

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Inês Maria Jesus Ferreira

DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ORAL ATRAVÉS DE AMBIENTES DIGITAIS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Doutor João da Costa Domingues e pela Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

Faculdade de letras

Desenvolvimento da competência oral através de ambientes digitais

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Desenvolvimento da competência oral através de ambientes digitais
Autor/a	Inês Ferreira
Orientador	João da Costa Domingues
Orientadora	Ana Alexandra Ribeiro Luís
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutor João Costa Domingues 2. Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Inglês e Língua Estrangeira
Especialidade/Ramo	Inglês e Francês
Data da defesa	24-10-2023
Classificação do Relatório	15 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Agradeço à escola que me acolheu durante o Estágio e a todas as pessoas que me incluíram na comunidade escolar: pessoal docente e não docente. Do mesmo modo, agradeço aos alunos com quem trabalhei, porque são um dos elementos mais importantes para a existência e realização deste relatório.

Deixo um agradecimento especial às minhas orientadoras de escola, a professora Clara Grebe e a professora Paula Sá, por todo o apoio e disponibilidade que demonstraram e que permitiu a evolução das minhas capacidades como professora.

Agradeço, também, aos meus orientadores da Faculdade de Letras, a Doutora Ana Luís e o Doutor João Domingues, por me guiarem durante a minha formação e durante a elaboração do relatório.

Por fim, não posso deixar de reconhecer o apoio familiar que recebi durante todo este percurso. Sem a minha família, não teria sido possível dedicar-me tanto ao Estágio Pedagógico e completar esta etapa. Agradeço-lhes pela paciência e pela capacidade para me motivarem nos momentos mais difíceis.

Resumo

Desenvolvimento da competência oral através de ambientes digitais

Recentemente, devido à pandemia, fomos obrigados a reconhecer os benefícios dos recursos digitais e a implementá-los num sistema de ensino remoto. No entanto, ainda há alguma hesitação na utilização do digital e incerteza em relação ao seu impacto na aprendizagem dos alunos. Agora, de regresso ao ensino presencial, há a oportunidade de eliminar esta hesitação e explorar, de um modo concreto, esse aspeto.

Este Relatório tem por objetivo examinar a eficácia de recursos digitais no desenvolvimento da competência oral em língua estrangeira. No caso de se provarem eficazes, é necessário analisar o modo como os podemos utilizar. Assim, ao longo do estágio, procurei implementar recursos digitais na conceção de algumas aulas e analisar a influência que estes exercem na perceção e desempenho dos alunos.

Numa primeira fase, é feito um breve resumo cronológico da evolução do digital na educação. Posteriormente, identificam-se alguns tipos de recursos digitais que se podem utilizar atualmente e as suas vantagens e desvantagens em sala de aula. Numa segunda fase, explora-se a competência oral no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e o tipo de desafios que representa a implementação desses recursos. Adicionalmente, identificam-se algumas metodologias de ensino-aprendizagem e atividades que usam esses recursos para desenvolver a competência oral.

Por fim, interligam-se os subtemas explorados em cada fase. É analisado o modo como podemos utilizar recursos digitais na implementação das metodologias de ensino-aprendizagem da competência oral em aulas de Inglês e de Francês. A aplicação prática deste estudo e respetivos resultados será examinado, recorrendo essencialmente à análise pormenorizada de um corpus recolhido, mas também à experiência pessoal como conhecimento empírico relevante.

Palavras-chave: Competência Oral, Oralidade, Ensino de Língua Estrangeira, Recursos digitais, Vantagens e desvantagens da utilização do digital, Metodologia PPP

Abstract

Teaching speaking with the use of digital tools

Recently, due to the pandemic, we were forced to recognize the benefits of digital tools for remote teaching. Nevertheless, there's still hesitation when it comes to the use of these tools in class and uncertainty regarding their influence on students. Now that we have returned to school, there's the opportunity to eliminate that hesitation and explore the use of digital tools.

The aim of this paper is to examine the effectiveness of digital tools for the development of speaking skills in language learning. In case they prove to be effective, it's necessary to analyze how we can use them. Therefore, throughout this internship, I have tried to use digital tools to create some lessons and examine their influence in the perception and performance of students.

First, I analyze the chronological timeline of technology in education. Subsequently, I identify some types of digital tools we can use nowadays and their advantages and disadvantages in the classroom. In addition, I examine a range of teaching methodologies and activities which I use in my English and French classes for the development of speaking through the use of digital tools.

Finally, we link the sub-themes explored in both stages. I analyze how digital tools can be used in the implementation of methodologies for the teaching of speaking in language learning. The practical application of this study and respective results will be examined through the detailed analysis of the corpus I collected and my personal experience.

Keywords: Speaking skills, Teaching speaking skills, Foreign Language teaching, Digital Tools, Advantages and disadvantages of digital tools, PPP methodology

Índice

Introdução.....	7
Capítulo 1: Contexto Socioeducativo	
1.1. O meio.....	7
1.2. A Escola.....	8
1.3. O Projeto Educativo e Oferta Educativa.....	8
1.4. O Corpo Docente e Não Docente.....	9
1.5. Caracterização das Turmas.....	10
1.5.1. A Turma de Inglês.....	10
1.5.2. A Turma de Francês.....	10
Síntese.....	11
Capítulo 2: Estágio Pedagógico	
2.1. A Estagiária.....	12
2.2. Expectativas e Desafios.....	12
2.3. Atividades Letivas.....	14
2.4. Atividades Extraletivas.....	15
Síntese.....	16
Capítulo 3: Desenvolvimento da competência oral através de ambientes digitais	
Introdução.....	17
3.1. Ambientes digitais.....	17
3.1.1. Tipos de recursos digitais que podemos utilizar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.....	18
3.1.2. Vantagens e desvantagens da utilização de ambientes digitais no ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras.....	20
3.2. O ensino da competência oral em línguas estrangeiras.....	22
3.2.1. Desafios e obstáculos ao ensino da competência oral numa língua estrangeira.....	23
3.2.2. Métodos de ensino da competência oral numa língua estrangeira.....	24

3.3. A utilização dos recursos digitais no ensino-aprendizagem da competência oral numa língua estrangeira	26
3.4. Didatizações.....	27
3.5 Reflexão sobre a aplicação prática dos recursos digitais no ensino de uma língua estrangeira.....	45
Conclusão.....	46
Referência Bibliográficas.....	48
Anexos.....	50

Introdução

O seguinte relatório é realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês e Francês, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O mesmo apresenta um registo e uma reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada que decorreu na Escola Básica 2, 3 Martim de Freitas, em Coimbra.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, analiso e descrevo sumariamente o meio socioeducativo da escola em questão, que nos permite contextualizar e compreender alguns aspetos da escola e dos alunos, tal como da comunidade que a rodeia e com a qual colabora. No segundo capítulo, faço uma reflexão sobre o meu percurso ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, dando conta da aplicação prática de conhecimentos teóricos e dos desafios e descobertas decorrentes desse processo. O terceiro capítulo está organizado em três secções e trata o tema monográfico que foi explorado e analisado durante o Estágio, ou seja, a aplicação de recursos digitais para o desenvolvimento da competência oral em Inglês e Francês. Este tema foi escolhido com o intuito de investigar e analisar a capacidade de os recursos digitais motivarem os alunos para a interação oral.

Capítulo 1: Contexto socioeconómico

Conhecer a escola e a sua comunidade envolvente constituem o primeiro passo para um estagiário se preparar para as funções que irá exercer ao longo do ano. Neste sentido, inicio o meu Relatório com uma contextualização da Escola Básica 2/3 Martim de Freitas, na qual realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Numa primeira parte, irei descrever, de modo breve, o contexto socioeconómico da freguesia a que pertence a escola. De seguida, analisarei diversos aspetos da comunidade escolar e apresentarei as turmas no âmbito das quais decorreu a minha Prática Pedagógica.

1.1. O meio

A Escola Básica 2/3 Martim de Freitas localiza-se na cidade de Coimbra. A zona específica onde se localiza a escola contém vários estabelecimentos, seja comerciais, de alojamento ou de entretenimento. Encontra-se junto ao Hospital da Universidade de Coimbra, pelo que se trata de uma zona muito movimentada.

Segundo o INE¹ (Instituto Nacional de Estatística), a população residente na freguesia de Santo António dos Olivais, na qual se situa a escola, no ano de 2011, era de 38.936. Comparativamente, no ano de 2021 verificou-se um aumento, havendo uma população de 41.156 (perfazendo aproximadamente 29, 22% da população total do concelho).

Ainda a partir da mesma fonte, podemos ver que aproximadamente 10% (4249 pessoas) da população da freguesia não apresenta nível de escolaridade nenhum, tendo

¹ Resultados obtidos a partir da análise da base de dados do Instituto Nacional de Estatística, referentes à freguesia na qual se realizou o estágio:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt.

havido um aumento quase neutro em relação a 2011. Das que possuem um nível de escolaridade, aproximadamente 10% (4022 pessoas) possuem o 1º ciclo de Ensino Básico, 5% (2144 pessoas) possuem o 2º ciclo no Ensino Básico, 10% (4119 pessoas) possuem o 3º ciclo do Ensino Básico e 18% (7282 pessoas) possuem o Ensino Secundário e Pós Secundário, tendo havido um ligeiro aumento em relação a todos estes níveis de escolaridade. O maior aumento verifica-se no número de população que possui um nível de escolaridade de Ensino Superior, tendo aumentado de 15457 pessoas para 19340, perfazendo, então, 47% da população total da freguesia.

1.2. A Escola

A Escola Básica 2/3 Martim de Freitas encontra-se integrada no Agrupamento de Escolas Martim de Freitas que é constituído por 8 estabelecimentos escolares. A Escola é constituída por 6 blocos e um pavilhão desportivo. O bloco dedicado ao 3º ciclo de escolaridade contém uma Sala de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Há ainda dois blocos destinados a outros níveis de escolaridade e mais três blocos destinados a outros serviços: um bloco contém uma cantina, um bar, uma papelaria e um pequeno local que serve como ATL (no qual as crianças podem ficar depois do final das aulas); há outro bloco, no qual estão localizados a secretaria e os serviços administrativos, bem como a biblioteca escolar, a sala de estudo e uma enfermaria; um outro bloco contém a sala e bar de professores, tal como outras salas para diversos fins, incluindo algumas salas de aula.

Existe ainda bastante espaço exterior para as crianças frequentarem durante o recreio e dois campos de futebol para as aulas de Educação Física. No entanto, considerando o número elevado de alunos, o Agrupamento apresenta como um ponto fraco a dificuldade em controlar as entradas e saídas nesta Escola Básica. Para retificar essa situação, foram criados horários e intervalos em diferentes tempos (dependendo do ano escolar). Assim, neste momento, a Escola que descrevo neste relatório não apresenta toque de campainha. Não obstante, os alunos cumprem regularmente os horários e apresentam-se na sala a horas.

1.3. O Projeto Educativo e Oferta Formativa

O Projeto Educativo do Agrupamento² tem como finalidade dar a conhecer o Agrupamento e as suas Escolas, tal como os seus objetivos e valores, bem como as estratégias para os alcançar. É um documento essencial para um docente, pois faz a caracterização de todos os elementos da comunidade escolar: docentes, não docentes, alunos e parcerias. Devo referir, no entanto, que este documento apresenta dados somente até ao ano letivo de 2015/2016.

A partir deste documento, sabemos que o Agrupamento tem 1550 alunos, com uma taxa de transição de 98,48% (revelando uma subida constante ao longo dos anos) e uma taxa de retenção mínima (2,74%) no ano letivo de 2015/2016. Assim, tem uma elevada taxa de sucesso. No entanto, a informação relativa aos anos seguintes não se encontra disponibilizada.

Este Agrupamento tem como missão apresentar um serviço educativo de alta qualidade à comunidade e promover uma atitude cooperante. Isto revela-se, não só nos resultados dos alunos, mas também no sistema de mentores e mentorandos que a Escola

² Dados retirados do Projeto Educativo do Agrupamento:
http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1718/novo_PEA.pdf .

oferece, onde os alunos se entrelaçam para ultrapassar as suas dificuldades e atingir um nível de sucesso.

Existem igualmente muitas parcerias entre o Agrupamento e instituições públicas e privadas com o objetivo de enriquecer as experiências dos alunos e desenvolver cidadãos informados e ativos. A sua relação com algumas instituições particulares de solidariedade social permite aos alunos interagir com a comunidade e formar um carácter solidário e humanitário.

O Agrupamento tem ainda parcerias com estabelecimentos, tais como o Teatro Académico Gil Vicente, Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Coimbra, *Alliance Française* de Coimbra, *British Council* de Coimbra. Conta ainda com os seguintes projetos: Projeto de Educação para a Saúde, Eco Escolas, Edulab, Gabinete de Educação Física, Laboratório de Matemática, Parlamento dos Jovens, Parentalidade Sábia, entre outros.

A oferta formativa ao nível do Ensino Básico é também bastante versátil, englobando diferentes áreas e enriquecendo o currículo educativo de cada aluno. Neste momento, encontram-se disponíveis os seguintes clubes: Cerâmica, Dança, Música, Robótica, Ciência Viva, Desporto Escolar e Clube de Jogos Educativos.

1.4. O Corpo Docente e Não Docente

Em relação ao corpo docente do Agrupamento, aproximadamente 90% do total, pertence ao quadro³ (65% pertence ao Quadro do Agrupamento e 35% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica). Verifica-se que a idade média dos professores nesta escola é 52 anos, o que se traduz numa equipa experiente, no entanto apenas existe um número reduzido de contratados.

Estes mantêm uma relação cordial e de cooperação, desenvolvendo diversos projetos e atividades lúdicas ao longo do ano. Muitas vezes, fazem a exposição dos resultados de algumas atividades, permitindo aos alunos partilhar o seu desempenho e conquistas. Assim, proporcionam um ambiente de oportunidades, de crescimento e desenvolvimento para os alunos.

O corpo não docente é composto por todos os funcionários que são imprescindíveis para o funcionamento de uma escola. Fazem parte desse grupo as pessoas que asseguram os serviços administrativos, pessoal técnico, de refeitório e bar, de papelaria, de portaria, de limpezas e de monitorização dos alunos no intervalo e fora das salas de aula. Normalmente, há sempre 1 ou 2 auxiliares em cada bloco. Estas garantem a limpeza das salas de aula durante o dia e, de um modo mais rigoroso, no fim do dia. Assumem também um papel de suporte aos professores, disponibilizando materiais essenciais ao bom funcionamento de uma aula, como giz e marcadores.

³ Dados retirados do Projeto Educativo do Agrupamento.

1.5. Caracterização das turmas

As turmas nas quais realizei o Estágio são ambas de 3º ciclo: 8º ano de Francês e 9º ano de Inglês). Nesta secção, analiso a composição das turmas, tal como as suas características e contexto de sala de aula, tendo como base os dados facultados pela Escola, mantendo o anonimato dos alunos.

1.5.1 A turma de Inglês (9º ano)

A turma de Inglês era composta por 28 alunos (18 raparigas e 10 rapazes), havendo dois alunos com currículo e avaliação adaptados. Era uma turma de nível intermédio, onde os alunos de nível mais elevado eram geralmente mais participativos.

Em relação às suas perspetivas para o futuro, no inquérito que foi criado pela Diretora de Turma e que preencheram sobre a sua caracterização, os alunos deram respostas diversas, mas maioritariamente na área da saúde. No entanto, as suas disciplinas favoritas e aquelas em que têm mais dificuldade divergem muito nesta turma. Adicionalmente, cerca de 17 alunos não deram uma resposta específica a este tipo de perguntas, permanecendo nulos em relação a quase tudo. Isto dificulta um pouco a minha análise, pois a caracterização não é representativa de toda a turma.

Como pude analisar nas fichas individuais biográficas de cada aluno, os pais, na sua maioria, possuem uma Licenciatura (tanto a mãe como o pai) e, no inquérito que mencionei anteriormente, os alunos que responderam também queriam seguir Ensino Superior, à exceção de 1 aluno. Em relação à sua situação socioeconómica, é importante notar que nenhum aluno tem subsídio escolar.

1.5.2 A turma de Francês (8º ano)

A turma de Francês era composta por 25 elementos (12 raparigas e 13 rapazes), havendo 2 alunos com Necessidades Educativas Especiais e 3 alunos com direito a avaliação adaptada. Era uma turma de nível intermédio e bastante participativa e motivada. No entanto, apresenta alguma agitação em sala de aula, por vezes.

Segundo as fichas individuais biográficas, os pais destes alunos possuem, na sua maioria, graus de Ensino Superior e uma minoria possui apenas Ensino Secundário. No entanto, é importante notar que, em alguns perfis dos alunos, essa informação está em falta, o que impossibilita uma visão mais exata. Adicionalmente, para esta turma, ao contrário da turma de Inglês, a minha única fonte foram as fichas individuais biográficas da escola.

A partir da análise das suas fichas biográficas, constatei, ainda, que muitos dos pais dos alunos têm uma profissão na área da saúde. Em relação à sua situação socioeconómica, não existem alunos com escalão escolar.

1.6. Síntese

A profissão de professor exige, não só a preparação de uma disciplina e a matéria que a compõe, como também a gestão de uma turma. Assim, cada turma é composta por diferentes elementos que têm o seu próprio perfil, objetivos e nível de aprendizagem.

Através da análise da comunidade onde se inserem, da sua família e da sua própria evolução e características pessoais, podemos conhecer melhor a turma com a qual trabalhamos para motivá-los e ajudá-los a ultrapassar os seus obstáculos de modo a facilitar a aprendizagem.

É igualmente importante conhecer a comunidade onde se insere a Escola, pois estas não existem em separado, mas como dois elementos que se complementam e que partilham o mesmo objetivo e valores. É fundamental integrar os alunos na comunidade como cidadãos responsáveis e ativos, como referido no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória⁴.

⁴ “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017, p.5)).

