

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Implicações pedagógicas da utilização de ferramentas digitais na
aprendizagem do discurso oral, na língua francesa**

Natália Ferreira Marques Coutinho

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e Ensino

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Implicações pedagógicas da utilização de ferramentas digitais na
aprendizagem do discurso oral, na língua francesa**

Natália Ferreira Marques Coutinho

Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa - Investigação e Ensino

Tese orientada pela Professora Doutora Isabel Falé

2018

Resumo

A oralidade, no ensino das línguas estrangeiras, e o uso das tecnologias, na sala de aula, são dois temas importantes na prática letiva atual. O Quadro Europeu da Referência das Línguas recomenda e a legislação introduziu a obrigatoriedade da avaliação da componente oral nas disciplinas de língua estrangeira. Sendo a oralidade concretizável em termos de compreensão e produção/interação, pretende-se refletir sobre a forma como a escola se deve adaptar para proporcionar a aquisição dessa competência, orientando os alunos para o sucesso. Por outro lado, é indissociável o uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) na sala de aula, quer como ferramenta de apoio do professor, na preparação e planificação das aulas; quer como ferramenta de trabalho e de motivação, no espaço das aprendizagens, com o aluno, numa sociedade global, onde a informação está à distância de um clique.

Esta reflexão pretende responder a algumas questões: de que forma a oralidade está a ser ensinada e avaliada na escola; que material didático é usado pelos alunos, nas atividades de compreensão e produção/interação oral; e, por fim, quais os contributos das ferramentas digitais para a aprendizagem da oralidade. Assim, no primeiro capítulo dedicado exclusivamente à oralidade, refletiremos sobre a sua importância na disciplina de língua estrangeira, em particular, no Francês; sobre o espaço que ela ocupa na escola e na sala de aula, quais os constrangimentos e dificuldades; e como se avalia. No segundo capítulo, concentramos a nossa atenção nos recursos digitais ao serviço do ensino: que tecnologias digitais estão acessíveis na escola e aos alunos e de que forma podem influenciar a aquisição da oralidade na língua francesa. No terceiro capítulo, descreve-se a parte prática. No quarto capítulo, analisa-se os inquéritos realizados e análise crítica dos resultados.

Palavras-chave: Oralidade, Língua Francesa, Ensino, Ferramentas digitais

Resumo em inglês

When teaching foreign languages, speaking skills and technologies in classroom are two main themes of the teaching practice. The Common European Framework of Reference for Languages recommends, and legislation points out the duty to evaluate speaking skills in foreign languages classes. As speaking skills are achievable in terms of comprehension and production/ interaction, I intend to think about how school can adapt itself to allow the development of this skill, so can students can achieve their goals. On the other hand, it's fundamental the use of ITC in classroom, as a tool for the teacher, when preparing and planning his lessons, or as a working tool, as a source of inspiration, when learning, with a student, in a global society where information is as far as a click.

This essay intends to give answers to some questions: How are speaking skills learnt and taught at schools? What learning material are our students using during oral comprehension and production? And finally, the advantages of digital tools in speaking learning process.

In chapter one, which is entirely dedicated to speaking skills, we will consider the importance of a foreign language in general, and French in particular; we will reflect upon the importance it might have in school and in a classroom, what the main challenges and difficulties are; how that assessment of this skill is processed

In chapter two, we will focus on digital resources used in the learning process; digital technologies that are available at school and that students can use; the way that they can influence the acquisition/ improvement of speaking skills in French.

In chapter three, we describe practical issues. Chapter four is dedicated to the analysis of the surveys and a critical analysis of the results.

Resumo em Francês

Dans l'enseignement des langues étrangères, l'oralité et l'utilisation du numérique dans la salle de classe sont deux thèmes très importants dans l'activité écolière actuelle. Le Cadre Commun Européen des Langues suggère et la législation a introduit l'obligation de l'évaluation de la compétence oral des disciplines de langue étrangère. Étant l'oralité réalisable avec la compréhension et production/interaction, on veut réfléchir sur la façon dont l'école doit s'adapter pour permettre l'acquisition de cette compétence, guidant les élèves vers le succès. D'autre côté, c'est indissociable l'utilisation du numérique dans la salle de classe, soit comme un outil d'aide au travail du professeur, dans la préparation et planification des cours ; soit comme outil de travail et de motivation, dans les apprentissages à l'école, pour l'élève, dans une société globale, où l'information est à portée d'un click.

Cette réflexion veut répondre à quelques questions : comment l'oralité est en train d'être enseignée et évalué à l'école ; quel type de matériel didactique est utilisé par les élèves, avec les activités de compréhension et production/interaction orale ; et, pour finir, quelle est l'influence de l'utilisation des ressources numériques pour l'apprentissage de l'oralité. Alors, le premier chapitre, entièrement consacré à l'oralité, propose une réflexion sur son importance dans les cours de langue étrangère, surtout, dans les cours de Français ; sur l'espace qu'elle occupe à l'école et dans la salle de classe, quels problèmes et difficultés ; et comment on fait son évaluation. Le deuxième chapitre concentre l'attention sur les ressources numériques au service de l'éducation : quelles ressources numériques sont accessibles dans l'école et aux élèves et de quelle façon elles peuvent influencer l'acquisition de l'oralité de la langue française. Le troisième chapitre se consacre à la discussion de l'activité pratique développé. Le quatrième chapitre concerne l'analyse des enquêtes réalisés et l'analyse critique des résultats.

Dedicatória:

Ao Guilherme

Agradecimentos

O trabalho que aqui apresentamos não teria sido possível sem o empenho, o apoio e colaboração de um conjunto de muitas pessoas. Agradeço a todos, em particular à minha família. Muito obrigada!

Índice

Índice de gráficos	10
Índice de figuras	11
Lista de abreviaturas	11
Capítulo I – A linguagem oral na sala de aula	12
A linguagem como meio de comunicação – língua materna vs. língua estrangeira.....	13
Importância da aprendizagem das línguas estrangeiras.....	14
Espaço escolar como catalisador do desenvolvimento do discurso oral na língua estrangeira..	16
A expressão oral/interação na sala de aula de Língua estrangeira.....	18
Avaliação da oralidade	20
Capítulo II – Os recursos digitais ao serviço do ensino	24
Conceitos.....	25
Contextos de acesso e uso da internet	26
Influência das TIC no processo de ensino-aprendizagem	32
Recursos da Web 2.0 para a aprendizagem do Francês	36
Influência de outras ferramentas na oralidade	47
Capítulo III – Metodologia da pesquisa	49
Caracterização das instituições escolares.....	50
Caracterização das turmas envolvidas.....	50
Trabalho desenvolvido para o discurso oral	51
Trabalho desenvolvido na avaliação da oralidade	54
Atividade prática usando as ferramentas digitais – Projeto <i>Etwinnig</i>	57
Capítulo IV – Descrição e análise dos dados	59
Descrição e análise dos resultados do questionário “Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC”	60
Análise dos resultados por questão	61
Conclusões sobre o questionário sobre a motivação dos alunos em sala de aula como ou sem TIC	75
Descrição e análise dos resultados do inquérito aos alunos sobre a disciplina de Francês	75
Análise dos resultados por questão e/ou por competência	75
Conclusões sobre o questionário relativo às atividades desenvolvidas na disciplina de Francês	88
Conclusão	89
Anexos	90

Anexo 1- Grelha de avaliação da produção oral sugerida pelo manual escolar <i>Magie des mots</i> 1..	91
Anexo 2- Grelha de avaliação da produção oral sugerida pelo manual escolar <i>Mots-clés</i> 7ºano e descritores presentes no manual <i>Mots-clés</i> 8º ano	92
Anexo 3- Grelha de autoavaliação da produção oral utilizada.....	93
Anexo 4- Planificação anual 2016/2017 Francês Língua Estrangeira II, nível 1 7.º Ano.....	94
Anexo 5- Índice do manual <i>Magie des Mots 1</i>	95
Anexo 6 – Exemplo de teste de Compreensão Oral.....	96
Anexo 7- Questionário sobre “Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC” ao 7.º ano	97
Anexo 8 - Inquérito de satisfação à disciplina de Francês	99
Bibliografia	100
Legislação	104
Sites	104

Índice de gráficos

Gráfico 31- Amostra por género	61
Gráfico 3.2 - Amostra por idade.....	61
Gráfico 3.3- Utilização das TIC em sala de aula nas diversas disciplinas	62
Gráfico 3.4- Segurança na compreensão das matérias dadas pelo Professor usando as TIC.....	62
Gráfico 3.5- Indiferença perante as atividades da sala de aula, mesmo usando computador e internet	63
Gráfico 3.6- O recurso ao computador melhora, significativamente os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades da sala de aula	64
Gráfico 3.7- Aumento da frequência de utilização dos computadores por parte do Professor para dar as aulas.....	65
Gráfico 3.8- Melhor compreensão das matérias quando o Professor utiliza o computador	66
Gráfico 3.9- O recurso ao computador melhora a concentração dos alunos nas atividades de sala de aula.....	67
Gráfico 3.10-O computador e a internet facilitam a aprendizagem dos alunos.....	68
Gráfico 3.11- A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores.....	69
Gráfico 3.12-A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores.....	70
Gráfico 3.13- O computador facilita a exposição/apresentação dos conteúdos.....	71
Gráfico 3.14- Não aprendo quando o professor utiliza as exposições/apresentações com o computador.....	72
Gráfico 3.15- A minha atenção com o recurso ao computador e à internet.....	73
Gráfico 3.16- A minha motivação com o recurso ao computador e à internet.....	73
Gráfico 3.17- Ferramentas preferidas pelos alunos.....	74
Gráfico 3.18- Satisfação sobre as aulas de Francês	75
Gráfico 3.19- Satisfação sobre as atividades de compreensão oral	76
Gráfico 3.20- Satisfação sobre as atividades de compreensão audiovisual	77
Gráfico 3.21- Satisfação sobre as atividades de produção oral	78
Gráfico 3.22- Satisfação sobre as atividades de interação oral	79
Gráfico 3.23- Satisfação sobre as atividades de compreensão escrita	80
Gráfico 3.24- Satisfação sobre as atividades de produção escrita.....	80
Gráfico 3.25- Satisfação sobre atividades de gramática	81
Gráfico 3.26- Atividades em que se faz uso das TIC.....	82
Gráfico 3. 27 - Tipo de trabalho realizado na aula de Francês.....	83
Gráfico 3.28- Segurança dos alunos perante as formas de comunicação em Francês.....	83
Gráfico 3.29- Importância da Produção oral e da Compreensão oral na aula de Francês	84
Gráfico 3.30- Importância da Produção escrita e da Compreensão escrita na aula de Francês	85
Gráfico 3.31- Índices de frustração perante erros na oralidade e na escrita	86
Gráfico 3.32- Preocupação com a identificação dos erros cometidos depois de receber a avaliação	87

Índice de figuras

Figura 2.1 - Lista resultante do brainstorming inicial entre O'Reilly e Medialive International.....	25
Figura 2.2- Meios usados para aceder à internet em Portugal e na Europa	30
Figura 2.3- Atividades na internet, por estatuto socioeconómico	31
Figura 2.4 - TPACK Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo	35
Figura 2.5- Printscreen do Blog LE FLE à la Une	40
Figura 2.6 - Printscreen da página de entrada do Blog Profmichelle.....	41
Figura 2.7 -Printscreen das categorias do Blog Profmichelle.....	42
Figura 2.8- Página de entrada do Blog «Au son du FLE».....	42
Figura 2.9- Méthode verbo-tonale.....	43
Figura 2.10 - Página de entrada do Blog «Chez Jérôme».....	43
Figura 2.11 - Página da Facebook de Nathalie FLE.....	44
Figura 2.12- Página da Facebook LA classe de Fabienne	44
Figura 2.13- Página de Facebook de En-français.fr	44
Figura 2.14- Página de Facebook de Parle en Français	44
Figura 2.15- Página de Facebook de French Top	45
Figura 2.16- Página de Facebook de Atelier de Langue et de culture françaises	45
Figura 2.17- Página de Facebook de Francofolies du Français	45
Figura 2.18- Dados demográficos da Página de Facebook Francofolies du Français.....	46
Figura 2.19- Dados geográficos dos seguidores da página de Facebook Francofolies du Français por país e por idioma	46
Figura 2.20- Dados geográficos dos seguidores da página de Facebook Francofolies du Français por cidade	46
Figura 3.21- Grelha de registo da avaliação da oralidade das Turmas A e B	55
Figura 3.22- Projeto Etwinning "Naviguons ensemble" 2016/2017	57
Figura 3.23- Padlet elaborado pela escola italiana e portuguesa no Projeto " Naviguons ensemble"	57

Lista de abreviaturas

QEQR (Quadro Europeu Comum de Referência)

TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação)

ESE (Estatuto socioeconómico)

Capítulo I – A linguagem oral na sala de aula

“Falar é uma necessidade, escutar é uma arte.” - Johann Goethe

A linguagem como meio de comunicação – língua materna vs. língua estrangeira

Aristóteles classifica o homem como o ser vivo que possui o *logos*. *Logos* vem do grego e refere-se à razão, ao pensamento, mas também à linguagem. A razão distingue o homem dos outros animais (Carvalho, 2002:431). A linguagem permite compreender e transmitir informação com o objetivo de comunicar. O ser humano é assim, por natureza um comunicador¹(Sim-Sim, 1999: 23). É através da comunicação, assegurada essencialmente pela linguagem, que estabelece relações sociais e vive em sociedade. Neste processo, estão presentes duas componentes: a compreensão e a expressão/ produção², sendo que cada uma delas é vivenciada de maneira diferente na língua materna e na língua estrangeira.

“Compreender linguagem é o processo de (re)construir sentidos a partir do discurso falado ou escrito. Através desse processo o ouvinte e o leitor geralmente vêm a adquirir informação ou conhecimento mediante a linguagem ouvida e lida, respetivamente. Mas há também muita comunicação oral e escrita com a finalidade principal de estabelecer e/ou manter relações sociais, de instaurar interação com o intuito de entretenimento, sedução, prazer ou até de confundir ou ludibriar o outro, forjando uma dada compreensão.” (Filho & Dash,2002:1)

Na língua materna, a linguagem oral é adquirida desde muito cedo pela criança³, informalmente, através da interação social; a escrita é ensinada formalmente na escola (Marcuschi, 1995; Sim-Sim, 1999: 25). Assim, a compreensão da língua materna é uma construção que começa muito cedo, prolonga-se ao longo do tempo e vai aumentando de acordo com o contacto e experiências sociais formais e informais, orais e escritas que se refletem na qualidade de expressão⁴(Sim-Sim, 1999:29).

¹ O autor define comunicação como um processo ativo de troca de informação que passa por três fases: codificação, transmissão e decodificação da mensagem entre dois ou mais intervenientes.

² “A compreensão envolve a receção e decifração de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. [...] A produção diz respeito à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral, na sequência de gestos na língua gestual dos surdos ou na sequencialização de sinais gráficos, no caso da escrita.” (Sim-Sim, 1999, 23).

³ Chomsky refere que a competência linguística é inata no ser humano e faz parte da sua dotação genética ter acesso “ao sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedades de uma língua” (Sim-Sim, 1999, 28).

⁴ A autora distingue **aquisição** de **aprendizagem**. A aquisição de uma língua é “um processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico” sem ensino formal, a aprendizagem é “um processo por meio do qual, e através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito”. (Sim-Sim, 1999, 28). Por isso, se diz “aprender a escrever” e “aprender francês”.

Quando se aprende uma outra língua, o objetivo principal é poder usar essa língua como um instrumento de comunicação. Todavia, não se consegue reproduzir o tempo de aprendizagem utilizado pela língua materna. A aprendizagem de outra língua, geralmente, realiza-se em ambiente formal, sem pouca negociação e seguindo uma estrutura que conduz ao objetivo final – a aquisição da competência comunicativa nessa língua (Filho & Dash, 2002). O que se verifica no caso das línguas não maternas é que são mais testadas do que ensinadas. Filho & Dash justificam esta necessidade pela escassez de conhecimentos profundos sobre o processo de compreensão, porque compreender não envolve só o conhecimento da língua e dos seus fenómenos (ensinados pelo professor), mas também o conhecimento do mundo e reações afetivas e intrínsecas ao indivíduo e o contexto social específico em si. Contudo, pode e deve-se ensinar e aprender uma língua não materna.

Importância da aprendizagem das línguas estrangeiras

Como acima referido, falar é uma habilidade natural e o ser humano conhece formas de usar a língua nas situações comunicativas concretas em sociedade. A escola funciona como catalisador de aprendizagens para preparar o aluno e o seu papel ativo, na sociedade onde está inserido (Sim-Sim, 1999: 31). O aluno deve compreender, exprimir-se e interagir com correção linguística, fluência e segurança e deve começar logo pela língua materna.

“Fazer de cada aluno um melhor utente da sua língua materna, desenvolver-lhe capacidades de argumentação e de expressão em contextos diversificados, visando audiências diferentes e intenções variadas, deverá constituir uma meta de ensino na escola.” (Sim-Sim, 1999: 32).

Mas a aprendizagem não se pode cingir a uma língua materna e há necessidade de aprender línguas estrangeiras. Em que se deve basear para selecionar aquelas que melhor se adequam aos objetivos do aluno individualmente?

“Si de lo único de que se trata es de resolver de la manera más rápida y eficaz las necesidades de comunicacción, una sola lengua de uso internacional podría cumplir el papel a la perfección. [...] Ahora bien, si se contempla la dimensión formativa y el universo de los valores, la decisión será diferente” (Peris, 48).

No caso português, inserido na Comunidade Europeia o leque de hipóteses é abrangente. Ernesto Peris sugere dois critérios para basear a escolha: o critério local e o critério global. O critério local é sinónimo de proximidade, ou seja, dever-se-ia aprender a língua do país vizinho ou do que está mais próximo, na medida em que há uma maior probabilidade de contacto, por causa da proximidade geográfica e, possivelmente, um grau maior de

parentesco entre as línguas, resultante dessa relação. O critério global baseia a escolha da língua mais afastada em termos geográficos e de parentesco, o qual facilitaria uma aproximação e o conhecimento mútuo de culturas a nível mundial, radicado na escola. Em Portugal, o Inglês tem sido a primeira língua estrangeira aprendida pelos alunos, garantida por decisões políticas e curriculares nos últimos anos, havendo uma grande aposta na sua introdução no currículo escolar o mais cedo possível. De 1947 a 1967, a primeira língua estrangeira era o Francês, introduzida no ensino preparatório. O Inglês era obrigatório no terceiro ciclo e opcional no secundário. Em 1967, com a reforma do ensino, as duas línguas tinham um estatuto igual, podendo o aluno optar por uma delas logo no segundo ciclo. Nos anos setenta, surge uma nova opção, o alemão. De 1989 a 2002/2003, a segunda língua estrangeira passa a ser opcional, concorrendo com disciplinas de outras áreas. De seguida, volta a obrigatoriedade de duas línguas estrangeiras no terceiro ciclo. Nos anos noventa, o Espanhol é introduzido nos currículos nacionais, generalizando-se o seu ensino, no ano letivo 97/98. Atualmente, algumas escolas oferecem como opção o Mandarim, ainda que anteriormente fosse uma opção disponível apenas no ensino superior.

No geral, e tendo em conta que tenha escolhido para este estudo a língua francesa, por afinidade pessoal e motivos profissionais, verifica-se que esta língua estrangeira tem perdido alunos, ao longo dos anos. Este facto deve-se não só às políticas educativas, mas também ao preconceito criado à sua volta relativamente à dificuldade da gramática, à preferência por outras línguas associadas ao futuro profissional e/ou escolar (frequentar a universidade no país vizinho, no caso do espanhol). Muitas podem ser as razões que influenciam a escolha da língua estrangeira a estudar, nomeadamente afinidade ou gosto pessoal, tradição familiar de emigração, necessidade profissional ou simplesmente ideias pré-concebidas sobre facilidade na aprendizagem da gramática, etc. Porém, muitas vezes verifica-se que a forma como a língua é ensinada tem influência nessa escolha. Deste modo, as tecnologias e as ferramentas digitais podem dar um contributo muito importante para a dinamização do ensino-aprendizagem, neste caso do Francês, aumentando a possibilidade de contacto com a língua ou com os seus falantes. Verifica-se que, para além do incentivo governamental no ensino do Inglês, como primeira língua estrangeira a ser estudada pelos alunos, o ensino do Francês tem sofrido uma diminuição dos alunos por turma com a introdução de outras línguas estrangeiras, nomeadamente do espanhol, aliada à diminuição dos alunos nas escolas. A conjugação da utilização das tecnologias digitais na sala de aula de Francês com

um maior contacto e proximidade com músicas, filmes, revistas e outros meios de divulgação da língua, pode dar um impulso na angariação de alunos e melhores desempenhos escolares na disciplina, sobretudo a nível oral.

Espaço escolar como catalisador do desenvolvimento do discurso oral na língua estrangeira

A escola atual “(sobre)vive num contexto particularmente difícil” (Bizzarro, 2008: 83). Rosa Bizzarro, perante um vislumbre de pequena esperança e crença no futuro, identifica, no entanto, alguns pontos críticos: políticas educativas mutáveis, famílias que depositam o papel de educador na escola, professores desmotivados e incompreendidos, alunos com visão desvirtuada da missão e papel da escola, entre outros. A esperança baseia-se nos atores principais da escola: o professor e o aluno, e no trabalho de reflexão que é desenvolvido por estes e para estes. Na sociedade contemporânea, as línguas estrangeiras têm assumido uma grande importância como instrumentos de inserção social e como veículos de acesso a outras culturas deste mundo globalizado, intensificado pelos meios de comunicação e pelas tecnologias digitais (Laia, 2010:6). Quando um aluno pretende aprender uma língua estrangeira, é imediatamente confrontado com a oralidade e, comunicar oralmente, é um dos seus principais interesses.

Nas didáticas das línguas e na prática educativa, a oralidade esteve sempre presente como estratégia, através da leitura em voz alta, diálogos, simulação de situações reais, etc., mas as metodologias tradicionais preocupavam-se mais com a escrita (Rosier, 2002:87), ou seja, a oralidade era vista apenas como suporte para a escrita. Assim, o lugar da oralidade no ensino de uma língua tem tido dificuldade em se afirmar pelo seu carácter efémero, instantâneo e afastado da norma (Alrabi, 2011:18). A aparente complexidade em ensiná-la, avaliá-la e quantificá-la nos mesmos parâmetros em que se fazia com a compreensão e produção escrita, mostrou a sua singularidade e tem provocado o aparecimento de estudos sobre o tema. A componente da oralidade tornou-se, deste modo, uma característica essencial nas metodologias pedagógicas mais recentes.

Na didática das línguas, define-se *oral* como “*le domaine de l’enseignement de la langue qui comporte l’enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d’activités d’écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques*” (Robert, 2008). Ora, verifica-se que a língua oral varia de acordo com

interlocutores e contextos de uso. Portanto, legitimar a oralidade como objeto válido do ensino “*exige une clarification des pratiques langagières orales comme référence pour une exploitation pédagogique et une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ses pratiques*” (Alrabi, 2011 : 20) e, por outro lado, a articulação entre os saberes escolares e os saberes sociais.

No livro «*Enseigner le FLE: Pratiques de Classe*» (Desmons et al.,2005: 21-25) destacam-se três fatores decorrentes do discurso oral e da situação de comunicação em si, a saber: traços de oralidade (prosódia, encadeamentos, contrações, pausas, interjeições, bordões linguísticos, interrupções e conversas cruzadas), jogo social (registos de língua, regionalismos) e linguagem não verbal (gestos, mímica, expressão facial). Assim, a utilização de documentos autênticos é fundamental como estratégia da aprendizagem da oralidade, na sala de aula. Esse trabalho tem de se desenvolver em duas perspetivas: a compreensão e a expressão /interação.

A compreensão oral pressupõe o reconhecimento dos significados e da identificação da função comunicativa e ainda

“la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s’effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l’oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu’un locuteur utilise inconsciemment.”(Cuq et Gruca,2003, citado por Alrabadi, 2011:22)

O aluno tem de ser preparado para compreender uma comunicação oral em contextos variados: conversa face a face, telefónica, através dos meios de comunicação, etc. Nesse sentido, os autores citados por Alrabadi destacam a dificuldade acarretada, afirmando que:

“identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d’autant plus que l’on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d’une langue étrangère” (2011: 23)

Cabe então, ao professor de línguas o dever de apresentar ao aluno atividades de contacto com a língua, em estudo, para que este se habitue aos sons, pausas, entre outros, de forma a conseguir melhorar a sua discriminação auditiva ativa. A utilização de documentos autênticos, organizados e preparados para uma aprendizagem progressiva, poderá conduzir ao sucesso. Até porque um bom exercício de escuta, contribui para alicerçar a base de uma boa produção/interação oral. Pode motivar, mas também pode bloquear o aluno e colocar em risco a sua aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor deve ser sensível e seleccionar o

material de trabalho, tendo em conta, o tipo de documento, a duração, o tipo de voz/ruídos e o nível de aprendizagem da turma. De seguida, as tarefas devem ser precisas e esclarecidas antes da audição do documento. Antes de verificar a aprendizagem, o professor não deve explicar ou traduzir. No entanto, pode contextualizá-lo tematicamente. O aluno deve ser sensibilizado para uma compreensão dedutiva e por umas palavras, chegar às outras. Portanto, se o documento áudio se basear num conteúdo conhecido, se for dinâmico e se se acompanhar de modalidades de exploração variadas, permitirá ao aluno desenvolver a sua compreensão oral, a sua autonomia e sedimentar uma base para a produção/interação oral.

Concluindo, o aprendiz de uma língua é ao mesmo tempo, ouvinte e falante, tem de perceber para produzir mensagens na língua estrangeira que está a aprender. Portanto, a escola tem de conseguir atingir o objetivo principal do ensino de uma língua estrangeira, tornar o aluno capaz em situações de comunicação e permitir o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa.

A expressão oral/interação na sala de aula de Língua estrangeira

No percurso escolar atual, a aprendizagem aglomera-se na aquisição de quatro competências: compreensão e produção escrita e compreensão e produção/interação oral. Ouvir falar está intrinsecamente associado à expressão oral pelo que se torna difícil exercitar a capacidade de ouvir sem contemplar a atuação (verbal ou física) do aluno (Sim-Sim, 1999:34). As atividades de ouvir falar e atuar a seguir, são mais importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira do que a situação de apenas ouvir. Por seu turno, o professor passa a ser um mediador de aprendizagens e um guia na sua descoberta (Bizarro, 2008).

No ponto anterior, refletimos sobre o papel importante da escola e, mais concretamente, do professor de língua estrangeira e do aluno na aprendizagem da oralidade, na perspetiva de ouvinte. Separámos propositadamente a componente de produção oral, porque consideramos que, como parte final e fundamental da competência comunicativa, deve ser analisada com atenção. Por outro lado, é a competência que mais dificilmente é adquirida pelos alunos. Uma língua existe para ser falada. Essa é a ideia principal que defendemos desde o início desta reflexão. Porém, na produção oral, intervêm muitos fatores, sobretudo exteriores e que impedem os alunos de demonstrarem as suas capacidades, particularmente numa segunda língua: a timidez, a vergonha, a baixa autoestima, o medo de errar, entre outros.

Em termos de atividades que o professor pode realizar, poderemos listar algumas sobejamente conhecidas: leitura em voz alta (realizada pelo professor ou pelos alunos), “*jeu de rôle*”, simulações da vida real, entrevistas, declamação de textos, teatros, canções, jogos, etc.

A leitura em voz alta é a atividade de produção oral que os alunos preferem. Tem um papel importante na aquisição da oralidade, mas também ajuda à compreensão da escrita. Na verdade, a leitura é a oralização do que está escrito. Ela pode ser feita pelo professor, com o objetivo de servir de exemplo para a correta pronúncia na língua que se aprende ou pelos alunos. “*La lecture à voix haute est un moyen [...] de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots.*” (Alrabadi, 2011:27), ou seja, a leitura permite visualizar a palavra e pronunciar o som, uma espécie de “dois em um”.

A interação é definida como um processo onde

«[...] participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De modo geral, atribui-se, portanto, grande importância a interação no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.» (QECR p.36)

O professor deve ter um papel de moderador na interação. Ele orienta definindo a tarefa, indicando a estrutura ou premissas a ter em conta, podendo dar conselhos e inclusivamente algumas sugestões e fazer algumas correções, mas a maior participação tem de ser da parte dos alunos. A participação ativa do aluno é fundamental e a interação pode realizar-se através de várias atividades: diálogos, dramatizações, apresentação de temas, debates, entrevistas.

A exposição oral é a atividade de oralidade que apresenta, tendencialmente, maiores dificuldades para os alunos, porque estes não seguem as regras da sua construção. Como é uma atividade que promove o uso formal da língua oral, necessita que haja uma fase de preparação do tema e definição dos argumentos; depois, uma organização das ideias, estruturação da apresentação e treino; e, por fim, apresentação do tema selecionado, usando uma linguagem verbal e não verbal adequada. A articulação do discurso deve ser clara e audível; a entoação tem de estar adaptada ao objetivo da comunicação; os gestos devem ser comedidos; a postura não pode ser rígida, mas natural e deve-se estar atento às reações e ao feedback da plateia. Efetivamente, esta descrição afeta o aluno que pretende fazer uma

exposição oral, sobretudo pela falta de treino, mas é uma competência que com a prática se adquire. Por esse motivo, o professor tem um papel importante no apoio ao aluno e é adequado que nas primeiras experiências o aluno possa levar consigo um papel de apoio (ou um PowerPoint), com o texto escrito ou com palavras-chave.

