




Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Trabalho de Projeto Desenvolvimento da competência comunicativa: a oralidade do francês com as TIC

Florência Robalo Basílio Frango

Trabalho de Mestrado
em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes
e da Professora Teresa de Jesus Soares Coelho

junho 2012

TRABALHO DE PROJETO

Desenvolvimento da competência comunicativa: a oralidade no francês com as TIC

Florência Robalo Basílio Frango

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e da Professora Teresa de Jesus Soares Coelho, Professora adjunta do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

O júri

Presidente

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

Prof. Doutor

Professor de

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que acompanharam este projeto e cujas contribuições se revelaram determinantes para a sua realização e concretização. A algumas delas, pelo apoio especial e permanente que nos prestaram, queremos expressar o nosso reconhecimento:

- À Professora Doutora Maria Manuela Abrantes, o nosso mais sincero reconhecimento pela orientação, os conselhos e sugestões, amizade e exigência.

- À Professora Teresa Coelho, co orientadora e supervisora da prática pedagógica de Francês, pela ajuda, compreensão e exigência.

- À Professora Maria Luísa Beato, professora cooperante, pela dedicação, imensa simpatia e disponibilidade e por nos ter aberto as portas da sua sala.

- A todos os Professores da componente letiva do Mestrado pela partilha generosa do seu conhecimento e experiência e em especial à Professora Doutora Margarida de Passos Morgado.

- Às minhas colegas Elisabeth Pinto da Silva e Célia Valente Gamas pela solidariedade e pela amizade em momentos tão importantes neste percurso académico.

- Aos meus pais, por tudo o que me ensinaram.

- À minha família e amigos, pela ajuda e apoio que disponibilizaram e em especial ao meu marido e às minhas filhas que merecem um especial reconhecimento por ajudarem com o seu sorriso a transformar obstáculos em caminhadas suaves.

A todos um profundo agradecimento

Palavras chave

Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação, competência comunicativa, oralidade, aplicação multimédia

Resumo

Com a multiplicação e uso crescente das novas tecnologias, no nosso entender, não faz muito sentido ensinar uma Língua Estrangeira recorrendo só a um manual ou a fichas de trabalho. É muito importante que se recorra às Tecnologias de Informação e Comunicação de maneira a motivar os aprendentes. Torna-se assim definitivamente necessária a aplicação de métodos de ensino-aprendizagem na sala de aula, tais como as abordagens plurais e multimodais que serão benéficos não só para o professor mas também para os seus alunos.

No decorrer do ano letivo 2011/2012 decidimos utilizar as TIC, com o objetivo de analisar se os níveis de competência oral dos alunos para a aprendizagem de uma língua (Francês) aumentavam com a utilização e produção de material pedagógico TIC. Por um lado, ao utilizar as TIC nas suas várias aplicações multimédia tentamos verificar alguns dos impactos que estas têm na transmissão, tanto ao nível dos aspetos sociais e culturais, como no conseqüente aumento dos níveis de motivação na aprendizagem do Francês. Por outro lado, ao recorrer à passagem de pequenos vídeos e outras aplicações procuramos observar as conseqüências que estes provocaram aquando da introdução, revisão, prática e consolidação não só de itens gramaticais como também lexicais e, claro, os respetivos níveis de desenvolvimento na aprendizagem do Francês. Apesar de o tempo ter sido limitado e do contexto ter sido específico, pretendemos expor de forma qualitativa os resultados obtidos pelos alunos da turma e enaltecer a importância, a versatilidade e benefício da utilização das TIC para o ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras.

Este estudo não pretende analisar a qualidade da metodologia que a professora cooperante utilizou, nem a qualidade do manual adotado. Pretende apenas descrever e interpretar a forma como os alunos evoluíram nas várias competências orais em LE. Neste sentido, é possível verificar que as TIC são uma alavanca útil no processo de aprendizagem nomeadamente para o treino das referidas competências comunicativas.

Keywords

Integration of Technology and Communication, communication skills, speaking, multimedia application

Abstract

With the development and increased use of new technologies, in our view, it does not make sense to teach a foreign language using only a textbook or worksheets. It is very important to refer the Information Technology and Communication to motivate learners. Thus we definitely needed to apply plural methods and multimodal approaches that will be beneficial not only for the teacher but also for their students.

During the academic year 2011/2012 we decided to use ICT in order to analyze the levels of oral competence of students to learn a language (French) increased with the use and production of ICT teaching materials. On one hand, we tried to check the use of ICT in its various multimedia applications and some of its impacts on the acquisition of both social and cultural aspects and on the resulting increased levels of motivation for learning French. Moreover, by using the view of small videos and other applications we tried to observe the consequences that these have caused in the introduction, revision, practice and consolidation not only of also lexical items and of course, the respective levels of development in learning French. Although time was limited the study has been in a specific context, we pretend to present, in a qualitative way, the results obtained by students in the class and enhance the importance, versatility and benefits of using ICT for teaching and learning of foreign languages.

This study is not to review the quality of the methodology used to cooperating teacher, or the quality of the manual adopted. We just want to describe and interpret how the students developed skills in various oral Foreign Language. In this sense, we can see that ICT is useful in the learning process especially for the training of communicative competence in terms of speaking.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	IX
INTRODUÇÃO	1
ÂMBITO	1
INTERESSE DO ESTUDO	2
ESTRUTURA DO RELATÓRIO	2
CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DO ESTUDO	3
1. AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	3
2. OS OBJETIVOS DO ESTUDO	3
SEGUNDA PARTE	5
CAPÍTULO 2 - A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	5
1. AS COMPETÊNCIAS NO CNEB	5
2. A DIFERENÇA ENTRE COMPETÊNCIAS E OBJETIVOS	6
3. DO NÍVEL DE DESEMPENHO ÀS METAS DE APRENDIZAGEM	7
CAPÍTULO 3 - OS MODELOS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	8
1. MODELO AUTORITÁRIO <i>VERSUS</i> MODELO PARTICIPANTE	8
2. O MODELO CIRCULAR	8
3. A DEFINIÇÃO DAS TIC - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	9
4. A PERSPETIVA ACIONAL	10
5. AS COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	11
CAPÍTULO 4 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA	12
A CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA	12
1. O ESTUDO DE CASO (ÚNICO)	12
2. AS CARACTERÍSTICAS DE UM ESTUDO DE CASO	12
3. AS FASES DO PROCESSO DA INVESTIGAÇÃO AÇÃO	12
4. A AMOSTRA	13
5. A ABORDAGEM E AS TÉCNICAS E OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	14
6. AS ENTREVISTAS AOS ALUNOS	14
7. A ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE	15

8. AS NOTAS DE CAMPO	15
9. OS REGISTOS ÁUDIO	16
10. AS PRODUÇÕES DE ALUNOS	16
11. OS PRINCÍPIOS ÉTICOS	16
12. A TRIANGULAÇÃO DE DADOS	17
TERCEIRA PARTE	18
CAPÍTULO 5 - A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	18
1. DAS AULAS DE IPP - INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL À PP - PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	18
2. O MEIO DE ORIGEM DOS ALUNOS	18
3. A INSTITUIÇÃO	19
4. A TURMA.....	19
5. OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	22
CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO	27
1. A COMPETÊNCIA PLURILINGUE	27
2. A IMPORTÂNCIA DO FRANCÊS - LE.....	28
3. AS TRÊS FASES DO ESTUDO	28
4. OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS TIC COMPLEMENTARES	41
1º MATERIAL PEDAGÓGICO	43
2º MATERIAL PEDAGÓGICO	44
3º MATERIAL PEDAGÓGICO	45
4º MATERIAL PEDAGÓGICO	47
5º MATERIAL PEDAGÓGICO	50
6º MATERIAL PEDAGÓGICO	51
7º MATERIAL PEDAGÓGICO	53
8º MATERIAL PEDAGÓGICO	54
5. TRABALHOS DE ALUNOS PRODUZIDOS ATRAVÉS DAS TIC	55
6. AS VANTAGENS DA METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DE DADOS.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
LIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	67
RECOMENDAÇÕES	68
REFERÊNCIAS.....	69
LISTA DE APÊNDICES.....	72

Índice de Figuras

Figura 1 - Vídeoclip com áudio - quebra gelo	43
Figura 2 - PPT em forma de Storyboard.....	45
Figura 3 - PPT da biografia do cantor Grégoire.....	46
Figura 4 - Vídeoclip da canção «Toi + Moi» de Grégoire	46
Figura 5 - Letra da canção «Toi + Moi» com espaços para completar	47
Figura 6 - <i>Movie maker</i> sem áudio narrativo	49
Figura 7 - <i>Movie maker</i> com áudio texto narrativo	49
Figura 8 - Imagem da Terra em Rede.....	50
Figura 9 - Imagem do telemóvel multi uso	50
Figura 10 - PPT de vocabulário sobre a roupa	52
Figura 11 - Hipertexto com entrevista televisiva	52
Figura 12 - Ficha de vocabulário sobre a galette des rois	53
Figura 13 - TPC individual em word com fotografias, enviado via correio eletrónico	55
Figura 14 - Trabalho de grupo escrito e oral em PPT com vídeo clip musical.....	56
Figura 15 - Trabalho de grupo escrito e oral em word com fotografias e vídeo clip musical	57
Figura 16 - As TIC são importantes porque.....	59
Figura 17 - Autoavaliação dos alunos sobre o progresso na oralidade.....	60
Figura 18 - A aula de que gostei muito foi... ..	61
Figura 19 - Compilação de vocabulário sobre a avaliação das aulas.....	62
Figura 20 - A aula de que não gostei nada... ..	63

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos alunos	20
Quadro 2 - Habilitações dos pais	20
Quadro 3 - Situação profissional dos pais	21
Quadro 4 - Situação escolar	21
Quadro 5 - Metodologias de ensino	24
Quadro 6 - Principais sessões de trabalho com a professora cooperante	25
Quadro 7 - Didática das Línguas e Culturas e Tecnologias.....	31
Quadro 8 - Funções ou operações discursivas	32
Quadro 9 - Perspetivas acionais	32
Quadro 10 - Matriz de trabalho em <i>word</i> com fotografias.....	54

Lista de abreviaturas e siglas

CC - competência comunicativa

CD - compact disc

CD-ROM - Compact-disc reading only

CNEB - Currículo Nacional de Ensino Básico

CO - compreensão oral

EB - educação básica

EC - estudo de caso

IA - investigação ação

LE - língua estrangeira

LE I - língua estrangeira I

LE II - língua estrangeira II

LM - língua materna

MA - metas de aprendizagens

ME - Ministério da Educação

NT - novas tecnologias

PP - prática pedagógica

QECL - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

s/d - sem data

s/p - sem página

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TIE - Tecnologias de Informação em Educação

INTRODUÇÃO

Âmbito

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no Ensino Básico. Este relatório diz respeito à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (Prática Pedagógica) realizada durante o ano letivo 2011/2012.

O acesso ao conhecimento passa pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo esse um pré requisito essencial foi um fator favorável à nossa mobilidade pessoal e profissional. Além do domínio da nossa língua materna, no nosso caso o francês, a capacidade de comunicar noutras línguas é, no nosso entender, e no mundo atual e global, uma mais valia para o exercício, não só, de uma cidadania ativa e participada, como uma abertura de horizontes e fronteiras. Consideramos que o domínio das CC - Competências Comunicativas em várias línguas potencia o alargamento das vivências, pois permite o acesso a outras culturas, outros hábitos, outros modos de viver e de pensar. Adaptado de (Dgicd., s/d).

Depois de termos retomado a nossa vida académica, apercebemo-nos de que a oralidade não ocupava, nas aulas de LE - língua estrangeira, um lugar tão importante como o da CE - Compreensão Escrita e da EE - Expressão Escrita, uma vez que somos avaliados, na maior parte das vezes, através da Escrita quando realizamos um teste. Estas provas avaliativas são fontes de *stress* e ansiedade e podem alterar os resultados e a forma de vivenciar todo um período letivo. Consideramos que as provas escritas são mais objetivas porque há um registo que pode ser revisto. Ao nível da CO - Comunicação Oral, nem sempre há registos gravados, podendo, no entanto, haver grelhas de avaliação, sendo que a Comunicação Oral é frequentemente efémera.

Segundo Santos (s/d) a oralidade é a forma mais natural, elementar e original da produção da linguagem humana. A capacidade de falar e do modo como o fazemos é que diferencia o homem dos outros animais. A CO é independente de qualquer outro sistema, sendo que existe, por si mesma, sem ter que se apoiar noutros elementos: de leitura ou de escrita.

Uma entrevista dada por Sírio Possenti (1996, s/p) reforça a ideia da escrita ter aparecido e ter permitido dar um passo evolutivo importante ao nível económico e político das sociedades. No entanto, a escrita não pode ser considerada completa e perfeita, contrariamente, à oralidade que seria incompleta e imperfeita:

as influências principais da linguística derivam de posições que aparentemente são só teóricas: a língua é um sistema (daí deriva, por exemplo, que os “erros” são organizados; não se aprende por etapas - da frase curta à longa; a língua falada é uma língua - ou seja, a oralidade não é “imperfeita”. Versões confiáveis da linguística ensinam-nos que falar e, eventualmente, escrever de maneira diferente, não é igual a errar; não se aprende uma língua estudando regras, mas convivendo (interagindo linguisticamente, discursivamente) numa “comunidade”. Por outro lado, falamos por textos/discursos (...) e não por palavras ou frases. A história das línguas ensina-

nos que os erros de hoje são a língua do futuro. Por isso, as avaliações que se fazem usualmente das falas populares são bastante precárias, feitas a partir de um manual concebido como se fosse de etiqueta “as gramáticas do certo e do errado” (s/p).

Interesse do estudo

Este relatório situa-se na linha das preocupações que nos remetem para a problemática da Competência Oral e, mais concretamente, da oralidade em línguas estrangeiras, aspirando ser um modesto contributo para aprofundar o conhecimento do desenvolvimento acerca desta competência comunicativa com alunos do 8.º ano, do 3.º ciclo do ensino básico, na disciplina de francês - LE II, com as TIC.

A principal finalidade da realização deste estudo de caso é o seu aproveitamento na nossa formação enquanto futura professora e uma melhoria das práticas ao nível do ensino e aprendizagem da oralidade em LE, no 3.º ciclo do ensino básico com as TIC.

Estrutura do relatório

Este trabalho está organizado em três partes, dividido em seis capítulos, versando os seguintes temas:

A primeira parte está organizada num capítulo. O capítulo 1, após uma breve apresentação da temática, apresenta na introdução o problema que propomos abordar e os objetivos do estudo.

Na segunda parte, no capítulo 2, apresentamos um enquadramento teórico da pesquisa que fundamenta o relatório realizado. Ocupamo-nos, no capítulo seguinte, o 3.º, de mostrar e refletir sobre os modelos e perspetivas da prática pedagógica. O capítulo 4 trata de expor o plano de investigação e a metodologia adotados.

Na terceira parte, relativa ao capítulo 5, descrevemos o modo como se organizou e estruturou este trabalho. O capítulo 6 apresenta os resultados e análise do estudo.

Nas considerações finais e recomendações são apresentados os resultados mais salientes, bem como as considerações finais, as limitações do estudo e as recomendações.

No final, apresentamos as referências e em apêndice, juntamos alguns materiais pedagógicos, grelhas de avaliação, protocolos de entrevistas e outros documentos que pensamos serem importantes para uma melhor compreensão do trabalho realizado.

Gostaríamos de referir que, na redação deste relatório, optamos por não traduzir para português algumas das citações das quais nos socorremos, uma vez que este trabalho diz respeito a línguas estrangeiras.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DO ESTUDO

Em todos os estudos, o ponto de partida é a seleção de questões que as guiem. Assim, importa selecionar questões do estudo, o que se vai observar, e as ferramentas usadas para recolher e tratar os dados.

O problema que pretendemos abordar coloca-se da seguinte forma: Será que os alunos do 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico desenvolvem mais as competências de compreensão, produção e interação oral, com as TIC, de acordo com as metas de aprendizagem definidas ao nível da disciplina de francês LE II?

1. As questões de investigação

As questões de investigação que decorrem do problema enunciado são as seguintes:

1. Que instrumentos de registo do desempenho oral dos alunos utiliza o professor de francês - LE II?
2. Em que medida a utilização e produção de material multimédia, pela professora estagiária e pelos alunos do 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, na aula de francês LE II, contribui para desenvolver competências ao nível da oralidade?
3. Será que a reflexão do professor sobre o desenvolvimento da oralidade através das TIC se traduz numa consequente alteração de práticas?

2. Os objetivos do estudo

A colocação destas questões, para além de ter orientado todo o desenho do trabalho e as opções metodológicas tomadas, encaminhou-o no sentido de que, com a sua consecução, se pudessem atingir os seguintes objetivos:

- Numa primeira fase, identificar e compreender o papel que o programa de francês atribui à oralidade.
- Numa segunda fase, identificar os principais problemas registados nas produções orais dos alunos.
- Numa terceira fase, promover uma reflexão sobre a necessidade de implementação de práticas metodológicas diferenciadas ao nível da oralidade.
- Por último, refletir, produzir e implementar estratégias e atividades, com as TIC, para o treino da oralidade, na aula de francês.

Passaremos, seguidamente, à explicitação do quadro teórico do estudo que, conforme anunciado, se insere no paradigma da utilização das TIC, numa perspetiva de desenvolvimento da competência comunicativa em francês.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 2 - A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Neste capítulo temos necessidade de apresentar as competências previstas consideradas no Currículo Nacional do Ensino Básico, clarificar as diferenças entre competência e objetivo, abordar os níveis de desempenho dos alunos, enquadrados dentro das metas de aprendizagem da turma a que se refere no estudo.

1. As competências no CNEB

O CNEB - Currículo Nacional de Ensino Básico refere três tipos de competências: as Gerais, as Essenciais e as Específicas.

De acordo com o CNEB, às Competências Gerais, os aprendentes devem «usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação. A operacionalização transversal consiste em compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos e interagir oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros». (Educação, Currículo Nacional do Ensino Básico, 2010, p. 15).

No que diz respeito às Competências Essenciais (DGIDC, S/D), podemos constatar que a noção de competência é ampla uma vez que «integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso». Trata-se, portanto, de «promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno».

Os professores de LE devem ser os gestores do currículo no contexto do projeto educativo da sua escola. Eles têm um papel fundamental na integração das TIC nas atividades pedagógicas que desenvolvem e nas respetivas equipas pedagógicas.

Nas Competências Específicas dos 2.º e 3.º ciclo, nomeadamente nas competências de comunicação, o interagir refere-se ao OUVIR/FALAR em situações de comunicação diversificadas, com desempenhos esperados no final do 3.º ciclo, tais como «participação em conversas sobre assuntos do quotidiano e da atualidade, (LE II), participação em conversas no contexto das atividades da aula (LE I e LE II), a auto apresentação e apresentação de pessoas a partir de tópicos (elementos de identificação, situação familiar, características pessoais, gostos, hábitos) e/ou de elementos linguísticos (LE I e LE II); conversas telefónicas; entrevistas e adequação de comportamentos comunicativos.» (Ministério da Educação, Currículo Nacional do Ensino Básico, 2010, p. 35).

2. A diferença entre Competências e Objetivos

De acordo com muitos educadores, a noção de competência confunde-se com a noção de objetivo a alcançar. Consideramos importante esclarecer para este trabalho a noção e a relação que existe entre esses dois conceitos.

Para Libório (2006, s/p), a noção de competência define-se como sendo «O saber que importa nesta perspectiva das competências é o que poderá ser útil ao seu possuidor na resolução de problemas, na relação com os outros, na sua relação com o conhecimento, na sua ação diária. Um saber a que o seu possuidor é capaz de atribuir sentido, tornando-o utilizável». (Ofélia Libório *in* Encontro Internacional Qualidade em Educação de Infância: currículo e aprendizagens (2006) in www.Sonhos e Companhia)

Numa outra perspectiva teórica, Roldão (2003, pp. 20-21) define objetivo como «aquilo que se pretende que um aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento», e define competência como o «saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo - intelectual, verbal ou prático - e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles». (2003, pp. 20-21).

Roldão (2003, s/p) refere que existe uma ou mais competências quando, perante um determinado problema, «o aluno é capaz de mobilizar da forma mais adequada possível, diversos conhecimentos que possui, seleccioná-los e integrá-los face àquele problema.»

A pedagogia pelas competências define as ações que o aluno deve ser capaz de realizar após a sua aprendizagem. Roldão esclarece que é a partir das aprendizagens que o aluno tem consolidado que ele vai adquirir as competências que se pretendem, pois «a competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação e por isso eles devem estar consolidados, integrados e “ser portadores de mobilidade”». (2003, p. 24)

Quando o professor está perante a formulação de objetivos de aprendizagem, ele tem de ter em conta a sua finalidade, ou seja, tem de ter em conta qual a competência que pretende que o aluno alcance a partir do objetivo que construiu.

Assim sendo e, segundo outros autores, tal como Perrenoud (s/d), a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos - conhecimentos, capacidades, estratégias - em diversas situações. As competências pressupõem conhecimentos, mas não se confundem com a aquisição de conhecimentos sem que haja aprendizagens e experiências quanto à sua utilização.

Assim sendo, depois de explorarmos a noção de objetivo e de competência, podemos inferir como Roldão que (2003, p. 22) «a competência é o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem», ou seja, a competência é o que pretendemos alcançar a partir de todos os objetivos de aprendizagem.

3. Do nível de desempenho às metas de aprendizagem

No que diz respeito ao nível de desempenho, os alunos do 8.º ano do 3.º ciclo da Escola Secundária/3 Amato de Lusitano, encontram-se no nível A2.2 do QECRL - Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. (Ministério da Educação, Metas de Aprendizagens do Ensino Básico, 2010).

De acordo com as MA - Metas de Aprendizagem deste nível e em conformidade com as competências plurilingue e pluricultural, o aluno «tem a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de ator social, possui proficiência em várias línguas bem como experiência de várias culturas». Constatamos que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa (Educação, Metas de Aprendizagens do Ensino Básico, 2010).

As MA organizam-se em domínios que remetem para as competências de compreensão, interação e produção orais e escritas. Considerando os objetivos comuns de aprendizagem, identificam-se com as metas para as línguas, tendo o Espanhol metas diferenciadas no percurso de LE I, de acordo com o estabelecido nos programas em vigor. As metas servem de referencial à comunidade educativa e visam, em particular, orientar os professores na seleção de estratégias de ensino e na avaliação dos resultados das aprendizagens.

No nosso estudo, focamo-nos na CO - Compreensão Oral, na IO - Interação Oral e na PO - Produção Oral que passamos a resumir segundo o QECRL. - Nível A2.2

No domínio da CO, a meta final indica que «o aluno compreende as ideias principais e informação relevante explícita em mensagens e textos curtos.»

No domínio da IO, a meta final diz que «o aluno interage em conversas curtas bem estruturadas e ligadas a situações familiares.»

No domínio da PO, a meta final preconiza que «o aluno exprime-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente. Descreve o meio envolvente e situações do quotidiano; conta experiências pessoais e acontecimentos reais ou imaginários, presentes ou passados e exprime opiniões, gostos e preferências sobre temas da atualidade.» (Educação, Ministério., 2010)

No capítulo seguinte, referimos os modelos utilizados na prática pedagógica. Enunciaremos a nossa definição das TIC, falando da perspetiva acional e da competência de comunicação.

CAPÍTULO 3 - OS MODELOS UTILIZADOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo abordamos os modelos utilizados (gestão participante e circular) na nossa prática pedagógica, procuraremos esclarecer a nossa definição das TIC em contexto pedagógico, e exploraremos a perspectiva acional e as componentes da competência de comunicação.

1. Modelo autoritário *versus* modelo participante

A Escola é uma organização social com uma cultura própria, que se articula com diferentes grupos sociais. Exerce pressão sobre o processo educativo. Como refere Ribeiro (1990, s/p) a escola é um sistema fortemente estruturado e formalizado sendo que a sua estrutura organizacional gera um clima com vários níveis de pressão. (citado por Ferreira, s/d), Assim sendo, na escola, a adoção de um modelo de gestão autoritário ou de gestão participante, exerce efeitos muito diferentes sobre as relações humanas.

No modelo autoritário as pessoas relacionam-se hierarquicamente, de forma muito formal, pouco espontânea.

Ferreira (s/d, p.156) realça que no modelo de gestão participante existe um empenhamento de todos, que implica um relacionamento total, no sentido democrático, com respeito por cada um individualmente e por todos em grupo. Assim, o sistema educativo constitui uma demonstração do sistema social e das relações entre as pessoas.

No que diz respeito à prática pedagógica, transportamos para a sala de aula o modelo de gestão participante, pedindo um empenho de todos os alunos, o que implicou um relacionamento total, um sentido democrático, respeito por cada um individualmente e por todos em grupo.

Estas situações não aconteciam no início do ano letivo. Reparámos que havia pouco empenho na realização dos trabalhos de casa, uma convivência dividida no que diz respeito ao género, e ainda que alguns alunos não respeitavam os outros quando intervinham.

2. O modelo circular

Como referido anteriormente a temática do nosso projeto foi a oralidade (compreensão, expressão e interação), no 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico. Consideramos que este é um estudo pertinente no sentido em que nos encontramos em formação de professores de francês no ensino básico e o nosso futuro profissional prende-se, entre muitas outras dimensões, com a formação de alunos competentes ao nível da expressão e da interação oral - não meros reprodutores daquilo que outros dizem, mas alunos capazes de produzir oralmente com qualidade os seus próprios discursos e de ser críticos em relação aos mesmos. Assim sendo, utilizamos também o modelo circular ou conversacional que foi perspectivado de forma “a centrar-nos nos receptor”. Este modelo iniciou-se nos anos 80, passando a designar-se como modelo circular ou conversacional da comunicação, em alternativa às outras correntes das décadas anteriores. Como refere Ferrão Tavares, na sua obra *Os Media e a aprendizagem*, a tónica foi colocada na «interação entre emissor e recetor, em redes de influência, nos processos cognitivos e relacionais.» (Ferrão Tavares, 2000, p. 15)

3. A definição das TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

Nesta parte do capítulo, socorremo-nos de vários investigadores, aplicando a triangulação de teorias para, no final, identificar uma definição própria do que são as TIC.

Neste estudo de caso interessa-nos identificar «o que são as TIC e o que trazem de relevante para o processo educativo» (Ponte, s/d) nomeadamente para o Francês LE II. Cruzar diferentes definições das TIC como ferramentas no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira torna-se inevitável.