Capítulo 2: Reflexão crítica sobre o Estágio Pedagógico

Introdução

Neste capítulo, farei uma reflexão sobre o meu percurso, ao longo da minha Prática Pedagógica Supervisionada, analisando as minhas perspetivas iniciais e o meu confronto com a realidade, bem como o trabalho que desenvolvi. Na secção 2.1 abordarei o meu percurso académico, que levou à minha candidatura ao mestrado, tal como as minhas motivações para essa escolha, seguida de uma reflexão sobre as aprendizagens que fiz durante o Estágio na secção 2.2. Apresento, com mais detalhe, as aulas observadas na secção 2.3 e as atividades extralectivas em que participei na secção 2.4.

2.1 A Estagiária

O meu interesse em seguir a área de Ensino surgiu durante a Licenciatura. Originalmente, enveredei por uma licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, na Universidade de Aveiro. Essa escolha foi motivada pela minha paixão por livros e escrita criativa. Tive a oportunidade de explorar algumas das obras literárias mais importantes nas línguas que escolhi: Inglês e Francês. Aprendemos a interpretá-las tendo em conta o contexto cultural e histórico, tal como os diversos aspetos linguísticos presentes em diferentes tipos textuais. Acredito que, a partir da leitura e exploração destes mundos criados e vividos pelos nossos antepassados, nasce um desejo de aperfeiçoar o uso da língua. Surge uma vontade de seguir os seus passos e experimentar a mesma forma de expressão, seja através da escrita ou por um meio oral.

Assim, decidi não só dedicar-me à literatura como também ao ensino das línguas em que se apresentam as obras que despertaram a minha paixão pelas humanidades. Resolvi candidatar-me a um mestrado na área de Ensino de Línguas com o intuito de dar aos alunos todas as ferramentas de que precisam para conhecerem o mundo onde nasceram e onde irão crescer.

Uma língua possibilita a comunicação e transmissão de conhecimentos e ideias entre seres humanos (seja através de letras, números, sinais ou gestos). Nesse sentido, pretendia tentar desmitificar todas as dificuldades que os alunos encontrassem e ajudá-los a serem capazes de comunicar e aproveitar todas as oportunidades que vêm com o conhecimento linguístico, seja através da escrita, da leitura ou da oralidade.

2.2 Expectativas e desafios

Devido à minha falta de experiência docente, penso que é importante referir que nem sempre soube o que me esperava. Enquanto mestranda, no 1º ano do Mestrado em Ensino, fiquei a conhecer a dinâmica da sala de aula. Observei várias técnicas pedagógicas e tive diversas práticas docentes. Formei uma opinião como aluna, mas não aprendi a pensar enquanto professora. Mesmo quando tentava, nem sempre consideramos todas as variáveis, porque há muita coisa que não sabemos sequer que existe e que vai ser relevante. O problema é que não sabemos a quantidade de coisas que não sabemos.

Com este mestrado, pude constatar que não existe um modelo correto da educação. Existem vários alunos com diferentes características e motivações, inseridos num grupo ou turma. O meu maior desafio durante o estágio foi justamente a capacidade de gestão de turmas grandes com pessoas distintas.

Na sala de aula, o professor é alguém que precisa de guiar os alunos até ao conhecimento. Logo, será preciso afirmar uma posição de liderança perante um grande grupo de alunos, de modo a que todos sigam o fio condutor da aula e aprendam a língua, praticando-a no escasso tempo de cada aula.

Simultaneamente, é necessário ter em conta a constituição da turma por alunos com diferentes necessidades e níveis de conhecimento na disciplina. Devemos fazer um esforço por incluir todos os alunos e monitorizarmos as suas dificuldades e o seu progresso ao longo do tempo. É um trabalho muito exigente para o professor ensinar uma língua a mais de 20 alunos no tempo limitado de 45/50 minutos de cada vez.

Ora uma estagiária sem qualquer experiência, não só tem de tentar aplicar os diferentes métodos pedagógicos e conhecimentos que adquiriu no primeiro ano de mestrado, como também tem de aprender a monitorizar quase 30 pessoas de uma vez. É igualmente necessário certificar-se que a aula leva um ritmo dinâmico, tendo em conta o limite de tempo. Por fim, além de tudo isso, precisa de verificar se o trabalho em aula está a ser feito, tentando auxiliar alguns alunos no decorrer da aula. Toda essa gestão de fatores requer claramente muita dedicação e muita experiência, que eu não tinha, e que constituiu o meu maior desafio ao longo do estágio.

Embora tenhamos a oportunidade de explorar algumas técnicas e planos durante o Estágio, verifiquei que, mesmo quando uma técnica funciona num dia, pode não funcionar no dia seguinte. Cada dia é uma adaptação da nossa abordagem à turma que temos à frente, a qual não se revela constante durante todo o ano. Tal como diz Wilga M. Rivers (1987): 'O professor não deve procurar pelo melhor método de ensinar línguas, mas sim pela abordagem, matérias e procedimentos mais apropriados em cada caso particular'⁵.

Um segundo desafio para mim foi lidar com as minhas inseguranças ao nível da língua francesa. O primeiro contacto que tive com essa língua foi na Faculdade, contrariamente ao Inglês, que comecei a aprender na escola primária. Assim, apesar de ter aprendido as regras de funcionamento e as conseguir aplicar, não tinha tanta facilidade e versatilidade. Como professora, tenho a responsabilidade de ensinar os alunos da melhor forma. Isso foi algo que me causava ansiedade, mas também motivação para melhorar cada vez mais e preparar as aulas ao pormenor, revendo expressões e vocabulário relacionados com o tema de cada aula para eliminar quaisquer medos de me exprimir. Penso que, ao longo deste Estágio Pedagógico, ultrapassei alguns desses desafios. Acho que melhorarei ainda mais com a experiência que só o exercício da profissão me pode dar. Não existe uma fórmula correta para se ser professor. Existe, sim, a capacidade de adaptação e a perseverança.

Apesar das dificuldades acima mencionadas, gostaria de destacar alguns dos meus sucessos. Em relação a alguns aspetos positivos, Em primeiro lugar, enumero a adaptação que tento fazer dos planos de aula à particularidade dos alunos que tenho à minha frente. Ao conhecer os diferentes alunos que constituíam as duas turmas onde dei aulas, foi mais

⁵ Tradução original da citação da autora: "Teachers should not be looking for the best method for teaching languages (or helping students learn languages), but rather the most appropriate approach, design of materials, or a set of procedures in a particular case"

fácil criar planos de aula mais apelativos e indo ao encontro dos seus interesses. Uma língua serve, antes de qualquer outra coisa, para comunicar e, desse modo, os alunos podiam contribuir com a sua opinião e praticar a língua que aprendiam.

Em segundo lugar, destaco a motivação que suscitei nos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentro do currículo e da planificação de cada disciplina, temos uma certa liberdade para criar exercícios e planos de aula desde que sigamos o que está previsto de base. Assim, podemos abordar alguns temas que suscitarão motivação na turma e que estejam dentro do tópico que eles estão a estudar. O objetivo é incentivá-los a expressarem-se, praticando a língua que está a ser ensinada. Pude verificar que os alunos têm, de facto, muito a dizer e uma vontade natural de se exprimirem. Em geral, quando tentei apelar ao seu lado pessoal, eles pareciam fazer um maior esforço para ultrapassar as suas dificuldades linguísticas e participarem na discussão e atividades.

2.3 Atividades letivas

Em relação à sua constituição, numa primeira fase, o estágio consiste na observação de aulas e conhecimento da comunidade escolar. Durante esta fase, tentei tomar notas dos diversos aspetos que asseguravam o sucesso de uma aula. Esses aspetos incluíam a gestão de tempo, metodologias utilizadas, exercícios e tarefas propostas, dinâmica em sala de aula e tipo de materiais utilizados. Do mesmo modo, tentei prestar atenção aos alunos e caracterizá-los em função da sua personalidade, interesses, motivações, formas de aprender, relação com colegas ou professores e nível de língua. Considerava que, como professora estagiária, precisava de conhecer os alunos de modo a selecionar uma metodologia de ensino-aprendizagem eficiente para as aulas que iria criar. Por fim, escolhi o meu tema de acordo com o conjunto de fatores que analisei. A partir desse momento, iniciou-se a planificação das aulas no estágio e, posteriormente, a criação e execução dos meus planos de aula.

Na disciplina de Inglês, dei 14 aulas, tendo feito um esforço para evoluir constantemente como professora ao longo da minha formação. Simultaneamente, tentei implementar o meu tema de relatório em algumas das aulas observadas, conforme apresentarei no terceiro capítulo. Dei uma aula zero, na qual fiz a correção de um teste com os alunos. Esta aula serviu de base para analisar as diferentes funções que são assumidas pelo professor numa sala de aula. Foi uma experiência essencial que representou a passagem da observação para a ação. Nas aulas que criei foram abordados os temas: multiculturalismo, mundo do trabalho, tempos livres e cultura adolescente. Para criar essas aulas, utilizei alguns materiais audiovisuais, maioritariamente no formato de imagens e vídeos. Com esse tipo de recursos, tentei também introduzir os temas que estavam no currículo a partir de uma perspetiva criativa e diferente. Tal como mencionei no capítulo anterior, a turma era participativa e, como tal, correspondeu em geral à minha expectativa em relação ao tipo de atividades que envolvia interação oral e partilha de opiniões. Dei somente 2 aulas de 50 minutos que foram aplicadas ao ensino de tempos verbais. Os alunos mostravam-se mais agitados nessas aulas, no entanto realizavam o trabalho proposto e pareciam ter atingido o objetivo da aula.

Na disciplina de Francês, dei 16 aulas, durante as quais fui tentando gerir as minhas inseguranças em relação a esta língua, conforme mencionei na secção anterior. Tratava-se de uma turma mais exigente para mim, por ser muito participativa e dinâmica, necessitando

ocasionalmente de uma abordagem mais assertiva. Nesta turma não lecionei uma aula zero completa, mas tive a oportunidade de fazer um exercício do manual com a turma da minha colega estagiária, durante uma das aulas dadas pela nossa orientadora. Assim, pude tomar consciência do tipo de interação que haveria nas aulas de francês e o nível dos alunos com os quais íamos trabalhar. Durante as minhas aulas, abordei os temas: roupa e moda, alimentos e receitas, lojas e produtos, férias e paisagens. Para isso, utilizei várias metodologias como a narração de histórias a partir de recursos audiovisuais, a escrita colaborativa de diálogos a partir de exemplos analisados e posterior apresentação do trabalho desenvolvido e jogos interativos para a sistematização de vocabulário.

De um modo geral, senti que fiz uma evolução positiva nas aulas de Francês, fruto do meu trabalho, não só das minhas competências de língua francesa, mas também das minhas capacidades como professora.

2.4 Atividades extralectivas

Além das aulas observadas e lecionadas, participei em quase todas as reuniões de avaliação de ambas as turmas nas quais lecionei. Considero que estas reuniões foram importantes para me inteirar do comportamento e desempenho da turma, em geral. Uma vez mais, enfatizo a ideia de que é necessário conhecer a turma que temos, de modo a seleccionar as metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem adequadas. Nesse sentido, senti que era também importante ter conhecimento do tipo de atividades e projetos desenvolvidos pela turma em todas as disciplinas. Esse tipo de informações, não só caracteriza a turma, como me mostra o ambiente escolar no qual esta está inserida.

Em ambas as disciplinas, participei na atividade Cinema Solidário, que consistia em sessões de filmes nas diferentes línguas disponíveis na escola. Os alunos que queriam assistir contribuía com bens essenciais à entrada que, por sua vez, seriam distribuídos pelas famílias mais carenciadas. Os filmes passados nas sessões de Inglês (30 de novembro) e Francês (7 de dezembro) foram, respetivamente: “The Queen’s Corgi” e “Intouchables”. Estive presente em ambas as sessões, tendo ajudado a organizar e contabilizar os bens essenciais angariados na sessão de inglês. O mesmo não aconteceu na sessão de Francês porque só compareceram 2 alunos e, como tal, não houve muita angariação de bens essenciais. Em relação à sessão de Inglês contribuí ainda para a criação de perguntas, que seriam introduzidas num Kahoot sobre o conteúdo do filme. Esse Kahoot foi dinamizado nas aulas de inglês, após a sessão de cinema, com os alunos do 2º ciclo.

No âmbito da disciplina de Inglês participei, ainda, numa visita ao Jardim Botânico. Esta visita fez parte do desenvolvimento de um projeto na aplicação *Action Bound*, no qual a turma esteve envolvida. Durante esta atividade, os alunos recolheram imagens e coordenadas de pontos de referência que faziam parte de um percurso definido previamente. Posteriormente, numa aula de Inglês da orientadora, os alunos introduziram as imagens e coordenadas que recolheram na aplicação e criaram perguntas para cada ponto de referência. O projeto I foi concluído com sucesso. Durante esta atividade, tive a oportunidade de conhecer a turma num contexto exterior à sala de aula e observar a sua dinâmica enquanto colegas. Adicionalmente, tive a oportunidade de experimentar funções que fazem parte da profissão de professor e que vão muito além da simples leção de aulas. Em geral, achei esta experiência interessante e motivadora.

No âmbito da disciplina de Francês, dinamizámos uma pequena atividade, no dia 2 de fevereiro, para celebrar “La Chandeleur”. Juntando as contribuições de cada aluno numa

mesa, comeram-se crepes com ingredientes diversos como chocolate, fruta, chantilly e doce. Posteriormente, os alunos fizeram alguns trabalhos de pesquisa sobre “La Chandeleur”, criando cartazes com a aplicação Canvas. Alguns desses cartazes estavam expostos na sala onde tinham a disciplina de Francês. Partilho uma imagem acerca desse dia em anexo (cf. Anexo 1).

No dia 13 de junho, participei ainda numa atividade de promoção da disciplina de Francês nas turmas do 2º ciclo. Neste dia, apresentei-me a 6 turmas de 6º ano para falar sobre as vantagens da língua francesa e esclarecer eventuais dúvidas que tivessem antes de escolherem uma língua estrangeira no seguinte ano letivo. Após a discussão inicial, apresentei uma atividade de 5 minutos, através da qual os alunos viam o vídeo de uma canção sobre as cores em francês. Posteriormente, mostrava-lhes cartões com as palavras correspondentes a cada cor e pedia-lhes para encontrarem essa cor na sala de aula. Os alunos pareceram bastante receptivos e motivados com a atividade, tendo memorizado as cores apenas com uma visualização do vídeo. Contudo, foi possível detetar diferenças entre as turmas de 3º ciclo e as turmas de 2º ciclo.

2.5 Síntese

Analisando o meu desempenho e prestação durante o Estágio Pedagógico, posso afirmar que a minha perspetiva inicial sobre o que significa ser professora mudou substancialmente. Vejo agora que ser professor não é apenas ser um transmissor de conhecimento. Como docentes, temos a responsabilidade de criar oportunidades para os alunos crescerem e se desenvolverem, de forma harmoniosa e o mais completa possível, atingindo o seu potencial máximo.

Nesse sentido, apesar de ser mais complexa do que pensava anteriormente, nutri uma maior admiração por esta profissão e aumentou em mim o desejo de melhorar ainda mais com a experiência no futuro. Durante o Estágio, aprendi que é preciso ter motivação para aprender a ser professor. Todavia, apesar dos enormes sacrifícios, do trabalho e do esforço exigidos, os resultados trazem benefícios enormes e uma sensação de gratificação.

Capítulo 3: O desenvolvimento da competência oral através de ambientes digitais

Neste capítulo, explora-se a vertente teórica do meu tema e sua aplicação prática nas aulas lecionadas durante o Estágio Pedagógico. Após uma breve introdução, abordamos os ambientes digitais, tal como as suas vantagens e desvantagens na sala de aula (secção 3.1). De seguida, analisamos, mais especificamente, o desenvolvimento da competência oral e o modo como a tecnologia pode auxiliar no ensino e na aprendizagem (secções 3.2 e 3.3). Por fim, terminamos com a apresentação e análise de algumas aulas, nas quais pudemos pôr em prática o recurso aos meios digitais (secção 3.4) e apresentamos, em jeito de conclusão, uma pequena reflexão final, tendo por base a análise dos resultados obtidos nessas mesmas aulas.

Introdução

No ano de 2021, foi publicado no Diário de Notícias um artigo intitulado «“Tablets no Ensino”: Um Projeto a Analisar e Repensar⁶» sobre um projeto que defendia a substituição dos livros em formato papel por e-books (Morais, M.). Para isso acontecer, a escola disponibilizava um tablet por aluno. Isso não só permitiria aos pais pouparem algum dinheiro em manuais, como também reduziria enormemente a carga de peso transportada pelos alunos diariamente. Simultaneamente, proporcionava aos alunos uma ferramenta útil para trabalhos de pesquisa e de grupo.

Este projeto também apresenta inúmeras desvantagens, como o tempo excessivo que os alunos passariam ao ecrã, uma menor perceção da organização e estrutura de textos e a dificuldade acrescida de gerir a utilização dos tablets por uma turma de mais de 20 alunos. No entanto, projetos como estes são ideias e tentativas de evoluir e adaptar o ensino ao ser humano de cada geração. Atualmente, é raro encontrar alunos que não tenham um telemóvel ou uma conta de Instagram. Nesse sentido, não pude deixar de me questionar: Será que as tecnologias poderiam beneficiar a aprendizagem destes alunos? Se sim, como podemos utilizá-las em sala de aula?

Decidi explorar o uso de recursos digitais para o desenvolvimento de atividades que promovam o ensino-aprendizagem da competência oral nas línguas estrangeiras. Com o acesso gratuito e facilitado a todo o tipo de materiais, os alunos atuais passam muito do seu tempo a explorar músicas, vídeos, séries e filmes em diferentes línguas. Terá essa exposição beneficiado a sua expressão oral nas línguas estrangeiras?

3.1 Ambientes digitais

⁶ Moraes, M. (2021, 16 de março). “Tablets no Ensino”: Um Projeto a Analisar e Repensar. Diário de Notícias. Consultado, no seu formato digital, em <https://www.dnoticias.pt/2021/3/26/255440-tablets-no-ensino-um-projeto-a-analisar-e-repensar/>.

