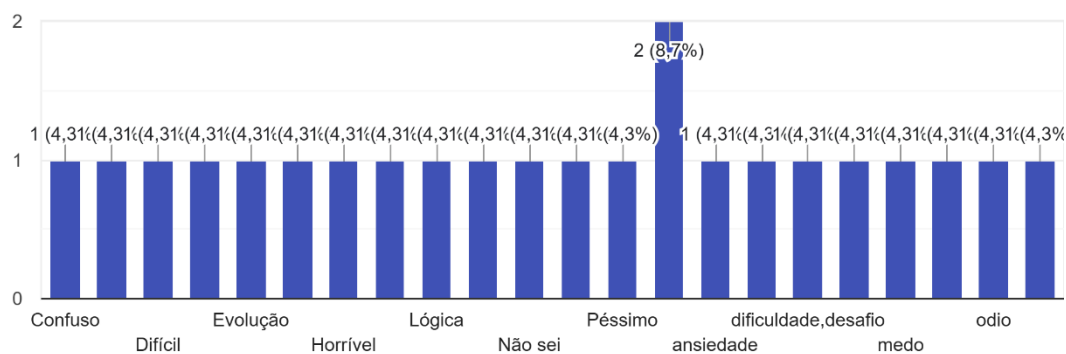
Em Português, qual é o domínio em que sentes mais dificuldades?

24 respostas



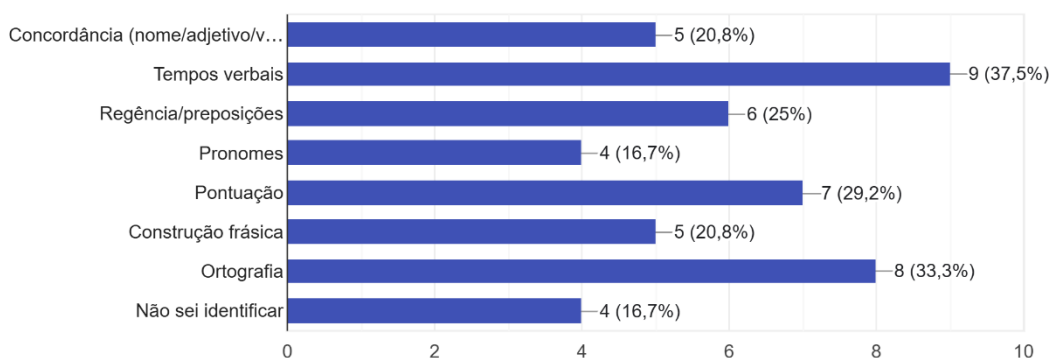
Que palavras/sentimentos associas ao termo "gramática"?

23 respostas



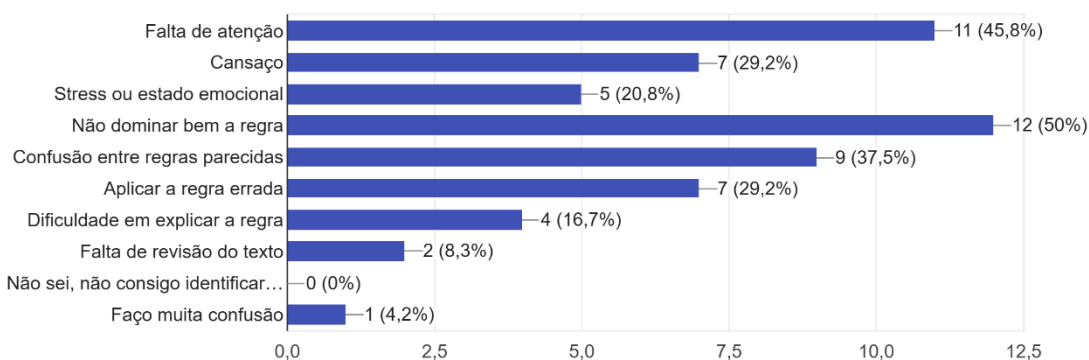
Que tipos de erros gramaticais cometes com mais frequência? (podes escolher até três)

24 respostas



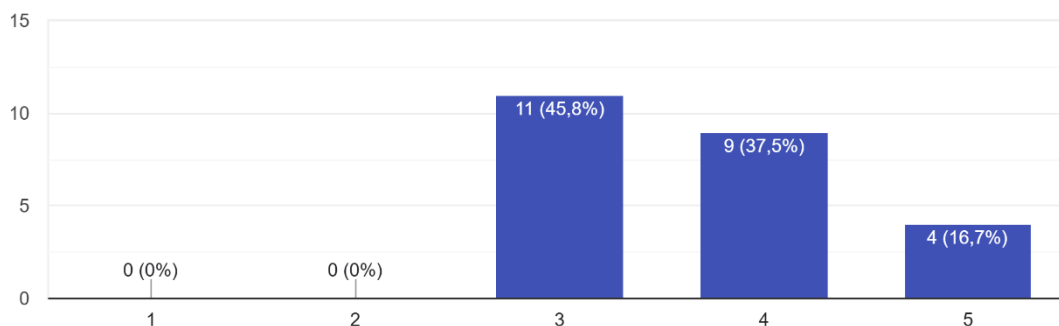
Na tua opinião, os teus erros acontecem sobretudo por causa de: (podes escolher várias opções)

24 respostas



Consigo explicar, com palavras minhas, por que é que uma frase está incorreta.

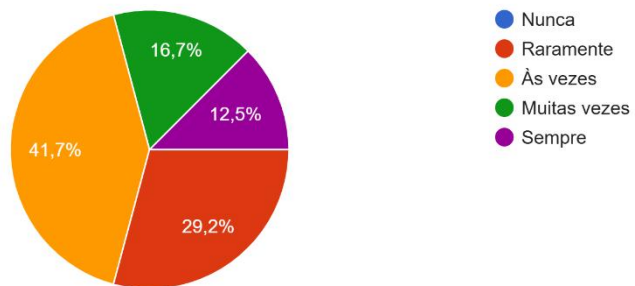
24 respostas



Estes itens foram respondidos numa escala de 1 a 5 de concordância (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo, nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

O erro bloqueia-te quando escreves ou falas?

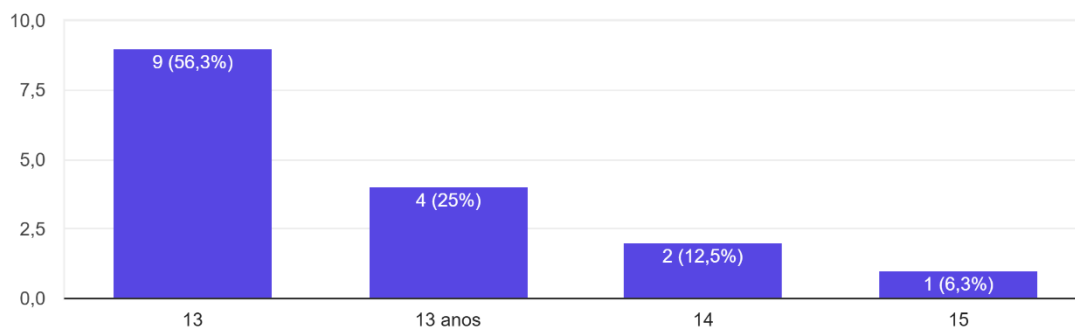
24 respostas



Anexo 2 – Questionário inicial de recolha de dados e perceções dos alunos da turma 8T de Francês

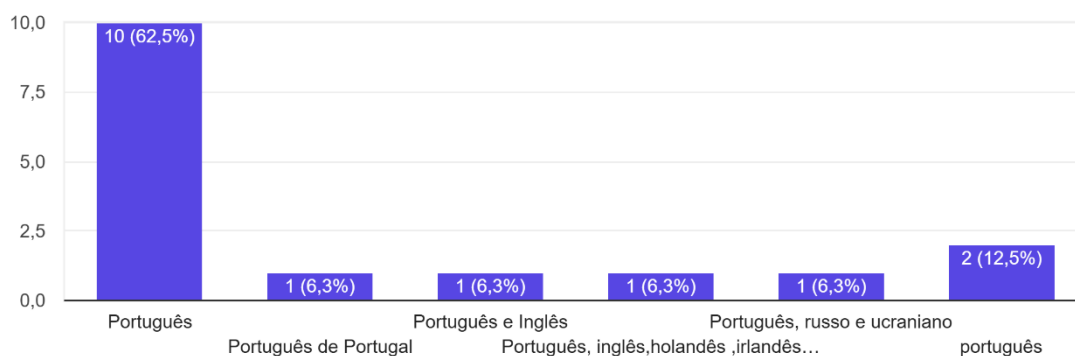
Qual é a tua idade?

16 respostas



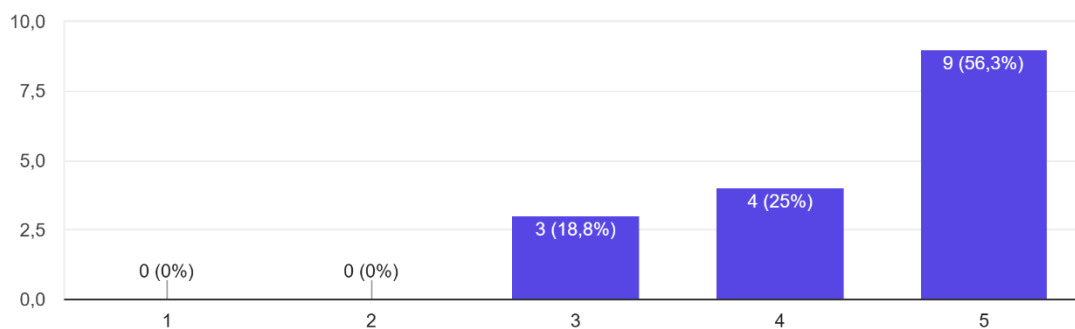
Que línguas falas em casa?

16 respostas



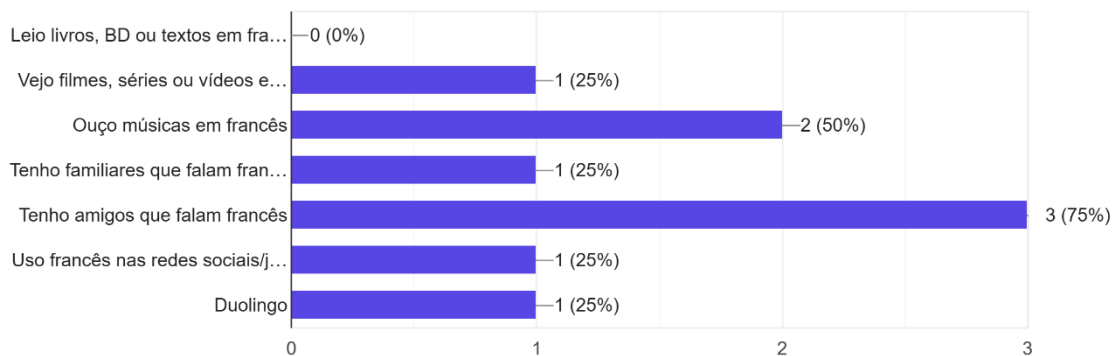
Qual a tua classificação final a Francês no ano letivo anterior?

16 respostas



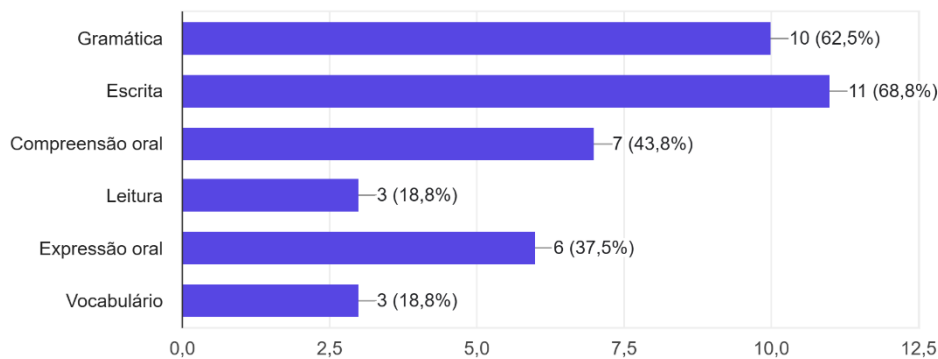
Tens contacto com a língua francesa fora das aulas de Francês? Se sim, de que forma? (podes assinalar mais do que uma)

4 respostas



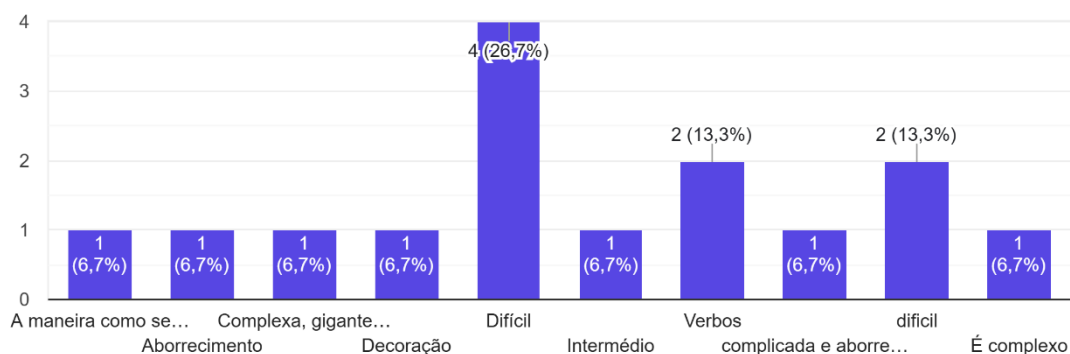
Em Francês, qual é o domínio em que sentes MAIS dificuldades? (podes escolher até dois)

16 respostas



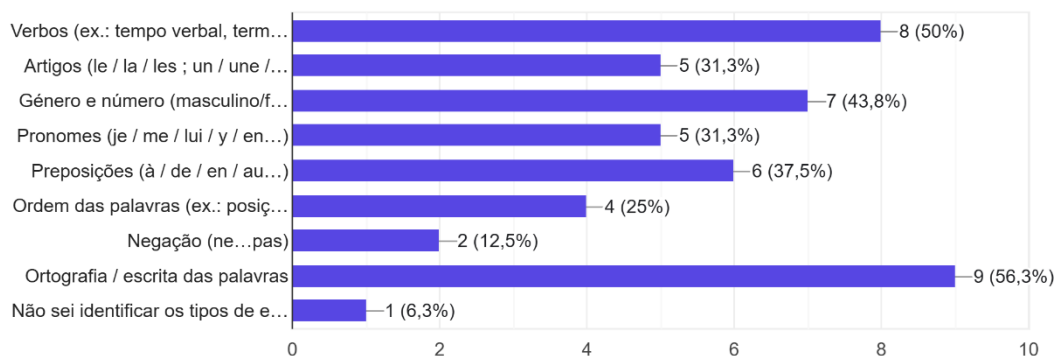
Que palavras ou ideias associas à palavra “gramática” em Francês?

