

**O uso de *Podcasts* e *Showcasts* no
ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira:
do ensino a distância ao ensino presencial**

Ana Maria Rosa Marmeleira

setembro de 2012

Mestrado em Pedagogia do Elearning

**O uso de *Podcasts* e *Showcasts* no
ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira:
do ensino a distância ao ensino presencial**

Ana Maria Rosa Marmeleira

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Pedagogia do Elearning

Orientadora: Professora Ana Maria Nobre

setembro de 2012

Resumo

A valorização da oralidade no ensino das línguas estrangeiras, de acordo com as recomendações do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), bem como as disposições legais do Ministério da Educação, que introduziu a obrigatoriedade de integrar momentos formais de avaliação da oralidade nas disciplinas de língua estrangeira, criaram a necessidade de implementar uma prática sistemática da oralidade no ensino das línguas. No entanto, o constrangimento de muitos alunos, que não se sentem à vontade em expor-se publicamente (especialmente os alunos com mais dificuldades no domínio da língua), o imediatismo e a efemeridade da oralidade, bem como o número de alunos por turma, tornam difícil criar situações de aprendizagem que garantam essa prática sistemática para todos os alunos.

Ao observar o trabalho desenvolvido em 2009/2010 e 2010/2011 em unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta, foi possível verificar que, através da utilização de *podcasts* e de *showcasts*, a professora dessas unidades curriculares pôde proceder não só à avaliação da oralidade dos estudantes como à prática oral da língua, mesmo tratando-se de uma modalidade de ensino a distância, caracterizada pela não presencialidade e pela assincronia no desenvolvimento das atividades letivas.

A autora deste estudo fez, então, uma aplicação da metodologia utilizada no ensino online ao ensino presencial, nomeadamente a uma turma de Francês do décimo ano de escolaridade, da Escola Secundária da Amadora, para verificar as potencialidades desta metodologia na promoção das competências de oralidade no ensino presencial. O uso de *podcasts* e de *showcasts* no ensino presencial tornou possível criar momentos diversificados de avaliação sumativa da oralidade, mas, sobretudo, permitiu a prática sistemática da oralidade, envolvendo todos os alunos da turma em atividades que promoveram o desenvolvimento das competências de compreensão e de produção orais, bem como das competências de escrita.

Palavras-chave: *podcasts*, *showcasts*, oralidade, línguas estrangeiras, ensino online e presencial

Abstract

The growing importance of orality in the teaching of foreign languages, according to the recommendations of the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001), as well as the laws of the Ministry of Education, which introduced the obligation to integrate formal moments of oral evaluation in the courses of foreign language, created the need to implement a systematic practice of oral skills in language teaching. However, the embarrassment of many students who do not feel comfortable exposing themselves publicly (especially students with more difficulties in using foreign languages), the immediacy and ephemerality of orality, and the number of students per class, make difficult to create learning situations to ensure this systematic practice for all students.

By observing the work done in 2009/2010 and 2010/2011 in French courses at the Open University, it was possible to see how the teacher of these courses, through the use of podcasts and showcasts, could not only evaluate the oral skills of the students but also create opportunities to practice oral language, even though it was distance education courses, characterized by non-presentiality and asynchrony in the development of learning activities.

Therefore, the author of this study made an application of the methodology used in online learning to the classroom teaching, including one French class for the tenth year of schooling in the Escola Secundária da Amadora, in order to verify the potential of this methodology in the promotion of oral skills in classroom teaching. The use of podcasts and showcasts in classroom teaching made it possible to create diversified moments of summative assessment of oral skills, but more importantly allowed the systematic practice of orality, involving all students in activities that promoted the development of skills of oral understanding and oral production, as well as writing skills.

Keywords: podcasts, showcasts, oral skills, online and classroom learning, foreign languages

Agradecimentos

Terminado este percurso, gostaria de expressar os meus agradecimentos a todos aqueles que o tornaram possível, nomeadamente:

- à professora Ana Nobre, que orientou a presente dissertação, pela sua grande disponibilidade e pelos seus valiosos conselhos;

- à Direção da Escola Secundária da Amadora, que me proporcionou as condições necessárias para a realização deste estudo;

- às professoras Manuela Monteiro e Ana Petrov, por todo o apoio, carinho e colaboração ao longo destes dois últimos anos;

- e muito especialmente à minha família, pela paciência e pelo apoio prestado, sobretudo a minha mãe, sem cujo sacrifício pessoal não me teria sido possível a mesma dedicação ao Mestrado em Pedagogia do Elearning.

Índice Geral

Resumo.....	II
Abstract.....	III
Agradecimentos.....	III
Índice Geral	V
Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras	VII
Introdução.....	1
1. O ensino do Francês Língua Estrangeira	5
1.1. A tradicional valorização das competências de escrita	5
1.2. A valorização gradual das competências de oralidade	6
1.2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.....	6
1.2.2. Adaptação do Ensino Superior ao <i>QECR</i>	8
1.2.3. As certificações TCF e DELF/DALF	9
1.2.4. Orientações do Ministério da Educação.....	11
a) O Programa de Francês para o Ensino Secundário	11
b) O projeto «Provas de Expressão Oral» no âmbito da «Avaliação Externa da Comunicação Oral».....	12
c) As determinações legais	13
2. Prática sistemática da oralidade: principais dificuldades	15
2.1. O ensino online – constrangimentos da não-presencialidade.....	15
2.2. O ensino presencial	16
2.2.1. Dificuldades sentidas pelos alunos	17
2.2.2. Dificuldades sentidas pelos professores	18
3. O ensino online: exemplo do curso de 1º Ciclo de Francês na Universidade Aberta.....	21
3.1. As provas de avaliação	22
3.2. A prática da oralidade ao longo de cada semestre	23
4. <i>Podcasts</i> e <i>Showcasts</i> : características, potencialidades e exemplos de utilização no ensino das línguas estrangeiras.....	27
4.1. <i>Podcasts</i>	27
4.1.1. Definição, características e potencialidades	27
4.1.2. Ferramentas úteis para a criação e utilização de <i>podcasts</i>	31
4.1.3. Exemplos de utilização de <i>podcasts</i> em contexto educativo.....	36

4.2. <i>Showcasts</i>	40
4.2.1. Definição, características e potencialidades	40
4.2.2. Ferramentas úteis para a criação e utilização de <i>showcasts</i>	42
4.2.3. Exemplos de utilização de <i>showcasts</i> em contexto educativo	45
5. O ensino secundário presencial: aplicação do exemplo do ensino online.....	47
5.1. Justificação da aplicação do exemplo do ensino online ao ensino presencial ..	47
5.2. Caracterização da turma do ensino secundário presencial.....	49
5.3. A compreensão oral.....	50
5.3.1. O uso de podcasts nas aulas	51
5.3.2. O uso de podcasts em provas de avaliação	55
5.4. A produção oral.....	56
5.4.1. Criação de <i>podcasts</i>	57
5.4.2. Criação de <i>showcasts</i>	61
5.5. A evolução das competências de oralidade	82
5.5.1. Resultados da avaliação diagnóstica no início do ano letivo.....	82
5.5.2. Evolução dos resultados ao longo do ano	83
5.5.3. Apresentações orais à turma.....	93
5.6. Vantagens da utilização de <i>podcasts</i> e de <i>showcasts</i>	95
5.6.1. A desinibição dos alunos	96
5.6.2. A auto e heteroavaliação	98
5.6.3. A aprendizagem proativa e autorregulada	101
5.6.4. O respeito pelos ritmos individuais	103
5.6.5. O trabalho colaborativo.....	105
5.6.6. O desenvolvimento das competências de oralidade.....	108
5.6.7. O desenvolvimento das competências de escrita.....	112
5.6.8. A prática e a avaliação da oralidade	115
5.7. Opinião dos alunos sobre a utilização de <i>podcasts</i> e de <i>showcasts</i>	119
Conclusões	121
Referências Bibliográficas.....	Erro! Marcador não definido.
Anexos.....	127
Anexo I: Tutorial para a construção de <i>showcasts</i> disponibilizado aos alunos do ensino presencial	129
Anexo II: Grelha de avaliação das produções orais utilizada para avaliar os alunos do ensino presencial	131

Índice de Quadros

Tabela 1: Resultados da avaliação da compreensão oral	84
Tabela 2: Resultados da avaliação da produção oral (nota final)	87
Tabela 3: Resultados da avaliação da produção oral (item capacidade para comunicar)	88
Tabela 4: Resultados da avaliação da produção oral (item prosódia)	89
Tabela 5: Resultados da avaliação da produção oral (item léxico)	90
Tabela 6: Resultados da avaliação da produção oral (item pertinência gramatical)	91
Tabela 7: Resultados no grupo de resposta longa nos testes de avaliação	114

Índice de Figuras

Imagem 1: <i>Showcast</i> criado pela professora, como modelo	62
Imagem 2: Exemplo do primeiro <i>showcast</i> criado por uma aluna	64
Imagem 3: Exemplo do primeiro <i>showcast</i> criado por outra aluna	66
Imagem 4: Exemplo de <i>showcast</i> criticado pelos alunos	67
Imagem 5: Diapositivos iniciais dos primeiros <i>showcasts</i> de outros alunos	67
Imagem 6: Segundo <i>showcast</i> criado por um dos alunos com mais dificuldades	70
Imagem 7: Segundo <i>showcast</i> criado por uma das alunas com mais dificuldades	70
Imagem 8: Segundo <i>showcast</i> criado por outra aluna	71
Imagem 9: Segundo <i>showcast</i> criado por outro aluno	71
Imagem 10: Segundo <i>showcast</i> criado por uma das alunas com bom desempenho ..	72
Imagem 11: Diapositivos iniciais de <i>showcasts</i> produzidos por outros alunos	72
Imagem 12: <i>Showcast</i> a pares produzido por duas alunas	75
Imagem 13: <i>Showcast</i> produzido em grupo por três alunos	75
Imagem 14: Último <i>showcast</i> produzido por uma das alunas com mais dificuldades...	77
Imagem 15: Último <i>showcast</i> produzido por um dos alunos com mais dificuldades....	77
Imagem 16: Último <i>showcast</i> produzido por um aluno ilustrando humor	78
Imagem 17: Último <i>showcast</i> produzido por um aluno ilustrando imaginação	78
Imagem 18: Exemplo de criatividade dos alunos na construção dos <i>showcasts</i>	79
Imagem 19: Exemplo de criatividade e empenho de uma das alunas que pediu para não intervir oralmente nas aulas	80
Imagem 20: Outros <i>showcasts</i> com histórias de diferentes dimensões	81

Introdução

Num mundo cada vez mais global, em que a mobilidade dos indivíduos se tornou uma constante, o domínio de línguas estrangeiras é fundamental. Nesse sentido, a escola desempenha um papel crucial na preparação dos jovens, devendo habilitá-los com competências linguísticas suficientemente desenvolvidas para poderem comunicar em várias línguas, especialmente as mais utilizadas na União Europeia, da qual os alunos são cidadãos de pleno direito, podendo deslocar-se para qualquer país sem restrições.

Consciente da importância das competências básicas de comunicação em língua estrangeira, o Conselho da Europa promoveu a publicação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, em 2001, que passou a estar na base da elaboração dos programas de ensino das línguas estrangeiras, da formulação de exames e da construção de manuais escolares. Neste documento, no que diz respeito ao uso da língua em situações da vida real, as competências de oralidade assumem um papel tão importante quanto as competências de escrita, o que levou à reformulação dos programas nacionais das disciplinas de língua estrangeira, especialmente no ensino secundário, e ao desenvolvimento de algumas iniciativas por parte do Ministério da Educação para a valorização da oralidade. Portarias publicadas em 2004 e 2007 tornaram obrigatória a inclusão de momentos formais de avaliação da oralidade no ensino secundário, com um peso de trinta por cento na classificação final dos alunos.

Reconhecendo, por um lado, a importância de levar os alunos a desenvolver o domínio das competências de oralidade, de modo a promover as suas competências comunicativas em língua estrangeira, e, por outro, a necessidade de cumprir as orientações legais relativas à avaliação da oralidade, os professores têm procurado as melhores estratégias para poder implementar uma prática efetiva da oralidade em sala de aula. No entanto, confrontam-se com algumas dificuldades que se prendem, entre outros aspetos, à dimensão das turmas e à dificuldade de dar um apoio individualizado aos alunos no desenvolvimento desta competência específica, como se consegue fazer ao trabalhar as competências de escrita, o que resulta numa prática da oralidade não tão frequente quanto seria desejável.

Contudo, é fundamental ultrapassar esses constrangimentos e encontrar metodologias adequadas para que cada aluno tenha efetivas oportunidades de praticar a sua oralidade e não apenas os alunos mais extrovertidos e mais

participativos, pois todos serão sujeitos a momentos de avaliação sumativa da oralidade e terão de estar preparados para essas ocasiões. Nesse sentido, surge uma questão à qual é importante responder:

- como criar efetivas oportunidades para que todos os alunos consigam praticar a oralidade no ensino presencial e preparar-se para os momentos formais de avaliação, apesar da dimensão das turmas?

Em setembro de 2011, foi possível ter acesso ao trabalho desenvolvido na Universidade Aberta no âmbito do ensino online das línguas estrangeiras, neste caso concreto do Francês, nomeadamente nas unidades curriculares de Francês IV (no ano letivo de 2009/2010) e de Francês II e Francês III (no ano letivo de 2010/2011). Se no ensino presencial a prática da oralidade enfrenta alguns obstáculos, no ensino online acresce a dificuldade de se tratar de uma modalidade de ensino não presencial, em que as atividades são desenvolvidas a distância de forma assíncrona, de modo a garantir flexibilidade de horário aos estudantes. Apesar disso, nessas unidades curriculares a professora procedeu à avaliação da oralidade dos estudantes e criou momentos de prática das competências orais através do recurso a *podcasts* e *showcasts*.

A observação do trabalho desenvolvido nessas unidades curriculares permitiu notar as potencialidades da metodologia adotada e esteve na origem do presente estudo, que consistiu na aplicação da metodologia utilizada no ensino online, mais concretamente o uso de *podcasts* e *showcasts*, ao ensino presencial, neste caso específico a uma turma de Francês do décimo ano de escolaridade, da Escola Secundária da Amadora, lecionada pela autora deste estudo, com vista a responder à questão enunciada acima. Os objetivos deste estudo foram, então, os seguintes:

- Determinar o contributo dos *podcasts* e *showcasts* para:
 - (1) a aprendizagem das línguas estrangeiras e, em particular, a promoção das competências de oralidade;
 - (2) o envolvimento de todos os alunos nas atividades de oralidade, incluindo os alunos com mais dificuldades;
 - (3) a auto e heteroavaliação das produções orais;
 - (4) a avaliação sumativa da oralidade por parte do professor.

O estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012 com os alunos da autora do estudo que, por ser professora da turma, esteve em contacto direto com os alunos durante as aulas, podendo observar de perto o seu trabalho e a evolução das suas competências de oralidade. Os dados foram recolhidos a partir da observação direta da professora e das grelhas de avaliação das produções orais e dos testes de avaliação.

Nesta dissertação daremos conta do desenvolvimento deste estudo e das principais conclusões a que chegámos quanto às potencialidades da metodologia em causa.

No capítulo 1 – “O ensino do Francês Língua Estrangeira” – abordaremos as iniciativas que conduziram à valorização da oralidade no ensino das línguas estrangeiras, referindo no capítulo 2 – “Prática sistemática da oralidade: principais dificuldades” – os obstáculos que é necessário ultrapassar para poder implementar um trabalho sistemático com a oralidade no ensino das línguas estrangeiras, tanto no ensino online como no ensino presencial.

No capítulo 3 – “O ensino online: exemplo do curso de 1º Ciclo de Francês na Universidade Aberta” – procederemos à descrição da metodologia adotada no ensino online, nas unidades curriculares de Francês referidas acima, nomeadamente o uso de *podcasts* e *showcasts*.

No capítulo 4 – “*Podcasts* e *Showcasts*: características, potencialidades e exemplos de utilização no ensino das línguas estrangeiras” – faremos uma breve revisão da literatura existente sobre estes recursos de modo a caracterizá-los e a apresentar as suas potencialidades e o uso pedagógico que tem sido feito deste tipo de recursos. No caso específico dos *showcasts*, não há praticamente literatura sobre o assunto, pelo que nos baseámos sobretudo na observação do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta referidas anteriormente.

Finalmente, no capítulo 5 – “O ensino secundário presencial: aplicação do exemplo do ensino online” – descreveremos o trabalho desenvolvido com os alunos do ensino presencial e as vantagens da aplicação desta metodologia na prática letiva e na promoção das aprendizagens dos alunos.

1. O ensino do Francês Língua Estrangeira

1.1. A tradicional valorização das competências de escrita

Ao longo do tempo, o ensino das línguas estrangeiras valorizou substancialmente o domínio das competências escritas, tanto a nível da receção como da produção. Embora muitos professores realizassem atividades ligadas à oralidade na sua prática letiva, não existia uma obrigatoriedade legal de incluir essas atividades nos critérios de avaliação das disciplinas de língua estrangeira. O domínio da escrita era considerado o mais essencial, criando-se disciplinas como Técnicas de Tradução, como parte integrante do currículo da área humanística no ensino complementar (o equivalente ao atual Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário), que, embora importantes nesta área, reforçavam sobretudo a aprendizagem das competências de receção e produção escritas.

O predomínio da escrita é ainda visível em Portugal nos exames nacionais do ensino secundário. Estes exames visam aferir as competências dos alunos no final deste ciclo de estudos em algumas disciplinas consideradas nucleares, dentre as quais se encontram a língua estrangeira na Formação Específica do curso de Línguas e Humanidades. Contudo, estes exames não contemplam a oralidade, consistindo numa prova exclusivamente escrita, cujo resultado, para além de integrar 30% da classificação final da disciplina, pode ser utilizado como acesso ao ensino superior. Aliás, enquanto autoproposto, um aluno que nunca tenha frequentado uma disciplina de língua estrangeira na formação específica do seu curso secundário pode inclusivamente propor-se para realizar esse exame como prova específica de acesso a um curso superior de línguas e, caso o resultado seja satisfatório, ser, assim, admitido nesse curso sem ter dado quaisquer provas das suas competências a nível da oralidade.

1.2. A valorização gradual das competências de oralidade

Apesar dos aspetos referidos atrás, nos últimos anos tem-se assistido a algumas iniciativas importantes a nível europeu, e também a nível nacional, no sentido de alterar esta situação, valorizando-se gradualmente a oralidade no ensino das línguas estrangeiras, o que implicou algumas alterações significativas na prática letiva, tanto no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em sala de aula, como na avaliação dos alunos.

1.2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

A nível europeu, há muito que se considerava importante que existisse uma uniformização no ensino das línguas estrangeiras na Europa, necessidade reforçada pela crescente mobilidade dos cidadãos europeus. Assim, o Conselho da Europa promoveu o Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural, que contou com a colaboração de muitos docentes de vários países. Em 2001, em resultado deste trabalho, é publicado o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (designado doravante de *QECR*). Conforme referido no capítulo 1:

«O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.» (pág.19)

O *QECR* estabelece vários níveis de proficiência linguística (página 49), com os respetivos descritores, que fazem referência explícita a competências do domínio da oralidade, apresentando parâmetros mais detalhados para competências como a compreensão oral, a leitura, a produção oral, a interação oral e a escrita:

- **Utilizador Elementar (A)**
 - **A1:** «É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode

comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.»

- **A2:** «É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.»
- **Utilizador Independente (B)**
 - **B1:** «É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.»
 - **B2:** «É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.»
- **Utilizador proficiente (C)**
 - **C1:** «É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.»
 - **C2:** «É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.»

O *QEER* preconiza o domínio da língua em uso, ou seja, a capacidade de fazer um uso específico da língua em situações da vida real que pressupõem a compreensão (recepção), a produção, a interação e a mediação. Embora se admita que há um efetivo uso da língua escrita (correspondência entre empresas/ instituições, circulares internas nessas empresas/ instituições, instruções de funcionamento de equipamentos, entre outras), aponta-se também para uma significativa utilização oral da língua estrangeira. Se se deslocar a um país estrangeiro para aí trabalhar, o

utilizador da língua terá de ser capaz de dar e receber informações sobre si próprio e sobre variadas tarefas profissionais. Provavelmente, terá de assistir a reuniões de trabalho e de participar nelas, ou de assistir a conferências e talvez até mesmo de fazer pequenas apresentações perante um público. Permanecer num país estrangeiro, ainda que por um curto período de tempo, exige também que o indivíduo seja capaz de se movimentar em vários espaços, fazendo compras, pedindo orientações, compreendendo informações em estações de transportes públicos, entre outras. Terá igualmente de ser capaz de compreender os noticiários da rádio e/ou televisão. Nesse sentido, o *QECR* segue-se uma perspetiva orientada para a ação, preconizando-se que o utilizador da língua deve fazer um uso ativo dela para comunicar efetivamente e para realizar as tarefas comuns do dia-a-dia social e profissional. Esse uso passa, como vimos, pela oralidade, que não pode ser negligenciada no ensino das línguas estrangeiras.

Assim, embora não sendo um documento normativo, esta iniciativa influenciou a atuação das diferentes instituições de ensino, quer na definição de níveis de proficiência, quer na abordagem seguida, orientada para a ação, em que a oralidade ocupa um papel importante.

1.2.2. Adaptação do Ensino Superior ao *QECR*

Também ao nível do Ensino Superior as recomendações do *QECR* tiveram o seu impacto. Embora a maioria destas instituições de ensino já incluíssem atividades orais na avaliação dos estudantes, como a apresentação de trabalhos subordinados a vários temas, por exemplo, foram redefinidos os níveis de língua, passando a corresponder aos níveis de referência apresentados no *QECR*. Mesmo instituições de ensino a distância esforçaram-se para que os estudantes pudessem corresponder aos descritores definidos neste documento, trabalhando ao nível das diferentes tarefas sociais que poderão vir a desempenhar enquanto utilizadores da língua estrangeira em estudo. Por exemplo, a Universidade Aberta, cujos cursos são lecionados em regime de Elearning, explicita nos guias informativos de unidades curriculares como Francês, o desenvolvimento gradual de várias competências, entre as quais destacamos as diretamente associadas à oralidade:

- É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. (*Francês I*)
- Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da instituição de ensino, dos tempos livres, etc. (*Francês II*)
- Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e de televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito de fala é relativamente lento e claro. (*Francês II*)
- É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. (*Francês III*)
- Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão. (*Francês IV*)
- O estudante deverá ser capaz de (...) expor uma questão por escrito ou oralmente. (*Francês V e VI*)

No entanto, se no ensino superior presencial poderá ser relativamente fácil trabalhar ao nível das competências de compreensão, produção e interação oral, o mesmo não sucede no ensino a distância, que terá de encontrar mecanismo para ultrapassar as limitações inerentes a este tipo de ensino.

1.2.3. As certificações TCF e DELF/DALF

A constante mobilidade profissional dos cidadãos europeus conduz à necessidade de se comprovar as suas competências em língua estrangeira. Mesmo não tendo um certificado escolar, muitas pessoas têm um domínio maior ou menor de uma determinada língua, existindo provas que permitem validar essas competências. Dentre as várias provas que podem ser realizadas, destacamos duas disponibilizadas pelo Ministério da Educação francês, destinadas a pessoas estrangeiras que procurem uma certificação oficial dos seus conhecimentos em língua francesa, que são realizados em muitos países, incluindo Portugal:

- o *TCF (Test de Connaissances du Français)*, que conduz à obtenção de um certificado com a validade de dois anos; e

- os diplomas *DELF/ DALF (Diplôme d'Études en Langue Française e Diplôme Approfondi de Langue Française, respetivamente)*, que permitem a obtenção de um diploma com validade ilimitada.

Ambos os tipos de prova seguem as recomendações do *QECR*, tanto no que diz respeito aos níveis de referência, como na importância atribuída à oralidade, que tem um peso semelhante ao da escrita.

Conforme se pode ler no *site* do Centre International d'Études Pédagogiques¹:

«Le TCF est le test de niveau linguistique des ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il évalue les compétences en français langue générale des personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. Il évalue en particulier la compréhension orale et écrite ainsi que la maîtrise des structures de la langue. (...)

Deux épreuves facultatives permettent d'évaluer l'expression orale et écrite. [Les candidats sont positionnés] sur une échelle de six niveaux de connaissance allant de «élémentaire» (A1) à «supérieur avancé» (C2). Ces niveaux correspondent à ceux qui ont été définis par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.»²

Já no que diz respeito aos diplomas DELF e DALF, lemos :

«Le DELF et le DALF sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français. Le DELF se compose de **4 diplômes indépendants**, correspondant aux quatre niveaux du *Cadre européen de référence pour les langues* [A1, A2, B1 et B2]. (...) Le DALF se compose de **2 diplômes indépendants**, correspondant aux deux niveaux du *Cadre européen de référence pour les langues* [C1 et C2].

(...) À chaque niveau **les 4 compétences** sont évaluées: compréhension orale et production orale, compréhension des écrits et production écrite.»

Embora os exames DELF e DALF já existam desde 1985, o Ministério da Educação francês solicitou a sua adaptação às orientações do *QECR*. Assim, adotou-se uma perspectiva orientada para a ação, os níveis de proficiência passaram a ser os definidos no *QECR* e em todos os níveis passaram a ser contempladas as quatro competências referidas no *QECR*: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. É atribuído, assim, um peso de 50% à oralidade (25% para a compreensão e 25% para a produção), sendo que não é possível obter nenhum dos diplomas DELF ou DALF se a avaliação obtida em qualquer uma das competências for negativa.

¹ <http://www.ciep.fr/>

² Sempre que se citar fontes em francês, optou-se por manter a língua original do documento ou *site* consultado.

1.2.4. Orientações do Ministério da Educação

Também o Ministério da Educação português passou a ter em conta o trabalho desenvolvido no âmbito do *QECR* e levou a cabo algumas medidas que visaram, entre outros aspetos, uma maior valorização da oralidade no ensino das línguas estrangeiras, promovendo a reformulação dos programas curriculares e introduzindo algumas alterações legislativas.

a) O Programa de Francês para o Ensino Secundário

O programa de Francês para o Ensino Secundário foi reformulado à luz das orientações do *QECR*, tendo sido homologado a 16 de maio de 2001. Tal como indicado na página VI, segue:

«uma perspetiva acional (cf. *Quadro Europeu Comum de Referência*) em que o aluno é considerado um agente social que aprende/usa uma língua para realizar tarefas em circunstâncias e lugares inerentes a um contexto particular. (...) Assim se explicará a primazia dada às metodologias ativas e centradas no aluno, bem como às aprendizagens significativas baseadas em competências.»

Com este programa, dá-se atenção a «um aprofundamento e um desenvolvimento equilibrados das competências de receção, de interação, de produção e de mediação, mobilizando a criatividade e a improvisação» (pág. V), estando a oralidade bem presente. Define-se claramente o que se pretende desenvolver ao nível da compreensão e da produção orais, bem como da interação, sendo esta competência explorada essencialmente ao nível da oralidade através de situações de improviso e de *jeux de rôle*.

O programa explicita que o trabalho desenvolvido no âmbito da competência de produção oral (Falar) deve abranger uma multiplicidade de situações em que o aprendente se pode ver envolvido, nomeadamente «na esfera pessoal, educativa e profissional» (pág. 87), promovendo atividades/ tarefas que permitam a utilização da língua nessas circunstâncias, tal como preconizado no *QECR*. Pretende-se, então, que o aluno desenvolva, entre outras, a capacidade de treinar a fluência em língua estrangeira, de organizar as ideias de acordo com a situação e de apresentar publicamente os trabalhos desenvolvidos.

A oralidade também não é ignorada ao nível da avaliação, sugerindo-se tarefas concretas para proceder a uma avaliação objetiva das competências de oralidade dos alunos, como «preenchimento de grelhas, questionários de escolha múltipla, de verdadeiro-falso, de pergunta/resposta, (...) ordenação de texto», entre outras, no âmbito da receção oral; «dramatização de diálogos, simulação, debate, *jeu de rôle* e entrevista», no âmbito da interação oral; e «leitura expressiva (em cassete ou observação direta), simulação (em cassete ou observação direta)», no âmbito da produção oral.

b) O projeto «Provas de Expressão Oral» no âmbito da «Avaliação Externa da Comunicação Oral»

Os exames nacionais de língua estrangeira do ensino secundário não têm uma componente oral, no entanto os exames de equivalência à frequência são constituídos por uma prova escrita e uma prova oral, cuja «componente escrita vale 70% e a componente oral 30%», conforme reafirmado no ponto 10.3.1 do Anexo III do Despacho Normativo n.º 14/2007, que veio atualizar os Regulamentos dos Exames dos Ensinos Básico e Secundário.

Além disso, a maior ênfase dada à oralidade nos novos programas de língua estrangeira destacou a necessidade de objetivar a avaliação das competências de oralidade. Nesse sentido, o GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação) promoveu, a partir do ano letivo 2004/2005, o projeto «Provas de Expressão Oral», no âmbito do projeto «Avaliação Externa da Comunicação Oral». Como se pode ler no *site* do GAVE³:

«O projeto de Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira tem como principal objetivo preparar os docentes de língua estrangeira para a avaliação da expressão oral em condições de fiabilidade, designadamente através do desenvolvimento de competências para a elaboração de guiões de provas orais standardizadas e da familiarização com procedimentos a observar na sua aplicação.