Desde a década de 50, com o desenvolvimento de teorias da aprendizagem na área da Psicologia, que se pode falar do uso da tecnologia para auxiliar na aprendizagem (Toschi, 2005). Uma das maiores invenções na altura foi a máquina de ensinar de B.F. Skinner, que levava em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno e utilizava estímulos positivos. No entanto, é nas décadas de 1970 e 1980 que podemos falar de uma evolução exponencial do uso de tecnologias na educação. São introduzidos vários utensílios tecnológicos, como o “retroprojektor, gravador de som portátil, filmadora, fotocopiadora, televisão, vídeo, computadores” (Toshi, M. S., p.38).

Houve uma tentativa de modernizar as escolas. No entanto, existem diversos fatores que não foram tomados em conta, como a “ausência de bibliotecas e midatecas, necessárias mudanças na arquitetura das salas, do seu mobiliário, tomadas de energia elétrica, mesas para suporte dos equipamentos, suporte tecnológico” (Toschi, M. S., p.38) e a formação dos professores relativamente à utilização dessas ferramentas.

Não basta adquirir novos utensílios eletrónicos. É preciso também considerar os motivos pelos quais precisamos deles e como os vamos utilizar. Afinal de contas, estes são ferramentas para atingir um fim. Mas qual é esse fim? Como é que podemos utilizar estes recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem?

3.1.1 Tipos de recursos e plataformas digitais que podemos utilizar no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Desde o início da implementação de ferramentas tecnológicas, foram criados diversos e numerosos recursos digitais. As escolas utilizam, desde logo, várias plataformas para serviços administrativos e académicos, como o *Moodle* e o *e-learning*. No entanto, que tipo de recursos digitais podemos utilizar no ensino-aprendizagem de línguas nas escolas?

Em primeiro lugar, temos as plataformas de videoconferência, que têm sido imprescindíveis durante a pandemia, como o *Zoom*, o *GoogleMeets* e o *Microsoft Teams*. Este tipo de ferramenta permite um ensino-aprendizagem que ultrapassa as barreiras de tempo e espaço. Permitiram, apesar da separação física, a comunicação entre professor e aluno e revelaram-se uma solução quando o ensino presencial não estava disponível.

Em segundo lugar, temos plataformas de partilha de conteúdos e atribuição/submissão de trabalhos. Nesta categoria, as mais conhecidas e utilizadas são o *GoogleClassroom* e o *Padlet*. Podemos utilizar estas plataformas para manter um registo dos trabalhos dos alunos e acompanhar o seu progresso, oferecendo *feedback* construtivo. Permitem, ainda, a publicação de materiais de estudo e a transmissão de alguma informação aos alunos.

Do mesmo modo, as redes sociais, ou recursos da web 2.0 (cf. Tumolo, C.), podem constituir um recurso digital útil para o ensino-aprendizagem. Apesar de não terem sido criadas para fins académicos, isso não impede que sejam apelativas nesse sentido. Aliás, como podemos ver no trabalho de Scholz, R. T., *Learning Through Digital Media Experiments in Technology and Pedagogy* (2010), as redes sociais são ambientes que são familiares aos estudantes e facilmente integrados em sala de aula. Apesar dos estudos dessa publicação terem sido feitos em estudantes universitários, podem ser extrapolados para o Ensino Básico e o Ensino Secundário, com as adaptações necessárias.

As redes sociais são espaços de partilha de informação, através das quais os alunos podem partilhar, comentar e reagir às publicações de cada um, fazendo uso das línguas que falam. Afinal de contas, as redes sociais são um meio de comunicação e uma língua é o meio essencial para a existência dessa comunicação. Redes sociais como o *Tumblr*, *Facebook*, *Blogger* ou *Twitter* poderiam servir como excelentes ferramentas de ensino-aprendizagem. Providenciam um espaço de imersão, no qual os alunos podem partilhar aquilo que estão a aprender, de um modo intuitivo e interativo.

Neste tipo de plataformas, são partilhados diversos recursos audiovisuais em formato de imagens, vídeos e, até mesmo, exposições virtuais 3D. Este tipo de recurso desempenha um papel importante na motivação dos alunos, pois providenciam-lhe a transmissão de informação a uma maior velocidade e de um modo mais apelativo. Normalmente, são o tipo de recurso mais utilizado em aula, quer pelos seus efeitos visuais quer para desenvolver atividades. Num estudo conduzido em escolas primárias no Sul do Equador (Solano et al. (2017). *Exploring the Use of Educational Technology in EFL Teaching: A Case Study of Primary Education in the South Region of Ecuador.*) foi observado que 57,17% dos professores utilizavam vídeos do *Youtube* para criar as suas aulas.

Nesse sentido, para a didatização desses recursos e criação de materiais, estão disponíveis plataformas como o *Edpuzzle*, que permite editar vídeos, adicionando perguntas/questionários sobre a sua visualização. É uma ferramenta útil para a compreensão auditiva. Visto que possui a opção de ser atribuído como um trabalho, é uma atividade que pode ser implementada em aula ou fora da sala de aula.

Existem, também, aplicações como o *StoryJumper*, que permite a criação de histórias interativas. Esta plataforma contém projetos em formato de livros digitais para a criação de histórias através de vários cenários e personagens que estão incluídos nessa ferramenta. No entanto, podemos escolher carregar as nossas próprias imagens. Permite escrever texto ou gravar som, possibilita o desenvolvimento de competências de escrita ou oralidade no contexto de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, inclui a opção de partilhar qualquer projeto através de um link ou a opção de colaboração através de email. Isso facilitaria o desenvolvimento de trabalhos de grupo e a partilha desses trabalhos com os colegas e o professor.

A nível de jogos/quizzes interativos que poderão ser utilizados em aulas, existem o *Kahoot*, *Socrative* e *Blooket*, que permitem fazer quizzes sobre conteúdos que foram abordados em aula e partilhá-los com os alunos, para que estes possam tentar responder e competir entre si.

Em relação a plataformas de criação de apresentações, existe o *PowerPoint*, que é geralmente a mais utilizada pelos professores. No entanto, a aplicação *Canvas* começa a tornar-se mais popular. Ao contrário do *PowerPoint*, esta plataforma tem mais opções a nível de recursos audiovisuais disponíveis e animações, mostrando uma maior versatilidade a nível de estética. Por último, para uma apresentação ainda mais dinâmica, existe o *Prezi*. Não obstante, esta plataforma só permite fazer uma apresentação *online* ou exportar a apresentação que criámos se pagarmos uma subscrição mensal.

Para complementar as apresentações que podem ser feitas através de plataformas desse género, pode-se utilizar o *Mentimeter*. Esta aplicação permite a partilha de opiniões anonimamente, ou seja, através de um código, os alunos têm a opção de publicar dúvidas e perguntas anonimamente, às quais o professor pode responder durante a aula, dando feedback imediato (Mohin et al. (2022). Adicionalmente, o professor pode criar perguntas,

às quais os alunos respondem e, no final, pode ainda projetar todas as respostas dadas em modo de apresentação.

Finalmente, ao nível de ferramentas que possibilitam a aprendizagem autónoma, existe a plataforma *TV5 Monde*, através da qual podemos ter acesso a vídeos e atividades sobre diversos assuntos em Francês, o que providencia aos alunos uma forma de ouvir e praticar a língua de um modo interativo e motivador. Temos, também, o *Forvos*, um dicionário online, que oferece uma base de dados com diversos registos fonológicos para aperfeiçoamento da pronúncia (Haidar, L.).

Ainda nesse sentido, existe o *Audacity*, que permite aos alunos gravar a sua própria voz e identificar erros de pronúncia. Assim, os alunos poderão desenvolver “as diversas componentes fonológicas em simultâneo: a dimensão articulatória e acústica (pronunicação de sons), os aspetos prosódicos (entoação, ritmo, acentuação, pausas...), a dimensão perceptiva (audição, perceção, compreensão) e a combinação entre diferentes aspetos linguísticos (fonia-grafia)”⁷ (Haidar, L.).

Estes recursos e plataformas constituem uma amostra daquilo que está disponível atualmente. Selecionei estes por terem sido os mais aconselhados na bibliografia atual sobre o uso do digital no ensino .

3.1.2 Vantagens e desvantagens da utilização de ambientes digitais no ensino-aprendizagem

Marc Prensky criou o termo ‘Nativos Digitais’⁸ para se referir às gerações que nasceram após 1980. Essas gerações cresceram rodeadas de tecnologia, o que automaticamente tem um impacto no seu desenvolvimento e forma de pensar (cf. Kivunja, C.). Assumindo que as experiências ao longo do nosso crescimento formam a pessoa que somos quando crescemos, não devemos excluir os recursos digitais das salas de aula e promover um ambiente escolar completamente tradicional. Isso obrigaria os alunos a rejeitarem o mundo em que cresceram (com uma multiplicidade de linguagens visuais, sonoras, textuais, etc.) e retrocederem ao mundo como era antes (cf. Kivunja, C.).

No ensino tradicional, os alunos dependiam dos professores para a transmissão de informação. No entanto, agora com a opção de pesquisar qualquer coisa em tempo real, esse já não é o caso. Como professores, precisamos de nos adaptar à realidade atual e aprender, portanto, a língua dos Nativos Digitais. Com a enorme quantidade de informação que está disponível, o desafio já não está em obter conteúdo, mas sim em selecioná-lo, organizá-lo e transformá-lo em conhecimento.

Como professores, devemos aproveitar a oportunidade de encontrar materiais (imagens, vídeos, textos, áudios) que se insiram nos temas que abordamos em aula. Uma vez didatizados, estes materiais têm a potencialidade de tornar as aulas mais apelativas e

⁷ Tradução original, citando a autora: “la dimension articulatoire et acoustique (la prononciation des sons), les aspects prosodiques (intonation, rythme, accentuation, pauses...), la dimension perceptive (écoute, perception, compréhension), le couplage avec d'autres niveaux langagiers (par exemple, phonie-graphie).”

⁸ Tradução do termo utilizado pelo autor: “Digital Natives” (Marc Prensky, 2001).

interativas (cf. Lin et al.: pp. 3557-3559), fazendo com que os alunos reajam a este tipo de materiais e, conseqüentemente, construam conhecimento.

Para complementar a implementação deste tipo de recursos em aula, podemos utilizar ainda plataformas digitais que nos permitem partilhar os materiais e conteúdos da aula, concedendo acesso aos alunos. Assim, estes terão todos os recursos de que precisam para estudar em qualquer lugar e tempo. Isto dá a possibilidade de continuidade do estudo que foi feito em aula e aprofundamento de conhecimentos, ultrapassando quaisquer limitações.

Adicionalmente, esse tipo de plataformas, de um modo geral, permite também a atribuição e submissão de trabalhos. A evolução e desempenho de cada aluno fica registado e disponível para eventual análise (pelo professor ou pelo próprio aluno). Aliado a esse fator, há a possibilidade de complementar essa análise com feedback instantâneo sobre cada trabalho desenvolvido.

Por fim, é importante considerar que todas estas ferramentas e recursos, quando utilizadas eficientemente, podem criar um sistema de ensino mais económico. É um facto que os equipamentos eletrónicos são dispendiosos e necessitam de constante manutenção. No entanto, a sua implementação, não só a nível de lecionação de aulas mas a nível de substituição de livros por e-books como vimos anteriormente, permitiria a diminuição de custos em relação a manuais e materiais escolares. Num sistema de ensino híbrido, seriam ainda eliminados alguns custos de transporte. Apesar de ser cara, a tecnologia permite que muitas funções e necessidades sejam cumpridas com a obtenção de um só dispositivo eletrónico e a sua conexão à Internet.

Todavia, muitos autores referem claramente algumas desvantagens quanto à utilização de recursos digitais, que não podem deixar de ser mencionadas. Entre elas, Paul Makosa (Makosa, P.: pp. 26-28) refere o potencial distrativo que a tecnologia tem e a diminuição da capacidade de concentração dos alunos devido à constante exposição a diversos estímulos.

Do mesmo modo, enumera alguns problemas relativos à saúde, como o aumento de problemas de visão que advém do uso contínuo destes dispositivos. Faz também alusão a problemas psicológicos como ansiedade, depressão e insónia devido à constante exposição à luz que emana dos ecrãs destes dispositivos. Essa luz é designada de luz azul e reduz os níveis de melatonina no ser humano, que é essencial para regular o sono.

Paul Makosa (Makosa, P.: pp. 26-28) menciona ainda os problemas de postura que surgem com a exposição excessiva a este tipo de recursos. No entanto, podemos contrargumentar que o peso que os livros em formato de papel têm nas costas dos alunos todos os dias causam o mesmo tipo de problemas.

Em último lugar, em relação à implementação deste tipo de recursos em aula, temos ainda de considerar a hipótese de nem todos os alunos terem os meios económicos necessários para tal. Do mesmo modo, a escola nem sempre está equipada com os recursos digitais necessários à utilização deste tipo de ferramentas. No entanto, mesmo quando estas condições se verificam, é necessária a formação dos professores para que possam utilizar esses recursos digitais.

Em suma, não basta ter uma escola modernizada com algumas ferramentas atuais. É necessário considerarmos a razão pela qual implementamos o digital na escola, fazendo com que este seja maioritariamente um meio facilitador da aprendizagem e não o contrário.

Como já vimos, a utilização de recursos e ferramentas digitais pode trazer inúmeras vantagens se as soubermos aproveitar para o ensino-aprendizagem de forma eficiente e produtiva.

3.2 O ensino da competência oral em línguas estrangeiras

Como afirma Alireza Jamshidnejad, “*Communication is the main concept in the term ‘L2 oral communication’. Communication, as a concept, originally comes from the Latin word ‘communicare’ meaning ‘to share’ or ‘establish commonness* (Jamshidnejad, A.: p.4)”. Isto significa que uma língua estrangeira permite-nos partilhar os nossos pensamentos e experiências com outra pessoa. Como seres humanos somos seres sociais e estamos dependentes de uma língua, seja ela qual for, para viver em sociedade.

Durante muito tempo, o ensino-aprendizagem de uma língua foi trabalhada maioritariamente através da escrita. Ou seja, aprender a falar uma língua era sinónimo de treinar a leitura e pronúncia dos sons e saber reproduzi-los na comunicação. Para isso, utilizavam-se sons de leituras de textos literários com a pronúncia correta. Esses estudos eram promovidos em “language labs” ou laboratórios de língua (Brown & Yule).

No entanto, uma língua é utilizada de modo diferente na escrita e na oralidade. A escrita apresenta um maior volume de informação e o seu texto é cuidadosamente e deliberadamente estruturado a nível sintático e gramatical. Por sua vez, na oralidade, a informação é limitada, simples e complementada com gestos e expressões faciais ou corporais. Adicionalmente, a espontaneidade do diálogo faz com que existam expressões ou abreviações próprias somente usadas na oralidade, principalmente por falantes nativos (Brown & Yule: pp. 3-10).

Quando falamos em competência oral podemos abordar três componentes (Rivers, W): a interação, a expressão oral e a compreensão oral. A expressão oral corresponde à capacidade de exprimir algo numa língua estrangeira (leitura ou apresentação). A compreensão oral corresponde à capacidade de interpretar algo que foi dito através de áudio ou discurso oral. Por último, a interação oral é a combinação destas duas componentes. Quando existe uma interação oral, há um recetor que é capaz de compreender uma mensagem (compreensão oral) e um emissor que exprime essa mensagem (expressão oral).

É essencial desenvolver a interação oral no ensino de uma língua estrangeira. Isso acontece quando criamos planos de aula interativos que permitam aos alunos dialogar e interagir na língua que estão a aprender, explorando, não só os sons da leitura de um texto, mas também a espontaneidade de um diálogo.

Tal como diz Hannah Arendt (Arendt, H: p.193):

A criança deve aprender falando, quer dizer, fazendo, e não pelo estudo da gramática e da sintaxe. Noutros termos, a criança deve aprender uma língua estrangeira tal como aprendeu a sua língua materna, como que jogando e na continuidade sem ruptura da sua existência habitual.

Quando aprendemos a nossa língua materna, o nosso objetivo principal é interagir com o nosso meio e comunicar. Produzimos o que ouvimos e observamos nos outros falantes com os quais contactamos diariamente. Começamos a notar padrões e a conseguir reproduzi-los eventualmente. Assim, vamos aprendendo o funcionamento da nossa língua.

Claramente que uma utilização contínua e sem rutura da língua que o aluno está a aprender na escola é impossível. Assim, devemos assegurar uma aula imersiva e que estimule a utilização dessa língua naturalmente, tendo em mente o objetivo e a comunicação de ideias e não a correção rigorosa do discurso. Porém, aqui surgem alguns desafios.

3.2.1 Desafios e obstáculos ao ensino da competência oral numa língua estrangeira

A oralidade é geralmente uma das competências mais difíceis de ensinar e avaliar no contexto de uma aula de língua estrangeira. Muitos são os autores, como Rivers (1987), Bailey (2005) e Jamshidnejad (2020), que aconselham o desenvolvimento desta componente através da sua utilização no simples ato de comunicar, de um modo natural e com um contexto. Ou seja, a aprendizagem da língua tal como aprendemos a nossa língua materna: através da prática e da imersão. No entanto, num contexto de sala de aula, existem alguns obstáculos que não podemos contornar para tornar isso possível.

Em primeiro lugar, não podemos esperar que os alunos tenham um nível de língua homogêneo e suficientemente avançado para interagirem espontaneamente entre si. Por exemplo, é difícil haver esse tipo de interações quando estamos a ensinar um nível de iniciação. Normalmente, os alunos tiveram aulas de Inglês durante todo o seu percurso escolar, mas línguas como o francês e espanhol são iniciadas somente no 7º ano. A maioria dos alunos frequenta estas disciplinas durante 3 anos, tendo 2 aulas por semana. Nesse espaço de tempo, não podemos esperar que obtenham um nível de língua suficiente para se exprimirem espontaneamente.