15 respostas



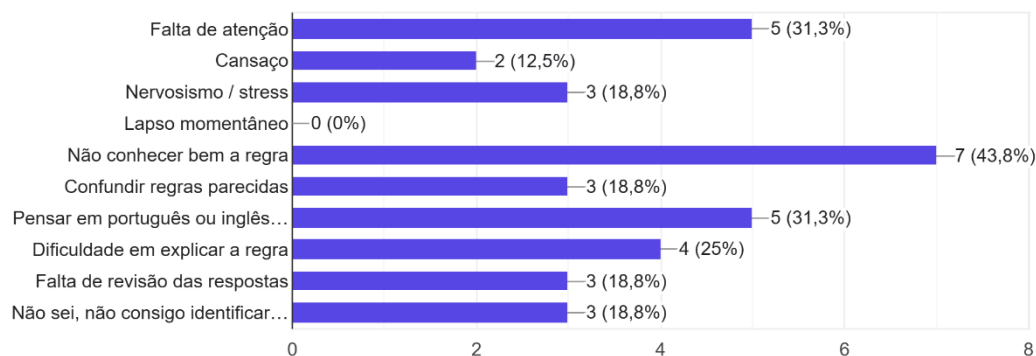
Que tipos de erros cometes com mais frequência em Francês? (podes escolher até três)

16 respostas



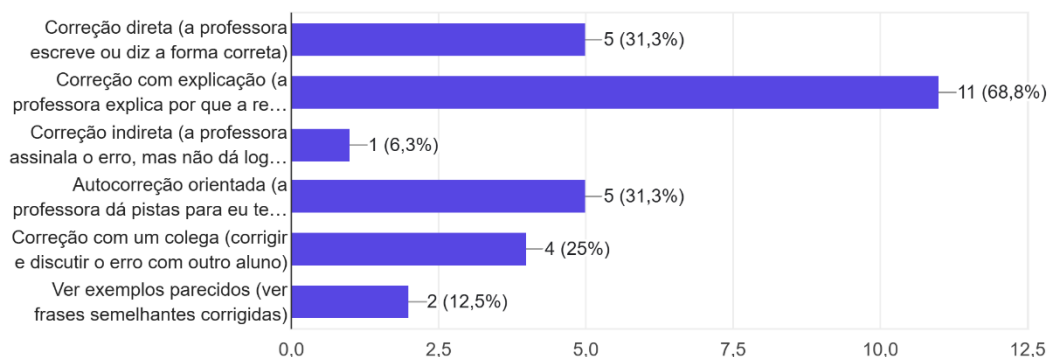
Na tua opinião, os teus erros em Francês acontecem sobretudo por causa de: (podes escolher várias opções)

16 respostas



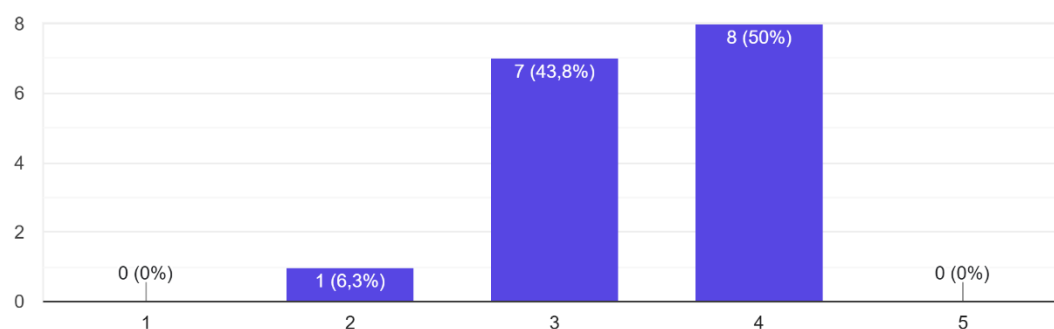
Quando a professora corrige um erro em Francês, o que te ajuda mais a aprender? (podes escolher até duas opções)

16 respostas



Consigo explicar, por palavras minhas, por que é que uma frase em Francês está errada. Indica o teu grau de concordância com as afirmações segui...= Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente)

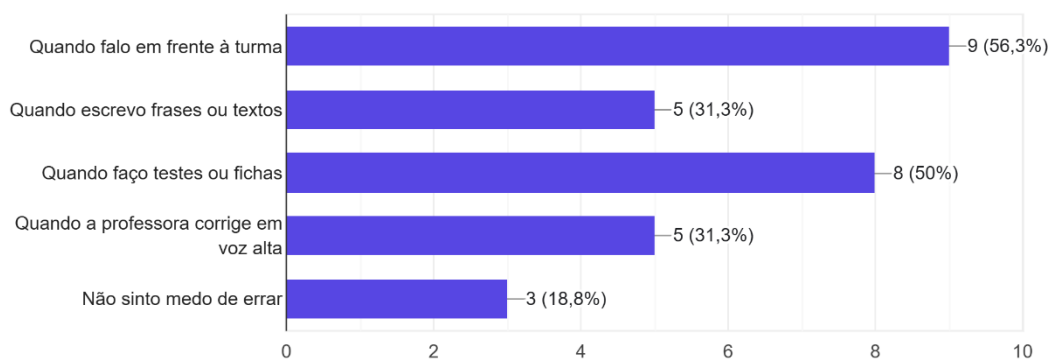
16 respostas



Este item era para ser respondido numa escala de 1 a 5 de concordância (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo, nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

Em que situações sentes mais medo de errar em Francês? (podes escolher mais do que uma)

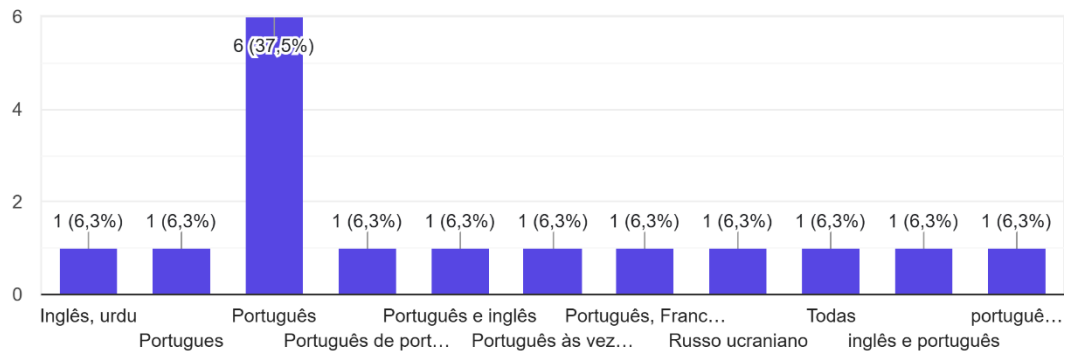
16 respostas



Anexo 3 – Questionário inicial de recolha de dados e perceções dos alunos da turma 8QR de Francês

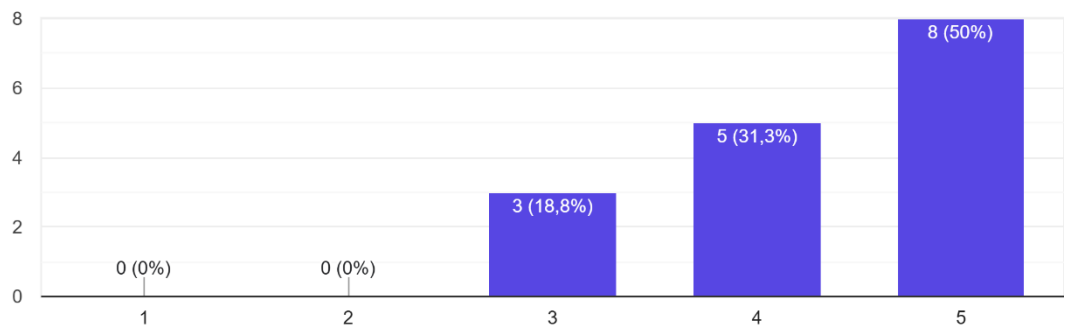
Que línguas falas em casa?

16 respostas



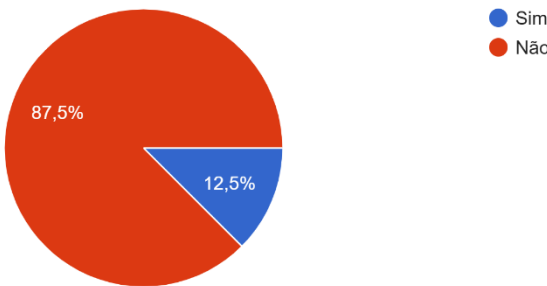
Qual a tua classificação final a Francês no ano letivo anterior?

16 respostas



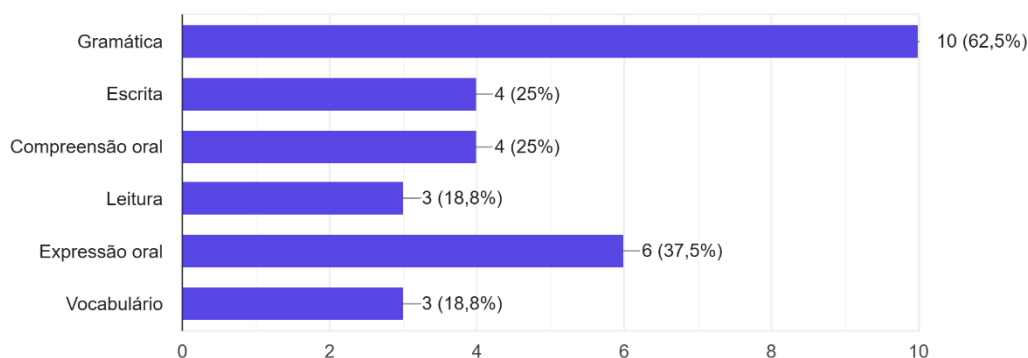
Já frequentaste explicações ou apoio a Francês este ano?

16 respostas



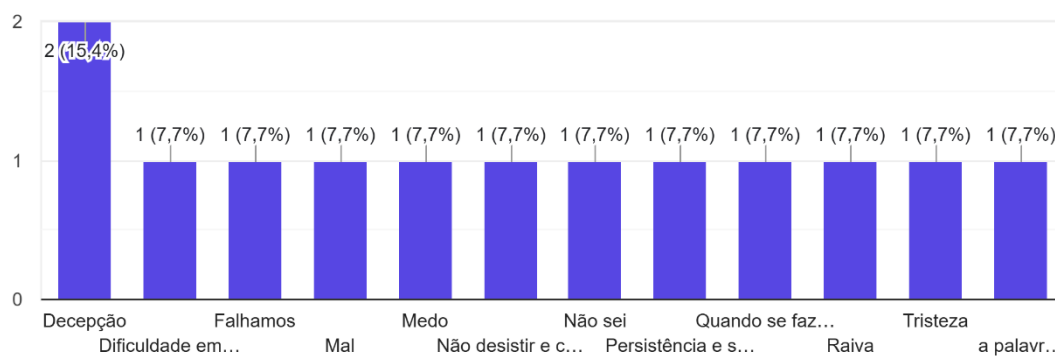
Em Francês, qual é o domínio em que sentes MAIS dificuldades? (podes escolher até dois)

16 respostas



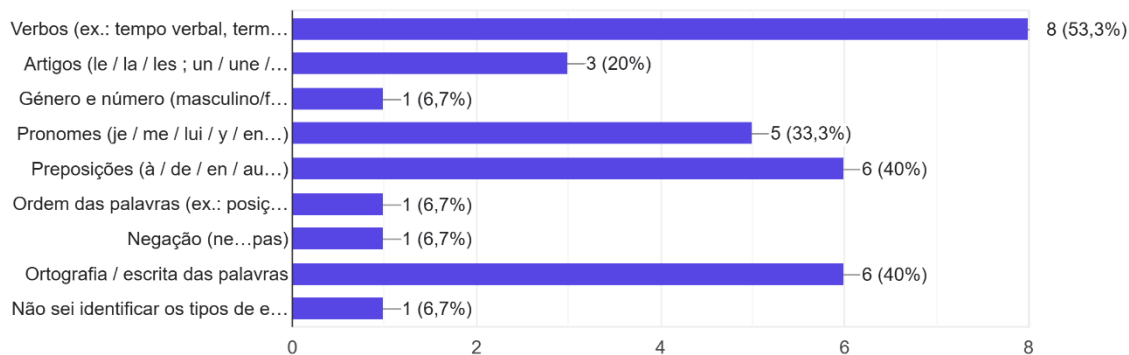
Que sentimentos ou ideias associas à palavra "erro"?

13 respostas



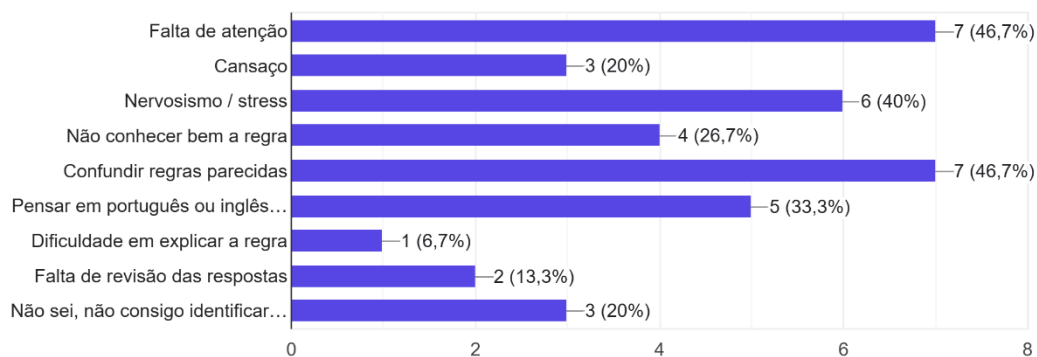
Que tipos de erros cometes com mais frequência em Francês? (podes escolher até três)

15 respostas



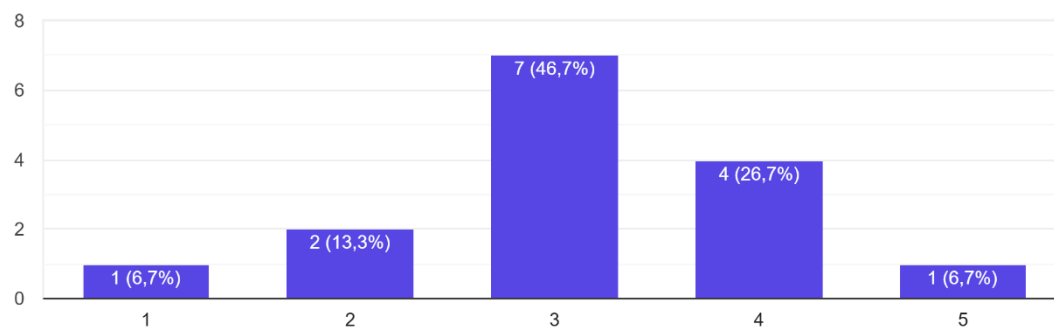
Na tua opinião, os teus erros em Francês acontecem sobretudo por causa de: (podes escolher várias opções)

15 respostas



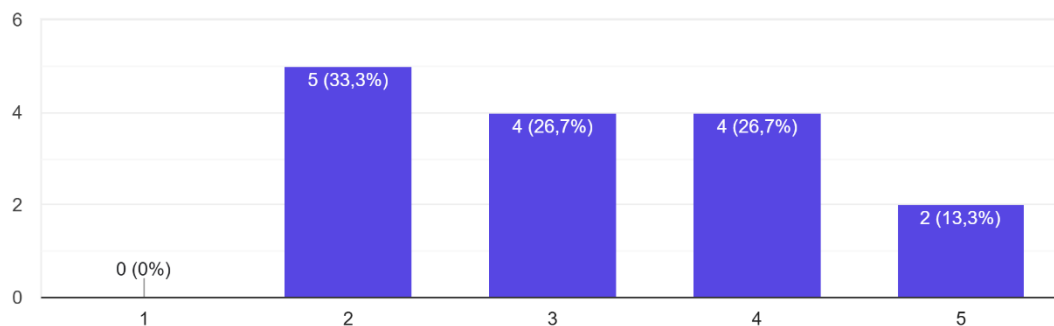
Consigo explicar, por palavras minhas, por que é que uma frase em Francês está errada. Indica o teu grau de concordância com as afirmações segui...= Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente)

15 respostas



Utilizo palavras como verbo, tempo verbal, artigo quando falo da língua francesa. Indica o teu grau de concordância com as afirmações seguintes: (1 = Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente)

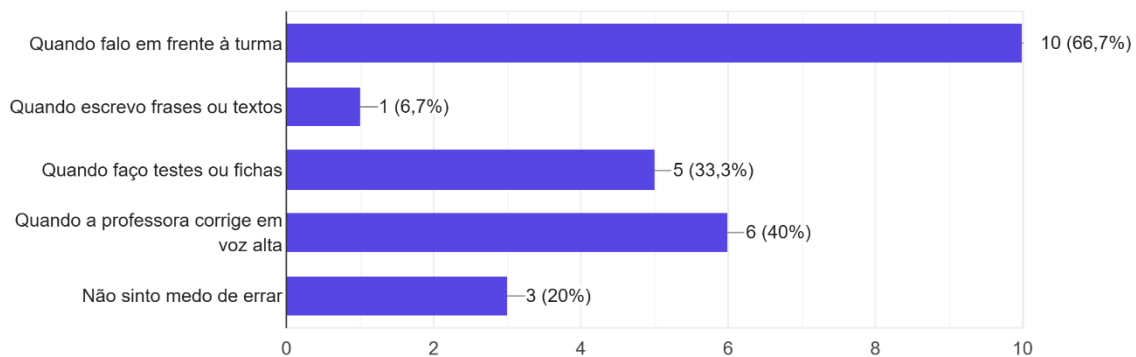
15 respostas



Este item era para ser respondido numa escala de 1 a 5 de concordância (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo, nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente).