Entre 2006 e 2009, foram desenvolvidas várias ações de formação, destinadas a professores de língua estrangeira (Inglês, Alemão, Francês e Espanhol). Os formandos elaboraram guiões de provas de expressão oral, bem como as respetivas

³ <http://gave.min-edu.pt/np3/10.html>

grelhas de avaliação, tendo como base o *QECR* na construção das categorias e dos descritores para a avaliação da produção oral. Esses materiais foram validados pelo GAVE e disponibilizados no respetivo *site* para os professores de línguas estrangeiras que os queiram aplicar na preparação e realização de provas orais. O modelo proposto consiste em provas realizadas em pares, constituídas por três momentos. No primeiro, verifica-se a interação Examinador/ Examinando, com uma pequena entrevista a cada aluno (no total de aproximadamente três minutos); no segundo, dá-se a produção individual dos examinandos (em cerca de seis minutos); e no terceiro, tem lugar a interação em pares (Examinando/ Examinando) e em grupo (Examinador/ Examinandos), com a duração aproximada de seis minutos. No total, a prova tem a duração de quinze a vinte minutos para cada par de alunos.

Trata-se, portanto, de um projeto que permitiu dar aos professores alguns instrumentos para a avaliação da oralidade, orientando também o tipo de trabalho que deve ser desenvolvido com os alunos em sala de aula.

c) As determinações legais

Em termos legislativos, o Ministério da Educação tomou algumas medidas decisivas que conduziram a uma efetiva valorização da oralidade no ensino das línguas estrangeiras.

Para além de manter a componente oral nos exames de equivalência à frequência, a Portaria n.º 550-D/2004, de 21 de maio, no Ponto 6 do art.º 9º, introduz a obrigatoriedade de incluir momentos formais de avaliação da oralidade na avaliação dos alunos:

«6 - São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática e experimental, integrados no processo de ensino/aprendizagem, nas disciplinas em que tal seja definido, de acordo com as orientações a emitir pelos serviços centrais do Ministério da Educação.»

A Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro, reformula este ponto 6 passando a definir um peso específico de 30% a atribuir à componente da oralidade:

«6 - São obrigatórios momentos formais de avaliação da oralidade ou da dimensão prática ou experimental, integrados no processo de ensino/aprendizagem, de acordo com as alíneas seguintes:

a) (...)

b) Na disciplina de Língua Estrangeira a componente de oralidade tem um peso de 30% no cálculo da classificação a atribuir em cada momento formal de avaliação, nos termos da alínea a) do n.º 2 do artigo 14.º»

Estas determinações legislativas vêm introduzir uma alteração significativa da prática letiva, uma vez que o trabalho em sala de aula ao nível da oralidade e a sua inclusão nos critérios de avaliação da disciplina deixam de depender da vontade de cada professor e/ou escola, mas passam a ser obrigatórios. Levantam-se, então, dificuldades de operacionalização dessa avaliação da oralidade, cujas formas de superação constituem o objeto de estudo desta dissertação.

2. Prática sistemática da oralidade: principais dificuldades

A prática sistemática da oralidade levanta dificuldades em praticamente todos os níveis de ensino. Neste estudo, optámos por destacar dois deles – o ensino superior online e o ensino secundário presencial.

2.1. O ensino online – constrangimentos da não-presencialidade

Na sua essência, o ensino *online* é um ensino não presencial, com predomínio da comunicação assíncrona, o que conduz a uma utilização quase exclusiva da escrita. Este aspeto levanta vários obstáculos a um trabalho sistemático ao nível da oralidade, como veremos adiante.

No ensino presencial, os estudantes têm a possibilidade de interagir oralmente com o professor e com os colegas. Mesmo os alunos mais tímidos têm momentos em que são solicitados a intervir, seja lendo algum excerto de texto, seja respondendo a alguma questão pontual que o professor lhes coloque, seja ainda apresentando oralmente algum trabalho. Mesmo que a sua participação se reduza à apresentação de trabalhos, os estudantes acabam por estar imersos no ambiente de sala de aula em que o professor e/ou os colegas fazem um uso oral sistemático da língua. O professor é, então, muitas vezes, o modelo oral a seguir e aquele que orienta os estudantes na correção do seu desempenho oral, assinalando estruturas de frase a corrigir, ou falhas de pronúncia.

A não-presencialidade inerente ao ensino *online* não permite essa constante interação: os estudantes não têm contacto direto com o professor nem participam oralmente numa aula, até porque o conceito tradicional de aula não se aplica a este tipo de ensino. Este obstáculo pode ser contornado pelo recurso a ferramentas de comunicação síncrona, como os *chats*, as videoconferências e até ambientes virtuais como o Second Life, entre outros. Estas ferramentas funcionam bem para grupos relativamente pequenos. Contudo, se se quiser que uma turma inteira participe oralmente numa aula virtual, será difícil fazê-lo e os tempos de espera necessários para que não haja confusão tornarão a aula demasiado extensa e desinteressante, tal como aconteceria no ensino presencial.

O uso destas ferramentas pode ser útil, mas coloca um problema que se prende com uma das razões que levam os estudantes a optar pelo ensino *online* – a possibilidade de acompanhar as atividades didáticas no horário que lhes é mais conveniente. Assim, há alguns obstáculos à realização sistemática de aulas síncronas virtuais. Em primeiro lugar, os estudantes de cursos online podem ser oriundos de países/ regiões com fusos horários diferentes, o que dificulta a comparência virtual de toda a turma no mesmo horário. Além disso, ao contrário do que acontece no ensino básico e secundário, os cursos online são sobretudo dirigidos a um público adulto, em que a maioria exerce paralelamente uma atividade profissional, vindo na flexibilidade de horário do ensino online uma boa oportunidade de frequentar um curso superior. Logo, nem todos estarão disponíveis às mesmas horas, uma vez que os estudantes poderão ter um horário laboral diurno, noturno, nos fins-de-semana, ou por turnos rotativos, o que mais uma vez dificultará a comparência de toda a turma ao mesmo tempo numa aula virtual síncrona. Pontualmente, para provas de avaliação, os estudantes poderão aproveitar os direitos associados ao estatuto de trabalhador estudante, contudo não poderão ausentar-se do trabalho de modo mais frequente.

É reconhecendo estas dificuldades que o ensino online recorre fundamentalmente à comunicação assíncrona. Daí o uso frequente de fóruns, blogues, wikis e outras ferramentas afins, que assentam na comunicação escrita, permitindo a cada estudante acompanhar as atividades do curso ao seu próprio ritmo e no horário mais conveniente. Perante esta situação, desenvolver um trabalho sistemático ao nível da oralidade no ensino online constitui um desafio.

2.2. O ensino presencial

A obrigatoriedade de incluir momentos formais de avaliação da oralidade nos critérios de avaliação das disciplinas de língua estrangeira no ensino secundário trouxe novas dificuldades. Efetivamente, não é pedagogicamente correto avaliar e classificar o desempenho do aluno numa área que não se exercitou o suficiente. Isso implica, portanto, que se realizem de forma sistemática atividades variadas de prática oral da língua em sala de aula, de modo a que os alunos se sintam preparados para os referidos momentos avaliativos.

No entanto, por fatores vários que referiremos adiante, tanto alunos como professores enfrentam alguns obstáculos que podem dificultar este exercício sistemático da oralidade e a respetiva avaliação.

2.2.1. Dificuldades sentidas pelos alunos

A prática da oralidade é algo que expõe muito mais o aluno do que as atividades de escrita. Na escrita, o professor é muitas vezes o único destinatário do trabalho produzido pelo aluno. Este não se sente fragilizado pelos erros cometidos uma vez que vê no professor a figura de alguém que tem a função de acompanhar o desempenho do aluno e de o ajudar a corrigir as suas falhas. O principal receio, neste caso, prende-se ao impacto negativo que essas falhas poderão ter na sua classificação final, o que nem se coloca quando se trata de trabalhos não sujeitos a classificação. Com a oralidade, a situação é diferente. Ao participar oralmente numa aula, o aluno passa a ter um público que vai muito para além do professor. Independentemente de haver ou não numa classificação, o aluno está em presença de um grupo de outros alunos que dará conta das suas dificuldades. Para os mais tímidos ou mais inseguros, a prática da oralidade representa, assim, um desafio.

Outro aspeto importante é o imediatismo da oralidade. Um texto escrito pode ser lido várias vezes até se atingir um grau de compreensão satisfatório, havendo ainda a possibilidade de se recorrer a auxiliares como os dicionários. O ritmo da compreensão do texto é frequentemente estabelecido pelo próprio aluno, que pode relê-lo na sua globalidade ou voltar atrás para ler com mais atenção alguns segmentos em particular que lhe levantaram maiores dúvidas. O mesmo acontece ao nível da produção escrita. O aluno pode escrever e reescrever o seu texto, autocorrigindo-se até chegar à versão final que entregará ao professor. Com a oralidade, a situação é diferente. A oralidade é imediata. As produções orais, sejam as do professor sejam as dos colegas, são emitidas de uma só vez. Ou se percebe logo aquilo que é dito ou, a não ser que o locutor decida repetir o que disse, não haverá uma segunda hipótese para compreender o enunciado oral. Se se tratar da produção oral do próprio aluno, os erros que cometer serão imediatamente ouvidos, não havendo como rever e corrigir o seu discurso antes que os outros o ouçam. É possível reformular o que foi dito, mas não se apagará a primeira versão.

Acresce a estes dois fatores a falta de prática. Atendendo ao número de alunos por turma, não há muitas oportunidades para que cada aluno pratique devidamente em sala de aula a sua oralidade. Há alunos que participam bastante e outros que o fazem mais esporadicamente, mas mesmo no caso dos alunos mais participativos, há pouca prática de produções orais um pouco mais longas. Muitas vezes, o momento formal de avaliação da oralidade é uma das poucas ocasiões em que os alunos se expressam oralmente por um período de tempo um pouco mais longo. Isso leva-os a

se sentirem pouco à-vontade nos momentos de produção e interação oral. Sentir-se-ão talvez um pouco mais à-vontade num exercício de leitura em voz alta, que é normalmente mais praticada em sala de aula e que não implica a formulação de um discurso próprio.

2.2.2. Dificuldades sentidas pelos professores

Os aspetos referidos atrás levantam dificuldades também ao professor na gestão do trabalho ao nível da prática e da avaliação da oralidade.

Apesar do carácter obrigatório da oralidade no ensino secundário, há alunos mais tímidos ou inseguros que não querem expor-se perante a turma. Levá-los a ter uma pequena intervenção pontual na aula já é difícil, mas conseguir que façam uma pequena apresentação oral é, por vezes, um verdadeiro desafio. Há alunos que se recusam simplesmente a realizar essa tarefa. No dia estabelecido para a apresentação oral dizem que não se prepararam e que não têm nada para apresentar ou simplesmente não comparecem à aula. Na turma de 10º ano com a qual se trabalhou no âmbito desta investigação, no primeiro período letivo cerca de um terço dos alunos não realizou as tarefas de oralidade propostas para as disciplinas de Português e de Inglês, mesmo sabendo que isso implicaria uma ausência de classificação num parâmetro com o peso de vinte e cinco por cento e de trinta por cento da classificação final do período, respetivamente. Assim, conseguir que todos os alunos se envolvam nas atividades de oralidade é um desafio para o professor.

Esta dificuldade é aumentada pelo número de alunos por turma: cerca de vinte e oito, no ensino secundário. A dimensão das turmas torna difícil dar a todos os alunos muitas oportunidades de participar oralmente. Numa tarefa escrita, todos os alunos podem estar a realizar o mesmo exercício, ou até exercícios diferentes direcionados para as dificuldades específicas de cada um. No final, o professor recolhe as produções dos alunos e corrigirá cada uma delas. Oralmente, essa simultaneidade não existe. Só pode participar um aluno de cada vez, o que leva a que cada um não possa participar tanto quanto seria desejável, uma vez que há apenas duas aulas semanais de noventa minutos cada. Esta questão é facilitada no Curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades, uma vez que os alunos podem escolher uma segunda língua estrangeira na Formação Específica e, neste caso, haverá mais uma aula semanal de cento e trinta e cinco minutos. Se o número de alunos inscritos na disciplina for igual ou superior a quinze, a turma funcionará em regime de

desdobramento, de acordo com o Despacho n.º 14026/2007, de 3 de julho. Assim, os alunos terão, por semana, duas aulas de noventa minutos cada com toda a turma e uma aula de cento e trinta e cinco minutos em turnos, estando apenas meia turma em cada turno. Este desdobramento permite dar uma maior atenção a cada aluno, tanto ao nível da escrita como da oralidade. É possível, assim, gerir a disciplina de forma a que haja mais oportunidades de participação em cada aula de turno. Ainda assim, há uma dificuldade que resulta da pouca ou nula imersão dos alunos num ambiente em que se utiliza a língua estrangeira em estudo. No caso do Inglês, existe a vantagem de a maioria dos filmes e séries televisivas serem de países anglófonos, mas, no caso do Francês, o contacto com a língua é quase inexistente. Assim, para desenvolverem um certo à-vontade linguístico e adquirirem uma pronúncia correta e gradualmente mais próxima da de um falante natural, os alunos necessitam praticar. Seria necessário que cada aluno falasse com alguma frequência, que se lhe assinalassem as falhas de pronúncia e que este pudesse repetir o seu enunciado até atingir um nível mais satisfatório. No entanto, a dinâmica de sala de aula não permite um acompanhamento tão individualizado, pois este tipo de exercício levará vários minutos, com a resultante dispersão do resto da turma.

Ainda que se consiga, até certo ponto, fazer o acompanhamento individualizado referido atrás, há uma outra dificuldade que se coloca. Num exercício escrito, o professor pode corrigir o trabalho produzido pelo aluno, escrevendo as anotações que considerar necessárias e úteis para a superação das suas dificuldades. Quando lhe devolver o trabalho, pode chamar a atenção do aluno para os aspetos mais positivos e negativos que este deverá ter em conta. Ao nível da produção oral, a situação é, mais uma vez, diferente. A produção oral é efémera. Uma vez produzida, perde-se. Assim, o aluno, por não se ouvir a si próprio, não consegue ter uma efetiva consciência das falhas que cometeu ao nível da estrutura frásica, do vocabulário ou da pronúncia, nem dos aspetos mais positivos da sua apresentação oral. O professor pode destacar alguns aspetos a partir das anotações que fez durante a apresentação oral do aluno, mas não lhe conseguirá mostrar concretamente o que há a mudar ou manter. De facto, para uma aprendizagem efetiva, é importante que o aluno desenvolva a sua autonomia e que crie mecanismos de autocorreção. Na escrita, são frequentemente utilizados códigos de correção que assinalam o tipo de erro, devendo o aluno tentar corrigi-lo, recorrendo a dicionários e/ou gramáticas. Este tipo de atividade autónoma estimula a reflexão do aluno e permite uma evolução mais significativa das competências de escrita. Ao nível da oralidade, pela impossibilidade referida atrás em assinalar os erros, torna-se mais difícil ajudar o aluno a desenvolver esta autonomia.