O professor investigador, João Pedro Ponte (id) analisa «o papel das TIC na escola como ponto de partida para uma análise de atitudes, valores e competências que se devem esperar dos professores.» As observações de algumas produções dos alunos levaram-nos a refletir sobre o potencial de aprendizagem que decorre do uso das TIC. Ferrão Tavares também usa o termo «potencial» que é «a designação de “zona de desenvolvimento potencial” que, em 1934, Vygotski apresentou, colocando em destaque o papel do Outro - o elemento mais experiente que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só e sem ajuda, não conseguiriam alcançar». Para a referida autora, «o funcionamento inteligente é mediado por “agentes, ferramentas e sinais (a linguagem, os símbolos, etc.) que transformam as ações dos indivíduos”». Ainda para Ferrão Tavares, a aprendizagem tem lugar num contexto social. No contexto social em que nos encontramos hoje, na escola, dispomos de «várias ferramentas tecnológicas recorrendo a diferentes linguagens que poderão levar os aprendentes a alcançar níveis de desenvolvimento mais elevados»; mas esse processo exige, quase sempre, «a mediação da família e da Escola.» (Ferrão Tavares, 2000, 2007, p. 71)

Existem ainda outras definições de TIC por exemplo para Tomé (2008, p.15) «as tecnologias de informação e comunicação (TIC), que se desenvolveram e generalizaram de uma forma inédita, alteraram “a forma de estar, de pensar, de trabalhar e, inevitavelmente, a forma de aprender.”» (Carioca & Carioca, 2005, p. 7). Tomé avisa que as TIC provocaram um curto-circuito nos processos de construção tradicional do saber (Agnés, J. e Savino, J., 1999, p. 7). «Vivemos hoje na cultura dos “*screen-agers*”, marcada pelo ecrã multimédia onde interagem imagens, sons e palavras, onde a Internet e a comunicação sem fios permitam ultrapassar as fronteiras físicas (Thoman, E. e Jolls, T., 2004, p. 19)»». Como ainda aponta Tomé (2008, s/p) cada indivíduo deve saber «como consumir, mas também como produzir através dos media».

Assim, verificamos que as tendências atuais sobre a utilização das NT - Novas Tecnologias no ensino aprendizagem de uma língua estrangeira são um tema que a professora investigadora Helena Menezes (1994, pp. 61-62) desenvolveu referindo Wolff (1993, s/p) «*on entend dire que la galaxie Marconi a remplacé la galaxie Guttemberg, que notre civilisation est une civilisation de l'image*», porém somos levados a concordar com Dieter Wolff (...) que dizia «*It is not the new technologies as such that I'm interested in but rather their potencial for language learning.*»

É, de facto, o potencial que as novas tecnologias podem trazer ao ensino aprendizagem da língua que devemos ter sempre em mente, e não a mera utilização desta ou aquela tecnologia

só porque são moda. Para Menezes (op, cit.), as NT não incluem as tecnologias tradicionais, tais como o laboratório de línguas, o retroprojektor, o projetor de diapositivos, gravadores de som ou vídeo.

Por outro lado, Malheiros, e Barbosa (s/d, p.2) compreendem as TIC como «computadores e todas as suas interfaces, incluindo softwares, jogos eletrônicos, páginas WWW, e-mails, salas de *chat* e comunicadores instantâneos, e outras possibilidades associadas à informática». Porém, segundo Levy (2010, s/p) serão consideradas TIC, sempre «a oralidade, o lápis, o papel e todas as demais tecnologias que transformem a comunicação humana.»

Assim, pensamos que as TIC consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação dessa mesma informação. Para sintetizar, consideramos que «O termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente, para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa». Adaptado do sítio Miranda (2008) in (Educação R. d., 2007).

4. A perspetiva acional

Justificamos a nossa abordagem pedagógica - a perspetiva acional - e passamos a explicitar como convida a encarar a LE a virar-se para o exterior e como esta abertura pode permitir a evolução da relação pedagógica entre o professor e os alunos.

O CECR - Le Cadre européen commun de référence pour les langues - Apprendre, Enseigner, Évaluer define como segue a perspetiva acional:

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Conseil de L'Europe (2006, p.15)

No centro da definição encontra-se a tarefa, definida como uma ação realizada por atores sociais com um objetivo específico em circunstâncias precisas. (Adaptado de Ollivier, C. - Linguistique, didactique du FLE / didactique des langues, 2007).

5. As componentes da competência comunicativa

Consideramos fundamental esclarecer as várias componentes dentro do conceito de competência comunicativa que referimos neste trabalho apoiando-nos em Moirand (1982, s/p) referida por Ferrão Tavares (2000, p. 26-27) que são:

A componente linguística que consiste no conhecimento dos recursos formais de construção de mensagens e a capacidade de os utilizar. Engloba o *saber* e o *saber fazer* relacionados com a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica;

A componente sociocultural engloba as *normas sociais e culturais*;

A componente referencial prende-se com o conhecimento dos conteúdos sobre os quais nos pronunciamos;

A componente discursiva refere-se com o conhecimento dos modos de organização dos diferentes discursos.

Embora a nossa prática pedagógica englobasse as quatro componentes acima referidas, os materiais pedagógicos apresentados centram-se, essencialmente, na componente linguística. Os recursos formais de construção de mensagens e a capacidade de os utilizar foram a nossa principal preocupação de forma a dotar os alunos de um *saber* e de um *saber fazer* relacionados com a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

No capítulo seguinte, iremos apresentar o plano de investigação e a metodologia utilizada neste trabalho.

CAPÍTULO 4 - PLANO DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

A caracterização do tipo de pesquisa

Neste capítulo apresentamos o plano de investigação e metodologia utilizada no estudo.

1. O estudo de caso (único)

Um estudo de caso é um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, sendo esse o nosso caso. Segundo Kilpatrick, (1988, s/p) citado por Gonçalves, L e Caldeira (s/d) é «um desenho de investigação que pode ser conduzido no quadro de paradigmas bem distintos.»

O estudo de caso assume-se como particularista porque é uma investigação que procura descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo, tendo sido desenvolvido no nosso caso numa só escola. Como refere Wetzeli (2011, s/p), na revista de Administração Contemporânea (*one line*) e citando Yin (1984) o estudo de caso visa ainda a conhecer em profundidade o “como” e os “porquês” de uma determinada situação.

2. As características de um estudo de caso

Este relatório de prática pedagógica utiliza o método de estudo de caso para investigar a realidade de uma turma do 8.º ano de uma Escola Secundária de Castelo Branco, na disciplina de francês LE II. Gil (1987) citado por Wetzeli (2011) refere que o estudo de caso é considerado adequado, quando «se está interessado em obter dados em profundidade e com muitos detalhes acerca de um determinado assunto».

Para Yin (1984) citado por Wetzeli (2011) os estudos de caso são adequados quando «o fenómeno a ser estudado, além de contemporâneo, não permite ao pesquisador qualquer tipo de controlo sobre ele». Temos de referir entretanto que não se podem generalizar os resultados desta pesquisa. «na verdade, o estudo de um caso traz em si a limitação de não se ter certeza se é, realmente, representativo do universo». Gil (1987) citado por Wetzeli (2011, s/p).

3. As fases do processo da Investigação Ação

A IA - Investigação Ação deve estar definida por um plano de investigação e de ação, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras.

De entre várias propostas de autores: Hill/Kerber (1967), De Miguel (1989, 1990), Cohen/Manion (1988) e ainda Pérez Serrano (1990) apresentados por Froufe Quintas (1998), seguimos neste nosso projeto a proposta apresentada por Pérez Serrano (1994).

Assim, para se concretizar um processo de Investigação ação, segundo Pérez Serrano (1994, s/p) foi necessário seguir quatro fases:

1. Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o “problema”.
2. Construir o plano de ação.
3. Propor a prática do plano e observar o modo como funciona.
4. Refletir, interpretar e integrar os resultados. Re planificar.

Para desenvolver a nossa investigação ação e estudo de caso único, foi necessário identificar uma amostra de participantes.

4. A amostra

A escolha da escola não foi intencional, uma vez que foi atribuída ao investigador para a realização da prática pedagógica do mesmo.

Em relação à amostra e à turma, a escolha também não foi intencional. Assim, a turma disponível na escola, uma turma (constituída por alunos do 8.º ano) já estava selecionada. A turma era constituída por um total de onze alunos, um dos quais só a integrou no início do segundo período. Dos onze alunos, seis são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. (apêndice - figura 23)

Trata-se portanto de um estudo de caso realizado com uma amostra extrema (caso único) sendo que num estudo de caso a escolha da amostra adquire um sentido muito particular (Bravo, M.P et Eisman, L., 1998) *in* (Universidade do Minho, 2007). De facto, a seleção da amostra é fundamental, pois constitui o cerne da investigação. Apesar da seleção da amostra ser extremamente importante, Stake (1995, s/p) adverte que a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem. (fonte id).

Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”. Bravo, M.P et Eisman, L. (1998) identifica «seis tipos de amostras (intencionais ou teóricas) passíveis de serem utilizadas num estudo de caso:

- 1- Amostras extremas (casos únicos);
- 2- Amostras de casos típicos ou especiais;
- 3- Amostras de variação máxima, adaptadas a diferentes condições;
- 4- Amostras de casos críticos;
- 5- Amostras de casos sensíveis ou politicamente importantes;
- 6- Amostras de conveniência.»

Estas amostras evidenciam características distintas «das amostras probabilísticas presentes nas investigações de carácter quantitativo» Yin (1984) citado por Bravo, M.P et Eisman, L. (1998).

Passamos a apresentar a abordagem, as técnicas e os instrumentos de recolha utilizados.

5. A abordagem e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados

Este tema diz respeito à abordagem, às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados ao longo do nosso trabalho.

A maioria dos estudos qualitativos envolve mais do que uma técnica de recolha de dados. No início da prática pedagógica, utilizamos uma “abordagem objetiva” (Bodgan e Biklen, 1994, p. s/p) ou seja explicitamos os nossos interesses e tentamos que os aprendentes que foram estudados cooperassem com o investigador. Gold (1958) citado por (Bodgan e Biklen, 1994, p. 125) pergunta até que ponto e de que forma é que os investigadores devem participar nas atividades da Instituição. Havendo uma gama de papéis possíveis que os observadores podem desempenhar, estivemos situados como observador participante ou seja aquele que tem um envolvimento completo com os sujeitos do estudo.

Tuckman (2000, s/p) citado por Gonçalves e Caldeira refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: entrevistas (apêndice 9), documentos vários (apêndice 3) e dados da observação (inseridos nas notas de campo e reflexão dos materiais pedagógicos - capítulo 6, pp. 43-54).

A recolha de dados, neste estudo, foi feita pela investigadora ou pela professora cooperante sempre em contexto escolar, baseando-se fundamentalmente em dados de observações diretas na sala de aula, registos (Apêndice 7), notas de campo, dados recolhidos através de entrevistas abertas e semi estruturadas, ou dados recolhidos através de outras técnicas (tarefas realizadas no computador - figuras 13 a 15 (pp. 55-57), teste de avaliação e gravação áudio - Apêndice 10).

6. As entrevistas aos alunos

Neste trabalho acreditamos que para falar dos recursos pedagógicos, que motivam os alunos no dia a dia em sala de aula, nada melhor do que eles próprios. Pensamos que as experiências vividas em contexto pedagógico lhes permitem dar a sua opinião e assim serem ouvidos de acordo como o modelo acima referido. (Figura 26, apêndice)

«Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais. Morgan (1988) citado por Bodgan e Biklen (1994). É dirigida por alguém, com o objetivo de obter informações sobre o/do outro. No caso da investigação qualitativa, a entrevista surge com um formato próprio (Burgues, 1984 p.101-121 citado por Bodgan e Biklen 1994). Ainda segundo (Bodgan e Biklen, 1994, p. 134) as entrevistas podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos ou outras técnicas.»

Tendo em conta as características do nosso estudo, preparamos duas entrevistas diferentes: uma entrevista semi estruturada individual gravada e outra, livre em grupo, também ela registada através de um gravador áudio.

Para ajudar os alunos a superar a inibição, timidez e falta de fluência, a investigadora estabeleceu um contacto prévio, no sentido de lhes dar informação sobre o que iria ser feito. A confiança do aluno na participação aumenta, se souber desde logo o que se espera que faça ou como se espera que contribua. Nesta fase, consideramos que a questão ética é muito importante e foi referida junto dos sujeitos, assegurando-lhes respeito e confidencialidade.

A primeira das nossas entrevistas foi uma entrevista semi estruturada individual, já que é um bom formato para levar a cabo as entrevistas com crianças como referem Oliveira Formosinho e Araújo (2006) citados por Mota. (2011, p.45)

Esta entrevista permitiu-nos identificar, citando Patton (1980, p.6) adaptado por Wetzeli (2001), e ouvir o que a outra pessoa pensa, revelando "sentimentos, pensamentos e intenções". Pelo relato pudemos saber como o aluno organizou e atribuiu significado ao processo no qual esteve envolvido e assim transpor alguns destes significados para gráficos (figuras 22, 23, 24 - apêndice).

A segunda das nossas entrevistas foi um entrevista livre com toda a turma, em sala de aula. O objetivo foi fazer um cruzamento de léxico e uma triangulação de dados com a primeira entrevista e a auto avaliação escrita realizada individualmente (figura 19, p.62).

7. A entrevista à professora cooperante

Para a recolha de dados junto da professora cooperante, recorremos à entrevista semi estruturada com um roteiro de tópicos que foram previamente selecionados e com uma formulação algo flexível (Apêndice 9). Esta formulação deixa mais espaço a uma verbalização das suas constatações e reflexões. Como refere Mota (2011, p.45) para reforçar esta ideia tivemos em conta o parecer de Stake (2009, p. 82) que escreve "o entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para o problema (...) para obter (...) a descrição de um episódio, uma ligação entre factos, uma explicação".

As entrevistas que efetuámos tanto aos alunos, como à professora cooperante tiveram como objetivos principais perceber, verbalizar, esclarecer alguns factos explícitos ou implícitos. No caso dos alunos estivemos mais interessados em recolher dados sobre a sua inter relação com as TIC mas também sobre algumas estratégias de estudo, de memorização, ou de comparação com a LM que não pudemos observar. No caso da professora cooperante, estivemos interessados em perceber a sua relação com as TIC na prática pedagógica.

8. As notas de campo

Depois de momentos de observação, entrevistas ou outra sessão de investigação tentamos dar uma descrição das pessoas, dos objetos, dos lugares, das atividades ou do que aconteceu através de notas de campo. Adicionalmente, e como parte dessas notas, registamos ideias, estratégias e reflexões. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 150), as notas de campo são «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo».

O problema com que nos deparamos com as notas de campo é como podem ser analisadas visto não serem nada mais do que anotações específicas retiradas no fim de algumas aulas. Tanto as notas de campo como as observações efetuadas foram condensadas nas reflexões realizadas após cada material TIC construído e utilizado em sala de aula. (Parte 3, capítulo 6).

9. Os registos áudio

Consideramos que, nas mãos de um investigador, um gravador áudio pode ser utilizado de uma forma simples. Os registos áudio de inventário foram gravados de forma regular desde o início da prática pedagógica e de forma conveniente. Algumas gravações tiveram que ser adiadas, dando oportunidade à observação dos aprendentes durante as aulas.

Para Bodgan e Biklen (1994, p.140) a presença de um gravador altera os alunos.

Podem, no entanto, aplicar-se “estratégias de gravação” e o efeito do gravador áudio pode ser “compensado”, ou seja, as pessoas têm consciência da presença do gravador, mas o investigador utiliza a informação do modo como as pessoas modificam o seu comportamento e filtra a sua interpretação. Pode também ser utilizado de “forma exploratória” ou seja as gravações obtidas podem proporcionar informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações. Por fim, a gravação pode ser “minimizada”: o gravador tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível. Há duas maneiras de se chegar a esse objetivo: através da familiaridade e da distração.

10. As produções de alunos

Na maior parte das tradições de investigação qualitativa, a designação “documentos pessoais” é usada de forma lata para se referir a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo (Plummer, 1983; Taylor e Bodgan, 1984) citados por Bodgan e Biklen 1994). Embora os documentos levantem algumas questões éticas que a seguir descrevemos, pedimos aos aprendentes que escrevessem e apresentassem tópicos que gostassem de desenvolver dentro dos formatos ou temas da unidade que estávamos a lecionar.

11. Os princípios éticos

Mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código deontológico específico, existem para Bodgan e Biklen (1994, p. 76) convenções de ordem ética para o trabalho de campo que passamos a citar.

Os princípios éticos que consideramos relevantes são:

1. «As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, (...) o anonimato deve contemplar o material escrito e os relatos verbais.
2. Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação.
3. (...) o investigador deve ser claro e explícito (...) relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo.

4. Ser autêntico quando escrever os resultados. (...). Confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista.»

A fim de validar todos estes dados e de lhes conferir alguma credibilidade é imprescindível uma triangulação de dados que passamos a descrever.

12. A triangulação de dados

Existir validade interna torna-se imprescindível para verificar se as conclusões apresentadas correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes, e não são unicamente uma construção mais ou menos fértil da imaginação do investigador.

O estudo de caso é também conhecido como uma estratégia de investigação de triangulação. Stake (1995, s/p) afirma que os protocolos que são utilizados para garantir a sua precisão e explicações alternativas são chamados triangulação. A necessidade de triangulação surge da necessidade ética de confirmar a validade dos processos. Em estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados (Yin, 1984).

Para aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, recorreremos a vários “protocolos de triangulação”.

Denzin (1984, p. 34) identificou quatro tipos de triangulação que aplicamos a este Estudo de Caso:

- Triangulação das fontes de dados, em que se confrontaram os dados provenientes de diferentes fontes tais como questionários, entrevista, gravação áudio, observações diretas;
- Triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuraram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador” nomeadamente na avaliação oral no início da prática pedagógica e no final da mesma;
- Triangulação da teoria, em que se abordaram os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes;
- Triangulação metodológica, em que para aumentar a confiança nas suas interpretações o investigador fez novas observações diretas com base em registos antigos, ou procedendo a múltiplas combinações “inter metodológicas” (aplicação de um questionário e de uma entrevista semi estruturada, etc) adaptado de Minho (2008).

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO 5 - A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A terceira parte caracteriza o contexto do estudo, apresenta e analisa a informação recolhida.

1. Das aulas de IPP - Iniciação à Prática Profissional à PP - Prática Pedagógica

Durante o 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado, inserido na Unidade Curricular de IPP - Iniciação à Prática Profissional tivemos um primeiro contacto com as escolas e o ensino das línguas, através de observação presencial de aulas. Este contacto com a realidade aconteceu em duas salas de aula, uma do 7.º e outra do 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, em francês - LE II - língua estrangeira II.

Esta observação que ocorreu ao longo de várias semanas remeteu-nos para uma reflexão que desencadeou a problemática: por que motivo os alunos de nível A2.2, com cerca de um ano e meio de aulas, tinham uma competência comunicativa oral reduzida?

Refletimos sobre o assunto e tentamos numa primeira fase conhecer melhor o meio envolvente e a sua localização. Assim, nesta parte, focaremos alguns aspetos mais relevantes que caracterizam a escola, alguns pontos da sua história, a sua organização interna bem como o seu funcionamento global.

2. O meio de origem dos alunos

O conhecimento do meio de origem dos alunos é importante para perceber o tipo de alunos que temos (quadros de 1 a 4 - pp. 20-21), as suas vivências, necessidades e interesses, pois

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de base do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- «A construção e toma de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos (pertencas e opções);
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo.» (ME, 2010, p. 15)

Como refere Neves (s/d, p.15), «na família pontua-se a aprendizagem da gestão afetivo emocional, enquanto na escola se canaliza o processo no sentido de adquirir competências específicas, com conteúdo intelectualizado».

Estas diferenças de papéis têm de ser respeitadas e as intervenções de cada um dos subsistemas devem ser complementares.

Assim sendo, o aluno não chega ao 3.º ciclo como uma “tábua rasa”, antes pelo contrário, traz consigo uma bagagem académica e cultural relativamente grande que deve ser vista como uma riqueza e que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potencializada: «a aprendizagem está envolvida em múltiplos fatores, que se implicam mutuamente e que embora os possamos analisar em separado fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito.» Maglaive (1990) *in* (Ferreira, S/D, p. 150)

3. A Instituição

A ESAL - Escola Secundária/3 de Amato Lusitano é uma escola pública construída nos anos 60, e comemora este ano o seu quinquagésimo aniversário. Por ser uma escola com cerca de 50 anos, o edifício necessita de obras de melhoria, nomeadamente ao nível das infraestruturas, bem como das condições de isolamento e de acústica das salas de aula. A escola contempla campos de jogos e áreas de recreio. Está equipada com uma sala de informática, com 11 computadores, existindo ainda mais oito computadores na biblioteca, seis deles destinados a serem utilizados pelos alunos fora do contexto de aula. Todos os computadores têm acesso à internet. A escola está vocacionada para os cursos de ensino gerais, nomeadamente, para o ensino do 3.º ciclo e secundário, bem como a lecionação de cursos de educação e formação e cursos profissionais e tecnológicos.

Para o bom funcionamento da escola, a DT - diretora de turma e os encarregados de educação reúnem-se três vezes por ano para entregar as avaliações, comunicar eventos e tomar decisões. Estas reuniões favorecem o desenvolvimento de relações positivas entre professores e encarregados de educação. No entanto, verificamos, durante a entrevista final com a professora cooperante, que os encarregados de educação se deslocam de forma maciça aquando da primeira reunião de turma, porém, ao longo do ano, uma grande parte dos encarregados de educação deixa de participar nas reuniões, ausentando-se numa fase crucial e necessária para um bom acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos seus educandos (Beato, 2012). A professora cooperante referiu, numa outra sessão de trabalho, que quanto maior a insistência da escola em convocar o encarregado de educação para lhe transmitir os problemas referentes ao seu educando (faltas disciplinares ou outro) menor é o interesse do mesmo, em deslocar-se à escola, para contribuir para a solução de problemas.

4. A turma

O conjunto dos sujeitos do estudo constitui um único grupo do 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico. No que diz respeito ao estudo da LE II, a turma está dividida em dois grupos: um grupo de francês e um grupo de espanhol.

A turma de francês é composta por 11 alunos (6 masculinos e 5 femininos) com uma média de idade de 15 anos em que 54,55% vive com os pais, 27,27% vive só com mãe e 18,18% vive só com o irmão ou só com o pai.

Para melhor caracterizar estes alunos, procuramos fornecer alguns dados sociológicos sobre as famílias de origem através de quadros de percentagens. Estes dados foram recolhidos através de um questionário fechado individual. (Apêndice 8)

O primeiro quadro permite-nos obter uma noção geral da caracterização dos alunos.

Quadro 1 - Caracterização dos alunos

CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS	SIM	NÃO
Vive em Castelo Branco	54,55%	45,45%
Tem computador em casa	100%	0%
Tem internet em casa	100%	0%
O Encarregado de Educação é o pai	27,27%	72,73%
O Encarregado de Educação é a mãe	72,73%	27,27%

Após análise dos dados acima expostos, verifica-se que cerca de metade dos alunos vive em Castelo Branco e a outra metade vive nas aldeias dos arredores da cidade. Destes últimos, temos que referir que alguns têm que se levantar às 6.30 da manhã e que regressam às suas casas, em média, às 19 horas. Esta carga horária provoca nos alunos que vivem fora de Castelo Branco algum cansaço.

Constatamos que 100% dos alunos têm computador e internet em casa.

Os quadros seguintes, o 2 e o 3, indicam as habilitações literários dos pais assim como a sua situação profissional.

Quadro 2 - Habilitações dos pais

NÍVEL DE ENSINO	PAI	MÃE
Sem habilitações	0%	0%
1º Ciclo	9,09%	27,27%
2º Ciclo	27,27%	27,27%
3º Ciclo	9,09%	0%
Ensino Secundário	27,27%	0%
Ensino Superior (Licenciatura e Doutoramento)	18,19%	36,37%
Curso Profissional ou Especializado	0%	9,09%
Não sabe	9,09%	0%

Quadro 3 - Situação profissional dos pais

SITUAÇÃO PROFISSIONAL	PAI	MÃE
Trabalha por conta própria	45,45%	20%
Trabalha por conta de outrem	45,45%	50%
Reformado	0%	10%
Desempregado	9,10%	0%
Doméstica	0%	20%

Após análise das informações recolhidas acima expostas, verificamos que quase 90% dos pais possuem o 1.º ciclo do ensino básico, seguido do 2.º ciclo do ensino básico. Verifica-se ainda que 50% dos pais dos alunos não têm o 12.º ano de escolaridade e cerca de 36% das mães têm um curso do ensino superior, contra 18,19% dos pais. Eventualmente, algum desinteresse dos alunos pode explicar-se pela incapacidade de alguns pais em colaborar nas atividades diárias de estudo, devido às reduzidas habilitações literárias dos mesmos.

Relativamente à situação profissional, cerca de metade dos pais trabalham por conta de outrem e constata-se algum desemprego; mães domésticas e 10% de reformados, logo um baixo nível económico. Em alguns alunos, poderá justificar a desmotivação na escola, uma vez que não usufruem, por exemplo, de um trabalho de acompanhamento e reforço por parte da família.

Estes quadros traduzem uma formação académica média baixa dos pais, agravada por algum desemprego, o que pode ter consequências de instabilidade emocional por parte de alguns alunos.

O quarto quadro refere-se à situação escolar dos alunos.

Quadro 4 - Situação escolar

SITUAÇÃO ESCOLAR	SIM	NÃO	NÃO SABE
Frequência Pré-Escolar (1)	72,72%	18,19%	9,09%
Frequência Infantário (2)	90,91%	0%	9,09%
Retenções (3)	45,45%	54,55%	
Negativas no 1º período (4)	81,82%	18,18%	
Apoio psicológico (5)	18,18%	81,82%	
Apoio ao estudo (6)	36,36%	63,64%	
Faltas disciplinares (7)	18,18%	81,82%	
Apoio social (8)	27,27%	72,73%	

(1) e (2) - Nesta tabela, verifica-se que existe uma percentagem baixa de alunos que não frequentaram o pré-escolar: 18,19%, sendo que quase todos os alunos integraram o infantário entre os 3 e os 5 anos de idade. Dada a importância que tal frequência parece vir a ter no

sucesso escolar dos alunos, desde logo deveria configurar-se uma turma com poucos problemas de eventual insucesso.

(3) e (4) - O elevado número de negativas, retenções e escolaridade média baixa dos pais leva a que os alunos sintam dificuldades ao nível da escrita, situação verificada em português no preenchimento de alguns questionários, bem como na oralidade. Consegue-se perceber, durante as aulas de francês, que alguns alunos têm muitas dificuldades em expressar-se.

(4) - As classificações abaixo de 3 no primeiro período são muito elevadas e equiparam-se a uma percentagem equivalente a 81,82% sendo que só 18,18% alunos não tiveram negativas. Temos que acrescentar que, no que diz respeito aos alunos com negativas, cerca de 66,66% tiveram mais do que uma negativa.

Quanto às disciplinas em que sentem mais dificuldades, estes refletem preocupações (por ordem decrescente do mais referido) na matemática (4 vezes), língua portuguesa (4 vezes), no inglês (3 vezes); nas ciências naturais (3 vezes); na geografia (2 vezes); história (2 vezes); físico químico (1 vez); formação cívica (1 vez) e no francês (1 vez); o que é algo preocupante ao nível das disciplinas estruturantes.