Para mais, existem outros fatores que influenciam a capacidade dos alunos se exprimirem que nada tem a ver com a dificuldade da língua em si. Fatores psicológicos como o medo de errar, ansiedade ou stress impedem um aluno de tentar exprimir-se oralmente e praticar essa componente, prejudicando o seu desempenho a longo termo (Jamshidnejad, A., p.3).

Do mesmo modo, existem também fatores sociais como os colegas e o contexto educativo que podem prejudicar o ensino da competência oral (Jamshidnejad, A.: pp.2-4). Alguns alunos acabam por apreender todos os aspetos teóricos e relacionados com a escrita, leitura e audição, mas não praticam a oralidade e, assim, sentem dificuldade nos momentos de avaliação devido à falta de prática, que é essencial na aprendizagem desta componente.

O professor sente algumas limitações nesse sentido também. Normalmente, são-lhe atribuídas turmas heterogêneas, com 20 a 30. Dado que alguns alunos necessitam de mais apoio do que outros, é possível que, numa turma grande, as oportunidades de intervenção e interação oral sejam limitadas.

3.2.2 Métodos de ensino-aprendizagem da competência oral numa língua estrangeira

De acordo com Scott Thornbury (2005), partindo de uma perspetiva behaviourista, a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve o desenvolvimento de bons hábitos linguísticos através da persistência. Neste sentido, os alunos precisam de assimilar uma linguagem, com todas as suas características e regras, para a utilizar. Assim, este autor

propõe uma metodologia de ensino-aprendizagem, conhecida como “PPP”- *Presentation, Practice, Production* (cf. Thornbury, S.: 38). Segundo Thornbury, o desenvolvimento efetivo da competência oral é feito através das seguintes etapas: a) apresentação de um exemplo de um diálogo ao aluno, b) repetição de alguns elementos do diálogo pelo aluno e c) apresentação do diálogo em aula.

Já de acordo com uma perspectiva cognitivista, o aluno funciona como um sistema informático (cf. Thornbury, S.: 38). É necessário que este tenha consciência das regras pelas quais se rege um diálogo numa primeira fase. Posteriormente, essas regras são sistematizadas e interiorizadas. Como resultado, o aluno utilizará a língua estrangeira instintivamente, de um modo autónomo.

Finalmente, segundo uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre através da interação social ou cultural entre o aluno e o seu meio. Ou seja, o professor precisa de agir como um mediador na aprendizagem de uma língua estrangeira pelo aluno. Por sua vez, este interioriza o que aprendeu. Assim, o aluno torna-se independente, utilizando a língua e autorregulando-se de modo autónomo.

Scott Thornbury (2005) identificou algumas semelhanças entre estas 3 perspetivas. Com base nessas semelhanças, definiu 3 etapas para a aprendizagem de uma língua estrangeira: a) a consciencialização das regras de funcionamento de uma língua estrangeira; b) a interiorização e integração dessas regras; e, finalmente, c) a aquisição da capacidade de utilizar essas regras autonomamente, em tempo real.

Na primeira etapa de consciencialização das regras de funcionamento de uma língua estrangeira, é essencial captar a atenção dos alunos e ter a certeza de que estes interiorizam e entendem o que aprendem. Para desenvolver esta consciencialização, Scott Thornbury (pp. 43-62) dá sugestões de exercícios e materiais, alguns dos quais cito e traduzo:

- Utilização de gravações e transcrições para analisar o funcionamento de uma língua no contexto de uma interação oral;
- Foco em aspetos linguísticos específicos (organização, regras socioculturais, mudança de tópico, estratégias de comunicação, ações no discurso (exemplos: agradecimentos, convites, elogios), marcadores e características de discurso oral, vocabulário, expressões idiomáticas, entoação e ritmo);
- Audição em tempo real (através do discurso do professor em sala de aula ou de qualquer outro orador fluente na língua estrangeira);
- Identificação de erros através da comparação entre a interação produzida pelo aluno e uma interação semelhante entre falantes fluentes.

Já para a interiorização e integração dessas regras, é importante que os alunos implementem estratégias para colmatar os lapsos que identificam no seu discurso. Nesta etapa, Scott Thornbury (pp. 63-88) sugere, e cito novamente:

- Repetição de palavras e sons;
- Audição e repetição de cantos ou trava-línguas;
- Prática por repetição de alguns diálogos.

- Tarefas escritas: Ditados; Diálogos escritos pelos alunos; Conversa mediada por computador (porque é mais lenta e oferece a oportunidade de aprender mais lentamente e refletir no que se vai dizer); Reescrita de um diálogo;
- Leitura em voz alta (para efeitos de pronúncia e prática de entoação e ritmo);
- Participação na interação oral em sala de aula;
- Utilização de diálogos: *Role-play*; Registo de expressões que possam auxiliar o discurso no quadro durante a atividade; Distribuição de cartões com expressões específicas para os alunos utilizarem no discurso que estão a criar; Memorização de um guião/estrutura de diálogo utilizada em contextos específicos; Utilização de desenhos e palavras no quadro para auxiliar na memorização da estrutura do discurso durante a atividade; Criação de um diagrama com a estrutura do diálogo; Ténis conversacional (exemplo: para cada pergunta, tem de se responder com 2 informações); Desaparecimento do diálogo após memorização; Escrita do diálogo pelos alunos;
- Tarefas comunicativas: Atividade de lapsos de informação (cada aluno tem uma informação diferente e os alunos têm de comunicar para resolverem a atividade); Atividade de *jigsaw* (os alunos de diferentes grupos têm de comunicar para conseguirem realizar um exercício de ordenação de elementos e, de seguida, trocam de grupo e têm de voltar a discutir as suas opiniões/conclusões); Questionários; Jogos de bloqueio (o aluno é desafiado a introduzir um elemento imprevisto/espontâneo no diálogo e o seu colega terá de reagir); Jogos de adivinha;
- Tarefas que envolvem repetição e prática de interação oral num contexto específico.

Por fim, na última fase, o aluno deve utilizar a língua de modo natural, monitorizando a sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Assim, as tarefas que Scott Thornbury (pp. 89-111) sugere são as mais utilizadas em sala de aula, em geral. Seguem-se alguns exemplos que o autor propõe:

- Apresentações e discursos pelo aluno;
- Partilha de histórias, piadas e anedotas pelo aluno;
- Atividades de *role-play* e simulação;
- Discussões e debates em turma;
- Organização de momentos de conversa e diálogo em sala de aula.

Implementando algumas estratégias analisadas nesta secção, com recurso a diferentes suportes digitais, poderemos então desenvolver a competência oral dos alunos em sala de aula na língua que estão a aprender. No entanto, devemos ter em conta o nível de fluência dos alunos que ensinamos. Algumas destas estratégias não serão tão eficientes no caso de alunos com um nível iniciante da língua estrangeira. Nesse caso, será necessário um maior suporte e papel de mediação por parte do professor.

3.3 A utilização dos recursos digitais no ensino-aprendizagem da competência oral numa Língua Estrangeira

Como vimos na análise dos diferentes tipos de recursos digitais e as suas vantagens em sala de aula, os recursos digitais dão-nos a oportunidade de criar aulas com uma abordagem multissensorial e multimodal (Haidar. L.). Assim, são fontes de motivação para os alunos, captando a sua atenção através de atividades apelativas, dinâmicas e interativas. Desse modo, o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira beneficia da sua utilização para o desenvolvimento de todas as suas componentes. No entanto, como é que podemos utilizar recursos digitais para desenvolver especificamente a competência oral?

Segundo Lin et al. (2017), a motivação representa um papel importante na aprendizagem. Ou seja, é a motivação extrínseca (causada por um fator externo) que torna possível a aprendizagem de uma língua estrangeira numa fase inicial. Se esse for o caso, o simples facto de os alunos serem motivados pelo uso de recursos apelativos poderá incentivá-los a praticarem a oralidade em atividades criadas para esse fim.

Atualmente, temos acesso *online* a um número enorme de materiais audiovisuais que podemos introduzir nas nossas aulas. De acordo com Laura Haidar (2021), a disponibilidade deste tipo de recursos providencia a oportunidade de integrar um elemento de variação sociolinguística nas aulas. O francês, tal como o inglês, não tem só uma única pronúncia modelo. Assim, será benéfico expor os alunos a diferentes variedades das línguas, não só para desenvolver as suas capacidades linguísticas, mas também para explorarem a existência de países francófonos e anglófonos a nível cultural.

Este tipo de materiais pode ser implementado nas aulas com a didatização de um vídeo, imagem, música ou áudio. Nas aulas que irei analisar na próxima secção, didatizei alguns vídeos e imagens no sentido de incitar os alunos a reagirem e, desse modo, criar diálogo entre eles, discutindo ideias e trocando opiniões.

De igual modo, os recursos digitais permitem a gravação de registos de voz durante a leitura e a prática de oralidade. Assim, os alunos têm as ferramentas necessárias para a identificação e autorregulação de lacunas no seu discurso. Isto fará com que estes desenvolvam as diversas componentes fonológicas que envolvem o uso de uma língua estrangeira. São exemplos destes componentes a pronúncia, o ritmo e a entoação.

Logicamente, a interação oral pode ser também mediada através de plataformas de conferência, se pretendermos uma abordagem onde o professor faz a regulação do uso da língua pelo aluno. Deste modo, o professor pode ainda dar feedback imediato e sugestões. O mesmo tipo de plataformas pode ser utilizado para realização de trabalhos de grupo e discussões no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira.

Os recursos digitais podem, ainda, ter simplesmente uma função de suporte em atividades de oralidade, como analisaremos na secção seguinte. Pode ser feita a projeção de qualquer material audiovisual. O facto de estar projetado possibilita aos alunos a sua visualização simultânea e concentração na tarefa que está a ser desenvolvida. Por exemplo, em exercícios de oralidade, podemos projetar algumas expressões que auxiliem na estrutura do diálogo desenvolvido.

Em suma, muitas das atividades propostas nas diferentes etapas de ensino-aprendizagem identificadas na secção anterior podem ser implementadas com o uso de recursos digitais. Além de motivarem os alunos, permitem: (1) a audição de registos de língua estrangeira com diferentes características sociolinguísticas; (2) o registo de exercícios de oralidade por parte do aluno para identificar erros de pronúncia; (3) o acesso a materiais que podem ser didatizados para o desenvolvimento de atividades de interação oral; (4) a realização de trabalhos colaborativos que envolvam a interação na língua

estrangeira através de plataformas de videoconferência; (5) a projeção de um material que sirva como suporte no desenvolvimento de um diálogo ou discussão. Estas são as conclusões que podem ser extrapoladas a partir de tudo o que analisámos até agora.

3.4 Didatizações

Nesta secção, apresento a descrição de algumas aulas desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico, nas quais explorei o meu tema. Utilizei recursos digitais no desenvolvimento de metodologias de ensino da competência de oralidade numa língua estrangeira. Depois de descrever a conceção e a execução destas aulas, irei refletir sobre o tipo de influência que estes podem ter na eficácia dessas metodologias.

Começarei por explorar as aulas de Inglês e, de seguida, as de Francês. Em ambas, começarei por identificar a duração de aula, unidade temática e objetivos. A isso, seguem-se as etapas da aula, analisando, posteriormente, o modo como implementei o meu tema. Essa análise será feita, não só a partir do corpus recolhido, mas também do meu testemunho como professora investigadora, que experienciou estas aulas. Em último lugar, farei uma breve reflexão acerca dos resultados deste meu estudo, em grande parte empírico, e tecerei algumas considerações finais.

3.4.1 Aulas de Inglês

Aula 1 (22.11.2022)

a. Duração: 100 minutos (2 tempos de 50 minutos)

b. Unidade temática: "Mixed Race"

c. Objetivos:

- Sensibilizar os alunos para o tema da discriminação.
- Identificar diferentes tipos de discriminação.

d. Etapas da aula:

Comecei a aula com a audição de uma canção, seguida de preenchimento de espaços, para consolidação do elemento gramatical dado. Essa atividade, que tinha ficado pendente da aula anterior, ocupou, aproximadamente, 20 minutos da aula.

De seguida, utilizei um excerto de um vídeo⁹ *Ted Talk* sobre uma celebridade nas redes sociais, que serviu como motivação inicial e para a introdução do tema da aula. Na didatização deste vídeo, adicionei legendas em inglês para que os alunos com mais dificuldades na compreensão oral pudessem compreender o conteúdo mais facilmente. Preparei 3 questões sobre o conteúdo do vídeo (cf. Anexo 2), para orientar a atenção da turma durante a visualização. Com esse vídeo ("A Seat at the Table" isn't the Solution for

⁹ Disponível para visualização em:

https://www.ted.com/talks/lilly_singh_a_seat_at_the_table_isn_t_the_solution_for_gender_equity/c

Gender Equity”), iniciei, então, o tópico da aula em questão: a igualdade de gêneros, com um foco especial, mas não exclusivo, na Índia

Após a visualização desse vídeo, dei início à discussão. As 2 perguntas iniciais eram mais simples e diretas. Os alunos responderam facilmente, de acordo com o que tinha sido mencionado no vídeo. Para responder à terceira questão, no entanto, era necessário refletir e avaliar o contexto cultural de Lilly Singh: “Why did her grandfather want a son instead of a daughter?”.

Na resposta a esta questão, a turma ficou mais calada e pensativa. Fui colocando outras questões, averiguando o que eles sabiam da Índia. Falei do sistema de dotes, que também tinha existido em Portugal, introduzindo termos como “dowry”, “lineage” e “figure of power”. Ainda assim, os alunos revelaram-se confusos, respondendo com mais perguntas e curiosidade.

Mostrei-lhes depois o diapositivo com a resposta, explicando, em mais detalhe, o que era o sistema de dotes e, de seguida, o sistema de Castas na Índia. As suas reações revelaram que eles desconheciam estes aspetos e alguns mostraram incredulidade/perplexidade em relação ao último tópico. Aproveitei algumas imagens que tinha incluído no *PowerPoint* para ilustrar o que ia dizendo, sendo uma delas, precisamente, um esquema em pirâmide dos diferentes estatutos sociais no Sistema de Castas.

Explorei essa pirâmide com os alunos e, de seguida, distribui uma ficha sobre o mesmo tópico, deixando a imagem projetada para facilitar a compreensão do texto (contexto e sentido). Os alunos leram o texto em voz alta e resolveram os exercícios (verdadeiro/falso, completar frases, encontrar sinónimos).

e. Reflexão sobre a aula:

Visto que se trata de uma turma de 9º ano, com um bom nível de Inglês, dinamizei algumas das atividades sugeridas por Scott Thornbury (2005) para níveis mais avançados de língua estrangeira. Assim, tentei organizar um momento de discussão através da análise de um vídeo. Os alunos falaram Inglês de um modo quase autónomo, autorregulando-se através da prática.

Após a visualização do vídeo, a turma pareceu um pouco silenciosa e hesitante. Algumas raparigas pareceram surpreendidas e descontentes com a situação de desigualdade de gêneros que tinha sofrido a celebridade, tecendo comentários como “That’s really bad.”. Propus a questão: “Do you think there’s still gender inequality nowadays?”. Uma vez mais, ficaram em silêncio e alguns responderam negativamente.

Avancei especificamente para o tema da desigualdade de gêneros na Índia, o país de origem de Lilly Singh. O silêncio intensificou-se ainda mais. Assim, expliquei que a situação de desigualdade, naquele caso em particular, se devia muito ao sistema de dotes (dowry) e à linhagem (lineage) que é continuada por um elemento do sexo masculino. Finalmente, um aluno perguntou-me: “What’s a dowry?”. Assim, tentei explicar o melhor que podia e, finalmente, as perguntas começaram a surgir. Os alunos revelaram um interesse em saber mais sobre o assunto e mostraram-se surpreendidos com todas aquelas informações. Entendi que eles não tinham muito conhecimento daquele tipo de realidades e aspetos culturais ou sociais.

Um dos aspetos negativos na preparação desta aula foi, então, assumir que os alunos teriam conhecimento de todos estes aspetos, ficando na expectativa de uma discussão mais aprofundada. No entanto, penso que esta falha foi colmatada com a explicação e através da

utilização de imagens e esquemas sobre o sistema de castas para ilustrar o que foi dito em discurso oral.

Em suma, apesar de não se ter produzido uma interação oral tão aprofundada como tinha planeado, os alunos puderam ver e ouvir o discurso de uma falante fluente da língua inglesa (com o recurso a um vídeo), que poderiam rever em aula ou em casa. Ao contrário de um discurso presencial, este encontra-se gravado e permite voltar a ouvi-lo e estudá-lo. No processo, os alunos apreenderam, também, novos termos, que poderão implementar no seu diálogo no futuro. Ao ouvirem e verem este tipo de discursos e gravações, os alunos têm a oportunidade de interiorizar alguns aspetos e regras desses mesmo discursos e reproduzir autonomamente mais tarde.

Nesta aula, o meu corpus é constituído pela descrição das reações dos alunos aos recursos digitais que utilizei, e respetivas interações que ocorreram a partir dos mesmos e que são descritas por mim. Essas só ocorrem a partir do confronto com os recursos digitais que utilizei: imagens, vídeo e apresentação *PowerPoint*. Desse modo, deixo alguns diapositivos e imagens em anexo, pois são importantes para se poder analisar as reações dos alunos às mesmas.

A partir desse corpus, posso concluir que as reações dos alunos demonstraram que estes estavam atentos e reativos, o que significa que o vídeo funcionou para captar a sua atenção e os motivar. No entanto, revelaram-se hesitantes para interagir. Após algumas perguntas e tentativa de discussão, percebi que a hesitação se devia ao desconhecimento da cultura Indiana e dos tópicos dos quais falava. Servi-me das imagens que tinha ao longo do *PowerPoint* para ilustrar ia dizendo, auxiliando os alunos a compreenderem o meu discurso para haver uma troca de informação eficaz e significativa.