Finalmente, há uma dificuldade que se prende com o próprio momento formal de avaliação. Como vimos atrás, as provas-modelo resultantes do projeto «Provas de expressão oral» têm uma duração aproximada de quinze a vinte minutos para cada par de alunos. Isso implica, para uma turma de vinte e oito alunos, cerca de duas semanas de aulas, no caso das disciplinas com dois blocos semanais, ou uma semana para o caso da Formação Específica em regime de turnos. Tratando-se de uma situação formal de avaliação, os alunos deveriam ter a oportunidade de se preparar para uma prova deste tipo. Se o professor quiser fazer nem que seja um único “ensaio”, propondo as devidas correções aos alunos, seriam precisas muitas mais aulas para o efeito. Assim, para um único momento formal de avaliação da oralidade, ocupar-se-iam algumas semanas. É evidente que as provas resultantes deste projeto do GAVE não se destinam necessariamente aos momentos formais de avaliação de cada período letivo, até porque implicam, por exemplo, a existência de um júri constituído por três professores, o que não se coaduna com a prática letiva comum. Aliás, o próprio programa de Francês, mesmo antes da obrigatoriedade legal de realizar momentos formais de avaliação da oralidade, já propunha atividades de avaliação como «preenchimento de grelhas, questionários de escolha múltipla, de verdadeiro-falso, de pergunta/resposta, (...) ordenação de texto», entre outras, no âmbito da receção oral; «dramatização de diálogos, simulação, debate, *jeu de rôle* e entrevista», no âmbito da interação oral; e «leitura expressiva (em cassete ou observação direta), simulação (em cassete ou observação direta)», no âmbito da produção oral. No entanto, as provas referidas atrás dão uma ideia da dimensão da atividade de avaliação a desenvolver com os alunos. De facto, se um teste escrito que tem um peso de vinte e cinco a trinta por cento na classificação final do aluno implica a realização de uma prova de noventa minutos, uma atividade oral com um peso de trinta por cento não pode consistir numa atividade demasiado curta, pelo que o tempo necessário à sua preparação e execução serão próximos dos destas provas. Por isso, torna-se pouco exequível que haja mais do que um momento formal de avaliação da oralidade por período, uma vez que há outras competências a desenvolver em língua estrangeira, o que aumenta a ansiedade dos alunos quanto à sua classificação.

É evidente que nenhum destes aspetos impede que se faça um trabalho sistemático ao nível da oralidade, mas exigem do professor a definição de estratégias que permitam superar as dificuldades apontadas de forma a garantir uma prática efetiva da oralidade para todos os alunos e uma avaliação adequada das competências de oralidade dos alunos.

3. O ensino online: exemplo do curso de 1º Ciclo de Francês na Universidade Aberta

As recomendações do *QECR* influenciaram o modo como as mais variadas instituições de ensino passaram a organizar os cursos de línguas. A Universidade Aberta, que é uma instituição de referência em termos de ensino a distância, também se adaptou a essas recomendações. Foram adotados os níveis de referência propostos pelo *QECR*, bem como os descritores de desempenho relativos a cada nível de proficiência.

Por exemplo, no Guia Informativo disponibilizado aos candidatos às unidades curriculares de Francês, é dada a indicação de que as unidades curriculares Francês I e Francês II «corresponde[m] ao nível B1 definido pelo Conselho da Europa no Quadro Europeu Comum de Referência», que as unidades curriculares Francês III e Francês IV «corresponde[m] ao nível B2», que a unidade Francês V «corresponde globalmente a parte das competências dos níveis B2 e C1 (níveis definidos pelo Conselho da Europa no *Quadro Europeu Comum de Referência* e constando do *Europass*)» e, finalmente, a unidade Francês VI «corresponde globalmente a parte das competências do nível C1». Para além desta informação relativa aos níveis de referência, que podem orientar o estudante aquando do preenchimento do *Europass*, são também descritas as competências a desenvolver. Umas são relativas a competências ao nível do discurso escrito, mas em todas as unidades encontramos a referência direta a competências no domínio da oralidade, seja ao nível da compreensão, seja ao nível da produção. Por exemplo, indica-se que o estudante deverá ser capaz de:

«(...) lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo.» (*Francês I*)

«(...) compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da instituição de ensino, dos tempos livres, etc.; (...) compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.» (*Francês II*)

«(...) comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte.» (*Francês III*)

«(...) compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema [lhe] seja relativamente familiar; (...) compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão; (...) compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.» (*Francês IV*)

«(...) expor uma questão por escrito ou oralmente.» (*Francês V e Francês VI*)

Embora, tal como referido em 2.1, o Elearning seja uma modalidade de ensino onde a comunicação é essencialmente escrita e assíncrona, a partir de 2007 a oralidade passou a ser parte integrante das unidades curriculares de língua estrangeira, neste caso concreto das unidades curriculares de Francês, passando os alunos a ser obrigatoriamente objeto de uma avaliação tanto da compreensão como da produção oral a partir de 2009.

3.1. As provas de avaliação

Apesar de funcionar em regime de ensino a distância, nas diferentes unidades curriculares de Francês cada estudante deverá realizar no final do semestre uma prova de avaliação presencial com a duração de noventa minutos, designada de p-fólio, com o peso de doze valores na classificação final do estudante, e que consiste num documento escrito que complementa as provas de avaliação não presenciais que foram realizadas anteriormente.

Para ser admitido a essa prova, o estudante deverá realizar com aproveitamento dois e-fólios ao longo do semestre. Estes e-fólios são provas de avaliação feitas a distância, realizadas num dia e hora comuns a toda a turma e submetidos na plataforma de aprendizagem, num espaço criado para o efeito. Por exemplo, em Francês II, no ano letivo de 2010/2011, depois de um levantamento de preferências entre os estudantes, ficou definido que os e-fólios seriam realizados entre as vinte e as vinte e quatro horas do dia marcado (hora de Portugal continental). Assim, às vinte horas os estudantes receberam as instruções relativas às atividades a realizar, devendo estas ser completadas impreterivelmente dentro do prazo estipulado. Depois das vinte e quatro horas, não foram permitidas quaisquer submissões, tal como acontece com as provas realizadas em instituições de ensino presencial.

Os e-fólios contemplam atividades de escrita e de oralidade. Embora com pequenas variantes de acordo com a unidade curricular em causa, o modo de funcionamento dos e-fólios é basicamente o seguinte:

- é disponibilizado aos estudantes um *podcast*⁴, que estes podem descarregar no seu computador e ouvir o número de vezes que considerarem necessárias para entenderem o seu conteúdo;

⁴ *Podcast* é a designação atribuída a um ficheiro áudio, disponível online, que pode ser ouvido e descarregado para dispositivos como o computador e leitores de mp3, entre outros. No capítulo 4 apresentaremos uma caracterização mais pormenorizada deste recurso.

- com base nesse *podcast*, são apresentadas por escrito várias questões a que cada estudante deverá responder, também por escrito, e através das quais o professor conseguirá avaliar a compreensão oral do *podcast* em causa, a compreensão escrita das questões e a produção escrita do estudante;

- de seguida, é proposto ao estudante o desenvolvimento de um determinado tema. Esta questão deverá ser realizada por escrito e também oralmente. Para isso, o estudante deverá criar um *showcast*⁵ com a sua produção oral e com o texto escrito que está na sua base.

Desta forma, mesmo tratando-se de uma prova realizada a distância, é possível ao professor avaliar as competências de oralidade dos estudantes, tanto ao nível da compreensão como da produção. A inclusão da oralidade na avaliação da unidade curricular torna os próprios estudantes mais conscientes de que o domínio efetivo de uma língua estrangeira não passa apenas pela aquisição das competências de compreensão e produção escritas, mas que a oralidade é um dos aspetos fundamentais a desenvolver pelo utilizador de uma língua estrangeira, sendo importante considerar aspetos como a pronúncia, a prosódia e o *à-vontade*, entre outros.

3.2. A prática da oralidade ao longo de cada semestre

Os e-fólios não são o primeiro contacto que os estudantes têm com documentos orais, quer como recetores quer como produtores. Efetivamente, ao longo do semestre é-lhes solicitado que desenvolvam uma série de atividades não sujeitas a classificação, mas que funcionam como preparação para os momentos formais de avaliação. No entanto, tal como preconizado por Paulsen (1993), o ensino online é caracterizado por uma série de liberdades, entre as quais se encontra a liberdade de tempo. Esta liberdade diz respeito à possibilidade que cada estudante tem de seguir as atividades num horário que lhe é mais conveniente. Paulsen aponta também para a liberdade de ritmo, de acordo com a qual nem todos os estudantes desenvolverão a mesma atividade exatamente ao mesmo tempo, respeitando-se os ritmos de aprendizagem de cada um. Nesse sentido, a assincronia das atividades é

⁵ *Showcast* é a designação atribuída a um documento PowerPoint com finalidades didáticas que integra texto, imagem e áudio/vídeo. No capítulo 4 apresentaremos as características deste recurso com maior pormenor.

fundamental. No entanto, para que os estudantes possam ter um desempenho satisfatório nas diferentes provas, é importante que haja momentos de prática da oralidade. As unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta permitem aos estudantes usufruir as liberdades de tempo e de ritmo e, ainda assim, praticar a oralidade.

Por exemplo, no ano letivo de 2009/2010, na unidade curricular de Francês IV foram propostas aos estudantes três atividades orais a desenvolver ao longo do semestre. Estas atividades consistiram na execução de diferentes tarefas de compreensão e de produção orais, com recurso a *podcasts* e *showcasts*. Para poderem realizar devidamente os exercícios propostos, a professora disponibilizou aos estudantes tutoriais com instruções sobre como proceder à gravação das produções orais e sobre como criar *showcasts*, ou seja, um ficheiro PowerPoint com esses sons.

A primeira atividade consistiu no comentário a um filme à escolha dos estudantes de acordo com as seguintes instruções:

«- Racontez un film dont vous vous souvenez bien: votre film préféré ou un film qui vous a marqué(e).

- Dites quelles impressions vous avez éprouvées en le regardant.

- Expliquez pourquoi vous l'aimez ou pourquoi il vous a marqué.»

Para auxiliar os estudantes, a professora elaborou ela própria um *showcast* com quatro diapositivos, contendo indicações escritas e orais (com a voz da própria professora), o que serviu de modelo para os estudantes. Para além das instruções apresentadas acima, esse *showcast* incluía alguns tópicos que os estudantes poderiam seguir ao elaborar o seu trabalho, como as referências ao realizador, aos atores, à data de lançamento, ao género, à aceitação pelo público e pela crítica, entre outros aspetos. Incluía ainda algumas sugestões de expressões que os estudantes poderiam usar para construir o seu discurso, como «Le film est sorti en...», «Il a été réalisé par...», entre outras.

A realização desta atividade permitiu aos estudantes não só praticarem a oralidade ao seu ritmo, como receberem um *feedback* da parte da professora, com pequenos comentários destacando não só aspetos positivos como algumas falhas que poderiam ser corrigidas ao nível da pronúncia, do vocabulário ou da construção frásica.

A segunda atividade incluía diferentes tarefas, com vista a exercitar também a compreensão oral. Foram fornecidos aos estudantes vários documentos, sendo o primeiro um documento Word com as instruções para o trabalho. De seguida, foi

disponibilizado um *podcast* com a leitura de três histórias de *Histoires Naturelles*, de Jules Renard, com a duração de cerca de três minutos e meio. Um segundo *podcast* continha as perguntas de interpretação, sem que fosse dada aos estudantes qualquer versão escrita dessas perguntas. De acordo com as instruções recebidas no documento Word, os estudantes tiveram de elaborar um *showcast* onde transcreveram as perguntas e escreveram as suas respostas, sendo estas últimas acompanhadas da respetiva locução oral. Foi-lhes ainda solicitado que respondessem da mesma forma (escrita e oral) a outras questões inspiradas nas histórias lidas e analisadas no primeiro grupo, neste caso relativas à sua opinião pessoal sobre animais domésticos e sobre jardins zoológicos.

Finalmente, a terceira atividade seguiu uma estrutura muito semelhante à segunda, mas com uma temática diferente. Desta vez abordou-se o desempenho das mulheres em cargos de chefia e propôs-se a discussão de quatro questões de interesse geral, como «20 ans est le plus bel âge de la vie», «Internet est une drogue», entre outras.

A estrutura destas duas últimas atividades é muito semelhante à dos e-fólios de avaliação em que os estudantes deverão dar provas das suas competências de compreensão e produção orais. Assim, os estudantes que se empenharam nas atividades propostas puderam exercitar-se o suficiente antes de serem formalmente sujeitos a avaliação.

Além disso, por se tratar de exercícios realizados de forma assíncrona, tornou-se possível que cada estudante os realizasse num horário conveniente para si. Também é possível que alguns estudantes tenham tido mais dificuldades em realizar as diferentes atividades do que outros, mas sendo que tinham o prazo de uma semana para concluir cada atividade, foi dado tempo suficiente para que aqueles que precisassem de mais tempo pudessem realizar cada exercício ao seu próprio ritmo, praticando suficientemente a sua oralidade antes de submeter o seu *showcast* à professora.

Nas unidades curriculares de Francês II e Francês III (em 2010/2011), lecionadas pela mesma professora, foi seguida uma metodologia semelhante, com a proposta de três atividades de prática de oralidade, para além dos momentos formais de avaliação (os e-fólios).

A metodologia adotada nas unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta permite destacar alguns aspetos importantes na prática e avaliação da oralidade em língua estrangeira:

- a prática da oralidade pode ocorrer fora do espaço habitual da sala de aula presencial;
- é possível praticar e avaliar a oralidade em cursos a distância;
- os estudantes podem praticar a oralidade ao seu próprio ritmo;
- a tecnologia permite um trabalho sistemático ao nível da compreensão e da produção orais, possibilitando um registo das produções orais dos estudantes para posterior consulta do professor e dos estudantes.

De facto, a utilização de *podcasts* e de *showcasts* permitiu ultrapassar os constrangimentos da não presencialidade referidos em 2.1. Embora não haja um contacto presencial entre o professor e os estudantes no elearning, a criação de *podcasts* e de *showcasts* pelo professor contribui para que os estudantes ouçam a voz do seu professor, podendo encará-lo como um modelo, como acontece frequentemente no ensino presencial. Além disso, quando os próprios estudantes produzem os seus *podcasts* e *showcasts* e os disponibilizam na plataforma de aprendizagem, isso permite que os colegas se ouçam uns aos outros. Permite igualmente que o seu trabalho perca o carácter efémero da oralidade e que possa ser consultado pelo professor, para melhor ajudar o estudante a progredir, e pelo próprio estudante-produtor, para ter uma melhor consciência das suas falhas e dos seus progressos, podendo comparar os trabalhos iniciais com os posteriores.