(5) e (6) - É de realçar que só 18% tem apoio psicológico e 36% apoio ao estudo.

(7) - Quanto a faltas disciplinares, nesta turma há uma percentagem razoável (18,18%) de faltas disciplinares, o que, indica alguma inadequação de diversos comportamentos escolares, alguma desmotivação ou qualquer outro motivo a necessitar de reflexão conjunta entre os docentes e as famílias.

(8) - No que diz respeito ao apoio social, 27% dos alunos tem esta ajuda, o que indica um ambiente de alguma carência económica.

Pode-se concluir que estamos perante um turma que, mesmo não tendo graves problemas sociais ou comportamentais, não revela, contudo, os comportamentos escolares mais adequados para que a aprendizagem decorra da melhor forma, o que pode justificar a classificação média da turma de francês, ao nível do Suficiente (média retirada da pauta da professora cooperante), alcançado durante o 1.º período. No nosso entender, urge criar atividades motivadoras e que se ajustem as necessidades dos alunos.

Foi neste contexto que procedemos à recolha e análise da informação (Apêndices 2, 3, 5, 6) para incluir tarefas e atividades que motivassem os alunos para o desenvolvimento da comunicação oral, tal como se segue na parte seguinte.

5 . Os procedimentos de recolha e análise da informação

A informação foi recolhida através de métodos e instrumentos diversos que visaram o cumprimento dos objetivos estipulados para este estudo e que apresentamos através de diferentes fases (incluindo os ciclos de reflexão), pela seguinte ordem:

1ª Fase / ciclo 0

Reuniões de trabalho com a professora cooperante

Observação de aulas, início da prática pedagógica

Aplicação do questionário: Como é que aprendo a Língua Francesa? (Apêndice 2)

Avaliação individual da competência comunicativa com grelha (professora cooperante)
(Apêndice 7)

2ª Fase / 1º ciclo

Reflexões e reuniões de trabalho com a professora cooperante
Construção e aplicação de materiais pedagógicos com as TIC (figura 1 a 5 - pp. 43-47)
Gravação áudio de alunos (extrato Apêndice 10)
Grelha de observação de aulas; diário da Investigadora; notas de campo

3ª Fase / 2º ciclo

Novas reflexões e reuniões de trabalho com a professora cooperante
Aplicação de aulas sem material pedagógico TIC
Preparação e acompanhamento de trabalho escrito/oral com as TIC (Apêndice 6)
Questionário individual fechado (Apêndice 5), Entrevista semi estruturada, notas de campo e reflexão

4ª Fase / 3º ciclo

Correção e apresentação de trabalho de pares, escrito/oral com as TIC
Questionário individual fechado de aluno observador
Construção e aplicação de materiais pedagógicos com as TIC (figuras 6 a 9, pp. 49-50)
Nova análise individual da oralidade dos aprendentes, através de uma grelha aplicada pela professora cooperante, gravação áudio de alunos
Questionário individual aberto em grupo turma (figura 21- apêndice)
Reflexão global, compilação de dados para a triangulação

A prática pedagógica iniciou-se com um período de observação de 2 semanas. Visto já termos estado inseridos na turma, durante o semestre anterior, no âmbito da UC de IPP, a empatia foi fácil. No entanto, por ter sido noutra altura e por estarem integrados novos alunos, foi-nos necessário observar alguns deles com mais atenção, nomeadamente ao nível das competências gerais, atitudes e comentários. Durante este período, as nossas observações focaram-se nas necessidades específicas e interesses dos alunos assim como na forma como se relacionavam uns com os outros. Através desta observação foi-nos possível verificar que a professora utiliza dois tipos de metodologia: a metodologia tradicional e a metodologia audiovisual. (Apêndice 12) conforme o quadro 5 que a seguir apresentamos retirado do blogue «Universidade de Pasárgada» da professora de didáticas das línguas, Clara Ferrão.

A professora cooperante utiliza essencialmente textos literários ou retirados do manual, gramática e textos com espaços por preencher. Ainda assim, com base no manual, procede a audições estereotipadas de situações do CD Rom que acompanha o manual e aplica exercícios estruturados.

Quadro 5 - Metodologias de ensino



Durante a observação e ainda durante a 1ª fase do estudo, a professora cooperante explicou-nos como deveríamos iniciar a prática, orientou-nos relativamente a algumas estratégias que nos pudessem ser úteis e assinalou os alunos aos quais deveríamos dar mais atenção. Indicou-nos a forma como escrever o sumário e como organizar os apontamentos para os trabalhos de casa, para conseguirmos enquadrar-nos melhor na estrutura diária das aulas e dar continuidade ao trabalho por ela realizado. A professora cooperante definiu os conteúdos programáticos que tivemos que lecionar, indo ao encontro da planificação anual da escola e do Currículo Nacional de Ensino Básico. (Apêndice 11)

Durante o período de observação foi possível analisar rotinas existentes na escola e na turma, que os alunos tinham de cumprir, como ir buscar o material ao cacifo pessoal, escrever o sumário, entre outras.

A estrutura dos dias/semanas estava condicionada por um horário estipulado para a turma. No horário da turma, o francês tinha dois tempos: um tempo de 90 minutos, à quarta-feira, na sala 26, e um tempo de 45 minutos, à quinta-feira, na sala 46. Ambos os tempos eram os últimos blocos antes da hora de almoço. As respetivas salas estavam equipadas com um único computador ligado à internet, na secretária do professor, e um projetor.

Durante a prática pedagógica realizada foram trabalhados vários temas, seguindo as unidades do manual escolar adotado na escola: a unidade 0 «*Vive la rentrée!*», a unidade 1 «*Les vacances sont finies*», a unidade 2 «*Entre Amis*», a unidade 3 «*La mode et moi*», a unidade 4 «*Mon argent de poche*» e a unidade 5 «*Je fais des courses*». O manual escolar utilizado na turma é *Mots Croisés 2 - Nível 2*, da Porto Editora, de Suzana Costa e Luísa Pacheco.

Ao analisarmos o manual fizemos uma constatação inequívoca: o manual não dedica espaço às competências de comunicação, nomeadamente à produção oral e à interação. Constatamos que o cd do manual virtual não nos foi disponibilizado por necessitar de um código de acesso que era único para todos os professores de francês da escola e que estava a ser utilizado por um outro professor.

Apresentamos no quadro 6 uma síntese das 12 sessões de trabalho desenvolvidos com a professora cooperante.

Quadro 6 - Principais sessões de trabalho com a professora cooperante

Sessões Fases / Ciclos	Objetivos	Estratégias / Atividades / Ciclo de reflexão
1ª Sessão (setembro de 2011)	Apresentar o projeto e respetivos objetivos	1ª Fase: Apresentar os objetivos do estudo; pedir formalmente a autorização junto da Direção da Escola; pedir o consentimento aos participantes no estudo; recolher autorização junto dos Encarregados de Ed. (Apêndice 1) Discutir/Negociar as estratégias de trabalho; Identificar e compreender o papel que o programa de francês atribui à oralidade.
2ª Sessão (outubro de 2011)	Refletir sobre estratégias Validar uma grelha de avaliação oral	Refletir sobre a estratégia de aprendizagem; Trabalhar os tópicos para a elaboração do questionário inicial a aplicar aos alunos Apresentar e validar uma grelha alternativa de avaliação oral
3ª Sessão (outubro de 2011)	Elaborar o guião e respetivo questionário Como é que eu aprendo a língua Francesa?	Refletir sobre os tópicos do guião para o questionário inicial; elaborar o questionário Como é que eu aprendo a Língua Francesa? (apêndice 2)
4ª Sessão (novembro de 2011)	Analisar os problemas orais detetados	2ª Fase: identificar e análise dos principais problemas detetados nas produções orais dos alunos (gravador) (apêndice 10)
5ª Sessão (novembro de 2011)	Refletir sobre a metodologia a aplicar	3ª Fase: refletir sobre a necessidade de implementar práticas metodológicas diferenciadas ao nível da oralidade
6ª Sessão (dezembro de 2011)	Planificar aulas com TIC, elaborar os tópicos de observação da aula	Produzir e implementar estratégias e atividades com as TIC para o treino da oralidade na aula de francês
7ª Sessão (janeiro de 2012)	Planificar uma aula com metodologia audiovisual Elaborar o questionário	Planificar a aula; definir os aspetos a observar, elaborar e validar a questionário para os alunos
8ª Sessão (janeiro de 2012)	Planificar a apresentação do trabalho de grupo escrito/oral	Refletir sobre o processo de recolha de dados durante a apresentação. Definir a estratégia sobre a gravação áudio da apresentação do trabalho de grupo
9ª Sessão (fevereiro de 2012)	Analisar dados relativos à aplicação das TIC	Analisar os dados recolhidos na aplicação das TIC no desenvolvimento da oralidade, Análisar e refletir sobre aos comentários dos alunos; Intenções futuras

10ª Sessão (fevereiro 2012)	Planificar a entrevista individual dos alunos	Refletir sobre o guião da entrevista individual semi estruturada. (sem gravador)
11ª Sessão (fevereiro 2012)	Planificar a auto avaliação individual dos alunos	Pedir avaliação das aulas de francês (gravador); auto avaliação da oralidade (gravador); transcrever
12ª Sessão (fevereiro 2012)	Analisar a opinião de uma aluna; avaliar a prática pedagógica	Entrevistar, via SMS, a uma aluna (amostra) Entrevistar final à professora cooperante (gravação e transcrição)

O trabalho de planificação, construção de material pedagógico, aplicação em sala de aulas, e reflexão sobre os ciclos desenvolveu-se em 12 sessões, ao longo de 15 semanas.

Tal como refere Tuckman (2000, p. 534) “um estudo qualitativo implica a necessidade de obter documentos, desenvolver entrevistas e realizar observações. Os dados assumem tipicamente a forma de notas de campo, ou transcrições de entrevistas...” (Apêndice 9).

O local escolhido para as entrevistas foi a escola, onde os alunos estudam e a professora exerce a sua atividade profissional. Consideramos que, desta forma, tanto os alunos como a professora se sentiram mais à vontade e que aquele local despertava as suas capacidades de resposta em relação ao trabalho ali desenvolvido.

No capítulo seguinte apresentamos e analisamos a informação recolhida ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INFORMAÇÃO

Antes de apresentar as três fases do objetivo do estudo, consideramos importante realçar dois pontos que são o da competência plurilingue e da importância do francês LE.

1. A competência plurilingue

As competências plurilingues e pluriculturais no âmbito da compreensão e produção oral são claramente referidas no QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas «elaborado pelo conselho da Europa, no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural e adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho criado para o efeito. Este Quadro constitui, juntamente com a Portfólio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.» (QECR, p.7)

Segundo o QECR do Conselho da Europa, nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas.

A abordagem plurilinguística acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), «essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem». Um locutor pode, em diferentes situações, «recorrer, com desembaraço, a diferentes partes desta competência para estabelecer uma comunicação eficaz com um interlocutor específico.»

Assim, ao longo das últimas décadas, verificamos que o estudo das línguas se modificou profundamente.

Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o “falante nativo ideal”. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Para além disso, uma vez admitido que «a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida», torna-se importantíssimo o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para «poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar...» (Conselho da Europa, 2001, pp. 23-24)

2. A importância do Francês - LE

O francês LE é importante no âmbito da noção de cidadão, enquanto ativo participante e vivo contribuinte para a construção de uma cultura plurilingue e pluricultural. Conforme cita Strecht-Ribeiro (1998, p.78) «a introdução de uma língua estrangeira no mundo da criança ajuda-a a desenvolver a tolerância para com outros povos que são necessariamente diferentes e, a longo prazo, pode permitir a compreensão mútua entre indivíduos e nações.»

Do nosso ponto de vista torna-se importante falar várias LEs, entre elas o francês, sobretudo no contexto atual de emigração. Também há oportunidades de emprego - no ramo da saúde, como recrutamento de enfermeiros, para o sul de França, e ainda na área da cultura, globalização, o conhecimento do mundo e a criação de um espírito de tolerância em relação às diferenças. O jornalista Nuno Francisco referia num artigo do Jornal do Fundão que «segundo o Observatório da Emigração, os países mais procurados pelos portugueses são os EUA, Brasil, França, Venezuela, Suíça, África do Sul, Espanha, Canadá, Macau, Reino Unido, Angola e Luxemburgo.» (Francisco, 2012, p. 23) Constatamos que nos cinco primeiros países escolhidos, dois deles são francófono contra um anglófono, um de língua portuguesa e um hispânico.

3. As três fases do estudo

No que diz respeito aos objetivos do estudo de caso, procedemos à identificação das fases que são três.

Numa primeira fase, procedemos à identificação e compreensão do papel que o programa de francês atribuiu à oralidade. Numa segunda fase, identificamos os principais problemas detetados nas produções orais dos alunos. Numa terceira fase, promovemos uma reflexão sobre a necessidade de implementação de práticas metodológicas diferenciadas ao nível da oralidade.

Por último, refletimos, produzimos e implementamos estratégias e atividades, com as TIC, para o treino da oralidade na aula de francês.

Na primeira fase, procedemos à identificação e compreensão do papel que o programa de francês atribuiu à oralidade.

Quando cingimos o nosso estudo à competência comunicativa (oral), detetamos algumas particularidades. A receção do francês é privilegiada da seguinte forma: «le français est surtout utilisé pour avoir accès à des informations dans divers domaines de savoir».

Ou seja, os objetivos de aprendizagem visam apenas a compreensão / receção de textos orais e audiovisuais de natureza diversificada e muito pouca interação em situações de comunicação de natureza diversificada. Além da compreensão, verificamos muito pouca ou nenhuma interação ou produção de textos orais. (Educação M. d., 2005)

Tendo em conta que o projeto de desenvolvimento da expressão oral, objeto do nosso estudo, foi desenvolvido com uma turma de Francês - Nível A.2 demos particular atenção a estes objetivos. Quando transitamos para a fase de avaliação, deparamo-nos com a avaliação do seu desempenho enquanto ouvinte / observador num papel passivo.

Concluimos perante estas informações que não é dada grande importância à PO e daí que não se justifique, à partida, um treino oral.

Numa segunda fase, procederemos à identificação dos principais problemas detetados nas produções orais dos alunos.

Numa primeira etapa, a avaliação centrou-se no diagnóstico das necessidades de cada aluno, permitindo delinear o seu perfil e conseqüente planificação do trabalho a desenvolver quer pelo professor, de um questionário (Apêndice 2), quer através de observação direta acompanhada de notas de campo, ou de gravação áudio (Apêndice 10) como no extrato abaixo transcrito.

APRESENTAÇÃO DE UMA LOJA - 15 DE FEVEREIRO DE 2012

Fichier: C - nr 5 - 3ª parte - 3ème Groupe : Hoxxxx et Mrxxxx - Magasin: Parfumerie

A-E :Stagiaria

A-E : on vous écoute. Quel est votre magasin ?

H. parfumerie

A-E : C'est une parfumerie. Très bien, on vous écoute.

Mr. Qu'Est-ce que pour on acheter dans ces magasin ?

Ho. Des parfons, des crèmes, des désodorisants. (mauvaise prononciation)

Mr. Combien coute par exemple ce ? (Falta a palavra de vocabulário)

Ho. Combien coute par exemple ce parfon coute 30 euros (respondeu com o início da própria pergunta e repetiu duas vezes o verbo)

Mr. Est-ce que ce que vous achetez des objets dans ce magasin ? Oui, non pourquoi ?

Ho. Oui j'achète le parfon pour ma maman. (erro no artigo partitif e vocabulário)

A-E : Et toi tu lui pose la question. La même question, tu la pose à Mrxxx.

Mr. Ah !

Ho. Est-ce que vous achetez des objets....

A-E : non la dernière question, et toi est-ce que tu....

Ho. Oui. Et toi, est-ce que tu acheter des objets dans ce magasin ? (erro verbo)

Mr. oui

A-E : Qu'est-ce que tu achètes, Mrxxxxx, dans une parfumerie ?

Mr. Por exemplo...(utilização língua materna)

A-E : Mrxxxxx !

Mr. Risos....Par exemple, ...um crème solaire. (falta de acordo em género)

A-E : Par exemple, une crème solaire. Mrxxxx, pourquoi est-ce que tu achètes une crème solaire ?

Mr. Parce que protège, proteger du soleil. (falta o sujeito, repete duas vezes o verbo)

A -E : Quand ? Tous les jours ?

Mr. Não responde - silêncio

A-E : quand ?

Mr. *Risos...não responde*

A-E : quand tu vas où ? Tu mets de la crème solaire quand tu vas où?

Ma. *Quando...Quand je va à la plage. (Língua materna, erro na conjugação do verbo)*

A-E : Très bien, Mrxxxx. Très bien. Et Hxxxxx, est-ce que tu achètes du parfum à ta maman ?

Ho. *não responde*

A-E : Oui ou non ?

Ho. *Oui.*

A-E : Quand ?

Ho. *Não sei dizer aniversário...(língua Materna)*

A-E : Je ne sais pas tu essaye de trouver (a A-E faz-lhe sinal para pensar). Quand, écoute bien la question, quand achètes-tu des parfums à ta maman ?

(...)

A este respeito, Christine Tagliante (2007, s/p) citada por Laia (2010) considera que uma grelha de avaliação da expressão oral deve contemplar o conteúdo, a forma e a pronúncia. Na sua opinião, o conteúdo é o critério mais importante. “Si ce qui est dit est captivant, la façon dont c’est dit importera moins que si le discours produit est totalement banal, quelconque voir insignifiant”.

Para avaliar o conteúdo sugere que tenhamos em consideração: as ideias, as informações e a argumentação; a estrutura e organização da mensagem; a linguagem (a exatidão do vocabulário utilizado, a explicação/exemplificação em caso de dificuldade...).

No que diz respeito aos nossos sujeitos constatamos que para a forma, é como indica Tagliante (id) “plus difficile à évaluer”, e deveremos ter em conta: a atitude geral, a postura; a voz, o volume, a articulação, a fluência, a espontaneidade...; o olhar, as pausas, os silêncios; a capacidade de interação (estratégias de compensação, de controle, de colaboração, de correção...), a capacidade de intervir no momento certo e contribuir para a sequência lógica do discurso.

Por último, quanto à pronúncia, Tagliante (2007, P.67) remete-nos para uma escala proposta pelo linguista Harris.

- 5 points *Peu de traces d’accent étranger.*
- 4 points *Toujours intelligible, malgré un accent spécifique.*
- 3 points *Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu.*
- 2 points *Très difficile à comprendre à cause de sa prononciation. On doit souvent lui demander de répéter.*
- 1 point *Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible.*

Relativamente à pronúncia, dois alunos eram filhos de ex emigrantes de países francófonos e obtiveram a pontuação máxima sendo que o resto da turma se situou entre os 3 e os 2 pontos. Tivemos um aluno, com forte pronúncia brasileira, que se situava no nível 1.

Concluimos que os alunos não têm tantas dificuldades no conteúdo, mas sim na forma (componente linguística), nomeadamente na voz, volume, articulação, fluidez e espontaneidade.

abordagens. Todas as línguas se centram em funções ou operações discursivas como referido nos quadro 8 e 9.

Quadro 8 - Funções ou operações discursivas

Funções ou operações discursivas (macro-atos de fala)

- › DESIGNER – DECRIRE – RACONTER – PRESENTER – EXPLIQUER –
- › EVALUER – DISCUTER – ARGUMENTER – ENCOURAGER

qui peuvent se décomposer en fonctions de niveau inférieur comme :


- › ETIQUETER – DEFINIR – POINTER – SPECIFIER (détails) – COMPARER –
- › CONTRASTER – METTRE EN RAPPORT – JUGER – APPRECIER – REPLACER etc.



Quadro 9 - Perspetivas acionais

CECR – Approches actionnelles

- › **Action ou tâche**
- › Accent sur le sens
- › Un résultat – degré de réussite
- › Structuration
- › Information gap
- › Production en interaction
- › Multimodalité
- › Action sociale, sortie de l'école, feed-back sociaux



Por último, refletimos, produzimos e implementamos estratégias e atividades, com as TIC, para o treino da oralidade na aula de francês.

Segundo Barbosa (2009, s/p) os professores têm sido apontados como um dos obstáculos importantes à integração das tecnologias, destacando como fatores implicados nesta dificuldade, entre outros, a formação, a atitude face às TIC e a gestão curricular (Paiva, 2003; Moreira, Loureiro, Marques, 2005). Balanskat *et al.* (2006) citado por Barbosa (2009, p. 21), na sua resenha de estudos de impacte das TIC nas escolas europeias, identificam igualmente como constrangimentos a ultrapassar a falta de competências dos professores na utilização das TIC, a falta de motivação e confiança e uma formação de professores desajustada. Esta realidade foi, de facto, também sublinhada pela professora cooperante. (Beato, 2012).

Constatamos, ao longo da PP, que foi necessário pensar e desenvolver esforços no sentido de garantir uma correta integração das TIC na sala de aula, tendo em conta uma integração com carácter planeado, sistemático, adequado e natural. Os alunos podem ou não aprender, e isso não depende do computador, nem dos programas utilizados, depende sim do ambiente pedagógico, da natureza das atividades, e das relações que se estabelecem dentro da sala de aula. O professor tem sempre um papel chave, e é sempre o responsável pela orientação das atividades. Uma das nossas estratégias foi levar os jovens a assumir um novo papel e uma nova relação com o professor, intervindo de forma muito mais ativa no processo de construção do seu próprio saber.

Para exemplificar a natureza das nossas atividades passamos a apresentar uma das nossas planificações.

PLANIFICATION DE FRANÇAIS

École : Escola Secundária Amato Lusitano de Castelo Branco
Classe : 8^{ème} année A
Stagiaire: Florência Basilio

27^{ème} leçon (vingt-septième leçon) Mercredi 11 (onze) Janvier 2012 — 90 minutes – Fin de l’unité 3 : La mode et moi de la page 38 a 48 –

Début de l’unité 4 – Mon argent de poche (de la page 48 à la page 56). Tâche de l’unité : augmente ton argent de poche, fais une liste de petits travaux pour gagner de l’argent. Le temps :

Objectif communicatif : parler de l’argent de poche, comment dépenser son argent de poche, proposer des manières de gagner de l’argent de poche, donner son opinion, comparer les aspects culturels. **Vocabulaire :** argent, mensuel, argent de poche, petit travail. **La grammaire :** Révision du présent, du passé composé, de l’imparfait

Compétences à développer : Production orale, interprétation orale, compréhension orale, compréhension écrite. **Socioculturelle :** Présenter une spécialité culinaire française *La galette des rois*

Thématique	Objectifs	Contenus			Activités	Matériel	Evaluation
		Morphosyntaxiques	lexicaux	Fonctionnels			
Unité 3: La mode et moi	Raconte et décris au passé Regarder et interpréter des images Appliquer l'imparfait à des images	Le présent Le passé composé l'imparfait Le partitif : m.s.du/de l' ; f.s. de la/de l' m.p. des f.p.des l'article défini (le, le,les) ou l'article indéfini (un, une, des) Prépositions d'espace, de temps de fréquence	Gagner, recevoir, un portefeuille, gaspiller, dépenser, économiser, une tirelire, une carte bancaire, un billet, dépenser, des pièces, un distributeur	Regarder les photos sur : la tirelire, les billets, les pièces Raconter leur expérience Expliquer où ils gardent leur argent de poche	Correction devoirs : 15 minutes Finir la fiche sur la galette des rois A.1, B.2 Page 25, 1, 2 page 27 Brise-glace : 10 minutes Vous savez que pour acheter le journal Mr Bonhomme a besoin de quelque	Cahier Ordinateur Data show Internet Cahier, ordinateur, data show Photos	Corriger les exercices de grammaire Interaction orale Expression oral

			<p>automatique Verbes : avoir, dépenser, économiser, garder, payer</p>	<p><i>Spécifier des détails</i></p>	<p>chose. De quoi ? D'argent Oui, c'est exact. Et vous avez-vous de l'argent ? Oui, j'ai de l'argent de poche. Non, je n'en ai pas... Combien ? J'ai...je n'ai pas... de l'argent de poche...Où le gardez-vous ? Je le garde dans une boîte, dans ma chambre, dans mon portefeuille, D'où vient ton argent de poche ? Qui vous en donne ? ma mère, mon père, mes grands-parents, mon parrain... Qu'est-ce que tu achètes ? As-tu déjà fait des petits travaux pour gagner de l'argent de poche ? Aujourd'hui, nous allons commencer une nouvelle unité. L'unité 4 sur l'argent de poche Vous allez regarder les images de l'ex. 1 de la page 48 1 ère activité : 10 minutes -</p>	<p>Cahier Ordinateur Data Show Internet</p> <p>Cahier Manuel scolaire CD</p>	<p>Ecrire le nouveau vocabulaire</p> <p>Production orale Interaction orale</p> <p>Interprétation écrite</p> <p>Production orale Compréhension</p>
	Réaliser un exercice écrit			<p><i>Associer les mots du tableau aux images</i></p> <p><i>Etiqueter les mots de</i></p>			

	<p>Écouter deux témoignages</p> <p>Répondre correctement à l'exercice</p> <p>Regarder des images d'actions Associer le vocabulaire à l'action</p>		<p>Les cd Des cadeaux Des chaussures Des sucreries Le cinéma La musique / le concert Le portable Les magazines</p> <p>Se promener, faire, distribuer, rendre, accompagner, couper, étudier, garder, laver La voiture, des journaux, un bébé, le gazon, la vaisselle, avec un enfant, des services, une personne âgée, des animaux domestiques</p>	<p><i>vocabulaire</i></p>	<p>Vocabulaire Les élèves regardent les images de l'exercice 1 . de la page 48 sur l'argent de poche: Associe les mots du tableau aux images Correction orale et écrite 2^{ème} ACTIVITÉ.15 minutes. Audition Qu'est-ce que Nadia et Antoine achètent avec leur argent de poche ? Écoute –les et écris N pour Nadia et A pour Antoine. Mais avant cela vous allez écrire sous les images le nom des objets. Correction de l'exercice orale et écrite 3^{ÈME} ACTIVITÉ : 10 minutes Regarde les images, associe le vocabulaire des deux colonnes, et découvre des petits boulots pour gagner de l'argent de poche. Explication du</p>	<p>ordinateur</p>	<p>orale Interprétation écrite</p> <p>Observer des images Compréhension écrite</p>
--	---	--	---	---------------------------	--	-------------------	--

					vocabulaire Correction orale et au tableau		
					DEVOIRS : Fiche d'exercices sur l'imparfait. Expliquer le travail de groupe. Fixer le calendrier	Cahier	

CORRECTION DE LA FICHE

LA GALETTE DES ROIS – LE 6 JANVIER

Complète le texte avec les mots proposés



Reine
D'amandes
Couronne
Gâteau
Fève
Roi

En France, on **mange** la galette des Rois, le 5 janvier. C'est un **gâteau** à pâte feuilletée, avec un goût **d'amandes**.
A l'intérieur, il y a une **fève**. Celui qui l'a, devient le **roi** ou la **reine** de la journée et a le droit de porter une **couronne**.