Em que situações sentes mais medo de errar em Francês? (podes escolher mais do que uma)

15 respostas



Anexo 4 - Grelha de recolha e análise de erros da turma de 11º ano de Português

Categoria	Erro	Forma-alvo	Interpretação e potencial de exploração metalinguística
Sintaxe	“*Na cena V, se nota a sua ansiedade.”	<i>Na cena V, nota-se a sua ansiedade.</i>	Dificuldade na organização sintática e colocação do clítico. Reflexão sobre ordem sintática e classes de palavras do vocábulo “se”.
	“*Na minha opinião apesar de algumas mudanças positivas, foram limitadas e não chegou a todos da mesma forma.”	<i>Na minha opinião, apesar de algumas mudanças positivas, estas foram limitadas e não chegaram a todos da mesma forma.</i>	Dificuldade na articulação entre subordinada e oração principal e no uso do sujeito nulo subentendido. Reflexão sobre dependência frásica e organização sintática.
	“*Desde a cena I, vemos o medo e a incerteza de Madalena, ao esta admitir a si mesma que não é verdadeiramente feliz.”	<i>Desde a cena I, vemos o medo e a incerteza de Madalena, ao admitir a si mesma que não é verdadeiramente feliz.</i>	Dificuldade na correferência e no sujeito nulo subentendido. Reflexão sobre infinitivo, sujeito implícito e correferência.
	“*Madalena, quando D. Manuel encontra uma solução, para o problema, deixa o seu passado a atormentar.”	<i>Madalena, quando D. Manuel encontra uma solução para o problema, deixa o passado atormentá-la.</i>	Dificuldade no uso da vírgula e na posição do clítico. Reflexão sobre estrutura frásica e pontuação.
	“*No decorrer das cenas I-VIII mostra como Madalena está dividida com a vida atual com D. Manuel e com a incerteza da morte de D. João de Portugal e torna-se assim uma	<i>No decorrer das cenas I-VIII, observa-se como Madalena está dividida entre a vida atual com D. Manuel e a incerteza da morte de D. João de</i>	Dificuldade na identificação e realização do sujeito. Reflexão sobre sujeito sintático e estrutura frásica.

	ameaça a estabilidade da sua família.”	<i>Portugal, tornando-se assim uma ameaça à estabilidade da sua família.</i>	
	“*Na obra Frei Luís de Sousa de Almeida Garrett, é apresentada D. Madalena que no monólogo da cena I a personagem revela-se angustiada.”	<i>Na obra <u>Frei Luís de Sousa</u>, de Almeida Garrett, é apresentada a personagem D. Madalena, que, no monólogo da cena I, se revela angustiada.</i>	Dificuldade na articulação entre oração subordinada adjetiva relativa e oração subordinante. Reflexão sobre a função das orações subordinadas adjetivas relativas na organização sintática.
	“*Na cena I é apresentado o motivo da angústia de Madalena, este sendo que personagem vive com uma desilusão para consigo mesma porque mesmo tendo todos os motivos para ser feliz continua a ser atormentada pelo passado vivido com D. João.”	Na cena I, o motivo da angústia de Madalena prende-se com a desilusão que sente consigo mesma, já que, apesar de ter todos os motivos para ser feliz, continua a ser atormentada pelo passado com D. João.	Dificuldade na articulação sintática e referencial da frase. Reflexão sobre subordinação, pontuação e coesão frásica.
	“*Na entrada de Frei Jorge foi feito um anúncio pelo mesmo sobre a vinda dos castelhanos para o palácio de D. Manuel o que faz com que exista uma revolta por parte de Maria pelo facto de existir uma rivalidade com os mesmos causando assim o adensamento da ação dramática	<i>Na entrada de Frei Jorge, é feito um anúncio sobre a vinda dos castelhanos ao palácio de D. Manuel, o que provoca uma revolta em Maria. Este sentimento decorre da rivalidade com os castelhanos e evidencia o patriotismo da personagem, contribuindo para o adensamento da ação dramática.</i>	Dificuldade na organização de períodos complexos e referenciação. Reflexão sobre mecanismos de coesão e estruturação do discurso.

	mostrando mais uma vez o seu patriotismo.”		
	“*Com o cerco de Lisboa fez-se existir algumas consequências, uma delas sendo o grande aumento dos preços dos alimentos.”	<i>Com o cerco de Lisboa, surgiram algumas consequências, sendo uma delas o grande aumento dos preços dos alimentos.</i>	Dificuldade na seleção verbal e na construção do sujeito. Reflexão sobre estrutura sintática da frase e seleção verbal.
	“*...chegando a pedir a Deus que os levasse, tão grande o desespero que pediam a Deus para tirar a vida dos seus próprios filhos...”	<i>...o desespero era tão grande que chegavam a pedir a Deus que tirasse a vida dos seus próprios filhos...</i>	Dificuldade na construção de orações subordinadas consecutivas. Reflexão sobre sintaxe e orações subordinadas.
	“*Nem todas as críticas são más, quando geralmente falam em crítica existe logo um pensamento negativo, uma ideia de algo mau, mas a crítica não é só algo mau mas também pode ser algo bom como por exemplo uma crítica construtiva.”	<i>Nem todas as críticas são más. Geralmente, quando se fala em crítica, surge logo um pensamento negativo, uma ideia de algo mau; no entanto, a crítica não é apenas algo negativo.</i>	Dificuldade na expressão de relações de oposição e concessão. Reflexão sobre conectores discursivos e articulação interfrásica.

Concordância	“*O individualismo e as desigualdades continua presentes na nossa sociedade...”	<i>O individualismo e as desigualdades continuam presentes na nossa sociedade...</i>	Dificuldade na concordância verbal com sujeito composto. Reflexão sobre sujeito composto, núcleo e concordância verbal.
Pronominalização e coesão referencial	“*...os governadores queriam sair da cidade para fugir da peste e queriam hospedar-se no palácio de Manuel, mas Madalena e Maria, inicialmente, não sabiam que estes se queriam hospedar-se lá.”	<i>Os governadores queriam sair da cidade para fugir à peste e hospedar-se no palácio de D. Manuel, mas Madalena e Maria, inicialmente, não sabiam dessa intenção.</i>	Dificuldade na gestão da coesão referencial e textual. Reflexão sobre referenciação pronominal e economia textual.
Pontuação	“*Na minha opinião apesar de algumas mudanças positivas, foram limitadas...”	<i>Na minha opinião, apesar de algumas mudanças positivas, estas foram limitadas...</i>	Dificuldade na delimitação sintática através da pontuação. Reflexão sobre pontuação e organização sintática da frase.
	“*Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução...”	<i>Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho tentava encontrar uma solução...</i>	Dificuldade na relação sintática entre sujeito e predicado. Reflexão sobre pontuação e estrutura sintática da frase.
	“*Enquanto, Madalena demonstra medo, por exemplo ao dizer "Jesus me valha!" e a tentativa de demover D. Manuel ao dizer «não haverá	<i>Enquanto Madalena demonstra medo, por exemplo, ao dizer “Jesus me valha!” e ao tentar demover D. Manuel com a expressão “não haverá</i>	Dificuldade na relação entre pontuação e estrutura sintática.

	algum outro modo», Manuel demonstra-se consciente e determinado ao usar o marcador "já".	<i>algum outro modo”, Manuel demonstra-se consciente e determinado.</i>	Reflexão sobre limites sintáticos entre constituintes e orações.
	“*É importante destacar, que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado.”	<i>É importante destacar que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado.</i>	Dificuldade na articulação entre verbo e oração subordinada completiva. Reflexão sobre orações subordinadas completivas e pontuação sintática.
	“*Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois não tinham alimento para dar a seus filhos, chegando a pedir a Deus que os levasse, tão grande o desespero que pediam a Deus para tirar a vida dos seus próprios filhos para que eles não tivessem mais sofrimento.”	<i>Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães, pois não tinham alimento para dar aos seus filhos. O desespero era tão grande que chegavam a pedir a Deus que levasse os seus filhos, para que estes não sofressem mais.</i>	Dificuldade na segmentação sintática e informativa do discurso. Reflexão sobre pontuação, estrutura frásica e organização textual.

Anexo 5 – Grelha de recolha e análise de erros das turmas 8T e 8QR de Francês

Erro	Forma-alvo	Categoria(s)	Interpretação e potencial de exploração metalinguística
« *Je sont portugais. »	<i>Je suis portugais.</i>	Morfologia verbal	Dificuldades na concordância verbal com o verbo <i>être</i> . Reflexão sobre flexão verbal e concordância sujeito-verbo.
« *Je vie avec mon père, ma mère et ma seur. »	<i>Je vis avec mon père, ma mère et ma sœur.</i>	Morfologia verbal Ortografia	Dificuldades na flexão de verbos irregulares. Reflexão sobre paradigmas verbais e verbos irregulares.
« *Je aime manger au mon collège, les plats sont équilibré. La plupart des élèves manges à l'école. »	<i>J'aime manger dans mon collège, car les plats sont équilibrés. La plupart des élèves mangent à l'école.</i>	Morfossintaxe; Morfologia verbal; Determinantes e concordância nominal	Dificuldades na aplicação da elisão, na concordância verbal e na seleção de estruturas preposicionais. Reflexão sobre elisão, flexão verbal, concordância e construções preposicionais.
« *Je aime joer au futeball. »	<i>J'aime jouer au football.</i>	Morfossintaxe; Léxico-gramática	Dificuldades na aplicação da elisão e na representação gráfica do léxico. Reflexão sobre elisão, correspondência grafema-fonema e ortografia lexical.

« *J'allais au parc avec me frère fais du vélo qui est très drôle. »	<i>J'allais au parc avec mon frère pour faire du vélo. C'était très drôle.</i>	Sintaxe; Determinantes e género nominal	Dificuldades na articulação entre ações, na seleção de conectores e na concordância do possessivo. Reflexão sobre ligação entre eventos, possessivos e expressão da apreciação.
« *Je m'appelle X e je suis très calm. »	<i>Je m'appelle X et je suis très calme.</i>	Sintaxe; Léxico-gramática	Dificuldades na utilização de conectores e na representação gráfica do léxico. Reflexão sobre coordenação, transferência linguística e ortografia lexical.
« *J'allais souvent au parc avec ma mère e mon père. »	<i>J'allais souvent au parc avec ma mère et mon père.</i>	Sintaxe	Dificuldades na utilização de conectores coordenativos. Reflexão sobre coordenação e contrastes entre português e francês.
« *À la cantine, il y a d'une entrée, de la soupe et d'un plat principal. »	<i>À la cantine, il y a une entrée, de la soupe et un plat principal.</i>	Sintaxe; Determinantes e género nominal	Dificuldades na seleção de determinantes em estruturas existenciais. Reflexão sobre construções com <i>il y a</i> e determinantes.

« *Pourquoi c'est une bone idée parce que les vêtements sont moins chers. »	<i>C'est une bonne idée parce que les vêtements sont moins chers.</i>	Sintaxe; Léxico-gramática	Dificuldades na organização de estruturas argumentativas e na ortografia lexical. Reflexão sobre conectores causais, formatos interrogativos e ortografia.
« *Elle va dans les magasins d'occasion pourquoi ils sont moins chers. »	<i>Elle va dans les magasins d'occasion parce qu'ils sont moins chers.</i>	Sintaxe	Dificuldades na expressão da causalidade. Reflexão sobre conectores.
« *J'm appelle X et j'ai treze ans. »	<i>Je m'appelle X et j'ai treize ans.</i>	Sintaxe; Léxico-gramática	Dificuldades na representação escrita de formas fixas e do léxico. Reflexão sobre oralidade, escrita e ortografia lexical.
« *Mes chattes sont très énergiques, j'adore elles. »	<i>Mes chattes sont très énergiques, je les adore.</i>	Pronomes	Dificuldades na utilização dos pronomes complemento direto. Reflexão sobre colocação pronominal e contrastes entre português e francês.
« *Je suis un chat. »	<i>J'ai un chat.</i>	Léxico-gramática	Dificuldades na seleção do verbo adequado. Reflexão sobre os verbos <i>être</i> e <i>avoir</i> .

« *J'ai 13 ans e j'ai portugais. »	<i>J'ai 13 ans et je suis portugais.</i>	Syntaxe; Léxico-gramática	Dificuldades na utilização de conectores e na seleção verbal. Reflexão sobre coordenação e distinção entre <i>être</i> e <i>avoir</i> .
« *On déjeune à la cantine. Mes plats préférés son Lasagne. »	<i>On déjeune à la cantine. Mon plat préféré est la lasagne.</i>	Morfologia verbal; Determinantes e género nominal	Dificuldades na concordância verbal e nominal. Reflexão sobre concordância, homófonos gramaticais e grupo nominal.
« *À la cantine de mon école le ambience et bonne et je apprende à mange équilibré. »	<i>À la cantine de mon école, l'ambiance est bonne et j'apprends à manger équilibré.</i>	Morfologia verbal; Syntaxe; Determinantes e género nominal; Léxico-gramática	Dificuldades na flexão verbal, na construção verbal com infinitivo, na atribuição do género nominal e na utilização do verbo copulativo. Reflexão sobre verbos irregulares, construções verbais e concordância de género.
« *Quand j'étais petite, je faisant du vélo avec mon grand-père. »	<i>Quand j'étais petite, je faisais du vélo avec mon grand-père.</i>	Morfologia verbal	Dificuldades na flexão verbal do <i>imparfait</i> . Reflexão sobre formas e valores do <i>imparfait</i> .
« *Je suis portuguese et j'habit à Porto. »	<i>Je suis portugaise et j'habite à Porto.</i>	Morfologia verbal; Léxico-gramática	Dificuldades na flexão verbal e na representação de nacionalidades.

			Reflexão sobre paradigmas verbais, gênero nominal e interferência da língua materna.
« *Je deux freres, ma fréré étudier a la faculté. »	<i>J'ai deux frères. Mon frère étudie à la faculté.</i>	Sintaxe; Morfologia verbal; Determinantes e gênero nominal	Dificuldades na expressão da posse, na flexão verbal e na concordância nominal. Reflexão sobre verbo <i>avoir</i> , flexão verbal e gênero nominal.

Anexo 6 – Grelha de recolha e análise de erros da turma de 11º Português aplicada no 2º ciclo de investigação (intervenção A)

Enunciado produzido pelo aluno	Incorreções
“*Tem um indício trágico na descrição de Maria Eduarda “aquela imagem falsa e literária [...]”	Sujeito ausente; estrutura frásica incompleta; falta de pontuação.
“*Nunca usou diminutivos no texto”	Sujeito nulo não recuperável; falta de pontuação.
“O excerto não apresenta uma crítica as relações sociais.”	Falta de contração da preposição («às»).
“O uso de do discurso para caraterizar a figura agressiva de Eusebiozinho é explicada por frases.”	Construção sintática inadequada («de do»); concordância nominal («explicada»); formulação vaga.
“*O excerto apresenta uma crítica à sociedade burguesa e a sua imoralidade em manter relações fora do casamento às escondidas e depois em meio a sociedade se fingir correto.	Falta de contração («à sua» / «à sociedade»); estrutura coordenativa confusa; problemas de referenciação e concordância.
“*O Carlos ao chegar a Cintra encontra a Eusebiosinho com duas espanholas”	Ortografia («Sintra»; «Eusebiozinho»); falta de pontuação.
“*O Carlos vai a Cintra sozinho”	Ortografia («Sintra»); falta de pontuação.

“*Carlos tem características da educação inglesa, no entanto por ter tido tudo entregue de mão beijada na vida adulta fez com que se deixa-se levar por uma vida de prazeres.”	Conjugação verbal inadequada («deixasse»); pontuação; dificuldades na subordinação.
“*A sociedade de Lisboa, viva uma vida com princípios, sem luxúria”	Conjugação verbal inadequada («vivía»); ortografia («luxúria»); vírgula indevida; falta de pontuação.
“*Carlos não sabia que tinha uma irmã”	Falta de pontuação.
“*Eusebiozinho mantia o mesmo carácter tanto em Lisboa como em Sintra”	Conjugação verbal inadequada («mantinha»); falta de pontuação.
“*O uso do diminutivo «Eusebiozinho», tem como objetivo uma forma carinhosa	Vírgula indevida entre sujeito e predicado; ausência de verbo na construção final; falta de pontuação.
“O uso do diminutivo, utilizado, por exemplo, em Eusebiozinho, tem como objetivo retratar os personagens de forma amorosa.”	Redundância («uso» / «utilizado»); ausência de marcas gráficas de citação.
“Sintra era um local procurado pela burguesia para atitudes imorais.”	Seleção lexical/preposicional pouco adequada.
“*Quando Carlos chega a Sintra encontra Eusebiozinho a passar por um momento difícil devido ao falecimento da mulher.”	Falta de vírgula a dividir as orações.
“*A mulher nos últimos degraus era a mãe de Cruges”	Falta de pontuação.