Avaliação da oralidade

O sistema de avaliação do ensino básico, implementado em Portugal, baseia-se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei 46/86 de 14 de outubro) e a avaliação dos alunos do ensino básico decorre dos princípios e objetivos definidos no artigo 7.º. Lemos, Campos, Conceição e Alaiz (1993) identificaram como princípios reguladores aí presentes: a promoção da igualdade de oportunidades, a promoção do sucesso, a continuidade, a positividade, a correção, a compreensão e a promoção da participação de todos os envolvidos na definição dos percursos escolares. Sendo um documento base, a legislação daí decorrente foi-se adaptando à evolução dos tempos e às necessidades da escola.

As mudanças que se verificaram nos decretos-lei relativos à avaliação seguem a lógica das alterações das finalidades da avaliação e da massificação e alargamento da escolaridade obrigatória. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (que está atualmente a ser revisto) estabeleceu os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos. Este decreto foi, entretanto, alterado três vezes: pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014 e pelo Decreto-Lei n.º 17/2016. Estas alterações introduziram o período de concretização de acompanhamento extraordinário dos alunos dos 4º e 6º anos e provas finais do 9º ano em duas fases, provas de aferição em anos intermédios em cada ciclo de escolaridade, mantendo os exames finais nacionais. As modalidades de avaliação interna que se realizam continuam a assentar na avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, dando-se um destaque substancial à avaliação formativa.

«Artigo 24.º-A

Avaliação interna das aprendizagens

1 - A avaliação diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, sendo essencial para fundamentar a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

2 - A avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 - A avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação.

4 - A avaliação definida no n.º 2 é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos em articulação com dispositivos de informação dirigidos aos encarregados de educação.»⁵

Os conceitos de avaliação formativa e sumativa surgiram em 1967, com Sriven. Em 1971, Bloom, Hastings e Madaus identificaram três tipos de avaliação, em função da finalidade da avaliação: preparação inicial para a aprendizagem, verificação de dificuldades do aluno durante a aprendizagem e controlo da aquisição dos objetivos definidos previamente e que representam as três modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A associação da avaliação à verificação de objetivos educacionais foi-se desenvolvendo ao longo do tempo, adaptando-se às funções da avaliação e às fases do processo educativo em que ocorre a avaliação (Rosado & Silva, 2010).

Atualmente, a avaliação das aprendizagens escolares é muito valorizada. À escola é pedido que combata o insucesso e o abandono escolar, mas também que assegure a excelência, ou seja, que todos os alunos sejam bem-sucedidos (Serpa, 2010). Esta postura torna-se visível nas avaliações externas da escola, nos Quadros de Mérito e nos Rankings. Porém, a visão de seleção e quantificação da avaliação tem sido contagiada pela necessidade de utilizar a avaliação para analisar o ato pedagógico e o ato de aprender, como uma forma complexa e homogénea. Neste sentido, Margarida Serpa identifica como um dos atuais desafios da educação, “encontrar modos de intervenção que facilitem a aplicação de práticas de avaliação devidamente estruturadas e esclarecedoras da aprendizagem e sua articulação com tarefas próprias da classificação” (Serpa, 2010:15). A avaliação deve, primordialmente, apoiar a aprendizagem dos alunos e, por isso, a autora (Serpa, 2010:15-16) reconhece que a avaliação formativa é importante para o sucesso, mas também é a modalidade principal de avaliação, não descurando, no entanto, as outras modalidades.

⁵ Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 24ºA

Mas de que forma se pode avaliar a oralidade? A publicação do Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QERC), em 2001, veio definir níveis de competência e um conjunto de descritores, para permitir a harmonização de programas e dos diplomas de línguas a nível europeu. Ainda que esteja orientado para a aplicação de provas e validação de competências a nível internacional, ele é um documento de referência essencial para o ensino das Línguas (Laia, 2010: 39). Os seis níveis de competência e os seus descritores orientam a identificação do nível do aprendente perante uma tarefa proposta, tarefa essa que implica a utilização de várias atividades de comunicação linguística. Fernanda Laia (2010) sugere:

“No caso específico da avaliação da expressão oral, esta poderá, numa primeira fase, integrar atividades de interação, selecionadas de entre várias tipologias e numa segunda fase, de produção oral, adequando sempre as tipologias à tarefa proposta e ao nível de competência do público visado. Dependendo do tipo e finalidade de avaliação a aplicar, são utilizados os descritores das atividades linguísticas comunicativas (cap. 4 do QECR) e/ou os descritores dos aspetos da proficiência relacionados com competências específicas (cap.5 do QECR).”

Mas Alrabadi (2011:28), citando Rosier (2002:92), reconhece que não é fácil abordar de forma satisfatória o ensino da oralidade e avaliar os aspetos da oralidade que influenciam a produção oral na sala de aula. Por outro lado, verifica que existem dois registos de língua: aquando da avaliação sumativa, o professor prefere que se utilize a língua corrente nas atividades de oralidade ou de comunicação formal, enquanto que nas atividades de avaliação formativa as situações de comunicação espontânea utilizam um nível de língua familiar. Notando-se, deste modo, um desfasamento em termos de nível de língua utilizado na realidade do dia a dia, em contacto com nativos em situações reais, porque efetivamente a maioria das vezes o falante utiliza o nível familiar.

Alrabadi verifica também que a avaliação da oralidade tem por base critérios próximos dos da escrita, sobretudo aquando da produção oral. Na verdade, quando se avalia a compreensão do oral, a fonética é o elemento mais importante a reter. Tendo trabalhado de forma suficiente, o aprendente consegue retirar a informação global, específica, implícita ou detalhada da mensagem e o professor avalia sem ambiguidade as respostas, na medida em que os exercícios são mesuráveis e adaptáveis (Alrabadi, 2011:30). No entanto, a produção oral, é mais difícil de avaliar dada a sua efemeridade. Assim, Alrabadi identifica dois tipos de avaliação: a avaliação imediata, que se concretiza em cinco modalidades verbais de avaliação (avaliação positiva direta, avaliação positiva indireta, avaliação negativa indireta, avaliação negativa direta, ausência de avaliação) e a avaliação diferida (Alrabadi, 2011:30).

Sugere ainda que se privilegie esta em vez da avaliação imediata que deve ser usada apenas em caso de bloqueio do aprendente.

« Étant donné la sensibilité particulière que présente l'évaluation de l'oral en ce qu'elle implique l'image de l'élève, l'évaluation différée nous semble la plus pertinente car elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants. En effet, l'évaluation au cours de la production les bloque et les dissuade de prendre la parole. Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire. Elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole. » (Alrabadi, 2011: 31).

Por outro lado, permite ao aprendente autoavaliar-se e auto nivelar-se em relação ao grupo turma, dando possibilidade ao professor de não se limitar a corrigir erros, mas também de analisar outros aspetos importantes como a linguagem não verbal, a fluência, tom de voz, empatia e a estruturação e coesão do discurso. Em termos práticos, no nosso ponto de vista, a construção de grelhas poderá minimizar a subjetividade do avaliador, tentando facilitar a tarefa do professor. Estas grelhas pouco padronizadas têm sido sugeridas pelas editoras de manuais e surgido como ferramentas de apoio ao trabalho do professor, mas também podem ser elaboradas pelo próprio professor, adaptando-as à tarefa em análise. Ao analisarmos duas grelhas de avaliação da produção oral sugeridas por dois manuais, um adotado pelo Agrupamento, no ano letivo 2016/2017, o manual *Magie des mots I*, da Areal Editores (Anexo 1), e outro, para o mesmo nível de iniciação à Língua francesa, adotado em outras escolas, o manual *Mots-clés* do 7.º ano da Porto Editora (Anexo 2), verificamos que em ambos os manuais, a avaliação é feita com base em quatro parâmetros, abarcando aspetos externos e internos da língua e é atribuída por níveis de desempenho, correspondentes à escala de avaliação final dos alunos do 3.º Ciclo (Muito Insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom, Muito Bom). Porém, a nomenclatura usada em cada parâmetro é distinta: no manual *Mots-clés* os parâmetros são nominais e os descritores, usados para delimitar cada nível, só estão disponíveis no manual do 8.ºano, como se pode verificar no anexo 2. Os parâmetros do manual *Magie des mots I* são mais específicos e iniciam-se com uma forma verbal, mais vocacionados para a observação da execução da tarefa.

Podemos então afirmar que a avaliação da produção/interação oral tem vindo a afirmar-se como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem das línguas e que a sua avaliação apesar de difícil, por razões intrínsecas, tem sido alvo de reflexão, através da elaboração de grelhas que permitam diminuir a subjetividade do avaliador e aumentar a clareza dos objetivos presentes na sua concretização.

Capítulo II – Os recursos digitais ao serviço do ensino

"Os professores são a força mais influente e poderosa para a equidade, acesso e qualidade na educação"

Irina Bokova, Diretora-geral da UNESCO

Conceitos

Tecnologia - O termo tecnologia vem do grego (tekne (“arte, técnica ou ofício”) + logos (“conjunto de saberes”)). A tecnologia é o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento científico. Erradamente, usa-se o termo como sinónimo de tecnologia informática, mas as TIC são apenas mais uma das tecnologias ao dispor do professor. Efetivamente, a tecnologia é cada vez mais escolhida, por causa das potencialidades multimédia e da generalização do uso da internet.

De acordo com a ordem do seu aparecimento e em função da sua utilização no processo de ensino, muitos professores já passaram pela “era” da rádio, cinema ou televisão, dos materiais impressos, e atualmente, a dos computadores pessoais e smartphones. Para Fernando Costa (2013: 174), na prática há duas perspetivas a considerar: a tecnologia ao serviço do professor, usada como apoio na transmissão e comunicação do saber e, por outro lado, a tecnologia ao serviço do aluno, como reforço na organização e eficácia da sua aprendizagem. Desse modo, a verdadeira questão não depende essencialmente do meio tecnológico utilizado, mas da definição do papel do aluno na aprendizagem e do papel da escola, na pessoa do professor, como mentor dessa aprendizagem.

Web 2.0 - Em 2005, T. O’Reilly criou o termo Web 2.0 no artigo intitulado «What is Web 2.0» (O’Reilly, 2005) para designar a evolução da World Wide Web (WWW). Esta evolução representa uma tendência na forma com as pessoas utilizam a WWW, privilegiando a criatividade, a partilha e a interação entre os utilizadores. O’Reilly identificou cinco princípios básicos para a distinguir da Web 1.0:

- “- C’est une plate-forme de travail;*
- il tire partie de l’intelligence collective;*
- sa puissance est dans les données;*
- il marque la fin des cycles des versions diferentes d’un produit;*
- il se fonde sur des modèles de programmation légers.” (Ollivier et al., 2011:11)*

Figura 2.1 - Lista resultante do brainstorming inicial entre O’Reilly e Medialive International

Web 1.0		Web 2.0
DoubleClick	-->	Google AdSense
Ofoto	-->	Flickr
Akamai	-->	BitTorrent
mp3.com	-->	Napster
Britannica Online	-->	Wikipedia
personal websites	-->	blogging
evite	-->	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	-->	search engine optimization
page views	-->	cost per click
screen scraping	-->	web services
publishing	-->	participation
content management systems	-->	wikis
directories (taxonomy)	-->	tagging ("folksonomy")
stickiness	-->	syndication

Fonte: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

Assim, na Web 2.0, as empresas já não fornecem conteúdos, mas serviços que se baseiam na gestão de bases de dados, nos quais os internautas participam. Por exemplo, uma pesquisa no Google baseia-se no valor atribuído pelo *pagerank*, que é, na verdade, uma avaliação da relevância de uma determinada página, tendo em conta a quantidade, qualidade e contexto de *links* que a mesma recebe. Por outro lado, os conteúdos da Web 2.0 resultam da participação dos internautas que, para além de consumidores, participam na criação (Furtado, 2012:138) e estruturação da informação, através de Blogs, comentários nas páginas e *sites*, por exemplo da Wikipédia.

Contextos de acesso e uso da internet

Em Portugal, o número de utilizadores com acesso à internet tem aumentado exponencialmente desde 2006. Esta estimativa deduz-se a partir dos resultados obtidos anualmente desde 2002, no *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*, realizado pelo Instituto Nacional de Estatística, tendo sido consultados os resultados conclusivos de 2010 e 2016, havendo, no entanto, informação estatística, nos vários quadros estatísticos consultados, desde 2006. Ainda que as estimativas tenham sido obtidas a partir de uma amostra de agregados domésticos com pelo menos uma pessoa com idade compreendida entre os 16 e 74 anos, considera-se relevante apresentar esta panorâmica do país, de forma a indagar sobre a influência e importância das tecnologias no dia a dia dos portugueses.

O acesso à internet em casa aumentou de 35,2% em 2006, para 53,7% em 2010 e para 74% em 2016, sendo que a ligação é feita maioritariamente por banda larga⁶. A zona do país onde um maior número de famílias tem ligação à internet em casa é a região de Lisboa, com 82% em 2016, superando em 8 pontos percentuais a média nacional. No mesmo ano, as regiões Autónomas dos Açores e da Madeira registam um nível de acesso a banda larga em casa superior à média nacional, com 80% e 78% respetivamente. Relativamente ao tipo de agregado que possui ligação à internet, verifica-se que o agregado das famílias com crianças predomina. Nos dados estatísticos de 2016, 96% dos agregados com crianças acedem à internet em casa contra 66% de agregados sem crianças. O número de crianças em casa não afeta a proporção dos agregados que acedem à internet em casa. Todavia, nos agregados onde há maior número de adultos sem crianças em casa, existe um aumento da proporção dos agregados com acesso à internet em casa, atingindo os 87%. A banda larga acompanha os valores percentuais dos acessos à internet em casa dos vários tipos de agregados.

No que diz respeito à utilização da internet, em 2010, 54% de portugueses com 16 a 74 anos utilizou alguma vez a internet, aumentando gradualmente até 74%, em 2016. Este crescimento foi maior em Portugal do que na UE. Verifica-se que 70% das pessoas usa regularmente a internet em 2016. Em termos de sexo, os homens usam mais a internet (72%) do que as mulheres (69%); em relação à faixa etária, até aos 54 anos a internet é usada frequentemente, verificando-se a taxa de 99% de uso, na faixa etária dos 16 aos 24 anos; ao nível da condição perante o trabalho, 100% dos estudantes, 82% dos empregados e 68% dos desempregados usam a internet; relativamente ao nível de escolaridade, temos 52% de utilização até ao 3º ciclo, 96% no Ensino Secundário e 98% no Ensino superior. Todos estes valores de 2016, mostram uma melhoria em relação ao ano de 2010.

Os resultados do inquérito de 2016 mostram que as pessoas usam preferencialmente o telemóvel ou smartphone ou o computador portátil para aceder à internet, 78% e 73% respetivamente. A internet é usada para participar em redes sociais por 74% das pessoas contra 57%, em 2011; para colocar conteúdos criados pelo próprio num *website*⁷ para serem

⁶ Ligação que permite veicular, a grande velocidade, quantidades consideráveis de informação. Os tipos de ligação que fornecem ligação em banda larga são: XDSL (ADSL, SDSL, etc.), cabo, UMTS ou outras como satélite

⁷ *Website* é uma página (web page) ou um conjunto de páginas programadas que são executadas através de um Browser (Internet Explorer, Netscape, etc.). A cada web page é atribuído um endereço WWW conhecido como URL (Uniform Resource Locator).

partilhados, por 57% das pessoas contra 40%, em 2010; para comércio eletrónico, por 23% contra 9,5%, em 2010, e 4,7%, em 2006; para contactarem com organismos da Administração pública, nomeadamente para obterem informações nos *websites* 59% ou para preencherem e enviarem impressos ou formulários oficiais pela internet 41%, estando acima da média europeia, neste último item.

Os portugueses estão também sensíveis às questões de segurança na internet e 80% dos inquiridos afirma ter tomado pelo menos uma medida de proteção da informação pessoal na internet, destacando-se entre outras, a limitação ao acesso do perfil e conteúdos das redes sociais por 57%, a verificação da segurança dos *websites* visitados por 52% e, também por 52%, a não autorização da utilização dos dados pessoais para efeitos de publicidade. Só 25% dos inquiridos solicitou acesso à informação pessoal que os *websites* ou motores de busca têm sobre si, de forma a poderem atualizá-la ou apagá-la.

Relativamente à faixa etária de inquiridos dos 10 aos 15 anos, existe uma referência no inquérito de 2010, onde se infere que há uma utilização de 96,3% do computador e de 91,1% da internet. A utilização do computador é feita diariamente ou de forma quase diária por 80% e da internet por 74% dos inquiridos, nesta faixa etária. O principal local de acesso aos computadores e à internet é o local onde o inquirido reside para 95% e 92%, respetivamente, estando a escola em segundo lugar, para 77% e 69% dos inquiridos. Nesta faixa etária, as atividades principais realizadas na internet são procurar informação para trabalhos escolares, referido por 96,8% dos inquiridos; colocar mensagens em chats, blogs, fóruns de discussão *online* ou mensagens escritas em tempo real, por 86,2%; enviar e receber e-mail, por 85,5% e jogar ou fazer downloads de jogos, imagens, filmes ou música, por 79,2%. Apenas 16,4% referem a criação ou atualização de blogs.

A partir do ano 2000, os estudos sobre o acesso e uso das novas tecnologias na faixa etária mais jovem (crianças e adolescentes), na Europa, começam a ter mais visibilidade (Livingstone, citado por Almeida, 2011:11), sobretudo por causa da mudança de paradigma, baseado no princípio de que a infância é “uma construção social, contingente, produto do tempo e do espaço, estruturada num contexto” (Almeida, 2011). O projeto *EU Kids Online*, financiado pelo Programa europeu *Safer Internet Plus*, no qual Portugal participa desde

2006⁸ direciona a pesquisa para os perfis de uso da internet, as competências desenvolvidas, os riscos e suas consequências e papel da família, das crianças dos 9 aos 16 anos. Estatisticamente, em Portugal, não havia dados oficiais para esta faixa etária, mais concretamente sobre internet e seus usos (Ponte, 2012:18), tendo o projeto permitido até ao momento estudar a evolução no acesso, uso e identificação dos riscos da internet.

Na primeira fase (2006-2009 com 21 países participantes), analisou-se a relação entre o uso da internet pelas crianças e o risco *online*. Os países onde as crianças mais usam a internet e apresentam um risco maior são os países do norte europeu. Por outro lado, os que usam menos e têm um risco menor são países do sul da europa. Portugal tem um uso médio e um risco médio na utilização da internet pelas crianças.

Figura 2.2- Classificação dos países quanto a uso e riscos da internet por crianças (Ponte, 2012)

Uso da Internet pelas crianças			
Risco Online	Baixo (< 65%)	Médio (65% - 85%)	Alto (> 85%)
Baixo	Chipre Itália	França Alemanha	
Médio	Grécia	Áustria Bélgica Irlanda Portugal Espanha	Dinamarca Suécia
Alto		Bulgária República Checa	Estónia Islândia Holanda Noruega Polónia Eslovénia Reino Unido

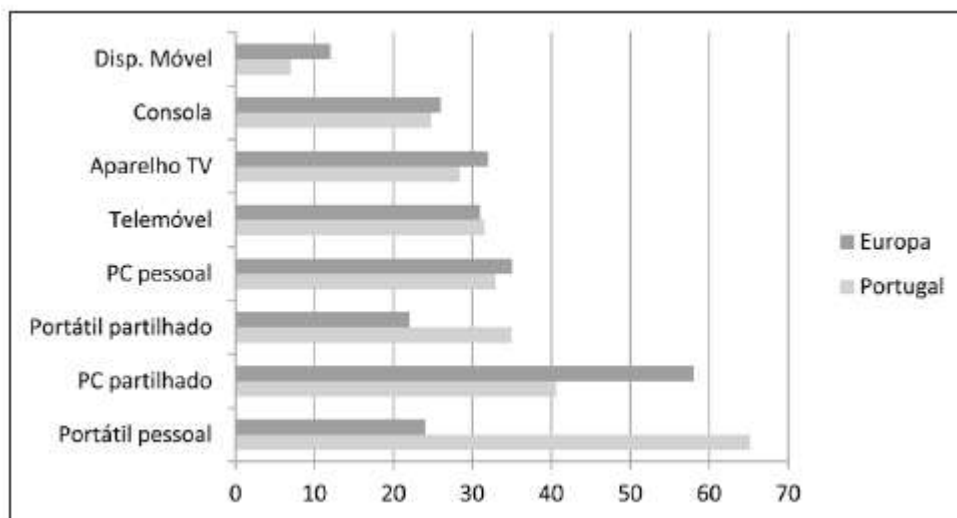
Fonte: HASEBRINK, U.; LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; ÓLAFSSON, K. Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online. London: LSE, 2009.

Na segunda fase (2009-2011 com 25 países participantes), adaptaram-se as questões do inquérito inicial, tentando-se relacionar os riscos *online* com os que acontecem *offline*. Por outro lado, distinguindo os conceitos de risco e dano, pretendeu-se compreender de forma contextualizada a segurança e os riscos da internet para os mais novos. Em Portugal, 68% das crianças e adolescentes acedem à Internet através dos seus portáteis pessoais, em casa, sendo que 67% declara aceder a partir do quarto, contra 49% da média europeia. Neste

⁸ Portugal, Polónia e Reino Unido participaram no estudo piloto que serviu de base para a análise comparada alargada dos 21 países, no primeiro ano do Projeto EU Kids Online.

campo, Portugal lidera na posse de portáteis pessoais com 65% nos de acesso pessoal e 35% nos de acesso partilhado. Porém na Europa predominam os computadores fixos partilhados, com 58%. Todavia, Portugal é um país onde se usa menos a internet por dia, devido ao peso

Figura 2.2- Meios usados para aceder à internet em Portugal e na Europa



Fonte: Ponte, 2012

no orçamento familiar do custo do acesso (Ponte, 2012: 33), mas também é um dos países onde os pais acedem menos do que os filhos, dado o baixo nível de escolaridade daqueles (40% dos pais não acede à internet e 22% utiliza-a de forma rudimentar) e as crianças demonstram ter menos competências digitais apesar de afirmarem o contrário. O grande número de material informático e acesso à internet deve-se às medidas de promoção de aquisição de computadores portáteis, bem como da aposta dos pais em proporcionarem melhores condições de estudo aos filhos. Os dispositivos móveis, nomeadamente, o telemóvel com acesso à internet, são usados mais pelos adolescentes, sobretudo rapazes. O acesso na escola é indicado por 72% e nas bibliotecas públicas por 25% das crianças e jovens, valores acima da média europeia, 63% e 12% respetivamente.

Em termos de idade do primeiro acesso à internet, a média europeia situa-se nos 9 anos. Em Portugal, a maioria aponta para os 10 anos, para o primeiro acesso. Relativamente às atividades que as crianças e os adolescentes elegem na internet, salienta-se a realização dos trabalhos de casa (85%, média europeia), o mesmo se verificando em Portugal. Em segundo lugar, surgem os conteúdos disponíveis na rede (jogos, videoclips, redes sociais) e em

último, a produção própria de conteúdos (colocar imagens, partilhar ficheiros, escrever num blogue).

Figura 2.3- Atividades na internet, por estatuto socioeconómico (ESE)

Actividades na internet	ESE elevado	ESE médio	ESE baixo
Trabalhos de casa	92	90	89
Ver <i>videoclips</i>	81	74	71
Enviar e receber <i>e-mails</i>	80	68	66
Usar <i>Messenger</i>	73	69	69
Visitar perfil em rede social	56	50	53
Jogar <i>online</i>	50	64	52
Usar uma <i>webcam</i>	43	39	32
Descarregar música, filmes	42	43	44
Ler as notícias	41	38	32
Pôr fotos ou vídeos	33	35	32
Visitar uma <i>chatroom</i>	17	16	21
Criar um avatar	16	25	18
Pôr mensagens em <i>sites</i> e <i>blogues</i>	15	18	11
Partilhar ficheiros	12	15	8
Visitar mundos virtuais	11	14	10
Escrever um blogue	10	10	7

Fonte: Ponte, 2012

Em resumo, o uso do computador e da internet pelas crianças e jovens tem vindo a aumentar nos últimos anos. As desigualdades de género têm vindo a esbater-se, mas as desigualdades socioeconómicas persistem, destacando-se as crianças com agregados familiares com baixo rendimento económico. Em Portugal, verifica-se que a exclusão social não implica exclusão digital, porque as crianças com agregados familiares com baixo rendimento económico não acedem frequentemente à internet em casa, mas revelam competências digitais semelhantes aos outros grupos.

A internet cria oportunidades, mas expõe sobretudo as crianças aos riscos *online*, nomeadamente: contactar *online* com pessoas desconhecidas; ser exposto a pornografia; contactar com conteúdos *user-generated* (relacionados com anorexia, suicídio, droga, etc.); ser alvo de *cyberbulling*. Esta hierarquia de riscos sofreu uma alteração, com os dados do

relatório do *Net Children Go Mobile 2014*⁹ que demonstram que o contacto com conteúdos *user-generated* relacionados ocupam o primeiro lugar na lista de riscos e que o risco de contactar *online* com pessoas desconhecidas passou para segundo lugar¹⁰.

Para diminuir os riscos e aumentar a capacidade de evitar os danos, por parte das crianças e jovens, enfatiza-se em todos os relatórios a mediação parental como ponto fundamental e a produção de legislação e atualização às novas realidades, em cada país. Recentemente, acrescenta-se mais um interveniente neste processo, o reconhecimento do papel do educador/professor, que deve promover um positivo, seguro e efetivo uso da tecnologia junto das crianças e jovens.

Influência das TIC no processo de ensino-aprendizagem

Numa sociedade onde o conhecimento e a partilha se processam a grande velocidade, as tecnologias digitais apresentam-se como uma ferramenta incontornável. No dia-a-dia, é quase impossível enumerar ações que, de uma forma ou outra, não impliquem o seu uso ou dela dependam. Por conseguinte, a escola não se pode esquivar do seu papel de formador e educador. Em primeiro lugar, deve estar dotada de equipamentos e recursos tecnológicos que lhe permitam fazer face a essa exigência. Por outro lado, os recursos humanos devem-se adaptar a essa nova realidade criando, utilizando e sabendo usar de acordo com as exigências do seu público-alvo. E, por fim, mas não menos importante, a introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos currículos escolares, enquanto disciplina ou como área transversal às várias disciplinas, de forma a desenvolver as competências digitais.

A implementação dos recursos tecnológicos em contexto educativo, em Portugal, tem sido lenta, mas progressiva (Costa, 2007:28). São disso exemplo, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) iniciado em 2016, cujo objetivo era dotar as escolas públicas de ensino básico e secundário, de equipamentos e recursos tecnológicos. O projeto e-escolas, e-professor e e-escolinha e ainda a massificação do acesso à internet através da disponibilização da banda larga. Fernando Costa (2007) verificou que nos últimos cem anos, para além deste desenvolvimento lento, existe uma dependência de forças externas que

⁹ Este Projeto desenvolveu-se em 7 países, Portugal incluído e comparou os dados com os resultados do Eu Kids Online de 2010 <https://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/> pág.16

¹⁰ <https://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/> Op. Cit. pag.18

financiam o acesso e generalização dos recursos e que o uso depende das “potencialidades das máquinas que em cada momento vão aparecendo, máquinas desenvolvidas primariamente para outros mercados e nunca criadas por necessidades ou objetivos intrínsecos e com origem no seio da própria escola” (Costa, 2007:28).

É de salientar que cada vez mais os alunos demonstram uma predisposição quase natural para usarem as tecnologias digitais e estão cada vez mais apetrechados com dispositivos móveis (como por exemplo os *smartphones*, os *iPads*, MP4, etc.), o que lhes abre uma porta para uma aprendizagem autónoma constante. E, como vimos anteriormente, as crianças e os jovens portugueses estão apetrechadas de tecnologia atualizada. Acrescenta-se também o facto de muitos professores utilizarem as TIC na sala de aula, seguindo sugestões de tarefas propostas pelas editoras através dos manuais, ou criando por si próprios documentos e organizando tarefas, baseando-se nos seus conhecimentos e aprendizagens individuais ou resultado de formações.

Porém, como conclui o relatório da OCDE “Students, Computers and Learning: Making the connection” (OCDE, 2015), os problemas da educação não se resolvem apenas com tecnologia. É verdade que a tecnologia mudou a nossa maneira de estar em sociedade e estar na escola, mas não é só através da tecnologia que se garante o sucesso da aprendizagem. Afinal, se retirarmos a tecnologia da sala de aula, o professor consegue ensinar bem e dar uma boa aula (Costa, 2007: 29). Relembrando Noam Chomsky,

"The purpose of education is just to help people determine how to learn on their own. It's you the learner, who is going to achieve in the course of education and it's really up to you what you will master, where you will go, how you will use it, how you will go on to produce something new and exciting for yourself, maybe for others"(cit in OEE,2017).

A tendência de olhar para o potencial de cada nova tecnologia tem-se verificado desde o século passado, como já foi referido, mas com o aparecimento das TIC houve uma maior expressão através do aumento de experiências no ambiente escolar (Costa,2013:169). No entanto, os resultados de dois projetos de investigação de âmbito internacional, PEDACTION e IPETCCO demonstram que

“Mesmo quando motivados para o uso de meios tecnológicos na sua atividade profissional, os resultados encontrados permitem concluir que é muito escasso o seu uso no quotidiano escolar. Ou, ainda mais significativo, porque preocupante, um uso pouco ambicioso do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, continuando as tecnologias, quando usadas, a servir sobretudo de apoio ao trabalho do professor ou de suporte a tarefas rotineiras por parte dos alunos, não

acrescentando nada em termos de exigência do ponto de vista cognitivo (Costa e Peralta, 2006).” (Costa,2013:171).