CORRECTION DE L'EXERCICE A.1 DE LA PAGE 42

Horizontalement

- 2 Tu pratiquais
- 5 Ils avaient
- 6 Tu écoutais
- 7 J'ai
- 8 Tu as
- 9 Tu mangeais

Verticalement

- 1 J'étais
- 3 nous aimons
- 4 nous frappions
- 6 nous étions

UNITÉ 3 – la mode et moi

Exercice 1 page 24

À l'imparfait	Infinitif	Présent	Passé simple
J'étais	être	Je suis	J'ai été
Attendais	attendre	J'attends	J'ai attendu
Neigeait	neiger	Il neige	Il a neigé
Adorais	adorer	J'adore	J'ai adoré
Tombais	tomber	Je tombe	Je suis tombée

Ma biographie sur COCO CHANEL - Couturière française (1883-1971)



L'IMPARFAIT

Elle **s'appelait** Gabrielle Bonheur Chasnel, mais on la **connaissait** sous le nom de Coco Chanel

L'imparfait

Elle **créait** des vêtements de haute couture et des parfums. A l'âge de vingt-quatre ans, elle **produisait** des spectacles devant les officiers qui la **surnommaient** « Coco ». Elle **chantait** une chanson : *Qui qu'a vu Coco dans l'Trocadéro ?* Coco Chanel **était** une modiste différente.

Passé composé

Elle **a été** la première à lancer la mode des cheveux courts.
En 1923, elle **a lancé** son parfum Chanel n° 5.
En 1926, elle **a créé** la célèbre petite robe noire sans col et à manches $\frac{3}{4}$.

Présent

Le parfum Chanel n° 5 **est** le parfum le plus vendu au monde.
 Coco Chanel **est** enterrée au cimetière du Bois-de-Vaux à Lausanne en Suisse.

Travail Oral de Groupe à présenter en classe

1. **Former un groupe** de 2 élèves
2. **Choisir un thème** : un personnage célèbre, un sportif, une histoire inventée, un acteur, un chanteur,...
3. **Choisir le support** de présentation (Word, power point, dessins, Bande dessinée...)
4. **Choisir les types d'images** (dessins, photographies, ...)
5. **Construire une histoire** avec des images
6. **Diviser l'histoire en parties** (1^{ère} partie, 2^{ème} partie, 3^{ème} partie,...)
7. **Compléter le texte de l'histoire** à l'aide de verbes (être, manger, faire, nager, boire, lire, souffler, ouvrir,...)
8. **Construire le texte** de l'histoire avec des phrases à l'imparfait, au passé composé et au présent
9. **Indiquer** par exemple le lieu, une ville (restaurant, plage, à la campagne, à la maison, au salon, à Paris, à Lyon,...)
10. **Donner un nom** au personnage ou aux personnages pour rendre l'histoire plus intéressante (Aude, Élodie, Rémy,..)
11. **Décrire** une action de départ. (Que faisait-il sur l'image, quand il était petit/jeune,... ?)
12. **Décrire** ce qui s'est passé ? (il a vu une mouche, elle a pris un coup de soleil, il a crié, il a vu une fille, il est tombé amoureux, elle a créé, Elle a lancé,...)
13. **Raconter l'histoire/la biographie et présenter en classe.** (5 à 10 minutes)

Passamos a apresentar os principais materiais pedagógicos TIC que complementaram o material já existente (manual + cd Rom) na nossa prática pedagógica e que foram mais referidos, como aplicações multimédia preferidas pelos alunos.

4. Os materiais pedagógicos TIC complementares

Esta parte do estudo pretende sugerir aos professores de francês - LE II, um conjunto de atividades para a estimulação da competência comunicativa oral, articuláveis com o programa, utilizando as TIC em complemento do manual e do CD Rom.

As nossas práticas comunicativas de hoje não se podem só circunscrever aos sistemas reflexivos da linguagem que dominam o sistema de ensino porque nos encontramos num mundo amplamente mediático e pluri semiológico que nos obriga a não limitar a nossa reflexão à componente linguística e aos signos linguísticos. Ferrão Tavares (2000, p.27) interroga-se também sobre «a complementaridade de diversos tipos de signos verbais e icónicos, que parecem modificar as nossas perceções e atuar sobre a inteligência humana». A competência comunicativa ou semiótica geral permite compreender a multiplicação de usos linguísticos variados, linguagens híbridas que recorrem a diferentes processos de codificação. Assim, com as TIC, utilizamos vários tipos de suportes desde: correio eletrónico, vídeo, imagens, *power point*, *movie maker*, vídeo clip musicais, CD e fichas de vocabulário.

Durante a conceção dos materiais, houve uma pretensão fundamental: acertar ao máximo as atividades de compreensão, produção e interação oral que se realizaram na sala de aula com características de situações reais de comunicação e dotar os exercícios de condições que envolvessem a competência comunicativa como um todo. Como já foi referido antes, o fator motivação é muito importante e consideramos que é a chave para uma realização das atividades didáticas. Deste modo, quando o aluno faz trabalhos de pares, de grupo ou individual, o aluno deve pesquisar informação, atuar frente ao imprevisto em sala de aula ou reagir perante intervenções do professor ou dos colegas. Esta situação é sem dúvida “mais divertida” e motivadora que o esquema muito generalizado que se encontra ainda nalguns materiais. O nosso principal objetivo foi evitar converter uma atividade de produção oral numa sucessão de emissões não integradas mas sim ter um fio condutor para um exercício de gramática por exemplo ou uma produção escrita. (figura 15 a 17, pp. 55-57)

Para Faria (2009, s/p) “o professor pergunta o que já sabe e o aluno responde à pergunta sabendo que o professor sabe e o professor corrige ou elogia uma resposta que não traz nada de novo”. Isto tem pouco a ver com um discurso real entre indivíduos, no quotidiano. Assim, a nossa preocupação foi, com a realização de tarefas comunicativas, colocar o aluno numa situação próxima da de qualquer falante num contexto real em que ele tem de atuar para permitir um intercâmbio comunicativo. (Com a família, amigos ou de férias). Os alunos têm de exercitar os recursos morfosintáticos, articulatórios e explorar os mecanismos discursivos que dão coerência a um intercâmbio oral que, neste tipo de atividade, é primordial.

Uma aula de LE difere de uma aula de português LM em vários aspetos. Não só pelo facto de os sons e pronúncia das palavras serem diferentes das da língua portuguesa, como também pelo facto de os significados de algumas palavras semelhantes poderem ser muito diferentes e poderem levar a erros de comunicação.

Apresentamos as aplicações mais citadas pelos alunos aquando da entrevista individual e que foram referenciadas (figura 3, p.46). Aplicamos atividades especificamente pensadas e elaboradas para o desenvolvimento da competência oral. Nestas quinze semanas de prática pedagógica, tentamos colmatar a falta de treino da oralidade em sala de aula. Consideramos que dentro das estratégias educativas e comunicativas a introdução das TIC permite desenvolver novas metodologias de ensino mais centrados nos alunos e ser uma alavanca para o sucesso da tarefa.

Como referido na UC de Processamento da Fala e da Linguagem, no 1º semestre do ano curricular, utilizamos as aplicações multimédia sempre nos primeiros 20 a 30 minutos do tempo letivo visto ser o tempo de concentração maior e de aquisição da matéria mais assimilado pelo cérebro humano. Para começar as aulas tivemos uma especial atenção em seguir quatro elementos de planificação:

1. Tentamos captar a atenção dos alunos sendo que os primeiros minutos das aulas são geralmente perdidos porque os aprendentes levam um certo período de tempo a estabilizar (acabam a conversa com o colega do lado, acabam de comer o reforço, etc.). Como o tempo da aula é limitado, cada minuto é precioso: há que captar a atenção do público desde o início.
2. Comunicamos o tema sendo necessário que os alunos comecem desde o início a pensar no assunto em causa. Os alunos têm opiniões sobre o assunto ou experiências já passadas que convém serem trazidas à memória. Torna-se muito mais fácil abordar um tema quando já existem referências ou bases sobre ele.
3. Estabelecemos a comunicação. É importante o professor captar a atenção da audiência nos primeiros momentos, esta estará atenta até ao fim da atividade até poder passar a outro exercício, atividade ou tarefa.
4. Apresentamos uma parte da estrutura da aula. Por vezes, indicávamos a forma como íamos abordar/apresentar o tema, visto a audiência já ter antecipadamente uma ideia mais concreta sobre o que se ia passar. É o chamado projeto de pré escuta.

Iniciamos a primeira aula através de um quebra gelo utilizando um vídeo-clip. Este pequeno filme serviu de catalisador para uma atividade de vocabulário. Como refere Karsenti (2008) esta ferramenta TIC pode também ajudar na produção escrita ou em pequenas histórias que se possam construir em sala de aula ou não.

1º Material pedagógico

Tema : « Para que serve a aprendizagem de outras línguas?» quebra gelo da 1ª aula

Ferramenta TIC utilizada e fontes: vídeo clip (imagem + som através da internet http://www.dailymotion.com/video/x18pm9_l-importance-de-parler-plusieurs-la_fun)

Objetivos: Promover a produção oral e interação na primeira aula. Permitir aos alunos exprimirem-se livremente e pessoalmente sobre a sua própria apropriação das línguas estrangeiras.

Metodologia: Na 1ª parte e após apresentação formal da professora, comunicar aos alunos de que antes da apresentação do manual e do programa, vão visualizar um clip muito curto (figura 1).

Na 2ª parte, interagir com os alunos sobre a aquisição da língua estrangeira e a sua importância para eles e no mundo atual. Verificar que todos os alunos apresentaram ou contaram a sua experiência académica ou outra.

Na 3ª parte, escrever algumas produções orais (frases simples, vocabulário difícil, locais geográficos...) de forma a proporcionar uma ajuda aos alunos mais inibidos ou com dificuldades. Discutir com os alunos as melhores formas de aquisição e aprendizagens.

Notas de campo e reflexão: A primeira aula é sempre muito importante não só para o professor mas também para os alunos. Decidimos apresentar um quebra gelo com as TIC para introduzir o principal suporte de acesso ao saber na nossa prática pedagógica e demonstrar aos alunos que a Escola sabe abrir-se às inovações. O uso do meio audiovisual neste contexto de aprendizagem permite ao professor dar mais vida à língua, proporcionando assim aos seus alunos uma experiência diferente e refrescante que possibilita uma quebra na rotina.

O principal critério foi o de surpresa - a aplicação surpreende pelas personagens que são animais (gato e peixe) e pela música de *suspens* (não há texto narrativo). A mudança de correntes paradigmáticas ao nível das TIC tem de ser acompanhada, explicada e discutida com os alunos numa forma de aprendizagem interativa e partilhada. Os alunos estiveram, numa primeira fase, muito atentos, em silêncio e, numa segunda fase, riram e sorriram muito depois de visualizar o vídeo. Começaram a comentar entre si e pediram à professora que o passasse uma segunda vez. Este recurso foi uma boa alavanca para interagir com os alunos.

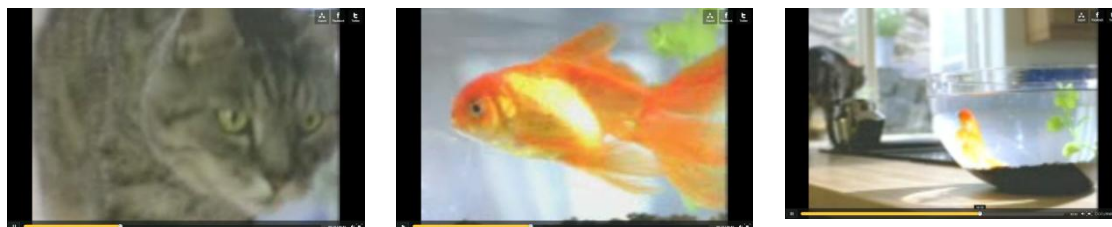


Figura 1 - Vídeoclip com áudio - quebra gelo

2º Material pedagógico

Tema : unidade 1 - «*Les vacances sont finies*»

Objetivos: Introduzir o vocabulário sobre as férias. Ter uma matriz de texto para contar as férias de verão (tarefa da unidade)

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária) e texto com perguntas de interpretação (in *Bonjour! Allons-y!* adapté)

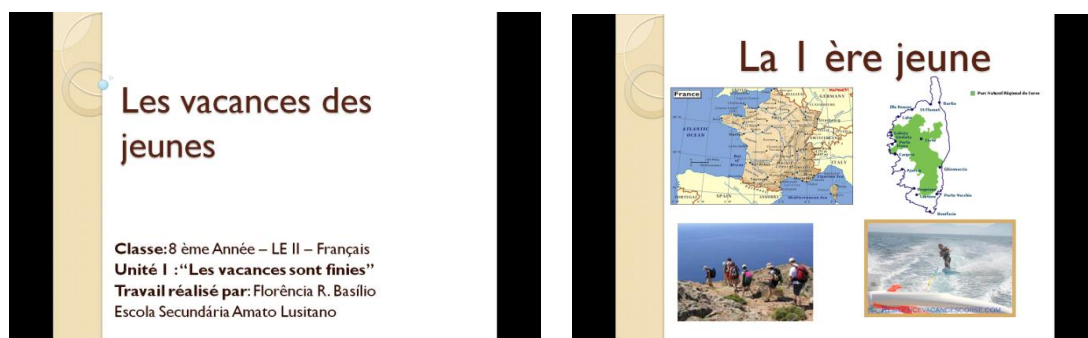
Metodologia: Na 1ª parte, a professora informa que vai ler um texto com o testemunho de vários jovens que foram de férias. Os alunos vão poder acompanhar a leitura através de fotografias autênticas. A professora apresenta o primeiro diapositivo com título do tema. No 2º diapositivo, começamos pelo testemunho da 1ª jovem. Neste diapositivo de apresentação, no qual, tal como nos outros diapositivos dos outros três jovens, utilizamos quatro fotografias. Todos os diapositivos apresentados seguem a ordem de leitura que o professor realiza pausadamente e ilustram o texto. (da esquerda para a direita). O aluno pode então observar as fotografias, comparar o que ouviu do professor e os atos de fala que foram apresentados. O aluno associa-os cognitivamente. (Mapa, ponto de referência geográfico, atividade(s), outros)

Na 2ª parte, o professor explica o vocabulário desconhecido por solicitação dos alunos, faz exercícios de repetição para os alunos assimilarem os sons, distribuiu o texto em suporte papel e procede à leitura (professora e individual ou em grupo turma).

Numa 3ª parte, os alunos completam os exercícios de compreensão escrita e corrigem.

Notas de campo e reflexão : Nesta aplicação multimédia (figura 2), utilizamos o *storyboard* ilustrado das férias de três jovens. Convém frisar que tanto as imagens como os textos são apresentados em fundo branco de forma a criar um contraste elevado (Pais, 2006, p. 72). As imagens foram criteriosamente escolhidas na Internet e em especial no Google France. Verificamos que a imagem gráfica como indica Pais (2006, p.69) é “um dos formatos de representação da informação privilegiados para estabelecer o diálogo entre o aluno e a informação, até porque vivemos numa época em que a imagem impera.”

Houve muita troca de ideias, informações e opiniões sobre situações do quotidiano e experiências pessoais e interesses próprios com por exemplo as férias de sonho e compararam com os exemplos dos textos.



Camille, treize ans
 En juillet, je suis allée chez mon oncle à Bastia. C’est en Corse, C’est une très belle île. On l’appelle « l’île de beauté ». Il y a un immense parc naturel en Corse. Beaucoup de touristes vont en Corse pour faire de la randonnée. J’aime aussi les randonnées mais je vais régulièrement chez mon oncle surtout pour faire du ski nautique. J’adore ce sport. Mes cousins adorent ça aussi. On fait du ski tout l’été !

<h2 style="text-align: center;">Le 2^{ème} jeune</h2> 	<h2 style="text-align: center;">Le 3^{ème} jeune</h2> 
<p>Chrystelle, dix-sept ans. Cet été, je suis allée faire du camping dans les Pyrénées Orientales, pas loin de Perpignan. J'y suis allée au mois d'août avec deux copines. C'est un grand camping près de la mer. Il est très bien équipé, avec des douches, des cuisines, un magasin, des aires de jeux...J'aime beaucoup la région parce qu'il y a de belles plages, il y a la montagne pas loin pour faire des randonnées et l'Espagne est à une heure de route.</p>	<p>Louis, quinze ans Cette année, je suis parti en Grande-Bretagne avec mon frère. On a fait du shopping. Le seul problème, c'est qu'en Grande-Bretagne, il y a du brouillard et il pleut souvent, mais heureusement, il y a beaucoup de monuments à visiter. On ne s'ennuie pas !</p>

Figura 2 - PPT em forma de Storyboard

3º Material pedagógico

Tema : unidade 1 - « *Les vacances sont finies* »

Objetivos gerais e gramaticais: Conhecer a vida e temas de um cantor francês atual. Introduzir os pronomes pessoais e reforçar os pronomes sujeito.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária), vídeo clip (imagem + som através da internet <http://www.youtube.com/watch?v=kOru9ITtVlg>), letra da canção « *Toi + Moi* » (internet <http://www.paroles-musique.com/imprim.php?id=39597>)

Metodologia: Numa 1ª parte, o professor realiza um projeto de pré escuta e informa os alunos que vão ver o vídeo clip de um cantor, Grégoire, e ouvir a canção intitulada « *Toi + Moi* ».

1ª Parte: apresentar um pequeno PPT da biografia (figura 3) do cantor.

Na 2ª parte, a turma visualiza uma primeira vez o vídeo clip (figura 4) para descobrir a canção (voz, ritmo, vocabulário, cenário). Nesta 1ª audição e visualização, os alunos estão na fase da descoberta sem que lhes seja dada nenhuma atividade para realizar.

Na 3ª parte, os alunos realizam uma descrição global do vídeo clip (descrição do local, das personagens, dos objetos,...) especificam pormenores.

Na 4ª parte, o professor procede à 2ª audição da canção para preencher os espaços em branco da letra da canção que lhes foi distribuída em suporte papel. (figura 5)

Na 5ª parte, realiza-se a 3ª audição e à correção. O professor explica o novo vocabulário quando solicitado. Os alunos cantam a canção.

Notas de campo e reflexão : Nesta aplicação multimédia, utilizamos em prioridade a função do som através da música que também, neste caso, está associada à imagem. O som é muito importante em LE e deve ter uma boa qualidade. O som é sem dúvida uma mais valia quando usado como complemento da informação apresentada no ecrã. Tratando-se de ensino/aprendizagem de LE, o som é fundamental, numa primeira fase, para que os alunos

tenham contacto com a LE que estão a aprender, de que se estão a apropriar. A música, nomeadamente na adolescência, é um elemento altamente motivador e acompanhada de um vídeo clip torna-se ainda mais. O documento autêntico permitiu atribuir mais realismo à situação de aprendizagem. Neste caso, utilizamos uma canção de um jovem cantor adulto Grégoire, facto que motiva mais os alunos, por estar mais próximo da idade deles o que faz apreciar o que ouvem. Verificamos que é importante, antes de escrever, que os alunos tenham oportunidade de ouvir as palavras corretamente. Nesta aula, as competências orais trabalhadas foram as de compreensão e repetição. Por ser uma das primeiras aulas não foi trabalhada a produção por os alunos não terem ganho ainda treino suficiente.

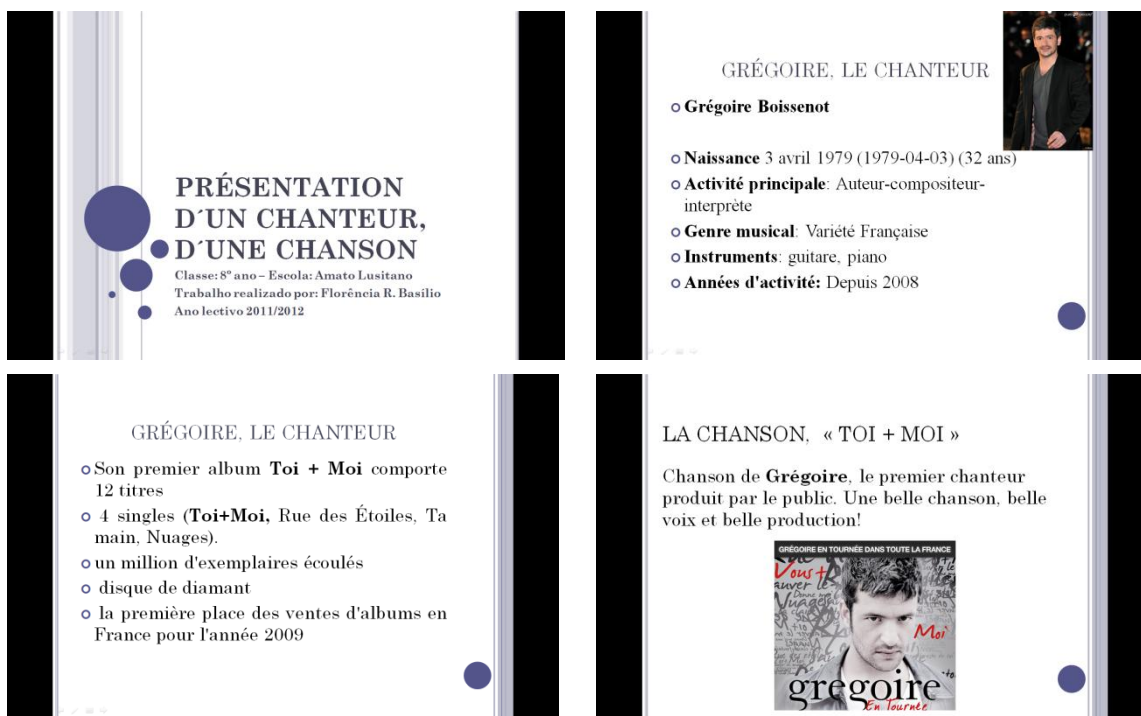


Figura 3 - PPT da biografia do cantor Grégoire



Figura 4 - Videoclip da canção «Toi + Moi» de Grégoire

_____, plus _____, plus eux, plus tous ceux qui le veulent,
Plus _____, plus _____, plus tous ceux qui sont seuls,
Allez venez et entrez dans la _____,
Allez venez, laissez faire l'insouciance.

A deux à mille, _____sais qu'_____ est capable,
Tout est possible, tout est réalisable,
On peut s'enfuir bien plus haut que nos _____,
On peut partir bien plus loin que la grève.

Oh _____, plus _____, plus tous ceux qui le veulent,
Plus lui, plus elle, plus tous ceux qui sont seuls,
Allez venez et entrez dans la _____,
Allez venez c'est notre jour de _____.

Avec l'envie, la force et le _____,
_____ froid, la peur ne sont que des mirages,
Laissez tomber les malheurs pour _____ fois,
Allez venez, reprenez avec _____.

Oh, _____, plus _____, plus tous ceux qui le veulent,
Plus _____, plus _____, et tous ceux qui sont seuls,
Allez venez et entrez dans la _____,
Allez venez, laissez faire l'insouciance.

_____sais, c'est vrai, _____chanson est naïve,
Même un peu bête, mais bien inoffensive,
Et même, si elle ne change pas le _____,
Elle vous invite à entrer dans la _____.

Oh _____, plus _____, plus tous ceux qui le veulent,
Plus _____, plus _____, et tous ceux qui sont seuls,
Allez venez et entrez dans la _____,
Allez venez c'est notre jour de chance.

L'espoir, l'ardeur, prend tout ce qu'il te faut,
Mes bras, mon cœur, mes épaules et _____dos,
_____veux te voir des _____dans les _____,
Je veux nous voir insoumis et heureux.

(...)

Figura 5 - Letra da canção «Toi + Moi» com espaços para completar

4º Material pedagógico

Tema : unidade 2 - « *Entre amis*»

Objetivos: Ouvir e comentar uma história sobre a amizade multicultural e de género

Ferramenta TIC utilizada e fontes: *movie maker* sem narrativa (professora estagiária retirado de You Tube http://www.youtube.com/watch?v=C0Z_V_cSN9I&w=425&h=349) ; *movie maker* com texto narrativo áudio (professora estagiária retirado do blogue Recursos TIC 2011 <http://recursostic2011.wordpress.com/>)

Metodologia: Numa 1ª fase, o professor informa os alunos que vão ver o vídeo clip (figura 6) de uma história sobre a amizade retirado de um livro infanto juvenil de Kathy Silva.

Na 1ª parte: apresentar o *movie maker* sem áudio (só com música de fundo).

Na 2ª parte: o professor inicia um *brainstorming* com uma descrição seletiva de algumas imagens para descobrir a história (lugar, personagem, cultura,...). Nesta fase do pós-visionamento, o professor encorajam aos alunos a explicarem o seu *feedback* sobre o vídeo. Primeiro pede-lhes que, oralmente e em conjunto, que façam uma apreciação do vídeo e depois que especifique se gostaram ou não do que viram. O professor escreve, ou pede a um aluno que escreva algum vocabulário em coluna, no quadro, de forma a poder construir 2 ou 3 frases sobre a narrativa.

De seguida, o professor faz perguntas gerais para os alunos explicarem e apreciarem a história.

Na 3ª parte, os alunos visualizam a história através do 2º *movie maker* com texto narrativo áudio. (figura 7)

Na 4ª parte, o professor verifica com a turma a compreensão global da história, para depois proceder à uma compreensão seletiva, a fim de confrontá-los com a versão inicial construída em sala de aula.

Notas de campo e reflexão : Nestas duas aplicações multimédia (sem narrativa - com música de fundo e com narrativa), quisemos trazer a esta aula uma outra dimensão: a dimensão estética. É uma outra dimensão que os media privilegiam. A necessidade de desenvolver a dimensão estética deveria estar nas nossas escolas, mas, por vezes, “a educação do gosto” tem sido substituída por preocupações de carácter utilitário.

Através da transmissão de filmes ou de vídeos na sala da aula o professor pode ir mais além, transmitindo algo com uma dimensão que não é abrangida pelos manuais escolares.

Uma das nossas principais preocupações foi proporcionar, aos alunos, uma quebra na rotina do manual, dando-lhes algo de novo e mais estimulante para o tema da amizade.

Tivemos tempo para discutir o vídeo, colocar algumas questões mais específico e pessoais de maneira a que houvesse troca de ideias e de opiniões sobre o que haviam visto, como por exemplo: Consideram importante a amizade entre rapazes e raparigas? Acham que é importante ter amigos de diferentes raças? Eram capazes de ter amigos de outras cores? Ou seja, o género, a raça, a religião, o nível social é importante numa relação de amizade? O que pretendemos nesta fase foi que houvesse uma discussão saudável entre os elementos da turma.

Nesta aula, os alunos usaram vocabulário muito frequente e frases simples mobilizando algumas estruturas gramaticais adequadas. Notamos que só de vez em quando a pronúncia foi suficientemente clara para ser entendida. Este *movie maker* foi realizado no 2º semestre do 1º ano letivo do Mestrado na Unidade Curricular de TIE - Tecnologia de Informação para a Educação em colaboração com a mestranda Elisabeth Proença tendo o seu objetivo sido atingido: criado na UC para ser usado na prática pedagógica. Faz todo o sentido na formação inicial de professor o contacto intensivo com as TIC para o futuro professor adquirir formação suficiente nessa área a fim de a aplicar em sala de aula.