“*O eusébiozinho é viúvo”	Uso indevido de minúscula («Eusebiozinho»).
“*Ao chegar a Sintra, Carlos e Cruges deparam-se com Dâmaso à entrada do hotel”	Falta de pontuação.
“*O excerto apresenta 2 hotéis que ainda hoje existem hoje em dia”	Uso de algarismo; acentuação («hotéis»); redundância («ainda hoje» / «hoje em dia»); falta de pontuação.

**Anexo 7 – Grelha de recolha e análise de erros da turma de 11º Português aplicada no 2º ciclo de investigação
(intervenção B)**

Uso indevido de vírgula a separar o sujeito do predicado.	“A relação amorosa entre Pedro da Maia e Maria Monforte, tem algumas diferenças relativamente à relação do «eu» lírico com a amada.” “Outra característica predominante de Pedro, é a proteção da sua mulher e do seu filho, voltando para Lisboa devido à instabilidade social de Paris.” “Pedro da Maia, vivia feliz com Maria Monforte, um amor já realizado. “O facto de Maria e Pedro se terem mudado para Paris, não os fazia pensar numa possível reconciliação.” “Maria Monforte, revela sentimentos contraditórios quanto a Afonso da Maia.”
Uso indevido de vírgula a separar o verbo dos elementos essenciais da frase - os complementos (direto, indireto, oblíquo ou agente da passiva) ou predicativos (predicativo do sujeito ou predicativo do complemento direto).	“Na cantiga de amor apresentada, o sujeito poético deseja poder vingar-se, da pessoa que não o ama.” “Na obra, o pintor começa por destacar, o espaço próprio de uma baile.” “Ao longo do excerto de <i>Os Maias</i>, Maria Monforte vai manifestar, a Afonso, sentimentos contraditórios.”
Uso indevido de vírgula a separar os complementos, quando há vários complementos.	“O pintor consegue transmitir aos espetadores, o baile naquela época.”

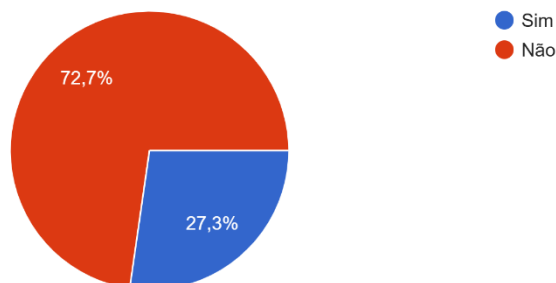
Uso indevido de vírgula a separar a oração subordinante da oração subordinada substantiva completiva.	
Uso indevido de vírgula a separar o nome do seu modificador restritivo.	
Uso indevido da vírgula entre a conjunção e a oração que introduz.	“Tendo em conta que, Afonso nunca apoiou a relação do filho com Maria, esta desesperava.” “Pedro faz todas as vontades a Maria, tais como escrever uma carta ao papá a dizer que, se tivessem um filho, o nome dele seria o dele.” “Visto que, Pedro da Maia e Maria estão numa relação onde o amor é correspondido, estes encontram-se «numa felicidade de novela».” “Maria Monforte manifesta sentimentos contraditórios relativamente a Afonso da Maia porque, Afonso tinha grande influência na sociedade e não tinha uma boa impressão dela e da sua família.”
Omissão de vírgula na separação do vocativo.	
Omissão de vírgula na delimitação de constituintes ou orações intercalados.	“Pedro ama incondicionalmente Maria Monforte, no entanto esse amor não é recíproco, porque enquanto Pedro está disposto a mudar de país para agradar Maria esta manipula-o, para conseguir o que quer.” “Pierre-Auguste Renoir ao criar esta pintura criou algo cheio de beleza e detalhe.”

	“Maria sendo uma mulher que liga unicamente às aparências, no início não se importou com a opinião de Afonso, pois não estava no país.” “Pedro da Maia perante a presença de Maria, agia de forma cuidadosa, fazendo tudo por ela.”
Omissão de vírgula na separação de modificadores deslocados para a posição inicial da frase.	“Em suma esta obra foi criada para retratar este ambiente de paz e sossego.” “Para além disso Pedro vivia feliz ao lado de Maria Monforte.”
Omissão de vírgula na separação de elementos enumerados com a mesma função sintática.	“O fundo da pintura apresenta vários elementos naturais como árvores arbustos.”
Omissão da vírgula na separação de orações coordenadas adversativas, explicativas e conclusivas.	“Pedro ama incondicionalmente Maria Monforte no entanto esse amor não é recíproco, porque, enquanto Pedro está disposto a mudar de país para agradar Maria, esta manipula-o, para conseguir o que quer.” “Afonso recusou o pedido de Pedro pois Maria era conhecida como «a negreira».”

Anexo 8 – Exercício de diagnóstico e respostas obtidas de Português

Observa a frase: “Os alunos da turma, conseguiram ler todos os textos.” a) A frase está correta?

22 respostas



Observa a frase:

“Os alunos da turma, conseguiram ler todos os textos.”

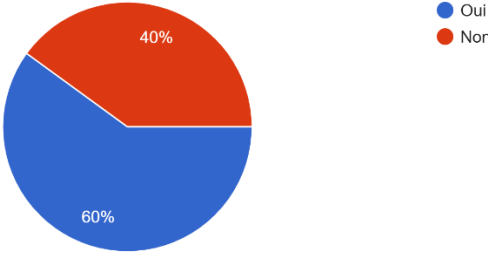
b) Explica, por palavras tuas, por que razão a frase está incorreta.

2 respostas

falta uma língua

Porque todos os alunos sabem ler todos os textos

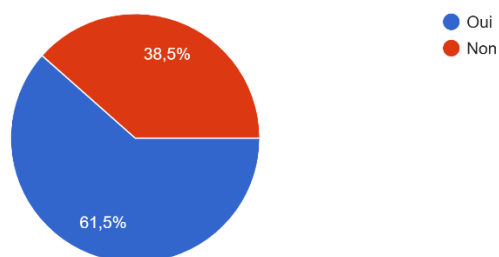
Anexo 9 – Exercício de diagnóstico e respostas obtidas nas turmas de Francês

8T	Observe la phrase suivante : “Les élèves de la classe lit le texte.” La phrase est correcte ? (A frase está correta?) 15 respostas <table><tr><td>60%</td><td>Oui</td></tr><tr><td>40%</td><td>Non</td></tr></table> Explique, avec tes mots (en portugais ou en français), pourquoi la phrase est incorrecte ou correcte. (Explica, por tuas palavras, em português ou francês, por quê que a frase está incorreta ou correta) 11 respostas O verbo está mal conjugado. A frase está correta porque a gramática está correta e a frase está bem construída Os verbos estão bem conjugados e os nomes e pronomes estão bem colocados. Não sei Os verbos estao na forma correta e os pronomes estao bem colocados O verbo está mal conjugado, porque o sujeito é 3ª pessoa do plural A frase está correta porque as palavras de forma correta está correta porque não tem erros O verbo está mal conjugado(lit-lisent) Pois o verbo está mal conjugado	60%	Oui	40%	Non
60%	Oui				
40%	Non				

8QR

Observe la phrase suivante : "Les élèves de la classe lit le texte." La phrase est correcte ? (A frase está correta?)

13 respostas



Explique, avec tes mots (en portugais ou en français), pourquoi la phrase est incorrecte ou correcte. (Explica, por tuas palavras, em português ou francês, por quê que a frase está incorreta ou correta)

8 respostas

A frase está correta pois o verbo está no tempo certo e a frase faz sentido e os pronomes foram bem usados.

O substantivo está antes do adjetivo, e o verbo está bem conjugado.

O verbo principal está incorreto

Porque a frase está no plural então o verbo também tem que estar

Porque o verbo não está bem conjugado

A frase está incorreta porque o sujeito é "Les élèves" (plural), mas o verbo usado é "lit" (3ª pessoa do singular). O verbo deve concordar com o sujeito, então o correto é usar "lisent" (3ª pessoa do plural).

acho que a frase está correta porque os verbos estão bem conjugados.

Anexo 10 – Materiais criados na plataforma *wooclap* para a aplicação do primeiro ciclo de intervenção na turma de 11º ano de Português



O estatuto do erro na aprendizagem

Da identificação à compreensão do erro



Causas do erro

- Ausência de revisão do texto
- Pouca atenção/ dificuldade na gestão do tempo
- Fatores pessoais (cansaço, stress)
- Conhecimento insuficiente de algumas regras gramaticais
- Construção de frases demasiado longas ou complexas
- Influência da oralidade na escrita
- Interferência de outras línguas (ex.: inglês)

1. Lê atentamente cada frase e indica se está correta ou incorreta.³⁵



³⁵ Todos os exercícios foram desenvolvidos na plataforma *Wooclap*. Contudo, na sua reprodução no presente anexo, optou-se por apresentar apenas capturas de ecrã ilustrativas da configuração estética dos exercícios e da respetiva modalidade de resolução pelos alunos, sendo as restantes alíneas reproduzidas no corpo do texto.

- b) "Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução..."
- c) "É importante destacar, que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."
- d) "Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois não tinham alimento para dar a seus filhos..."
- e) "Enquanto, Madalena demonstra medo, por exemplo, ao dizer "Jesus me valha!..."



Tipos de erro no uso da vírgula

1. Uso indevido de vírgula a separar o sujeito do predicado.
2. Uso indevido de vírgula a separar o verbo dos seus complementos (direto, indireto ou oblíquo).
3. Uso indevido de vírgula antes de oração subordinada substantiva completiva.
4. Uso indevido de vírgula a separar o nome do seu modificador restritivo.
5. Uso indevido da vírgula entre a conjunção e a oração que introduz.
6. Omissão de vírgula na separação do vocativo.
7. Omissão de vírgula na delimitação de constituintes ou orações intercaladas.
8. Omissão de vírgula na separação de modificadores deslocados para a posição inicial da frase.
9. Omissão de vírgula na separação de elementos enumerados com a mesma função sintática.
10. Omissão da vírgula na separação de orações coordenadas, exceto as que, tendo o mesmo sujeito, são ligadas pela conjunção copulativa "e".

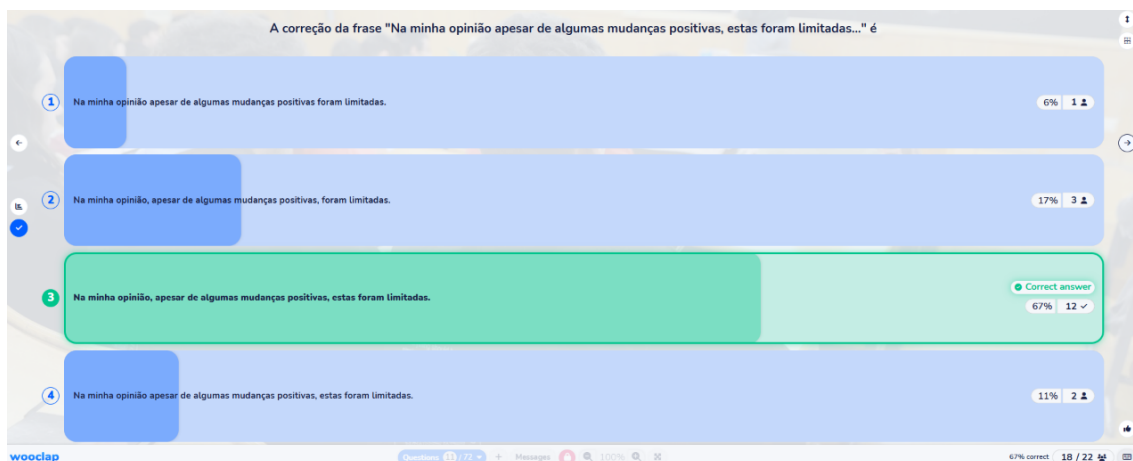
2. Selecciona o tipo de erro no uso da vírgula presente nas frases seguintes.

"Na minha opinião apesar de algumas mudanças positivas, estas foram limitadas..."

1. Uso indevido de vírgula a separar o sujeito do predicado	24%	4
2. Uso indevido de vírgula a separar o verbo dos seus complementos (direto, indireto ou oblíquo)	6%	1
3. Uso indevido de vírgula antes de oração subordinada substantiva completiva	6%	1
4. Uso indevido de vírgula a separar o nome do seu modificador restritivo	0%	0
5. Uso indevido da vírgula entre a conjunção e a oração que introduz.	0%	0
6. Omissão de vírgula na separação do vocativo	0%	0
7. Omissão de vírgula na delimitação de constituintes ou orações intercaladas	24%	4
8. Omissão de vírgula na separação de modificadores deslocados para a posição inicial da frase	53%	9
9. Omissão de vírgula na separação de elementos enumerados com a mesma função sintática	0%	0
10. Omissão da vírgula na separação de orações coordenadas, exceto as que, tendo o mesmo sujeito, são ligadas pela conjunção copulativa "e".	12%	2

wooclap

3. Selecciona a opção que apresenta a correção adequada das frases seguintes.



O mesmo exercício de seleção do tipo de erro foi aplicado a cada uma das frases, bem como o exercício de correção. Em seguida, apresentam-se as opções de resposta de correção para cada uma das frases.

b) A correção da frase "Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução..." é

	"Enquanto isso Manuel de Sousa Coutinho tentava encontrar uma solução."
X	"Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho tentava encontrar uma solução..."
	"Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução."
	"Enquanto isso Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução."

c) A correção da frase "É importante destacar, que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado." É

	"É importante destacar, que, Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."
X	"É importante destacar que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."
	"É importante, destacar que Madalena, vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."
	"É importante destacar que Madalena vive, numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."

d) A correção da frase "Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois não tinham alimento para dar a seus filhos..." é

	"Outra consequência do cerco, foi o desespero das pessoas, principalmente das mães, pois não tinham alimento para dar a seus filhos..."
	"Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois, não tinham alimento para dar a seus filhos..."
X	"Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães, pois não tinham alimento para dar a seus filhos..."
	"Outra consequência, do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois não tinham alimento para dar a seus filhos..."

Anexo 11 – Ficha de trabalho de Português realizada no âmbito do primeiro ciclo de intervenção



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



11º ano de Escolaridade – Ano letivo 2025/2026 - Gramática – *Uso da vírgula*

Uso indevido de vírgula a separar o sujeito do predicado.
Uso indevido de vírgula a separar o verbo dos seus complementos (direto, indireto ou oblíquo).
Uso indevido de vírgula a separar os complementos, quando há vários complementos.
Uso indevido de vírgula a separar a oração subordinante da oração subordinada substantiva completiva.
Uso indevido de vírgula a separar o nome do seu modificador restritivo.
Uso indevido da vírgula entre a conjunção e a oração que introduz.
Omissão de vírgula na separação do vocativo.
Omissão de vírgula na delimitação de constituintes ou orações intercalados entre o sujeito e o predicado ou entre o verbo e os seus complementos.
Omissão de vírgula na separação de modificadores deslocados para a posição inicial da frase.
Omissão de vírgula na separação de elementos enumerados com a mesma função sintática.
Omissão da vírgula na separação de orações coordenadas adversativas, explicativas e conclusivas.

1. Para cada frase:

- Identifica e assinala os constituintes da frase (sujeito, verbo, complementos e outros elementos relevantes)
- Analisa o uso da vírgula (localiza a vírgula ou a sua omissão)
- Indica o tipo de erro no uso da vírgula

"Na minha opinião apesar de algumas mudanças positivas, estas foram limitadas..."

"Enquanto isso, Manuel de Sousa Coutinho, tentava encontrar uma solução..."

"É importante destacar, que Madalena vive numa constante inquietação causada pela culpa e pelo medo do seu passado."

"Outra consequência do cerco foi o desespero das pessoas, principalmente das mães pois não tinham alimento para dar a seus filhos..."

2. Lê as frases seguintes.

Algumas frases contêm erros no uso da vírgula.

3.1. Para cada frase:

- Indica se a frase está **correta ou incorreta**.
- Se estiver incorreta, **corrige-a**.
- **Explica**, por palavras tuas, **qual é o problema na frase**.