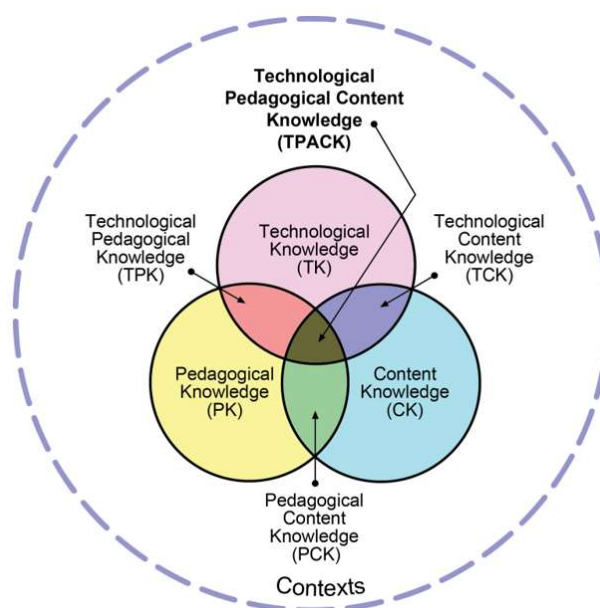
Em 1996, Jonassen apresentou uma classificação tripartida, baseada nos tipos de utilização e graus de implicação do aluno no trabalho com computadores: aprender com a tecnologia, aprender sobre a tecnologia e aprender com tecnologia. Na primeira perspectiva, o aluno usa o computador para aceder a informação previamente selecionada e que está disponível de forma estruturada, baseando-se numa perspectiva clássica da escola como fonte única do conhecimento. Na senda deste conceito, desenvolveram-se softwares educativos concretos, para necessidades específicas de certas disciplinas. Na segunda perspectiva, aprender sobre tecnologia, considerava-se que o conhecimento interno da tecnologia em si, permitiria um melhor uso e a aquisição de competências para um futuro profissional. Esta ideia foi perdendo força e, pela prática, ganhou força exatamente a ideia contrária, ou seja, mesmo sem conhecer o funcionamento intrínseco da máquina, consegue-se trabalho eficaz e produtivo. Tem-se verificado que os alunos têm aprendido a trabalhar autonomamente com o computador e com a internet porque têm acesso facilitado e direto no dia a dia, fora da escola. Na terceira perspectiva, aprender com tecnologia, o aluno é confrontado com situações concretas que tem de ultrapassar e isso dá-lhe competências que pode e usará noutras disciplinas ou situações da sua vida futura, permitindo um desenvolvimento global.

Esta distinção estabelecida por Jonassen, em termos reflexivos, pode criar um sentimento de organização e permitir concluir que estamos no meio de uma evolução que pode mudar o paradigma do ensino-aprendizagem e impulsionar a mudança e a adaptação que a escola tem de concretizar, face às inovações tecnológicas e à massificação do acesso ao conhecimento (Cardoso, 2001:758).

Relativamente à postura dos professores sobre a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, o estudo internacional IPETCCO “*Investigation in Primary Education Teachers Confidence and Competence*” identificou como barreiras referidas pelos professores de quatro países do sul da Europa: o tempo, o equipamento e o apoio técnico, a organização escolar e as autoridades educativas locais (Peralta & Costa, 2007:82). O tempo efetivamente é o entrave mais assinalado, na medida em que os professores sublinham a pressão do tempo para cumprir programas e para preparar materiais e conhecer o *software*, o tempo para fazer formação e adquirir as competências antes e depois da profissionalização.

O modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, desenvolvido por Koehler & Mishra em 2005 e utilizado sobretudo na formação de professores, tenta aproximar a educação e a tecnologia e o papel do professor que usa as TIC.

Figura 2.4 - TPACK Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo



Fonte: Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org

Quanto ao equipamento e apoio técnico, conhecemos a grande diversidade do panorama escolar nacional, em termos de equipamentos. Existem escolas muito bem equipadas e outras que têm equipamentos obsoletos, muitas vezes sem versões atualizadas e sem permissões de acesso para o fazer. A manutenção do mesmo, muitas vezes, é realizada com o apoio dos recursos humanos da escola, isto é, professores de informática ou que têm competências nessa área, e que têm de despender horas, por vezes, fora do seu horário de trabalho. A organização escolar é também um entrave porque o número de alunos exagerado por turma, a falta de equipamentos na sala para a turma inteira e a falta de trabalho colaborativo, dificulta a obtenção do sucesso na aquisição das aprendizagens.

Verifica-se, portanto, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a versatilidade do mundo digital seja aproveitada no espaço escolar, minimizando os aspetos menos negativos. Por outro lado, deve-se ter em atenção a forma como são integrados e perspetivar teoricamente formas de os explorar no processo de ensino-aprendizagem. O relatório da OCDE “*Students, computers and learning: Making the connection*” conclui que

a tecnologia não é a receita para o sucesso. Mesmo que a tecnologia saísse da sala, o professor conseguiria ensinar. A intervenção humana é necessária para ajudar os alunos a usar a tecnologia de forma construtiva para uma boa aprendizagem.

Recursos da Web 2.0 para a aprendizagem do Francês

No caso das línguas estrangeiras e mais especificamente do Francês, não há um contacto tão próximo com a língua, como acontece por exemplo, com o Inglês. Os alunos acedem facilmente no dia a dia, a música, cinema, literatura em Inglês. Ainda que haja alguns exemplos de sucesso em Francês, a dimensão é muito menor em termos de influência. Por isso, as tecnologias da Web 2.0 são um bom recurso para conseguir contactar mais facilmente com a língua, através da utilização do *Youtube*, de *blogs*, de *sites* de monumentos e museus, medias franceses, de redes sociais, de aplicações de registo áudio e vídeo em linha ou de registo (criação de *avatars*, projetos de *etwinning*). Poder contactar e interagir na língua que se aprende, é mais motivador e facilitador da aprendizagem e o professor deve poder conseguir usar as várias ferramentas que surgem, adaptando-as à realidade que está à sua frente na sala de aula. Tal como Mangenot afirma:

“Les langues vivantes sont sans doute la discipline scolaire pour laquelle l’apport d’Internet est le plus grand, car il n’était pas facile de mener des projets avec des pays éloignés tant qu’on ne disposait pas d’un moyen de communication rapide, multimodal (texte, son, images) et gratuit; les voyages d’élèves dans les pays dont on apprend la langue, solution idéale bien sûr, n’ont jamais pu être généralisés.” (Mangenot, 2008, 57)

No estudo *Digital Youth Project* (2008), realizado para a Fundação McArthur nos Estados Unidos no qual se entrevistaram 800 jovens e observaram 5000 horas *online*, conclui-se que as motivações dos jovens para usar as TIC, são de dois tipos: motivação por amizade (Friendship-driven), sobretudo amizades nas redes sociais e motivação por interesses (interest-driven) sobre jogos música, cinema, etc.

Ollivier et Puren (2011) identificam quatro formas de aprendizagem induzidas pela evolução da internet e pela emergência das tecnologias e práticas ligadas à Web 2.0: *“apprentissage fondé sur la recherche et la gestion d’informations; collaboration, interactions et co-construction de savoir; publication et apprentissage; apprentissage et mobilité.”* (Ollivier et Puren, 2011:43).

A escola tem de se atualizar e deve acompanhar esta mudança. Por outro lado, o papel do professor também deve ser repensado, sendo que deixou de ser o único detentor da

informação, que transmitia aos seus alunos (Bizarro, 2008:84). Segundo os mesmos autores, o professor passa a ter uma importância fundamental na construção de uma competência de gestão da informação e gestão da aprendizagem do aluno, mas também vai participar nessa aprendizagem porque disponibiliza recursos que selecionou ou criou com o objetivo de o aluno os utilizar nesse processo.

“L’un des rôles essentiels de l’enseignant va donc consister à aider l’apprenant à trouver son chemin dans le dédale de l’information et des possibilités technologiques. G.Siemens (2010) parle de «Wayfinding» [...] soutenir l’apprenant dans son effort pour créer du sens à partir des données pertinentes repérées et l’aider à utiliser les interactions avec d’autres internautes et apprenants pour créer ce sens et construire son apprentissage.” (Ollivier et Puren, 2011: 49)

A Web 2.0 permitiu desenvolver um conjunto de ferramentas diversificadas que Conole e Alevizou (2010) organizaram em categorias. Para cada uma delas, citamos exemplos de links, apresentados pelos próprios autores, dada a relevância e atualidade dos mesmos.

A) *Blogue- Blog* é uma abreviatura criada por Peter Merholz em 1999 através do desmembramento da palavra original, *weblog*, que tinha sido criado por Jorn Barger em 17 de dezembro de 1997. É uma evolução dos diários *online*. O autor escreve publicações usando um editor WYSIWYG (what you see is what you get). Cada publicação fica ordenada por ordem de chegada da mais antiga para a mais recente. Normalmente, quando o leitor acede ao *blog*, visualiza a última publicação ou pode ser encaminhado para uma página de entrada. Poder-se-ão encontrar separadores temáticos, ligações para outros *links* de *blogs* ou *sites*, estatísticas sobre número de visitantes. O autor do *Blog* pode interagir com os seus leitores/visitantes através dos comentários que estes podem deixar. Para fazer um comentário, o visitante pode usar o seu nome, um pseudónimo ou optar por comentar em modo anónimo, mas terá sempre de indicar um endereço eletrónico que só é visualizado pelo autor do *Blog*. Os comentários podem ser moderados pelo autor e aparecem sempre na parte debaixo da publicação. Apresentam-se a seguir, exemplos de *sites* onde se podem criar *blogs*:

<https://www.blogger.com/start>
<http://www.livejournal.com>
<http://technorati.com>

<http://www.tumblr.com>
<http://twitter.com>
<http://edublogs.org>

B) *Media Sharing* – Nestes *sites* o utilizador pode publicar e partilhar vários tipos de ficheiros (áudio, vídeo, textos, imagens). O utilizador cria uma conta e regista-se. Depois, pode introduzir os ficheiros que pretender, definir o grau de confidencialidade/acessibilidade e adicionar uma descrição. Depois de ser disponibilizado, o ficheiro pode ser

comentado e classificado pelos visualizadores, inclusivamente pode ser reutilizado como por exemplo, num *blog*, e/ou modificado. Eis alguns exemplos de *sites*, onde se podem publicar e partilhar os ficheiros.

http://www.flickr.com	http://academicearth.org/
http://www.youtube.com	http://www.castpost.com
http://youtube.com/group/reteachers	http://www.slideshare.net
http://www.teachertube.com/	http://sketchfu.com
http://videlectures.net/	http://www.loudblog.com

C) *Wiki* e ferramentas de edição colaborativas – As *Wikis* permitem uma construção colaborativa de conteúdos. A mais conhecida é a *Wikipédia*. Os documentos produzidos por vários intervenientes são aglomerados no mesmo servidor web, havendo um histórico sobre quem alterou e o que alterou. Apresentam-se a seguir, alguns exemplos:

http://www.wikipedia.org	http://thinkature.com
http://wikitravel.org/en/	http://www.bubbl.us
http://tviv.org	http://www.virtual-whiteboard.co.uk
http://www.tiddlywiki.com	http://www.britishcouncil.org/etwinning.htm
http://aswarmofangels.com	http://www.skoolaborate.com
http://docs.google.com	http://en.wikiversity.org/wiki
http://www.glypho.com	http://www.wikieducator.org

D) Redes sociais – são um dos serviços da Web 2.0 mais conhecido, mais utilizado e mais popular, baseando-se na interação social na Internet. O utilizador cria uma conta, com dados base e começa a fazer publicações sobre atividades. Estas publicações podem ser vistas pelos “amigos”, de acordo com as definições de privacidade e confidencialidade. Podem ser alvo de comentários e de partilhas com outros amigos. Há ainda a possibilidade de se criar grupos e convidar membros, e enviar mensagens privadas como se se tratasse de correio eletrónico. Exemplos de redes sociais disponíveis na atualidade:

http://match.com	http://www.ning.com
http://www.fruehstueckstreff.org	http://elgg.com
http://www.dodgeball.com	http://apps.facebook.com/mynewport
http://www.friendsreunited.com	http://ouseful.open.ac.uk/blogarchive/010855.html
http://www.linkedin.com	http://elgg.net
http://www.facebook.com	http://www.cloudworks.ac.uk
http://www.myspace.com	http://www.schoolnetglobal.com
http://www.bebo.com	http://www.goldstarcafe.net
http://www.43things.com	http://learnhub.com
http://www.care2.com	http://elesig.ning.com
http://www.dontstayin.com	

E) *Media manipulation e mash-ups* – são sites que permitem reagrupar vários documentos e aplicações de diferentes tipos num mesmo espaço (Ollivier & Puren, 2011: 22). Eis alguns exemplos:

http://www.splashup.com	http://makeInternettv.org
http://fotoflexer.com	http://www.gliffy.com
http://www.toondoo.com	http://www.thumbstacks.com
http://gifup.com	http://www.yoono.com
http://protopage.com	http://www.googlelitrips.com
http://www.soundjunction.org	http://www.frapp.com
http://www.ccmixer.org	http://www.popfly.com
http://voicethread.com	http://code.google.com/gme
http://animoto.com	http://pipes.yahoo.com/pipes

F) Mensagens instantâneas, fóruns e espaços de discussão – A interação permitida pelo Web 2.0 foi diversificada com este tipo de serviços. Um utilizador pode falar de um para um ou de um para muitos, de forma síncrona (comunicação em linha onde ambos estão e comunicam diretamente) ou assíncrona (uma mensagem é deixada por um utilizador e posteriormente, outro/outros lhe respondem). Como por exemplo, nos *sites* seguintes:

http://livingwithstyle.com	http://www.imvu.com
http://www.msn.com	http://franc2.mit.edu:8000/ci/
http://www.paltalk.com	http://arg.umentum.com/
http://www.oovoo.com	http://www.schoolhistory.co.uk/forum

G) Jogos *online e virtual* - a interação entre utilizadores é possível em jogos e mundos virtuais. Através da criação de *avatars* pode-se simular situações da vida real para treinar e simular a realidade, com o objetivo de arranjar soluções ou simplesmente para divertir. Exemplos:

http://www.isketch.net	http://vue.ed.ac.uk/
http://images.google.com/imagelabeler	http://www/sloodle/org
http://www.worldofwarcraftWorld of Warcraft.com	http://secondlifeSecond Lifegrid.net/programs/education
http://secondlifeSecond Life.com	http://www.powerupthegame.org
http://www.habbo.com	http://www.gamesforchange.org/
http://www.virtualibiza.com	

Social *bookmarking*- são *sites* usados para agregar *tags*. O utilizador depois de criar uma conta, pode guardar as ligações aos seus *sites* favoritos, de modo a poder aceder a eles, a partir de qualquer computador com acesso à internet. Essas ligações podem ser organizadas, usando uma classificação semântica múltipla e partilhadas entre utilizadores. Exemplos de *social bookmarking*:

http://del.icio.us	http://www.diigo.com
---	---

<http://www.librarything.com>
<http://www.bookmarks.fr>
<http://www.bibsonomy.org>

<http://www.citeulike.org>
<http://www.zotero.org>

H) RSS *feeds* ou fluxos RSS (*Real Simple Syndication*) – Alguns *sites* agregam as principais novidades das páginas que os utilizadores visitam frequentemente e que definiram na rede de fluxo. Nomeadamente, os fornecedores de endereços de correio eletrónico ou um agregador do tipo *MyYahoo*, *iGoogle* ou *Netvibes*. Assim, o utilizador não precisa visitá-las individualmente para estar a par das atualizações.

Para além das ferramentas tecnológicas, Olivier & Puren (2011) ressaltam um conjunto de características da Web 2.0 que estão na base da evolução das tecnologias apresentadas: hipertexto, multicanalidade, multireferencialidade, interatividade, interação, conectividade, participação, partilha, mobilidade, personalização, rapidez e durabilidade (2011: 26-32).

É com base nestas características que defendemos a eficácia do uso das tecnologias da Web 2.0 na aprendizagem da Língua Francesa. Por outro lado, verificando a generalização da Internet, apercebemo-nos do crescente uso de algumas das ferramentas apresentadas por Conole e Alevizou (2010) em contexto educativo. De seguida, pretendemos apresentar alguns exemplos práticos de *Blogues*, onde se partilham experiências e trabalhos dos alunos, uma página numa rede social, Facebook, de divulgação de informação sobre cultura e curiosidades.

O *Blog* tem sido utilizado por professores, como forma de complemento na sala de aula, para divulgar instrumentos, experiências e resultados. Posteriormente, os *Blogs* acabam por ser complementados com páginas de *Facebook*, *Twitter*, *Pinterest* e/ou canais de *Youtube*. Vejamos uma pequena amostra, mas que destaca a importância destes instrumentos na rede.

Figura 2.5- Printscreen do Blog LE FLE à la Une



O *Blog Le FLE À la Une* foi criado pela professora Brigitte Lima para permitir “à tous ses visiteurs de découvrir une variété d'articles, favorisant l'immersion linguistique et culturelle du français, pour se maintenir actualisés, et de réaliser des activités interactives pour améliorer les

compétences en FLE. C'est, également, un espace de partage pour tout enseignant qui souhaite enrichir ses pratiques pédagogiques.”¹¹. Vocacionado para os alunos, podemos encontrar recursos para estes trabalharem de forma complementar e autónoma com fichas de gramática, exercícios interativos, jogos e vídeos com questionários. Os professores têm acesso a recursos reutilizáveis e inspiradores criados com ferramentas digitais que mais à frente exploraremos e que apareceram com a Web 2.0. O *Blog* tem ligação com uma página de Facebook e do Pinterest onde os visitantes podem estar a par das novidades.

O Blog Profmichelle apresenta a mesma temática, ou seja, está direcionado para o apoio dos alunos.

Figura 2.6 - Printscreen da página de entrada do Blog Profmichelle

A autora do *blog* incentiva e publica os trabalhos dos alunos, como se pode verificar na figura 7, pelo índice das categorias e o número de publicações até outubro de 2017.

¹¹ <http://leflealaune.blogspot.pt/>

Figura 2.7 -Printscreen das categorias do Blog Profmichelle

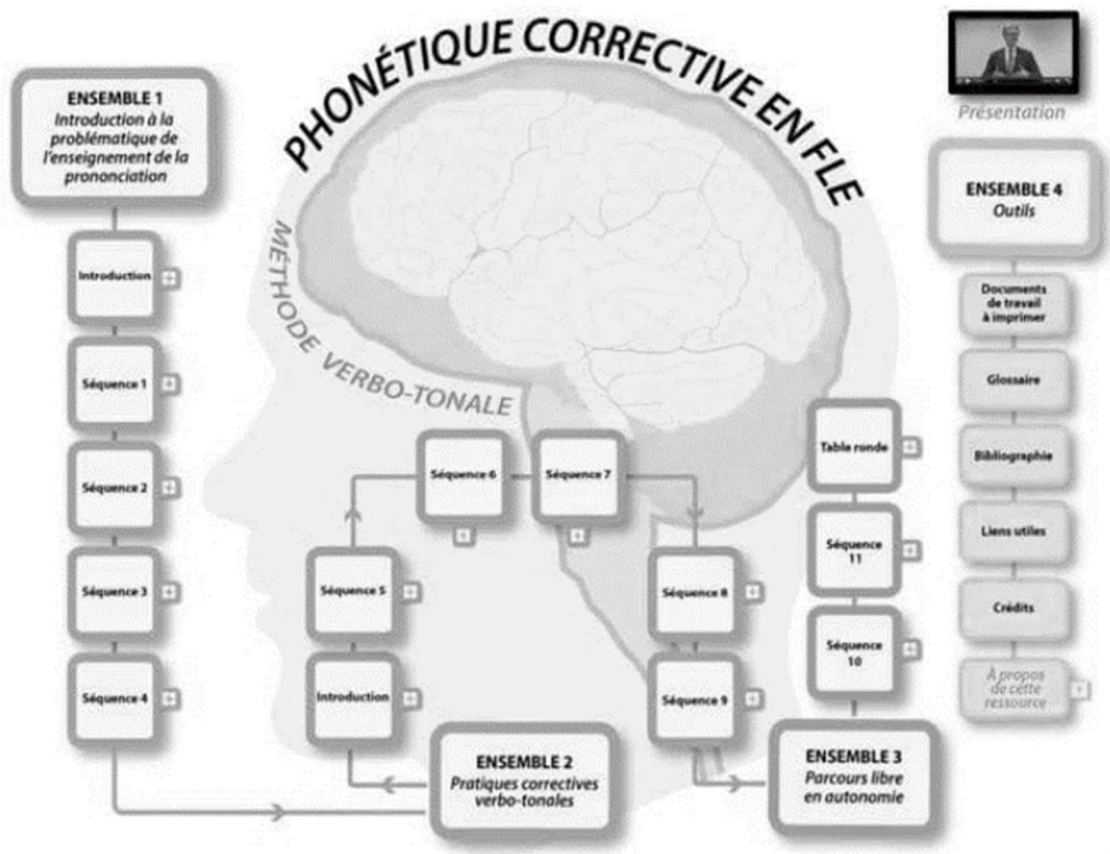
#Mes élèves au travail...	59
#Civilisation	45
#Compréhension orale	44
#Actualité	41
#Lexique	39
#France et francophonie	36
#Tour de France	36
#Grammaire	34
#Voyages scolaires	22
#Cinéma	17
#Sports et loisirs	15
#Théâtre	14
#Musique	13
#Art	12
#Compréhension écrite	5
#Littérature	5
#Non classé	4
#Examen et Delf scolaire	3
#production écrite	3
#histoire	2

O autor do *Blog* «Au Son du FLE» direciona as suas publicações para a fonética corretiva da língua francesa, usando a “méthode verbo-tonale d’intégration phonétique (MVT)” (cf. Figura 9). As publicações direcionam-se para um público mais acadêmico ou profissional,

Figura 2.8- Página de entrada do Blog «Au son du FLE»



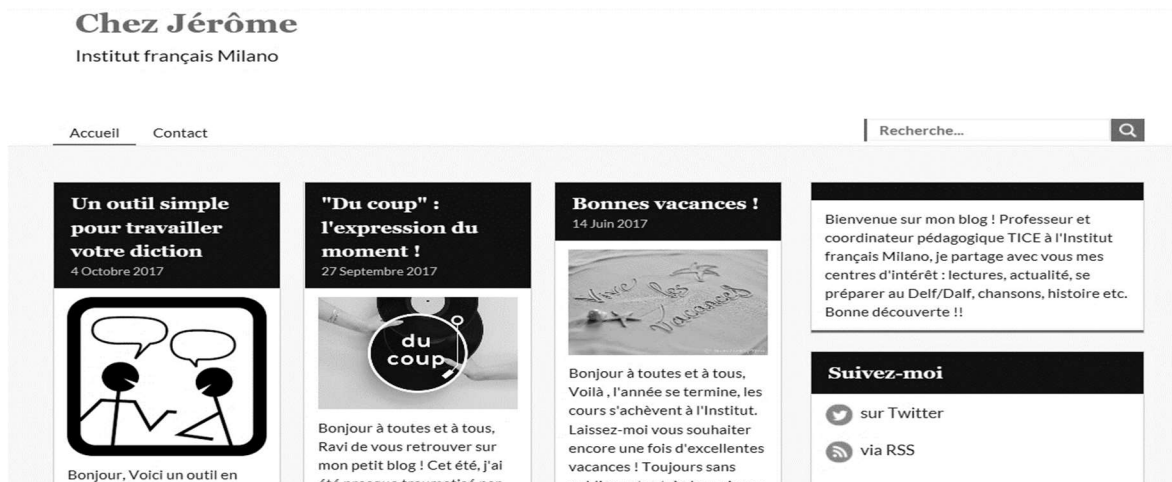
Figura 2.9- Méthode verbo-tonale



mas pode ser consultado por todos em geral. Está associado a um canal do *Youtube*. O autor destaca como elementos positivos a interação permitida pelos comentários e a utilização de novos médias.

No *Blog FLE*: «Chez Jérôme», o autor partilha documentos essencialmente para os seus alunos do nível intermédio e avançado da língua francesa. O autor salienta o papel de partilha

Figura 2.10 - Página de entrada do Blog «Chez Jérôme»



entre professores e reconhece que o aparecimento de comunidades de professores agregadores, nomeadamente «T'enseignes-tu» «Les Zexperts» e «Agito», tem sido uma mais valia na divulgação do trabalho dos professores e dos materiais que cada um vai criando, mas também de partilha de preocupações, medos, novidades, estratégias, atividades, recursos, etc.

A mesma estratégia tem sido usada em páginas do Facebook, como já referimos anteriormente, ou seja, disponibilizar documentos (fichas, imagens, frases, *links*) que ajudam na aprendizagem do Francês. Acrescenta-se uma versatilidade, o facto de ser uma rede social, que lhe permite abranger um público mais vasto e diversificado. Apresentamos alguns exemplos.

Figura 2.11 - Página da Facebook de Nathalie FLE



Figura 2.12- Página da Facebook LA classe de Fabienne



Figura 2.13- Página de Facebook de En-français.fr



Figura 2.14- Página de Facebook de Parle en Français

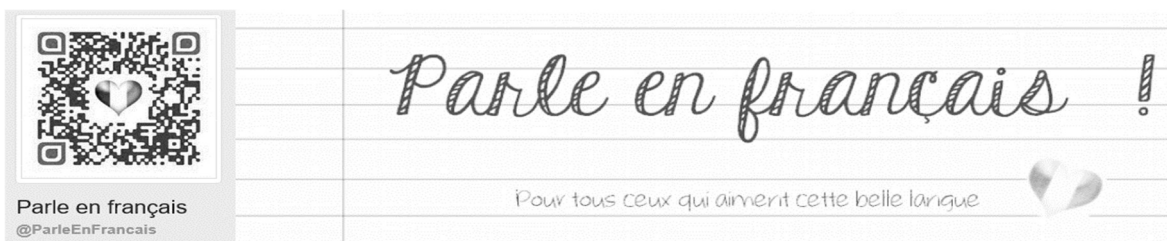


Figura 2.15- Página de Facebook de French Top

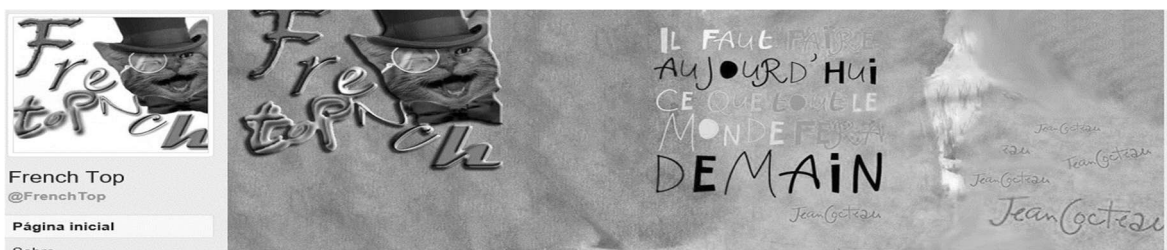


Figura 2.16- Página de Facebook de Atelier de Langue et de culture françaises



Usando este conceito e de forma a divulgar junto dos alunos estes *links*, fichas, imagens, notícias e outras informações que consideramos importantes, criámos também uma página de Facebook, a que demos o nome *Francofolies du Français*. Por outro lado, a criação desta página teve também como objetivo, criar um repositório de dados que consideramos interessantes. Cumprindo os objetivos acima referidos, nunca investimos a fundo, nas suas

Figura 2.17- Página de Facebook de Francofolies du Français



potencialidades, sobretudo por falta de tempo. Porém, ainda que singelamente verificamos que há um grupo de seguidores, que acompanham esta página.

Figura 2.18- Dados demográficos da Página de Facebook Francofolies du Français

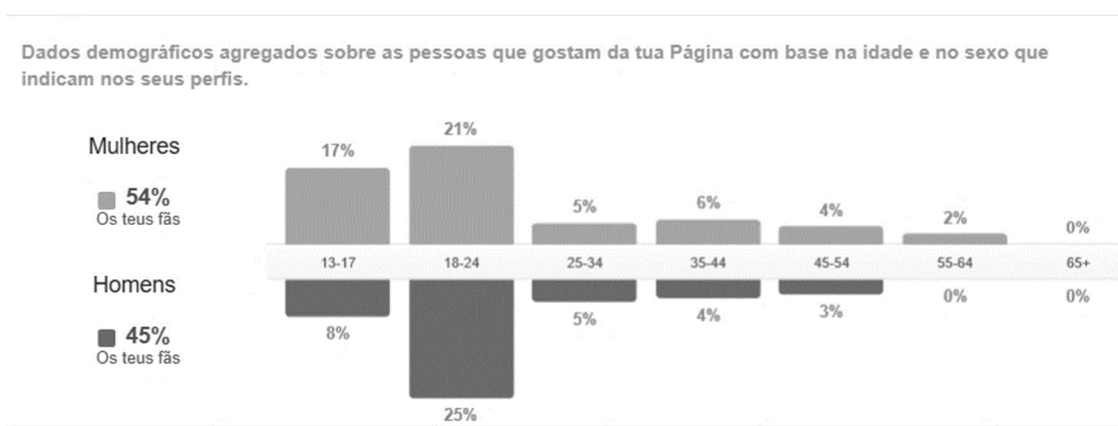


Figura 2.19- Dados geográficos dos seguidores da página de Facebook Francofolies du Français por país e por idioma

País	Os teus fãs
Portugal	117
França	4
Suíça	2
Brasil	1
Canadá	1
Argélia	1
Itália	1

Idioma	Os teus fãs
Português (Portugal)	114
Francês (França)	6
Português (Brasil)	4
Italiano	2
Inglês (EUA)	1

Figura 2.20- Dados geográficos dos seguidores da página de Facebook Francofolies du Français por cidade

Cidade	Os teus fãs
Loures, Distrito de Lisboa	1
Óbidos, Distrito de Leiria	67
Caldas da Rainha, Dist...	26
Bombarral, Leiria District	3
Lisboa, Distrito de Lisboa	2
Peniche, Distrito de Leiria	2
Pombal, Leiria District	2
Borgaro Torinese, Pie...	1
Alcobaça (Portugal), Di...	1
Alenquer (Portugal), Di...	1
Leiria, Distrito de Leiria	1
Brasília, Distrito Feder...	1
Lourinhã, Distrito de Li...	1
Cidade da Maia, Distrit...	1
Oeiras, Distrito de Lisboa	1
Ourique, Beja District	1
Porto, Distrito do Porto	1
Santarém, Distrito de S...	1
Serra d'Elrei, Leiria Dis...	1
Sines, Distrito de Setúbal	1
Torres Vedras, Distrito...	1
Vau, Distrito de Leiria	1
Ajax, Ontário, Canadá	1
Buchs, Zürich	1
Friburgo, Suíça	1
Mechat Souharia, Bou...	1
Antony, França	1
Chars, Île-de-France	1
Paris, França	1
Tulle, França	1
Lousada, Distrito do Po...	1

Decidimos só apresentar de modo mais específico o *Blog* e o *Facebook*, de entre as tecnologias da Web 2.0, dada a sua franca divulgação. Porém, as outras tecnologias categorizadas por Conole e Alezivu (2010), cujos *links* listámos atrás, são igualmente utilizadas para o mesmo fim. Destacamos o *Youtube* como meio de aceder a documentos vídeo, de músicas, filmes, entrevistas, etc; o *Flickr* como repositório de imagens e fotos, sem apresentar exemplos porque eles aparecem frequentemente nos *Blogs* e no *Facebook*.