Figura 6 - Movie maker sem áudio narrativo

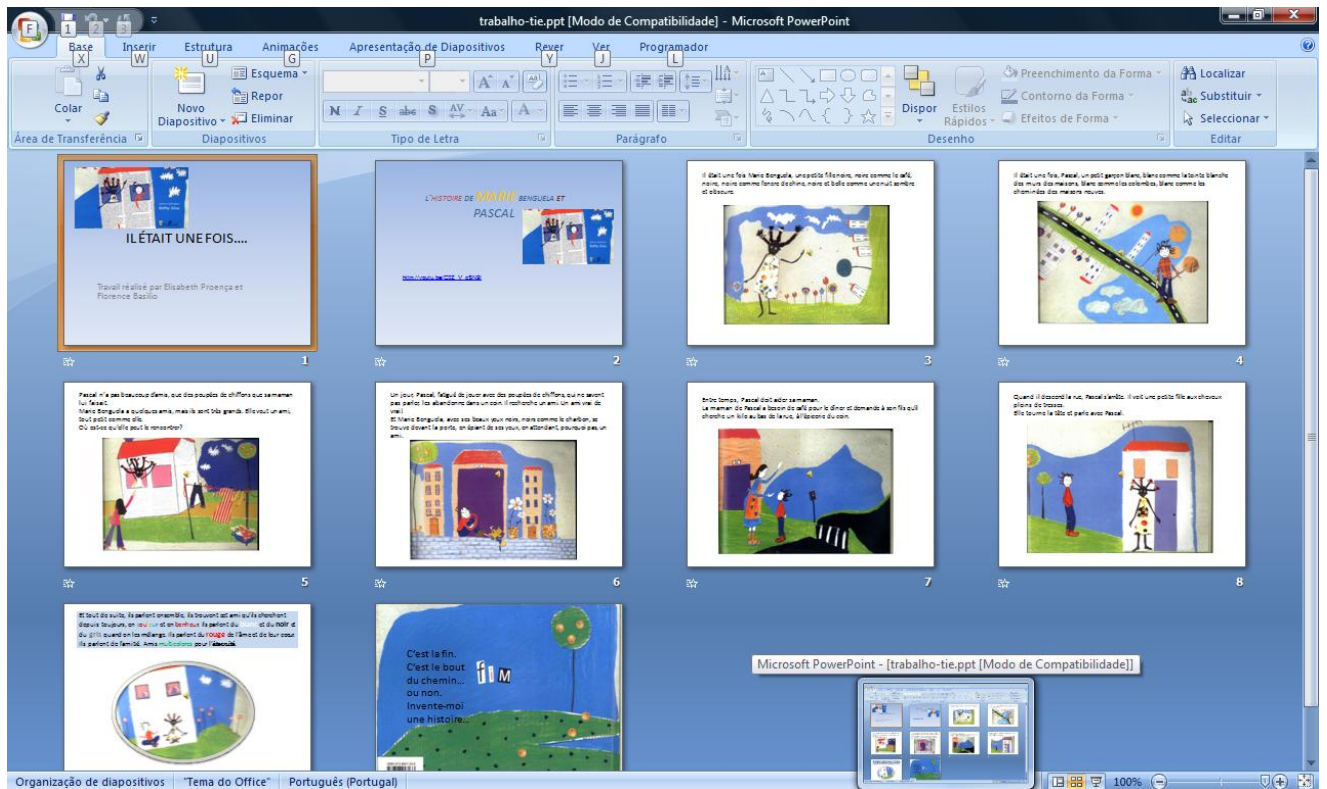


Figura 7 - Movie maker com áudio texto narrativo

5º Material pedagógico

Tema : unidade 2 - «Entre amis»

Objetivos: Introduzir novo vocabulário sobre as TIC e novos verbos. Realizar um *brainstorming* sobre a comunicação com as TIC.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: imagens (internet: <http://www.alpharoute.info/prevention/telephone/phonesuisse.html>)

Metodologia: Numa 1ª parte o professor projeta a imagem da Terra ligada em rede (figura 8) no ecrã e fica em silêncio de forma a deixar alguns minutos aos alunos para pensarem.

Numa 2ª parte, o professor explora a imagem e introduz novas palavras de vocabulário ligado às TIC e foca-se no telemóvel para poder transitar numa 3ª parte para a figura 9, a do telemóvel multi uso. Os alunos tentam especificar alguns pormenores.

Notas de campo e reflexão : A utilização de imagens permitiu que esta aula fosse especialmente rica em fenómenos conversacionais. Vários alunos quiseram usar a palavra e o professor estagiário teve que distribuir a palavra de forma ordenada. Como refere Ferrão Tavares (2000, p.28) citando Goffman (1974) alguns alunos tentaram desenvolver o conceito de «flexibilidade comunicativa» ou seja a relação entre o binómio competência comunicativa/contexto e a capacidade de adaptação do sujeito por ser um tema que lhes interessava muito. “ (...) o sujeito manifesta-se na sua competência comunicativa pelo modo como se envolve na gestão apropriada de um projeto verbal concreto(...)”



Figura 8 - Imagem da Terra em Rede



Figura 9 - Imagem do telemóvel multi uso

6º Material pedagógico

Tema : unidade 3 - « *La mode et moi* »

Objetivos gerais e gramaticais: introduzir o vocabulário da roupa, rever as estações do ano, as cores e os géneros. Introduzir novos verbos.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária), hipertexto sobre a moda com uma reportagem televisiva incluindo entrevistas - http://www.didactiblog.com/Les-marques-adorent-les-ados_a56.html.

Metodologia: Numa 1ª parte o professor descreve a sua própria roupa e pede aos alunos para descreverem a roupa de um dos colegas de modo a ser identificado.

Numa 2ª parte, o professor apresenta o PPT (figura 10) cujos diapositivos têm fotografias e legendagem e os alunos repetem o novo vocabulário, num primeiro tempo e produzem frases simples num segundo tempo.

Numa 3ª parte, o professor enquadra o tema da roupa com uma outra aplicação TIC, de um hipertexto que contem uma reportagem televisiva (figura 11). O professor pede aos alunos para descreverem e definirem o contexto, o local, os intervenientes.

Numa 4ª fase, o professor distribui uma ficha de vocabulário para completar.

Notas de campo e reflexão : Esta aplicação multimédia é um modelo de hipertexto. Um hipertexto é um texto que traz conexões, chamada também *links*, com outros textos que se conectam a outros, formando uma grande rede de textos. É um modelo muito utilizado e apreciado pelos alunos, na WWW - *World Wide Web*. Os alunos comentaram que o utilizam muito quando efetuam as suas pesquisas para trabalhos ou por diversão. Recorremos também ao vídeos que nunca excedesse os quatro minutos pois, como estamos a lidar com adolescentes com idades compreendidas entre os treze e os dezassete anos, parece-nos mais fácil motivá-los e conseguir mantê-los atentos e concentrados por esse período de tempo do que apresentar um vídeo com mais tempo. Portanto, quisemos experienciar o poder persuasivo que este tem, (...) «um poder que ainda é mais forte quando há uma concentração em pequenas sequências. O olhar é fixado, despertando assim um interesse no significado das palavras. A autenticidade, por si, é persuasiva - há pois uma emoção especial quando se é capaz de perceber e desfrutar o real» (Sherman, 2003 p.2 citado por Ferreira 2010, p.34)

Este último recurso despertou muito interesse nos alunos, não só pelo tema abordado, o da roupa e das marcas, mas também pelas entrevistas dadas por profissionais ligados à moda e em especial de um adolescente grande consumidor de roupa. No que diz respeito ao testemunho do adolescente verificamos que o fluxo do discurso, o ritmo de voz, a entoação e o vocabulário utilizado pelo adolescente não foi, numa primeira escuta global, entendido de forma correta pela turma no seu geral.

Verificamos que este domínio da CO não foi atingindo, pese embora a mensagem em forma de reportagem sobre a experiência pessoal e situações do quotidiano, interesses próprios e temas da atualidade fosse constituída, essencialmente, por frases simples e o vocabulário muito frequente não era, do ponto de vista dos alunos, articulado de forma clara e pausada.

Como resolvemos o problema: Tivemos a necessidade de realizar um segundo visionamento e depois de esclarecer e repetir algum vocabulário. Houve a necessidade de realizar uma terceira escuta que, desta vez, foi fragmentada, para que os alunos se apropriassem do documento autêntico. A integração dos vários discursos dos *media* num único suporte transformou-se num meio multidimensional. Ao pensar e refletir sobre a construção da sua própria história interativa, o aluno participa ativamente no seu próprio processo de aprendizagem (Ferrão Tavares, 2000, p. 158)

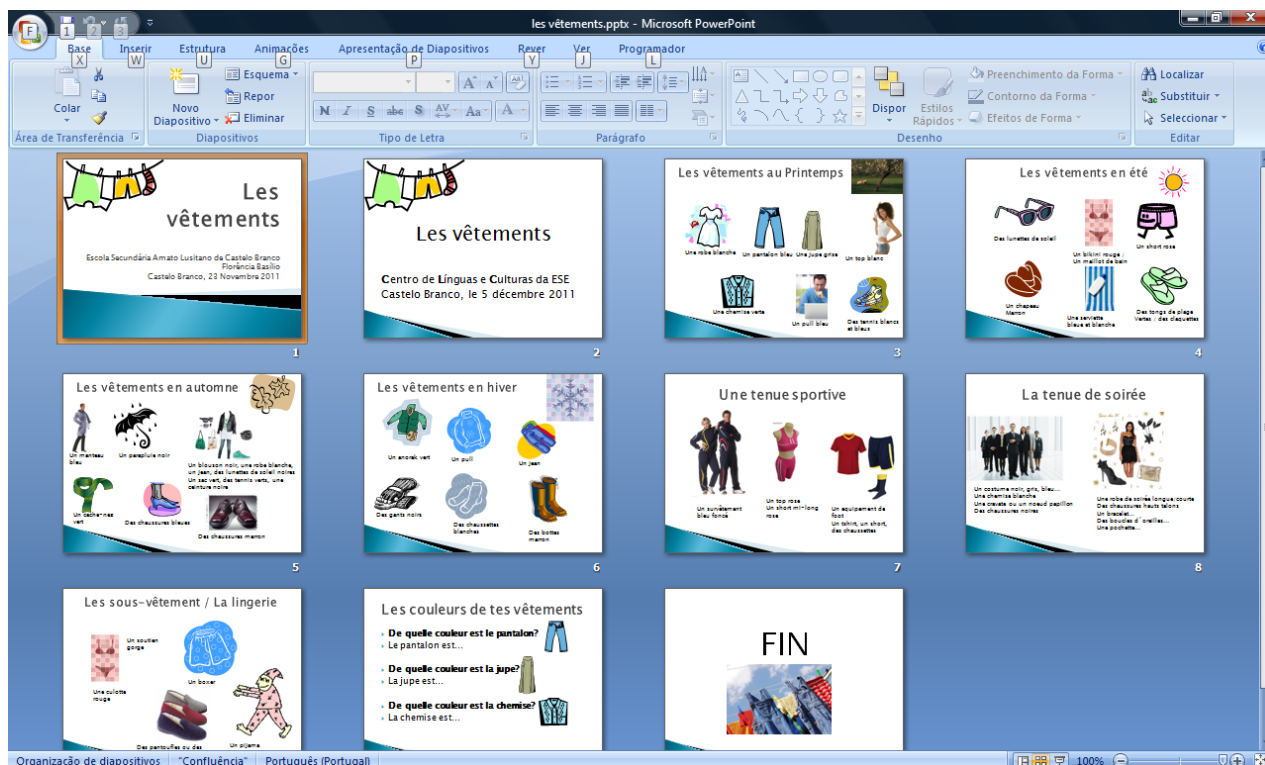


Figura 10 - PPT de vocabulário sobre a roupa

LES MARQUES ADORENT LES ADOS !

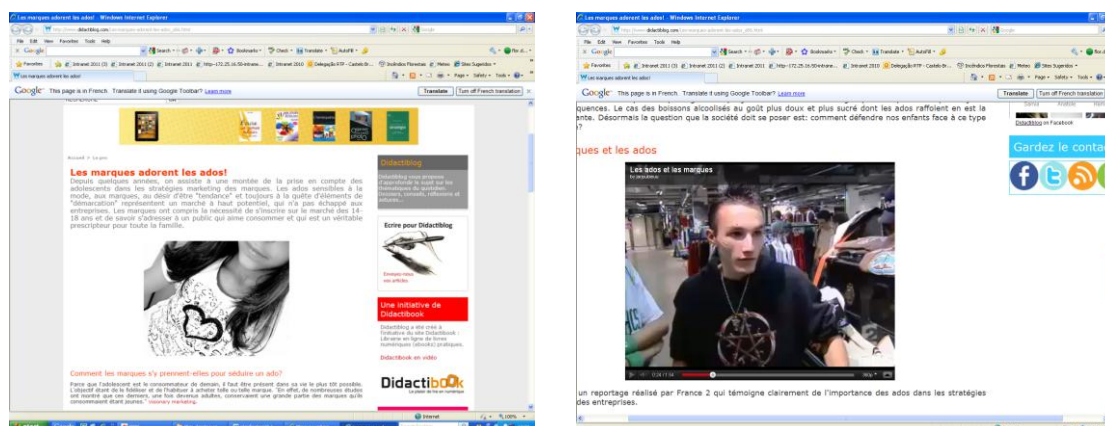


Figura 11 - Hipertexto com entrevista televisiva

7º Material pedagógico

Tema : *La galettes des Rois*

Objetivos gerais: Levar os alunos a descobrirem uma tradição culinária francesa: *la galette des rois*. Comentar, apreciar.

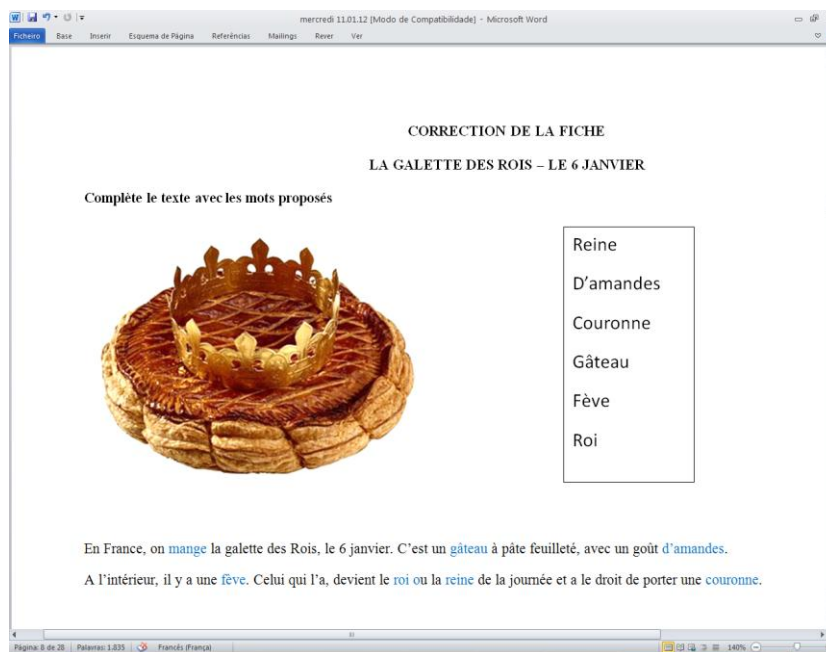
Ferramenta TIC utilizada e fontes: *word* e imagens (professora estagiária e internet: <http://www.linternaute.com/paris/shopping/selection/galette-des-rois/1.shtml> e produto autêntico.

Metodologia: Explicar que no dia 6 de janeiro, em França como em Portugal, celebra-se o dia de Reis com o convívio muito popular da *Galette des Rois*.

Numa 1ª parte o professor introduz o tema com a fotografia da iguaria e distribui uma ficha para completar (figura 12).

Numa 2ª parte: Explica o vocabulário desconhecido e corrige. Para dar mais ênfase ao tema, dá a provar uma fatia da *galette* que se pode comprar durante a primeira quinzena de janeiro em supermercados e hipermercados de insígnias francesas. Os alunos apreciam a iguaria e comparam com o bolo rei português

Notas de campo e reflexão : A ficha de vocabulário ilustrada privilegia o uso da imagem gráfica, mais concretamente da fotografia. Nesta faixa etária pensamos que a fotografia é útil para a compreensão, além de que uma das principais funções da imagem como ferramenta de comunicação é funcionar com referência ao significado. É necessário ter alguns fatores em atenção, uma vez que nem todas as imagens podem ser utilizadas por terem uma má definição depois de ampliadas e projetadas no ecrã. Os alunos ficaram deliciados e surpreendidos com a prova da *galette des rois*. Esta degustação foi uma descoberta para todos os alunos e compararam com o bolo rei tradicional português.




mercredi 11.01.12 [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word

Fichero Base Insert Esquema de Página Referências Mailings Server Ver

CORRECTION DE LA FICHE
LA GALETTE DES ROIS - LE 6 JANVIER

Complète le texte avec les mots proposés



Reine
D'amandes
Couronne
Gâteau
Fève
Roi

En France, on mange la galette des Rois, le 6 janvier. C'est un gâteau à pâte feuilletée, avec un goût d'amandes.
A l'intérieur, il y a une fève. Celui qui l'a, devient le roi ou la reine de la journée et a le droit de porter une couronne.

Page: 8 de 28 Palavras: 1.035 Francês (França) 140%

Figura 12 - Ficha de vocabulário sobre a *galette des rois*

8º Material pedagógico

Tema : unidade 3 - «*La mode et moi*»

Objetivos gerais e gramaticais: Apresentar aos alunos a matriz para realizar um trabalho de pares, escrito com apresentação oral em que resumem a vida de um francófono famoso. Devem utilizar os três tempos verbais estudados. (*présent de l'indicatif, passé composé et imparfait*).

Ferramenta TIC utilizada e fontes: *word* e fotografias (professora estagiária e a internet http://fr.wikipedia.org/wiki/Coco_Chanel.)

Metodologia: Numa 1ª parte, apresentar aos alunos o exemplo de uma matriz de apresentação de trabalho (Quadro 10).

Numa 2ª parte, distribuir um guião de trabalho (cf planificação) como as principais etapas e calendarização das sessões de trabalho.

Numa 3ª parte, exemplificar a criação de um novo documento *word*, inserir uma tabela, texto e fotografias.

Notas de campo e reflexão : Construímos a biografia de Coco Chanel com a ferramenta *word* e imagens retiradas da Internet. Consideramos que é muito importante que qualquer texto apresentado, para além de conciso, esteja bem estruturado e seja fácil de ler. Este último aspeto foi facilitador pela escolha das fontes e atingiu o seu principal objetivo: explicar aos alunos a elaboração por etapas de um trabalho de pares sobre uma personagem francófona.

Ma biographie sur COCO CHANEL - Couturière française (1883-1971)

			
<p>L'imparfait</p> <p>Elle s'appelait Gabrielle Bonheur Chanel, mais on la connaissait sous le nom de Coco Chanel.</p>	<p>L'imparfait</p> <p>Elle créait des vêtements de haute couture et des parfums. A l'âge de vingt-quatre ans, elle produisait des spectacles devant les officiers qui la surnommaient « Coco ». Elle chantait une chanson : <i>Qui qu'a vu Coco dans l'Trocadéro ?</i> Coco était une modiste différente.</p>	<p>Le Passé composé</p> <p>Elle a été la première à lancer la mode des cheveux courts. En 1923, elle a lancé son parfum Chanel n° 5. En 1926, elle a créé la célèbre petite robe noire sans col et à manches $\frac{3}{4}$.</p>	<p>Le Présent</p> <p>Le parfum Chanel nr 5 est le parfum le plus vendu au monde.</p> <p>Coco Chanel est enterrée au cimetière du Bois-de-Vaux à Lausanne en Suisse.</p>

Quadro 10 - Matriz de trabalho em *word* com fotografias

5. Trabalhos de alunos produzidos através das TIC

Nesta parte, passamos a exemplificar como os alunos envolvidos mostraram elevados níveis de motivação e competências na utilização das TIC que lhes permitiram desenvolver os projetos propostos, gerando ambientes ricos em aprendizagem.

Inserido dentro da unidade 1 - «*Les vacances sont finies*», e no âmbito de um Trabalho Para Casa, o aluno J enviou, via correio eletrónico, à professora estagiária um TPC - Trabalho para Casa. Este trabalho motivou-o porque lhe permitiu apresentar as suas competências em TIC (Figura 13) e partilhar o seu desejo de “férias de sonho” e o seu gosto pelas motos de alta cilindrada. Para o efeito o aluno utilizou o Correio eletrónico. O serviço da internet permite enviar e receber mensagens e ficheiros digitais para e de outros utilizadores da Internet. Para tal, cada utilizador tem de possuir um endereço eletrónico (tal como cada casa possui um endereço físico para receção de correio tradicional), como por exemplo relatoriopraticapedagogica@hotmail.com. Este serviço da Internet é extremamente útil, pelo facto de o envio de mensagens para os seus utilizadores ser rápido e económico, quaisquer que sejam as suas localizações geográficas.

Mes vacances de rêve

Mes vacances de rêve seraient d'aller au salon de la moto en France, pour voir de grandes motos comme par exemple la super moto (1200)cc ou des prototypes pour connaître les nouvelles technologies. J'aimerais aussi visiter d'autres pays avec ma superbe moto-(Ducati 848 EVO).



J'aimerais aussi visiter l'Australie pour connaître sa culture et voir les Kangourous.



Je voudrais aussi visiter tous les pays du monde pour connaître tous les types d'oiseaux.



Jxxxxx xxxxx, 8°x- n°xx

Figura 13 - TPC individual em word com fotografias, enviado via correio eletrónico

Inserido dentro da unidade 3 - «*La mode et moi*», a tarefa final da Unidade foi um trabalho escrito de suporte a uma apresentação oral, as alunas S e I conceberam um trabalho sobre a cantora canadense Mylène Farmer (figura 14). Este trabalho foi enviado, via correio eletrônico, para a professora estagiária de forma a ser devidamente acompanhado nas suas diferentes fases de conceção. Segundo as alunas, foi um trabalho que as motivou e que lhes permitiu apresentar as suas competências em TIC. Para o efeito, as alunas utilizaram o correio eletrônico, o *power point* e uma hiperligação *you tube* para a turma visualizar dois vídeo clips da cantora.



Figura 14 - Trabalho de grupo escrito e oral em PPT com vídeo clip musical

Inserido dentro da unidade 3 - «*La mode et moi*», e no âmbito de um Trabalho escrito com apresentação oral, as alunas R e M conceberam um trabalho sobre o cantor francês Gregory Lemarchal (figura 15). Este trabalho foi enviado, via correio eletrônico, para a professora estagiária de forma a ser devidamente acompanhado nas suas diferentes fases de conceção. Segundo as alunas, foi um trabalho que as motivou e que lhes permitiu apresentar as suas competências em TIC. Para o efeito, as alunas utilizaram o correio eletrônico, o *word*, fotografias e uma hiperligação *youtube* para a turma visualizar um vídeo clip do cantor.

Gregory Lemarchal



ÉLÈVES ;

MATIÈRE: Français

Castelo Branco, 25 janvier 2012

Biographie de Gregory Lemarchal chanteur français (1983-2007)



Il s'appelait Gregory Lemarchal.

Il est né le 13 mai 1983 à La Tronche (Isère)

Il était champion de France de rock acrobatique

Il aimait chanter des chansons de Daniel Balavoine entre autres chanteurs célèbres . Une de ses musiques préférée était « SOS d'un Terrien en Détresse. »

En 2004, il a participé au casting de la Star Academy. Malgré sa maladie, il a remporté le concours. A l'âge de 24 ans, il a sorti son premier album *Je deviens moi*.

Gregory Lemarchal est mort le 30 avril 2007 d'une maladie des poumons. C'est une maladie héréditaire. Il est enterré dans un cimetière à Chambéry.

Figura 15 - Trabalho de grupo escrito e oral em word com fotografias e vídeo clip musical

Nas apresentações dos trabalhos, os alunos tiveram a oportunidade de usar vários e diferentes atos de fala. Foi a condição necessária para desenvolver a sua expressão / produção oral. Segundo Tavares Proença (2000, pp 30-31) «Saber comunicar implica o conhecimento de rituais comunicativos no interior de uma sociedade multicultural. Os rituais de comunicação inscrevem-se numa ordem verbal e numa ordem não verbal. A análise da comunicação envolve não só o plano dos conteúdos, mas também o plano da forma de tratamento desses conteúdos e o plano das funções. A sequência interativa é uma dimensão importante a ter em conta, mas não menos importante é a questão dos atos de fala e da sua sequência.»

6. As vantagens da metodologia e apresentação de dados

Esta parte do trabalho mostra as vantagens das metodologias utilizadas e apresenta a opinião e o grau de satisfação dos alunos relativamente às estratégias adotadas.

Os desafios que nos levaram a interrogar-nos sobre a utilização pedagógica das TIC partiram da nossa formação de base, no 1º ano de Mestrado: uso do correio eletrónico obrigatório, *Moodle*, *power point*, plataforma da escola, *skype*, *movie maker*, *blogue on line* e *off line*. Constatamos que para a maior parte dos futuros professores é uma vantagem, mas para outros torna-se um pouco complicado de gerir.

O tema deste trabalho teria que incidir sobre duas áreas: a competência de comunicação na oralidade e as TIC. Surgiu, no entanto, uma dúvida aquando da utilização das TIC: qual seria a utilização adequada e como não se deveria considerar?

Foi uma das reflexões que Karsenti (2008, s/p) professor da Universidade de Montréal, apresentou nas Pratiques MITIC, na Suíça. Os 20 anos de investigação realizada por ele, nas escolas da América do Norte, permitiram-lhe confirmar a omnipresença das TIC tanto:

- ✓ nos estabelecimentos de ensino como no mercado do trabalho;
- ✓ e cada vez mais em áreas da sociedade atual.

Além da própria Sociedade, existem pressões, cada vez mais forte, dentro da própria escola. Estas pressões são quádruplas. Na referida Conferência, Karsenti apresentou o exemplo canadiano que, no nosso entender, não difere muito da realidade portuguesa. A pressão sobre os professores em utilizar as TIC vem:

- ✓ Dos estudantes que querem reencontrar as TIC nas aulas;
- ✓ Dos colegas tecnófilos para tentar acompanhar os colegas;
- ✓ Da direção da escola porque querem dar uma boa imagem e angariar mais estudantes;
- ✓ Da sociedade para mostrar que a Escola acompanha a evolução e que se aprende melhor

Karsenti também sugere que a maneira dos alunos aprenderem (inteligência múltipla) mudou ao longo das décadas e que passaram a ser «aprendentes digitais». Segundo Karsenti

Les statistiques montrent que les jeunes âgés de 13 à 18 ans utilisent les médias (internet, cellulaires, télévision, musique, jeux vidéo) plus de 72 heures par semaine. (Harrison Group, 2006) in (Karsenti, 2008). Cela fait du temps ! Des apprenants digitaux avant de rentrer à l'université vont passer : 15 000 heures avec des jeux vidéo, 12 000 heures à parler avec le portable, 20 000 heures à regarder la TV et 20 000 heures devant l'ordinateur.