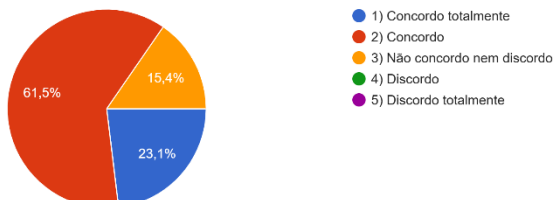
Frase	Correta / Incorreta	Correção	Qual é o problema?
a) N'Os <i>Maías</i> , para além da história da família encontramos também o retrato de costumes.			
b) O subtítulo “Episódios da Vida Romântica”, aponta claramente para a representação de um mundo social amplo.			
c) De um modo geral o tema do amor, aparece quase sempre representado de forma negativa.			
d) No romance <i>Os Maías</i> , Eça de Queirós, no propósito de elaborar um retrato da sociedade procura, encontrar razões para a crise social.			
e) Fator de humanização, de socialização e de autonomia a educação, produz ou reproduz modelos sociais e políticos.			
f) Inserido na estética realista, este romance privilegia a observação do real, que recria de forma verosímil.			

3. Escreve um texto breve (60–100 palavras) em que reflitas sobre a **influência da sociedade nas escolhas individuais**.

Anexo 12 – Questionário de percepções e respostas dos alunos do 11º ano de Português sobre as atividades realizadas no âmbito do primeiro ciclo de investigação

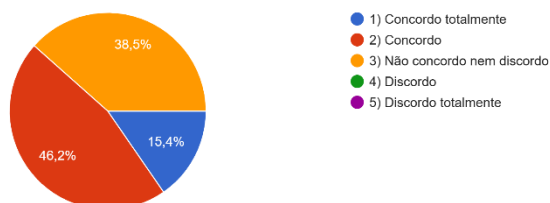
As atividades contribuíram para uma melhor compreensão do uso da vírgula.

13 respostas



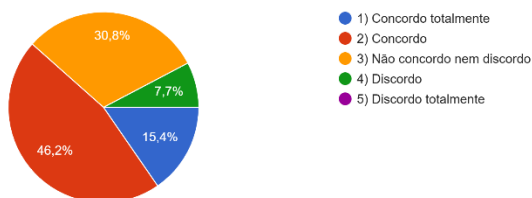
Passei a compreender melhor a organização sintática das frases (sujeito, predicado, complementos).

13 respostas



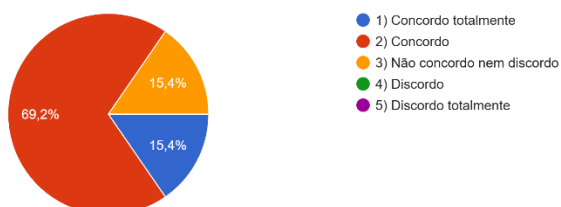
Sinto-me mais capaz de explicar os erros recorrendo a conceitos gramaticais adequados.

13 respostas



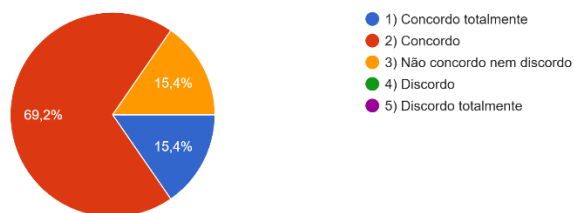
Consegui mobilizar termos gramaticais (por exemplo, sujeito, verbo, oração) na análise das frases.

13 respostas



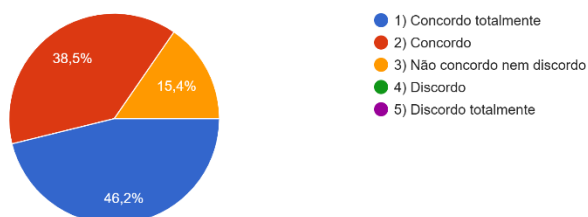
A utilização de frases reais facilitou a compreensão dos conteúdos trabalhados.

13 respostas



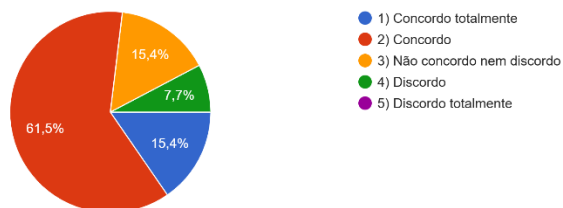
A utilização do Wooclap contribuiu para tornar a aula mais dinâmica e participativa.

13 respostas



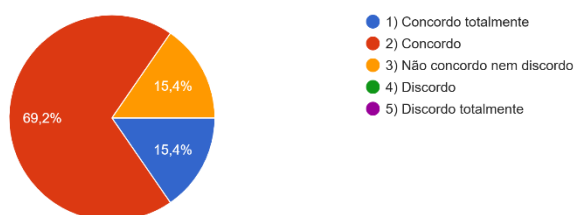
Sinto-me mais confiante na utilização da vírgula em contexto de escrita.

13 respostas



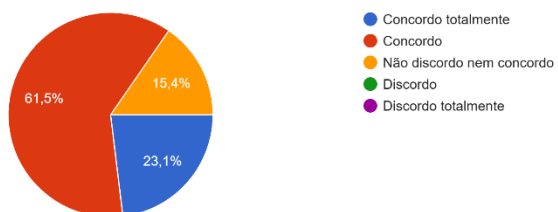
O grau de dificuldade das atividades foi adequado.

13 respostas

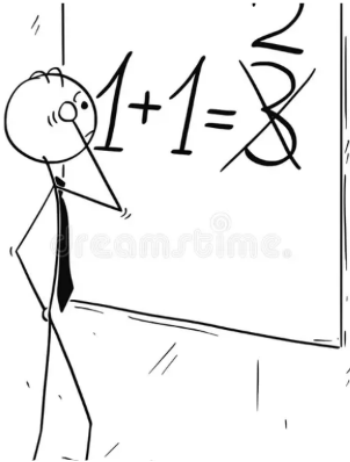


Globalmente, considero que as atividades de identificação e explicação de erros constituíram uma abordagem eficaz para a aprendizagem da gramática

13 respostas



Anexo 13 – Materiais criados na plataforma wooclap para a realização das atividades relativas ao primeiro ciclo de investigação nas turmas 8T e 8CD de Francês



L'erreur dans l'apprentissage : outil ou obstacle ?
Pourquoi on commet des erreurs ?

Quelles sont les causes plus fréquentes de tes erreurs ?

Rank	Cause	Percentage	Count
1	Influência da língua materna	20%	5
2	Diferença entre oral e escrito	24%	6
3	A regra ainda não está completamente aprendida	28%	7
4	Falta de atenção ou de revisão	12%	3
5	Confusão com outra língua estrangeira (ex.: inglês)	16%	4

wooclap

1. *La phrase est correcte ou incorrecte ? Observe les phrases et coche si elle est correcte ou incorrecte.*³⁶

³⁶ Todos os exercícios foram desenvolvidos na plataforma *Wooclap*. Contudo, na sua reprodução no presente anexo, optou-se por apresentar apenas capturas de ecrã ilustrativas da configuração estética dos exercícios e da respetiva modalidade de resolução pelos alunos, sendo as restantes alíneas reproduzidas no corpo do texto.



- b) *Mes plats préférés son lasagne.*
- c) *La plupart des élèves manges à l'école.*
- d) *Je suis un chat.*
- e) *Je aime joer au football.*
- f) *Mes chattes sont très énergiques.*
- g) *Quand j'étais petite, je faisant du vélo avec mon grand-père.*
- h) *On déjeune à la cantine.*
- i) *Je deux frères, mon frère étudier à la faculté.*



Types d'erreurs

1. Erro de concordância sujeito-verbo
2. Erro de conjugação verbal
3. Regularização de verbo irregular
4. Confusão entre forma oral e forma escrita
5. Problema de elisão
6. Erro lexical ou ortográfico



2. *Quel(s) est/sont le(s) type(s) d'erreur des phrases incorrectes suivantes?*³⁷

³⁷ Reproduziram-se em todas as alíneas deste exercício as categorias de erro apresentadas como opções de escolha.

"Je sont portugais." - Quel est le type d'erreur ?

Option	Description	Percentage	Count
1	Erro de concordância sujeito-verbo	90%	18
2	Erro de conjugação verbal ou ausência de verbo	20%	4
3	Regularização de verbo irregular	15%	3
4	Confusão entre forma oral e forma escrita	20%	4
5	Problema de elisão	15%	3
6	Erro lexical ou ortográfico	15%	3

wooclap

b) "Mes plats préférés son lasagne."

c) "Je deux frères, mon frère étudier à la faculté."

d) "La plupart des élèves manges à l'école."

e) "Je aime joer au football."

f) "Quand j'étais petite, je faisant du vélo avec mon grand-père."

3. Fais les exercices³⁸.

3.1.

Complète la phrase avec les formes du verbe "être", au présent de l'indicatif.

The correct answers are

Nous **sommes** des consommateurs responsables. Moi, je **suis** très exigeant quand j'achète des vêtements. Le meilleur tissu **est** durable. Et tu, tu **es** économe sur les dépenses?

3.2. Relie les sujets aux prédicats.

Sujet	Prédicat
Le vendeur	vit près du supermarché, avons des vêtements très jolis.
Toi et moi, nous	avons des vêtements très jolis.
Vous	achetez des snacks souvent.
Ils	prennent le bus pour aller au centre commercial.

³⁸ Os exercícios de sistematização surgiram intercalados com os exercícios de identificação das categorias do erro. Assim, o exercício 3.1. foi realizado após as alíneas a) e b) do exercício 2. O exercício 3.2. foi realizado após as alíneas c), d) e e). Por fim, foi realizado o exercício 3.3., após a alínea f).

3.3. Complète la phrase avec la forme correcte du verbe jouer à l'imparfait : "Quand j'étais petit, nous _____ au football tous les week-ends."

Anexo 14 – Ficha de trabalho de Francês realizada no âmbito do primeiro ciclo de intervenção



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Fiche de travail - 8ème année de scolarité – FRANÇAIS - Année scolaire 2025/2026

Nom : _____ Prénom : _____ N.º : ____ Classe : _____

Date : _____

Por que razão cometemos erros quando aprendemos francês?

1. Influência da língua materna (português)

Às vezes usamos estruturas ou formas do português quando falamos ou escrevemos em francês.

2. Diferença entre oral e escrito

Em francês, muitas palavras soam de forma semelhante, mas escrevem-se de maneira diferente.

3. A regra ainda não está completamente aprendida

O aluno conhece a regra, mas ainda não a aplica sempre corretamente.

4. Falta de atenção ou de revisão

O aluno conhece a forma correta, mas não revê o que escreveu.

5. Confusão com outra língua estrangeira (ex.: inglês)

Às vezes misturamos palavras ou estruturas de línguas diferentes.

Types d'erreurs

1. Erro de concordância sujeito–verbo

O verbo deve concordar com o sujeito em pessoa e número.

✗ *Mes amis achète des vêtements au centre commercial.*

✓ *Mes amis **achètent** des vêtements au centre commercial.*

2. Erro de conjugação verbal ou ausência de verbo

O aluno não colocou o verbo ou o verbo não está na forma correta para o tempo usado.

✗ *Nous acheter des chaussures au magasin.*

✓ *Nous **achetons** des chaussures au magasin.*

3. Regularização de verbo irregular

O aluno aplica uma terminação regular a um verbo que é irregular.

✗ *Tu prendes le métro pour aller au centre commercial.*

✓ *Tu **prends** le métro pour aller au centre commercial.*

4. Confusão entre forma oral e forma escrita

Algumas palavras em francês soam da mesma forma, mas escrevem-se de maneira diferente.

✗ *Le prix et très intéressant aujourd'hui.*

✓ *Le prix **est** très intéressants aujourd'hui.*

5. Problema de elisão

Em francês, algumas palavras devem contrair-se antes de uma vogal.

✗ *Je aime acheter des vêtements.*

✓ ***J'aime** acheter des vêtements.*

6. Erro lexical ou ortográfico

A palavra é reconhecível, mas não está escrita corretamente.

✗ *Je vais au centre commerciale avec mes amis.*

✓ *Je vais au centre **commercial** avec mes amis.*

1. Observe les phrases incorrectes et prends des notes sur les erreurs et contenus grammaticaux.

"Je sont portugais."

"Mes plats préférés son lasagne."

"Je deux frères, mon frère étudier à la faculté."

"La plupart des élèves manges à l'école."

"Je aime joer au football."

"Quand j'étais petite, je faisant du vélo avec mon grand-père."

2. Lis les phrases suivantes.

Certaines phrases contiennent une erreur.

Pour chaque phrase :

- i. Indique si la phrase est **correcte ou incorrecte**.
- ii. Si la phrase est incorrecte, **corrige-la**.
- iii. Explique, par tes propres mots, **quel est le problème** dans la phrase.

Phrase	Correct / Incorrect	Correction	Quel est le problème ?
Vous êtes portugais.			
Mes amis est au centre commercial.			
Je vis avec mes parents à Porto.			
Je ne habite pas avec mês grands-parents.			
Quand nous étions petits, nous faisons du vélo avec notre grand-père.			
Vous créer des matériels pour la présentation.			

3. Ton collège prépare **une journée des clubs et activités scolaires** pour les nouveaux élèves.

Le professeur demande aux élèves d'écrire un court message pour expliquer :

- qui ils sont (présentation – nationalité, âge, description)
- quelles activités ils aiment faire à l'école
- quelles activités ils faisaient quand ils étaient plus jeunes

Écris un texte (30–70 mots) pour présenter **ton club ou ton activité préférée** aux nouveaux élèves.

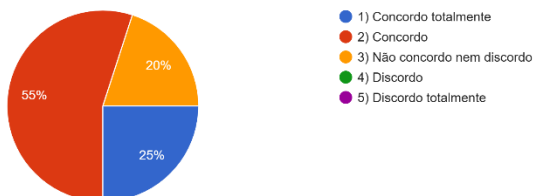
Dans ton texte :

- présente-toi brièvement
- dis quelles activités tu aimes faire aujourd'hui
- explique une activité que tu faisais quand tu étais plus jeune.

Anexo 15 – Questionário de percepções dos alunos da turma 8QR de Francês relativamente às atividades realizadas no primeiro ciclo de investigação

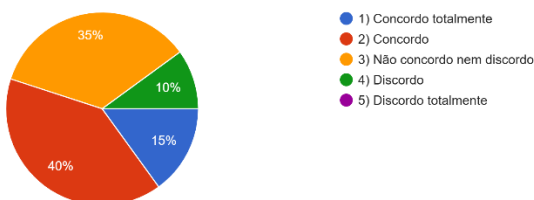
As atividades contribuíram para uma melhor compreensão da conjugação verbal em francês.

20 respostas



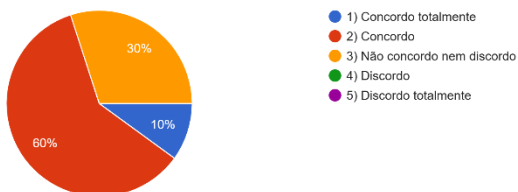
Sinto-me mais capaz de explicar os erros recorrendo a conceitos gramaticais adequados.

20 respostas



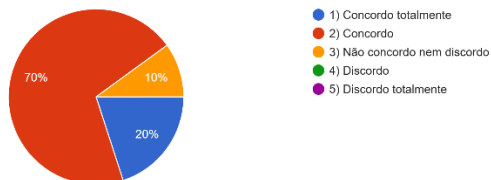
Consegui mobilizar termos gramaticais (por exemplo, conjugação, verbo, sujeito) na análise das frases.

20 respostas

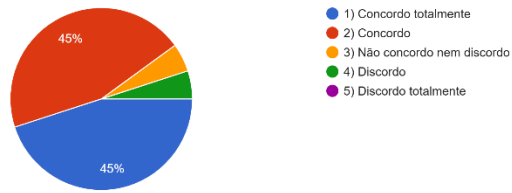


A utilização de frases reais facilitou a compreensão dos conteúdos trabalhados.