Nesse sentido, apesar de não ter desenvolvido uma interação oral tão aprofundada como pretendia, posso afirmar que a utilização de recursos digitais contribuiu para a introdução deste tipo de elementos culturais aos alunos, o que constitui sempre uma mais-valia.

Aula 2 (13.12.2022)

a. Duração: 100 minutos

b. Unidade temática: “Mixed race”

c. Objetivos:

- Conhecer o mundo dos migrantes.
- Identificar a diferença entre emigrantes e imigrantes.
- Discutir as vantagens e desvantagens da migração.
- Identificar mitos e verdades sobre o tráfico humano.

d. Etapas da aula:

Esta aula foi feita para seguir a temática da Unidade 2 do manual de Inglês do 9º ano adotado pela escola. Um dos temas da Unidade 2 era o tráfico humano e, visto que se aproximava o dia 18 de dezembro (Dia Internacional dos Migrantes), decidi utilizar esse

tópico como motivação no início da aula. Isto porque o tráfico humano é um assunto recorrente quando se fala em migrantes.

A aula começou pela conclusão da correção do trabalho da aula anterior sobre o uso do gerúndio. Apesar de terem sido solicitadas as respostas aos alunos, a correção já estava previamente registada no *PowerPoint* para possibilitar uma maior gestão de tempo e um melhor aproveitamento da aula.

Após essa breve etapa, foram apresentadas algumas imagens alusivas ao Dia Internacional dos Migrantes, para iniciar o tema da aula de um modo motivante. Foi pedido aos alunos que explicassem o que havia de especial no dia 18 de dezembro, analisando as imagens. Os alunos observaram as imagens e, rapidamente, disseram que era o “Dia dos Migrantes”. De seguida, perguntei-lhes sobre vantagens e desvantagens da migração. Simultaneamente, foi projetado o diapositivo seguinte com imagens de alguns migrantes em diferentes cenários para os auxiliar na reflexão e discussão de algumas ideias.

Os alunos discutiram essas mesmas vantagens e desvantagens, enunciando possíveis motivos para alguém migrar: as oportunidades económicas (e, por consequência, melhores condições de vida), motivos profissionais, escapar à guerra (refugiados), motivos académicos (ERASMUS) e admiração por outro país/cultura.

Após registar essas conclusões no quadro (formato de uma lista), projetei outro diapositivo com a distinção entre “immigrant” e “emigrant”. Além da definição destas palavras, o diapositivo continha também uma imagem ilustrativa para facilitar a compreensão destes termos de um modo mais apelativo (cf. Anexo 3).

Assim, após verificar que não havia dúvidas, prossegui com a visualização de uma curta-metragem sobre refugiados, onde se vê a realidade de uma criança nascida na guerra e que procura auxílio. Foram projetadas algumas perguntas (cf. Anexo 3) antes da visualização do vídeo, para que os alunos prestassem atenção ao seu conteúdo e a alguns aspetos que seriam relevantes para uma discussão posterior. Estas perguntas serviram como linha orientadora da discussão, auxiliando os alunos na interpretação do cenário proposto.

Os alunos visualizaram o vídeo duas vezes e, no fim, responderam às questões, dando respostas diretas e iguais ao que ouviram no vídeo, alguns olhando para o caderno para verificar o que tinham escrito. Depois de algumas perguntas adicionais sobre o cenário e uma análise mais detalhada de algumas coisas ditas pela personagem principal do vídeo, os alunos chegaram ao tópico dos refugiados.

No final desta breve reflexão, passámos, então, para o tópico do tráfico humano, utilizando os exercícios propostos pelo manual: análise de imagem, texto e exercícios de compreensão.

e. Reflexão sobre a aula:

Nesta aula, utilizei a mesma abordagem que na aula anterior, ou seja, a utilização de vídeos e imagens para a criação de um diálogo/discussão. No entanto, desta vez, os alunos participaram mais ativamente, respondendo a cada pergunta e discutindo os diferentes motivos de migração.

No fim da discussão sobre as imagens alusivas às vantagens e desvantagens da migração, foi feita uma lista no quadro com as ideias que foram discutidas. Nesta lista, tentei registar as frases que os alunos me foram dizendo de um modo ordenado e coerente. Assim,

as suas ideias são partilhadas e os alunos repararam na diferença entre a estrutura de frase que utilizaram oralmente e a que foi escrita, aprendendo através da comparação. Assim, os alunos, aprendem a identificar e corrigir os seus erros, resultando num discurso oral mais estruturado e coerente. Por exemplo, um dos erros que anotei aqui foi acerca do tópico de ganhos económicos, muitos disseram “to get more money”, quando a expressão que procuravam era “to earn more money”.

Na execução da outra atividade, após a visualização da curta-metragem sobre refugiados, a maioria da turma pareceu responder às perguntas de compreensão muito bem (“the gist”), o que mostrou que compreenderam o que viram. No entanto, desta vez, adicionei duas perguntas espontâneas: “What do you think about the boy? What is he feeling?”. A isto, um dos alunos respondeu “He is crazy...”. Pedi-lhe para explicar o queria dizer (mantendo sempre uma interação em Inglês), no entanto, não me deu resposta. Então pedi-lhe que se imaginasse na pele do rapaz e voltasse a pensar na sua resposta. No fim, ele mostrou-se empático e aprendeu uma nova expressão idiomática para utilizar no seu discurso oral: “put yourself in someone else’s shoes”.

De um modo geral, penso que esta abordagem correu bem. Os alunos parecem sentir-se guiados pelas imagens, que servem de fio condutor. Isto permite que organizem os seus pensamentos e surjam ideias para criar uma interação oral espontânea.

As perguntas que lhes são indicadas antes da atividade de visualização de vídeos também lhes permitem focar a sua atenção em aspetos específicos da interação oral e apreender o seu conteúdo essencial (“the gist”) mais facilmente. Deste modo, será mais fácil recordar a informação e ter uma discussão acerca do tópico abordado.

Como referi no início da reflexão, nesta aula utilizei vídeos e imagens para criar um diálogo com os alunos. Simultaneamente, a apresentação *PowerPoint* serve para guiar os alunos nessa discussão e conferir à aula uma direção clara. Este fator oferece contexto aos alunos e possibilita que sigam a discussão e a minha linha de pensamento. Do mesmo modo, alunos com um nível menos avançado da língua, dentro da turma, podem seguir a aula mais facilmente, pois existe um suporte visual a auxiliar a compreensão auditiva.

Para efeitos de corpus, nesta aula, recorro à minha memória e à descrição de algumas reações e interações dos alunos que ocorreram em aula e foram relatados por mim aqui. Essas reações foram obtidas a partir dos vídeos, imagens e apresentações *PowerPoint*. Por esse motivo, alguns desses recursos são apresentados em anexo para eventual análise.

Ao analisar o corpus que identifico, posso afirmar que o recurso a imagens funciona bem para iniciar e orientar uma discussão. As imagens introduzem um elemento de mistério para os alunos, onde eles têm de interpretar e adivinhar o tema da aula. Neste tipo de abordagem, os alunos mostram-se curiosos e participativos.

Já na utilização do vídeo, os alunos revelam-se atentos ao conteúdo, participando, de seguida, na discussão sobre a interpretação do vídeo. O recurso a vídeos permitiu-me começar com a interpretação de um cenário em concreto, com perguntas simples e diretas, para desenvolver uma interação cada vez mais complexa e espontânea, onde os alunos comunicam intuitivamente. Adicionalmente, vídeos sobre tópicos atuais e relacionados com a cultura pop parecem motivá-los para se focarem na mensagem e conteúdo do vídeo, que se torna apelativa para eles. Assim, retêm a informação facilmente e poderão discutir o que viram.

Aula 3 (31.01.2023)

a. Duração: 100 minutos

b. Unidade temática: “Ready4Work”

c. Objetivos:

- Analisar a desigualdade de géneros no mundo do trabalho.
- Discutir o diferente tipo de estereótipos que surgem no mundo do trabalho.
- Refletir sobre o emprego ideal de cada um.

d. Etapas sobre a aula:

Uma vez mais, comecei com uma imagem alusiva ao tópico da aula como motivação (cf. Anexo 4a) e pedi aos alunos que me respondessem a 3 perguntas sobre a imagem, identificando, conseqüentemente, o tópico da aula. Os alunos corresponderam facilmente.

De seguida, distribuí um texto sobre o estereótipo de géneros no mundo do trabalho, atribuindo 2 tarefas a serem feitas enquanto liam. Estas tarefas consistiam em identificar 3 adjetivos para cada personagem do texto e tentar resumir o assunto principal do texto.

Para a atividade de leitura, selecionei 3 alunos que simularam o narrador e as duas personagens do texto. Procedemos à correção das 2 questões, que tinham sido projetadas. Os alunos facilmente identificaram o assunto e ideias principais do texto e propuseram até mais do que 3 adjetivos para cada personagem. Pedi a alguns alunos para justificarem alguns adjetivos mais complexos, tentando incitar uma interação oral espontânea, e eles parecem responder sem grande dificuldade.

Após o registo das suas respostas no quadro e o esclarecimento de algumas dúvidas sobre vocabulário, atribuí um tempo para os alunos responderem aos exercícios que seguiam o texto (definir significado de palavras, identificar sujeitos correspondentes a cada pronome, unir frases sobre o texto com pronomes relativos e resposta aberta). No entanto, foram instruídos para não realizar a última questão de imediato.

Assim, procedeu-se à correção dos exercícios no quadro, tendo passado para o exercício final que seria realizado através da aplicação digital *Mentimeter*. Os alunos tiraram o seu telemóvel, introduziram o código de acesso ao *Mentimeter* e responderam à questão: “Marianne wanted to be a mechanical engineer or an air pilot. What about you? What would you like to be? Why?”.

De seguida, houve uma breve discussão sobre as respostas da turma (cf. Anexo 4b), com base em perguntas minhas, tais como : “Can you tell which answers were given by a girl?”; “Can you identify which jobs are meant for girls and which jobs are meant for boys?”; “Why is there gender inequality?”.

Os alunos afirmaram que não conseguiam identificar se o autor de cada resposta era do sexo feminino ou masculino somente através da profissão que tinha escolhido. Quando questionados acerca do motivo pelo qual achavam que havia desigualdade de género, os alunos não conseguiram responder, dando alguns palpites incertos como a diferença de força física, por exemplo.

Este exercício seria complementado com o teste de personalidades MBTI¹⁰, através do qual os alunos comparavam a sua escolha de profissão e os resultados do seu teste de personalidade, partilhando a sua análise e conclusões sobre o assunto. No entanto, o exercício foi adiado para a aula seguinte e realizado pela orientadora.

Reflexão sobre a aula:

Nesta aula, além da utilização de imagens como motivação inicial, que já tinha provado ser uma boa estratégia, resolvi introduzir uma aplicação simples: o *Mentimeter*. Esta aplicação daria a oportunidade de fazer uma tarefa mais interativa e de evitar a inibição dos alunos na partilha de respostas.

A tarefa consistia na partilha da resposta à última questão da ficha utilizando o *Mentimeter*. Para isso os alunos tinham de se ligar à internet com o seu telemóvel, aceder ao site (projetado num diapositivo *PowerPoint*) e colocar o código de acesso. Este código foi projetado depois da maioria dos alunos ter entrado no site.

Em primeiro lugar, a internet da escola não estava disponível para os alunos e tinham de usar o *hotspot* da orientadora. Um *hotspot* tem um número limite de utilizadores, o que resultou numa confusão inicial. Alguns alunos não conseguiam aceder. Adicionalmente, tinham algumas dúvidas¹¹ acerca dos procedimentos de utilização do *Mentimeter* e foi necessário circular pela sala e esclarecer cada um. Assim, esta tarefa demorou mais tempo do que o previsto e gerou alguma confusão em sala de aula.

No entanto, após a resolução de todos esses pormenores, os alunos conseguiram efetivamente responder e pareciam interessados em ver as respostas dos colegas e procurar pela sua própria contribuição na apresentação final dos resultados. Do mesmo modo, quase toda a turma participou (20 contribuições), o que possibilitou explorar as opiniões de alunos que não se sentem tão confortáveis para se exporem em público.

No fim, realizou-se a discussão, tal como foi descrito anteriormente. Os alunos parecem ter facilidade em comunicar, utilizando a língua de modo intuitivo e coerente. Não obstante, observei que eram quase sempre os mesmos alunos a participar voluntariamente.

Nesta aula, o meu corpus é constituído, não só pela descrição da aula, onde menciono alguns aspetos relevantes na utilização do *Mentimeter*, como também pelas respostas dos alunos que recolhi com essa mesma aplicação e a breve descrição da discussão que houve sobre as mesmas.

Uma vez mais, o recurso à imagem para servir de motivação inicial da aula parece ser eficaz. Os alunos mostram-se atentos e motivados a interpretar a imagem para identificar o tema da aula. Para isso, há uma breve discussão sobre o que esta poderá significar.

Pela primeira vez, nesta turma, experimentei recorrer ao *Mentimeter* para recolher respostas em modo anónimo, de modo a analisá-las e discuti-las com a turma. A partir das reações dos alunos na execução desta atividade e, posteriormente, na discussão pude extrapolar algumas coisas. Em primeiro lugar, verifiquei que é necessário guiar os alunos,

¹⁰ Disponível em: <https://www.16personalities.com/personality-types>

¹¹ Numa tentativa de eliminar essas dúvidas em relação aos procedimentos necessários na utilização da aplicação *Mentimeter*, criei um esquema desses procedimentos por etapas. Implementei esse esquema de instruções numa aula posterior e funcionou bem.

passo a passo, quando se utiliza este tipo de recursos. Apesar de serem ‘Nativos Digitais’, mostram alguma dificuldade em manusear recursos digitais com os quais não estão familiarizados. Em segundo lugar, os alunos com um nível menos avançado de inglês parecem sentir-se mais confortáveis para expor dúvidas a nível de vocabulário (neste caso) enquanto os outros alunos respondem. Em terceiro lugar, a possibilidade de ver as respostas de toda a turma projetadas parece ser apelativo para os alunos e, assim que são projetadas, estes quiseram comentar algumas coisas que viam com os colegas instantaneamente. A partir destas reações, conduzimos uma discussão, perguntando-lhes o que acham sobre o que viram e relacionando as suas respostas ao tema de aula, que era a desigualdade de géneros no mundo do trabalho.

Durante esta aula, também me apercebi de que teria de utilizar recursos digitais simples, visto que os alunos não tinham acesso à internet da escola. O objetivo da utilização deste tipo de recursos era facilitar o desenvolvimento da competência de oralidade no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, tendo isso em mente, tinha de implementar recursos digitais que fizessem isso nas condições que tinha.

Aula 4 (02.05.2023)

a. Duração: 100 minutos

b. Unidade temática: “Change your Mindset”

c. Objetivos:

- Conhecer a origem e significado do Dia do Trabalhador (“Labour Day”)
- Identificar diferentes formas de bullying e pressão social.
- Usar diferentes conectores de frase.
- Refletir acerca dos efeitos da pressão social.

d. Etapas da aula:

Comecei esta aula por abordar a origem e significado do Dia do Trabalhador (“Labour Day”) brevemente, que tinha coincidido com o dia anterior a esta aula. Durante essa discussão, utilizei um *PowerPoint* com imagens e a informação essencial como suporte (cf. Anexo 5). Apesar de saberem que tinha sido o Dia do Trabalhador e feriado, os alunos não souberam explicar a sua origem ou motivo de existência. Aproveitei a ocasião para introduzir um mote famoso, em inglês: “United we stand, divided we fall”. Durante esta etapa, os alunos pareciam interessados e recetivos à interação oral, respondendo a questões e seguindo o que era dito.

De seguida, mostrei um diapositivo com imagens dos membros da banda *Queen*, colocando questões como: “Is anyone here a fan of Queen?”; “Can you tell me the name of each band member?”; “Were they popular?”; “Why were their such a hit?”; “Are they still popular nowadays?”; “Why is that?”. Os alunos foram respondendo às questões, revelando algum interesse.

Após a discussão, entreguei-lhes uma ficha com a letra da música (“Under Pressure”, *Queen*), na qual tinham de preencher os espaços em branco através da audição da música. Passei a música 2 vezes recorrendo ao *Youtube* devido à má qualidade do áudio que tinha descarregado e que tinha impossibilitado a compreensão da letra numa primeira tentativa.

Os alunos tentaram realizar a atividade. No entanto, comentaram que se tratava de uma tarefa difícil devido à qualidade do áudio que, na época em que foi gravado, não era tão boa. Procedi à correção da ficha no *PowerPoint* solicitando as respostas de alguns alunos.

De seguida, tentei analisar algumas expressões da música, dando um destaque especial à expressão: “It's the terror of knowing what this world is about”. Perguntei-lhes o que esta expressão significava, mas não obtive uma resposta muito clara. Assim, passei à análise dos desafios que Freddie Mercury enfrentou na vida (cf. Anexo 5), abordando tópicos como o *bullying* e inseguranças psicológicas e pessoais. O objetivo da atividade seria relacionar esses tópicos com a expressão que tinha destacado da música, chegando ao tópico de aula: a pressão social. Essa conexão não se verificou.

Posteriormente, distribuí um texto sobre o tópico, intitulado de “The Cloak of Invisibility”. Pedi aos alunos que identificassem 4 adjetivos para caracterizar as duas personagens do texto enquanto líamos. Na leitura do texto, resolvi escolher 2 alunos para simular o diálogo das personagens enquanto eu fiz o papel de narradora. Aqui, os alunos pareceram estar concentrados e, após a leitura do texto, identificaram até mais do que 4 adjetivos. Todos os adjetivos foram registados no quadro, para fins de aprendizagem de vocabulário.

Houve ainda o esclarecimento de algumas dúvidas de vocabulário acerca do texto oralmente. Após esse momento, os alunos realizaram a ficha. Esta era composta por 5 perguntas de resposta aberta, que incitavam a uma reflexão acerca do conteúdo e tópico do texto. Os alunos demoraram mais tempo que o previsto na realização da ficha.