Por fim, gostaríamos de apresentar um projeto europeu de pendor educativo e que tem sido uma mais valia para a escola, a nível de todas as disciplinas. No caso que aqui apresentamos, referimo-nos, exclusivamente à nossa experiência nestes últimos três anos letivos. Referimo-nos ao projeto Etwinning. No portal de entrada do projeto, define-se o mesmo da seguinte forma: “Este projeto disponibiliza uma plataforma para que os profissionais da educação (educadores de infância, professores, diretores, bibliotecários) que trabalham em escolas dos países europeus envolvidos, possam comunicar, colaborar, desenvolver projetos e partilhar; em suma, sentir-se, e efetivamente ser, parte da mais estimulante comunidade de aprendizagem na Europa”¹². Mas falaremos da experiência de forma mais aprofundada no capítulo III.

Influência de outras ferramentas na oralidade

Ollivier e Puren (2011) afirmam que há um crescimento exponencial das aplicações da Web 2.0, mas o problema que se apresenta ao utilizador é que algumas são tão efémeras quanto inúteis (2011: 125). Deste modo, o utilizador, neste caso, o professor debate-se com um problema que tem a ver com a durabilidade e o facto de terem de ser gratuitas. Não há, à partida nenhuma garantia, portanto elas podem fechar sem pré-aviso ou ser preciso pagar-se para usar, passado um período experimental. Os autores sugerem então uma lista de aplicações, cuja seleção se baseou nos critérios seguintes: gratuitidade, simplicidade, potencial pedagógico. Mas destacam três grandes dificuldades a ter em conta para o seu uso: interface em língua inglesa, risco de bloqueio pelo estabelecimento de ensino e idade mínima requerida.

Aplicação para mensagens vocais – Audioboo e Fotobabble

Aplicação para emails vídeo – Mailvu, Voxlite e Sendshots

¹² <https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>

Aplicação para captura de vídeo de écrans e comentários áudio – Screenr

Aplicação para aprendizagem colaborativa – Twiducate

Aplicação para registo audio e partilha – Vocaroo, Voxli, Voxopop e twaud

Capítulo III – Metodologia da pesquisa

Caracterização das instituições escolares

O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita fica situado no Barreiro, uma cidade situada no distrito de Setúbal, com cerca de 80 mil habitantes. Este município, localizado na margem esquerda do Tejo, conta com todas as infraestruturas necessárias ao bem estar da população, no que diz respeito a educação, saúde e lazer. O Barreiro dispõe de sete agrupamentos da rede de ensino público: Agrupamento de Escolas do Barreiro, Agrupamento de Escolas Alfredo da Silva, Agrupamento de Escolas Álvaro Velho, Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, Agrupamento de Escolas de Santo André, Agrupamento de escolas de Casquilhos, Agrupamento de Escolas de Santo António da Charneca. Cada Agrupamento é de constituição vertical, integrando vários jardins-de-infância (entre um e três), várias escolas básicas, que lecionam o primeiro ciclo (entre uma e três), uma escola básica para o segundo e terceiro ciclos e uma escola secundária, exceto os agrupamentos de escola do Barreiro e Álvaro Velho, que não têm escola secundária. Os alunos, na sua grande maioria, pertencem à classe média baixa.

O Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita conta com três jardins-de-infância, três escolas básicas, uma escola básica de segundo e terceiro ciclos e uma escola secundária. A recolha de informação, durante o ano letivo 2016-2017 realizou-se na escola Básica, denominada, Escola Básica de 2º e 3º ciclos Padre Abílio Mendes.

Caracterização das turmas envolvidas

Este estudo baseou-se em 2 turmas do sétimo ano de francês iniciação (nível I). A primeira turma, que designaremos de turma A, era constituída por 24 alunos. Não foram contabilizados no nosso estudo dois alunos com necessidades educativas especiais e uma aluna que apresentava absentismo escolar. Dos 21 alunos em estudo, 20 alunos, 14 raparigas e 6 rapazes, frequentavam o ensino regular público desde o primeiro ciclo, sempre na mesma turma. A Escola Básica de 2º e 3º ciclo Padre Abílio Mendes, já não era, portanto, novidade para eles, porque já aí tinham frequentado o quinto e sexto anos. A aluna que integrou esta turma era repetente e também já frequentava esta escola. Deste modo, o contacto com a língua francesa efetuou-se pela primeira vez com estes 20 alunos, durante o ano letivo de 2016-2017. Em termos de contexto familiar, a maioria dos encarregados de educação tinha a escolaridade completa, havendo alguns licenciados. Pertenciam à classe média e estavam todos empregados. Todos os alunos residiam no Barreiro e numa área próxima do Agrupamento.

A segunda turma, que designaremos de turma B, era constituída, no início do ano letivo, por 23 alunos, porém em meados do segundo período, foram integrados mais quatro alunos, três deles

transferidos de outras escolas do concelho e um vindo de Inglaterra. No entanto, dos 23 alunos iniciais, seis alunos apresentavam absentismo escolar e dois alunos tinham necessidades educativas especiais, portanto foram contabilizados para o estudo apenas 15 alunos, 12 rapazes e 3 raparigas. Esta turma resultou da junção de alunos de diferentes turmas do 6º ano e de alunos repetentes. Aliás, esta turma tinha seis alunos repetentes. Para os outros, o contacto com a língua francesa acontecia pela primeira vez. Relativamente ao agregado familiar, a maioria dos encarregados de educação tinha a escolaridade obrigatória concluída, era de classe baixa, quase todos estavam empregados e residiam no Barreiro, numa área próxima à escola. De salientar que o grupo turma se caracterizava por origem étnica diversificada.

Trabalho desenvolvido para o discurso oral

Decidimos apresentar o trabalho e estudo sobre a oralidade realizado ao longo do ano letivo e não apenas numa sequência didática, porque era nosso objetivo mostrar a progressão da mesma e por acreditarmos que é um processo contínuo e não repetitivo. Por outro lado, sendo duas turmas de sétimo ano que estão a iniciar uma língua estrangeira, parte-se do princípio de que os alunos têm poucos ou nenhuns conhecimentos sobre a língua.

O manual adotado pela escola para o ano letivo 2016/2017 no Agrupamento, *Magie des Mots 1* constituiu a base do trabalho realizado nas duas turmas. O manual faz parte de um projeto que “foi desenvolvido a partir do Programa oficial da disciplina e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras, nível A1” (*Magie des Mots 1*, 2012:2). A planificação dos conteúdos a lecionar respeitou a organização proposta pelo projeto: uma unidade inicial e nove unidades temáticas, divididas de forma equitativa pelos três períodos letivos (Anexo 4) e contemplou o desenvolvimento de várias competências: cognitivas/linguísticas, comunicativas e sócio-afetivas. Destacamos como importantes para o nosso estudo, os objetivos relacionados com as TIC e a oralidade presentes em cada uma das competências:

Competências cognitivas/linguísticas

- Tomar conhecimentos das diferenças e semelhanças entre o português e o francês;
- Adquirir conhecimentos linguísticos;
- Tomar consciência da importância das TIC para uma aprendizagem mais eficaz.

Competências comunicativas

- Desenvolver a competência comunicativa em francês:

1. Compreender textos orais, audiovisuais e escritos de natureza diversificada e em diferentes seqüências discursivas;
2. Interagir, oralmente e por escrito, em situações de comunicação reais e/ou simuladas;
3. Produzir/reproduzir, por escrito e oralmente, textos de natureza diversificada e em diferentes seqüências discursivas;

- Aprofundar a pronúncia/leitura tendo em conta o sistema fonológico francês.

Competências sócio-afetivas

- Auto-Avaliar-se regularmente a fim de desenvolver estratégias adequadas à sua aprendizagem;
- Reflectir sobre o funcionamento do sistema linguístico e sobre o uso da língua em situações de comunicação. (Anexo 4)

Analisando as unidades temáticas verificamos que todas propõem atividades relacionadas com oralidade, seja de compreensão oral, seja de produção e interação oral, concluindo com uma tarefa final que em quase todas as unidades pode servir como base a uma atividade oral. Por exemplo: *Unité 1 – Présente une célébrité francophone; Unité 2- Invente un personnage pour un conte ; Unité 3 Décris un membre de ta famille ; Unité 5- Décris une journée dans la vie d'une jeune fille ; Unité 8 Raconte une histoire.* Há ainda o cuidado de remeter para alguns *links* de *sites* cuja informação os alunos devem pesquisar no seu trabalho autónomo.

Sendo o manual a base de trabalho e uma ferramenta de apoio essencial para o professor, nas aulas, e para os alunos, na sala de aula e em casa, no seu trabalho autónomo, é importante que este proponha atividades no sentido da valorização da oralidade. Esta não é uma ferramenta estanque e castradora para o professor, mas consideramos que um bom manual, sendo a ferramenta mais acessível para os alunos, ajuda e apoia o trabalho do professor. Assim, ao longo do ano letivo, o manual referido foi uma ferramenta importante no trabalho desenvolvido com as duas turmas.

Decidimos analisar e apresentar o trabalho realizado na primeira unidade “*Comment Ça va?*” porque conduziu os alunos às primeiras aprendizagens da língua francesa e constituíram o alicerce em quase todos os momentos de oralidade- apresentar-se e falar de si e dos outros. Em primeiro lugar, observaremos as atividades sugeridas pelos autores do manual, depois apresentaremos atividades desenvolvidas nessa unidade usando ferramentas das TIC, depois refletiremos sobre a avaliação da oralidade realizada.

A unidade “*Comment Ça va?*”, tal como todas as unidades, está organizada em seis secções: “*On va parler; On va lire; Zoom sur la langue; On va écouter; À toi de jouer; Que sais-tu?*”. Constatamos que a primeira, a segunda, a quarta e a quinta secções têm um pendor muito forte

de oralidade, que se verifica pelo elevado número de exercícios propostos dentro da seção. Assim, na secção “*On va parler*” dos oito exercícios propostos, quatro são de compreensão oral, onde o aluno ouve e repete, ouve e completa, ouve e ordena, ouve e associa; dois são de produção oral: em que o aluno se deve apresentar e falar com um colega e apresentar uma personalidade; e dois são de produção escrita. Na secção “*On va lire*” apesar de centrada num texto e vocacionada para a compreensão escrita, parte sempre da audição do mesmo, o que permite ao aluno ouvir e repetir o que ouve, podendo posteriormente fazer um exercício de leitura. Na secção “*Zoom sur la langue*”, apesar de se direcionar para a gramática, apresenta exercícios com componente oral, nos números e verbos. Como é um nível de iniciação o aluno tem de repetir para melhorar a pronúncia e assim também consegue memorizar mais facilmente os conteúdos gramaticais. Na secção “*On va écouter*”, propõe-se um exercício de compreensão oral com associação, completamento, etc. A secção “*À toi de jouer*” prepara a tarefa final da unidade que neste caso é uma apresentação de uma celebridade francófona. De salientar que os áudios relativos a estas atividades foram disponibilizados em CD e no e-book, mas estão também disponíveis numa plataforma digital, A Escola Virtual, à qual tanto o professor como o aluno têm acesso, dentro das suas permissões e com base num registo obrigatório e gratuito. Esta plataforma fornece ao professor um manancial de documentos utilizáveis nos temas em estudo e nas tarefas burocráticas. Todavia, nas aulas nem sempre se pôde aceder à plataforma, por causa dos problemas de ligação à *internet* e dos problemas técnicos dos computadores (leitores de CD, sem funcionar, programas informáticos não instalados ou incompatíveis, etc), o que também inviabilizou a utilização do CD ou do *e-book*.

A professora utilizou alguns vídeos do *Youtube* relativos à conjugação de verbos: verbe avoir au présent de l'indicatif <https://www.youtube.com/watch?v=MnUWNIN3zss>, verbe être au présent de l'indicatif <https://www.youtube.com/watch?v=z2IrJ0DB0Xg>; fórmulas de saudação [https://www.youtube.com/watch?v=UBoJrn9qfmM](https://www.youtube.com/watch?v=UBoJrn9qfmM;); números <https://www.youtube.com/watch?v=dhj9SqrIZqI>. De salientar que o *youtube* permite aceder a muitos documentos de vários tipos, de forma gratuita, prática e útil e que se coadunam facilmente ao nível etário dos alunos e às atividades que se pretendem desenvolver. Afinal vídeo, som e animações captam facilmente a atenção do aluno e dinamizam a aquisição das aprendizagens de forma mais positiva. Na verdade, é difícil aceder a documentos autênticos em língua francesa e, assim, torna-se mais fácil. Muitos destes documentos encontram-se no seguimento de uma busca direcionada. Outras vezes, através dos blogs que anteriormente

apresentámos, conseguimos chegar ao seu conhecimento, daí a sua importância como ferramenta de apoio para o professor.

Depois da conclusão desta unidade, foi pedido aos alunos que aplicassem os conhecimentos adquiridos na realização de uma apresentação pessoal. Nesta fase, utilizou-se a escrita porque o objetivo era dar o contributo da escola no projeto europeu de Etwinning “*Jouons ensemble*”, cuja atividade prática apresentaremos a seguir, mas este trabalho foi recuperado para uma parte da tarefa final do período, que seria avaliada na apresentação oral.

A professora tentou desafiar ainda os alunos para a criação de um documento usando uma ferramenta digital, *Fotobable*, que permitia aos alunos gravarem as suas vozes, realizando uma apresentação pessoal, associando-lhe uma foto ou imagem. O objetivo era que os alunos praticassem a apresentação oral, sem estarem no contexto de sala de aula, evitando os constrangimentos inerentes (vergonha, timidez, medo da opinião dos colegas, etc.). Apesar de se ter demonstrado o modo de registo e de utilização na sala de aula, os alunos revelaram extrema dificuldade na realização desta tarefa e apenas dois alunos, no total das duas turmas, a concluíram. A dificuldade adveio em primeiro lugar, no registo e acesso à aplicação: efetuaram-se alguns registos durante a aula, mas no acesso posterior, em casa, os alunos alegaram que não conseguiam aceder e que a *password* não funcionava; em seguida, outros alunos referiram que não tinham internet em casa e não podiam desenvolver o trabalho pedido. Para superar estas dificuldades, a professora sugeriu que o trabalho fosse feito com qualquer outra forma de captação de áudio, através do *smartphone*, e o enviassem por email. Mesmo assim, os alunos não realizaram o trabalho. Portanto, a experiência revelou-se ineficaz.

Trabalho desenvolvido na avaliação da oralidade

Ao longo do ano letivo 2016-2017, recolheu-se a avaliação sumativa relativamente à componente da oralidade dos alunos, nos seguintes moldes: dois testes de compreensão oral no primeiro e segundo períodos e um no terceiro, uma produção oral por período, uma leitura no segundo e terceiro períodos e uma interação oral no terceiro período. De salientar que promovendo uma evolução e crescimento da aprendizagem e tendo em conta a influência dos aspetos externos nas apresentações orais, no final de cada período, estabeleceu-se com os alunos, logo no início do ano letivo, um conjunto de regras para a realização da produção/interação oral. A saber: no primeiro período, os alunos podiam recorrer a um papel onde tivessem a apresentação feita e lê-la em voz alta à frente da turma; no segundo período, a apresentação do tema indicado seria realizado sem recurso à folha (se o fizessem, seriam

penalizados em 20% da nota nesta componente) e no terceiro período, teriam três partes: primeiro momento, apresentação pessoal e gostos pessoais, segundo momento, descrever a escola, a casa ou a rotina diária (tema sorteado e conhecido previamente) e por fim, interação com professora sobre o tema sorteado do momento dois.

Figura 3.21- Grelha de registo da avaliação da oralidade das Turmas A e B

Oralidade Turma A															
Turma A	teste1 co	teste2 co	po 1per	media oral	Test c03	Test co4	leitura 1	Po 2per	media oral	Test co5	leitura 2	Po 3per	int oral1	média	media final
1 A	100,0	59	50	69,7	88	80	35	0	58,9	95	35	50	0	54	59,2
2 A	100,0	83	97	93,3	100	100	80	85	92,1	100	80	60	80	88	88,5
3 A	100,0	66	95	87,0	88	75	80	97	85,9	95	80	90	90	87	86,6
4 A	100,0	30	70	66,7	56	85	40	58	62,7	100	40	40	0	56	61,9
5 A	92,3	74	75	80,4	64	80	40	0	60,8	95	50	60	40	61	63,0
6 A	100,0	50	70	73,3	64	100	50	65	71,3	40	50	60	60	64	64,9
7 A	100,0	93	97	96,7	100	80	80	97	92,4	100	80	90	95	92	91,7
8 A	100,0	53	70	74,3	92	100	50	0	66,4	0	50	60	0	52	57,5
9 A	84,6	72	70	75,5	56	80	50	60	67,5	60	50	60	70	65	64,3
10 A	92,3	34	75	67,1	76	90	50	0	59,6	100	50	40	40	59	60,7
11 A	100,0	73	70	81,0	88	100	50	60	77,3	90	50	40	60	71	72,1
12 A	100,0	69	72	80,3	76	75	60	0	64,6	0	40	0	0	45	49,2
13 A	100,0	91	96	95,7	100	90	80	98	93,6	35	50	50	0	72	79,0
14 A	0,0	55	80	45,0	56	80	60	94	60,7	60	80	90	90	68	65,5
15 A	92,3	53	55	66,8	64	85	45	80	67,8	100	80	90	90	76	74,4
16 A	100,0	47	75	74,0	68	85	50	0	60,7	40	50	50	0	51	56,5
17 A	92,3	47	0	46,4	0	75	45	0	37,0	40	50	40	0	35	38,9
18 A	100,0	80	95	91,7	80	90	80	90	87,9	0	45	0	0	60	66,0
19 A	100,0	95	98	97,7	88	100	80	90	93,0	60	80	80	0	79	87,1
20 A	100,0	87	75	87,3	88	85	69	93	85,3	100	80	80	0	78	85,7
21 A	76,9	37	65	59,6	76	60	50	53	59,7	40	69	80	65	61	60,7

Oralidade Turma B															
Turma B	teste1 co	teste2 co	po 1per	media oral	Test c03	Test co4	leitura 1	Po 2 per	media oral	Test co5	leitura 2	Po 3per	int oral1	média	media final
1 B	100	79	70	83,0	100	100	80	90	88	100	90	90	90	90	90
2 B	0	72	0	24,0	88	0	45	0	29	0	45	0	0	25	23
3 B	100	75	0	58,3	76	80	50	0	54	60	45	0	0	49	44
4 B	100	0	15	38,3	76	70	20	0	40	0	20	0	0	30	27
5 B	92,3	47	40	59,8	56	0	30	0	38	20	40	0	0	33	30
6 B	100,0	36	90	75,3	60	70	75	87	74	85	75	75	75	75	75
7 B	100,0	55	70	75,0	56	85	78	87	76	50	75	40	40	70	67

8 B	100,0	81	80	87,0	64	85	75	88	82	40	70	75	75	76	76
9 B	100,0	26	0	42,0	48	95	30	0	43	0	20	0	0	32	29
10 B	100,0	63	75	79,3	80	100	75	90	83	90	80	70	70	82	81
11 B	100,0	59	50	69,7	68	75	40	0	56	40	40	0	0	47	43
12 B	100,0	67	0	55,7	76	85	60	68	65	60	50	75	75	64	65
13 B	100,0	64	65	76,3	72,0	100	80	76	80	60	80	70	70	77	76
14 B	92,3	52	0	48,1	56,0	80	45	0	46	30	60	0	0	42	38
15 B	100,0	76	80	85,3	100,0	75	70	70	82	60	70	75	75	78	77

Através dos resultados dos testes de compreensão oral, verifica-se que os alunos na sua maioria têm um melhor desempenho nesta componente. Os testes de compreensão oral continham exercícios de escolha múltipla (*cf.* Anexo 6), ordenação, associação, etc e consistiam na audição de um documento áudio, registados em CD /*pen* e/ou lido pela professora. Na leitura, os alunos apresentaram algumas notas baixas para o nível da disciplina, sendo-lhes proposta a leitura de textos que previamente tinha ouvido em suporte áudio e/ou a leitura da professora. Esta avaliação permitiu identificar mais facilmente, algumas das principais aprendizagens não adquiridas, como por exemplo, pronúncia das consoantes finais, dificuldades na fonética, fluência, ritmo, etc. Para terminar, os resultados da produção/interação oral evidenciam algumas notas com valor zero, porque os alunos se recusaram a realizá-la, quer por vergonha, quer por não preparação ou medo de se expor. Esta avaliação baseava-se em temas e situações trabalhadas anteriormente e de acordo com os conteúdos programáticos, respeitando as regras estabelecidas, conforme foi referido anteriormente. Depois da atividade os alunos tiveram de preencher a grelha de autoavaliação e heteroavaliação (*cf.* Anexo 3) e a professora a grelha de avaliação (*cf.* Anexo 1). No terceiro período, a professora registou em vídeo as apresentações orais realizadas e, individualmente com o aluno, analisou os pontos fortes e pontos a melhorar.

A avaliação formativa foi sendo feita ao longo das aulas, através da observação direta e não se procedeu a nenhum registo, no entanto, deu-se sempre *feedback* aos alunos, através de uma avaliação diferida (Alrabadi, 2011:30). Como primeiro ano de aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso o Francês, a oralidade foca-se na pronúncia correta, com correção gramatical e linguística. O trabalho foi desenvolvido nesse sentido, para que a avaliação sumativa refletisse toda a preparação do aluno.

Atividade prática usando as ferramentas digitais – Projeto Etwinnig

Desenvolvemos um projeto com alunos de vários países, que estão a iniciar-se na Língua Francesa, no nível correspondente aos alunos portugueses das turmas que lecionamos.

Figura 3.22- Projeto Etwinning "Naviguons ensemble" 2016/2017



No projeto «Naviguons ensemble», os alunos foram convidados a apresentar-se a si próprios e ao seu país (Portugal), à escola e a falar dos gostos pessoais, passatempos, atividades desportivas, etc. No Natal houve um intercâmbio de postais produzidos pelos próprios alunos. Neste projeto, os alunos aprenderam a usar algumas ferramentas digitais, nomeadamente *Padlet*, *Skype*, *Powerpoint*, etc. Preparou-se uma videoconferência com utilização de *Skype* mas a ligação era muito lenta e não se concretizou por falta de condições. O *Padlet* como anteriormente referimos foi construído com as contribuições que os alunos enviaram por email e partilhado na plataforma com os outros países (Figura 23). Os alunos visualizaram os *Padlets* construídos pelos outros países participantes. Posteriormente, os alunos construíram um *Powerpoint* sobre o país e a região, para dar a conhecer lugares e aspetos interessantes das suas cidades, que também foi partilhado na plataforma.

Figura 3.23- Padlet elaborado pela escola italiana e portuguesa no Projeto " Naviguons ensemble"



A reação dos alunos a estes projetos é muito positiva. Os alunos reconhecem que existem pares na mesma situação, que passam pelas mesmas dificuldades e que a distância não os torna assim tão diferentes. Por outro lado, a tecnologia digital permitiu conhecer alguns programas e aplicações informáticas e desenvolver competências nessa área, o que foi de certa forma conseguido, ou pelo menos, despertou a atenção dos alunos. Nem sempre a experiência foi exequível, por problemas de acesso à internet.

Capítulo IV – Descrição e análise dos dados

No final do ano letivo 2016-2017, foi aplicado um questionário dirigido aos alunos do sétimo ano, adaptado do questionário elaborado por Natércia do Céu Andrade Pesqueira Menezes, sobre “Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC” (Menezes, 2012) em alunos do oitavo e nonos anos. Os alunos responderam ainda a um inquérito de satisfação relacionado com as atividades desenvolvidas na aula de Francês. A descrição e análise de cada um dos questionários será feita separadamente e, por fim, estabelecer-se-á uma relação de forma a obter conclusões sobre as implicações do uso das TIC na sala de aula de Francês.

A decisão de aplicar estes dois questionários teve como objetivo verificar de que forma os alunos das duas turmas estariam motivados ou não para o uso das TIC na sala de aula, por um lado, e por outro, verificar de que forma o trabalho realizado na disciplina de Francês teria contribuído para o desenvolvimento das competências essenciais da língua e para as expectativas da utilização de estratégias e ferramentas digitais dos alunos.

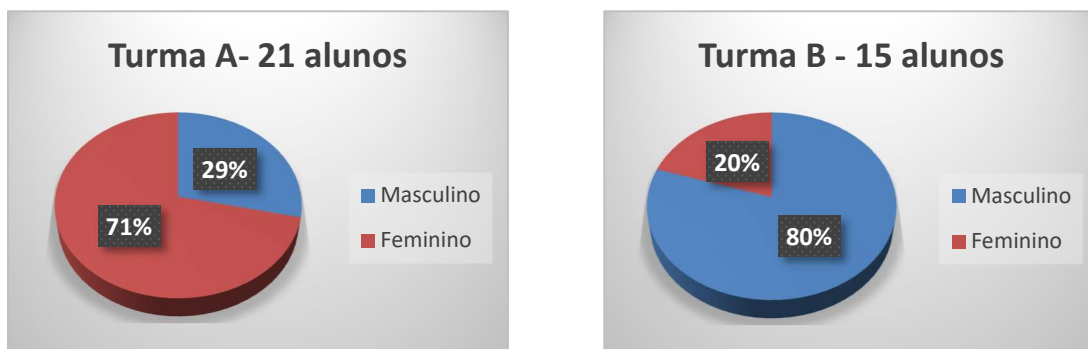
Descrição e análise dos resultados do questionário “Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC”

Para se proceder à análise das questões, depois de recolhidos os inquéritos, efetuou-se a verificação, validação, registo dos dados usando para o efeito o programa Microsoft Excel, passando depois ao tratamento dos dados estatísticos e elaboração de gráficos elucidativos. Os gráficos apresentarão os resultados de cada turma separadamente e serão analisados de forma a retirar ilações importantes para a nossa reflexão.

Análise dos resultados por questão

Questão 1 – Sexo

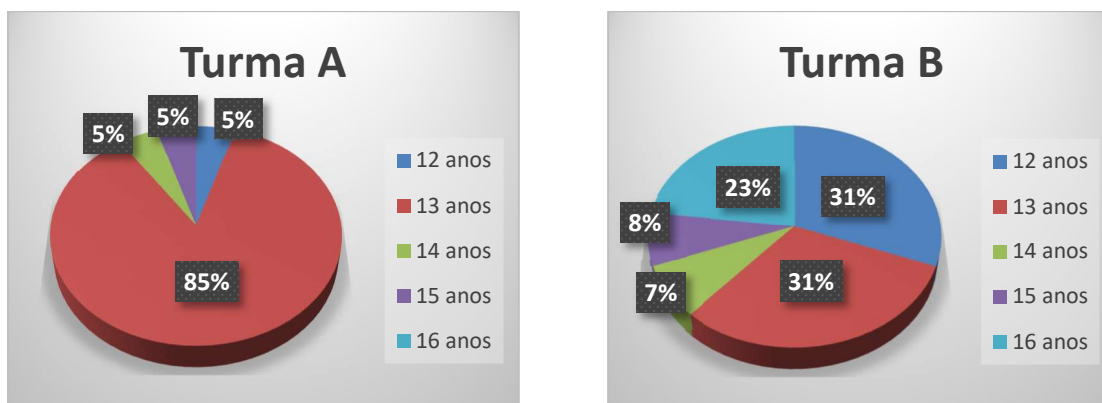
Gráfico 31- Amostra por género



O género predominante dos alunos em cada turma sobressai: na turma A predomina o feminino e na turma B o masculino. Este facto já foi anteriormente explicado aquando da caracterização das turmas envolvidas.