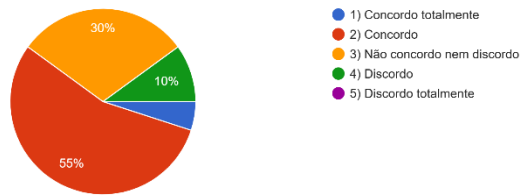
20 respostas



A utilização do Wooclap contribuiu para tornar a aula mais dinâmica e participativa.
20 respostas



Sinto-me mais confiante na conjugação de verbos em contexto de escrita.
20 respostas



Anexo 16 – Parâmetros de cotação das fichas de trabalho aplicadas no primeiro ciclo de investigação

Exercício 1

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Identificação do tipo de erro/ Explicação do erro	O aluno identifica corretamente os tipos de erro presentes na frase.	2
	O aluno identifica corretamente um dos tipos de erro presentes na frase.	1
	O aluno não identifica corretamente o tipo de erro presente na frase.	0
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Análise da frase	O aluno analisa a frase de forma completa e correta, incluindo metalinguagem.	2
	O aluno analisa a frase de forma incompleta e com alguns erros, usando alguma metalinguagem.	1
	O aluno não analisa a frase ou a análise apresenta erros.	0

Exercício 2

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Identificação do erro	O aluno identifica corretamente um dos tipos de erro presentes na frase.	1
	O aluno não identifica corretamente o tipo de erro presente na frase.	0
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2

	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado ou O aluno não corrige a frase.	0
Explicação de erro/ problema	O aluno identifica corretamente o tipo de erro ou explica, por palavras suas, utilizando metalinguagem.	2
	O aluno apresenta o tipo de erro, por palavras suas, de forma incompleta e com imprecisões, usando alguma metalinguagem.	1
	O aluno identifica de forma errada o erro ou não o identifica.	0

Anexo 17 – Grelhas *excel* de análise das pontuações obtidas nos exercícios das fichas aplicadas no primeiro ciclo de investigação

A) Resultados médios por exercício da turma de 11º ano de Português

Percentagem média de respostas		Pontuação	2	1	0
Exercício 1	a)	explicação erro	44%	0%	56%
		correção	50%	0%	50%
		análise	72%	11%	17%
	b)	explicação erro	78%	0%	22%
		correção	72%	6%	22%
		análise	83%	6%	11%
	c)	explicação erro	50%	22%	28%
		correção	50%	6%	44%
		análise	61%	6%	33%
	d)	explicação erro	50%	0%	50%
		correção	50%	0%	50%
		análise	61%	0%	39%
Exercício 2	a)	identificação do erro		89%	11%
		correção	56%	0%	44%
		explicação do erro	33%	0%	67%
	b)	identificação do erro		78%	22%
		correção	33%	0%	67%
		explicação do erro	33%	0%	67%
	c)	identificação do erro		89%	11%
		correção	61%	6%	33%
		explicação do erro	61%	0%	39%
	d)	identificação do erro		83%	17%
		correção	50%	6%	44%
		explicação do erro	22%	11%	67%
	e)	identificação do erro		39%	61%
		correção	22%	0%	78%
		explicação do erro	6%	6%	89%
	f)	identificação do erro		78%	22%
		correção			
		explicação do erro			

Pontuação		2	1	0
Média exercício 1 (percentagem)	Explicação do erro	56%	6%	39%
	Correção	56%	3%	42%
	Análise	69%	6%	25%

Pontuação		2	1	0
Média Exercício 2 (percentagem)	Identificação do erro		73%	27%

	Correção	44%	2%	53%
	Explicação do erro	31%	3%	66%

B) Resultados médios por exercício da turma QR

			2	1	0
Exercício 1	a)	explicação erro	71%	0%	29%
		correção	79%	4%	17%
		análise	71%	13%	17%
	b)	explicação erro	67%	8%	25%
		correção	67%	13%	21%
		análise	67%	8%	25%
	c)	explicação erro	67%	0%	33%
		correção	50%	21%	29%
		análise	67%	8%	25%
	d)	explicação erro	50%	8%	42%
		correção	54%	8%	38%
		análise	63%	13%	25%
	e)	explicação erro	67%	0%	33%
		correção	67%	13%	21%
		análise	63%	4%	33%
	f)	explicação erro	63%	0%	38%
		correção	67%	8%	25%
		análise	67%	8%	25%
Exercício 2	a)	identificação do erro		100%	0%
		correção			
		explicação do erro			
	b)	identificação do erro		100%	0%
		correção	88%	4%	8%
		explicação do erro	88%	4%	8%
	c)	identificação do erro		96%	4%
		correção			
		explicação do erro			
	d)	identificação do erro		88%	13%
		correção	52%	35%	13%
		explicação do erro	35%	48%	17%
	e)	identificação do erro		83%	17%
		correção	50%	8%	42%
		explicação do erro	50%	0%	50%
	f)	identificação do erro		88%	13%
		correção	63%	8%	29%
		explicação do erro	58%	13%	29%

		2	1	0
Média exercício 1 (percentagem)	Explicação do erro	64%	3%	33%
	Correção	64%	11%	25%

	Análise	66%	9%	25%
--	---------	-----	----	-----

		2	1	0
Exercício 2	Identificação do erro		92%	8%
	Correção	63%	14%	23%
	Explicação do erro	58%	16%	26%

C) Resultados médios por exercício da turma 8T

			2	1	0
Exercício 1	a)	explicação erro	76%	0%	24%
		correção	71%	0%	29%
		análise	41%	12%	47%
	b)	explicação erro	41%	47%	12%
		correção	35%	29%	35%
		análise	29%	24%	47%
	c)	explicação erro	82%	0%	18%
		correção	41%	29%	35%
		análise	47%	18%	35%
	d)	explicação erro	76%	6%	18%
		correção	47%	0%	53%
		análise	35%	12%	53%
	e)	explicação erro	76%	6%	18%
		correção	71%	0%	29%
		análise	53%	12%	35%
	f)	explicação erro	82%	0%	18%
		correção	47%	24%	29%
		análise	24%	24%	53%
Exercício 2	a)	identificação do erro		100%	0%
		correção			
		explicação do erro			
	b)	identificação do erro		94%	6%
		correção	71%	0%	29%
		explicação do erro	82%	0%	18%
	c)	identificação do erro		100%	0%
		correção			
		explicação do erro			
	d)	identificação do erro		94%	6%
		correção	35%	24%	41%
		explicação do erro	53%	29%	18%
	e)	identificação do erro		100%	0%
		correção	53%	18%	29%
		explicação do erro	82%	0%	18%
	f)	identificação do erro		88%	12%
		correção	47%	18%	35%
		explicação do erro	53%	24%	24%

		2	1	0
Média exercício 1 (percentagem)	Explicação do erro	73%	10%	18%
	Correção	52%	14%	35%
	Análise	38%	17%	45%

		2	1	0
Exercício 2	Identificação do erro		95%	5%
	Correção	51%	15%	34%
	Explicação do erro	68%	13%	19%

Anexo 18 – Instruções de produção de enunciados (ficha aplicada à turma do 11º ano de Português)



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Educação Literária – *Os Maias*, Eça de Queirós – 11º ano de Escolaridade – PORTUGUÊS

Ano Letivo 2025/2026

1. Com base no excerto do capítulo VIII de *Os Maias* analisado em aula, elabora **duas afirmações**:

- uma afirmação verdadeira
- uma afirmação falsa

A afirmação falsa deve ser: • plausível (isto é, credível à primeira leitura); • incorreta face ao conteúdo do texto. Evita afirmações: • demasiado evidentes ou superficiais; • absurdas ou sem relação com o excerto.	Podes basear as tuas afirmações em aspetos como: • a caracterização das personagens (Eusebiozinho, Palma Cavalão, figuras femininas); • a crítica de costumes (hipocrisia, superficialidade, relações sociais); • o contraste entre o ideal de Sintra e a realidade apresentada; • o efeito humorístico e satírico; • o uso da linguagem (oralidade, estrangeirismos); • os recursos expressivos; • elementos de estilo de Eça de Queirós.
---	---

Afirmação verdadeira	Afirmação falsa
Exemplo: <i>O excerto apresenta uma crítica de costumes, evidenciando a superficialidade das relações sociais.</i>	Exemplo: <i>O uso de verbos de introdução de discurso como “rosnou”, associados à personagem Eusebiozinho, contribui para a caracterizar enquanto figura agressiva e confrontacional.</i>
Resposta:	Resposta:

Anexo 19 – Ficha de trabalho realizada pelos alunos da turma de 11º ano de Português no âmbito da intervenção A do 2º ciclo de investigação



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Educação Literária – *Os Maias*, Eça de Queirós – 11º ano de Escolaridade - PORTUGUÊS

Ano Letivo 2025/2026

1. Lê atentamente as frases e as explicações apresentadas.

1.1. Associa cada frase à explicação que melhor descreve a imprecisão linguística presente.

Coluna A	Coluna B
1. “O excerto apresenta uma crítica à sociedade burguesa e a sua imoralidade em manter relações fora do casamento às escondidas e depois em meio a sociedade se fingir correto.” 2. “Carlos tem características da educação inglesa, no entanto por ter tido tudo entregue de mão beijada na vida adulta fez com que se deixa-se levar por uma vida de prazeres.” 3. “O Eusebiozinho representa a hipocrisia e o comportamento da sociedade de Lisboa (atitudes imorais), mas não faziam parte porque tinham de manter a reputação.”	a) Verificam-se incoerências ao nível da coesão referencial e da concordância verbal, bem como da estrutura sintática da frase. b) Verificam-se incoerências ao nível da regência e da contração da preposição com o artigo, bem como da estrutura sintática da frase. c) Verificam-se incoerências ao nível da flexão verbal, devido ao uso indevido do modo, bem como da organização sintática da frase.

1. _____ 2. _____ 3. _____

2. Corrige cada frase, tendo em conta o tipo de imprecisão linguística identificado na atividade anterior.

2.1. Frase 1: _____

2.2. Frase 2: _____

2.3. Frase 3: _____

3. Lê atentamente as frases seguintes.

Em cada uma, seleciona a explicação que melhor identifica a imprecisão

linguística presente.

3.1. “No excerto, o uso de diminutivos não aparecem.”

- ☐ a) Incoerência ao nível da **flexão verbal**, devido à falta de concordância entre o sujeito e o verbo.
- ☐ b) Incoerência ao nível da **regência**, devido ao uso incorreto de preposições.
- ☐ c) Incoerência ao nível da **pontuação**, devido ao uso indevido da vírgula.

3.2. “A sociedade de Lisboa viva uma vida com princípios e sem luxúria.”

- ☐ a) Incoerência ao nível da **flexão verbal**, devido ao uso incorreto da forma verbal.
- ☐ b) Incoerência ao nível da **coesão referencial**, devido à falta de clareza na relação entre os elementos da frase.
- ☐ c) Incoerência ao nível da **regência**, devido ao uso inadequado de preposições.

3.3. Reescreve as frases corretamente.

3.3.1. “No excerto, o uso de diminutivos não aparecem.”

3.3.2. “A sociedade de Lisboa viva uma vida com princípios e sem luxúria.”

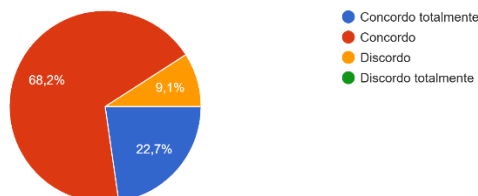
4. Lê as afirmações e indica se são verdadeiras (V) ou falsas (F), com base nos excertos lidos de *Os Maias*.

	V	F
a) Há um indício trágico na descrição de Maria Eduarda: “aquela imagem falsa e literária [...]”.		
b) O excerto relata a ida de Carlos ao Alentejo com seu amigo Cruges.		
c) Carlos foi com Eusebiozinho a Sintra, para ir buscar queijadas.		
d) Eusebiozinho encontra-se em Sintra acompanhado por duas espanholas.		
e) Os dois hotéis, a “Lawrence” e o “Nunes”, eram procurados pelas mesmas razões.		
f) O uso do diminutivo, por exemplo, em “Eusebiozinho”, tem como objetivo retratar a personagem de forma amorosa.		
g) Neste excerto, Pedro é retratado como uma personagem imoral, pois, mesmo sabendo que Madame Salcede é casada, faz de tudo para ter		

Anexo 20 – Questionário de recolha de perceções dos alunos da turma de 11º ano de Escolaridade relativamente às atividades realizadas no âmbito da intervenção A do 2º ciclo de investigação

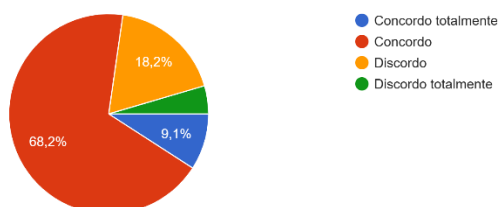
A atividade ajudou-me a pensar sobre o funcionamento da língua.

22 respostas



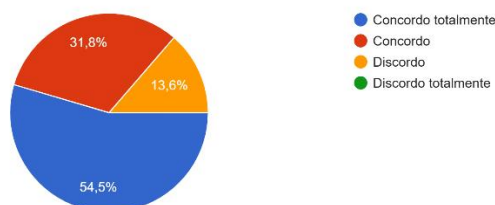
O uso de termos gramaticais ajudou-me a compreender melhor os erros nas frases.

22 respostas



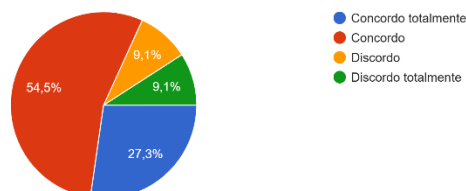
Consegui corrigir as frases corretamente.

22 respostas



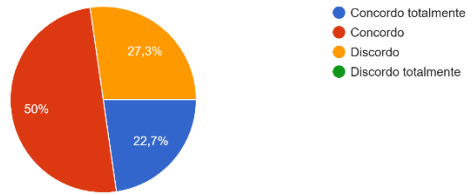
Participei ativamente na atividade.

22 respostas



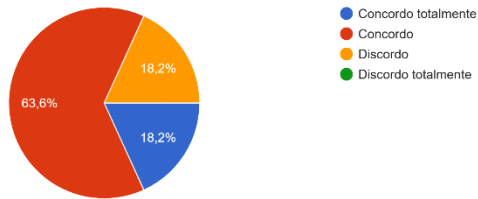
Analisar erros ajudou-me a encará-los de forma mais positiva.

22 respostas



Senti-me motivado/a durante as atividades.

22 respostas



Anexo 21 – Tipologia de erros e ficha de trabalho aplicada aos alunos da turma de 11.º ano de Português, no âmbito da intervenção B do 2.º ciclo de investigação



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Gramática – *Uso da vírgula*

11.º Ano de Escolaridade

PORTUGUÊS

Ano Letivo 2025/2026

1. Uso indevido de vírgula a separar o sujeito do predicado.

✗ Carlos da Maia, admirava Maria Eduarda.

Sujeito

Predicado

✓ Carlos da Maia admirava Maria Eduarda.

2. Uso indevido de vírgula a separar a oração subordinante da oração subordinada substantiva completiva.

✗ Carlos da Maia descobriu, que Maria Eduarda era sua irmã.

Oração subordinante

Oração subordinada
substantiva completiva

✓ Carlos da Maia descobriu que Maria Eduarda era sua irmã.

3. Uso indevido de vírgula a separar o verbo dos complementos (direto, indireto, oblíquo ou agente da passiva) ou dos predicativos (predicativo do sujeito ou predicativo do complemento direto).

✗ Carlos da Maia admirava, Maria Eduarda.

Sujeito

Verbo

Complemento
direto

✓ Carlos da Maia admirava Maria Eduarda.

✗ Carlos da Maia escreveu, ao avô.

Sujeito

Verbo

Complemento
indireto

✓ Carlos da Maia escreveu ao avô.

✗ Carlos da Maia vivia, no Ramalhete.

Sujeito

Verbo

Complemento
oblíquo

✓ Carlos da Maia vivia no Ramalhete.

✗ Carlos da Maia era admirado, por Dâmaso Salcede.

Sujeito

Verbo
auxiliar

Complemento
agente da passiva

✓ Carlos da Maia era admirado por Dâmaso Salcede.

✗ Maria Eduarda parecia, preocupada.

Sujeito

Verbo
copulativo

Predicativo do
sujeito

✓ Maria Eduarda parecia preocupada.

✗ Carlos da Maia considerava Maria Eduarda, encantadora.

Sujeito

Verbo
transitivo-
predicativo

Complemento
direto

Predicativo do
complemento direto

✓ Carlos da Maia considerava Maria Eduarda encantadora.