Além de todos os aspetos já referidos, esta metodologia torna possível que a aprendizagem e a avaliação de uma língua estrangeira não assente quase exclusivamente na escrita, uma vez que os e-fólios contemplam momentos de compreensão e produção orais.

Embora se trate de uma metodologia particularmente útil ao nível do ensino a distância, as suas potencialidades parecem-nos ir muito mais além do que uma simples forma de ultrapassar os constrangimentos da não presencialidade, pelo que se torna pertinente aprofundar um pouco as características e potencialidades dos *podcasts* e *showcasts*. Assim, no capítulo seguinte apresentaremos uma definição e caracterização destes recursos, dando conta de exemplos da sua utilização no ensino em geral e no ensino das línguas estrangeiras em particular.

4. *Podcasts* e *Showcasts*: características, potencialidades e exemplos de utilização no ensino das línguas estrangeiras

4.1. *Podcasts*

4.1.1. Definição, características e potencialidades

Definição breve: «A palavra *podcast* é uma mistura entre as palavras *iPod* (o leitor multimédia da Apple) e *broadcasting*, que significa difusão. Poder-se-á dizer que um *Podcast* é um ficheiro de áudio, por norma em formato mp3, e o *Podcasting* a sua disponibilização na Internet.» (Moura, 2009)

O *podcast* é uma tecnologia muito recente. Com efeito, as primeiras referências a este termo datam de 2004, altura em que o DJ Adam Curry decidiu produzir programas de rádio que não tivessem de ser obrigatoriamente ouvidos no momento da sua difusão, mas que pudessem ser acedidos em qualquer momento. Trabalhou então em colaboração com o programador informático Dave Winer e criaram um *software* que permitia o *download* automático das emissões de rádio na Internet para os iPods que a Apple lançara no mercado, o Ipodder, que utilizava a tecnologia RSS (Really Simple Syndication). Surge assim o termo *podcast*, da combinação de iPod com *broadcast*, para se referir a esses ficheiros áudio disponibilizados na Web e que podiam ser subscritos por RSS Feeds. Com o termo *podcast*, surgem outros como *podcasting*, que se refere ao ato de publicar e divulgar os ficheiros na Web, e *podcaster*, que designa o autor do ficheiro áudio. Por vezes, o termo *podcast* é usado também em sentido mais geral para se referir à página web onde os ficheiros áudio são alojados, recebendo, então, cada ficheiro o nome de *episódio*.

Os *podcasts* tornaram-se rapidamente populares, sendo utilizados em muitos contextos, como o pessoal e empresarial, mas também no universo da educação, desde a gravação de aulas à disponibilização de conteúdos. No ensino das línguas estrangeiras o seu potencial também despertou interesse. A utilização de documentos áudio não é novidade no ensino das línguas estrangeiras. Menezes (2009) refere o método Audiolingual, em voga em meados do século XX, em que se utilizavam gravações de falantes nativos que funcionavam como modelo do uso da língua; e o método Audiovisual, uma variante posterior do método Audiolingual, em que se complementava o uso destas frases modelo com gravações de diálogos contextualizados, recorrendo-se, para além do gravador, ao projetor de diapositivos,

por exemplo. Ao longo do tempo, com maior ou menor frequência têm sido usados documentos áudio, variando a tecnologia utilizada em função da evolução verificada em cada momento. Como destacam Furtoso e Gomes (2011):

«os dispositivos de áudio utilizados no contexto educacional (rádio, fita cassete, Cd Rom, etc.) têm sido substituídos à medida que se verifica a existência de uma evolução tecnológica que permite a obtenção de registos áudio de forma mais fácil, económica, confiável e de maior qualidade sonora. Simultaneamente, o acesso a dispositivos de produção e audição de ficheiros áudio vem aumentando quer na diversidade, quer na portabilidade da tecnologia, como é o caso dos leitores de MP3 ou os próprios telemóveis que frequentemente possuem também a possibilidade de gravar e reproduzir ficheiros áudio, para além de outros recursos.»

Nesse sentido, a popularidade dos *podcasts* advém em parte da sua facilidade de produção, divulgação e portabilidade, podendo os próprios alunos tornar-se facilmente produtores ativos. Os *podcasts* podem ser descarregados para o computador, telemóvel ou iPod (e serem posteriormente transferidos para leitores de mp3), podendo ser ouvidos em qualquer lugar e em qualquer altura.

Embora o formato mais habitual seja o *audio podcast*, existem outros tipos de *podcast*, como o *videocast* (também designado *vodcast* ou *vidcast*), que alia vídeo e áudio; o *enhanced podcast*, que, para além de vídeo e áudio, inclui hiperligações entre elementos; e o *screencast*, em que o áudio se combina com a captura em vídeo do que se passa no ecrã do computador, muito útil para demonstrar o modo de funcionamento de um *software*, por exemplo.

Com base no projeto «Implicações Pedagógicas da Utilização de *Podcasts* em Blended-learning», da Universidade do Minho, Carvalho (2008) apresenta uma taxonomia de *podcasts* em seis dimensões, podendo estes ser classificados por:

- **tipo**, que pode ser Expositivo/ Informativo (para transmissão de conteúdos e informações), Feedback/ Comentários (para apresentação de comentários e avaliação a alunos), Instruções/ Orientações (sobre como realizar trabalhos, estudar, ou outros), Materiais Autênticos (não feitos especificamente para estudantes mas para o público em geral, como entrevistas de rádio e noticiários);

- **formato**, que pode ser *Áudio*, *Vodcast*, *Enhanced Podcast* ou *Screencast* (deve ter-se em atenção que os formatos que vão para além do áudio simples são muito mais pesados e não são compatíveis com todos os dispositivos móveis, pelo que reduzem a sua portabilidade);

- **duração**, que pode ser curta (até cinco minutos), moderada (de seis a quinze minutos) ou longa (superior a quinze minutos);

- **autor**, que pode ser o professor, o aluno ou terceiros (como no caso dos documentos autênticos);

- **estilo**, que pode ser formal ou informal;

- **finalidade**, que pode ser informar, divulgar, motivar, orientar, entre outras.

Embora seja muito fácil criar um *podcast*, há alguns cuidados que devem ser tidos em conta. Em primeiro lugar, como adverte Lu (2009), a gravação deve ser feita num local sossegado para evitar ruídos de fundo e interrupções. Além disso, se a gravação for feita ao falar para alguém, o *podcast* parecerá mais coloquial e pessoal. Outros cuidados prendem-se com a preparação. Deve escrever-se previamente o texto, fazendo posteriormente as alterações necessárias para o tornar mais coloquial (Carvalho, 2008) e ensaiar o suficiente para evitar hesitações desnecessárias durante a gravação. Também é possível adicionar música, mas sempre tendo em mente que esta não se deve sobrepor à voz, nem distrair o aluno do texto que deve ser ouvido. Além disso, uma má escolha de música pode levar o aluno a não se interessar pelo *podcast* e, atendendo à diferença de gostos entre o professor e os alunos, é muito fácil que aquilo que parece uma boa escolha do ponto de vista do professor seja uma má escolha do ponto de vista do aluno.

Finalmente, um último cuidado com a duração dos *podcasts*: ficheiros muito longos podem ser desmotivantes. Por um lado, se um *podcast* for muito longo, perderá interesse para o aluno, pois os seus tempos de concentração são normalmente curtos. Por outro lado, *podcasts* longos tornam-se mais pesados, podendo funcionar mal para conexões de Internet mais lentas.

A revisão da literatura existente permite destacar algumas das potencialidades pedagógicas dos *podcasts*. Trata-se de um recurso muito versátil, podendo ser utilizado para fins tão diversos como «rever assuntos para exame ou teste, gravar as aulas, recolher dados, fazer sínteses, treinar a leitura, introduzir novos assuntos, rever assuntos relevantes, gravar entrevistas, gravar momentos de discussão ou debate» (Moura, 2009), tendo a grande vantagem de ser um recurso que envolve pouco ou nenhum custo e que pode ser ouvido em qualquer local e em qualquer altura. Isso permite que a aprendizagem não fique confinada ao espaço da sala de aula.

No ensino *online*, o uso de *podcasts* reveste-se ainda de uma outra vantagem: a de humanizar o curso, pois, como destaca Souza (2007): «o valor da voz faz com que um curso *online* tenha mais sentido, porque a voz humaniza e personaliza deixando os alunos menos isolados».

Para além dos *podcasts* criados por si, o professor pode usar uma infinidade de *podcasts* sobre os mais variados assuntos. Santos Costa (2009) sugere mesmo que o professor construa o seu banco de *podcasts*, que poderá utilizar de acordo com os objetivos que traçou para os seus alunos.

Uma das maiores potencialidades do uso de *podcasts* prende-se com a possibilidade de estes poderem ser construídos pelos próprios alunos, podendo essa construção ser inclusivamente parte integrante das atividades da aula (Lu, 2009). Ser o aluno o próprio criador de *podcasts* retira ao ensino a centralidade no professor colocando-a no aluno, que passa a ter um papel mais ativo na sua aprendizagem. Esse papel ativo conduz a um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Se para o ensino em geral os *podcasts* são recursos muito úteis, para o ensino das línguas estrangeiras o seu interesse é ainda maior. A maioria dos alunos tem pouco contacto com a língua em estudo. No caso da língua inglesa, uma vez que em Portugal os filmes e séries não são dobrados e são na sua maioria em língua inglesa, é possível um contacto bastante razoável com a língua. O mesmo já não acontece com a língua francesa. Assim, os *podcasts* poderão «ajudar a colmatar a falta de oportunidades dos alunos ouvirem outros idiomas» (Oliveira e Cardoso, 2009). Este aspeto é tanto mais significativo quanto a Web está repleta de documentos áudio autênticos, muito diferentes dos construídos especificamente para quem tem pouco domínio da língua. Torna-se assim possível contactar com o uso real que os falantes nativos fazem da língua em vários contextos diferentes.

Quando se trata do próprio aluno como criador de *podcasts* em língua estrangeira, as vantagens são também muito significativas. Por um lado, como revela um estudo desenvolvido por Oliveira e Cardoso (2009), a criação de *podcasts* por alunos contribui para uma melhoria da fluência e do desempenho na língua, uma vez que permite o treino da leitura e da produção oral, permitindo também um trabalho colaborativo entre alunos e com o próprio professor. Por outro lado, isso contribui também para o desenvolvimento de competências de escrita, já que os alunos redigem e corrigem os textos que estão na base de parte dos *podcasts* produzidos (Menezes e Moreira, 2009). Há ainda outro aspeto que o estudo de Oliveira e Cardoso (2009) destaca. O professor pode usar na aula os *podcasts* produzidos pelos alunos, o que torna as suas aprendizagens mais significativas, uma vez que os alunos sabem que estarão a contribuir para as aprendizagens dos colegas e que o seu trabalho vai ter um público real. Se estes *podcasts* forem publicados na Web, esse público sairá do contexto da turma, estendendo-se a toda a Web.

Finalmente, podemos salientar que os alunos mais tímidos são também beneficiados pelo uso deste recurso, pois é-lhes mais fácil falar para um microfone do que para um público que está a olhar para eles nesse momento (Carvalho, 2008).

De seguida, apresentaremos algumas ferramentas que permitem o uso e a criação de *podcasts*, destacando ainda alguns exemplos concretos de utilização de *podcasts* em contexto educativo, com maior incidência no ensino das línguas estrangeiras.

4.1.2. Ferramentas úteis para a criação e utilização de *podcasts*

A criação de *podcasts* é relativamente fácil, o que contribui para a sua grande popularidade. É possível fazer a gravação a partir de dispositivos móveis como o telemóvel, o iPod e os leitores de mp3. Moura (2009) refere que estes dispositivos vieram substituir os antigos gravadores de áudio, sendo muito práticos e relativamente acessíveis. De facto, não é preciso um telemóvel topo de gama para permitir a gravação, reprodução e partilha de áudio, vídeo e fotografia. Sendo que muitos utilizadores de telemóvel têm acesso à Internet através dos seus dispositivos móveis, podem facilmente fazer o *upload* ou *download* de *podcasts*.

Criar *podcasts* com o próprio computador é igualmente fácil, havendo várias ferramentas úteis para a edição de áudio, caso se queira melhorar a qualidade do *podcast* ou acrescentar efeitos sonoros ou musicais. Para além do computador, só é necessário um microfone para a captação da voz. Os computadores portáteis já têm um microfone incorporado, no entanto a qualidade do som não é das melhores, havendo sempre algum ruído. Por isso é preferível usar um microfone que se liga ao computador. Mais prático ainda é o uso de um *headset* que alia microfone e fones, uma vez que permite gravar e ouvir os sons com elevada qualidade. Existem mesmo auriculares com microfone que são extremamente práticos para transportar, uma vez que não fazem quase nenhum volume. Escolhido o equipamento, é só começar a gravar.

Para uma gravação simples, pode usar-se o *Gravador de Áudio* que vem incluído no próprio *Windows*. Para aceder a ele, basta clicar em Iniciar/ Todos os Programas/ Acessórios/ Gravador de Áudio. Apesar da sua simplicidade, este programa só permite guardar os sons com o formato *wma* (Windows Media Audio), que não é compatível com todos os dispositivos móveis. Por isso, é necessário usar

um programa de conversão de áudio. Existem muitos programas gratuitos que podem ser descarregados legalmente da Web, como o *Free Converter*⁶.

Quando se procede à gravação, pode acontecer que o locutor se engane, que use um volume diferente ao longo da gravação, ou pode mesmo haver uma interrupção imprevista a meio ou no fim da gravação. Como o *Gravador de Áudio* do *Windows* não permite a edição do áudio gravado, isso tornaria necessário repetir toda a gravação desde o início. Por isso, é preferível usar um software que permita gravar, editar e exportar diretamente o som em mp3.