Questão 2- Idade

Gráfico 3.2 - Amostra por idade

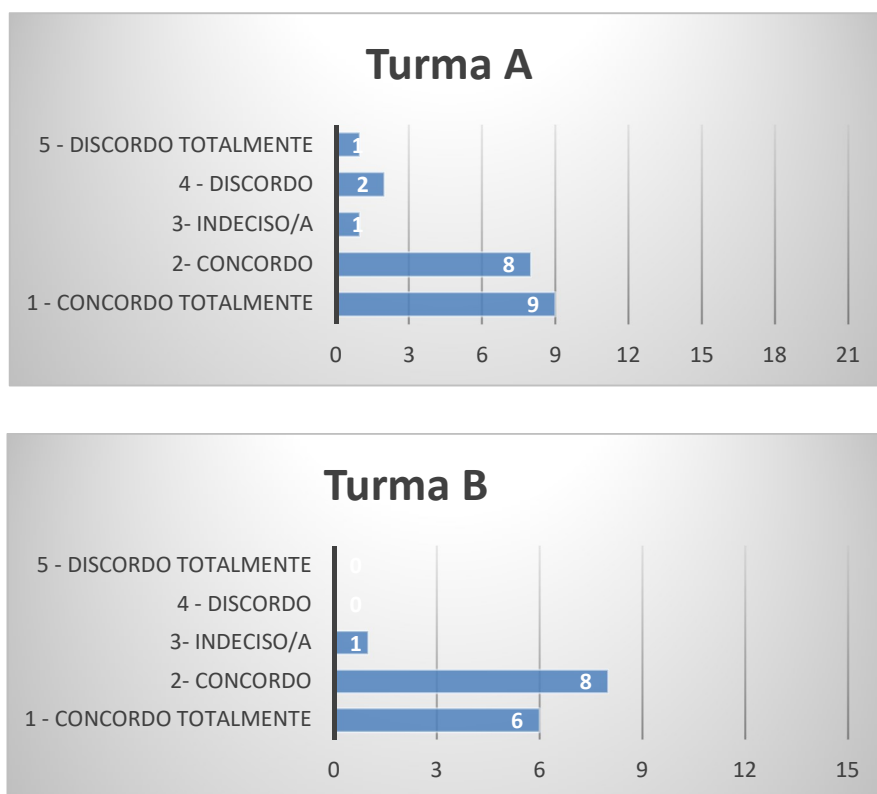


Os alunos da amostra têm idades compreendidas entre os 12 e 16 anos. A faixa etária predominante nas duas turmas é 13 anos. No entanto, verifica-se que a turma B é mais heterogénea, havendo uma grande parte dos alunos com 12, 13 e 16 anos.

- Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)

Questão 3- Concorda que o Professor utilize as TIC em sala de aula nas diversas disciplinas?

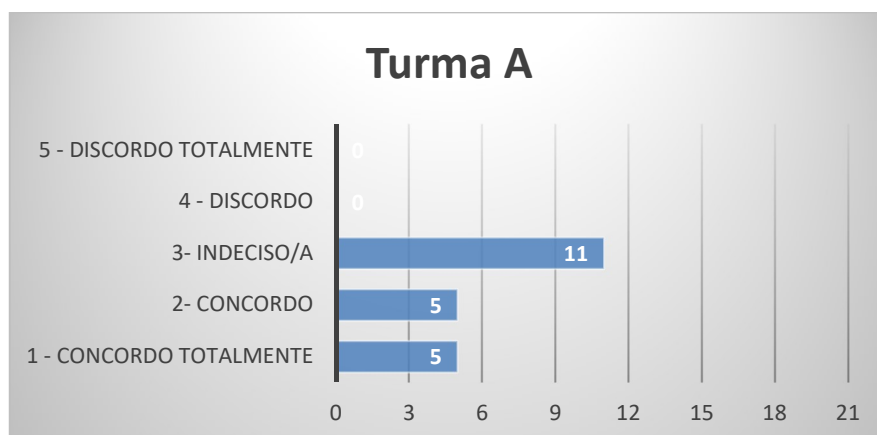
Gráfico 3.3- Utilização das TIC em sala de aula nas diversas disciplinas

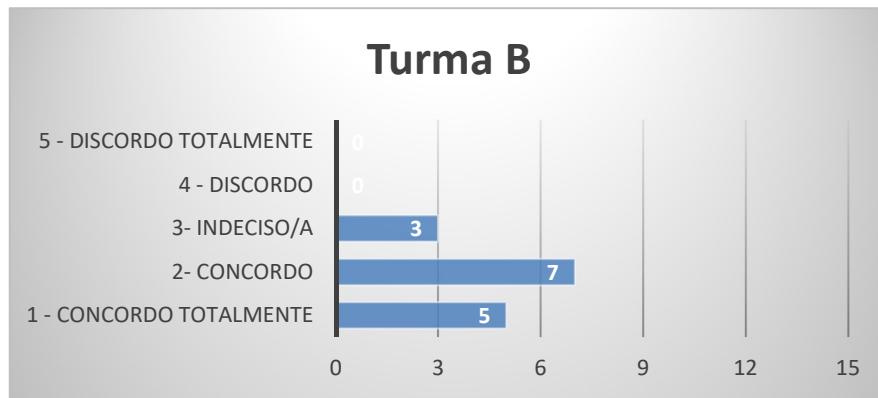


Ambas as turmas têm uma opinião positiva e favorável (80,95% e 93,33%, respectivamente) à utilização das TIC na sala de aula, nas várias disciplinas. Este é um reflexo da sociedade atual e mostra que a sua utilização na sala de aula é desejável pelos alunos e funciona como fator de motivação.

Questão 4- Estou seguro(a) de que consigo compreender as matérias mais complexas dadas pelos Professores usando as TIC

Gráfico 3.4- Segurança na compreensão das matérias dadas pelo Professor usando as TIC

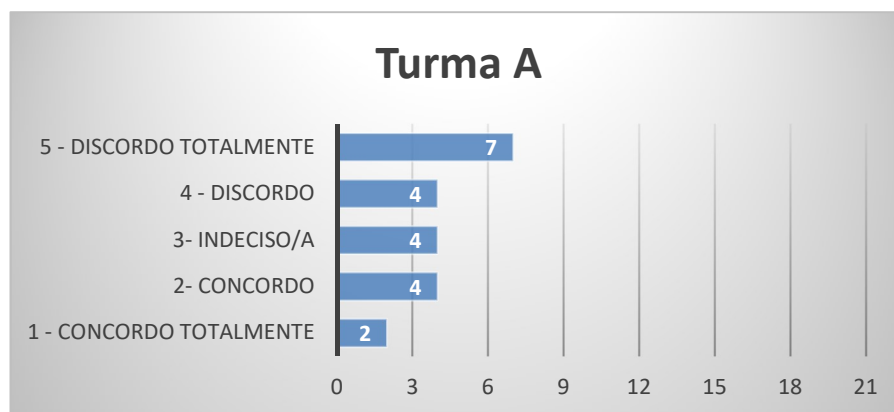


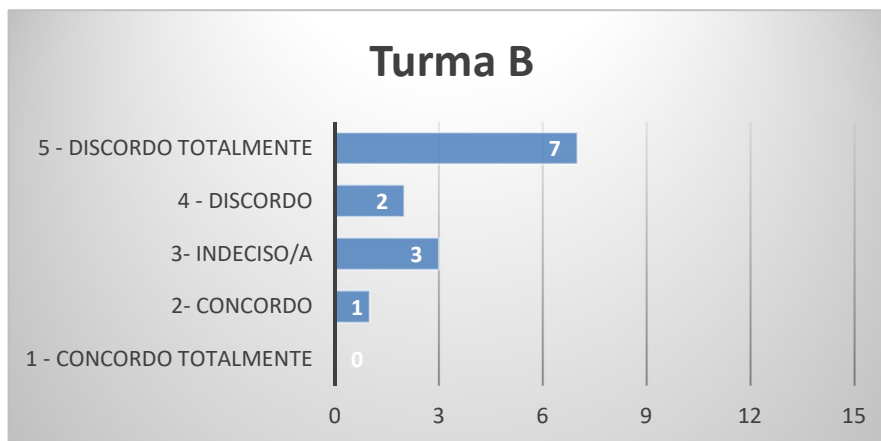


Enquanto nesta questão, na turma A, o número de alunos que estão indecisos iguala o número de alunos que dão parecer favorável; na turma B, dá-se uma força maior ao parecer favorável. Este balançar de opinião na primeira turma advirá da dicotomia “segurança em si” e “compreensão das matérias mais complexas dadas pelo Professor”, tendo em conta o peso que os alunos depositavam nos resultados que pretendiam obter às várias disciplinas. Porém, no geral, podemos dizer que há um parecer favorável, sobre o apoio que as TIC podem trazer à compreensão e aprendizagem dos conteúdos lecionados.

Questão 5- Sinto-me indiferente às atividades em sala de aula, mesmo aquando da utilização do computador e internet

Gráfico 3.5- Indiferença perante as atividades da sala de aula, mesmo usando computador e internet

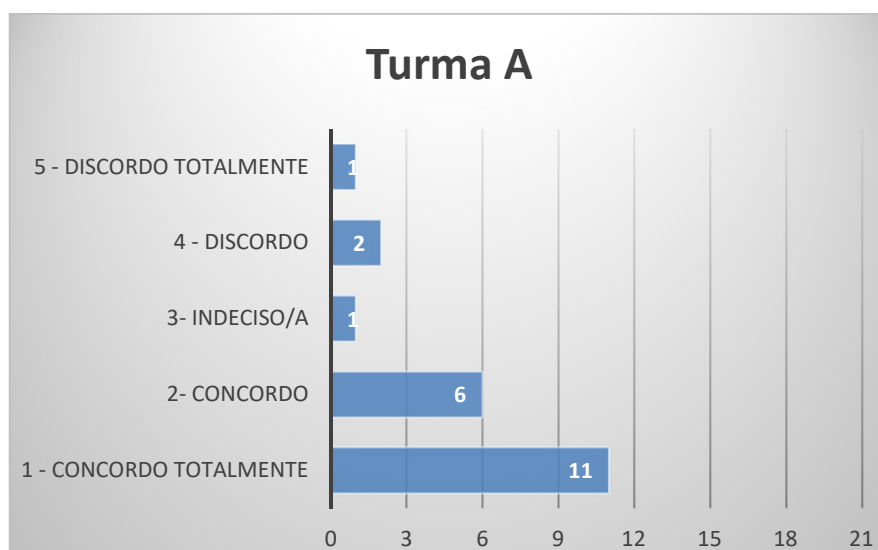


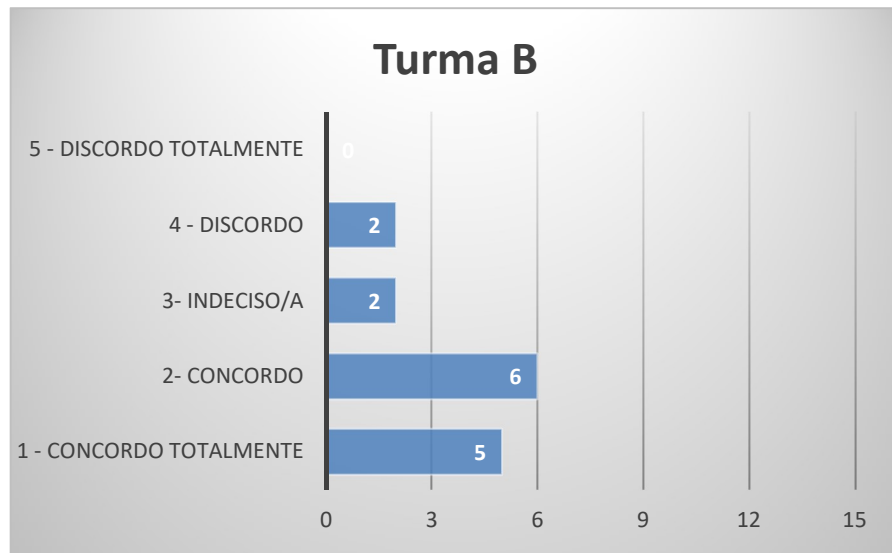


A questão **“Sinto-me indiferente às atividades em sala de aula, mesmo aquando da utilização do computador e internet”** foi construída na forma negativa, através da palavra “indiferente”, porque, como justificou a autora do inquérito (Menezes, 2012, p.75), era uma forma de verificar se os inquiridos estavam concentrados no seu preenchimento. Assim, verificou-se que os alunos estavam atentos e responderam, maioritariamente, a opção “discordo totalmente”. Pode-se então concluir que os alunos das duas turmas consideram que as atividades da sala de aula, complementadas com ferramentas e estratégias diversificadas, aumentam a motivação.

Questão 6- O recurso ao computador melhora, significativamente os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades de sala de aula.

Gráfico 3.6- O recurso ao computador melhora, significativamente os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades da sala de aula

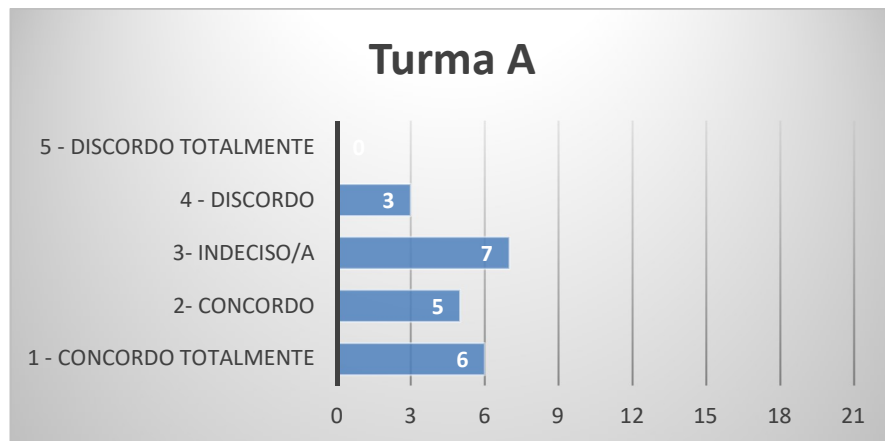


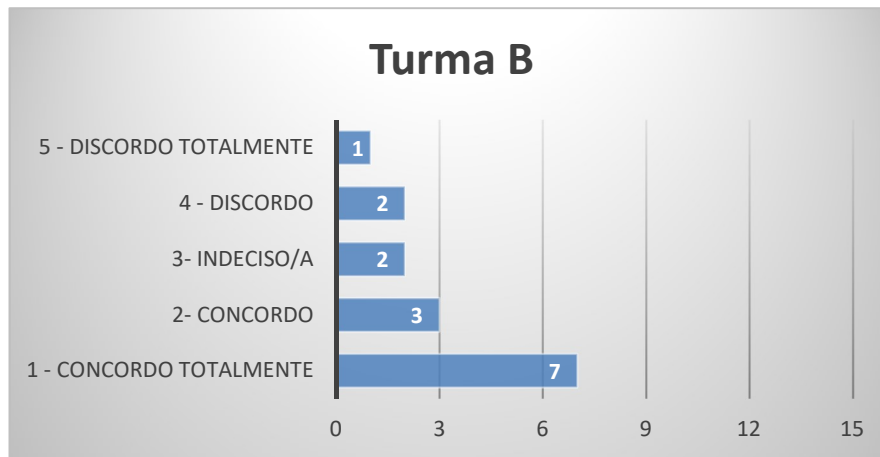


Perante esta questão, os resultados da turma A confirmam a influência que o uso do computador na sala de aula pode trazer à motivação e empenho dos alunos, nas atividades da sala de aula. A turma B, na sua maioria, também corrobora esta posição. Na verdade, pode-se concluir que na perspectiva dos alunos, a tecnologia é uma ferramenta eficaz para o aumento da motivação e do empenho na sala de aula.

Questão 7- Na sua opinião, os professores deveriam usar mais o computador para dar as suas aulas

Gráfico 3.7- Aumento da frequência de utilização dos computadores por parte do Professor para dar as aulas

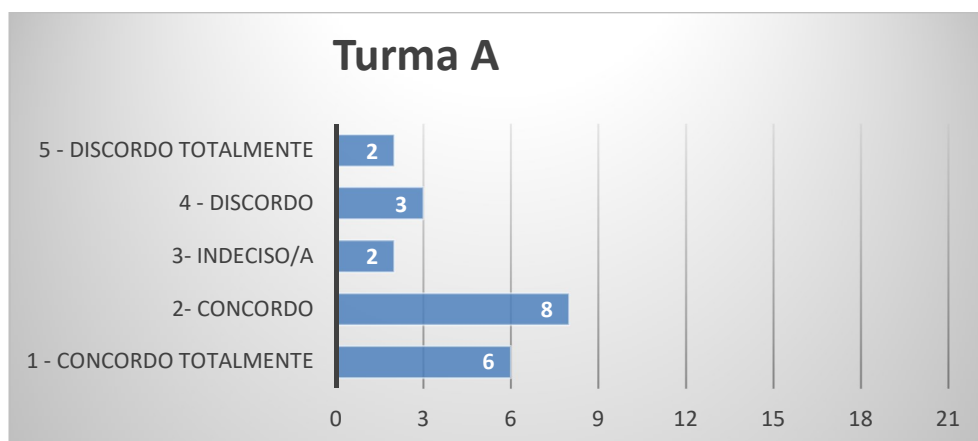


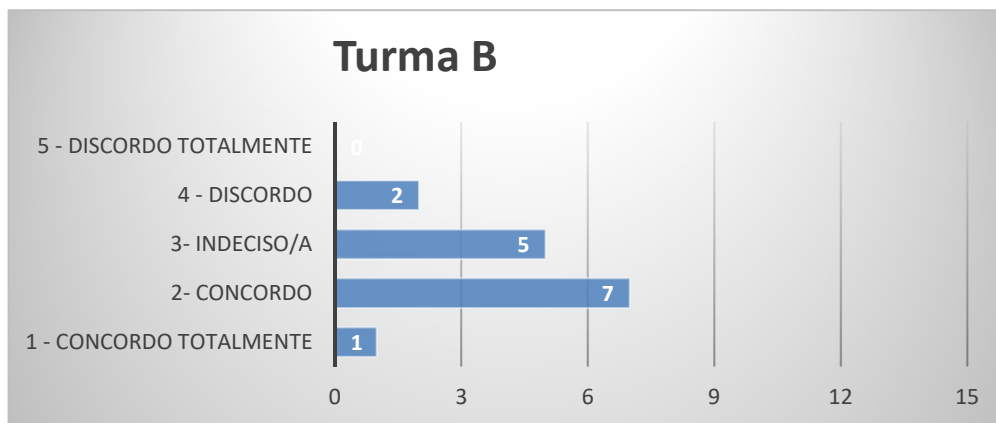


No seguimento da questão seis, os alunos continuam a considerar que o uso do computador na sala de aula deve ser reforçado. Assim, a turma B dá um parecer muito favorável ao aumento da utilização do mesmo. Do mesmo modo, a turma A, na sua maioria, pensa da mesma forma. Porém, os alunos indecisos, acabam por retirar o protagonismo dos alunos que concordam e que concordam totalmente. A justificação para este resultado encontra-se na experiência da prática pedagógica com estes alunos. Na verdade, verificaram-se alguns problemas técnicos no uso dos periféricos nas salas de aula e no acesso à *internet*, o que prejudicou o normal funcionamento da aula. Talvez esta crítica se possa basear nesta consideração, devendo-se repensar a estrutura técnica dos computadores, em contexto de sala de aula.

Questão 8- Há matérias em que percebo melhor quando o professor utiliza o computador.

Gráfico 3.8- Melhor compreensão das matérias quando o Professor utiliza o computador

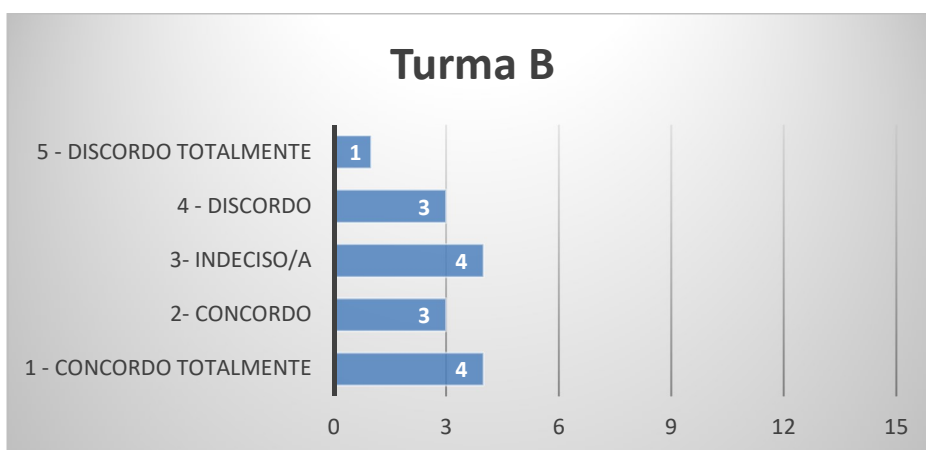
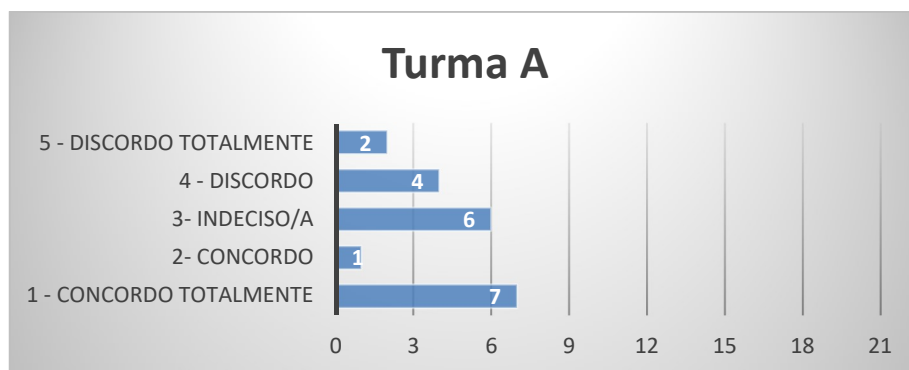




Ambas as turmas consideram que percebem melhor as matérias se o professor usar mais o computador nas suas aulas. Porém, continua a existir uma sombra, tendo em conta o número de alunos que discorda ou que está indeciso, sobretudo na turma B. Esta situação revela a necessidade de empenho e evolução, que o professor deve ter no uso que faz do computador, na sua sala de aula.

Questão 9- O recurso ao computador melhora a concentração dos alunos nas atividades da sala de aula

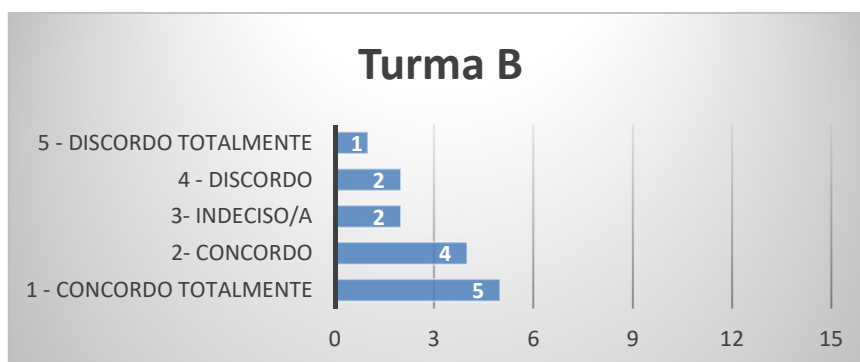
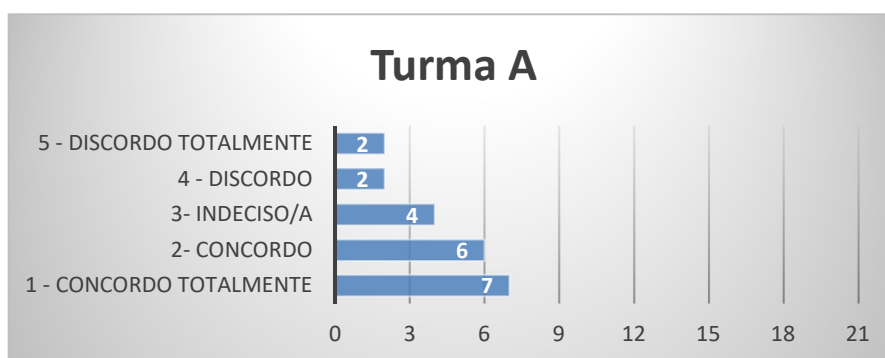
Gráfico 3.9- O recurso ao computador melhora a concentração dos alunos nas atividades de sala de aula



Esta questão foca o problema da concentração dos alunos, nas atividades da sala de aula, quando se usa o computador. A maioria dos alunos das duas turmas concorda que ela aumenta. Mas se compararmos estas respostas com as dos gráficos da pergunta seis, que incide nos níveis de motivação e de empenho dos alunos nas atividades que incluem o recurso ao computador, verificamos que na turma A há mais alunos a concordar com o aumento da motivação e empenho e menos a concordar com o aumento da concentração, quando se usa o computador nas atividades da sala de aula. Por outro lado, o número de alunos da mesma turma a discordar com a melhoria na motivação e empenho, aumenta quando se questiona sobre a melhoria da concentração, usando o computador. Na turma B, a tendência mantém-se, apesar de haver um maior número a manifestar-se de acordo com o aumento da concentração com o uso do computador. No entanto, existe o mesmo número de alunos que está indeciso, que discorda e que concorda totalmente. Isto leva-nos a concluir que, no geral, os alunos poderão ver no computador, não só uma fonte de motivação para as atividades, mas também uma fonte de distração ou de desconcentração. Devemos então pensar que as atividades da sala de aula, com recurso ao computador, têm de ser repensadas de forma a envolver mais e melhor o aluno na construção da aprendizagem.

Questão 10 – O computador e a internet facilitam a aprendizagem dos alunos

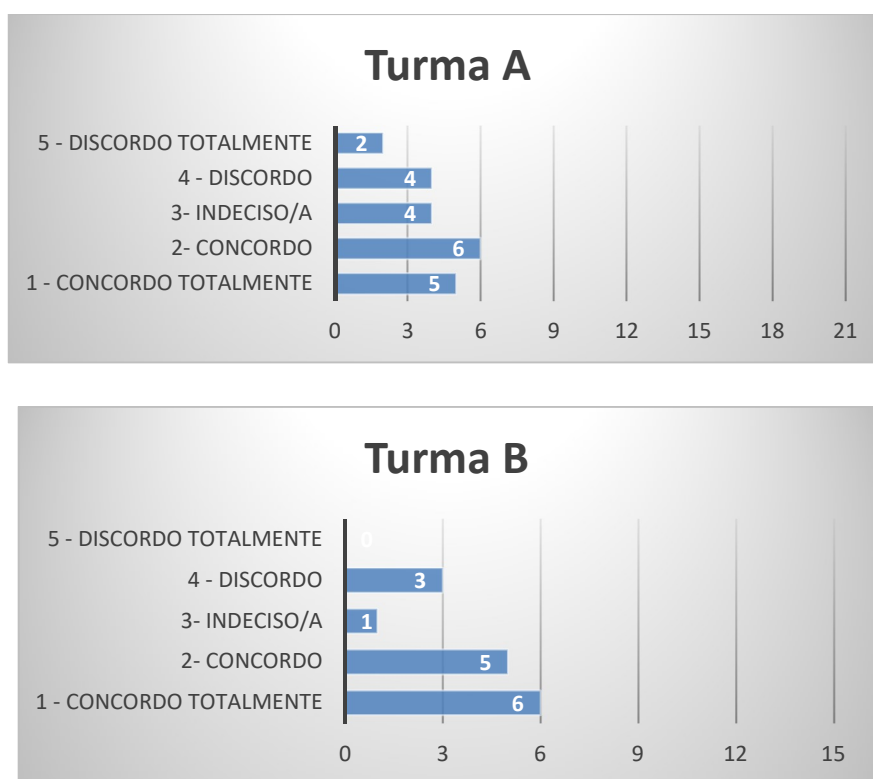
Gráfico 3.10-O computador e a internet facilitam a aprendizagem dos alunos



Nesta questão, os alunos reconhecem o valor da tecnologia e da internet no seu processo de aprendizagem, apesar de na turma A se verificar um número de indecisos que não se deve descartar. Comparativamente com a questão oito, verifica-se um crédito maior na valorização desta influência, talvez pela introdução da internet associada ao computador. Efetivamente, reconhece-se um fascínio dos alunos pela internet, numa sociedade onde a informação está à distância de um clique.

Questão 11- A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre alunos

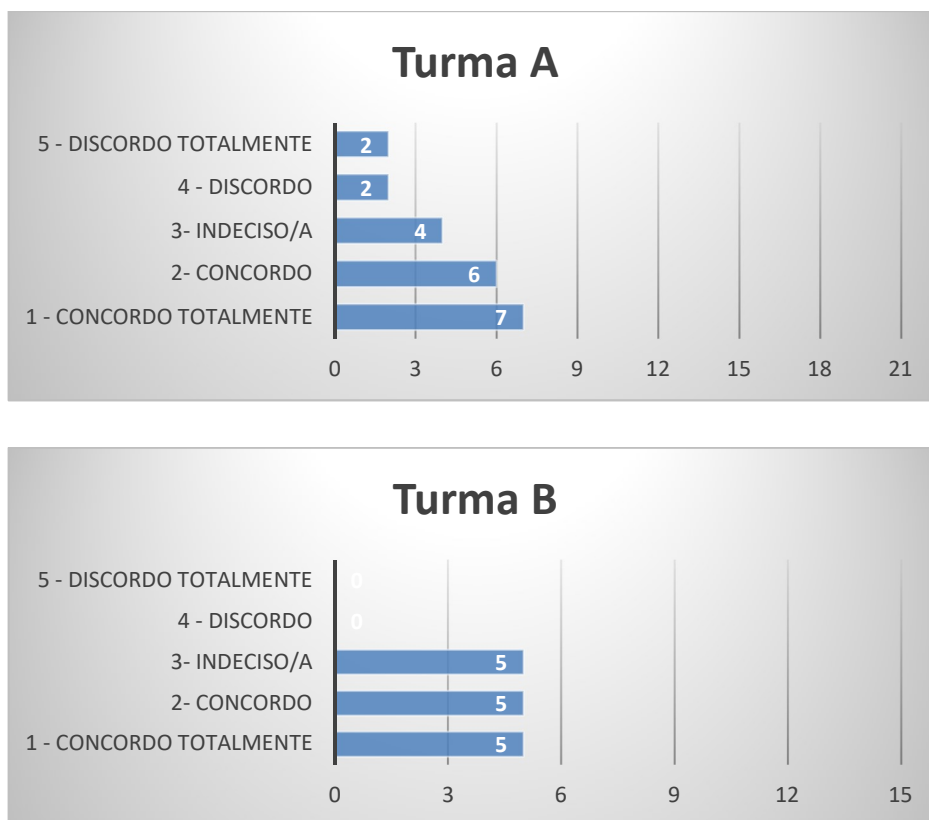
Gráfico 3.11- A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores



O relacionamento entre alunos tem claramente uma influência positiva com a utilização do computador, na perspectiva destes alunos. Na verdade, eles vivem imersos em tecnologia e com uma ligação quase embrionária com os seus telemóveis que, no fundo são minicomputadores. Porém, nos resultados da turma A, parece evidenciar-se que esta influência não é pacífica, dado o número de indecisos e de discordantes.