Os alunos de hoje pertencem sem dúvida à geração digital com características específicas.

Ao responder à questão: Em que medida pode a utilização das TIC aumentar os níveis de motivação dos alunos para desenvolver a competência comunicativa oral? Podemos partir para a análise do primeiro ciclo de reflexão e afirmar que os resultados obtidos foram positivos mas também pensamos que não foram tanto como prevíamos. Porém, o aumento dos níveis de

motivação foi muito evidente. Apesar de os alunos terem dito que desenvolveram a CO e a aquisição lexical, quando questionados em que medida o fizeram as respostas que deram foi muito básicas e superficiais. Acreditamos que estes alunos aprenderam algo, mas cremos que necessitam de um treino oral intensivo para conseguirem comunicar com alguma fluência. O trabalho que foi desenvolvido traduziu-se não só na aquisição de conhecimentos gerais, mas também na capacidade de adquirir saberes novos. Durante a aplicação dos materiais, a maioria dos alunos estava na maior parte das vezes em silêncio. Ou seja, quando procuramos analisar o aumento dos níveis de motivação procuramos fazê-lo através não só dos dados recolhidos mas também da observação direta das aulas e podemos afirmar que vimos interesse, atenção, empenho e dedicação por parte dos alunos (figura 16). Consideramos que a participação dos alunos neste projeto foi boa, e que contribuíram com os seus conhecimentos perante a utilização das aplicações.

No que respeita o nosso papel dentro da sala de aula, sublinhamos que tivemos o cuidado de facilitar o processo de aprendizagem desta língua através da seleção de materiais que despertassem o interesse dos alunos assim como um desenho de atividades complementares mais abertas à discussão. A nossa preocupação era encontrar um plano alternativo de maneira a ir ao encontro da necessidade de treino oral dos alunos, mas mesmo assim pensamos que não funcionou na sua totalidade.

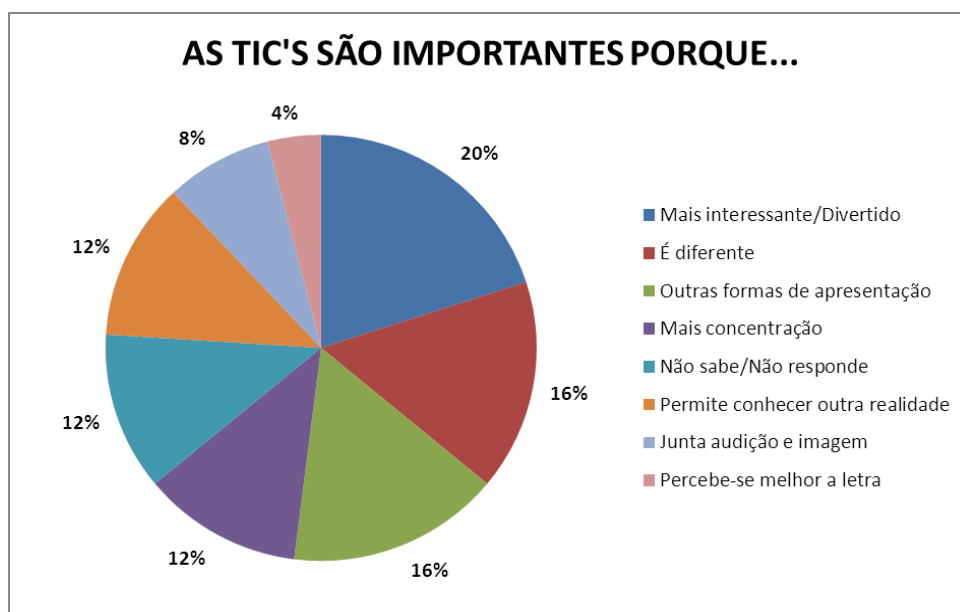


Figura 16 - As TIC são importantes porque...

Se nos interrogamos sobre as utilizações que a escola faz das TIC, obtivemos da parte dos alunos, facilmente, as respostas seguintes:

- Para motivar
- Para reforçar os conteúdos disciplinares
- Para conhecer outra realidade

Além disso, os estudantes esperam encontrar nas aulas a comodidade, a rapidez e a facilidade de acesso à informática, possível através das TIC.

No que diz respeito à oralidade em LE, consideramos que não se pode encarar a oralidade como um problema, mas como uma competência que pode modificar o aluno, porque ajuda-o a crescer na sua autonomia, leva-o a uma construção de saberes baseada na interação não só com o professor mas também com os colegas. Durante a fase da observação, constatamos que o uso da oralidade era quase inexistente. Como professor reflexivo que desejamos ser, interrogamo-nos, mas não sabemos se o problema está nos professores, nas escolas, no material pedagógico, na motivação ou nos alunos. No entanto, não temos dúvida que um professor de LE deve conhecer e utilizar corretamente a LE que ensina para que possa servir de modelo a seguir pelos alunos e procurar adaptar as suas estratégias de ensino aos interesses e contexto social.

Tentamos estimular e motivar, aumentar a auto estima, as capacidades comunicativas, num clima favorável e numa atmosfera de confiança e de comunicação e constatamos que, ao fim das 15 semanas de prática pedagógica (figura 17 e 19), mais de 50% dos alunos considerava que falava melhor e cerca de 30% um pouco melhor.

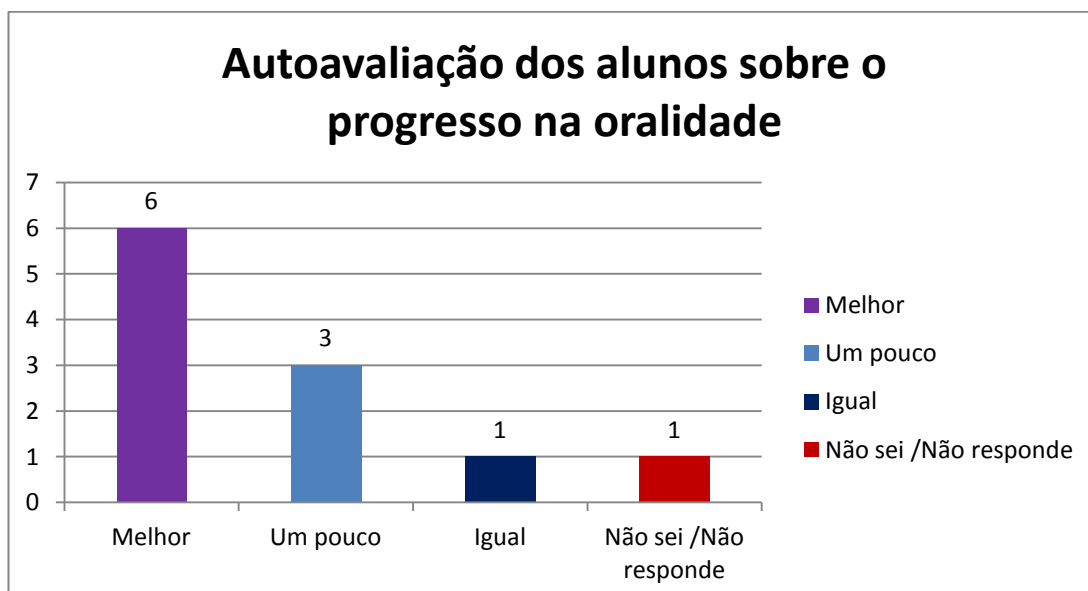


Figura 17 - Autoavaliação dos alunos sobre o progresso na oralidade

Yaritzza Tardo Fernandez (2005, s/p) citado por Faria (2009, p.17) explica que existem três conceitos inseparáveis de perspectiva didática da oralidade: a responsabilidade (do seu próprio progresso - figura 19), a motivação (por exercer a comunicação tem de vir sempre de um ponto de interesse - figura 18) e a reflexão contínua (com uma atuação estratégica e competente).

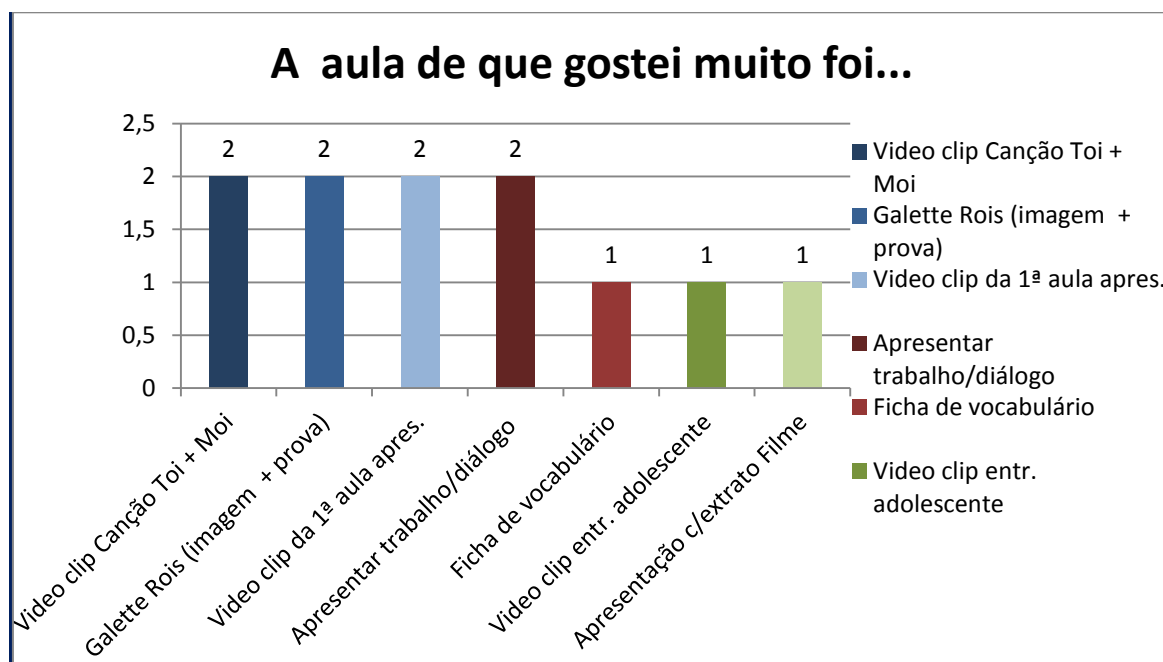


Figura 18 - A aula de que gostei muito foi...

No nosso estudo, as TIC serviram de pretexto para introduzir conteúdos disciplinares, elementos de atualização e de atracção. Serviram para “ilustrar”, para “pedagogizar” conteúdos, dando uma informação complementar, servindo de exemplo ou de alavanca ao que foi exposto. Trata-se de uma perspectiva funcional das TIC. Estas colocam-se “ao serviço” da escola.

Os estudos sobre a receção dos *media* começam a apontar algumas alterações na maneira de processar a informação a partir do livro, a partir do computador, a partir das auto estradas da informação, a partir da televisão. Segundo (Ferrão Tavares, 2000, p. 50) um primeiro plano prende-se com a dimensão temporal e as operações cognitivas e linguísticas. Os alunos das NT são alunos “policromos” (habitados aos media, ao *zapping*, ecrã com várias programações, hipertextos,...). Por um outro lado, os produtos mediáticos são construídos segundo uma lógica de contração do tempo. Os vídeos-clips são um exemplo conseguido de contração do tempo. Talvez seja por este motivo que duas das três aulas mais apreciadas tenham contemplado vídeo-clips: um da canção *Toi + Moi* do cantor Grégoire e o outro relativa à importância de aprender línguas estrangeiras.

Karsenti (2008) refere ainda que atualmente o se ensino transformou. «Existe uma mutação da relação ao conhecimento na sua forma de acesso». Antigamente tinham o livro, o professor. Eram a referência. Agora «a referência nas sondagens desde 2001, na América do Norte, e 2004, na Europa é Google, é a internet».



Figura 20 - A aula de que não gostei nada...

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O trabalho que produzimos no âmbito deste relatório de prática pedagógica teve como objetivo essencial o desenvolvimento de competências comunicativas com a utilização e produção de material multimédia por alunos do 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, em LE II Francês. Procuramos contribuir com novos materiais para fazer face à insuficiência de recursos didáticos para o desenvolvimento das competências orais nesta área, dando o nosso contributo para um objetivo maior: o desenho de materiais com as TIC.

Os materiais, cujos conteúdos foram produzidos tendo em conta a nossa experiência profissional na área da Comunicação Social, foram validados por vários professores. Ao longo do ano letivo (2011/2012) demos 15 semanas de aulas de Francês. Neste trabalho, foram colocadas, à partida, questões que permitiram orientar e delimitar a investigação ação:

No que diz respeito à primeira questão, aos instrumentos de registo de desempenho oral utilizados pelo professor em sala de aula, constatámos que a professora de francês da turma utiliza um instrumento de registo de desempenho oral da disciplina de Português LM, no qual procedeu a algumas adaptações. Cientes das diferenças inerentes às metodologias, atividades e estratégias, bem como, das singularidades do processo de aprendizagem da LM e da LE, concluímos que seria necessário obter um outro instrumento específico de avaliação das competências relacionadas com o desempenho oral dos alunos, do qual constassem as aquisições, compreensão, produção e expressão oral em LE (Apêndice 7). Por outro lado, salientamos a importância da validação científica do mesmo - com professores das áreas do processamento da linguagem, da fala, da didática da língua estrangeira e pedagogicamente por um professor em exercício de funções. Esse instrumento deverá corresponder de forma evidente aos documentos legais que regem o ensino das línguas no nosso país e na própria comunidade europeia. A título indicativo podemos constatar as discrepâncias na avaliação das competências orais segundo os agrupamentos. No agrupamento de escolas onde se realizou a prática supervisionada, é atribuída a percentagem de 60% às Competências de Aprendizagem e apenas 10% são atribuídos à oralidade (Apêndice Beato, 2012). Noutras escolas, nomeadamente os agrupamentos de escolas de Celorico da Beira e Manteigas, a importância dada à oralidade atinge os 30% dentro dos 80% dedicados às competências e saberes, deixando os restantes 50% para avaliação da expressão escrita. Os restantes 20% contemplam as atitudes e valores. Assim, a fasquia atribuída à participação e expressão oral corresponde aos números estipulados para o 3º ciclo do ensino básico em Manteigas. Remetemos para o Currículo Nacional do Ensino Básico - Línguas Estrangeiras que refere na página 39 (Dgidc, S/D).

No âmbito de um futuro trabalho de investigação, gostaríamos de construir um instrumento de avaliação da oralidade para o 3.º ciclo.

No que diz respeito à segunda questão sobre a importância da utilização e produção de material multimédia, na aula de Francês LE II, podemos concluir que contribuiu para desenvolver as competências ao nível da oralidade, verificando-se o seguinte:

- a) Levou o professor e os alunos a preocuparem-se com a melhoria da qualidade da oralidade, procurando cumprir as regras de pronúncia, articulação do discurso e fluência;
- b) Contribui para que o professor e os alunos se preocupem com a melhoria da qualidade das imagens, vídeos, hiperligações usadas nas planificações ou nos trabalhos, a partir de bancos de imagens ou de outras fontes;
- c) Aumentou significativamente os níveis de motivação e «interesse dos alunos», estando eles envolvidos na sua elaboração, na negociação de papéis em sala de aula, esbatendo o papel diretivo e centrado do professor e conferindo uma envolvimento dos alunos na gestão do discurso das aulas. Vêm-se implicados diretamente nas aulas o que corresponde a um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e ajuda a «ganhar auto confiança». (Ponte e Martinho, 2005, p.4)

Por último, refletimos sobre o papel do professor no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade com as TIC e a sua tradução numa consequente alteração de práticas. Em primeiro lugar, temos de destacar a importância da reflexividade numa prática pedagógica cada vez mais exigente e abrangente. Durante todo o processo de planificação, elaboração e utilização dos materiais multimédia e das TIC em sala de aula, podemos tomar consciência disso à imagem do que é referido por Alarcão (2005, p.98) «As dimensões da reflexão apresentadas têm lugar no mundo da prática, mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos mesmos e tentar de novo de modo diferente. A prática surge como espaço privilegiado de integração de competências. Isto só é possível se o professor refletir sistematicamente sobre o que faz e sobre o que vê fazer. A experimentação e reflexão são elementos auto formativos que levam a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.»

Neste modelo de formação, o docente deve refletir sobre formas de crescer profissionalmente acompanhando o crescimento e a aquisição das competências por parte dos seus alunos. Segundo Richerich (1985 citado por Frois e Pisoni 2000) em *Les TIC au service de l'apprentissage et de l'enseignement des langues - Éléments de méthodologie* p.21) a situação de ensino/aprendizagem : « *Des apprenants sont en relation avec un enseignant pour apprendre des contenus, dans le cadre d'une institution, en vue d'atteindre des objectifs, en réalisant des actions, à l'aide de moyens, qui aboutissent à des résultats.* »

Esta descrição pode ser atualizada hoje, ainda segundo Richerich (1985, s/p) como segue: «*Des apprenants aux différents profils en interaction entre eux et avec un enseignant pour apprendre à construire des savoirs à partir de contenus présentés en formats multimédias, dans le cadre d'une institution, puis en dehors d'elle, en vue d'atteindre des objectifs, en*

réalisant des actions et des interactions en travaillant en autonomie, en semi autonomie, individuellement ou en groupe, à l'aide de moyens interactifs nés des TIC et qui aboutissent à des résultats provisoires, à perfectionner tout au long de la vie.»

Este aperfeiçoamento ao longo da vida passa pela Escola. Com o reforço do parque informático da mesma, nomeadamente através da instalação, nas salas de aula, de computadores, vídeo projetores e quadros interativos, bem como a ligação em banda larga, «torna-se imprescindível rentabilizar o investimento já realizado e apoiar as escolas no caminho para a excelência, no que respeita à utilização efetiva das Tecnologias de Informação e Comunicação em atividades de ensino e aprendizagem.» (Dgicd, p. 1)

Considerações finais

Esta investigação foi uma experiência única para o investigador, pois contribuiu para um melhor desempenho enquanto professora, além de ter reforçado os laços entre a experiência profissional e a formação entretanto adquirida, quer na Licenciatura na área de Secretariado trilingue, quer no Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês para o EB.

A conceção, produção e validação dos materiais desenhados, que fazem parte deste relatório, foram um todo que permitiram essas interligações, pelo que estivemos especialmente motivados para desenvolver o estudo. Contamos ainda com uma motivação acrescida: atualmente muitos investigadores em todo o Mundo, e em especial em Portugal, continuam empenhados no desenvolvimento da utilização das TIC na Educação, área que pode assumir um carácter transversal nos diferentes graus de ensino.

Os resultados obtidos também nos motivam para continuar o trabalho de investigação nesta área. Tendo em atenção esses resultados, podemos referir que os materiais constituem um recurso pedagógico encarado de forma positiva pela professora cooperante e pelos alunos, pois ajudaram-nos na compreensão e produção oral, designadamente na elaboração de discurso oral.

As TIC contribuem também para que os alunos melhorem os seus trabalhos e apresentações, não apenas através de textos, mas também com ideias para explorar imagens, desenhos, vídeos, *power point*, ou hiperligações.

As TIC não se revelaram porém efetivas a três níveis:

1. exprimir-se, de forma simples, em monólogos curtos preparados previamente sem suporte escrito;
2. melhorar substancialmente a fluidez expressiva;
3. na interação em sala de aula ao nível horizontal.

Em relação à melhoria da qualidade do discurso em *continuu*, a turma de francês é muito heterogénea, tanto ao nível de proveniência dos alunos, como ao nível de língua A.2.1 e de maturidade escolar (falta de material, de trabalhos de casa). Ainda assim, os dados recolhidos

indicam que as TIC terão sensibilizado os alunos para participarem no seu próprio processo de ensino aprendizagem. Relativamente à interação, não parece nada “natural” aos alunos interagirem entre eles em LE.

As atividades pedagógicas, com recurso às TIC, foram associadas a um conjunto de vantagens para os alunos em termos do desenvolvimento de competências como:

1. Interpretação e produção de mensagem orais, recorrendo a tecnologia tradicional e digital;
2. Desenvolvimento da autonomia e trabalho de grupo;
3. Aumento do sentido de responsabilidade.

Estas competências são fundamentais na formação de cidadãos ativos e participativos na atual sociedade do conhecimento.

Ainda de acordo com os resultados das entrevistas, as atividades com as TIC são mais motivadoras, e parecem ter um objetivo claro de contacto com o exterior ou quando os alunos escolhem os temas dos trabalhos, inseridos no contexto mais próximo da realidade.

O estudo evidencia que o desenvolvimento de atividades com as TIC, nomeadamente através da produção e apresentação de trabalhos, pode ter um papel importante na formação escolar e educativa do século XXI. Sugerimos que a escola deva procurar integrar as TIC nas aulas, mesmo existindo obstáculos que se colocam a essa integração.

Finalmente foram também identificados aspetos a melhorar nos materiais, que deverão continuar a evoluir, quer em termos técnicos, quer em termos de conteúdos. O trabalho na área está ainda longe de estar terminado por estar inserido na Tecnologia de Informação para a Educação, uma área considerada fundamental na formação dos futuros professores.

Limitação do Estudo

A escassez de estudos de carácter empírico desenvolvidos na área das TIC associada à oralidade em LE em Portugal foi uma das razões deste estudo, que assumiu, assim, um carácter exploratório. Este estudo fica porém marcado por um conjunto de limitações que importa clarificar:

1. A inexperiência da autora ao nível de procedimento da realização do trabalho;
2. A falta de tempo para realizar um estudo mais longo, que permitisse, por exemplo, acompanhar os mesmos alunos ao longo de vários anos escolares;
3. A influência nos comportamentos dos alunos provocada pela utilização do gravador áudio;

4. Sendo um estudo de caso não permite generalizar conclusões.

Recomendações

Após a realização deste relatório, consideramos importante apresentar algumas recomendações a seguir na área das TIC com as LE. Desde logo, é necessário realizar mais estudos na área, os quais devem ser desenvolvidos no terreno, procurando associar investigadores, professores e alunos. Um dos estudos a realizar seria o de confrontar o manual do aluno com a utilização das TIC e se serve realmente de alavanca ao treino oral.

As nossas recomendações decorrentes deste trabalho são:

1. Utilizar mais as TIC para fomentar a competência comunicativa em LE;
2. Permitir a alunos e professores um melhor conhecimento em relação às diferentes etapas de produção de material com as TIC e uma utilização mais regular;
3. Contribuir para que os alunos, progressivamente, sejam críticos da sua competência oral e produtores reflexivos;
4. Aproximar a escola dos alunos.

Na era do multimédia, como refere Ferrão Tavares (2000, p. 219), os alunos têm um “novo” acesso ao conhecimento. Eles estabelecem associações dos discursos pedagógicos valorizando a compreensão oral, as funções dos códigos imagéticos, os trabalhos de grupo e a interação com um “ecrã que pertence a todos”. Loureiro (1996)

Karsenti (2008) afirma que « *Au-delà des outils, il faut s'intéresser aux usages !* » As tecnologias têm um potencial educativo importante, mas é necessário ir além das pedagogias. Temos de ter consciência que o desenvolvimento das competências de CO, EO e IO leva muito tempo mas estas são competências fundamentais para a formação plurilingue que os documentos legais recomendam.

REFERÊNCIAS

- Agnés, J. e Savino, J. (1999). *Apprendre avec la presse*. Paris: Retz.
- Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Barbosa, I. (2009). *Potencialidades da disciplina TIC para a mudança de práticas educativas - Um estudo de caso no 3.º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Departamento de Comunicação e Arte.
- Beato, M. L. (16 de Fevereiro de 2012). Professora cooperante. 4. (F. Basílio, Entrevistador) Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.
- Bodgan e Biklen. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Um introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bravo, M.P et Eisman, L. (1998). *Investigación Educativa, 3ª Ed*. Sevilha: Alfar.
- Carioca, V. S.-B., & Carioca, e. t. (2005). *As TIC na primeira infância: Manual para formadores*. Beja: Kinderet.
- Conseil de l'Europe. (2010). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. 2000. (2006). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Division des langues vivante, Conseil de l'Europe. DidacTIClang. .
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs NJ.
- Dgicd. (s.d.). *Iniciativa "Aprender a Inovar com TIC"*. Obtido em 21 de Fevereiro de 2012, de Aprender e inovar com TIC - Outros Projetos da DGICD: http://comtic.dgicd.min-edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=6:com-tic&catid=1:latest-news&Itemid=70
- Dgicd. (s/d). *Programa e Projetos nas Escolas*. Obtido em 21 de Fevereiro de 2012, de Línguas Estrangeiras - Outros projetos da DGICD: <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=70>
- Dgicd. (S/D). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Obtido em 18 de Fevereiro de 2011, de Currículo e Programa Ensino Básico: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>
- Educação, M. d. (2005). *programas EB*. Obtido em 06 de junho de 2012, de http://www.appf.pt/programas/prog_EB_cursos_educacao_formacao.pdf obtido em 06.06.2012
- Educação, Ministério. (2010). *Ministério da Educação, Metas de Aprendizagem*. Obtido em 11 de Fevereiro de 2012, de Metas de Aprendizagem: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=37&level=6>
- Educação, R. d. (Maio/Agosto de 2007).
- Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en Educación*. Madrid, Madrid, España: Menat S.A.
- ESAL. - Escola Secundária/3 de Amato, E. (s.d.). *Esal - Escola Secundária/3 de Amato Lusitano*. Obtido em 11 de Fevereiro de 2012, de <http://moodle.esal.edu.pt/~orion/esalsite/>
- Faria, V. (2009). *Oralidade na aula de línguas: desenhos de materiais*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Ferrão Tavares, C. (s.d.). *Blogue Universidade de Pasárgada*. (C. F. Tavares, Editor, & C. F. Tavares, Produtor) Obtido em 18 de Maio de 2012, de Universidade de Pasárgada: <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/search?updated-min=2011-01-01T00:00:00Z&updated-max=2012-01-01T00:00:00Z&max-results=50>
- Ferrão Tavares, C. (2000). *Os media e a aprendizagem* (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Ferrão Tavares, C. (s.d.). *Universidade de Pasárgada*. Obtido em 06 de Maio de 2012, de Universidade de Pasárgada: <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2011/12/implicacoes-das-tic-nas-aulas-de.html>
- Ferrão Tavares, C. (s.d.). *Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia*. *Actas do EIELP*, p. 16.