Para além dos vários *softwares* de edição de som que se encontram no mercado, um dos programas mais populares é o *Audacity*, um software livre compatível com vários sistemas operativos⁷, desenvolvido por um grupo de voluntários e distribuído sob uma licença GNU General Public License (GPL). Este *software* permite remover partes do áudio que não queremos incluir no *podcast*, copiar e colar partes seleccionadas, nivelar o volume, reduzir certos ruídos de fundo, incluir músicas, misturar faixas, entre vários outros efeitos. Apesar da sua versatilidade, é um programa bastante intuitivo, tornando-se de fácil utilização. Sousa e Bessa (2008) apresentam um pequeno tutorial que permite a familiarização com as funcionalidades básicas do *Audacity*. Este programa tem a grande vantagem de existir também em versão *portable*, que pode funcionar diretamente a partir de uma *pen USB* sem necessidade de instalação⁸. Isto é extremamente útil quando se trabalha em computadores em que não temos permissão de administrador para instalar *software*. Caso haja problemas com a conversão para mp3, também é possível usar conversores livres em versão *portable*, como o *WinLame Portable*⁹, o *Freac Portable*¹⁰ e o *FreeAudioConverter*¹¹, entre outros.

⁶ O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://www.koyotesoft.com>

⁷ O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>. Para se poder fazer a exportação para mp3 é necessário também descarregar e instalar o ficheiro *LAME MP3 encoder*, disponível na mesma página.

⁸ O *download* pode ser efetuado a partir de: http://portableapps.com/apps/music_video/audacity_portable. Também neste caso é necessário descarregar o ficheiro *LAME MP3 encoder*

⁹ O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://winlame-portable.en.softonic.com/>.

¹⁰ O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://freac-portable.en.softonic.com/>.

¹¹ O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://free-audio-converter.en.softonic.com/>.

Existe um outro *software* livre portátil muito semelhante ao *Audacity*, o *Wavosaur*¹², que tem praticamente as mesmas funcionalidades. Cabe ao utilizador seleccionar aquele que preferir.

O *podcast* pode ainda ser enriquecido com música ou efeitos sonoros que funcionem como *jingle* ou como som de fundo. Lu (2009) alerta para a não utilização de criações comerciais que poderiam levar à infração de direitos de autor. Contudo, existem já muitas músicas e sons publicados na Web sob licença Creative Commons¹³. Há vários *sites* onde estes podem ser encontrados, como o *CreativeCommons.org*, o *FreeMusicArchive*, o *CCMixter*, ou o *Jamendo*, para músicas, e o *FreeSound*, ou o *SoundBible*, para sons variados, como carros, pássaros, portas, entre uma infinidade de outros sons.

Uma vez criados, os *podcasts* ficam disponíveis para serem partilhados com outros utilizadores ou para serem colocados num blogue ou num ambiente virtual de aprendizagem, como a Plataforma Moodle, para consulta e *download*. Também é possível fazer o *upload* para alojadores de *podcasts* como o *PodBean.com*, o *PodCast Alley* ou o *Podomatic*, entre outros, que permitem a subscrição por RSS, avisando quando existem novas submissões. O *Podomatic* tem a particularidade de permitir também a gravação *online*, sem ser necessário gravar o áudio com outras ferramentas. Sousa e Bessa (2008) apresentam igualmente um pequeno tutorial para a utilização deste último alojador.

¹² O *download* pode ser efetuado a partir de: <http://www.wavosaur.com/download.php/>.

¹³ Em 2001, surgiu o projeto Creative Commons, que permite um licenciamento menos restritivo para as obras intelectuais, sem que o autor tenha de abdicar completamente dos seus direitos. Até então, ou o autor via o seu trabalho protegido por copyright, ou o colocava em domínio público, perdendo quaisquer direitos sobre ele, ou respondia individualmente a todos os pedidos de autorização que lhe fossem sendo apresentados por quem queria fazer uso da sua obra. As licenças Creative Commons vieram transformar esta situação de forma muito positiva, tal como podemos ler no próprio *site* do projeto: «As Licenças Creative Commons situam-se entre os direitos de autor (todos os direitos reservados) e o domínio público (nenhum direito reservado). Têm âmbito mundial, são perpétuas e gratuitas. Através das Licenças Creative Commons, o autor de uma obra define as condições sob as quais essa obra é partilhada, de forma proactiva e construtiva, com terceiros, sendo que todas as licenças requerem que seja dado crédito ao autor da obra, da forma por ele especificada.» (<http://creativecommons.pt/>).

Estas licenças assentam em quatro atribuições principais: BY (atribuição de crédito ao autor), SA (share alike - partilha nos mesmos moldes), NC (não permissão de uso comercial) e ND (não permissão de criar obras derivadas). Combinadas, resultam em seis licenças que vão da mais permissiva à mais restritiva: CC-BY (Qualquer uso da obra é livre, desde que se dê crédito ao autor.), CC-BY-NC (Desde que se dê crédito ao autor, qualquer uso da obra é livre, exceto para fins comerciais.), CC-BY-SA (Qualquer uso da obra é livre, desde que se dê crédito ao autor e se partilhe sob a mesma licença.), CC-BY-ND (Desde que se dê crédito ao autor, qualquer uso da obra é livre, mas não podem ser criadas obras derivadas, pelo que a obra tem de ser usada sem alterações e na íntegra.), CC-BY-NC-SA (Desde que se dê crédito ao autor e se partilhe sob a mesma licença, qualquer uso da obra é livre, exceto para fins comerciais.) e CC-BY-NC-ND (É apenas permitida a distribuição e o uso da obra, desde que sem fins comerciais e desde que usada sem alterações e na íntegra.).

Se se tratar de um *vodcast*, já é necessário recorrer a outras ferramentas de criação e edição de vídeo, como o *Windows Movie Maker*¹⁴, disponibilizado gratuitamente pela Microsoft. No caso dos *screencasts*, existe também *software* livre que pode ser utilizado como o *Jing*¹⁵ e o *CamStudio*¹⁶, que são relativamente intuitivos. No entanto, qualquer destes formatos é mais pesado do que um *audio podcast*, para além de não serem compatíveis com certos dispositivos móveis, como os leitores de mp3.

Finalmente, há uma outra ferramenta que, não estando diretamente ligada à criação de *podcasts*, pode ajudar os alunos a prepararem *podcasts* com maior correção fonética – os *Text to Speech* (TTS). Basicamente, trata-se de um tipo de aplicação que transforma em áudio o texto escrito que é submetido. Existem algumas vozes padrão, masculinas e femininas, para várias línguas. Embora haja uma grande variedade de programas para língua inglesa, é mais difícil encontrar um *software* TTS gratuito para língua francesa. É possível encontrar esse serviço *online* em <http://www.yakitome.com/>, por exemplo, sendo necessário fazer um registo grátis, ou em <http://www2.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>, que não necessita de registo, mas que, por ser uma versão *demo*, só converte pequenos textos de cada vez. Existem também programas que podem ser instalados no computador, como o *Text to Wav*, e o *Balabolka*, que necessitam também que sejam instalados ficheiros com vozes francesas¹⁷. A qualidade do áudio é razoável, embora o tom seja monocórdico e sem a entoação contextual própria do discurso oral. Ainda assim, é uma boa ajuda para alunos que têm dificuldades de pronúncia, pois conseguem ouvir como as palavras devem ser pronunciadas.

Para além dos *podcasts* criados pelo professor e pelos alunos, é possível utilizar serviços Web de disponibilização de *podcasts*, como os alojadores referidos atrás. Outros *sites* são especificamente dirigidos para a aprendizagem das línguas. No caso do francês, encontram-se *sites* como *Podcast Français Facile*, com *podcasts* subordinados a várias áreas como diálogos, ditados, fonética, gramática, cultura, locais, entre outras, para além de disponibilizar fichas de trabalho relacionadas.

¹⁴ O *download* pode ser efetuado a partir de <http://www.microsoft.com/downloads/pt-pt/details.aspx?familyid=d6ba5972-328e-4df7-8f9d-068fc0f80cfc>, encontrando-se um tutorial em <http://windows.microsoft.com/pt-PT/windows-vista/Getting-started-with-Windows-Movie-Maker>.

¹⁵ Disponível para *download* em: <http://www.techsmith.com/jing.html>.

¹⁶ Disponível para *download* em: <http://camstudio.org/>.

¹⁷ Para vozes francesas, encontram-se na web os ficheiros *lhttsfrf* e *RSSolo4FrenchVirginie*.

No que diz respeito a documentos autênticos, canais televisivos como o TV5 ou o France24 disponibilizam *podcasts* que podem ser subscritos por *RSS Feeds*. Um *site* muito interessante a este nível é o RFI - Radio France Internationale, que tem uma secção dedicada à língua francesa¹⁸. Apresenta muitos *podcasts* de curta duração sobre assuntos atuais com atividades interativas de verificação da compreensão do conteúdo, do contexto, da intencionalidade do discurso, entre outros aspetos. Mais ainda, apresenta diariamente o *Journal en Français Facile*, um noticiário radiofónico com a duração média de dez minutos. Apresenta igualmente a seleção do *Fait du Jour* para exploração mais pormenorizada, com propostas de exercícios. É um serviço muito útil, atualizado diariamente.

Outro serviço Web interessante é o *Listen and Write*. Peachey (2011) destaca as suas potencialidades como ferramenta de ditado a partir de *podcasts*, apresentando um pequeno tutorial para a sua utilização. Existem *podcasts* em diversas línguas, com a proposta de três exercícios diferentes de ditado: *Full Mode* (em que é necessário escrever corretamente cada palavra antes de se poder escrever a seguinte, sendo que as letras erradas vão sendo rejeitadas), *Quick Mode* (em que basta escrever a primeira letra de cada palavra para esta ser automaticamente completada pelo programa) e *Blank Mode* (em que devem ser preenchidos alguns espaços em branco no texto).

Uma última nota sobre a audição dos *podcasts*, especialmente quando se trata de documentos autênticos. Os falantes nativos da língua têm um débito oral relativamente rápido para os aprendentes dessa língua, o que dificulta a compreensão do texto oral. É possível contornar essa dificuldade com o *Audacity*, pois um dos efeitos que este programa permite é a alteração da velocidade do áudio sem distorção da voz. Isso pode ser feito através do comando Alterar Tempo (do Menu Efeitos). Assim, é possível tornar um *podcast* mais lento, ou criar diferentes versões de um mesmo áudio com diferentes velocidades para exercitar a compreensão oral dos alunos.

Não é possível enumerar todas as ferramentas que podem ser usadas na criação e utilização de *podcasts*, pois, atendendo à popularidade deste recurso, ferramentas e serviços vão sendo criados constantemente, pelo que é necessário fazer pesquisas frequentes para se manter atualizado.

¹⁸ Disponível em: http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp.

4.1.3. Exemplos de utilização de *podcasts* em contexto educativo

Apesar de se tratar de um recurso relativamente recente, há já bastantes exemplos de utilização de *podcasts* em contexto educativo. A partir de uma revisão da literatura disponível selecionámos dois exemplos de uso de *podcasts* em disciplinas como História e Português, para podermos ilustrar a aplicação deste recurso ao ensino em geral, destacando, de seguida, exemplos na área específica do ensino das línguas estrangeiras.

Cruz (2009) relata a utilização de *podcasts* na disciplina de História, com uma turma do 9º ano de escolaridade, no âmbito de um estudo com o objetivo de aferir a reação dos alunos ao uso deste recurso em sala de aula. Construiu-se o *Podcast historianove*¹⁹ e, num primeiro momento, criou-se um *audio podcast* formal, de tipo expositivo/ informativo, sobre a Hegemonia e Declínio da Influência Europeia. Este episódio visava motivar os alunos para a temática em estudo, servindo de base para as atividades seguintes. O episódio gravado continha palavras intrusas que deveriam ser detetadas pelos alunos e reutilizadas para construir um novo texto de conteúdo mais correto, que seria publicado pelos alunos no *Podcast historianove*, como documento escrito. Num segundo momento, foram os próprios alunos a construir o seu episódio. A professora dividiu a turma em pares e distribuiu vários subtemas subordinados ao tema geral Primeira e Segunda Guerras Mundiais. Os alunos tiveram de realizar pesquisas sobre o seu subtema e elaborar um texto informativo. Com base nesse texto, cada par gravou o seu episódio (de aproximadamente três minutos), com recurso ao *Audacity* e colocou-o no *Podcast* da turma, sendo esses trabalhos avaliados de acordo com o seu conteúdo e as competências evidenciadas na sua construção. Esta experiência permitiu que os alunos compreendessem a temática em estudo e desenvolvessem competências de comunicação oral e escrita desses conteúdos, participando ativamente na construção do seu conhecimento e colaborando para a aprendizagem dos colegas.

Outro exemplo é descrito por Moura (2009). Trata-se de um estudo realizado com duas turmas de Português do Ensino Secundário Profissional, com o objetivo de analisar a reação dos alunos perante a possibilidade de estudar ou rever conteúdos a partir dos seus dispositivos móveis. Ao longo da experiência, foi criado o *Podcast*

¹⁹ O termo *podcast* é aqui usado em sentido mais lato, designando a página criada para alojar os episódios áudio criados. Será feito o mesmo uso do termo no relato de outras experiências.

Geração Móvel, no Podomatic, tendo-se proposto atividades diversificadas aos alunos. Uma delas foi a leitura em voz alta. Os alunos gravaram em casa, com o telemóvel ou os leitores de mp3/ mp4, textos informativos que a professora lhes tinha distribuído. Depois, na aula, as gravações foram ouvidas, analisadas e avaliadas em conjunto, selecionando-se os melhores *audio podcasts* para publicação, ficando disponíveis para os alunos consultarem e estudarem. Também foi proposto aos alunos que, a partir da leitura de excertos de *Os Maias*, criassem letras Rap que transmitissem a ideia contida nesses excertos. Os textos produzidos foram musicados e as canções foram gravadas em formato áudio, funcionando igualmente como objetos de aprendizagem. Outra proposta de trabalho consistiu num *role-play*, em que os alunos simularam uma entrevista a uma personagem-tipo representativa de atos de corrupção, numa perspetiva de atualização das críticas sociais presentes em *Os Maias*, gravando e publicando o respetivo *audio podcast*. Finalmente, a professora gravou trinta ficheiros de áudio de curta duração com explicação e análise dos aspetos mais relevantes da obra em estudo, de modo a apoiar os alunos na aprendizagem e revisão dos conteúdos essenciais. Esta experiência, tal como a anterior, permitiu que os alunos trabalhassem colaborativamente e se envolvessem ativamente na sua própria aprendizagem, usando os *podcasts* criados para estudarem melhor.

Os exemplos seguintes dizem respeito a diferentes contextos de ensino das línguas estrangeiras.