Questão 12- A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores

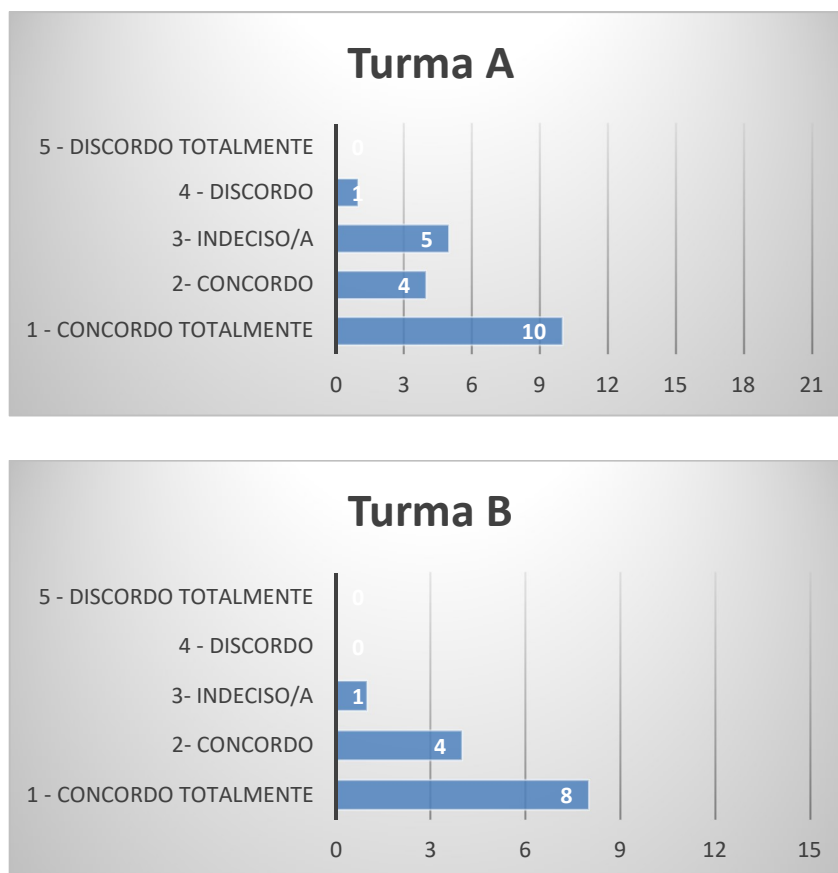
Gráfico 3.12-A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores



Quase sem surpresa, verificamos que os dados sobre esta questão revelam que a relação entre o aluno e o professor tem melhorado, possivelmente graças à tecnologia. O facto de o professor estar atento às necessidades dos alunos e tentar criar aulas mais motivadoras, para proporcionar a aprendizagem dos seus alunos, pode estar na base desta mudança de paradigma. Cabe ao professor usar o computador e a tecnologia de forma colaborativa, onde o aluno participe e realize as suas aprendizagens. O número de alunos indecisos em cada uma das turmas poderá dever-se mais ao preconceito, relativo ao papel do professor, na sala de aula, do que à tecnologia. Efetivamente, ainda se vive com a ideia de que o professor existe para “dificultar a vida do aluno e dar más notas ou chumbar o aluno”.

Questão 13- O computador facilita a exposição/apresentação dos conteúdos

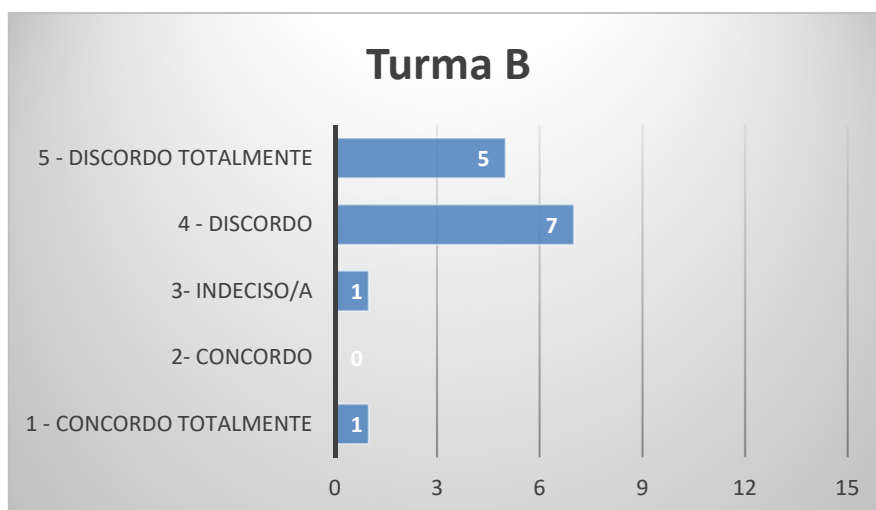
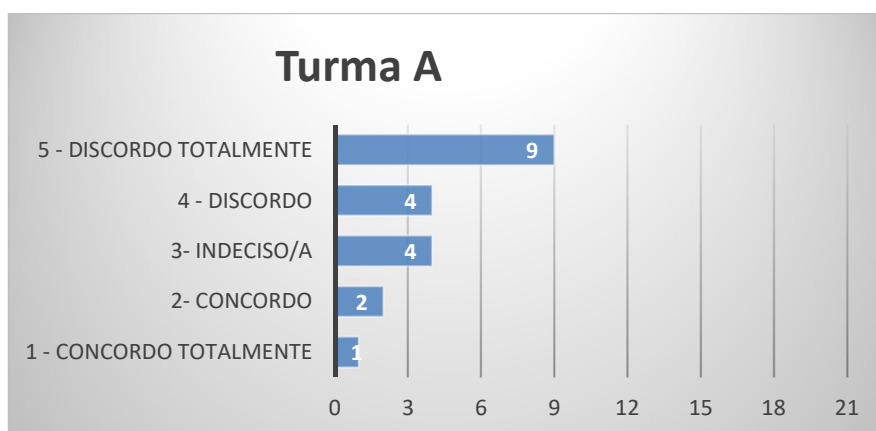
Gráfico 3.13- O computador facilita a exposição/apresentação dos conteúdos



Os resultados desta questão são expectáveis. Efetivamente, o computador é uma ferramenta de eleição para os alunos aquando da exposição e apresentação de conteúdos. Talvez pela facilidade de associar texto, imagem, som, interatividade, criatividade e, por outro lado, pela diversidade de ferramentas que permitem trabalhar cada conteúdo de forma diferenciada e criativa e ainda a portabilidade e acessibilidade da informação. O professor deve investir, apoiar, mas sobretudo orientar e colaborar neste trabalho. Os alunos conhecem algumas ferramentas, porém nem sempre exploram a totalidade das funcionalidades. Por outro lado, o aluno não deve ser substituído pela máquina, a máquina deve ser um complemento ao seu trabalho. O professor tem um papel importante neste processo, porque deve mostrar de que forma o aluno pode usar a tecnologia para adquirir competências essenciais para o seu futuro.

Questão 14 - Não aprendo quando o professor utiliza as exposições/apresentações realizadas com o computador

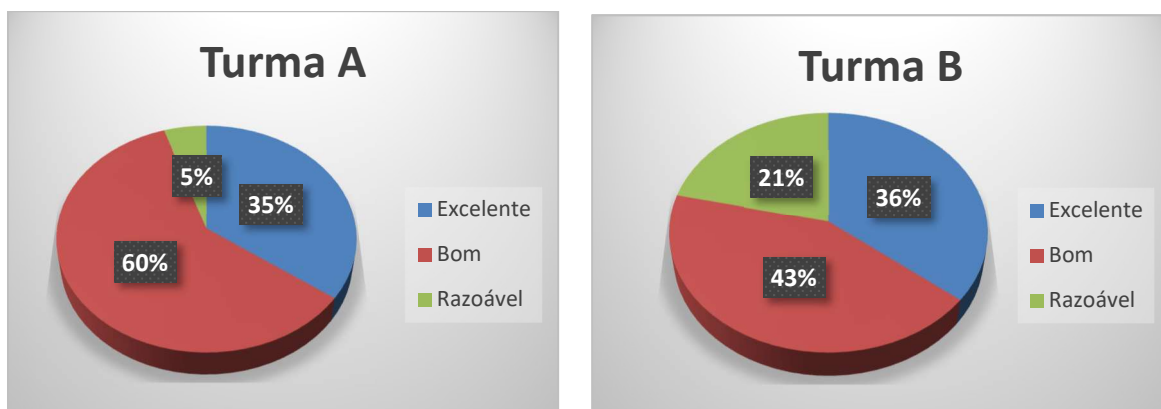
Gráfico 3.14- Não aprendo quando o professor utiliza as exposições/apresentações com o computador



Através dos resultados obtidos nesta questão, verifica-se que a grande maioria considera que a utilização do computador é fundamental para a aprendizagem dos conteúdos. Portanto, podemos concluir que o uso das TIC é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem e que os professores devem investir nelas.

**Questão 15 – O computador e a internet permitem que a minha atenção nas aulas seja:
Excelente – Bom - Razoável**

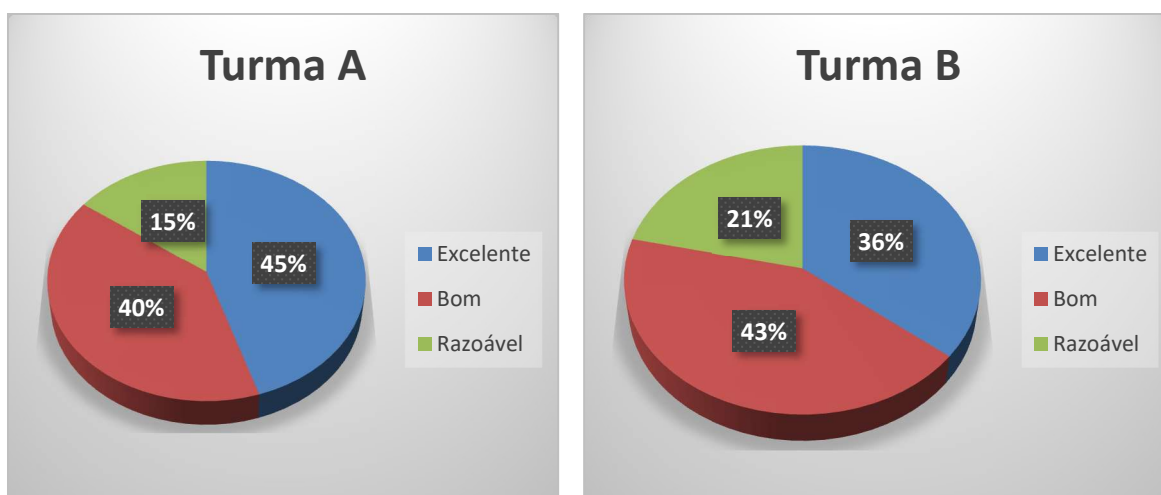
Gráfico 3.15- A minha atenção com o recurso ao computador e à internet



Nesta questão, o parecer dos alunos das duas turmas é positivo perante a influência das TIC na atenção dos alunos. O facto de se ter introduzido a referência à internet parece ter influenciado o resultado desta questão comparativamente à questão nove, onde havia opiniões mais díspares, apesar de utilizar uma escala diferente. Então, podemos concluir que os alunos consideram o uso das TIC importante para a concentração nas atividades da sala de aula.

**Questão 16 – O computador e a internet permitem que a minha motivação nas aulas seja:
Excelente – Bom - Razoável**

Gráfico 3.16- A minha motivação com o recurso ao computador e à internet



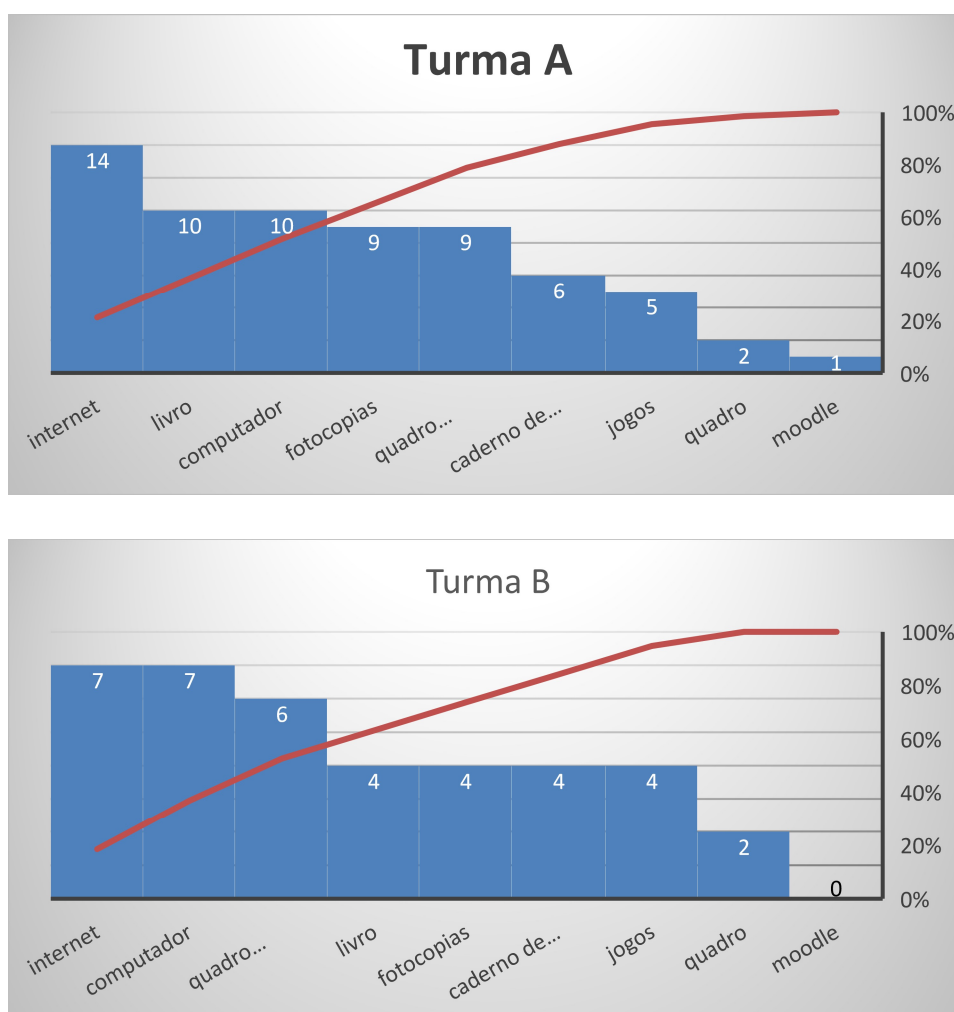
A esmagadora maioria dos alunos considera que a motivação melhora com o uso das TIC. Portanto, esse deve ser o passo a dar pela comunidade escolar como forma de melhorar o desempenho dos alunos.

Questão 17- Ao longo das aulas nas diversas disciplinas utiliza diversas ferramentas que te apoiam na aprendizagem. Da lista que se segue indica as que mais gostas.

(Podes escolher no máximo três opções)

Livro Escolar <input type="checkbox"/>	Caderno de exercícios <input type="checkbox"/>	Internet <input type="checkbox"/>
Quadro preto <input type="checkbox"/>	Jogos Manipulativos <input type="checkbox"/>	Computadores <input type="checkbox"/>
Fotocópias..... <input type="checkbox"/>	Quadro interativo <input type="checkbox"/>	MOODLE <input type="checkbox"/>

Gráfico 3.17- Ferramentas preferidas pelos alunos



Os alunos escolhem preferencialmente as ferramentas relacionadas com as TIC. Por outro lado, uma vez que estamos num contexto escolar é interessante ver a posição que o livro da disciplina, as fotocópias e o caderno de exercícios, ocupa. O antigo quadro preto com giz (ou em alguns casos, quadro branco com marcador) não tem um lugar de destaque nos dias de hoje. Porém, o quadro interativo captou a atenção dos alunos e assume-se como um dos preferidos nas duas turmas.

Conclusões sobre o questionário sobre a motivação dos alunos em sala de aula como ou sem TIC

Nesta faixa etária, os alunos revelam que concordam com o uso das TIC, na sala de aula e que este influencia positivamente quer motivação e empenho dos alunos, quer na concentração. Apesar do número reduzido de alunos inquiridos, a análise separada das duas turmas permitiu verificar que, a partir do conhecimento prático de lecionação que tivemos com eles, as turmas têm necessidades diferentes apesar de complementares. As turmas pertencem ao mesmo ano letivo, mas o público-alvo é diferente, o que nos leva a concluir que é importante conhecer o perfil da turma e adaptar a utilização da tecnologia, nas várias disciplinas, aos seus interesses e particularidades. Afinal, uma turma com um grande número de alunos repetentes e com faixa etária alargada tem interesses e motivações escolares completamente diferentes. No entanto, no geral, as duas turmas reconhecem as vantagens e desejam o uso das ferramentas digitais e tecnologia na sala de aula.

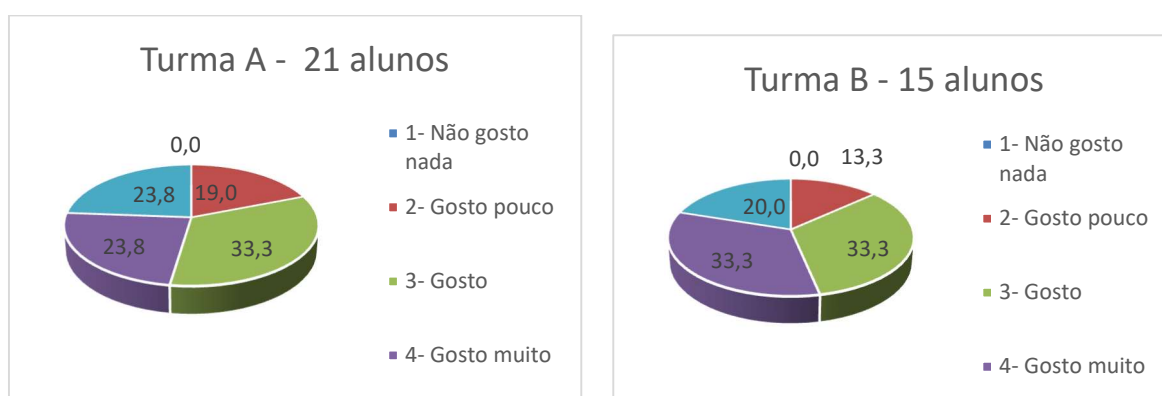
Descrição e análise dos resultados do inquérito aos alunos sobre a disciplina de Francês

Para se proceder à análise das questões, depois de recolhidos os inquéritos, efetuou-se a verificação, validação e registo dos dados no programa Microsoft Excel, do mesmo modo que se tinha feito para o questionário, passando depois ao tratamento dos dados estatísticos e elaboração de gráficos elucidativos. Os gráficos apresentarão os resultados de cada turma separadamente e serão analisados de forma a retirar ilações importantes para a nossa reflexão.

Análise dos resultados por questão e/ou por competência

Questão 1 – Gostas das aulas de Francês

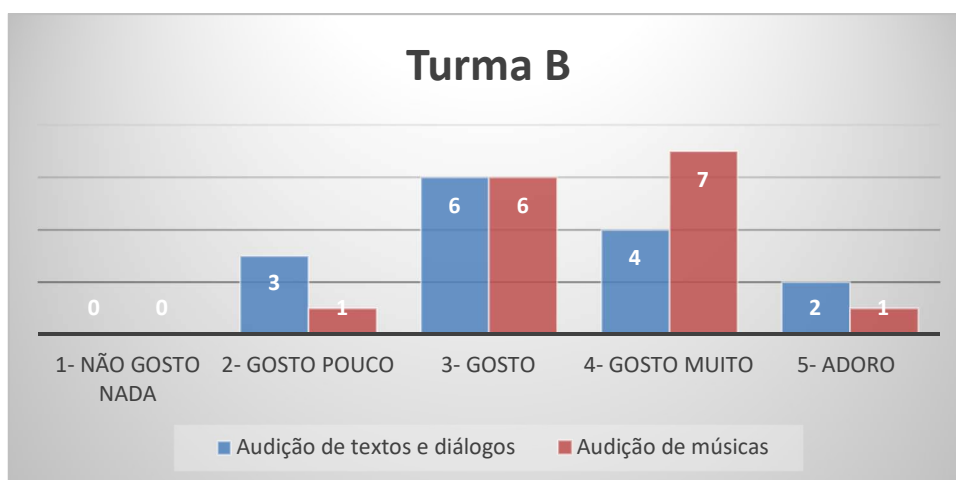
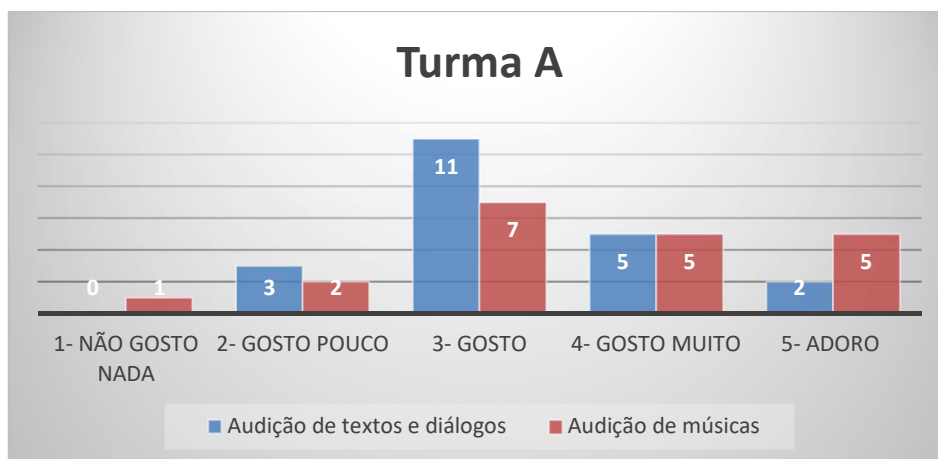
Gráfico 3.18- Satisfação sobre as aulas de Francês



Perante esta pergunta direta, a maioria dos alunos das duas turmas refere gostar da disciplina de Francês. Regra geral, as turmas do sétimo ano gostam da disciplina, porque é a iniciação a uma nova língua, os conteúdos são fáceis e simples de adquirir.

Atividades de compreensão oral

Gráfico 3.19- Satisfação sobre as atividades de compreensão oral

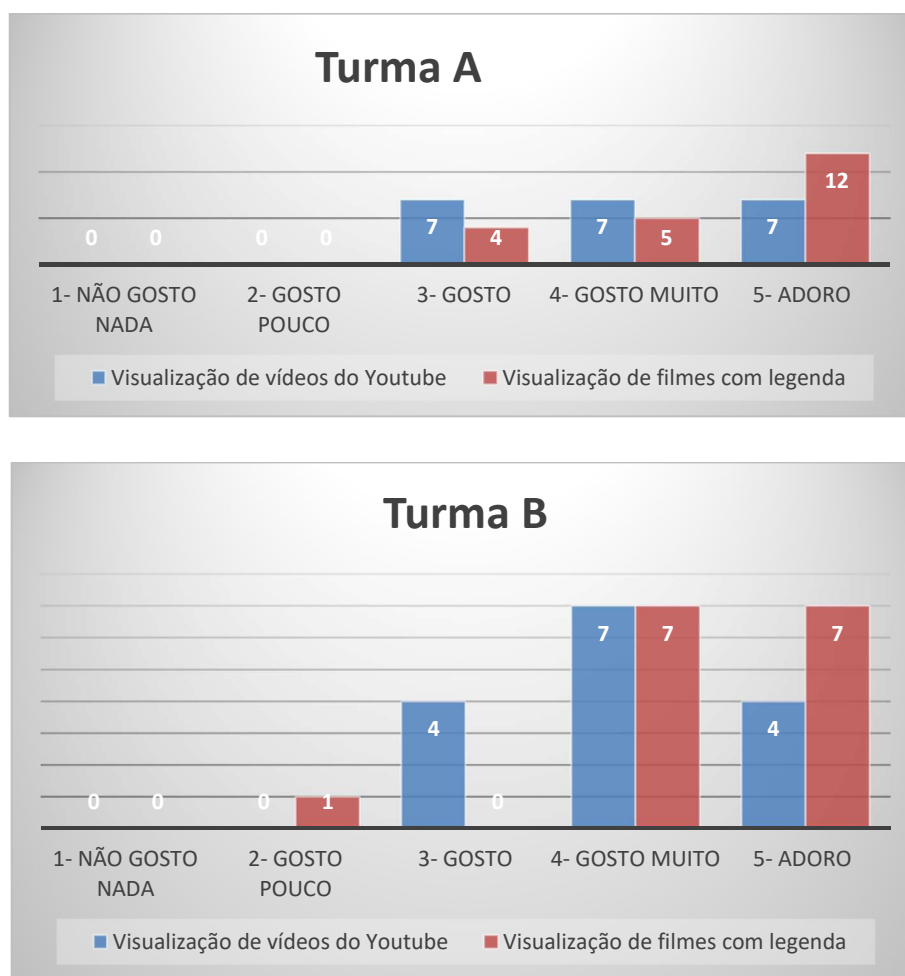


As atividades de compreensão oral implicam audição de textos, de diálogos e de músicas em Francês e realização de exercícios de escolha múltipla, de associações e de preenchimento de espaços com palavras indicadas. Separou-se o tipo de atividades realizadas, para identificar o grau de satisfação sobre atividades escolares ditas “normais” e sobre outras com pendor mais lúdico e a sua influência na motivação dos alunos. A partir das respostas verifica-se que estas atividades são bem-recebidas pelos alunos, visto que na maioria gostam ou gostam muito. A turma B tem uma maior preferência pelas atividades que envolvem a música. Estas atividades não implicam uma atitude passiva por parte dos alunos, bem pelo contrário. Numa língua

estrangeira, a oralidade é estimulada pelo contacto sob várias formas: ouvindo, observando, falando e/ou interagindo. Portanto, conclui-se que são atividades potenciadoras da motivação dos alunos e devem ser realizadas na sala de aula, para melhorar a aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Atividades de compreensão audiovisual

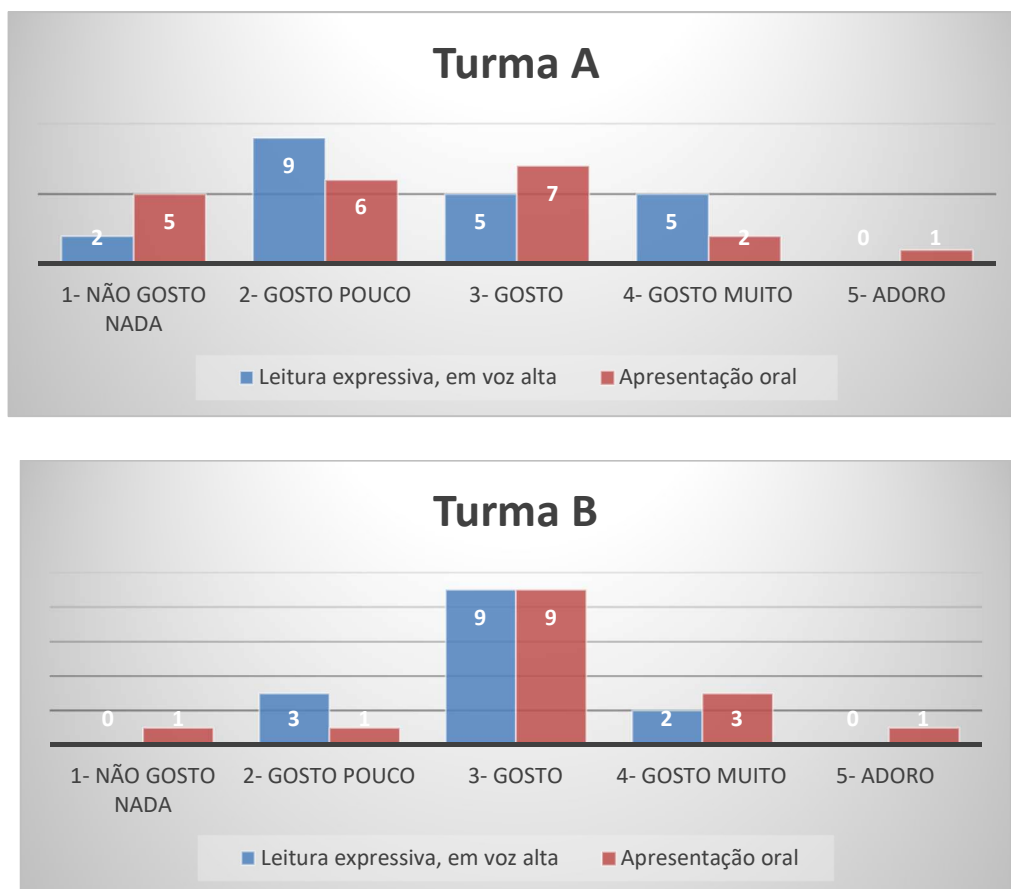
Gráfico 3.20- Satisfação sobre as atividades de compreensão audiovisual



A junção de som e imagem permite realizar atividades de compreensão oral de vários tipos. A compreensão da língua estrangeira, neste caso do Francês, é complementada com indícios retirados da imagem, dos sons, das cores, dos gestos e pode ser um fator extra na aprendizagem da nova língua. Os alunos gostam quase unanimemente desta atividade, como se verifica na análise dos gráficos com os resultados do inquérito. Na verdade, estas atividades, aparentemente lúdicas, permitem que o aluno descontraia e se predisponha a observar mais do que a própria língua, conseguindo encaminhar o aluno para uma aprendizagem cultural. A utilização das legendas pode ser questionável, mas permite conquistar um público-alvo maior.