- Ferreira, A. (2011). *Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-Americanos, Porto.
- Ferreira, M. (S/D). Alguns factores que influenciam a aprendizagem do estudante de enfermagem. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 150-173.
- Francisco, N. (2012). Para além da última fronteira do Adeus. *Jornal do Fundão* (Grande Tema - Emigração * Continuamos a partir da Beira para o Mundo), 23-24.
- Fróis, J.M, Pisoni, M. (2000). *Les TIC au service de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*.
- Gamboa, S. A. (1982). *Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional: um estudo sobre as dissertações de mestrado em educação da UnB*. Brasília: Faculdade de Educação Unb.
- Gonçalves, L. e Caldeira . (s.d.). Estudo de Caso. *Estudo de Caso - Metodologia I* . Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Guba, E. e. *Competing paradigms in qualitative research* In DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, pp. 105-117.
- Karsenti, P. (2008). Intégration pédagogique des TIC: quelles sont les stratégies les plus efficaces? *Pratiques MITIC*.
- Laia, F. (2010). Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, Estudos Francófonos.
- Levy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. (2. ed., Ed.) São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Malheiros, A.P e Barbosa, R. (s.d.). As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Definição Formal de Limite. *As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Definição Formal de Limite*, 10.
- Martinho, Ponte, JP. (2005). A comunicação na sala de aula de matemática: Um campo de desenvolvimento profissional do professor. *CIBEm*. V, p. 12. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Menezes, M. H. (Março de 1994). Contributo para a concepção e implementação de uma aplicação multimédia para ensino-aprendizagem do Português - Língua Estrangeira. Braga, Braga, Portugal.
- Minho, U. U. (Janeiro de 2008). *Estudo de Caso*. (M. e.-T.-M. Educação, Produtor, & Grupo 4 de MIE, 2007) Obtido em 29 de Fevereiro de 2012, de Estudo de Caso: <http://grupo4te.com.sapo.pt/mie12.html>
- Ministério da Educação, Metas de Aprendizagens do Ensino Básico. (2010). *Metas de Aprendizagens do Ensino Básico*. Obtido em 15 de Novembro de 2011, de www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metadaprendizagem/metadaprendizagem/?area=37&level=6>
- Miranda, G. (Abril de 2008). Mis-Tris-Mis. Meiral.
- Mota, A. (2011). *Televisão no Jardim de Infância: Utilização e Acompanhamento*. Escola Superior de Educação. Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Neves, A. e. (s/d). *Relação Escola - Aluno - Família - Educação Intercultural - Uma perspectiva Sistémica*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime).
- Oliveira, Rosiska D. e Oliveira, M. (1991). *Pesquisa social e ação educativa in Carlos Rodrigues Brandão, (org). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- Ollivier, C. (17 de Novembro de 2007). *Christian Ollivier - Linguistique, didactique du FLE / didactique des langues*. Obtido em 16 de Março de 2012, de Ouvrir la classe de langue sur le monde: <http://eurofle.wordpress.com/2007/11/21/ouvrir-la-classe-de-langue-sur-le-monde/>
- Pais, P. (2006). *Contributo para a concepção e produção de um protótipo multimédia para aprendizagem do português*. Universidade de Lisboa, Faculdade de psicologia e de ciências da educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: métodos y técnicas*. . Buenos Aires: Docencia.
- Perrenoud, P. (s/d). Porquê Construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. 28.
- Pinto, A. V. (1972). *Ciência e existêncica: Problemas filosóficos da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ponte, J. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. (O papel das TIC na escola), 10.
- Ponte, J. (s/d). AS TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. *Cadernos de Formação de Professores*, 8.
- Possenti, S. (1996). "Por que (não) ensinar gramática na escola". *Edição Mercado de Letras*. (A. Modesto, Entrevistador) Letra Magna.

- QEQR. (s/d de Dezembro de 2001). *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas*. (E. ASA, Ed.) Obtido em 25 de Abril de 2012, de QEQR: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf
- Rocha, A. (2010). *O Papel do manual e do Professor na auto-regulação em língua estrangeira - um estudo de investigação-ação*. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Porto: Prensença.
- Santos, P. d. (s.d.). *A Produção dos Sons na Linguagem Humana*. Obtido em 15 de Fevereiro de 2012, de InfoEscola - Navegando e Aprendendo: <http://www.infoescola.com/comunicacao/a-producao-dos-sons-na-linguagem-humana/>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º ciclo - Razões, finalidades, estratégias*. Livros Horizonte.
- Tagliante, C. (2007). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: Nouvelle Edition.
- Thoman, E. e Jolls, T. (2004). Media Literacy - A national priority for a changing World. *American Behavioral Scientist*, pp. 48, 1, 18-29.
- Tomé, V. M. (2008). *CD-Rom "Vamos fazer Jornais Escolares": Um Contributo para o Desenvolvimento da Educação para os Média em Portugal*. Tese de Doutoramento em Ciências da comunicação, Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Universidade do Minho. (2007). *Estudo de Caso: o que é um estudo de caso*. Obtido em 14 de Março de 2012, de Grupo 4 de MIE: <http://grupo4te.com.sapo.pt/referencias.html>
- Vieira, F. M. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na sala de aula*. Braga: IEP-UM.
- Wetzeli, U. (2011). Transformação do contrato psicológico no contexto da privatização: estudo de casos. *Revista de Administração Contemporânea (online)*, 5, n.spe.
- Wolff, D. (1993). State of Art, New Technologies For Foreign Language Teaching For L. Learning and the Use of New Technologies.
- www.Sonhos e Companhia*. (s.d.). Obtido em 11 de Fevereiro de 2012, de Sonhos e Companhia: www.fbb.pt/qei/images/stories/qei_-_o_ponto_de_vista_das_crianças.pdf
- Yin, R. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks. California: Sage Pulications.

Lista de Apêndices

- APÊNDICE 1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO
- APÊNDICE 2 - RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO “COMO É QUE EU APRENDO A LÍNGUA FRANCESA?”
- APÊNDICE 3 - REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO ORAL DE GRUPO
- APÊNDICE 4 - AUTO AVALIAÇÃO DO PROGRESSO ORAL
- APÊNDICE 5 - AUTO AVALIAÇÃO DA ORALIDADE; OBSERVAÇÃO DA ORALIDADE (ALUNO-OBSERVADOR)
- APÊNDICE 6 - INSTRUMENTO DIDÁTICO DE TRABALHO ORAL DE GRUPO
- APÊNDICE 7 - GRELHA DE AVALIAÇÃO ORAL
- APÊNDICE 8 - FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO ALUNO
- APÊNDICE 9 - ENTREVISTAS
- APÊNDICE 10 - EXTRATO DE TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO DE ALUNOS
- APÊNDICE 11 - PLANIFICAÇÃO ANUAL
- APÊNDICE 12 - COMPETÊNCIA, CONTEÚDOS E MATERIAIS DE UNIDADES DE FRANCÊS
- APÊNDICE 13 - DADOS COMPLEMENTARES AO TRABALHO

Apêndices

Apêndice 1 - Pedido de autorização aos encarregados de educação

Exmo. Senhor. Encarregado de
Educação dos alunos de Francês do 8º
x
Castelo Branco, 20.10.2011

Assunto: Pedido de autorização de
Gravação áudio

Exmo. Senhor. Diretor,

No âmbito da realização de um trabalho para o Mestrado de Ensino de Francês e de Inglês no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, uma das professoras de francês vai desenvolver um tema sobre a **oralidade na aula de francês do 8º ano** cuja Professora cooperante é a Senhora Professora Maria Luísa Beato.

Para os devidos efeitos de Estudo, necessitamos realizar gravações áudio de produções orais dos alunos. Estas gravações são anónimas, confidenciais e utilizadas **exclusivamente** para efeitos de desenvolvimento do referido trabalho de Mestrado.

Agradecemos a vossa amável colaboração.

Sem outro assunto de momento,

Com os nossos melhores cumprimentos

Maria Luísa Beata
Florência Robalo Basílio Frango
As professoras de francês

.....
Eu, _____ encarregado de educação do(a)
aluno(a) _____ do 8º. ano de
Francês, **autorizo / não autorizo**² a gravação oral de trabalhos em francês para efeitos de
trabalho de Mestrado sendo as referidas gravações anónimas e confidenciais.
Castelo Branco, ___/____/2011
Assinatura legível: _____

² Riscar um dos dois itens

Apêndice 2 - Resultados do questionário “Como é que eu aprendo a língua francesa?”

Como é que eu aprendo a língua francesa?

Este questionário tem por objetivo, conhecer os hábitos e ajudar o aluno a melhorar a sua aprendizagem da língua francesa. Assinalaram com uma cruz a sua opção. As respostas foram anónimas.

Sexo: feminino 5 masculino 6 Média de Idade: 15 anos_ Data: 15/02/2012

S: sempre; AV - às vezes; R - Raramente; N - Nunca

	S	AV	R	N
1. Estabeleço objetivos sempre que tenho que realizar uma determinada tarefa?	4	7	0	0
2. Organizo o meu tempo para conseguir fazer tudo o que necessito?	3	6	1	0
3. Consigo concentra-me na realização da tarefa mesmo não gostando muito do assunto?	3	7	1	0
4. Extra aula planeio atividades onde possa usar o aprender a língua francesa?	1	3	1	2
5. Quando estou a estudar escolho exercícios/tarefas que tenham a ver com a minha maneira de aprender?	5	3	2	1
6. Escolho atividades que já esteja habituado a realizar?	2	8	1	0
7. Escolho um local específico para realizar tarefas?	4	2	4	1
8. Fora da aula faço algo para praticar a audição, fala leitura e escrita? O quê?:__	3	5	0	3
9. Faço algo para melhorar a minha pronúncia, gramática, vocabulário? O quê?:_____	2	5	3	1
10. Tento sempre retirar algo da matéria mesmo que não goste muito desse assunto?	3	4	3	1
11. Quando não sei algo (por exemplo um significado) tento adivinhar?	1	6	4	0
12. Tomo apontamentos para depois compreender melhor como realizar uma tarefa?	3	6	2	0
13. Seleciono a informação mais importante?	4	7	0	0
14. Comparo o que digo com o que os meus colegas dizem para ver se estou a usar a língua francesa corretamente	2	7	2	0
15. Procuo ajuda da professora/colegas quando tenho dificuldades	4	7	0	0
16. Presto especial atenção à pronúncia, gramática e vocabulário	3	7	0	0
17. Tento pensar em francês	2	6	3	0
18. Faço comparação com Português	2	6	2	1
19. Utilizo estratégias para memorizar a matéria a estudar Quais? (faço esquemas, resumos, listas...)_	3	2	2	4
20. Avalio aquilo que fiz e os resultados obtidos para melhorar o meu desempenho Como?_____	2	5	3	1
21. Penso/reflito sobre o que aprendi e o que ainda tenho dificuldades	2	8	1	0
22. Quando sinto dificuldades, faço algo para as ultrapassar (procuo informação, recorro a gramáticas/fichas de trabalho, peço ajuda, etc?) O quê?_____	4	6	1	0

Observações: Diz o que pensas sobre o que é a comunicação oral?_____obrigada!

Apêndice 3 - Reflexão sobre o trabalho oral de grupo

REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DE GRUPO - 8º ANO

Tema do grupo: _____

Nº do grupo: _____ Turma: _____ Data do trabalho: _____

Nome dos elementos: _____

Nas linhas abaixo faz uma reflexão sobre o trabalho de grupo desenvolvido na aula de hoje:

1. O tema do trabalho foi interessante? (sim, não, porquê?): _____

2. Aprendizagens que fizeste: _____

3. Problemas que surgiram: _____

4. Como os resolveste? _____

5. Como avalias a tua participação e o teu empenho: _____

6. Como achas que correu a apresentação? _____

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 4 - Auto avaliação do progresso oral

GRELHA DE PROGRESSO ORAL - AUTOAVALIAÇÃO DO MEU PROGRESSO

Nome: _____ Número: _____ Turma: _____

Preenche a grelha, colocando um número (de 3 a 1) na coluna adequada sendo que o 3 quer dizer que sabes muito bem, o 2 que sabes e o 1 que não sabes.

4 - Sei muito bem 3 - Sei 2 - Sei mais ou menos 1 - Não sei

Eu posso...		4	3	2	1
Unité 0 Vive la rentrée!	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação 2. Caracterização de alguém, caracterizar-te 3. Falar da escola 4. Fazer projetos 5. Exprimir gostos 				
Unité 1 Les vacances sont finies	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer locais e atividades de férias 2. Contar um episódio no passado 3. Exprimir gostos e preferências 4. Situar-me no tempo 				
Unité 2 Entre Amis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falar das atividades de tempos livres/desportos 2. Fazer projetos entre amigos 3. Fazer convites aos amigos 4. Aceitar/recusar convites de amigos 5. Exprimir sentimentos 				
Unité 3 La mode et moi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falar da roupa, acessórios e tendências da moda 2. Dizer o que trago vestido 3. Definir-me face à moda 4. Exprimir gostos pessoais 5. Apreciar positiva ou negativamente 6. Contar no passado 				
Unité 4 Mon argent de poche	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falar de dinheiro (semanada, mesada) 2. Falar de pequenos trabalhos 3. Dizer como gasto o dinheiro 4. Propor formas de ganhar algum dinheiro 5. Dar opinião sobre um assunto 6. Comparar dados culturais (roupa de adolescente por exemplo) 				

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 5 - Auto avaliação da oralidade; Observação da oralidade (aluno-observador)

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA ORALIDADE³

Nome: _____ Nr: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professora: Florência Basílio

Preenche a seguinte tabela de acordo com o que consideras a verdade relativamente ao momento de interação oral na aula de hoje. Sê o mais honesto(a) possível. (S-sim; N-Não; MM-Mais ou menos)

1. Estive atento à conversa da Professora	
2. Considero que falei de forma clara	
3. Considero que a professora entendeu o que eu disse	
4. Desempenhei bem o meu papel de aluno(a)	
5. Usei o vocabulário corretamente	
6. Usei a gramática corretamente	
7. Usei a entoação nas minhas perguntas	
8. Apontei no meu caderno as respostas que a professora deu	
9. Usei a língua francesa durante todo o tempo	
10. Usei meios não verbais de comunicação (Gestos,....)	
11. A professora utilizou TIC (computador com imagem projetada, vídeo, ppt, movie maker,...)	

Reflexão escrita: Reflete agora sobre esta aula e as dificuldades que sentiste.

Diz o que gostaste:

Mais: _____

Menos: _____

Obrigada pela tua colaboração!

³ Fonte: Vieira, F, Moreira, M. (1993), Para além dos testes. A avaliação processual na sala de aula. Braga IEP-Um (adaptado)

FICHA DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE

(aluno observador)⁴

Nome: _____ Nr: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professor: Florência Basílio

Vais observar e avaliar o desempenho dos teus colegas de grupo. Preenche a seguinte tabela de acordo com o que consideras ser verdade ao momento de interação oral na apresentação de hoje. Sê o mais honesto(a) possível. (S - sim; N - Não; MM - Mais ou Menos).

Número dos alunos																				
Ele(a) esteve concentrado na apresentação																				
Ele(a) percebeu o que tinha de fazer																				
Ele(a) falou de forma clara																				
A professora entendeu o que ele disse																				
Ele(a) desempenhou bem o seu papel																				
Ele(a) usou o vocabulário corretamente																				
Ele(a) usou a gramática corretamente																				
Ele(a) usou entoação/sotaque no seu discurso																				
Ele(a) usou sempre a língua francesa																				
Ele(a) usou TIC (computador, imagem, vídeo, ppt,....)																				
Ele(a) Usou meios não verbais de comunicação (gestos)																				

Reflexão escrita sobre a atividade oral: Reflete agora sobre esta atividade e as dificuldades que sentiste.

Para ti qual foi o melhor grupo: (indique o nome) _____

Porquê? _____

Para ti qual foi o pior grupo: (indique o nome) _____

Porquê? _____

Obrigada pela tua colaboração!

⁴ Fonte: Vieira, F, Moreira, M. (1993), Para além dos testes. A avaliação processual na sala de aula. Braga IEP-UM (adaptado)

Apêndice 6 - Instrumento didático de trabalho oral de grupo

PLANEAR, REVER E AVALIAR O MEU TRABALHO ORAL DE GRUPO

Nome: _____

Turma: _____ Data: __/__/____

PLANEAR...

O que preciso de saber para fazer este trabalho? _____

O que vou poder aprender com este trabalho? _____

Como vou fazer o trabalho? _____

De que recursos / materiais vou precisar? _____

REVER...

O meu trabalho está a correr de acordo com o que tinha pensado? _____

Estou a compreender? _____

Tenho dificuldades? Se sim, como as posso ultrapassar? _____

Quero mudar alguma coisa? _____

PLANEAR, REVER E AVALIAR O MEU TRABALHO ORAL DE GRUPO

Nome: _____

Turma: _____ Data: __/____/____

AUTOAVALIAR...

O que é que aprendi com este trabalho? _____

O que gostei de fazer neste trabalho? _____

O que não gostei de fazer neste trabalho? _____

Fiz tudo o que queria? Se não, porquê? _____

Observação: _____

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 7 - Grelha de avaliação oral

Escola Secundária de Madeira Torres 1

GRELHA DE AVALIAÇÃO ORAL (a preencher pelo professor)

15/02/2012

COMPREENSÃO				
O ALUNO:	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
Compreende as instruções do professor				X
Compreende enunciados orais simples				X
Compreende enunciados orais complexos			X	
Escuta atentamente			X	
Demonstra dificuldades com a rapidez do discurso	X			
Demonstra técnicas de superação de dificuldades			X	
Compreende as actividades de compreensão oral				X
Realiza actividades de compreensão oral dentro do tempo previsto		X		
Associa sons à sua grafia com facilidade				X
PRODUÇÃO				
O ALUNO:	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
PARTICIPAÇÃO				
Participa na aula de forma espontânea			X	
Participa quando solicitado				X
Esforça-se por falar em francês				X
GERAL (produção livre e controlada, leitura)				
Exprime-se com clareza				X
Exprime-se com fluência				X
Exprime-se de forma audível				X
Pronuncia as palavras de forma correcta				X
Utiliza uma entoação adequada			X	
Auto-corrige-se			X	
PRODUÇÃO LIVRE E CONTROLADA				
Produz frases sintacticamente correctas			X	
Articula as frases entre si			X	
Exprime ideias pertinentes			X	
Utiliza um vocabulário variado			X	
PRODUÇÃO CONTROLADA				
Respeita as indicações dadas			X	
Adequa o seu discurso ao que lhe foi pedido			X	
LEITURA				
Lê de forma expressiva				X
Faz pausas nos momentos correctos durante a leitura			X	
INTERACÇÃO				
Interage com o professor				X
Interage com os colegas				X

Salomé Abreu

Apêndice 8 - Ficha de caracterização do aluno

FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

Data: _____ Nome: _____
Turma: _____ Idade: _____ anos

Indique com uma X a resposta que corresponde a tua situação?

1. Onde vives habitualmente?

1.1 Residência : em Castelo Branco Fora de Castelo: _____

(Durante a semana)

1.2 Ao fim de semana, indique se for diferente _____

1.3 Tens computador: Sim Não Tens internet : Sim Não

2. Com quem vives habitualmente durante a semana:

- Pai
- Mãe
- Irmão. Se sim, quantos? _____
- Irmã. Se sim, quantos? _____
- Avó/Avô. Se sim, quantos?
- Outros. Indique quem: _____

3. Quem é o teu encarregado de Educação: _____

4. Habilitações literárias dos pais

Habilitações Literárias do PAI

- Sem habilitações
- 1º Ciclo de Ensino Básico (do 1º ao 4º ano)
- 2º Ciclo de Ensino Básico (do 5º ao 6º ano)
- 3º Ciclo de Ensino Básico (do 7º ao 9º ano)
- Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano)
- Ensino Superior
- Curso Profissional e Tecnológico
- Curso Especializado
- Outros: _____

Habilitações Literárias da MÃE

- Sem habilitações
- 1º Ciclo de Ensino Básico (do 1º ao 4º ano)
- 2º Ciclo de Ensino Básico (do 5º ao 6º ano)
- 3º Ciclo de Ensino Básico (do 7º ao 9º ano)
- Ensino Secundário (do 10º ao 12º ano)
- Ensino Superior
- Curso Profissional e Tecnológico
- Curso Especializado
- Outros: _____

5. Situação profissional dos pais

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO PAI

- Trabalha por conta próprio
- Trabalha por conta de outrem
- Reformado
- Desempregado
- Doméstico

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DA MÃE

- Trabalha por conta própria
- Trabalha por conta de outrem
- Reformada
- Desempregada
- Doméstica

A TUA SITUAÇÃO ESCOLAR

6. Situação escolar do aluno

Coloca uma X no espaço da tua resposta e completa se necessário com mais informações.

A TUA SITUAÇÃO ESCOLAR	SIM	NÃO	NÃO SABE
Frequentaste a creche (dos 0 ao 3 anos)	Onde:		
Frequentaste o infantário (dos 3 ao 5 anos)	Onde:		
Já tivestes retenções ?	Em que ano(s):		
Este ano, tiveste negativas no 1º período ?	Quantas? Indica as disciplinas		
Este ano, tens apoio psicológico ?	Com que frequência?		
Este ano, tens apoio ao estudo ?	Qual(ais) a(s) disciplina(s)?		
Este ano, tens faltas disciplinares ?	Quantas?		
Este ano, tens apoio social ?			

Obrigada pela tua colaboração!

Apêndice 9 - Entrevistas

Entrevista semi estruturada gravada à professora cooperante; Entrevista aberta gravada aos alunos, entrevista fechada individual via mensagem a aluna R.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURA À PROFESSORA COOPERANTE

DIA 16 DE FEVEREIRO DE 2012

(...)

ALUNA-ESTAGIÁRIA: Esta entrevista é relativamente ao estágio de Francês, que decorreu durante 15 semanas, com a turma de 8º ano. Como lhe tinha explicado o enfoque das minhas aulas era virado para a oralidade, porque quando tinha realizado a observação das aulas no ano anterior, achei que eles não produziam muito ao nível da oralidade, no sei do contexto em si, dos alunos, do pouco estudo,

Refleti e pensei que de facto utilizando mais a Informática mais ao nível da oralidade. Queria-lhe perguntar ao nível da informática, eu reparei que praticamente todas as salas têm computadores com internet. **A internet tem funcionado sempre?**

COOPERANTE: Geralmente tem funcionado sempre. Raramente está avariada. Antes havia computadores só em algumas salas. Mas ultimamente tem funcionado bem.

AE: Vocês, estou a falar dos professores de Língua em geral, quando a escola começou a ter computadores tiveram formação?

C: Tivemos formação logo no início, alguns..., outros se calhar não! Tive umas açõezitas no *Word* e assim...depois o quadro, temos tido alguns ações para o quadro virtual, e temos tido ações de formação da Porto Editora e tivemos, dos quadros interativos, eu tive dos quadros interativos, mas não utilizamos!

AE: Mas estes quadros interativos, há poucos na escola?

C: Há mais na sala de informática.

AE: Acha que os outros professores utilizam?

C: Há 1 ano, não há 3 anos, utilizei porque na sala onde dava aula, tinha que utilizar, não havia mais nenhum.

AE: Mas só tinha o quadro interativo?

C: Sim. Só havia este.

AE: Mas quando queria fazer alguma coisa no quadro (noutro)?

C: Escrevia no quadro interativo! É prático. Desde que a pessoa tenha conhecimento suficiente para trabalhar com o quadro interativo é melhor do que o outro. Porquê? Porque...tudo o que nós, para já... a gente tem que ser adaptar a escrever com a caneta porque a letra fica tremida...mesmo os alunos, as vezes há alunos que não conseguem escrever com aquela caneta especial. Mas por exemplo é mais prático porque há gente não precisa de apagar o quadro, por exemplo se nós quisermos voltar atrás, referir ou um ponto ou mostrar uma outra frase da qual já falamos em vez de só recordar a frase oralmente, com o quadro normal nós apagamos o quadro, e depois e perguntamos ao aluno, qual é o exemplo que dei? Vejam lá no vosso caderno! Com o quadro colocamos a página anterior.

AE: Considera que o aluno estava mais atento ou não?

C: não há grande diferença porque na altura tinhas o quadro interativo não tínhamos isso do projetor na sala. Não tínhamos internet. Tínhamos computador mas só para escrever o sumário. Só no ano seguinte é que tivemos internet.

AE: Foi há quantos anos?

C: Há 4 anos. Mas era só eu é que tinha naquela sala, só o 8º ano. Na sala 24, está lá um quadro interativo, mas ainda não está ligado. Porquê? Porque agora nós ao trazer as coisas na pen, se calhar não há necessidade de utilizar o quadro interativo. Porque...nós utilizamos a net ou coisas que trazemos na pen....eu por exemplo gosto mais de trazer na pen, porquê? Porque ao querer utilizar a net, corremos o risco de não conseguirmos. E se trazemos na pen já é mais seguro. Porque podemos chegar à altura e não conseguirmos.

AE: Qual é o balanço, em relação aos alunos, que é uma turma muito heterogénea, ainda por cima houve quase metade dos alunos que formam esta turma, do exterior ou sejam não eram seus?

C: Não (...)

AE: Não eram seus, vieram de fora...Como considera, no início do ano, o nível de oralidade deles?

C: Mais fraca do que agora neste momento.

AE: Acha que o facto de utilizar vídeos, imagens, ...as TIC's em si ajuda?

C: Claro que sim porque os motiva mais.

AE: Ficam mais motivados?

C: Sim. Para já tudo o que se fizer a partir de uma imagem, com uma personagem dá para analisar ou cores, ou gestos de personagens, os interjeições por exemplo...euh, se for a partir de um vídeo por exemplo ou de um filmezinho dá para ver mais coisas do que...dá mais motivação porque podem-se analisar mais pormenores. Tem a ver com o colocar ou dizer alguma coisa sobre aquela imagem.

AE: A mim o que me parece ao nível do manual, é que tem dois defeitos principais que são "Não utiliza nenhuma imagem que refere o mundo francófono - não tem um cantor, um desportista, um cientista, um político, ... - ou seja não tem nenhuma referência sociocultural, comparado com outros manuais que já vi, espanhóis, ingleses, etc. para mim é uma grande lacuna que tem este manual e a outra que não tem nenhuma ou poucas tarefas para trabalhar a oralidade...

C: sim para a oralidade...

AE: e se o professor não tiver a iniciativa de fazer falar os alunos, tem dois ou três exercícios de ...

C: tem...de escuta, não é tanto de oralidade, tem exercícios de escuta onde o aluno ouve e reproduz ou em que os alunos ouvem e se verifica apenas se compreenderam as informações essenciais.

Portanto, tem que ser a partir do que o professor dá na escrita, nalgum texto, e que o aluno ouve e consegue adquirir em compreensão oral para partir para a expressão oral, (...) porque o livro não tem.

AE: E considera isso mau em termos de desenvolvimento da oralidade?

C: sim deveria haver mais (...) exercícios de oralidade, porque o professor é que tem procurar...

AE: pois ...e às vezes não há tempo?

C: Pois, e às vezes não se encontra (...) se calhar se alguns especialistas vissem os temas seria mais fácil estas pessoas encontrarem tarefas para treinar a oralidade do que o professor que às vezes que não consegue encontrar aquilo que precisa.