Visawanathan (2009) relata um projeto de investigação-ação desenvolvido com estudantes de um curso superior de Gestão, numa instituição de ensino na Índia. Embora os estudantes tivessem um domínio do Inglês comum, precisavam desenvolver competências ao nível do Inglês Comercial e Empresarial, tornando-se capazes de manter uma conversa em situações da vida real no mundo dos negócios. Numa primeira fase, os estudantes tiveram de ouvir *podcasts* publicados em *sites* de apoio à aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira. Durante um mês, ouviram os *podcasts* e tomaram notas de vocábulos e expressões de uso comum. No final desse período, os alunos adquiriram vocabulário e conhecimentos suficientes para se apresentarem a alguém e falarem sobre o seu emprego e as suas tarefas. Seguidamente, desenvolveram um tipo de atividade semelhante, mas desta vez consultando *sites* especificamente dedicados ao Inglês comercial e empresarial. Os estudantes obtiveram, então, conhecimento que lhes permitiria comunicar em situações da vida real, como numa empresa, no comércio, num hotel, ou num aeroporto, por exemplo. Numa segunda fase, solicitou-se aos estudantes que, com o conhecimento adquirido, criassem diálogos que evidenciassem as suas competências

de negociação, de venda ou de fazer apresentações em empresas. Esses diálogos foram apresentados à turma, transformados em *podcasts* e publicados, junto com a sua versão escrita. No final, os estudantes consideraram que estes procedimentos aumentaram o seu domínio do vocabulário e as suas competências de empregabilidade.

Ainda no domínio do aprimoramento de competências, Lu (2009) conduziu uma experiência com um aluno que já tinha tido oito anos de aprendizagem da língua inglesa em Taiwan, mas que não se sentia apto para manter uma conversa simples na vida real. Tratou-se de um estudo de vinte e oito dias, em que o estudante deveria realizar semanalmente um conjunto de atividades. Nos primeiros três dias da semana, deveria ouvir um *podcast* de aproximadamente duzentas palavras e transcrevê-lo na íntegra, como num ditado. No quarto dia, deveria analisar o *podcast*, compreendendo pormenorizadamente o seu conteúdo e o vocabulário utilizado. Nos três últimos dias da semana, o estudante deveria construir o seu próprio *podcast*, seguindo o modelo do ficheiro lido e analisado. Este procedimento foi repetido durante quatro semanas, tendo o estudante analisado quatro *podcasts* e produzido outros quatro. No final, ele considerou que a sua compreensão do Inglês falado melhorou, embora tivesse necessitado de mais tempo para uma efetiva melhoria das suas competências.

Com alunos mais novos, Moura e Carvalho (2006) descrevem um projeto de correspondência escolar entre uma escola portuguesa e uma escola belga, no âmbito do programa *eTwinning*. Foi construído um *site* onde foram disponibilizadas várias ferramentas de comunicação a ser utilizadas pelos alunos. Existia um fórum, para discussão de vários temas entre os alunos dos dois países; um blogue, para partilha de letras de música, fotos e comentários; um wiki, para escrita colaborativa de textos; um chat, para comunicação síncrona; e um *podcast*, para atividades de áudio. No caso específico desta última ferramenta, foi criado o *Podcast Correspondance Scolaire – Belgique/ Portugal*, no Podomatic. Nesse espaço, os alunos partilharam músicas francesas, que serviram para exercitar a tradução e a memorização, para além de contribuírem para uma imersão progressiva na língua francesa. Os alunos também gravaram os seus próprios episódios, nos quais se apresentavam e falavam dos seus projetos. Os alunos portugueses escreveram primeiro os textos que seriam usados como guião dos seus *podcasts*, trabalhando tanto as competências de escrita como as de oralidade. De acordo com as autoras, os alunos mostraram-se muito motivados pois «deram sentido às aprendizagens, porque havia um motivo concreto para o que estavam a realizar e conheciam o destino do seu trabalho». Neste caso, o uso de

podcasts contribuiu para uma comunicação contextualizada, tendo um público real num outro país.

Um último exemplo que podemos referir é apresentado por Menezes (2009). Trata-se de um estudo que envolveu um trabalho sistemático com *podcasts* com alunos de Inglês do 7º ano de escolaridade. Foi criado o *Podcast English is Fun*, no Podomatic. A professora gravou um primeiro episódio sobre o tema *People and Places* e os alunos tiveram de o ouvir com atenção para escreverem de seguida um texto semelhante ao da professora onde se apresentariam a si próprios ou a um colega. Os alunos prepararam também entrevistas uns aos outros. Depois de uma primeira fase de produção e correção dos textos escritos, os alunos gravaram os seus próprios episódios. Esta atividade permitiu trabalhar várias competências específicas na aprendizagem de uma língua estrangeira, como ouvir, ler e compreender textos orais e escritos, interagir com os colegas e a professora, e produzir os seus próprios textos orais e escritos. Ao longo do projeto, os alunos produziram vários outros episódios, subordinados a diversos temas. Os *podcasts* foram ainda utilizados de outras formas. Por exemplo, estava prevista a leitura e análise de uma obra de leitura extensiva nas aulas de Inglês. Para facilitar o acesso à obra e motivar os alunos, a leitura da obra foi gravada em três episódios (para não ficar um ficheiro muito pesado), o que permitiu que cada aluno acompanhasse a leitura ao seu próprio ritmo. A professora também utilizou um *podcast* para realizar uma prova de avaliação da compreensão oral. Disponibilizou aos alunos um episódio, com alguma antecedência e, na data combinada, foi feita a ficha de avaliação com exercícios de compreensão de texto, cujos resultados foram relativamente bons, excetuando o de alguns alunos que não deram importância à audição do episódio por acharem que a ficha não seria realizada naqueles moldes, sem um documento escrito de base e com um ficheiro disponibilizado com antecedência. A experiência levada a cabo mostrou que o envolvimento dos alunos neste tipo de atividades é muito significativo, o que lhes permite praticar as competências de escrita e de oralidade. Além disso, alunos com mais dificuldades são beneficiados, como os alunos mais tímidos, que conseguem gravar os seus episódios, mesmo que em casa, ou o caso de um aluno com deficiência auditiva que, com amplificadores de som, conseguia acompanhar os *podcasts* e melhorar a sua oralidade.

4.2. Showcasts

4.2.1. Definição, características e potencialidades

Enquanto recurso didático, o *showcast* é ainda bastante recente, começando agora a ser explorado no ensino das línguas estrangeiras, em especial no ensino a distância. Assim, praticamente não existe literatura sobre o assunto. Embora, num conceito mais alargado de *podcasts*, possamos considerar que o *showcast* seja um tipo específico de *podcast*, a par com os *audio podcasts*, os *enhanced podcasts*, os *vodcasts* e os *screencasts*, reveste-se de características próprias que permitem colocá-lo numa outra categoria.

De acordo com a definição elaborada no projeto Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras Online, do LE@D (Laboratório de Educação a Distância e Elearning, da Universidade Aberta), «o termo *showcast* designa especificamente um documento *PowerPoint* com finalidades didáticas que integra texto, imagem e áudio/vídeo».

Assim, ao contrário do que acontece com os *podcasts*, num *showcast* a dimensão escrita do texto tem um papel importante. Este tipo de ficheiro pode incluir imagem e vídeo, mas a principal diferença em relação a uma apresentação *PowerPoint* tradicional é que o texto escrito é acompanhado da sua versão áudio. O produtor do *showcast* poderá reproduzir fielmente o que está escrito em cada diapositivo ou poderá, tal como acontece numa apresentação pública, servir-se do texto como apoio, complementando-o com outras frases ou expressões. Na prática, o *podcast* passa a ser integrado na apresentação de diapositivos, daí o nome deste recurso que agrega os termos *slideshow* (usado ao se falar nas apresentações *PowerPoint*) e *podcast*, resultando na designação *showcast*.

Um *showcast* torna-se assim um recurso muito interessante para fazer apresentações a distância pois, embora o recetor não esteja em presença do autor do documento, pode ver e ouvir a apresentação, contactando com a voz do autor, o que torna a apresentação mais dinâmica, interessante e, sobretudo, pessoal. Esta característica torna o *showcast* um recurso muito útil no ensino a distância em geral, mas muito em especial no ensino a distância das línguas estrangeiras, permitindo um trabalho de qualidade ao nível da oralidade.

Para além de todos os aspetos já mencionados relativamente aos *podcasts*, a criação de um *showcast* exige igualmente uma atenção particular à qualidade escrita

do documento, o que não acontece com os *podcasts*. De facto, embora a oralidade seja um aspeto fundamental deste recurso, a sua versão escrita deve ser correta, pelo que se exige uma dupla atenção aos estudantes de língua estrangeira que se tornam autores de *showcasts*. Assim, este recurso permite trabalhar simultaneamente as competências de oralidade e de escrita. Mais ainda, sendo que à medida que o à-vontade dos estudantes de língua estrangeira se vai desenvolvendo, a locução dos *showcasts* pode ir além do que está efetivamente escrito, permitindo desenvolver também alguma capacidade de improvisação e de uso um pouco mais espontâneo da língua falada.

Ainda que se possa fomentar alguma improvisação na locução do *showcast*, a criação deste tipo de recurso por parte dos estudantes permite destacar um ponto importante a ser considerado em momentos de produção oral: qualquer apresentação oral deve ser devidamente preparada e ensaiada, não sendo possível produzir um discurso oral de qualidade apenas de improviso. A obrigatoriedade de apresentar um registo escrito do que vai ser dito obriga os estudantes a estruturarem o seu discurso, a pensarem no registo de língua a utilizar em função do público-alvo e dos objetivos da apresentação, entre outros aspetos. Esta aprendizagem ser-lhes-á útil quando tiverem de fazer apresentações orais presenciais a nível académico ou empresarial.

Além disso, o *showcast* permite estimular os estudantes com mais dificuldades ao nível da oralidade. Num simples *podcast*, as falhas de oralidade são muito evidentes, podendo mesmo impedir a compreensão do trabalho produzido. O próprio professor poderá ter dificuldades em compreender o que está ser dito, não conseguindo recomendar a pronúncia correta para determinadas palavras, a substituição de alguns vocábulos ou a reformulação de expressões. Isso pode desencorajar o estudante. Contudo, num *showcast*, estes estudantes conseguem complementar a sua oralidade com a versão escrita do texto, auxiliando a compreensão do texto oral. Isso facilita o apoio que o professor poderá dar ao estudante e permite que este crie um pouco mais de confiança por saber que consegue fazer passar a sua mensagem. Essa confiança é fundamental para que ele melhore a qualidade da sua oralidade.

Finalmente, há um outro fator que torna o *showcast* um recurso muito interessante para o ensino. Uma apresentação *PowerPoint* permite a utilização de vários recursos apelativos disponibilizados por este *software*. É possível inserir fundos coloridos, imagens, vídeos e texto com diferentes formatos. Podem ser acrescentados efeitos de animação personalizada na entrada e/ou saída de cada um desses itens, tornando-os mais dinâmicos. Por exemplo, o texto pode ir aparecendo à medida que a

locação vai sendo feita em vez de aparecer todo se uma só vez, acentuando a relação entre a parte escrita e oral do documento. Além disso, podem ainda ser inseridos efeitos de transição entre os diapositivos. Tudo dependerá da criatividade do autor do *showcast*. O desenvolvimento dessa mesma criatividade permitido pelo *PowerPoint* é também um estímulo à aprendizagem, levando os estudantes a quererem construir um documento mais apelativo. Mesmo os estudantes que têm menores competências tecnológicas podem fazer um *showcast* minimamente apelativo, bastando para isso usar os modelos predefinidos do *PowerPoint*. O facto de o *showcast* ser visualmente mais apelativo que o *podcast*²⁰, permite estimular os estudantes com mais dificuldades ao nível da oralidade, pois poderão construir um documento que outros terão algum interesse em visualizar, o que não aconteceria com um *podcast* simples, que outros poderão desistir de ouvir se a qualidade não for minimamente aceitável. Os comentários positivos à qualidade visual do *showcast*, a par das recomendações de melhoria das falhas orais incentivarão o estudante a melhorar a sua oralidade para que o seu trabalho seja mais uniforme em termos de qualidade.

Estes aspetos permitem concluir que o *showcast* pode ser um recurso muito útil no ensino a distância das línguas estrangeiras, permitindo o desenvolvimento de várias competências linguísticas e até tecnológicas. Assim, as suas características tornam-no um instrumento que pode ser usado quer para a prática da língua, quer para os momentos formais de avaliação. Por isso, uma vez descrito este recurso e as suas potencialidades pedagógicas no ensino das línguas estrangeiras, apresentaremos de seguida algumas ferramentas úteis para criar *showcasts*.

4.2.2. Ferramentas úteis para a criação e utilização de *showcasts*

Para poder criar *showcasts*, é indispensável ter o *software Microsoft Office PowerPoint* (referido doravante apenas como *PowerPoint*). Apesar de a aquisição do pacote Microsoft Office comportar custos um pouco elevados para muitas pessoas, as versões básicas do Microsoft Office (Microsoft Office Casa e Estudante) incluem os programas *Word*, *Excel* e *PowerPoint*, podendo ser adquiridos a um preço relativamente acessível, cerca de oito vezes inferior ao da versão Microsoft Office

²⁰ Embora certos tipos de *podcasts* possam ser visualmente muito apelativos, como os *vodcasts*, por exemplo, é necessário um maior domínio das competências tecnológicas para os elaborar do que as necessárias para a construção de um ficheiro simples em *PowerPoint* para o qual basta saber inserir uma caixa de texto e uma imagem.

Professional, que inclui mais programas. Os ficheiros produzidos com este *software* podem ser visualizados mesmo por quem não tenha o programa instalado no seu computador, desde que instalem o *Microsoft PowerPoint Viewer*, um programa disponibilizado gratuitamente para download pela Microsoft. O Open Office.org²¹ inclui a ferramenta *OpenOffice.org Impress*, muito semelhante ao *PowerPoint* e que, até certo ponto, pode ser uma boa alternativa. No entanto, embora aceite a inserção de sons, só admite ficheiros em *mp3* e não os incorpora à apresentação, funcionando apenas como ligações externas, o que não permite criar um *showcast*. Ainda assim, a ligação aos sons perde-se quando se grava para uma versão compatível com o *PowerPoint*, sendo por isso necessário ter o Open Office.org instalado no computador para visualizar os ficheiros. Assim, é imprescindível usar o software da Microsoft.

O *PowerPoint* admite a inserção de sons que podem ficar ligados à apresentação ou incorporados nela. A diferença é que os sons ligados são ficheiros áudio externos ao documento *PowerPoint* que, para serem ouvidos, devem ser guardados numa pasta junto com o documento *PowerPoint*. Se se separar o ficheiro *PowerPoint* dos restantes ficheiros, os sons não serão encontrados e, por isso, não serão reproduzidos. Os sons incorporados são guardados internamente no ficheiro *PowerPoint*. O resultado será um único ficheiro que, embora mais pesado, permite que os sons sejam reproduzidos em qualquer computador sem necessidade dos ficheiros áudio originais.