Atividades de produção oral

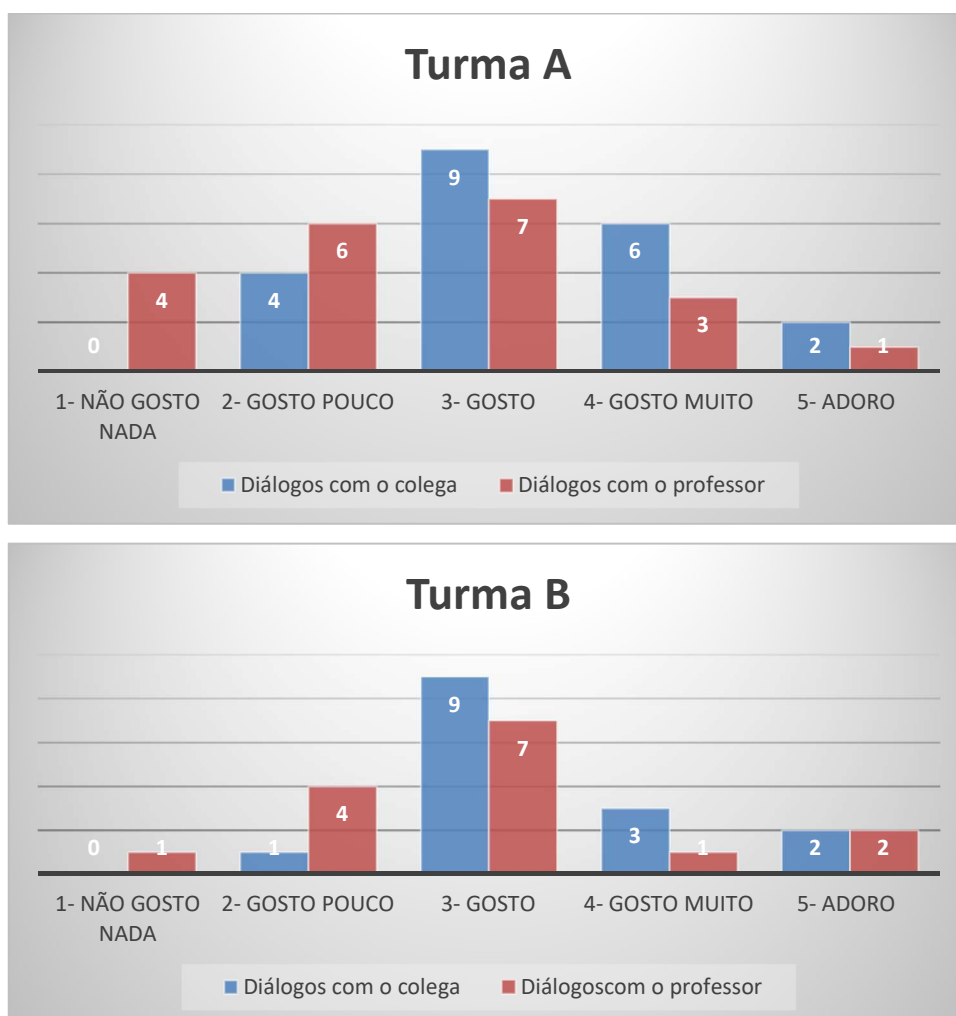
Gráfico 3.21- Satisfação sobre as atividades de produção oral



Relativamente à produção oral, os alunos têm uma opinião mais mediana, referindo que “gostam”, “gostam pouco” e alguns, que “gostam muito”. Esta posição tem mais a ver com a exposição perante a turma do que com o medo ou vergonha, de falar em Francês. O receio dos comentários dos pares, da correção ou avaliação do professor deixa alguns alunos intimidados na produção oral. Por outro lado, pode ser estimulante demonstrar o seu desempenho e aprendizagem. Frequentemente, esta atividade é aquela onde os alunos se mostram mais reticentes em participar. Todavia, nestas duas turmas, em particular, e resultado de uma prática baseada numa evolução ao longo do ano letivo (por exemplo, na apresentação oral, no primeiro período, os alunos podiam usar uma folha de apoio; no segundo período, se conseguissem falar sem usar folha de apoio, tinham pontos extra; no terceiro período, responderiam a questões aleatórias e sem preparação prévia, sobre o tema em estudo) e sobretudo, com muito reforço positivo, conseguiu-se obter os resultados que se verificam nos gráficos.

Atividades de interação oral

Gráfico 3.22- Satisfação sobre as atividades de interação oral

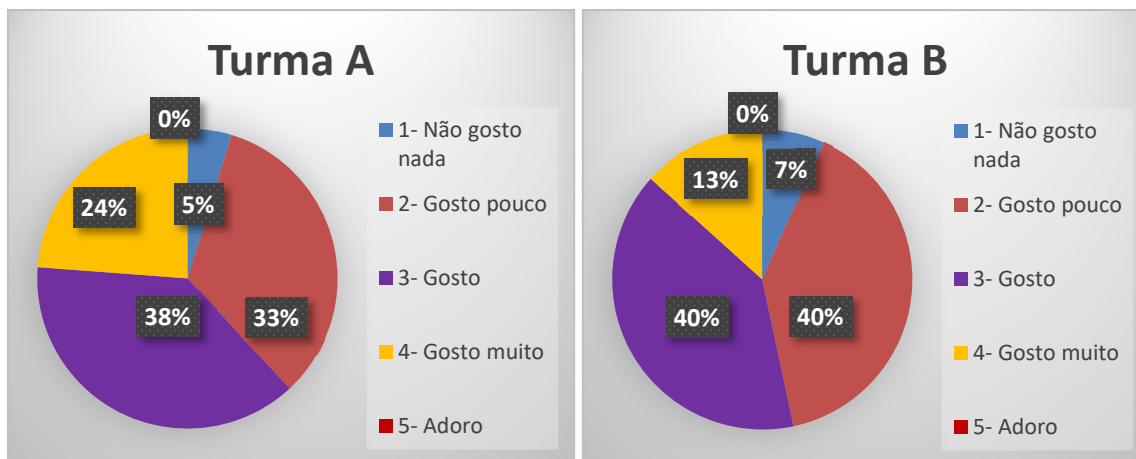


No seguimento do ponto anterior, também ele relacionado com a atividade da produção oral, verifica-se que a opinião dos alunos se mantém mediana, centrada no “gosto”, ainda que seja interessante verificar que nas duas turmas e nas mesmas atividades, o número seja exatamente igual relativamente a esse índice. A interação oral aproxima-se mais da realidade e da interatividade na aprendizagem de uma língua estrangeira. De certa forma, adivinha-se o carácter prático, a simulação da vida real e, com isso, os alunos ficam mais motivados. Afinal, esse é o objetivo, falar com o outro e conseguir estabelecer a comunicação.

Em género de conclusão faseada, podemos dizer que os alunos das duas turmas mostram um interesse positivo relativamente às atividades da oralidade, destacando-se, no entanto, a preferência pelas atividades de compreensão.

Atividades de compreensão escrita

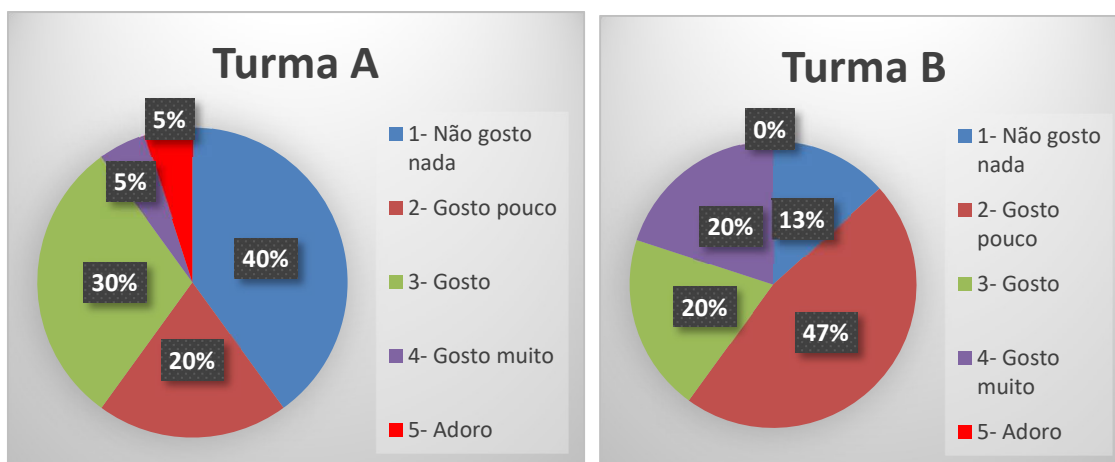
Gráfico 3.23- Satisfação sobre as atividades de compreensão escrita



As atividades de compreensão escrita referem-se a exercícios sobre textos, nomeadamente exercícios de escolha múltipla, de verdadeiro e falso, de associações, de completamento de frases, de transcrições. As duas turmas apresentam posições similares que se dividem entre o “gosto pouco” e “gosto”, apresentando a turma A uma posição significativa no “gosto muito”. De salientar que neste tipo de competência pede-se ao aluno um conhecimento e identificação do vocabulário temático e reconhecimento de estruturas de ideias do texto, cujo grau de abstração aumenta ao longo do ano letivo. Portanto, tendo o inquérito sido preenchido no final do terceiro período, as respostas são o reflexo do aumento da complexidade nesta atividade.

Atividades de produção escrita

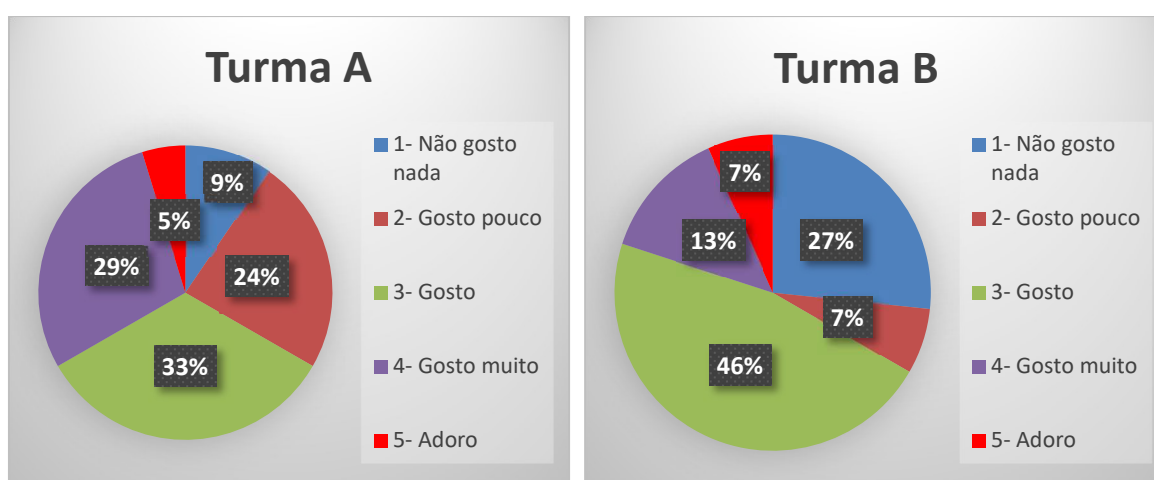
Gráfico 3.24- Satisfação sobre as atividades de produção escrita



Nas atividades de produção escrita, pede-se aos alunos que expressem por escrito a sua opinião sobre determinado tema, no caso destas turmas, os alunos opinam sobre temas como apresentação pessoal e familiar, vida escolar, gostos e preferências e atividades dos tempos livres. A produção escrita é vista pelos alunos como bloqueante e, regra geral, não é uma atividade que os alunos gostem e concretizem. Nas duas turmas em estudo, verifica-se que seguem a tendência geral, visto que 60% dos alunos, em ambas as turmas, “não gosta nada” ou “gosta pouco” desta atividade, contra 40 % que apresenta uma opinião positiva.

Atividades de gramática

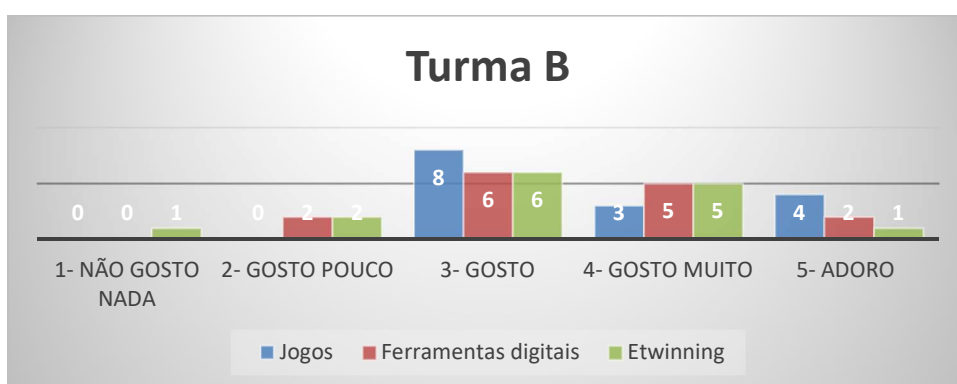
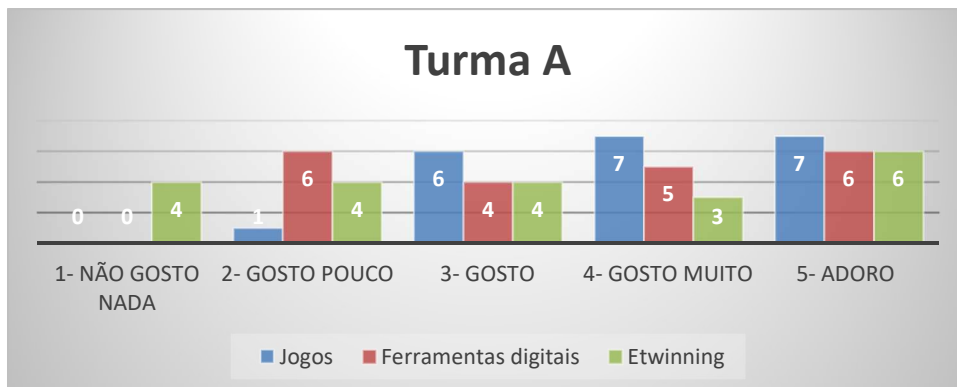
Gráfico 3.25- Satisfação sobre atividades de gramática



As atividades de gramática correspondem a exercícios específicos de matérias relativas única e exclusivamente de gramática. São questões direcionadas e implicam um estudo e consolidação por parte do aluno. Nestas duas turmas, há um número significativo de alunos refere que “gosta” e destaca-se dos outros índices. No nível de iniciação, a complexidade das matérias em estudo, ainda são acessíveis e de fácil aquisição.

Atividades em que se faz uso das TIC

Gráfico 3.26- Atividades em que se faz uso das TIC

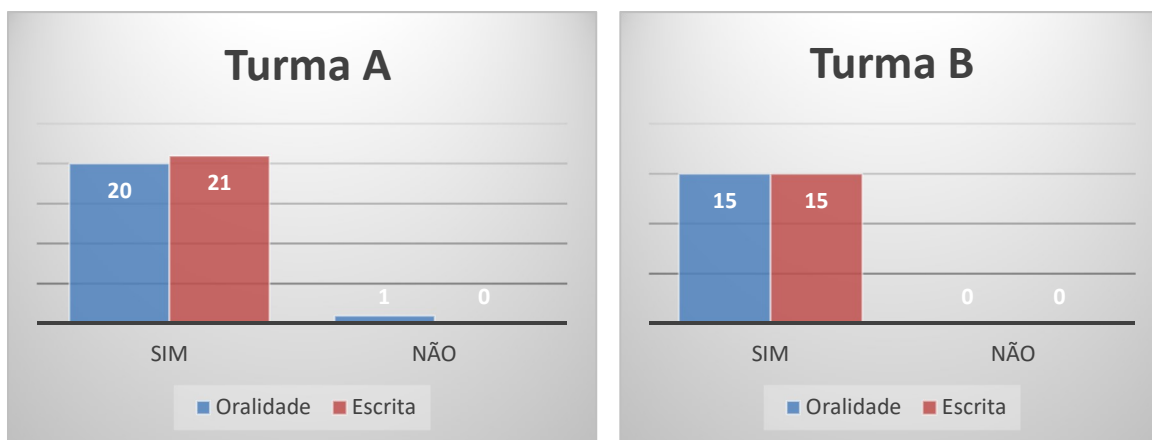


Observando os gráficos relativamente às atividades com as TIC, verifica-se que os alunos da Turma B apresentam uma preferência sólida ao responderem na sua maioria “gosto”, “gosto muito” e “adoro” e na Turma A, quando se referem aos jogos. Porém, apesar de haver uma maioria que também tem uma preferência positiva sobre as ferramentas digitais e o Etwinning, há um pequeno número que se destaca no índice do “gosto pouco”, sobretudo sobre as ferramentas digitais. De relembrar que usar as TIC, nesta situação implica uma participação ativa dos alunos e que a participação destes alunos no *Fotobable*, email, redes sociais foi diminuta ou inexistente tal como se referiu anterior (*cf.* Capítulo 3 -Atividade prática usando as ferramentas digitais – Projeto *Etwinning*)

Na segunda parte do inquérito, pedia-se aos alunos que respondessem apenas sim ou não sobre afirmações que a seguir se analisam.

Tipo de trabalho realizado na aula de Francês

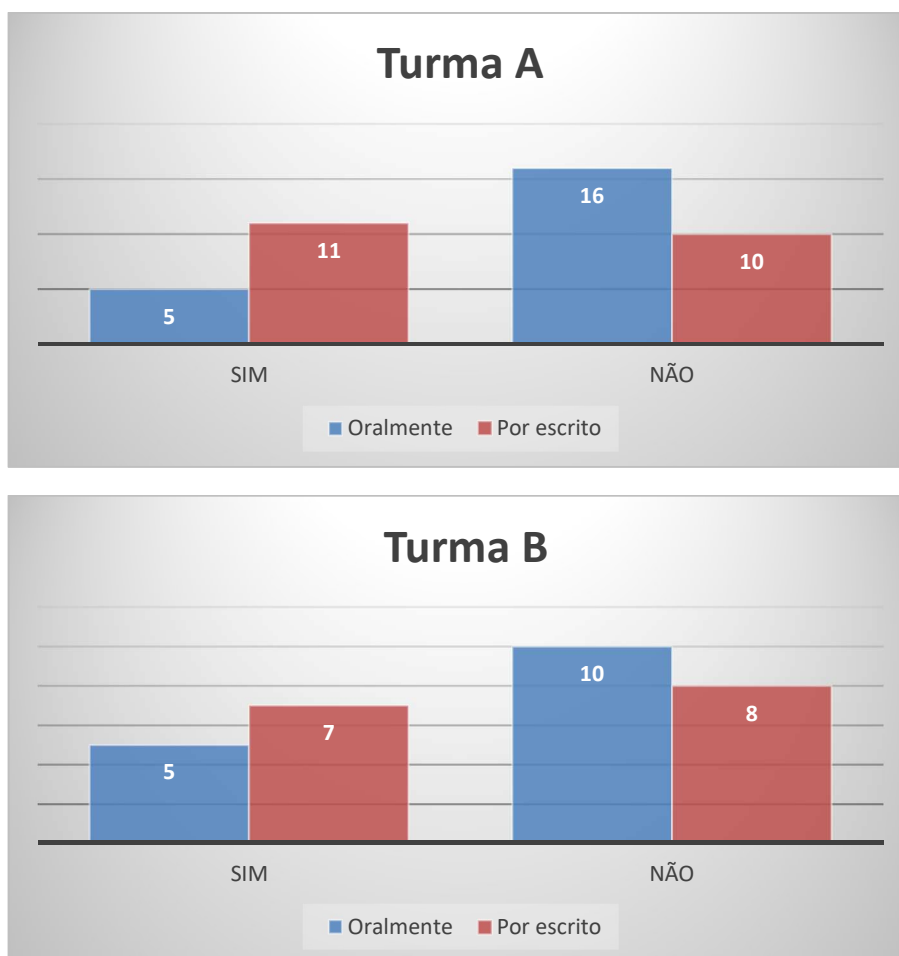
Gráfico 3. 27 - Tipo de trabalho realizado na aula de Francês



A quase totalidade dos alunos considera que, na aula de Francês, se trabalha a oralidade e a escrita.

Sentimento de confiança para comunicar em Francês

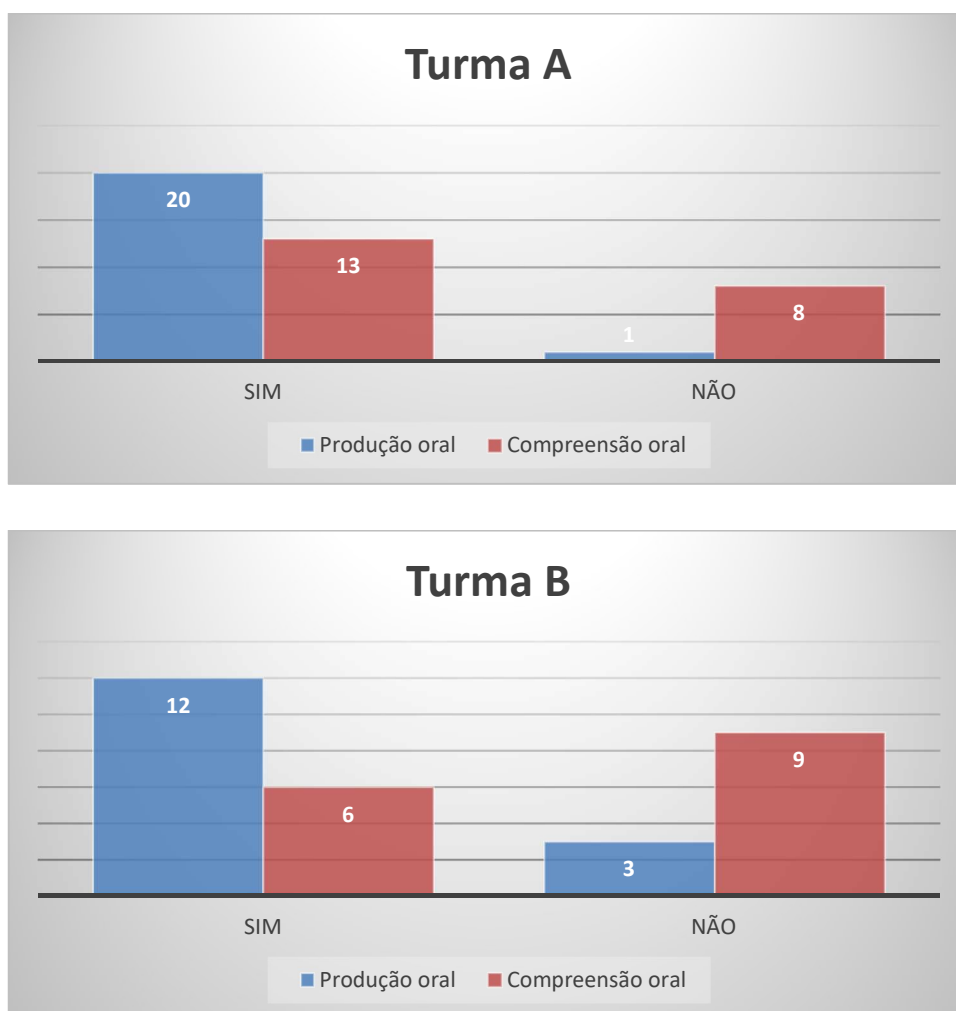
Gráfico 3.28- Segurança dos alunos perante as formas de comunicação em Francês



No nível de iniciação, é normal os alunos sentirem-se um pouco inseguros e pouco preparados para comunicar plenamente numa língua estrangeira. No caso do Francês, como já referimos, o contacto com a língua é pouco. Através dos gráficos verificamos que esta tendência se repercute nos alunos destas turmas. Sobressai evidentemente a comunicação por escrito, onde os alunos se sentem mais seguros, porque de certa forma estão protegidos. Na oralidade, há um maior receio porque estando cara-a-cara, há fatores exteriores à língua que interferem nesta falta de segurança, como já referimos anteriormente: a vergonha, o medo de falhar, o receio do comentário do outro, etc. Por esse motivo, 76,19% dos alunos da turma A e 66,66% da turma B referem não se sentirem seguros para comunicar oralmente.

Importância da oralidade na aprendizagem do Francês

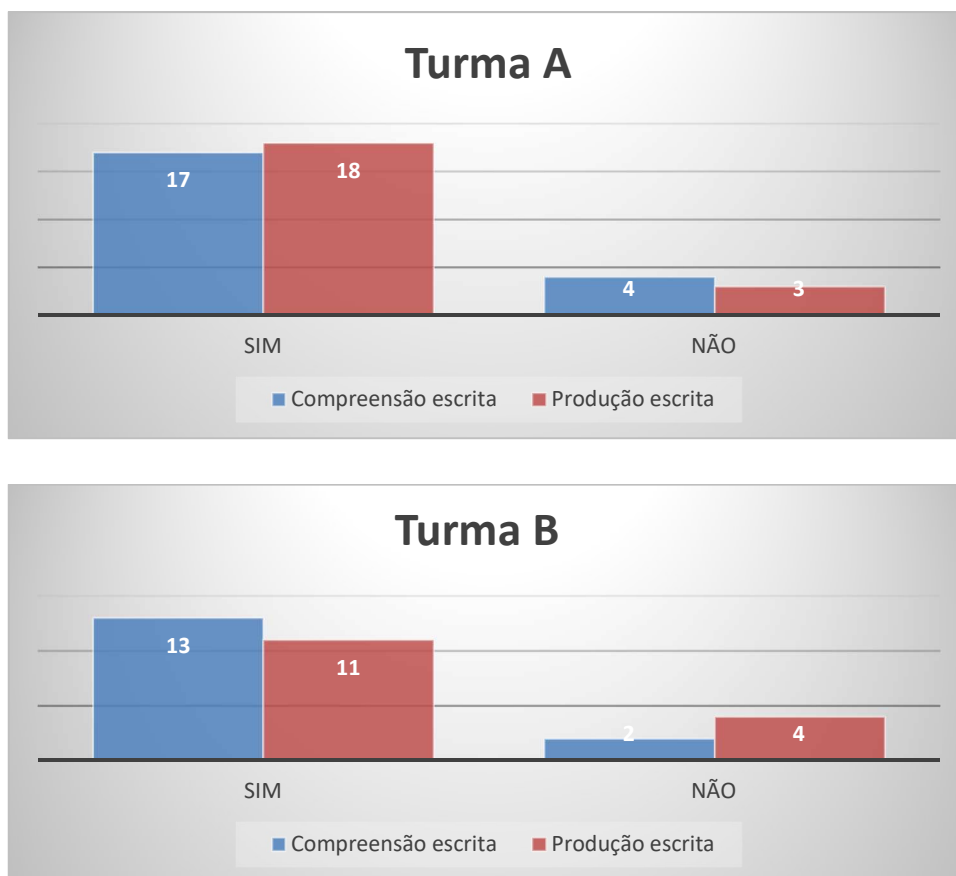
Gráfico 3.29- Importância da Produção oral e da Compreensão oral na aula de Francês



Os alunos reconhecem que aprender a comunicar oralmente, conseguindo compreender e produzir enunciados em Francês é importante na sua aprendizagem. Efetivamente como já referimos, aprendemos uma nova língua para poder comunicar nessa língua.

Importância da escrita na aprendizagem do Francês

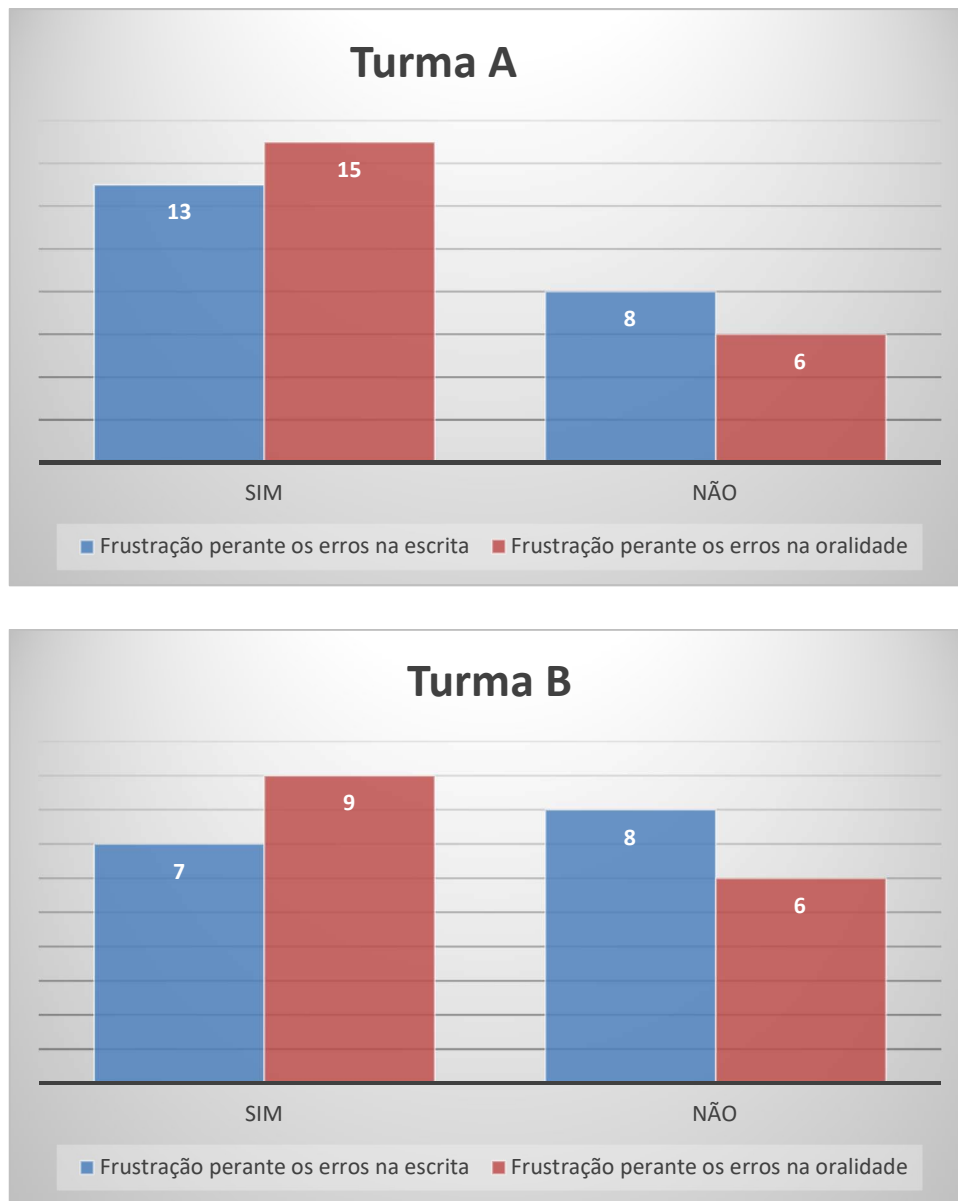
Gráfico 3.30- Importância da Produção escrita e da Compreensão escrita na aula de Francês



Do mesmo modo, os alunos reconhecem que a aprendizagem da escrita, quer na vertente de compreensão quer na de produção são importantes. Portanto, nas duas turmas os valores se situam-se entre os 73% e 87% de concordância. Todavia, é interessante verificar que para a turma A, a produção de escrita aumente em relação à compreensão escrita, enquanto na turma B, essa importância diminui. Em suma, as duas turmas consideram fundamental compreender os enunciados escritos em Francês.