Consegui fazer a correção das respostas no quadro, solicitando a contribuição de alguns alunos. No entanto, não houve tempo para terminar o plano de aula. A seguir à correção da ficha, abordaria um elemento gramatical (conectores) a partir de uma frase do texto. Os alunos fariam uma atividade, a pares, onde escreveriam uma frase num papel sobre o modo como já tinham sido influenciados pela pressão social, utilizando um dos conectores abordados. As frases seriam recolhidas e redistribuídas anonimamente. Após essa fase, os alunos liam as frases que tinham sido escritas, corrigindo-as e refletindo acerca do tópico da pressão social. No fim desta atividade, era feita uma lista com os efeitos positivos e negativos da pressão social.

O plano foi concluído na aula seguinte.

Reflexão sobre a aula:

Ao longo desta aula, servi-me de um *PowerPoint* como suporte para definir um fio condutor, que tentei seguir durante a aula. Adicionalmente, tentei usar a música para criar uma discussão sobre o seu conteúdo e introduzir o tópico da aula.

Penso que esta aula correu mal por diversos aspetos e é importante analisá-la pela sua importância a nível de erros e falhas. Em primeiro lugar, não fiz uma separação clara entre o tópico do Dia do Trabalhador e as outras etapas que diziam respeito ao tópico da pressão social. Isto foi evidenciado pelas respostas de muitos alunos, que tentaram relacionar as minhas questões com o tema do trabalho.

Em segundo lugar, a correção da música foi feita de forma demasiado rápida e não permitiu uma análise pormenorizada do seu conteúdo. Isso fez com que muitos alunos não tivessem feito a reflexão necessária para responder às questões que coloquei posteriormente. Esse fator foi ainda mais evidenciado pelo comportamento dos alunos que, após esta fase, se mostraram um pouco desmotivados e distraídos.

Por fim, também as questões deviam ter sido colocadas de forma mais gradual e lógica, seguindo um ritmo natural e intuitivo. Estes aspetos devem ser tido em conta, pois são essenciais na interação oral.

A partir do que se passou nesta aula, podemos reconhecer a importância de uma execução correta das atividades e metodologias selecionadas. Apesar dos materiais terem sido apelativos e variados, funcionando em aulas anteriores, a atenção dos alunos não foi cativada de modo eficaz nesta aula. Este pequeno fator foi suficiente para prejudicar o desenvolvimento da aula e impedir que chegássemos a atingir os resultados pretendidos.

Deveria ter gerido a turma de forma diferente e alterado alguns aspetos acerca da aula. O objetivo não é tornar as aulas mais complexas, mas sim simplificar a lecionação de aulas através de recursos digitais e criar um ambiente propício ao desenvolvimento da interação oral numa língua estrangeira.

Nesta aula, o meu corpus é constituído pelas reações dos alunos aos recursos digitais que utilizei, que descrevi acima. Estes recursos digitais (exceto o áudio da música) encontram-se em anexo para poder comparar a diferença na sua eficácia em relação a outras aulas, onde utilizei recursos semelhantes.

Uma vez mais, tentei utilizar imagens e um *PowerPoint* para introduzir um elemento cultural na aula. Neste caso, foi o Dia do Trabalhador ('Labour Day'). No entanto, desta vez, o recurso a esta imagem não servia para identificação do tema da aula, mas somente para a discussão breve sobre o feriado que tinha ocorrido no dia anterior, do qual achei que seria relevante falar. Devia ter explicitado esta diferença de abordagem aos alunos, pois estes acharam que a imagem era representativa do tema da aula, tendo referido o tema do trabalho em algumas das suas respostas ao longo da aula.

De seguida, o recurso à famosa música dos Queen não revelou ser a melhor escolha. Em primeiro lugar, o áudio mais antigo não tem tanta qualidade e clareza para realizar uma atividade de preenchimento de espaços com a letra da música. Em segundo lugar, os alunos não se pareceram identificar com a música. Quando perguntei se havia alguns elementos que eram fãs dos Queen, houve poucos que afirmaram que sim. Em todo o caso, a minha exploração da letra da música também foi mais superficial do que deveria ter sido e acabei por perder a turma.

Todo este conjunto de fatores fez com que o recurso não se mostrasse eficaz. No entanto, noutras aulas que observei em que foram utilizadas músicas, o recurso funcionou muito bem e os alunos pareciam motivados. Muitos deles perguntavam-me constantemente sobre os meus gostos musicais e partilhavam os seus, o que também é um indício de que eles gostam deste tipo de recurso. Resta-me extrapolar que, talvez, a minha didatização e exploração da música dos Queen não tenha sido a melhor e, por isso, revelou-se ineficaz.

Não obstante, o recurso a música que observei nesta turma em aulas lecionadas pela minha orientadora revelou que este tipo de recursos motiva os alunos a tentarem reproduzir o que ouvem. Não se trata de um discurso quotidiano, mas uma forma de arte que os alunos podem apreciar e reproduzir como tal.

3.4.2 Aulas de Francês:

Aula 1 (15.12.2022)

a. Duração: 50 minutos

b. Temática: Noël

c. Objetivos:

- Interpretar um texto sobre o Natal.
- Escrever uma carta de Natal.
- Utilizar os verbos “vouloir” e “donner”.

d. Etapas da aula:

Na aula anterior, tínhamos visto uma história animada de Natal em francês, “Le Père Noël et Tom Chiffon”¹², que lhes dei em formato de texto também. Devido ao tamanho e complexidade da história, os alunos viram o vídeo 2 vezes e, posteriormente, explorámos cada secção oralmente, esclarecendo todas as dúvidas. Só depois fizeram uma ficha de compreensão da história. Iniciaram a sua correção, mas não foi concluída.

Assim, nesta aula, começámos, então, por relembrar a história oralmente (alguns alunos recontaram os eventos de que se lembravam, completando-se uns aos outros). Seguidamente, passámos à correção da ficha, que foi feita num *PowerPoint* devido aos vocábulos mais exigentes e numa tentativa de gerir melhor o tempo de aula. Essa etapa acabou por ocupar metade da aula.

A segunda metade da aula foi destinada a uma atividade de amigo secreto em francês, onde cada aluno retirava o nome de um colega e escrevia no *Mentimeter* o que lhe iria dar no Natal (de forma anónima). Na execução dessa atividade, foram projetadas algumas expressões para auxiliar os alunos a expressarem-se melhor, enquanto eu ia circulando pela sala para esclarecer eventuais dúvidas (cf. Anexo 6a). Os alunos completaram a atividade com sucesso (cf. Anexo 6b). No entanto, não tiveram tempo de ler as respostas uns dos outros em voz alta.

e. Reflexão sobre a aula:

Em primeiro lugar, é importante referir que, devido a atividades escolares que ocorriam em simultâneo, cerca de metade dos alunos não participaram nesta aula. Este fator poderá ter influenciado o ambiente e a interação em sala de aula e é determinante considerá-lo para a análise e estudo da execução da aula.

Nesta aula, observei que o plano de aula que tinha elaborado foi demasiado ambicioso, resultando em alguma falta de tempo para realizar a atividade final com alguma reflexão. Devido à complexidade do texto e da ficha, os alunos acabaram por demorar mais tempo na correção da ficha.

Apesar de não terem um nível avançado de francês, os alunos esforçaram-se para relembrar e recontar a história que tinham ouvido na aula anterior. Foram participativos e pareciam motivados, tentando utilizar algumas palavras em francês que conheciam e completando com o português. Tentei auxiliar cada vez que notei que tinham dificuldades

¹² Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=EeOGNEZMZhE&ab_channel=LesbelleshistoiresdePomme

com alguma palavra. Isso revela que o recurso utilizado (história animada) teve o efeito desejado e que as histórias podem, de facto, promover o desenvolvimento da oralidade.

No entanto, devia ter elaborado uma ficha de compreensão mais simples. Os alunos revelaram algumas dificuldades na resolução de alguns exercícios. Essas dificuldades não me pareceram dever-se à incompreensão do conteúdo da história, mas a algumas lacunas a nível de vocabulário e no uso da língua, em geral. Isto releva a importância de criar materiais adequados ao nível dos alunos, embora numa fase inicial seja difícil de fazê-lo.

Na atividade do amigo secreto, os alunos entraram facilmente na aplicação *Mentimeter* e perceberam as instruções. Ao circular pela sala e observar os alunos, notei que as indicações a nível de estrutura foram úteis. Muitos alunos observavam o diapositivo projetado e tentavam seguir a estrutura dada. Aqui, algumas dúvidas surgiram somente a nível de vocabulário (“Professora, como é que se diz (nome de um objeto)?”).

Apesar de não ter havido tempo para realizar a partilha e comentários às respostas projetadas no *Mentimeter*, os alunos pareceram satisfeitos e motivados com a atividade de um modo geral. Foi uma forma de aprenderem vocabulário novo e de o inserirem num contexto natalício e na estrutura da formulação de um desejo ou pedido.

A partir desta aula, o meu corpus é constituído por algumas reações dos alunos aos recursos digitais utilizados, as quais fui descrevendo acima. É ainda constituído pelas contribuições dos alunos que recolhi através do *Mentimeter*, na atividade do Amigo Secreto.

A utilização de uma história animada pareceu motivar os alunos pois, enquanto ouviram uma história em francês, puderam ver o que estavam a ouvir e entender mais facilmente o discurso. Isto foi evidenciado, nesta aula, pela sua capacidade de recontar a história que tinham visto na aula anterior.

A utilização do *Mentimeter* permitiu que os alunos participassem na atividade, redigindo as suas contribuições por escrito, visto que são do 8º ano e não têm um nível muito avançado de francês. O recurso a esta aplicação permitiu, também, evitar inibições dos alunos devido ao medo de errar ou de falar em público. Enquanto alguns alunos redigiam as suas respostas, pude circular pela sala e esclarecer outros alunos. Nesta aula, não tive a oportunidade de pedir aos alunos que lessem as respostas dos colegas em voz alta e que as comentassem no fim da atividade, o que teria constituído uma atividade de interação oral.

Para complementar a utilização deste recurso digital, projetei algumas expressões para ajudar os alunos a redigir as suas frases em francês, como mencionei acima e deixei em anexo. Esta projeção pareceu ajudar os alunos a exprimirem-se e eliminar algumas dúvidas em relação à estrutura de frase que deveriam utilizar.

Aula 2 (7.02.2023)

a. Duração: 50 minutos

b. Unidade temática: “Masterchefs Junior”

c. Objetivos:

- Identificar as expressões de um diálogo que caracterizam a estrutura de um pedido.

- Conhecer vocabulário relacionado com os alimentos.
- Ler um menu de restaurante.
- Criar um diálogo de uma ida ao restaurante (entre empregado de mesa e cliente).

d. Etapas da aula:

Nesta aula, distribuí aos alunos uma ficha com um texto (cf. Anexo 7) e 3 exercícios para resolverem após a parte inicial da atividade. Expliquei aos alunos que íamos ver um vídeo animado da ida de uma família ao restaurante e pedi que o fossem seguindo com o texto, que era a transcrição do diálogo do vídeo.

Era um diálogo simples e com expressões diretas. No entanto, passei o vídeo 2 vezes para que pudessem analisar as diferentes fases da interação e alguns aspetos de pronúncia. Após o exercício de visualização e audição, pedi a 5 alunos que simulassem as diferentes personagens do diálogo e lessem as suas falas.

Após a leitura, corriji alguns erros de pronúncia e perguntei se havia dúvidas acerca do diálogo. Colocaram algumas questões a nível de vocabulário, que esclareci oralmente. Assim, passámos para o primeiro exercício, onde pedi aos alunos que sublinhassem expressões utilizadas no texto para fazer pedidos no restaurante. Os alunos identificaram oralmente os verbos, vocabulário e expressões de cortesia que normalmente são utilizadas neste contexto, sublinhando-as na sua ficha.

De seguida, pedi-lhes que realizassem o exercício seguinte em pares. Expliquei que tinham de criar um menu (distinto do menu utilizado no texto) com o vocabulário que tinham aprendido ao longo das últimas aulas. Podiam inspirar-se em algum vocabulário do manual ou podiam, em último recurso, consultar um tradutor online que anotei no quadro (<https://context.reverso.net>).

Circulei pela sala, esclarecendo algumas dúvidas e oferecendo sugestões. Quando vi que a maioria dos alunos tinha terminado, pedi-lhes que passassem à atividade final e que escrevessem um diálogo de uma ida ao restaurante onde utilizassem o menu que eles tinham criado. Esta atividade foi feita em pares, tal como a anterior.

Os alunos não conseguiram terminar de escrever o diálogo na aula e foi-lhes pedido que tentassem terminar em casa para apresentar na aula seguinte.

Na aula seguinte, fizeram-se, portanto, as apresentações dos diálogos criados, em pares, na forma de simulação.

e. Reflexão sobre a aula:

Nesta aula, usei a metodologia PPP, que corresponde a uma perspetiva behaviourista, descrita anteriormente. Os alunos ouviram e visualizaram um exemplo de um diálogo, no contexto de uma ida ao restaurante (apresentação). Os alunos analisaram os diferentes elementos que compunham este diálogo e criaram o seu próprio diálogo (prática/repetição). Por fim, na aula seguinte, os alunos reproduziram e apresentaram o diálogo que criaram (produção).

Em geral, ter seguido esta metodologia teve efeitos positivos. O diálogo criado pelos alunos tinha as características e estrutura que tínhamos analisado no texto/vídeo. Foram detetados alguns erros a nível de vocabulário, sintaxe e pronúncia. No entanto, fui corrigindo os erros no fim de cada apresentação.

A nível de língua francesa, notei alguma dificuldade e hesitação na pronúncia de conjuntos de vogais, em palavras como “voudrais”, “caisse” e “aimerais”. Outra palavra na qual muitos alunos hesitaram e pronunciaram de forma incorreta foi “payez”.

Este tipo de erros tem sido recorrente. Anotei algumas destas palavras no quadro de modo a chamar a atenção para elas, lendo-as e pedindo aos alunos que repetissem com a pronúncia certa.

O corpus que recolhi a partir desta aula é constituído pela descrição dos diálogos apresentados pelos alunos em aula, que consta nos parágrafos anteriores. Apesar de não poder ter gravado em aula, sirvo-me da minha memória a partir da observação desta atividade enquanto professora destes alunos. A ficha que levou ao desenvolvimento, passo a passo, dos diálogos apresentados encontra-se em anexo, tal como identifiquei na descrição da aula. O recurso digital que utilizei foi um vídeo e áudio de um diálogo de uma ida ao restaurante, onde os alunos puderam aprender e interiorizar diversos aspetos do discurso utilizado nesse contexto. Só depois tentaram reproduzi-lo.

O recurso a um diálogo animado (vídeo e áudio) revelou auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo e na retenção do som de algumas palavras e expressões. Após a visualização/audição do diálogo, pedi aos alunos que lessem e pude verificar que pareciam mais confiantes e motivados.

Os diálogos que apresentaram na aula seguinte revelaram que tinham assimilado a estrutura e objetivo deste tipo de diálogos. Mostraram-se motivados por apresentar o seu próprio diálogo. Isto parece revelar que a metodologia PPP também é eficaz numa atividade deste tipo, onde queremos criar um diálogo num nível iniciante de uma Língua Estrangeira.

Aula 3 (23.03.2023)

a. Duração: 50 minutos

b. Unidade temática: “On fait les magasins”

c. Objetivos:

- Utilizar os verbos “choisir” e “acheter”.
- Descrever produtos comerciais.
- Utilizar o “passé composé” para falar de compras feitas no passado.

d. Etapas da aula:

Na aula anterior, os alunos tinham ouvido a leitura de um diálogo de uma ida às compras. De seguida, fizeram uma ficha de compreensão sobre esse diálogo (cf. Anexo 8a) e foi-lhes pedido que trouxessem um objeto para esta aula.

Nesta aula que se seguiu, os alunos fizeram, portanto, a correção da ficha, onde demoraram quase a aula toda devido à maioria dos exercícios ser de resposta aberta e devido a algumas dúvidas relacionadas com o uso do “passé composé” na realização do exercício que consistia em contar o que as personagens tinham feito na ida às compras.

Nos últimos 10 minutos da aula, os alunos que tinham trazido os objetos (à sua escolha), tal como lhes tinha sido pedido, apresentaram o seu objeto espontaneamente à turma em conjunto com outro colega. Ou seja, um colega fazia perguntas sobre o objeto e o

aluno que o tinha trazido respondia. Esta interação foi feita com o auxílio de um quadro com exemplos de perguntas e respostas que poderiam ser utilizadas neste tipo de interação (cf. Anexo 8b).

No fim da aula, antes de saírem, pedi aos alunos que fizessem um trabalho onde apresentassem o seu objeto tal como fizemos em aula, no formato que desejassem, e o submetessem na plataforma *GoogleClassroom*. Desse modo, todos partilhariam um objeto.

e. Reflexão sobre a aula:

Nesta aula, resolvi experimentar fazer uma interação espontânea sem a criação de um diálogo, utilizando objetos pessoais dos alunos como motivação. Ou seja, foi apresentado um exemplo do diálogo que eu queria que eles reproduzissem (apresentação). No entanto, a fase de repetição e prática foi omitida. Os alunos passaram logo à fase final da reprodução.

Durante as aulas, verifiquei que era utilizada quase sempre a metodologia PPP, da qual fala Scott Thornbury. Pois, de facto, trata-se de alunos de 8º ano com um nível iniciante de francês. No entanto, verifiquei através de interações em aula e mesmo fora de aula, que a maioria dos alunos não gostava de francês. Diziam que era muito difícil e que não tinha utilidade.

Resolvi tentar fazer um exercício que fosse interessante e apelativo para eles. Tenho a noção de que este exercício, sem uma preparação guiada, poderia ter corrido mal e ter tido o efeito oposto do pretendido. Podia ter inibido ainda mais os alunos e aumentado a sua aversão ao francês.