4. Uso indevido de vírgula a separar os complementos, quando há vários complementos.

✗ Carlos da Maia escreveu uma carta, ao avô.

Sujeito

Verbo

Complemento
direto

Complemento
indireto

✓ Carlos da Maia escreveu uma carta ao avô.

5. Uso indevido da vírgula entre a conjunção e a oração que introduz.

✗ Carlos da Maia ficou perturbado quando, descobriu a verdade sobre Maria Eduarda.

Oração subordinante Conjunção subordinativa adverbial temporal Oração subordinada adverbial temporal

✓ Carlos da Maia ficou perturbado quando descobriu a verdade sobre Maria Eduarda.

1. Atenta no quadro com tipos de erros no uso da vírgula.

2. Em cada quadro, responde aos exercícios e identifica o tipo de erro no uso da vírgula presente nas frases apresentadas.

2.1. Observa a frase que contém um erro no uso da vírgula:

“Pedro escreveu ao pai, dizendo, que o filho teria o seu nome.”

Tipo de erro no
uso da vírgula

2.1.1. Sublinha os verbos principais na frase.

2.1.2. Divide a frase em orações.

2.1.3. Atenta na oração introduzida por “que”. Podes retirá-la da frase?

☐ Sim

☐ Não

2.1.3.1. A oração introduzida por “que” completa o sentido da expressão “dizendo”?

☐ Sim

☐ Não

2.1.4. Classifica a oração “que o filho teria o seu nome”. _____

2.1.5. Corrige a frase. _____

2.2. Observa a frase que contém um erro no uso da vírgula: “Maria Monforte revela, sentimentos contraditórios.” 2.2.1. Qual é o verbo principal da frase? _____ 2.2.2. O que revela Maria Monforte? _____ 2.2.3. Substitui a expressão “sentimentos contraditórios” por um pronome. ____ _____ 2.2.4. A expressão “sentimentos contraditórios” desempenha a função de: ☐ sujeito. ☐ complemento direto. ☐ predicativo do sujeito 2.2.5. Corrige a frase. _____ _____	Tipo de erro no uso da vírgula
--	---

2.3. Observa a frase que contém um erro no uso da vírgula: “Pedro da Maia, vivia feliz com Maria Monforte.” 2.3.1. Substitui o constituinte “Pedro da Maia” por um pronome. 2.3.2. O constituinte “Pedro da Maia” desempenha a função de: ☐ sujeito. ☐ complemento direto. ☐ predicativo do sujeito 2.3.3. Que função sintática que desempenha o constituinte “vivia feliz com Maria Monforte.”? ☐ Predicado. ☐ Complemento do nome. ☐ Predicativo do complemento direto. 2.3.3. Corrige a frase: _____ _____	Tipo de erro no uso da vírgula
--	--

3. Observa as frases que contêm erros de uso da vírgula presentes na tabela. Completa a tabela, incluindo:

- a resposta às questões;
- a correção da pontuação de cada frase;
- a explicação, por palavras tuas, do erro de cada uma das frases.

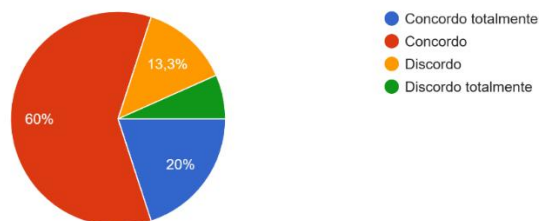
Frase 2: “O facto de Maria e Pedro se terem mudado para Paris, não os fazia pensar numa possível reconciliação.”	Explicação do erro
2.1. Que constituintes entre vírgulas podes retirar da frase sem comprometer o sentido da frase? ☐ “O facto de Maria e Pedro se terem mudado para Paris”. ☐ “não os fazia pensar numa possível reconciliação.”. ☐ Nenhuma das respostas anteriores. 2.2. Reescreve a frase, substituindo o constituinte “O facto de Maria e Pedro se terem mudado para Paris” por um pronome. 2.2.1. “O facto de Maria e Pedro se terem mudado para Paris” desempenha a função sintática de: ☐ complemento direto. ☐ sujeito simples. ☐ predicado. 2.3. _____ Corriges _____ a _____ frase. _____	

Frase 3: “Maria Monforte manifesta sentimentos contraditórios relativamente a Afonso da Maia porque, Afonso tinha uma má impressão dela.”	Explicação do erro
3.1. Sublinha os verbos principais na frase. 3.2. Divide as orações presentes na frase. 3.3. Qual é a palavra que introduz a segunda oração? _____ 3.4. _____ Corriges _____ a _____ frase. _____	

Anexo 22 – Questionário de percepções dos alunos da turma de 11º ano de Português relativamente às atividades realizadas no âmbito da intervenção B do 2º ciclo de investigação

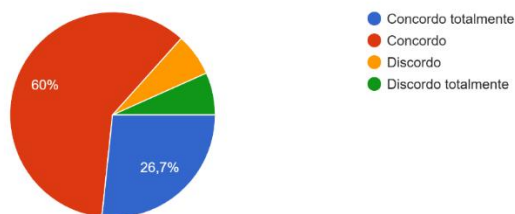
A atividade ajudou-me a pensar sobre o funcionamento da língua.

15 respostas



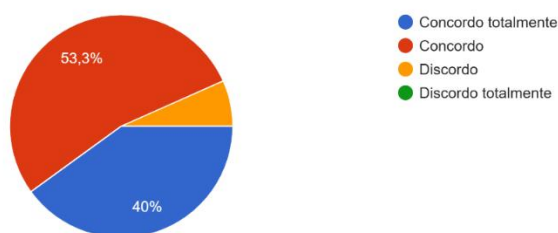
O uso de termos gramaticais ajudou-me a compreender melhor os erros nas frases.

15 respostas



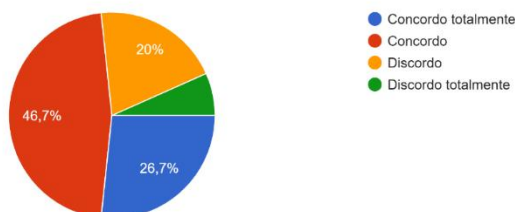
Consegui corrigir as frases corretamente.

15 respostas



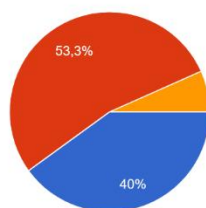
As perguntas orientadoras ajudaram-me na compreensão dos erros.

15 respostas



Participei ativamente na atividade.

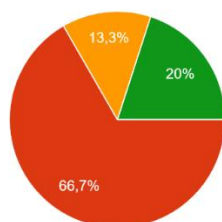
15 respostas



- Concordo totalmente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Analisar erros ajudou-me a encará-los de forma mais positiva.

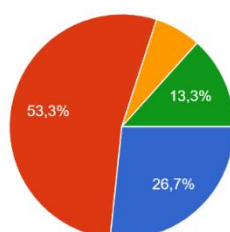
15 respostas



- Concordo totalmente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Senti-me motivado/a durante as atividades.

15 respostas



- Concordo totalmente
- Concordo
- Discordo
- Discordo totalmente

Anexo 23 – Ficha de trabalho aplicada aos alunos das turmas 8QR e 8T no âmbito do 2º ciclo de investigação



Part of the Dukes Education family.
Together we're extraordinary.



Fiche de travail – 8^{ème} année de scolarité – Français – Année scolaire 2025/2026

Nom : _____ Prénom : _____ N.º : ____ Classe : _____

Date : _____

7. Erro de concordância sujeito-verbo

O verbo deve concordar com o sujeito em pessoa e número.

✗ *Mes amis achète des vêtements au centre commercial.*

✓ *Mes amis **achètent** des vêtements au centre commercial.*

8. Erro de conjugação verbal ou ausência de verbo

O aluno não colocou o verbo ou o verbo não está na forma correta para o tempo usado.

✗ *Nous acheter des chaussures au magasin.*

✓ *Nous **achetons** des chaussures au magasin.*

9. Regularização de verbo irregular

O aluno aplica uma terminação regular a um verbo que é irregular.

✗ *Tu prendes le métro pour aller au centre commercial.*

✓ *Tu **prends** le métro pour aller au centre commercial.*

10. Problema de elisão

Em francês, algumas palavras devem contrair-se antes de uma vogal.

✗ *Je aime acheter des vêtements.*

✓ *J'**aime** acheter des vêtements.*

11. Confusão entre forma oral e forma escrita

Algumas palavras em francês soam da mesma forma, mas escrevem-se de maneira diferente.

✗ *Le prix et très intéressant aujourd'hui.*

✓ *Le prix **est** très intéressants aujourd'hui.*

12. Erro lexical ou ortográfico

A palavra é reconhecível, mas não está escrita corretamente.

✗ *Je vais au centre comerciale avec mes amis.*

✓ *Je vais au centre **commercial** avec mes amis.*

4. Observe les phrases incorrectes et prends des notes sur les erreurs et contenus grammaticaux.

« À la cantine de mon école l'ambiance et bonne. »
« J'apprends à mangé équilibré. »
« Le cantine scolaire sert deux plats principaux. »

5. Associe chaque phrase au type d'erreur.

Colonne A	Colonne B
1. «À la cantine de mon école l'ambiance et bonne.»	a) Erreur de conjugaison verbale (utilisation du participe passé au lieu de l'infinitif), due à une confusion entre la forme orale et la forme écrite.
2. « J'apprends à mangé équilibré. »	b) Erreur de conjugaison et d'orthographe, due à une confusion entre la forme orale et la forme écrite.
3. « Le cantine scolaire sert deux plats principaux. »	c) Erreur de concordance entre le déterminant (article masculin) et le nom (féminin).

1 _____ 2 _____ 3 _____

3. Lis les phrases suivantes et choisis la bonne réponse. Corrige les phrases.

- 3.1. « Je écris un peu de français. »

Correction: _____

	a) Problème d'élision : devant une voyelle, <i>je</i> doit se contracter. On écrit <i>j'écris</i> et non <i>je écris</i> .
	b) Erreur de conjugaison verbale : le verbe n'est pas à la bonne forme.
	c) Erreur orthographique due à une confusion entre l'oral et l'écrit : certains mots se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment (<i>peu</i> / <i>peut</i>).

- 3.2. Je m'appelle X e je suis très calme.

Correction: _____

	a) Problème d'élision : devant une voyelle, <i>je</i> doit se contracter. On écrit <i>j'me</i> et non <i>je m'</i> .
	b) Erreur de conjugaison verbale : le verbe n'est pas à la bonne forme.
	c) Interférence du portugais : le mot <i>e</i> vient du portugais. En français, on utilise <i>et</i> .

3.3. Elle va dans les magasins d'occasion pourquoi ils sont moins chers.

Correction: _____

	a) Erreur orthographique due à une confusion entre l'oral et l'écrit : certains mots se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment (<i>moins / moin</i>).
	b) Erreur de structure de la phrase : le connecteur est incorrect. On doit utiliser <i>parce que</i> pour exprimer la cause.
	c) Erreur de conjugaison verbale : le verbe n'est pas à la bonne forme.

3.4. J'm appelle X et j'ai treize ans.

Correction: _____

	a) Problème d'élision : l'élision est incorrecte. On écrit <i>je m'appelle</i> et non <i>J'm appelle</i> .
	b) Erreur de structure de la phrase : l'ordre des mots est incorrect.
	c) Erreur de conjugaison verbale : le verbe n'est pas à la bonne forme.

Anexo 24 – Questionário de recolha de perceções dos alunos das turmas 8T e 8QR de Francês relativamente às atividades realizadas no âmbito do 2º ciclo de investigação

Este questionário insere-se num estudo realizado no âmbito do relatório de estágio da professora-estagiária Cristina Gomes, integrado no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no Ensino Básico e Secundário.

O objetivo deste estudo é compreender as perceções dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas na aula de francês, em particular no que se refere ao ensino da gramática, ao papel do erro no processo de aprendizagem e ao desenvolvimento da consciência sobre o funcionamento da língua, de modo a contribuir para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem.

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de forma sincera, de acordo com a tua experiência.

1. A atividade ajudou-me a pensar sobre o funcionamento da língua francesa.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

2. O uso de termos gramaticais ajudou-me a compreender melhor os erros nas frases.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

3. Consegui corrigir as frases corretamente.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

4. Participei ativamente na atividade.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

5. Analisar erros ajudou-me a encará-los de forma mais positiva.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

6. Senti-me motivado/a durante a atividade.

	Concordo totalmente
	Concordo
	Discordo
	Discordo totalmente

Anexo 25 – Respostas ao questionário de recolha de perceções dos alunos das turmas 8T e 8QR de Francês relativamente às atividades realizadas no âmbito do 2º ciclo de investigação

8T	8QR
1. A atividade ajudou-me a pensar sobre o funcionamento da língua francesa.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente	1. A atividade ajudou-me a pensar sobre o funcionamento da língua francesa.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente
2. O uso de termos gramaticais ajudou-me a compreender melhor os erros das frases.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente	2. O uso de termos gramaticais ajudou-me a compreender melhor os erros das frases.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente
3. Consegui corrigir as frases corretamente.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente	3. Consegui corrigir as frases corretamente.  ■ Concordo totalmente ■ Concordo ■ Discordo ■ Discordo totalmente

4. Participei ativamente na atividade.



■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

5. Analisar erros ajudou-me a encará-los de forma mais positiva.



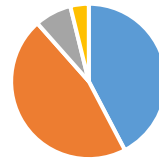
■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

6. Senti-me motivado durante a atividade.



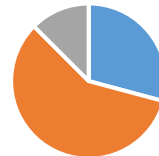
■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

4. Participei ativamente na atividade.



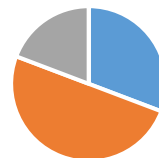
■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

5. Analisar erros ajudou-me a encará-los de forma mais positiva.



■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

6. Senti-me motivado durante a atividade.



■ Concordo totalmente ■ Concordo
■ Discordo ■ Discordo totalmente

Anexo 26 – Parâmetros de cotação das fichas de trabalho aplicadas no segundo ciclo de investigação

A) Parâmetros – ficha de trabalho realizada no âmbito da intervenção A (11º de Português)

Exercício 1.1.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Explicação do erro	O aluno associa corretamente as três frases às respectivas explicações do erro.	3
	O aluno associa corretamente duas das três frases às respectivas explicações do erro.	2
	O aluno apenas associa corretamente uma das três frases à respetiva explicação do erro.	1
	O aluno não associa corretamente nenhuma das frases à respetiva explicação do erro.	0

Exercício 2.1.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando os erros identificados.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando os erros identificados. Ou O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando apenas alguns dos erros identificados.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase.	0

Exercício 2.2.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando os erros identificados.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando os erros identificados. Ou O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando apenas alguns dos erros identificados.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase.	0

Exercício 2.3.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando os erros identificados.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando os erros identificados. Ou O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando apenas alguns dos erros identificados.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase.	0

Exercício 3.1.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2

	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

Exercício 3.2.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

B) Parâmetros – ficha de trabalho de Francês

Exercício 1

Parâmetro	Descrição	Pontuação
-----------	-----------	-----------

Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Análise da frase	O aluno analisa a frase de forma completa e correta, incluindo metalinguagem.	2
	O aluno analisa a frase de forma incompleta e com alguns erros, usando alguma metalinguagem.	1
	O aluno não analisa a frase ou a análise apresenta erros.	0

Exercício 2

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Explicação do erro	O aluno associa corretamente as três frases às respectivas explicações do erro.	3
	O aluno associa corretamente duas das três frases às respectivas explicações do erro.	2
	O aluno apenas associa corretamente uma das três frases à respectiva explicação do erro.	1
	O aluno não associa corretamente nenhuma das frases à respectiva explicação do erro.	0

Exercício 3. 1.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
-----------	-----------	-----------

Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

Exercício 3. 2.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

Exercício 3. 3.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
-----------	-----------	-----------

Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

Exercício 3. 4.