Índices de frustração perante os erros na escrita e na oralidade

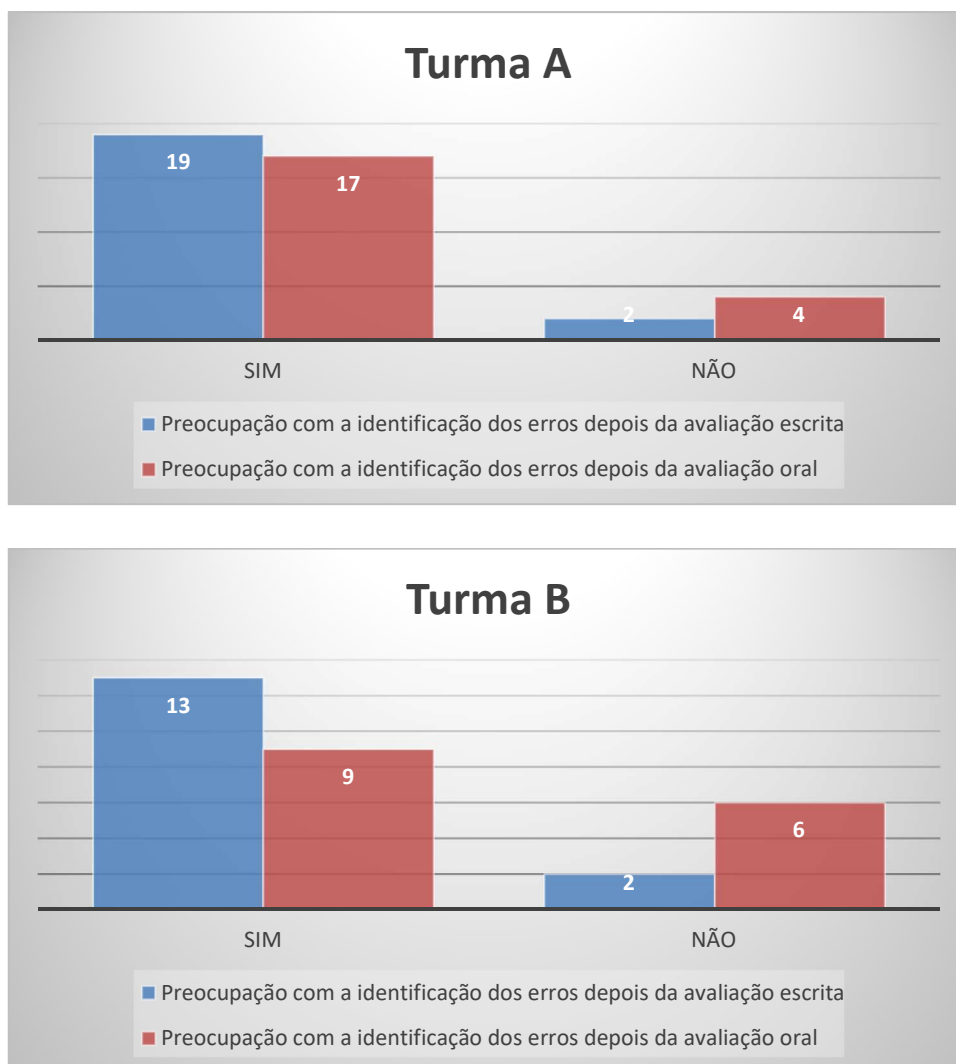
Gráfico 3.31- Índices de frustração perante erros na oralidade e na escrita



Os alunos das duas turmas evidenciam níveis elevados de frustração perante erros na oralidade. Efetivamente, a opinião do outro perante a turma influencia muito o desempenho do aluno, por outro lado, a exposição e o falar em público ou perante o outro, aumentam esse sentimento.

Preocupação com a identificação dos erros cometidos depois de receber a avaliação

Gráfico 3.32- Preocupação com a identificação dos erros cometidos depois de receber a avaliação



Os alunos referem preocupar-se em identificar os erros que cometeram depois da avaliação quer da oralidade quer da escrita. Sobressai nitidamente essa maior preocupação relativamente à escrita, porque o aluno tem registado e assinalado o erro e pode verificar e corrigi-lo. Porém, a menor importância atribuída ao erro na oralidade tem a ver com o carácter efêmero da oralidade e a não ser que esta avaliação, sobretudo a da produção tenha sido registada por alguma forma mecânica ou digital, é difícil verificá-lo. E aí, reconhecemos os contributos das ferramentas digitais para melhorar esse processo de correção.

Conclusões sobre o questionário relativo às atividades desenvolvidas na disciplina de Francês

Os alunos afirmaram ter realizado as atividades nas várias competências com grande satisfação, salientando as competências da oralidade (compreensão, produção e interação oral). Constatou-se então, que através destas competências o aluno contacta e motiva-se mais facilmente, para a aprendizagem do Francês. Nas competências da escrita, nomeadamente na produção escrita, faz-se um apelo à correção gramatical, ortográfica e semântica, sobretudo na avaliação sumativa, o que provoca um efeito bloqueador nos alunos. Todavia, parece haver uma contradição porque os mesmos alunos afirmam que se sentem mais seguros e mais confiantes nas atividades escritas, apesar de reconhecerem que tanto a escrita como a oralidade são importantes na aprendizagem do Francês. Por outro lado, referem que o índice de frustração perante os erros, é maior na oralidade. Ora, consideramos que este facto é agravado pelos fatores externos (medo, vergonha, opinião do outro, etc.), pelo *feedback* do professor e a heteroavaliação dos colegas. Na verdade, o erro numa atividade escrita pode ser mais privado e a frustração é menor. Posteriormente, o aluno pode analisar o erro, confrontando com a correção e memorizar mais facilmente a solução correta. Na oralidade, dado o seu carácter efémero, a correção poderá não ser o melhor recurso, podendo mesmo ter um efeito contrário.

Conclusão

Na base do nosso estudo estiveram três conceitos base: oralidade, avaliação e TIC. A oralidade foi o nosso ponto de partida, depois quisemos saber qual a influência das TIC no processo de ensino aprendizagem e, por fim, como se fazia a avaliação da oralidade.

Verificámos que do ponto de vista pedagógico, a oralidade tem sido uma competência cada vez mais valorizada nas línguas. Dos inquéritos realizados, os alunos reconheceram que é uma competência fundamental e necessária para a aprendizagem da língua francesa. Seja nas atividades de compreensão oral, seja nas de produção e interação oral, os alunos gostam e reagem bem. No entanto, existem fatores externos na produção e interação oral que podem ser minorizados, nomeadamente através da valorização e frequência da avaliação formativa, por um lado, e por outro lado, através do uso de ferramentas digitais. Usando as TIC, o aluno pode melhorar as suas capacidades, realizando as tarefas, melhorando-as, sujeitando à avaliação apenas a melhor prestação. Verificamos que esta solução é exequível, mas ela ainda não é uma realidade. Os alunos demonstram baixas competências digitais e pouca autonomia. Esse é um dos objetivos presente nos documentos orientadores da prática pedagógica atual: Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Portanto, propor aos alunos atividades que envolvam competências digitais, poderá ser bloqueante e poderá produzir dados que incorretamente serão analisados como dificuldade na aquisição de uma determinada competência. Deve-se então apostar nas competências digitais de forma progressiva, de acordo com os objetivos traçados.

Em conclusão, ainda há muito trabalho a desenvolver nesta área. O professor deve planificar as atividades de oralidade, conhecendo bem o público-alvo e o contexto da escola (em termos técnicos), pois o sucesso das atividades depende, em grande parte, deles e assim os alunos aprenderão Francês mais facilmente.

Anexos

Anexo 1- Grelha de avaliação da produção oral sugerida pelo manual escolar
Magie des mots 1

Avaliação da produção oral

Escola			
Ano letivo	Disciplina	Ano/Turma	Professor

N.º	Nome	Exprime-se de forma organizada				Utiliza corretamente vocabulário e gramática				Pronuncia corretamente				É expressivo/a				Avaliação Global
		I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	I	S	B	MB	
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
21.																		
22.																		
23.																		
24.																		
25.																		
26.																		
27.																		
28.																		
29.																		
30.																		

I – Insuficiente
94

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito Bom

Anexo 4- Planificação anual 2016/2017 Francês Língua Estrangeira II, nível 1 7.º Ano



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AUGUSTO CABRITA
Sede: Escola Secundária Augusto Cabrita – Rua Maria Lamas -
2050-060 Barcelos
Telefone: 21 205 02 20 – FAX: 21 205 02 28 – E-mail:
esacabrita@net.telepac.pt



PLANIFICAÇÃO ANUAL – 2016/2017 FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA II, NÍVEL 1 – 7.º ANO

Competências gerais	Conteúdos	N.º de aulas previstas
<p>Competências cognitivas/linguísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar conhecimentos das diferenças e semelhanças entre o português e o francês; - Adquirir conhecimentos sobre a civilização e a cultura francesas e/ou francófonas; - Adquirir conhecimentos linguísticos; - Tomar consciência da importância das TIC para uma aprendizagem mais eficaz. <p>Competências comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a competência comunicativa em francês: <ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender textos orais, audiovisuais e escritos de natureza diversificada e em diferentes sequências discursivas; 2. Interagir, oralmente e por escrito, em situações de comunicação reais e/ou simuladas; 3. Produzir/reproduzir, por escrito e oralmente, textos de natureza diversificada e em diferentes sequências discursivas; <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar a pronúncia/leitura tendo em conta o sistema fonológico francês. <p>Competências sócio-afetivas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as competências de trabalho individual e/ou em grupo para uma melhor aprendizagem; - Auto-Avaliar-se regularmente a fim de desenvolver estratégias adequadas à sua aprendizagem; - Participar no contexto social da escola de forma responsável, solidária e cooperativa; - Reflectir sobre o funcionamento do sistema linguístico e sobre o uso da língua em situações de comunicação. 	<p align="center">Unidade 8 (A França, o francês, a francofonia)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Identificação</u> (nome, apelido, idade, data de nascimento, saudações...) 2. <u>Descrição física e psicológica</u> 3. <u>A família</u> (elementos da família, dias da semana e meses do ano) 4. <u>A escola</u> (material escolar, disciplinas, rotinas escolares, cores) 5. <u>Rotinas diárias</u> (tarefas domésticas, partes do dia, horas) 6. <u>Atividades de ocupação dos tempos livres</u> 7. <u>Higiene e saúde</u> (corpo humano, hábitos de higiene, alimentos) 8. <u>A casa</u> (partes da casa, móveis e objetos) 9. <u>O ambiente</u> (paisagens, locais de férias, tempo atmosférico, cidade) 	<p>1.º Período</p> <p>(37 aulas)</p> <p>2.º Período</p> <p>(38 aulas)</p> <p>3.º Período</p> <p>(25 aulas)</p>

Data: 21 de setembro de 2016
A professora responsável: Natália Coutinho
A representante de Francês: Elna Machado

Anexo 5- Índice do manual *Magie des Mots 1*

ÍNDICE						
Unité	Page	Vocabulaire	Actes de langage	Grammaire	Textes	Tâche finale
UNITÉ 0 Bienvenue!	6	<ul style="list-style-type: none"> • Calicliames 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter • Répéter • Communiquer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> • Voilà Océf • Mes petits lapins • Petit poisson • Dans la salle de classe 	
UNITÉ 1 Comment ça va?	16	<ul style="list-style-type: none"> • Informations personnelles • Pays et nationalités 	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer/prendre congé • Se présenter • Présenter quelqu'un • Demander/donner des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres cardinaux de 1 à 20 • Présent de l'indicatif: appeler, habiter, être, venir • Phrase interrogative 	<ul style="list-style-type: none"> • Kaja, la correspondante • Chanson: Salut, je m'appelle 	Présente une célébrité francophone.
QUESTIONS-TUT	26	AUTOÉVALUATION				
UNITÉ 2 Comment es-tu?	28	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques physiques • Caractère 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire physiquement • Décrire le caractère de quelqu'un 	<ul style="list-style-type: none"> • Féminin des adjectifs • Phrase négative • Articles définis 	<ul style="list-style-type: none"> • Shrek et Fiona • Nathalie et ses amis 	Écris un personnage pour un conte.
QUESTIONS-TUT	38	AUTOÉVALUATION				
UNITÉ 3 En famille	40	<ul style="list-style-type: none"> • Membres de la famille • Jours de la semaine • Mois de l'année 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la famille • Demander/indiquer une date • Exprimer la possession 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres cardinaux: de 20 à 100 • Adjectifs possessifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Ma famille • Trente jours à novembre • La famille de Caroline • Chanson: Comment est-il? Comment est-elle? 	Décris un membre de ta famille.
QUESTIONS-TUT	50	AUTOÉVALUATION				
UNITÉ 4 On va à l'école	52	<ul style="list-style-type: none"> • Matériel scolaire • Matières • Couleurs • Activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la salle de classe • Décrire des routines scolaires • Exprimer des goûts • Justifier 	<ul style="list-style-type: none"> • Articles indéfinis • Présent de l'indicatif: aimer, lire, écrire • Expression de la cause: parce que 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenue sur le page Web de la classe de 5^e B • Chanson: Dans mon école 	Complète une fiche d'inscription.
QUESTIONS-TUT	62	AUTOÉVALUATION				

Anexo 6 – Exemplo de teste de Compreensão Oral



Escola Básica 23 Padre Abílio Mendes



1^{er} Exercice de contrôle de compréhension orale de Français 7^{ème} année niveau I

Nom: _____ Prénom: _____ Classe: _____ N^o _____

Professeur: Natália Coutinho Date: _____

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

1. Écoute le dialogue et choisis la bonne option.

 <p>1. Serge</p> <p>a. Serge habite <input type="checkbox"/> à Paris. <input type="checkbox"/> à Madrid.</p> <p>b. Il a <input type="checkbox"/> 16 ans. <input type="checkbox"/> 17 ans.</p>	 <p>2. Tracy</p> <p>a. Tracy habite <input type="checkbox"/> à Londres. <input type="checkbox"/> à Rome.</p> <p>b. Elle a <input type="checkbox"/> 15 ans. <input type="checkbox"/> 16 ans.</p>
---	---

2. Écoute et choisis la bonne option.

	Présentation 1	Présentation 2	Présentation 3
Prénom/nom	<input type="checkbox"/> Sophie Dubois <input type="checkbox"/> Sonya Duval	<input type="checkbox"/> Sebastian Richard <input type="checkbox"/> Stephan Brüffer	<input type="checkbox"/> Mary Adams <input type="checkbox"/> Meryl Allen
Âge	<input type="checkbox"/> 13 ans <input type="checkbox"/> 12 ans	<input type="checkbox"/> 13 ans <input type="checkbox"/> 14 ans	<input type="checkbox"/> 12 ans <input type="checkbox"/> 15 ans
Nationalité	<input type="checkbox"/> anglaise <input type="checkbox"/> française	<input type="checkbox"/> italien <input type="checkbox"/> allemand	<input type="checkbox"/> américaine <input type="checkbox"/> australienne

Anexo 7- Questionário sobre “Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC” ao 7.º ano

Questionário dirigido aos alunos do 7º ano

Este questionário é anónimo e não precisas de te identificares, por isso responde com sinceridade e em consciência; os dados obtidos serão mantidos confidenciais.

Motivação dos alunos em sala de aula com e sem as TIC

Sexo:	Masculino	Feminino
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Idade:	13 Anos	14 Anos	15 Anos	16 Anos	17 Anos
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em cada afirmação, assinale o que mais corresponde à sua opinião, sendo que:

1= Concordo totalmente; 2 = Concordo; = Indeciso/a; 4 Discordo; 5 = Discordo totalmente

Utilização das TIC na sala de aula (Computador e Internet)														
										1	2	3	4	5
1.	Concorda que o Professor utilize as TIC em sala de aula nas diversas disciplinas									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Estou seguro (a) de que consigo compreender as matérias mais complexas dadas pelos Professor usando as TIC									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sinto-me indiferente às atividades em sala de aula, mesmo aquando da utilização do computador e internet									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	O recurso ao computador melhora, significativamente os índices de motivação e empenho dos alunos nas atividades de sala de aula:									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Na sua opinião, os professores deveriam usar mais o computador para dar as suas aulas:									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Há matérias em que percebo melhor quando o professor utiliza o computador:									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	O recurso ao computador melhora a concentração dos alunos nas atividades de sala de aula:									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	O computador e a internet facilitam a aprendizagem dos alunos									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	A utilização do computador tem uma influência positiva no relacionamento entre os alunos e os professores									<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. O computador facilita a exposição/apresentação dos conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Não aprendo quando o professor utiliza as exposições/apresentações realizadas com o computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Em cada afirmação, assinale o que mais corresponde à sua opinião, sendo que:

1= Excelente; 2 = Bom; = 3 Razoável

Utilização das TIC (Computador e Internet)	1	2	3
11. O computador e a Internet permitem que a minha atenção nas aulas seja ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. O computador e a internet permitem que a minha motivação para as aulas seja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Ao longo das aulas nas diversas disciplinas utilizas diversas ferramentas que te apoiam na aprendizagem. Da lista que se segue indica as que mais gostas.

(Podes escolher no máximo três opções)

Livro Escolar <input type="checkbox"/>	Caderno de exercícios <input type="checkbox"/>	Internet <input type="checkbox"/>
Quadro preto <input type="checkbox"/>	Jogos Manipulativos <input type="checkbox"/>	Computadores <input type="checkbox"/>
Fotocópias..... <input type="checkbox"/>	Quadro interativo <input type="checkbox"/>	MOODLE <input type="checkbox"/>

Anexo 8 - Inquérito de satisfação à disciplina de Francês
Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita

Ano letivo 2016-2017

INQUÉRITO AOS ALUNOS

No âmbito da realização da dissertação de mestrado, do MELP-IE

Atenção: As questões presentes neste inquérito dizem respeito exclusivamente à disciplina de Francês.

Parte 1- Lê atentamente as questões que te são colocadas e, de seguida, coloca uma cruz num valor entre 1 e 5, tendo em conta o seguinte:

1= Não gosto nada; 2= Gosto pouco; 3= Gosto; 4=Gosto muito; 5= Adoro

- 1- Gostas das aulas de francês _____
- 2- Qual é a tua opinião sobre as seguintes atividades? _____
 - 2.1. Atividades de compreensão oral (exemplo: audição de textos, diálogos) _____
 - 2.2. Atividades de compreensão oral (exemplo: músicas) _____
 - 2.3. Atividades de compreensão audiovisual (exemplo: vídeos do youtube) _____
 - 2.4. Atividades de compreensão audiovisual (exemplo: filmes com legenda) _____
 - 2.5. Atividades de produção oral – (exemplo: leitura expressiva, em voz alta) _____
 - 2.6. Atividades de produção oral – (exemplo: apresentação oral) _____
 - 2.7. Atividades de interação oral – (exemplo: diálogos com o colega) _____
 - 2.8. Atividades de interação oral – (exemplo: diálogos com o professor) _____
 - 2.9. Atividades de compreensão escrita – (exemplo: análise de texto) _____
 - 2.10. Atividades de produção escrita – (exemplo: composições) _____
 - 2.11. Atividades de gramática _____
 - 2.12. Atividades em que se faça uso das TIC (exemplo: Jogos pedagógicos) _____
 - 2.13. Atividades em que uso as TIC (exemplo: Fotobable, email, redes sociais) _____
 - 2.14. Atividades em que se faça uso das TIC e de exterior (exemplo: P.Etwining) _____

Parte 2- Lê atentamente as afirmações e, de seguida, responde apenas **SIM** ou **NÃO**

1. Sinto que na minha aula de Francês se trabalha a oralidade. _____
2. Sinto que na minha aula de Francês se trabalha a escrita. _____
3. Sinto-me preparado(a) para comunicar oralmente em Francês. _____
4. Sinto-me preparado(a) para comunicar por escrito em Francês. _____
5. Para mim, o mais importante é aprender a falar em Francês. _____
6. Para mim, o mais importante é perceber quando se fala em Francês. _____
7. Para mim, o mais importante é aprender a ler em Francês. _____
8. Para mim, o mais importante é aprender a escrever em Francês. _____
9. Quando escrevo, sinto-me frustrado(a) se dou erros. _____
10. Quando falo, sinto-me frustrado(a) se dou erros. _____
11. Depois da avaliação escrita, preocupo-me em saber os erros que cometi. _____
12. Depois da avaliação oral, preocupo-me em saber os erros que cometi. _____

Observações:

Bibliografia

ALMEIDA, Ana Nunes de; ALVES, Nuno de Almeida e DELICADO, Ana, «As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso», *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online], 65|2011, posto online no dia 14 março 2012, consultado no dia 28 fevereiro 2017. URL: <http://spp.revues.org/74>

ALRABADI, Elie. *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement /apprentissage de l'oral?*, Didáctica. Lengua y Literatura, Vol.23, 15-34, 2011

BIZARRO, Rosa. O ensino-aprendizagem de um Língua estrangeira: do objeto aos objetivos, in Rosa Bizarro, (org.), *Ensinar e aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*, Areal Editores, Porto, outubro 2008

CARDOSO, Abílio; PERALTA, Helena & COSTA, Fernando, O ponto de vista dos alunos sobre o uso de materiais multimédia na escola. in Albano Estrela e Júlia Ferreira. *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 741-762, 2001

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. *Em torno a H.-G. Gadamer*. Síntese, Belo Horizonte, v. 29, n. 95, p. 425-436, 2002.

CONOLE, Gráinne & ALEVIZOU, Panagiota. A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education, UK, 2010 https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole_alevizou_2010.pdf [consultado em junho 2017]

COSTA, Fernando Albuquerque (org.), Helena Peralta e Sofia Viseu. *As TIC na educação em Portugal – concepções e práticas*. Porto Editora, Porto, 2007

COSTA, Fernando Albuquerque, *Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal*. outubro 2013 (<http://aprendercom.org/comtic/wp-content/uploads/2012/03/2007COSTAFTendenciasinvestigacaoCap%C3%ADtuloESTRELA.pdf>)

COSTA, Fernando, Contributos para um Modelo de Avaliação de Produtos Multimédia Centrado na Participação dos Professores. *In Actas do 1º Simpósio Ibérico de Informática Educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

DABROWSKA, E. and Street, J. (2006) 'Individual differences in language attainment: Comprehension of passive sentences by native and non-native English speakers' in *Language Sciences*, vol. 28, pp 604-615

Digital Youth Project, 2008 <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/> [consultado em junho 2017]

FILHO, Almeida JCP & El Dash, LG. *Compreensão de Linguagem Oral no Ensino de Língua Estrangeira*. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, LET/UnB, vol. 01, no. 01(p. 19-37), Brasília, 2002.

FURTADO, José Afonso. *Uma cultura de informação para o Universo Digital*, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Lisboa, setembro 2012

GOMES, Cristina de Oliveira. A importância da interação oral nos níveis iniciais em LE, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2013

INE – Instituto Nacional de Estatística (2010), *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias - 2010*

INE – Instituto Nacional de Estatística (2016), *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias - 2016*

LAIA, Fernanda Maria Marques. *Expressão oral em Francês Língua Estrangeira: concepção e análise de instrumentos de avaliação*, Universidade Aberta, Abril, 2010

LEMOS, V.; NEVES, A; CAMPOS, C.; CONCEIÇÃO, J. & ALAIZ, V., A nova avaliação da aprendizagem. O direito ao Sucesso, Texto Editora, 2ª ed., Lisboa, 1993

LIVINGSTONE, S. and HELSPER, E. J. (2010) *Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy*. *New Media & Society*, 12(2): 309-329. (http://eprints.lse.ac.uk/35373/1/_Libfile_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Balancing_opportunities_risks_Livingstone_%20Balancing_%20opportunities_%20risks_digital_%202010.pdf) [consultado em janeiro 2017]

KOEHLER, M., & MISHRA, P. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) [diagram]. Retrieved April 13, 2009, <http://tpack.org/tpck/images/tpck/a/a1/tpack-contexts.jpg> [consultado em maio 2018]

MANGENOT, François. L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures, in Rosa Bizarro, (org.), *Ensinar e aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que perspectivas?*, Areal Editores, Porto, outubro 2008

MARCUSCHI, Luís António. *A oralidade e a escrita*, II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1995, p.120

MENEZES, Natércia do Céu Andrade Pesqueira. *Motivação dos alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*, Universidade Portucalense, Infante D. Henrique, fevereiro 2012 www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/MotivacaodeAlunosTIC.pdf

MOREIRA, Beatriz do Carmo Correia. *Desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar e primeiro ciclo do Ensino Básico*, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012

NEVES, Anabela Costa, FERREIRA, Antonieta Lima. *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*, Cultura & Paz, Setembro, 2015

OCDE. *Students, Computers and Learning: Making the connection*, setembro 2015

OEE. *OECD report questions the value of technology in schools. What did 13 distinguished experts say? What is your opinion? Our survey results are out!!* <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> [consultado em dezembro 2016]

OLIVIER, Christian PUREN, Laurent. *Le web 2.0 en classe de langue*, Maison des Langues, Paris, 2011

O'REILLY, Tim. *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> [consultado em dezembro 2016]

PACHECO, Luísa; TAGLIAVINI, Giuseppina. *Magie des Mots I*, Areal Editores, 2012

PONTE, C.; JORGE, A; SIMÕES, J. A.; CARDOSO, D. *Resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. Crianças e internet em Portugal*. Coimbra: Minerva, Coimbra, 2012

PONTE, Cristina. *Kids online na Europa e no Brasil. Desafios para a pesquisa comparada sobre as práticas de crianças e adolescentes na Internet*, Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, ano 9, vol.9, n.2 5 p. 13-42, ago.2012

ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys, 2008

ROSADO, António & SILVA, Catarina. *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*,

https://www.researchgate.net/publication/267206009_CONCEITOS_BASICOS SOBRE_AVALIACAO_DAS APRENDIZAGENS [consultado em maio 2018]

ROSIER, Jean-Maurice. *La didactique du Français*, Que sais-je?, n°2656, PUF, Paris, 2002

SERPA, Margarida da Silva Damião. *Compreender a avaliação, fundamentos para as práticas educativas*, Edições Colibri, Lisboa, julho, 2010

SARMENTO, Anabela. *O processamento de texto e o ensino das línguas estrangeiras*, Asa, Porto, 1994

SILVA, Carlos Manuel Ferreira da. *As aplicações informáticas na escola, um estudo de caso: as aplicações informáticas utilizadas durante a última década na Escola E. B. 2º e 3º Ciclos de Manuel da Maia*, Lisboa, 2003

SIM_SIM, Inês. *Desenvolvimento da linguagem*, Universidade Aberta, 1999 (<http://hdl.handle.net/10849/70>)

VERDE, Celeste Maria Ferreira Cabo. *A Comunicação Oral na Sala de Aula*, FCSH – Universidade Nova de Lisboa, setembro, 2011

Legislação

Lei 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Despacho normativo n.º 1-F/2016 – redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Despacho normativo n.º 6478/2017, de 26 de julho – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

Despacho normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho- Competências Essenciais

Sites

<http://leflealaune.blogspot.pt/> Blog de partilha de artigos e de atividades interativas em Francês [consultado em maio 2017]

<http://www.profmichelle.com/> Blog de partilha de exercícios, de artigos e de trabalhos realizados pelos alunos em Francês [consultado em maio 2017]

<http://www.verbotonale-phonetique.com/> Blog direcionado para um público mais académico e partilha de artigos e exercícios de fonética corretiva da língua francesa [consultado em maio 2017]

<http://chezjerome.over-blog.com/> Blog de partilha de exercícios e de artigos em Francês [consultado em maio 2017]

<https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm> O eTwinning é uma Ação do Programa Erasmus Plus da União Europeia. Este projeto disponibiliza uma plataforma onde as escolas dos países europeus envolvidos, comunicam, colaboram, desenvolvem projetos e partilham experiências. [consultado em novembro 2018]