No entanto, pretendia também demonstrar que estamos ali para aprender e que eu, na minha qualidade de professora, quero ajudar a ultrapassar quaisquer problemas e obstáculos na aprendizagem. Assim, utilizei um recurso digital, não como fonte de motivação, mas como suporte para o desenvolvimento de uma interação oral em tempo real.

Curiosamente, os alunos que trouxeram um objeto para partilhar mostraram-se motivados a fazê-lo e alguns voluntariaram-se. No entanto, tive alguma dificuldade de encontrar voluntários para questionarem os seus colegas. O primeiro par foi o mais hesitante, mas utilizei reforço positivo, encorajando o aluno em causa e dirigindo o seu foco para o objeto do qual estavam a falar.

Em suma, tentei simular uma interação oral, removendo o foco da estrutura e correção linguística e colocando-o no objetivo de comunicação e partilha de informação acerca de um tema. Penso que, apesar da hesitação inicial, a atividade acabou por ter efeitos positivos. Os alunos que falaram do seu objeto pareciam motivados para o fazer e para partilhar o seu significado com a turma. Os objetos que foram partilhados em aula foram um porta-chaves com um protótipo da Torre Eiffel e uma máscara de esgrima. Os alunos que ouviam os colegas pareciam atentos e interessados na atividade.

No fim desta aula, a maioria dos alunos submeteu um trabalho (um texto e uma imagem do objeto), onde apresentava o seu objeto, utilizando o quadro que eu tinha projetado em aula e que publiquei no *GoogleClassroom*. Deste modo, apesar das limitações a nível de tempo das aulas de francês, todos os alunos tiveram a oportunidade de partilhar o seu objeto.

Ao analisar e corrigir os trabalhos que submeteram, pude deixar um comentário com reforço positivo e personalizado a cada partilha. Assim, prolonga-se a motivação que

os alunos sentem quando partilham algo sobre si e sentem a apreciação e efeito positivo dessa ação. Deixo alguns trabalhos em anexo (cf. Anexo 8c).

O corpus recolhido nesta aula é constituído pelas reações dos alunos à atividade que consistia na partilha de um objeto pessoal. Essa partilha foi feita num diálogo espontâneo em pares, que foi enormemente auxiliado por um quadro que estava projetado com diversas expressões em francês. Esse quadro encontra-se em anexo, como identificado acima, devido à sua relevância para o desenvolvimento da interação oral que ocorreu. Fazem, também, parte do meu corpus alguns trabalhos dos alunos que recolhi através da plataforma *GoogleClassroom*, que se encontram em anexo, como referi no parágrafo anterior.

O recurso ao *PowerPoint* permitiu a projeção de um quadro que auxiliou os alunos a exprimirem-se em tempo real. Os alunos que partilharam o seu objeto em aula pareceram apoiar-se bastante neste quadro e, assim, foram bem sucedidos no desenvolvimento do seu diálogo, passando a mensagem que queriam. No fim do diálogo, cada aluno pareceu motivado e mostrou o seu objeto à turma com orgulho.

Em casa, a plataforma *GoogleClassroom* permitiu aos alunos, que não tinham tido a oportunidade de apresentar o seu objeto, partilhá-lo através de um trabalho, como foi descrito acima. Os alunos partilharam vários objetos interessantes e, por vezes, alguns factos criativos sobre o seu objeto. Isto permitiu que se divertissem e partilhassem algo sobre si em francês. Esta plataforma deu-me, ainda, a oportunidade de deixar um comentário em cada trabalho e tornar a troca de informação ainda mais significativa e real. Alguns alunos ainda agradeceram o meu comentário, o que revela que apreciaram o meu *feedback*. Assim, apesar de não haver tempo para todos os alunos poderem contribuir em aula, esta plataforma elimina essa barreira e permite-me obter uma contribuição de todos os alunos.

Aula 4 (18.04.2023)

a. Duração: 50 minutos

b. Unidade temática: “Chouette, les vacances”

c. Objetivos:

- Identificar países francófonos.
- Criar um itinerário de férias.
- Ter um diálogo sobre as férias.
- Descrever uma paisagem.
- Ler um mapa em francês.
- Utilizar os verbos “connaître”, “faire”, “aller”, “porter” e “trouver”.

e. Etapas da aula:

É importante notar que esta foi a primeira aula de francês após as férias. Como tinha partilhado um *PowerPoint* sobre a *Francophonie* (no âmbito do Dia Internacional da Francofonia- 28 de março) no *Google Classroom* durante as férias, começámos por analisá-lo. Perguntei-lhes se tinham visto a apresentação e uns disseram que sim, outros disseram que não. A sua hesitação fez-me perceber que seria melhor relembrar o conteúdo do

PowerPoint antes de o discutir. Por conseguinte, passei à projeção e análise breve do *PowerPoint*. Nele estavam alguns aspetos apelativos relacionados com a francofonia, como personagens, comida e monumentos de origem francesa. Num dos diapositivos dessa apresentação, coloquei a imagem de uma ilha onde se fala francês: Bora Bora.

A partir dessa imagem, passei para o tema das férias com outra apresentação de *PowerPoint*, mostrando a localização da ilha, como parte da Polinésia. Fiz uma apresentação breve e propus uma atividade com a aplicação *Mentimeter*. Nesta atividade, os alunos tinham de dizer quais seriam os 3 objetos que levariam consigo se fossem passar uma semana numa ilha deserta (cf. Anexo 9a). Estes realizaram a atividade (cf. Anexo 9b). No fim, tentei discutir com eles algumas das respostas que foram dadas. Tinha atribuído 7 minutos para esta atividade. No entanto, devido a problemas de conectividade ao *Mentimeter* e dúvidas de vocabulário durante a discussão, a atividade prolongou-se por mais tempo do que o previsto.

De seguida, procedi à descrição da imagem da ilha Bora Bora, pedindo aos alunos para me descreverem a paisagem. Com as suas respostas, registei o vocabulário no quadro em forma de uma lista. No fim, utilizei a questão que tinha feito neste slide (“Qu’est-ce que je peux trouver sur **cette** île?”) para introduzir os determinantes demonstrativos, pois tinha utilizado um deles na formulação da questão.

Expliquei a sua utilização através de um quadro com os diferentes determinantes e exemplos. Após os alunos terem copiado o quadro para o seu caderno, foram feitos 10 exercícios oralmente, onde os alunos tinham de escolher o determinante correto.

Como a aula estava quase a terminar, distribuí um mapa de Bora Bora com as principais atrações turísticas e pontos de interesse e atribuí uma tarefa final onde os alunos tinham de criar um itinerário para simular que iriam passar um fim de semana de férias na ilha (cf. Anexo 9a). Devido ao tempo adicional gasto nas etapas anteriores da aula, não houve tempo para explorar as atividades que se podiam fazer na ilha nessa aula. Assim, avisei que iria partilhar a apresentação *PowerPoint* com esse conteúdo para poderem tentar explorar autonomamente e começar a criar o itinerário. Enfatizei, ainda, que iríamos terminar a atividade na aula seguinte, portanto poderiam esclarecer eventuais dúvidas e continuar a criação do itinerário em aula.

f. Reflexão sobre a aula:

Nesta aula, foi iniciada a unidade sobre o tema das férias. Como tal, foi introduzido algum vocabulário através da descrição de paisagens recorrendo a imagens projetadas. Assim, fui perguntando aos alunos o que viam na imagem e eles foram referindo alguns elementos, que registaram no seu caderno.

Resolvi tentar implementar o meu tema com uma atividade, recorrendo à aplicação *Mentimeter*. Ao perguntar aos alunos quais seriam os 3 objetos que estes levariam para uma ilha deserta, introduzo um elemento de motivação intrínseca. Ou seja, recorro à criatividade e interesse pessoal dos alunos para iniciar a partilha de informação e, conseqüentemente, uma discussão acerca do tópico em questão.

Para ocorrer essa partilha de informação, utilizo o *Mentimeter*, de modo a eliminar fatores como a timidez e o medo de errar que, muitas vezes, inibem os alunos de participar e praticar uma língua estrangeira. Assim, não existe uma interação oral imediata. Mas, ao analisar a projeção das respostas da turma, há a oportunidade de encetar a discussão.

Neste caso, quando projetei as respostas, os alunos pareceram interessados e curiosos acerca do que os seus colegas tinham dito. Tentei conduzir uma discussão, analisando algumas respostas inquirindo os alunos acerca do motivo pelo qual haviam escolhido esses objetos. No entanto, fizeram comentários maioritariamente na sua língua materna.

Neste caso, isso poderia ter sido evitado se lhes tivesse dado algumas expressões ou estruturas linguísticas para utilizarem na discussão. Num nível iniciante de francês, os alunos não terão as bases necessárias a nível de vocabulário e sintaxe para se expressarem espontaneamente e naturalmente. Por lapso, não lhes dei as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma interação oral. E, conseqüentemente, a atividade não funcionou tão bem.

Nesta aula, o meu corpus é constituído pelas reações dos alunos, conforme descritas acima, aos diferentes tipos de recursos digitais que utilizei (apresentações *PowerPoint* e imagens). Essas reações foram analisadas para determinar a eficácia dos recursos digitais utilizados. Para efeitos de corpus, partilho, também, as respostas dos alunos à atividade de *Mentimeter*, que serviram para iniciar uma discussão, embora não tenha sido muito eficaz pelos motivos já mencionados.

O recurso a apresentações *PowerPoint* permitiu-me organizar informação sobre elementos culturais interessantes de países francófonos para motivar os alunos a aprenderem a Língua Francesa. Permitiu-me, também, introduzir o tema das férias com a ilha Bora Bora, uma ilha famosa e paradisíaca, que alguns alunos poderiam já conhecer.

Recorri, também, a imagens para fazer a descrição da ilha e criar uma lista de vocabulário com a turma que seria essencial para que pudessem falar sobre a mesma. Este tipo de imagens oferece-lhes contexto e permite-lhes conhecer outros lugares, mantendo-se motivados e atentos enquanto os exploramos em francês (através de perguntas e o simples discurso do professor).

Por fim, recorri novamente ao *Mentimeter*, para realizar uma atividade, onde os alunos diziam quais seriam os 3 objetos que levariam para uma ilha deserta. Este recurso digital pareceu, de facto, motivar os alunos e criar uma interação oral quando as respostas foram projetadas e analisámos algumas delas. Não obstante, como já referi, esta interação oral não teve sucesso devido aos motivos enumerados acima (nomeadamente, a falta de expressões que auxiliassem os alunos a exprimirem-se em francês).

3.5 Reflexão sobre a aplicação prática de recursos digitais para o desenvolvimento da competência oral

Em todas estas aulas, utilizo uma apresentação *PowerPoint*, que me ajuda a seguir o fio condutor e a ordem de tarefas que criei para a aula. Essas apresentações servem, também de suporte no desenvolvimento da interação oral por três motivos: (1) permitem a organização de um esquema orientador do diálogo a ser desenvolvido nos níveis de língua estrangeira mais iniciantes; (2) dão a possibilidade de mostrar imagens que servem como fonte de ideias para *brainstormings* e discussões; (3) possibilitam a projeção das instruções de atividades (exemplo: atividades colaborativas de criação de um diálogo), enquanto estão a ser desenvolvidas, servindo como elemento de orientação.

Em ambas as turmas, utilizei a aplicação *Mentimeter*, de modo a evitar problemas de timidez e ansiedade que surgem com as atividades de expressão oral. Ao partilharem a sua opinião de modo anónimo, muitos alunos pareceram mais receptivos a participar e comentar os resultados, interagindo entre si ou com o professor.

Utilizei também a aplicação *Kahoot* em duas aulas de francês. No entanto, não incluí essas aulas na descrição acima porque não houve o desenvolvimento da oralidade. Os alunos pareceram mais concentrados durante a aula, anotando os conteúdos e todo o vocabulário que poderia ser utilizado no jogo. Esse fator, muitas vezes, fez com que o recurso digital tivesse o efeito contrário, inibindo a interação oral e promovendo a escrita. Considero que essa aplicação é mais útil para fins de obtenção de vocabulário e aprendizagem de gramática.

Por fim, a aplicação mais utilizada durante o estágio pedagógico foi o *GoogleClassroom*. Esta aplicação possibilita a existência de um sítio, onde estão publicados todos os materiais explorados em aula, ao qual os alunos podem aceder. Existe também a opção de submissão de trabalhos, da qual me servi nas aulas de francês para recolher corpus. Simultaneamente, o que verifiquei foi que os alunos, ao ser-lhes pedido para submeterem os trabalhos, empenhavam-se mais na criação das atividades, como a escrita de diálogos. Consequentemente, quase todos os alunos desenvolviam a atividade com sucesso e estavam preparados para apresentar o seu trabalho na aula seguinte. Juntamente com a submissão de trabalhos, está a oportunidade de troca de feedback imediato e construtivo pelo professor, que pareceu agir como reforço positivo ao longo do ano.

Planeava ter utilizado recursos digitais mais variados e de forma diferente, mas, devido à qualidade de equipamentos tecnológicos que tinha ao meu dispor, corria o risco da sua utilização representar um obstáculo e não um elemento facilitador e motivador no ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Como tal, privilegiei o desenvolvimento de interações orais e utilizei recursos mais simples, que permitiam a criação de um plano alternativo para o caso de haver falhas técnicas. Com isto, verifiquei a importância de equipamentos tecnológicos atualizados na implementação do digital nas escolas. Torna-se uma necessidade cada vez mais emergente.

Apesar destas limitações, posso afirmar que o uso de recursos digitais possibilitou a criação de aulas mais interativas. Estas providenciam a oportunidade de utilizar materiais mais variados e abordagens mais dinâmicas. Simultaneamente, o recurso a plataformas como o *GoogleClassroom* pode complementar a aula, servindo como um elemento orientador de estudos fora dela.

No entanto, o que observei foi que um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da competência oral é, de facto, a motivação. Nas aulas de inglês, onde os alunos têm um nível linguístico mais avançado, tinha interações interessantes com alguns alunos no intervalo entre os 2 tempos da aula. Cada vez que incorporava temas apelativos e familiares aos alunos, eles sentiam naturalmente o desejo de partilhar a sua própria experiência.

Ao mencionar e abordar músicas, filmes, franchises, redes sociais e, em geral, elementos da cultura pop atual nas minhas aulas, alguns alunos vinham discutir esses assuntos durante o intervalo. Trocávamos opiniões e não pareciam intimidados pelo uso da língua inglesa. Pelo contrário, este tipo de interações parecia motivá-los e criar uma situação natural onde a língua era utilizada para fins de comunicação de um modo intuitivo.

Isto fez-me refletir acerca do que disse M. H. Lin et al. (2017) sobre a importância do papel da motivação extrínseca na aprendizagem. Visto que estes alunos fazem parte da geração dos Nativos Digitais, as suas experiências estão interligadas com o mundo digital (Kivunja, C.). A introdução de tópicos e materiais apelativos que selecionamos a partir do mundo digital faz com que os alunos se identifiquem e queiram expor o seu ponto de vista, incitando naturalmente a interação oral com professor e entre colegas.

Conclusão

Ao longo do meu Estágio Pedagógico procurei explorar o impacto que a utilização de recursos digitais pode ter no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem da competência oral em línguas estrangeiras. Conforme referi na secção 3.2.2, segui a metodologia de ensino-aprendizagem proposta por Scott Thornbury (2005) e que consiste na identificação de três fases de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: a) a consciencialização das regras de funcionamento, b) a interiorização e integração dessas regras e c) a utilização dessas regras autonomamente. Thornbury enumera igualmente uma lista de atividades e exercícios, alguns dos quais foram utilizados por mim nas aulas que lecionei.

Muitos docentes ainda apresentam alguma hesitação na utilização de ferramentas e recursos digitais, demonstrando uma preferência pelo ensino feito com papel e caneta. No entanto, através da reflexão que me foi possível fazer a partir das minhas próprias aulas, e do que nelas pude implementar, verifiquei que as vantagens da utilização de recursos e ferramentas digitais no Ensino poderão ser mais do que as desvantagens. No entanto, é essencial que as escolas invistam em equipamentos tecnológicos de qualidade e garantam a sua atualização ao longo do tempo, pois o potencial deste tipo de recursos e ferramentas só pode ser explorado se a escola tiver meios para o fazer.

Também importa referir que, como professores, devemos avaliar os recursos que temos disponíveis e o tipo de alunos que temos. A criação de aulas é uma combinação de diversos fatores e são esses fatores que vão determinar o sucesso ou o fracasso que pode ser a execução dessa aula.

É essencial demonstrar interesse em conhecer os alunos e o modo como se relacionam com o mundo. Tal como afirmou John Dewey ¹³(1916): ‘Se ensinarmos os estudantes de hoje como ensinámos os de ontem, roubamos-lhes o amanhã’. Ou seja, estamos na Era da Informação, onde a transmissão de conteúdos acontece de um modo cada vez mais rápido. É necessário adaptarmo-nos a essa realidade e questionarmo-nos acerca das necessidades atuais dos alunos.

Além disso, se queremos desenvolver interações orais no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos rejeitar a realidade e o tipo de linguagem dos alunos. Caso contrário, não conseguiremos fazer com que haja uma troca e partilha de informação muito significativa. É preciso estarmos abertos a explorar diferentes pontos de vista e discutir este tipo de assunto.

Como estagiária, aprendi, ainda, que não basta pensar no Ensino considerando somente o que acontece em sala de aula. A escola engloba, não só as aulas, mas toda uma

¹³ Tradução original da citação do autor: “If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow”.

comunidade escolar que é importante conhecermos. O contacto com essa comunidade escolar permite, não só uma análise mais detalhada dos nossos alunos, mas também a colaboração entre docentes e pessoal não docente para a organização de atividades, dando aos alunos todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que possam necessitar.

Na Escola EB 2,3 Martim de Freitas, na qual decorreu a minha Prática Pedagógica Supervisionada, existe uma dinâmica de entreaajuda entre os docentes, que permitia o desenvolvimento de várias atividades, competições, projetos e exposições temáticas ao longo do ano. Isto concedia vida ao meio escolar. Os alunos pareciam motivados para participar e orgulhosos quando recebiam os prémios pelas suas conquistas e viam o seu trabalho reconhecido. Este espírito de colaboração e iniciativa é essencial para o sucesso na área de Ensino e é algo que espero levar para o meu futuro como professora.