Por outro lado, esse livro tem jovens mais ao menos da idade dos alunos...são jovens da mesma idade...

AE: Em termos de avaliação dos alunos, pode nos dizer, aqui na escola, o peso da avaliação escrita e oral em termos das percentagens?

C: São diferentes para os profissionais, para o secundário, portanto dos 60% das Competências de Aprendizagens, 10% são para a oralidade.

AE: Acha que é muito, é pouco, acha que deveria ser mais?

C: euh...para os alunos que temos, acho que é suficiente.

AE: Quando se refere aos alunos que temos que quer dizer?

C: São alunos mais fracos e que apresentam algumas dificuldades, ...

AE: Dificuldades?

C: Dificuldade no sentido falta de empenho, no trabalho de casa, ou na realização das tarefas que mandam para casa, euh...ou realização de trabalho de grupo. Nem todos realizaram, fizeram as tarefas devidas nos momentos em que a professora pedia por exemplo...por tanto falta de empenho.

Se o aluno fosse muito empenhado aprenderia muito mais rapidamente logo poderia treinar muito mais, e falar, na oralidade.

Se o aluno não aprende por exemplo conteúdos gramaticais, é impossível um aluno conseguir frases corretas sem saber conteúdos gramaticais, pode saber muito vocabulário mas depois utiliza as palavras soltas sem haver conexão entre elas.

Na oralidade, raramente ao responder faziam frases complexas. Respondiam uma palavra, duas palavras. Quando a professora o obrigava a repetir, ou lhes dizia: tenta fazer uma frase completa é que tentavam fazer mais completa.

A primeira reação é monossílabo: oui, non, d'accord, moi je vais..., j'aime, não conseguiam frases completas. Raramente o aluno faz duas frases e diz *et*

AE: Como caracteriza o aluno de hoje ao fim de 25 anos de exercício da profissão de professora?

C: aluno mais irrequieto, menos empenhado. Tem falta de responsabilidade. O caderno de atividade não tem, vêm para a aula e são capazes de vir para a aula sem cadernos, não há vontade de ...nem todos os alunos têm esta preocupação.

AE: e ao nível dos encarregados de educação?

C: Na 1ª reunião, vem muita gente, à medida que há problemas do aluno a nível individual ou de problemas de grupo vêm cada vez menos. Quando mais os chamam, menos vêm.

ENTREVISTA ABERTA GRAVADA EM SALA DE AULA - DIA 15 DE FEVEREIRO DE 2012

Ficheiro: C - 5 - última parte - **Dia:** quarta feira dia 15 de Fevereiro de 2012

Tempo: 90 minutos - **Sala:** 27 - **Total de alunos:** 11

Objetivo: Testemunhar sobre o desenvolvimento individual da competência comunicativa em francês com as TIC

Foi pedido junto de cada aluno que exprimisse a sua opinião sobre as aulas de francês durante a Prática Pedagógica.

Qual a opinião, o que acharam bem, o que acharam mal, as críticas que têm a fazer o que gostaram mais, o que gostaram menos. Se acham que falam melhor ou não?

R.: acho que podia ter **falado** mais. **Melhorei** um pouco o **Francês**.

M.: Estou **a falar melhor Francês** do que **falava**. **Gostava** quando a professora usava e usa o **computador**.

S.: **Gostei** muito das aulas de **Francês**. Sei ler **melhor Francês** graças a professor exigir mais.

A.: Como a professora **fala** francês nas aulas, nos começamos a **ouvir** e começamos **a falar melhor** também. Com o método, com **vídeo e falar**. Estamos mais atentos nas aulas.

J.: **Melhorei** muito. **Gostei** das aulas com **informática**, deu mais interesse para trabalhar.

H.: **Gostei** muito das aulas mais didáticas. Aprendi mais, estive mais atento do que costumo estar nas outras aulas. Estou mais atento nas aulas de francês. Eu preciso de ter coisas para fazer e **as TIC** ajudam muito a concentrar-me.

E.: **Gostei** das aulas, aprendi mais **francês**. Antes não sabia nada, agora já sei umas coisinhas. **Melhorei** bastante **a falar** mas preciso de trabalhar muito mais.

A.: Acho que **falo** melhor. As aulas foram fixas, interessantes. Mais didáticas. Acho que **falo melhor** e percebo melhor.

Ra.: **Gostei** muito das aulas de **Francês** e acho que estou **melhor a Francês**. Já percebo o mínimo pelo menos e só falo o mínimo. Não me apetece estudar, perdi o interesse.

Mar.: eu aprendi **a falar** mais, por acaso não sabia **falar** nada disto. **Gostei** destas aulas. Acho que é importante, porque tenho família **francesa** e se os vou visitar eles só falam francês e eu não percebo nada, e agora já percebo mais alguma coisa.

A.: Aprendi mais **francês**, As aulas com a **informática** eram mais interessantes que as outras. As outras matérias como a matemática acaba por ser uma seca. Em inglês é só passar ficha e coisas para ouvir para fazer exercícios, mais nada.

ENTREVISTA FECHADA À ALUNA R. - Dia 12 de fevereiro de 2012 - Via SMS

r. diz: olá

Florencia diz: Bonjour R.

r. diz: vai-se mesmo embora para a semana?

Florencia diz: Pas tout à fait. Je ne vais plus donner les cours, je vais juste prendre des notes pour avoir plus d'informations pour faire mon mémoire de Maîtrise.

r. diz: Sabe, vou ter muitas saudades.

Florencia diz: Mas porquê? a Professora L.B. é uma excelente professora com muita experiência e fala perfeitamente francês ela esteve na França muitos anos e a pronúncia dela é perfeita. Agora que ninguém nos escuta, diz me o que mais gostas nas minhas aulas. Sê sincera...Mas também quero que me digas o que menos gostas. Sê sincera isto vai-me ajudar muito para finalizar o meu trabalho de Mestrado

r. diz: gosto bastante da maneira como explica ... com vídeos etc costuma conseguir chamar-nos a atenção (imagens essas coisas)

Florencia diz: achas mais motivante? é isso? Achas que agora com os vídeos, ppt, imagens projetadas motiva-te mais ou não para falares?

r. diz: não gosto de quando nos manda escrever muito. Acho que acabamos por nos fartar!! Posso dizer que sim é mais motivante, os vídeos e imagens.

Florencia diz: sentes que falas mais agora ou é igual? Tu tens uma vantagem em relação aos outros colegas. A tua mãe pode falar contigo em Francês. Achas que as aulas têm ajudado a falar em Francês com ela ou pelo menos aceitas melhor que ela te fale em Francês "sem vergonha"?

R. diz: eu não tenho vergonha com a minha mãe é mais com a professora. Porque sei que consigo falar mas acabo por me atrapalhar e baralhar tudo

Florencia diz: mas porquê? É perante mim ou perante os colegas?

r. diz: os dois. Tenho medo de me enganar.

Florencia diz: Mas estás na aula para aprender. Ninguém te vai dizer nada por te enganares ou tens medo que os colegas se riam?

r. diz: não bem isso.....

Florencia diz: Achas que aprendes de forma igual com o manual, o cd de áudio e fichas de exercícios? Consideras que ensinar com vídeos, imagens que gostas ou não gostes, power point é só giro ou achas que fixas mais o vocabulário?

r. diz: acho que é giro e fixamos (fixa-se melhor se gostamos)

Florencia diz: mas os tempos verbais (*présent, passé composé et imparfait*) e outros pontos gramaticais como os comparativos, temos que fazer exercícios escritos para saber utilizar na oralidade, certo?

r. diz: acho que sim ...

Florencia diz: De todos os temas que fizemos desde o princípio do ano, diz-me uma ou duas aulas que gostaste muito, muito

r. diz: assim não sei ...vou buscar o caderno

Florencia diz: ok eu espero! Tenho toda a tarde para ti

r. diz: voltei

Florença diz: estou aqui

r. diz: ah ah. *la mode et moi*

Florença diz: e porquê *la mode et moi*? O que foi que mais gostaste? O tema? A forma como foi apresentada? As fotos no computador? A ficha de roupa?

r. diz: também gostei daquela em que fizemos o trabalho de grupo

Florença diz: Mas de *la mode et moi*, ainda não me disseste o que gostaste mais?

É porque agora sabes dizer o nome das roupas, é isso?

r. diz: não sei... Mas gosto quando vimos os vídeos...

Florença diz: o tema da moda tinha um vídeo e tinha umas imagens de um desfile de moda, umas imagens da moda no Mundo, de países francófonos, de homens de negócios. Quais são os vídeos que te marcaram mais?...

Fim da entrevista

Apêndice 10 - Extrato de transcrição de gravação de alunos

APRESENTAÇÃO DE UMA LOJA - 15 DE FEVEREIRO DE 2012

Ficheiro: C - nr 5 - 2ª parte / 2nd Grupo : Ag et M - Magasin: Magasin de chaussures

E : Professora Estagiária

E: Votre magasin c'est un magasin de...?

Ag. Chaussures.

A-E: très bien. Allez-y.

Ag. Quel est le magasin?

Ma. **Est** le magasin de Chaussures (1 erreur)

Ag. Qu'est ce qu'on y peut acheter **de ce** magasin? (1 erreur de syntaxe grammaticale)

Ma. Ce achète de **botos, des xausures**, des tennis. (2 erreurs de prononciation)

Ag. Combien par exemple ce **...(não acabou a pergunta)**

Ma. **Por** exemple, des tennis coutant 25 euros

Ag. Est-ce que vous **achète** des objectes dans ce magasin ?

Ma. Oui

Ag. Pourquoi ?

Ma. **Et** hiver je achète des **botos**, et des sandales **é** été. (2 erreurs)

E : et toi Agxxx, qu'est-ce que tu achète dans les magasins de chaussures ?

Ag. Des tennis, des bottes, des sandales.

E : des bottes de quelle couleur, Agxxx ?

Ag. Noires.

E : tu aimes les bottes noires ?

Ag. Oui

E : Et les tennis c'est pour faire quoi...

Ag : Noirs et **blanches** (1 erreur)

E : les tennis noirs ou blancs ! Tu mets des tennis pour faire quoi ? Pour, pour venir à l'école ?

Ag. Oui (**presque inaudible**)

A-E : et puis ? Pour faire autre chose ? Jouer ?

Ag. Oui

A-E : jouer à quoi ? Jouer à quoi ?

Ag. Foot (**il manque la préposition**)

A-E : au foot.

Ag. Au foot

Tu as beaucoup de paires de tennis ? Tu en as beaucoup? Est-ce que tu en as beaucoup ? Tu as beaucoup de tennis ou tu n'as qu'une paire de tennis ?

Ag. **Tres** paires (1 erreur)

A-E : trois? (o professor mostra com os dedos da mão para confirmar)

Ag. Oui

A-E: trois paires ?

Ag. oui

A-E : Oui, tu dis j'ai trois paires de tennis

Ag. J'ai trois paires de tennis.

A-E : très bien.

Et toi Mxxxx, est-ce que tu as des bottes ?

Ma. **Hum, hum,(para ganhar tempo !)**

A-E : des bottes, est-ce que tu as des bottes ? Tu as des bottes ?

Ma. **Fala em língua materna...inaudível como é que se diz as vezes...ah...se gosto?**

A-E: Est-ce que tu en as ? Est-ce que tu as des bottes,...à la maison ?

Ma. **Não estou a perceber stora (fala em língua materna)**

A-E : Tu as des bottes ?

Ma. oui

De quelles couleurs sont tes bottes ?

Ma. **Como é que se diz preto ? (fala em língua materna). É isso noires.**

Apêndice 11 - Planificação anual

ES/3 AMATO LUSITANO de CASTELO BRANCO

Ano lectivo 2011/2012
Disciplina: Francês

8º Ano – nível 2
Manual adoptado: Mots Croisés 2

Planificação Anual

Competências Gerais	Conteúdos Temáticos	Conteúdos Gramaticais	Actividades/Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as competências de comunicação em língua francesa - Tornar-se sensível aos aspectos estéticos da língua francesa - Adquirir conhecimentos civilizacionais e culturais relativos à sociedade francesa de hoje - Produzir oralmente e por escrito enunciados que correspondam a diferentes necessidades de comunicação - Interagir em situações de comunicação de natureza diversificada - Reflectir sobre o funcionamento do sistema linguístico e sobre o uso da língua em situação de comunicação - Expressar com alguma criatividade a sua intenção de comunicação em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico - Tomar consciência da sua própria realidade sócio-cultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de língua francesa - Desenvolver o espírito crítico, o sentido da responsabilidade e da autonomia - Desenvolver métodos e técnicas de trabalho individual e de grupo que contribuam para a construção da sua própria aprendizagem com recurso eventual a novas tecnologias 	<p>1º Período</p> <p>Unidade 0 :Vive la rentrée!</p> <p>Unidade 1:Les vacances sont finies</p> <p>Unidade 2:Entre amis</p> <p>Unidade 3 :La mode et moi</p> <p>2º Período</p> <p>Unidade 4 :Mon argent de poche</p> <p>Unidade 5 : Je fais des courses</p> <p>Unidade 6: Ton toit ,mon toit</p> <p>Unidade 7: Bien dans ton assiette</p> <p>3º Período</p> <p>Unidade 8:En voyage</p> <p>Unidade 9:On se connecte</p> <p>Unidade 10: On va chez le docteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feminino dos adjetivos - Presente do indicativo - Imperativo - Pronomes interrogativos - Futuro simples - Os artigos partitivos - Expressão de negação - Adjectivos e pronomes possessivos - Passé composé - Pronomes pessoais - Adjectivos e pronomes demonstrativos - Grau comparativo e superlativo dos adjetivos - Imparfait - Os advérbios - Pronomes <i>y</i> e <i>en</i> - Conditionnel présent - Expressão da condição - Discurso indirecto - Os artigos definidos e indefinidos - Artigos contraídos - Expressão de consequência - Expressão de causa - Os pronomes relativos invariáveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos individuais ou em grupo - Diálogo professor/aluno e aluno/professor - Audição de textos lidos ou gravados - Prática de leitura nas suas diversas modalidades: - Leitura de imagens - Leitura de textos - Produção orientada de enunciados orais e escritos referentes a situações de comunicação diversificadas - Consulta de dicionário - Pesquisa e explicação de vocabulário - Resolução de questionários orais e /ou escritos - Estudo comparativo do funcionamento da L.M. e L.E. - Exercícios de funcionamento da Língua para aplicação de estruturas gramaticais - Jogos linguísticos - "Jeux de rôle" - Reconstituição de textos - Descrição de imagens - Produção de legendas - Memorização de palavras e pequenos textos - Ensaio e recitação de canções e poemas - Auto-avaliação 	<p>Avaliação de diagnóstico</p> <p>Avaliação formativa</p> <p>Avaliação sumativa</p> <p>Observação directa das aptidões, ao nível da:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão oral - Compreensão escrita - Expressão oral - Expressão escrita - Leitura - Aquisição de conhecimentos. <p>Observação directa de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas actividades - Interesse - Empenho - Iniciativa - Criatividade - Responsabilidade - Espírito crítico - Comportamento - Espírito de entreajuda - Progressão na aprendizagem - Trabalhos de casa - Fichas de trabalho - Trabalhos de Grupo - Pontualidade - Assiduidade

Professora Luisa Beato

Apêndice 12 - Competência, Conteúdos e Materiais de Unidades de Francês

ES/3 AMATO LUSITANO de CASTELO BRANCO

1º Período - 8º ano nível 2

Francês

2010/2011

Manual adoptado: Mots Croisés 2

Competências Específicas	Conteúdos Temáticos	Conteúdos Linguísticos	Materiais / Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> -Redescobrir o Francês - Relembrar conteúdos leccionados no ano anterior 	<p>Unidade 0: vive la rentrée!</p>	<p>Revisão :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os artigos definidos e indefinidos - Os artigos partitivos - Contração de artigos - Presente do indicativo - Os interrogativos 	<p>Livro adoptado: "Mots Croisés 2" Quadro Caderno do aluno Leitor de CDs</p>	4 aulas
<ul style="list-style-type: none"> - Falar das férias - Contar um acontecimento no passado - Exprimir gostos e preferências - Situar no tempo 	<p>Unidade 1: Les vacances sont finies - Férias : locais e actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O passé composé - Os pronomes pessoais (formas tónicas e reflexas) 	<p>Computador Documentos autênticos</p>	7 aulas
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer projectos - Fazer convites - Aceitar/Recusar convites - Exprimir sentimentos 	<p>Unidade 2: Entre amis - Actividades de tempos livres - Desportos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os pronomes pessoais COD e COI - O discurso indirecto no presente 	<p>Dicionários Gramáticas Fotocópias.</p>	7 aulas
<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o que traz vestido - Definir-se face à moda - Exprimir gostos pessoais - Apreciar positiva ou negativamente 	<p>Unidade 3: La mode et moi - Roupas e acessórios - Tendências</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O imparfait - A negação 	<p>Fichas de trabalho Fichas de avaliação</p>	7 aulas

A Professora: Luísa Beato

Apêndice 13 - Dados complementares ao trabalho

A turma é relativamente equilibrada em género: 6 rapazes e 5 raparigas. Pese embora as raparigas gostem, verificou-se que os rapazes têm muito atracção pelas TIC.



Figura 21 - Os alunos por géneros

Dado o nível de retenções existentes na turma, temos uma prova da necessidade da adequação de metodologia, e novos instrumentos para reconquistar os alunos e ajudar a superar as dificuldades no seu processo de aprendizagem.

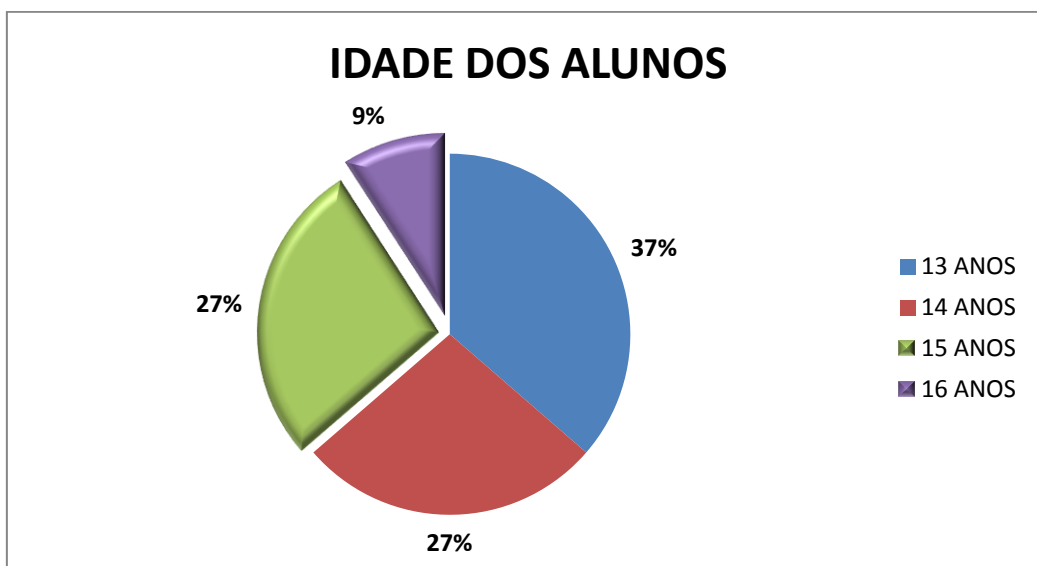


Figura 22 - Os alunos por faixa etária

A dificuldade que os alunos têm em definir o que são as TIC, leva a que 10 alunos da turma, apenas, referiram a sua utilização. No caso do francês, em que é sobejamente, conhecida a frequência da utilização das mesmas. De salientar a parca utilização das TIC na LE I - inglês e na própria língua materna.

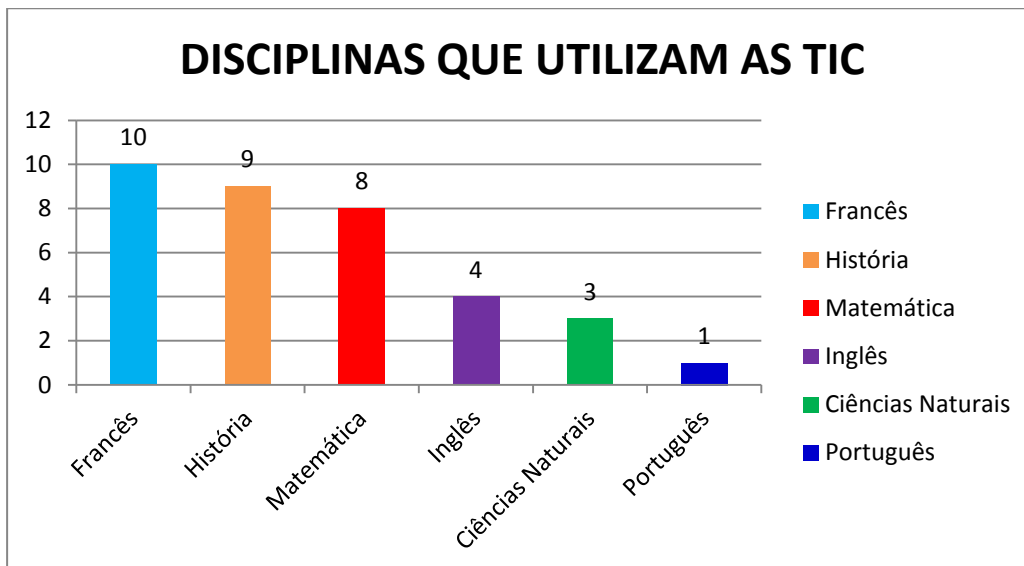


Figura 23 - As disciplinas que utilizam as TIC

No que diz respeito à disciplina da história de referir que só se utiliza *power point*; na matemática, as TIC reduzem-se à projeção do manual; a inglês a utilização exclusiva de CD áudio. Com adianta (Ferrão Tavares, 2000, p. 50), “os nossos alunos são alunos do hipermedia ou das auto estradas da informação” (...) ou seja o consumo da televisão por parte dos jovens tende a descer sendo substituído pela utilização do computador. Portanto, as mudanças de hábitos relativos aos *media* são muito rápidas, levando possivelmente a mudanças cognitivas, elas também muito rápidas.

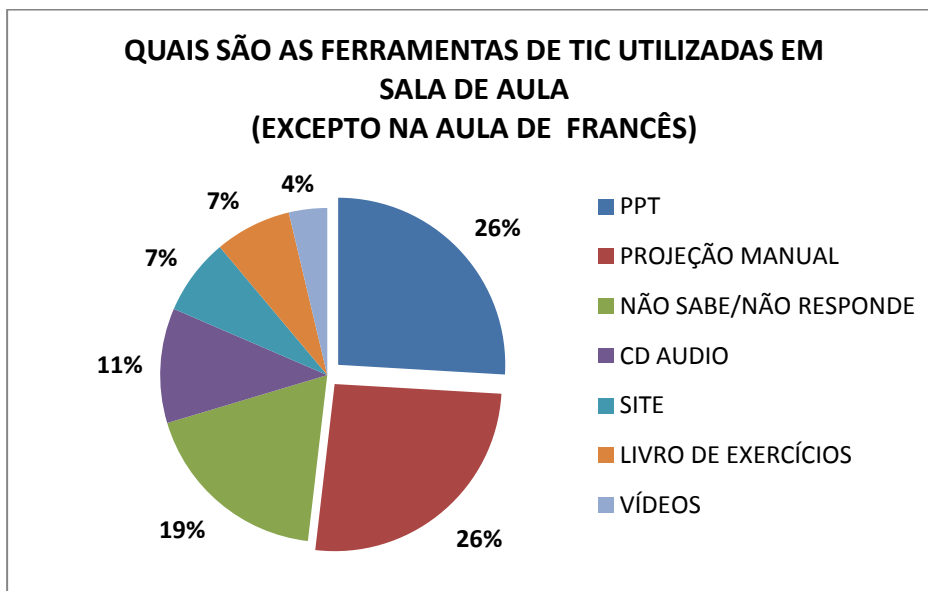


Figura 24 - As aplicações multimédia utilizadas em sala de aula

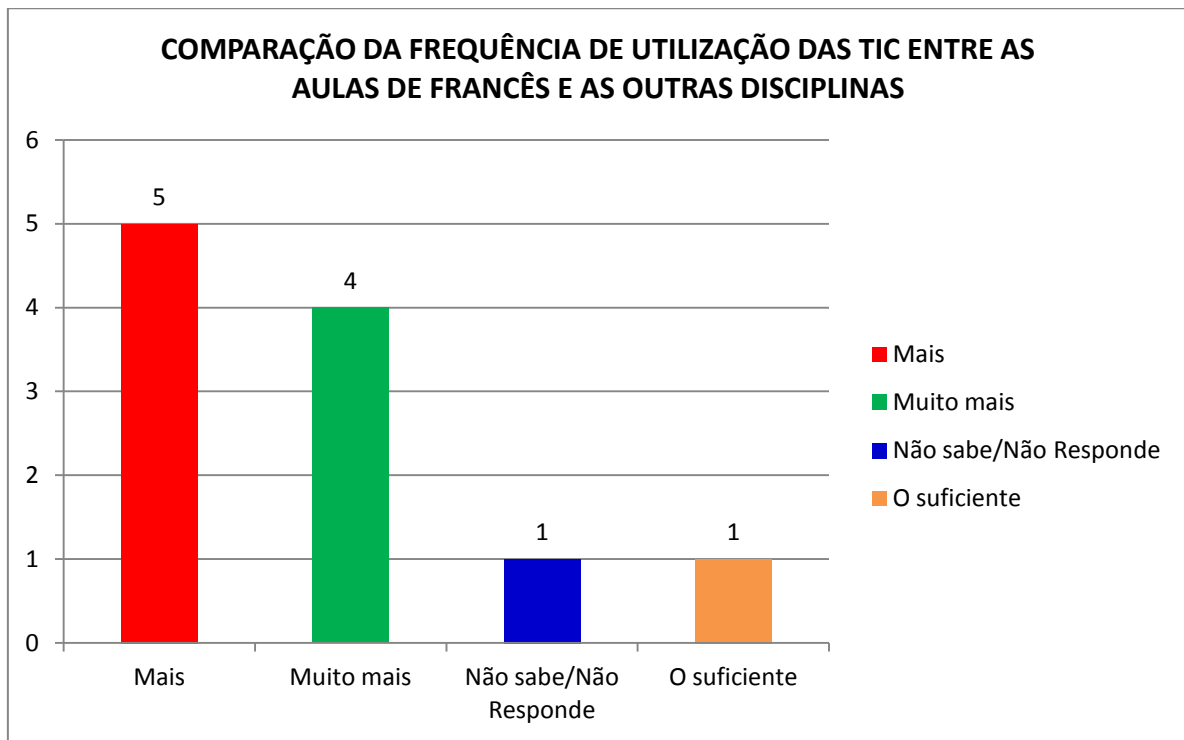


Figura 25 - Comparação da frequência de utilização das TIC entre as aulas de francês e as outras disciplinas