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase.	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	1
	O aluno não seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação.	0

**C) Parâmetros – ficha de trabalho realizada no âmbito da intervenção B
(11º de Português)**

Parâmetro	Descrição	Pontuação
Análise da frase	O aluno responde corretamente a todas as perguntas orientadoras de análise sintática e gramatical da frase.	2
	O aluno responde corretamente a um número parcial de itens de análise frásica. (Foram divididos os itens de cada frase de forma igual, num total de 2. Logo, cada item tem uma cotação variada, consoante o número de itens por frase.)	0,4 – 1,6
	O aluno não responde corretamente a nenhum dos itens de orientação na análise da frase.	0
Correção da frase	O aluno apresenta uma frase correta e sem erros, visando o erro identificado.	2
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, visando o erro identificado.	1
	O aluno apresenta uma frase com incorreções, sem visar o erro identificado. Ou O aluno não corrige a frase	0
Explicação do erro	O aluno seleciona corretamente o tipo de erro e a sua explicação. OU O aluno explica, por palavras próprias, uma explicação adequada do erro presente na frase, mobilizando metalinguagem.	2
	O aluno não apresenta corretamente o tipo de erro, nem uma explicação adequada do mesmo.	0

Anexo 27- Grelhas *excel* de análise das pontuações obtidas nos exercícios das fichas aplicadas no segundo ciclo de investigação

A) Resultados médios por exercício e competência da turma de 11º ano de Português na ficha de trabalho aplicada na intervenção A

Exercício	Alínea	Média	Média (percentagem)	0 - percentagem	1 - percentagem	2 - percentagem	3 - percentagem
Exercício 1		2,92	97%	0%	4%	0%	96%
Exercício 2	2.1.	0,84	42%	52%	12%	36%	
	2.2.	0,68	34%	48%	36%	16%	
	2.3	0,48	24%	64%	24%	12%	
Exercício 3	3.1.	0,48	48%	48%	52%		
	3.1.1.	1,28	64%	32%	8%	60%	
	3.2.	0,8	80%	20%	80%		
	3.2.2	1,44	72%	8%	40%	52%	

Média Exercício	Parâmetro	0	1	2	3
1	Explicação	0%	4%	0%	96%
2	Correção	55%	24%	21%	
3	Explicação	34%	66%		
	Correção	68%	20%	24%	

Competência linguística					Média
2.1.	2.2.	2.3.	3.1.1.	3.2.1.	
42%	34%	24%	64%	72%	47%

Competência metalinguística			Média
1	3.1.	3.2.	
97%	48%	80%	75%

B) Resultados médios por exercício e competência da turma 11º ano de Português na ficha de trabalho aplicada na intervenção B

		2	0-2	0
Frase 1	Análise	50%	46%	4%

	Correção	81%	0%	19%
	Explicação	77%	0%	23%
Frase 2	Análise	69%	31%	0%
	Correção	65%	8%	27%
	Explicação	58%	0%	42%
Frase 3	Análise	88%	8%	4%
	Correção	73%	12%	15%
	Explicação	58%	0%	42%
Frase 4	Análise	19%	69%	12%
	Correção	69%	4%	27%
	Explicação	27%	0%	73%
Frase 5	Análise	38%	46%	15%
	Correção	50%	12%	38%
	Explicação	46%	0%	54%
Frase 6	Análise	58%	19%	23%
	Correção	42%	23%	35%
	Explicação	58%	0%	42%

Total	Análise	54%	37%	10%
	Correção	63%	10%	27%
	Explicação	54%	0%	46%

Análise						
Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Média
1,661538	1,807692	1,846154	1,338462	1,276923	1,365385	1,549359
83%	90%	92%	67%	64%	68%	77%

Competência linguística						
Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Média
1,615385	1,384615	1,576923	1,423077	1,115385	1,076923	1,365385
81%	69%	79%	71%	56%	54%	68%

Competência metalinguística						
Frase 1	Frase 2	Frase 3	Frase 4	Frase 5	Frase 6	Média
1,538462	1,153846	1,153846	0,538462	0,923077	1,153846	1,076923
77%	58%	58%	27%	46%	58%	54%

C) Resultados médios por exercício e competência da turma 8T de Francês

Exercício	Alínea		Média	Média Porcentagem	0 - porcentagem	1- porcentagem	2- porcentagem	3 - porcentagem
Exercício 1	a)	Análise	1,1765	59%	35%	12%	53%	
		Correção	1,2941	65%	18%	35%	47%	
	b)	Análise	1,2353	62%	29%	18%	53%	
		Correção	1,1765	59%	24%	35%	41%	
	c)	Análise	1,1765	62%	35%	12%	53%	
		Correção	1,3529	68%	6%	53%	41%	
Exercício 2		Explicação	2,8824	96%	0%	6%	0%	94%
Exercício 3	3.1.	Explicação	0,7647	76%	24%	76%		
		Correção	1,5882	79%	18%	6%	76%	
	3.2.	Explicação	0,9412	94%	6%	94%		
		Correção	1,7647	88%	6%	12%	82%	
	3.3.	Explicação	0,9412	94%	6%	94%		
		Correção	1,1765	100%	6%	71%	24%	
	3.4.	Explicação	1	100%	0%	100%		
		Correção	1,5294	76%	6%	35%	59%	

		0	1	2	3
Média Exercícios 1 e 2	Análise	33%	14%	53%	
	Correção	16%	41%	53%	
	Explicação do erro	0%	6%	0%	94%
Média exercício 3	Correção	9%	31%	60%	
	Explicação do erro	9%	91%		

Análise (estratégia)			Média
Exercício 1			
a)	b)	c)	
1,17647059	1,235294	1,176471	60%

Competência linguística							Média
Exercício 1			Exercício 2				
a)	b)	c)	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	
1,294118	1,176471	1,352941	1,588235	1,764706	1,176471	1,529412	76%

Competência metaliguística					Média
Exercício 2	Exercio 3				
	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	

2,882353	0,764706	0,941176	0,941176	1	91%
----------	----------	----------	----------	---	-----

D) Resultados médios por exercício e por competência da turma 8QR de Francês

Exercício	Alínea		Média	Média Percentagem	0 - percentagem	1- percentagem	2- percentagem	3 - percentagem
Exercício 1	a)	Análise	1,4231	71%	27%	4%	69%	
		Correção	1,6538	83%	8%	19%	73%	
	b)	Análise	1,4615	73%	27%	0%	73%	
		Correção	1,4231	71%	19%	19%	62%	
	c)	Análise	1,3846	73%	31%	0%	69%	
		Correção	1,3462	67%	27%	12%	62%	
Exercício 2		Explicação	2,9615	99%	0%	0%	4%	96%
Exercício 3	3.1.	Explicação	0,9615	96%	4%	96%		
		Correção	1,8077	90%	0%	19%	81%	
	3.2.	Explicação	1	100%	0%	100%		
		Correção	1,7308	87%	4%	19%	77%	
	3.3.	Explicação	0,9231	92%	8%	92%		
		Correção	0,7692	88%	27%	69%	4%	
	3.4.	Explicação	0,8846	88%	12%	88%		
		Correção	1,5769	79%	12%	19%	69%	

		0	1	2	3
Média Exercícios 1 e 2	Análise	28%	1%	71%	
	Correção	18%	17%	71%	
	Explicação do erro	0%	0%	4%	96%
Média exercício 3	Correção	11%	32%	58%	
	Explicação do erro	6%	94%		

Análise (estratégia)	Média
----------------------	-------

Exercício 1			
a)	b)	c)	
1,42307692	1,461538	1,384615	1,423077
71%	73%	69%	71%

Competência linguística							Média
Exercício 1			Exercício 2				
a)	b)	c)	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	
1,65384615	1,423077	1,346154	1,807692	1,730769	0,769231	1,576923	74%
83%	71%	67%	90%	87%	38%	79%	

Competência metaliguística					Média
Exercício 2	Exercicio 3				
	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	
2,96153846	0,96153846	1	0,923077	0,884615	94%
99%	96%	100%	92%	88%	

Anexo 28 – Uso de Inteligência Artificial

Ao longo da elaboração do presente relatório de estágio, foi utilizada a ferramenta ChatGPT (OpenAI) como apoio à escrita académica. A sua utilização incidiu sobretudo na revisão linguística de textos redigidos pela autora, na melhoria da clareza discursiva, na organização estrutural de secções do relatório e no esclarecimento de dúvidas relativas às normas APA (7.^a edição).

Assim, reproduzem-se em seguida os *prompts* e as respostas obtidas.

PROMPT: “Estou a elaborar um relatório de estágio para o Mestrado em Ensino de Português e Francês. O meu projeto de investigação-ação incide sobre o impacto da análise reflexiva e desdramatizada do erro no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos. Pretendo abordar conceitos como consciência metalinguística, pedagogia do erro, tratamento e correção do erro, feedback corretivo e análise reflexiva da língua. Com base nestes eixos temáticos, sugere uma estrutura coerente para o enquadramento teórico, indicando possíveis secções e subsecções.”

RESPOSTA: “Uma possível organização do enquadramento teórico poderá estruturar-se em três grandes capítulos, articulados entre si e progressivamente orientados para a problemática da investigação.

1. Consciência metalinguística e aprendizagem das línguas

1.1. Definição e enquadramento conceptual da consciência metalinguística

- Distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito da língua;
- Processos epilinguísticos e metalinguísticos;
- A consciência metalinguística como objeto de ensino.

1.2. Consciência linguística e consciência metalinguística

- Distinções conceptuais;
- Implicações para o ensino da gramática;
- Papel da verbalização e da justificação linguística.

1.3. Consciência metalinguística e aprendizagem gramatical

- Relação entre reflexão linguística e aprendizagem;
- Papel da escolarização na construção do conhecimento gramatical;
- Desenvolvimento da autonomia linguística.

2. O erro na aprendizagem das línguas

2.1. Evolução das concepções do erro

- Perspetivas behavioristas;
- Análise de erros;
- Pedagogia do erro.

2.2. O erro como indicador de aprendizagem

- O erro como hipótese do aprendiz;
- Função diagnóstica do erro;
- Erro e desenvolvimento linguístico.

2.3. Tipologias de erro

- Erro e falta;
- Classificações dos erros;
- Potencial didático das diferentes categorias de erro.

3. Tratamento do erro e desenvolvimento da consciência metalinguística

3.1. Modalidades de correção

- Correção direta;
- Correção indireta;
- Autocorreção;
- Heterocorreção.

3.2. Feedback corretivo

- Debates sobre a eficácia da correção;
- Feedback corretivo e aprendizagem;
- Feedback corretivo e reflexão metalinguística.

3.3. Análise reflexiva do erro

- O erro como objeto de reflexão;
- Verbalização e conceptualização linguística;
- O papel do professor enquanto mediador da reflexão.

Esta organização permite estabelecer uma progressão lógica: parte-se da consciência metalinguística enquanto conceito central, analisa-se depois o estatuto do erro na aprendizagem das línguas e, por fim, aborda-se o tratamento do erro como estratégia suscetível de favorecer a reflexão linguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística.”

A estrutura final do enquadramento teórico foi posteriormente reformulada pela autora, em função da revisão da literatura realizada e da evolução do projeto de investigação.

PROMPT: “Estou a organizar a bibliografia do meu relatório de estágio. Com base nos documentos em anexo, elabora as referências bibliográficas de acordo com as normas APA (7.ª edição). Indica também eventuais elementos em falta necessários para completar a referenciação.”

RESPOSTA: “Com base nos documentos fornecidos, proponho as seguintes referências em formato APA (7.ª edição). Recomenda-se a verificação dos elementos bibliográficos diretamente nas publicações originais.

Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, 31(2), 111–127.
<https://doi.org/10.14393/LL62-v31n2a2015-6>

Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199–213.

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

Pinto, M. A. (2015). The “MATEL” (Metalinguistic Awareness Tests in European Languages) LLP Project: Scope, objectives and achievements. University of Rome “Sapienza”.

Teberosky, A., & Ribera, N. (2005). A terminologia metalingüística no ensino da linguagem escrita. *Educação em Debate*, 27(49/50), 23–29.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2002). Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas. Ministério da Educação.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.

Notas:

- Recomenda-se confirmar os dados editoriais completos do texto de Flores (2001).
- Recomenda-se confirmar o intervalo de páginas do artigo de Teberosky e Ribera.
- No caso de documentos institucionais, deve verificar-se se existe URL permanente ou versão eletrónica oficial.”

PROMPT: “Revê linguisticamente o seguinte parágrafo, melhorando a clareza, a precisão terminológica e a adequação ao registo académico. Mantém o conteúdo: Neste quadro, o erro entendido como manifestação de representações linguísticas em construção, constitui mais do que um desvio à norma, um momento inerente ao processo de apropriação das regras de funcionamento da língua. Daqui decorre a importância das atividades didático-pedagógicas que integram a correção, na

medida em que estas favorecem a tomada de consciência do erro e das formas linguísticas.”

RESPOSTA: “O parágrafo está globalmente bem formulado e apresenta uma articulação coerente entre a conceção do erro e a sua relevância pedagógica. No entanto, algumas expressões podem ser ligeiramente reformuladas para tornar a argumentação mais fluida e precisa.

Em particular:

- "tomada de consciência do erro e das formas linguísticas" surge de forma algo abstrata;
- a expressão "mais do que um desvio à norma" pode ser reforçada para evidenciar melhor a dimensão construtiva do erro;
- a segunda frase poderia estabelecer uma ligação mais explícita entre a conceção do erro e as implicações didáticas daí decorrentes.

Eu sugeriria algo deste género:

"Neste quadro, o erro, entendido como manifestação de representações linguísticas em construção, constitui não apenas um desvio à norma, mas também uma etapa inerente ao processo de apropriação das regras de funcionamento da língua. Esta perspetiva confere particular relevância às atividades didático-pedagógicas que integram a correção, na medida em que favorecem a tomada de consciência dos mecanismos linguísticos envolvidos e promovem uma reflexão mais aprofundada sobre o funcionamento da língua."

A reformulação mantém a ideia original, mas torna mais explícita a relação entre a conceção do erro e o valor pedagógico das atividades de correção.”

PROMPT: “Revê linguisticamente o seguinte parágrafo, melhorando a clareza, a precisão terminológica e a adequação ao registo académico. Mantém o conteúdo original: O presente capítulo visa descrever criticamente a ação levada a cabo nas turmas visadas pelos objetivos investigativos, no âmbito da investigação-ação

definida nos capítulos anteriores, seguindo uma metodologia cíclica, que pretende gerar alterações positivas.”

RESPOSTA: Para um relatório de mestrado, o parágrafo está globalmente correto, mas pode ser tornado mais académico e preciso.

Há algumas expressões que soam demasiado genéricas ou pouco naturais em português académico:

- "ação levada a cabo" é uma formulação pouco específica;
- "turmas visadas pelos objetivos investigativos" soa algo artificial;
- "pretende gerar alterações positivas" sugere um resultado esperado da investigação, quando é geralmente preferível manter uma formulação mais neutra.

Eu sugeriria algo deste género:

"O presente capítulo tem como objetivo descrever e analisar criticamente a intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito do projeto de investigação-ação apresentado nos capítulos anteriores. A intervenção foi implementada nas turmas participantes no estudo e estruturada segundo uma lógica cíclica de planificação, ação, observação e reflexão, característica da metodologia de investigação-ação."

Esta reformulação mantém o conteúdo original, mas utiliza uma terminologia mais habitual na investigação em educação e torna o texto mais preciso do ponto de vista metodológico.

PROMPT: “Revê linguisticamente o seguinte excerto, melhorando a clareza, a precisão terminológica e a adequação ao registo académico. Mantém o conteúdo original: Após ter dado os minutos iniciais da aula para que os alunos se acomodassem e retirassem os materiais necessários para o funcionamento da aula, a professora cumprimentou os alunos e revelou que teriam uma aula um pouco diferente. Assim, convidou os alunos a servirem-se dos seus telemóveis ou outros dispositivos digitais como tablets, para abrirem a plataforma digital Wooclap.”

RESPOSTA: “O excerto apresenta de forma clara a sequência das atividades realizadas, mas aproxima-se do relato cronológico típico de um diário de bordo. Num relatório de investigação, é geralmente preferível privilegiar um registo mais analítico e menos narrativo.

Expressões como "a professora cumprimentou os alunos" ou "revelou que teriam uma aula um pouco diferente" descrevem acontecimentos concretos da aula, mas não acrescentam informação relevante para a compreensão dos procedimentos metodológicos implementados.

Uma reformulação possível seria:

"Após os procedimentos iniciais de organização da aula, os alunos foram convidados a aceder à plataforma digital Wooclap através dos respetivos dispositivos móveis. Esta etapa teve como objetivo facilitar a participação dos alunos nas atividades propostas e permitir a recolha imediata das suas respostas ao longo da sessão."

Esta reformulação centra a atenção nos objetivos pedagógicos da atividade e não apenas na descrição sequencial dos acontecimentos.”