Talvez no futuro, no ensino de uma língua estrangeira, possamos utilizar esse espírito de iniciativa e colaboração para desenvolver atividades em aula. Com alguns dos recursos digitais que temos disponíveis de momento é possível contactar com qualquer parte do mundo. Assim, poderíamos desenvolver projetos com falantes da língua que os nossos alunos estão a aprender, o que lhes ia permitir um maior contacto com essa língua e a sua utilização espontânea. Com o investimento em equipamentos tecnológicos de maior qualidade por parte das escolas, este poderia ser, certamente, o futuro do ensino de uma língua estrangeira.

Bibliografia

- Arendt, H. (1957/2006). *Entre o passado e o futuro: oito exercícios sobre o pensamento político*. Relógio D'Água.
- Bailey, Kathleen (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. McGraw-Hill ESL/ELT
- Brown, G., G. Yale (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Haidar, L. (29 de setembro de 2021). *L'oral à l'ère du numérique : enseigner et apprendre autrement ? Alsic, Vol. 24, n° 2*.
- Jamshidnejad, A. (2020). *Speaking English as a Second Language Learners' Problems and Coping Strategies*. Springer Nature Switzerland AG.
- Kivunja, C. (2014). *Theoretical Perspectives of How Digital Natives Learn*. International Journal of Higher Education, 3(1)
- Klein, D. R. et al. (2020). *Tecnologia na Educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino*. Educere- Revista Da Educação, UNIPAR, 20(2).
<https://doi.org/10.25110/educere.v20i2.2020.7439>
- Lin, M. H. (2017) *A Study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome*. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. 13(7), 3553-3564.
- Makosa, P. (2013). *Advantages and disadvantages of digital education*. Biuletyn Edukacji Medialnej, 2, 21-31.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos para à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mohin M. et al. (2022). *Using mentimeter to enhance learning and teaching in a large class*. *International Journal of Educational Policy Research*, 9(2):48-57.
<https://doi.org/10.15739/IJEPRR.22.005>
- Morais, M. (2021, 16 de março). *“Tablets no Ensino”: Um Projeto a Analisar e Repensar*. *Diário de Notícias*. <https://www.dnoticias.pt/2021/3/26/255440-tablets-no-ensino-um-projeto-a-analisar-e-repensar/>
- Oliveira, D. (2020, 17 de abril). *Escolas Rurais: os desafios de ensinar e aprender na quarentena*. *Desafios da Educação* <https://desafiosdaeducacao.com.br/escolas-rurais-na-quarentena/>
- Prensky, M. (2001, 5 de outubro), *Digital Natives, Digital Immigrants*, *On the Horizon*, 9 (5), pp. 1-6
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Martim de Freitas (2016).
http://www.agrupamentomartimdefreitas.com/web/images/DOCUMENTOS/1718/novo_PEA.pdf
- Purewal, H. (2016, 7 de dezembro). *Can technology replace teachers? You asked Google – here’s the answer*. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/dec/07/can-technology-replace-teachers-google>
- Rivers, Wilga (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press.
- Santos, J. R., Zaboroski, E. (2020). *Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores*. *Revista Interacções*, 16(55), 41–57.
<https://doi.org/10.25755/int.20865>
- Scholz, R. T. (2011). *Learning Through Digital Media Experiments in Technology and Pedagogy*. The Institute for Distributed Creativity (iDC).
- Solano, L. et al. (2017) *Exploring the Use of Educational Technology in EFL Teaching: A Case Study of Primary Education in the South Region of Ecuador*. *Teaching English with Technology*, 17(2), 77-86
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.

Toschi, M. S. (2005). *Tecnologia e educação: contribuições para o ensino*. Série- Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, 19, 35-42.

Tumolo, C. (2014). *Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Ilha do Desterro, 66, 203-238.

Anexos

Anexo 1



Anexo 2

““A Seat at the Table” isn't the Solution for Gender Equity”- Lilly Singh | TED

1. Why is Lilly Singh wearing pink?
2. Why do you think that she chose the name “Superwoman”?
3. Why did her grandfather want a son instead of a daughter?

Anexo 3

A migrant can be...

An emigrant



A person who leaves a country permanently to live in another one

An immigrant



A person who comes to a different country in order to live there



Give Me Shelter: video

- Who is this boy?
- Where is he from?
- Pick 3 adjectives to describe him.
- What does he want?



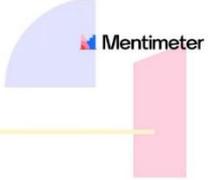
Anexo 4a

WHAT IS THIS IMAGE ABOUT?

- Who is in the image?
- What are they doing?
- How should the image be?



Anexo 4b



What would you like to be? Why? 20 Answers

I would like to be a doctor because i like to help people

I would like to be a football player because I love this sport

I would like to be a neuroscientist so that I could understand how our minds work.

I want be a psicologist because i like to help people

doctor becose i like metecin

I would like to be a doctor because I can help people with a lot of problems and it is a area that I like. I have to study a lot to be a doctor but I think it is a good job

I would like to be an atrice, because I like to represent.

I would like to be an eye doctor because I like eyes and I can win a lot of money.

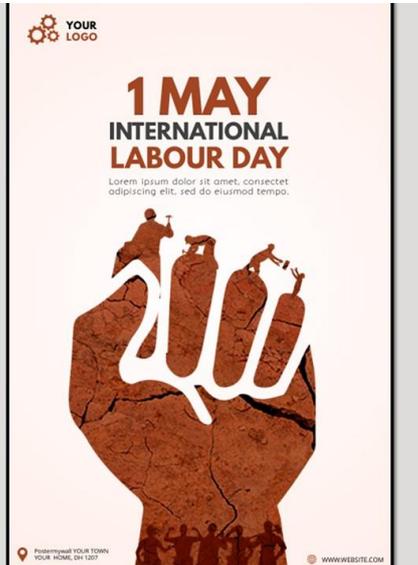
I still havent decided what job I want to be in the future, but I know I want something that involves using my creativity



Anexo 5

Labour Day

- In the UK, they also celebrate “Labour Day” on the 1st of May. However, in the USA or in Canada, they celebrate “Labor Day” on the first Monday of September.



Freddie Mercury- hardships

- Freddie was born with four extra incisors which gave him his distinctive buckteeth.
- Although, it gave him a wider vocal range, he was bullied for it by his classmates.



Anexo 6a

Le Père Noël secret

- Exercice: Écris une lettre où tu dis ce que tu veux donner à ton ami/e secret pour le Noël (environ 20 mots).

- Par exemple:

Je veux donner... à « nom de ton ami/e » parce qu'il/elle aime...

Je pense à donner ... à « nom de ton ami/e » parce qu'il/elle...

Vocabulaire:

« Veux » (verbe vouloir = querer)- 1^{er} et 2nd personnes au présent de l'indicatif.

« Donner » = dar

Anexo 6b.

Mentimeter

Qu'est que tu veux donner à ton ami/e pour le Noël? 13 Answers

Tiago, je te souhaite bonheur.

Pour Noël je te souhaite du bonheur et santé

J'ai donné des accessoires à ma copine secrète parce qu'elle adore du sport Constança

Si je devais offrir quelque chose à Tomás, je lui donnerais une calculatrice car il aime beaucoup les maths

Ana Matos je vais te donner un chapeau jaune parce que tu aimes le jaune. Joyeux Noël.

Salut Angélico, je te donnerais un brassard de capitaine car je pense que tu as été un grand capitaine chez Inter Turmas. Nous n'avons pas gagné mais vous êtes resté et avez parlé comme un leader. 🙌👏👍

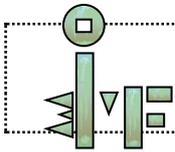
Je veux donner a jeux video parce que il me ami

Je veux fone Os

Maria Carlota, je donner une bracelet belle

13

Anexo 7



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS

ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS

COMMENT COMMANDER AU RESTAURANT ?

1. Écoute et lis le texte suivant.

Serveur : Bonjour! Avez-vous une réservation?

Papa : Non, monsieur. Je voudrais une table pour quatre personnes s'il vous plait.

Serveur : Excellent ! Suivez-moi s'il vous plait.

Serveur : Voici la carte. Vous désirez boire quelque chose ?

Papa : **Une carafe d'eau** s'il vous plait.

Maman : Je voudrais **une limonade**.

Michelle : J'aimerais **du lait au chocolat**.

Martin : **Un jus d'orange** s'il vous plait.

Serveur : Bien sûr ! Avez-vous des questions de la carte ?

Papa : Non, ça va.

Serveur : Excellent ! Je reviens tout de suite.

Serveur : Avez-vous choisi ?

Papa : Oui, pour commencer je voudrais **les moules marinières**.

Serveur : Et comme plat principal?

Papa : Je vais prendre **le Poulet au Porto** s'il vous plait.

Maman : Pour moi, je voudrais **la soupe à l'oignon** pour commencer, et **le saumon** s'il vous plait.

Michelle : Je voudrais la soupe à l'oignon et le saumon aussi.

Martin : **Une crêpe au fromage et la soupe du jour** pour moi s'il vous plait.

Serveur : Excellent ! Je reviens tout de suite.

Maman : Bon appétit !

Papa : Miam ! Comment est le goût Martin ?

Martin : C'est délicieux papa !

Papa : Et toi, Michelle ?

Michelle : C'est vraiment bon papa.

Papa : Excellent !

Martin : C'est bon maman ?

Maman : Oui, c'est parfait ! Merci mon chéri.

Serveur : Alors, ça va ? Tout s'est bien passé ?

Papa : Oui. C'était délicieux, merci !

Serveur : Désirez-vous prendre du fromage ? Du dessert ? Du café ?

Maman : Oui, je voudrais **trois crème glacées et du gâteau aux fraises** s'il vous plait.

Serveur : Désirez-vous autre chose ?

Papa : Oui. L'addition s'il vous plait.

Serveur : Très bien. Vous payez comment ?



Papa : Par carte s'il vous plait.

Serveur : Vous pouvez payer à la caisse. Merci beaucoup ! Bonne journée à vous !

2. **Souligne les expressions que vous utilisez pour commander au restaurant.**

Projet à deux

3. **Complète la carte :**

Entrée	Plat principal	Boisson	Dessert
Ex : Salade César	Ex : Cuisses de grenouilles	Ex : Thé	Ex : Crème brûlée

4. **Prépare un dialogue au restaurant : une personne est le serveur et l'autre personne commande au restaurant. Utilise le menu présenté dans la question 3.**

Anexo 8a



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MARTIM DE FREITAS

ESCOLA BÁSICA 2/3 MARTIM DE FREITAS

1. Écoute (2x) et lis le texte suivant.

Marie : François, qu'est-ce que tu penses de ce petit chemisier ?

François : Oui, il est joli...

Marie : J'aime bien la couleur, elle me va bien...

François : Oui cela va bien avec tes cheveux. Va l'essayer !

Marie : Oh François, tu as vu cette petite robe là ?

François : Euh... oui, elle n'est pas mal.

Marie : Qu'en penses-tu ? Le chemisier irait bien avec ?

François : Oui en effet... Tu pourrais essayer ?

Marie : Oh attends, regarde celle-là, elle est mieux je trouve...

François : Oui, elle est différente...

Marie : Je préfère la coupe. Avec l'autre j'ai peur d'être trop grosse.

François : Oui tu as raison... Pourquoi tu ne l'essaies pas ?

Marie : Oh François, il y a cette petite jupe-là aussi.

François : Ah oui...

Marie : Tu vois, à mon avis, elle ferait bien aussi avec le chemisier...

François : Bon... Va donc essayer...

Marie : Mais tu vois, il me faut aussi un pantalon, je n'ai plus de pantalon...

François : Ah oui c'est vrai...

Marie : Tu aimes bien le blanc là ? Je ne vais pas avoir l'air d'une glace à la vanille ?

François : Ah bah... cela dépend... Il faudrait essayer...

Marie : Non finalement, je préfère le noir, le noir ça passe partout.

François : Oui en effet.

Marie : J'ai envie d'en prendre deux, tu comprends, je n'ai plus rien à me mettre...

François : Mais oui, prends-en deux s'ils te plaisent...

Marie : Bon François tu m'attends ? Je vais essayer tout ça.

François : D'accord je t'attends là.

Marie : Tu pourrais regarder les chemises et les cravates en attendant. Tu n'as pas besoin d'une cravate ?

François : Oui tu as raison, je vais regarder.

Adapté de <https://www.french.hku.hk/copy-of-15-l-appartement>

Glossaire:

«... j'ai peur de...»- ligne 11 (Fr.) → eu tenho medo de (Pt.)

2. Qu'est-ce que Marie et François vont acheter dans ce magasin ?

3. Où sont-ils ?

4. Complète les phrases suivantes :

- a. Marie aime la couleur du chemisier parce que _____.
- b. François conseille toujours Marie de _____.
- c. Marie n'a plus de pantalon, donc _____.
- d. Lorsqu'elle va essayer les vêtements, François _____.

5. Raconte tout ce que Marie et François ont fait au passé composé.

6. Le prochain cours, apporte un objet pour simuler un dialogue dans un magasin.

Anexo 8b

Qu'est-ce que tu as acheté?	
Questions	Réponses
Où as-tu acheté...?	J'ai acheté... à la/au...
Pourquoi est-ce que tu as choisi...?	J'ai choisi... parce que...
Combien a coûté ça? Est-il cher?	Ça a coûté ... euros.
Pourquoi as-tu choisi cette couleur?	J'ai choisi cette couleur parce que...
Quand est-ce que tu as acheté...?	J'ai acheté... le/la... (dernière semaine/week-end/dimanche)
Tu aime faire les magasins toute seule ou avec des amis?	Normalement, je... Cette fois, j'ai fait les magasins... mais...
Quel est ton magasin préféré?	Mon magasin préféré est... J'aime aller à la/au...

Anexo 8.c.

Aluno 1:

COLLIER

Pourquoi as-tu choisit cette couleur? Il y avait que cette couleur

Quand est-ce que tu as acheté? Je l'ai acheté il ya 1 ans

Tu aime faire les magasins tout seule ou avec des amis? Je préfère aller avec mes parents

Quel est ton magasin préféré? J'aime bien FNAC

Où as tu acheté? J'ai acheté a ali express

Pourquoi est-ce que tu as choisit? Parce que j'aime un jeux qui est représenté sur ce collier.

Quel est le nom du jeux? Le nom est Hollow Knight

Combien a coûté ça? Est-il cher? Non il n'a pas été cher, il a coûté 2€

choisis → choisi

acheté...(falta complemento direto)?

ans → an

acheté...(falta complemento direto)?

choisis → choisi

jeux → jeu

sur → par

Aluno 2:

Parler de mes achats

Aujourd'hui, je vais parler de l'objet que j'ai choisi, mon maillot de Benfica.

J'ai acheté le maillot dans le Estádio da Luz.

Je l'ai acheté parce que je le trouvais très beau.

Ça a ~~couté~~^{coute} 50 euros.

J'ai choisi le maillot alternatif parce que j'aime la combinaison des couleurs rouge et noir.

Je ne me souviens pas quand j'ai acheté ce maillot mais je sais que c'était en 2016 ou 2017.

J'ai acheté un maillot de Benfica parce que je supporte ce club depuis toujours

supporte → soutiens

Aluno 3:

Parler de mes achats

Où as-tu acheté le casque d'équitation?

J'ai acheté à la decathlon.

acheté... (falta complemento direto)?

Pourquoi est-ce que tu as choisis le casque d'équitation?

choisis → choisi

J'ai choisis le casque d'équitation parce que j'aime l'équitation et j'aime les animaux surtout les chevaux.

Combien a coûté ça? Est-il cher?

Ça a coûté 25 euros.

Tu aime faire les magasins toute seule ou avec des amis?

J'aime faire du shopping avec mes amis parce que nous nous amusons beaucoup.



Anexo 9a

Imagine que tu vas passer une semaine sur une île déserte. Quels sont les 3 objets que tu portes?

Site: [menti.com](https://www.menti.com)



Entre le code «6376 3651».
Clique "soumettre" et attends.



Tâche finale

Imagine que tu vas passer un week-end à Bora Bora. Fais un itinéraire pour ce week-end.

N'oublie pas de dire:

...Où tu vas dormir et manger.

...Les activités que tu fais ou les lieux que tu visites.

...Quand tu fais chaque chose.

Anexo 9b

Mentimeter

Quels sont les 3 objets que tu portes? 21 Answers

Um Crayon, une stylo et une gomme.	J'apporte une jupe noire, des bracelets et un manteau.	Des boucles d'oreille, des lunetter et des baskets
Je porte une cord, una lantern etdes aliments	Eu traria o meu telemóvel, um chapéu de sol e comida	Chemise, téléphone, shorts.
Bouteille de eau, la carte et une casquette	Je ve a porter un portable, un short e les aliments.	Mon téléphone, des aliments te de eau 😊 😊 😊

Mentimeter

Mentimeter

Quels sont les 3 objets que tu portes? 21 Answers

Bouteille de eau, une carte te un couteau	Je porte mon téléphone, une hache et beaucoup de eau.	Mon téléphone, des aliments et eau. 📱 🍏 💧
Je portes un hache, mon téléphone et un beaucop d'eau	des aliments; un portable; eau	Je porte un portable um jeu et une nourriture
Je porte un portable, nourriture et un ballon	Je prendrais de l'eau, de la nourriture et un téléphone portable.	Um portable; Une couverture; Des aliments; une măozotas de gym

Mentimeter

Mentimeter

Quels sont les 3 objets que tu portes? 21 Answers

Eau 🍷, téléphone 📱, Router.	Un ballon, un chapeau, un short de bain.	Sac à dos, nourriture et téléphone.
-----------------------------	--	-------------------------------------

Mentimeter