O *PowerPoint* tem a particularidade de permitir a gravação de sons diretamente em cada diapositivo e de os incorporar automaticamente sem ser necessário utilizar qualquer outro programa de edição de áudio. Para isso, basta ir ao menu Inserir/ Som e seleccionar a opção Gravar Som. Por predefinição, só sons com o tamanho máximo de 100Kb é que ficam incorporados. No entanto, na Barra de Ferramentas de Som é possível alterar este valor. O máximo permitido é 50000 Kb, o que é mais do que

²¹ De acordo com a página web dos criadores deste software (<http://www.openoffice.org/pt/about/about.htm>), «O OpenOffice.org é uma suite completa de escritório comparável com o atual Microsoft Office, (...) [sendo] uma ferramenta de código aberto (licença LGPL) [que] (...) representa um excelente substituto ao Microsoft Office.» (informação disponível em <http://www.openoffice.org/pt/about/about.htm>). Trata-se, assim, de um software gratuito que pode ser descarregado legalmente da web, e que inclui as seguintes ferramentas: o Processador de Texto OpenOffice.org Writer (equivalente ao Word), a Folha de Cálculo OpenOffice.org Calc (equivalente ao Excel), a Apresentação de Slides OpenOffice.org Impress (equivalente ao PowerPoint), o Sistema de Gestão de Bases de Dados OpenOffice.org Base (equivalente ao Access), o Editor de Imagens OpenOffice.org Draw e o Editor de Fórmulas Matemáticas OpenOffice.org Math. Os ficheiros criados com estes programas podem ser guardados como documentos do Microsoft Office.

suficiente para criar os sons a usar no *showcast*, até porque esse valor não se refere ao total de ficheiros áudio usados mas ao tamanho de cada ficheiro individual.

Apesar de este procedimento ser relativamente fácil e permitir a gravação de sons com alguma qualidade, o som gravado diretamente através do *PowerPoint* fica com algum ruído de fundo, pelo que podem ser usados alguns programas de gravação e edição de áudio para gravar os sons externamente adicionando-os posteriormente aos diapositivos adequados. Tal como para os *podcasts*, é possível utilizar o *Gravador de Áudio* que vem incluído no próprio *Windows*, mas este programa só permite guardar os sons com o formato *wma* (Windows Media Audio), que não pode ser incorporado no *PowerPoint*. O *Office 2007* só permite a incorporação de sons se estiverem no formato *wave* (Waveform Audio Data). Por isso, é necessário usar um programa de conversão de áudio, como os referidos em 4.1.2. Uma vez convertidos, basta seguir alguns passos simples para incorporar os sons: Menu Inserir/ Sons/ Som de Ficheiro. Continua a ser necessário aumentar o tamanho máximo dos ficheiros áudio aceites pelo *PowerPoint* na Barra de Ferramentas de Som. Também é possível utilizar um único programa para a gravação dos sons logo no formato desejado, como o *Audacity*, referido atrás, que permite quer a gravação simples e a respetiva exportação para o formato *wave*, quer a manipulação do som, fazendo cortes, montagens, aumento ou nivelção de volume, ou quaisquer outras alterações. Aliás, se se quiser aperfeiçoar a qualidade do som gravado procedendo a qualquer tipo de alteração da gravação original, será mesmo necessário gravar os sons externamente ao *PowerPoint*.

O único senão da inserção de sons externos é que os ficheiros de áudio em formato *wave* são relativamente pesados. Por exemplo, um ficheiro de áudio de quinze segundos gravado diretamente no *PowerPoint* tem um peso de cerca de 100Kb, ao passo que em formato *wave* terá cerca de 1200 Kb (aproximadamente 1Mb). Com o *Office 2010* este problema fica resolvido, uma vez que já é possível incorporar sons em formato *mp3*, que é consideravelmente mais leve. O mesmo som de quinze segundos em *mp3* tem o peso aproximado de 230 Kb. No entanto, quem tem o *Office 2007* consegue visualizar as apresentações criadas com a versão de 2010, mas não consegue ouvir o áudio incorporado se este estiver em *mp3*. Se clicar no ícone do som, receberá a indicação de que não é possível localizar o ficheiro áudio original. Por isso, enquanto o *Office 2007* ainda for amplamente utilizado como é agora, é preferível continuar a incorporar o áudio em formato *wave*, para não correr o risco de outros não conseguirem apreciar o *showcast*.

Finalmente, existe uma outra ferramenta que pode ser útil se se quiser disponibilizar o *showcast* num blogue. Serviços como o Blogger, por exemplo, não aceitam ficheiros em formato *PowerPoint*, o que pode limitar a divulgação destes recursos na web. No entanto, é possível converter o *showcast* num vídeo, podendo assim colocá-lo num blogue. No *Office 2010*, já existe a funcionalidade de gravar em vídeo. Basta ir ao Menu Ficheiro/ Guardar e Enviar/ Criar Vídeo. No *Office 2007* essa funcionalidade não existe, sendo necessário usar um programa específico de conversão. Há várias ferramentas que convertem *PowerPoint* para vídeo, mas uma parte delas não mantém os efeitos de animação personalizada e a maioria não incorpora os elementos de áudio. Dois dos programas que o fazem são o *PowerVideoPoint Pro* e o *Acoolsoft PPT to Video Free*. São ambos *softwares* que têm uma versão paga e uma versão gratuita, mais limitada. Na versão gratuita, o *PowerVideoPoint Pro* coloca uma informação escrita de publicidade ao *software* que ocupa uma parte considerável do canto inferior esquerdo do vídeo, sobrepondo-se ao texto ou imagem que aí se encontrar. O *Acoolsoft PPT to Video Free* já não coloca essa informação, mas a versão gratuita só permite converter até cinco diapositivos. Se o *showcast* não ultrapassar esse número de diapositivos, é o suficiente para se gerar um vídeo com uma qualidade bastante razoável.

4.2.3. Exemplos de utilização de *showcasts* em contexto educativo

Tal como referido em 4.2.1, ainda não há praticamente registo da utilização pedagógica dos *showcasts*.

Existe uma breve referência numa página web intitulada «Technology Resource Page for English as a Second Language and Foreign Language»²², cujo autor não é indicado, que aponta para uma variante do *showcast*: os *PowerPoint Movies*. De acordo com a explicação dada nessa página, é fornecida aos estudantes uma apresentação *PowerPoint* com vários diapositivos em que foram incluídas várias imagens. A partir daí, os estudantes deverão completar essa apresentação, criando uma história, redigindo-a e narrando-a oralmente. De forma a poder disponibilizar esse recurso no Youtube, por exemplo, o documento deve ser gravado como filme. São apontados aspetos positivos à utilização desse recurso, nomeadamente a prática da

²² Disponível em <http://sites.google.com/site/eslandforeignlanguage/tools/powerpoint>

fluência oral, da entoação e da pronúncia, para além do desenvolvimento das competências de escrita. Trata-se na prática de um *showcast*, mas restringido à criação de histórias.

O trabalho desenvolvido na Universidade Aberta, descrito no Capítulo 3, é outro exemplo de utilização deste recurso. Trata-se de uma utilização muito mais vasta do que a dos *PowerPoint Videos* referidos acima, uma vez que os *showcasts* são usados para uma diversidade de exercícios, desde a reprodução escrita de uma informação oral, à semelhança de um ditado (como na atividade em que os estudantes deveriam escrever as perguntas de interpretação que ouviram no *podcast* recebido), à argumentação (como o que é pedido nos e-fólios e na segunda parte de algumas atividades), passando pela apresentação de respostas a questionários e pela exposição de opiniões e pontos de vista.

Para além destas duas situações, não foi encontrado qualquer outro exemplo de utilização deste recurso. Encontram-se exemplos de utilização de *PowerPoints* e exemplos de utilização de *podcasts*, mas não de *showcasts*, ainda que com outra designação.

A experiência da Universidade Aberta mostra que os *showcasts* tornam possível um trabalho efetivo ao nível da oralidade no ensino a distância, tanto no que diz respeito à prática como à avaliação. No entanto, as potencialidades deste recurso para o ensino das línguas estrangeiras vão muito mais além do que o *elearning*.

Mesmo ao nível do ensino presencial os *showcasts* podem ser utilizados de forma muito produtiva, ultrapassando a efemeridade inerente às produções orais, dando a professores e estudantes a oportunidade de recorrerem a esse documento para analisarem o seu conteúdo escrito e oral, seja como fonte de informação, seja para se destacar os seus aspetos positivos e/ou negativos com vista à melhoria do desempenho dos estudantes (no caso de terem sido estes a produzir o *showcast*). Assim, com vista a analisar as vantagens da utilização dos *podcasts* e dos *showcasts* na prática e avaliação da oralidade no ensino presencial, foi desenvolvido um trabalho de aplicação da metodologia observada nas unidades curriculares de Francês IV (em 2009/2010) e Francês II e III (em 2010/2011), da Universidade Aberta, a uma turma de Francês do ensino secundário presencial, de 10^o ano, que descreveremos no capítulo seguinte.

5. O ensino secundário presencial: aplicação do exemplo do ensino online

5.1. Justificação da aplicação do exemplo do ensino online ao ensino presencial

Tal como explicitado em 4.1.1. e 4.2.1., a metodologia adotada nas unidades curriculares de Francês, na Universidade Aberta (descrita no capítulo 3) apresenta potencialidades pedagógicas ao nível da prática e da avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras que justificam a sua aplicação também ao ensino presencial, com vista a aferir os benefícios da sua utilização nesta modalidade de ensino. Numa primeira análise, o uso de *podcasts* e de *showcasts* parece ser uma metodologia que permite ultrapassar as dificuldades apontadas em 2.2.1. e 2.2.2., nomeadamente:

- o constrangimento que a maioria dos alunos sente em expor-se perante a turma numa apresentação oral, o que é acentuado no caso dos alunos mais tímidos, que têm dificuldades em enfrentar um público e que ficam de tal modo nervosos ao falar perante outros que nem conseguem olhar para esse público ou articular as frases devidamente, por isso se recusam por vezes a participar em atividades de oralidade, mesmo que estas tenham um peso significativo na sua classificação final na disciplina;

- as limitações inerentes ao imediatismo da oralidade, que impedem, por um lado, o aluno de reformular a sua produção oral (como pode fazer quando produz um trabalho escrito) e, por outro, de se autoavaliar, identificando as suas falhas e os seus pontos fortes;

- a escassez de tempo para que todos os alunos pratiquem a oralidade em sala de aula, podendo receber o necessário *feedback* da parte do professor e/ou dos colegas.

Além destes aspetos, há um outro que também justifica a utilização de *podcasts* e *showcasts* no ensino presencial das línguas estrangeiras e que se prende com a apetência dos alunos pelas novas tecnologias. Tal como refere Prensky (2001), os alunos fazem parte da geração de «nativos digitais», tendo vivido toda a sua vida rodeados por computadores, telemóveis e todo o tipo de equipamento digital para produzir e reproduzir imagem, vídeo, música e jogos. Esta imersão no universo digital condiciona, segundo o autor, a sua forma de pensar e de aprender, pelo que é fundamental não deixar a tecnologia de lado ao tentar promover a aprendizagem dos alunos. Embora o uso de tecnologia comporte alguns custos (como a aquisição do computador e de *software* variado, ou a aquisição de telemóvel), no caso específico

dos *podcasts* e dos *showcasts*, não é necessário impor custos adicionais aos alunos e às suas famílias. À exceção do *software PowerPoint*, que tem de ser adquirido, mas que normalmente os alunos já têm instalado no computador, o restante *software* é gratuito, existindo boas soluções entre o *software* livre disponível, seja para a gravação dos sons, seja para a sua edição, seja para a sua conversão em diferentes formatos, como referimos em 4. O próprio equipamento de gravação (como os *headsets* ou os fones com microfone) pode ser adquirido a preços muito reduzidos²³, ou pode simplesmente ser utilizado o próprio telemóvel do aluno para realizar essas gravações (Moura, 2009). Esta última hipótese é a mais acessível de todas em termos económicos uma vez que não implica a aquisição de nenhum equipamento extra. Normalmente, todos os alunos têm telemóvel e mesmo os modelos mais simples têm a possibilidade de gravar áudio. A transferência do ficheiro resultante para o computador pode ser efetuada por *Bluetooth* ou através de um cabo de ligação que faz parte do equipamento fornecido com o telemóvel no ato de compra. No entanto, mesmo que não se tenha esse cabo, pode exportar-se o ficheiro enviando-o para o *email* e fazendo o *download* a partir daí. Assim, a utilização de *podcasts* e de *showcasts* nas aulas de língua estrangeira, tanto ao nível da compreensão oral como da produção de textos orais por parte dos alunos, é uma forma de ir ao encontro dos interesses dos alunos, integrando o mundo digital no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e, neste caso concreto, no desenvolvimento das competências de oralidade nas línguas estrangeiras.

Portanto, nesta investigação foi feita uma aplicação da metodologia adotada no ensino online, em particular nas unidades curriculares de Francês descritas no capítulo 3, a uma turma do ensino secundário presencial, na disciplina de Francês Continuação, nível 4. Essa aplicação tem como objetivo verificar as potencialidades do uso de *podcasts* e de *showcasts* na prática e avaliação da oralidade nas línguas estrangeiras. Mais concretamente, pretende-se compreender o contributo dos *podcasts* e *showcasts* para:

- a aprendizagem das línguas estrangeiras e, em particular, a promoção das competências de oralidade;
- o envolvimento de todos os alunos nas atividades de oralidade, incluindo os alunos com mais dificuldades;
- a auto e heteroavaliação das produções orais;
- a avaliação formal da oralidade por parte do professor.

²³ À data de conclusão desta dissertação, podiam ser encontrados *headsets* no mercado a partir de 6,99 € e fones com microfone incorporado a partir de 4,99 €.

5.2. Caracterização da turma do ensino secundário presencial

A metodologia utilizada no ensino online foi aplicada no ano letivo 2011/2012 (com início em setembro de 2011 e final em junho de 2012) a uma turma de Francês do décimo ano de escolaridade, da Escola Secundária da Amadora, que foi selecionada por se tratar da única turma de Francês lecionada pela professora que realizou este estudo. Trata-se de uma turma de vinte alunos do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, com Francês de Continuação como disciplina específica. A turma tinha apenas vinte alunos, pois incluía um aluno com Necessidades Educativas Especiais, cuja problemática tem uma implicação direta na qualidade do trabalho desenvolvido pelo aluno, visto que este tem muitas dificuldades em concentrar-se, abstraindo-se frequentemente, pelo que não realiza a maioria das atividades propostas na generalidade das disciplinas nem quer expor-se publicamente em apresentações orais.

A turma estava a frequentar o nível quatro de língua, ou seja, os alunos já tinham frequentado três anos de Francês no ensino básico, sendo este o quarto ano de aprendizagem da língua. Sendo uma disciplina de formação específica, foi lecionada em três blocos semanais, dois de noventa minutos e um de cento e trinta e cinco minutos. O bloco de cento e trinta e cinco minutos foi lecionado em regime de turnos, com meia turma em cada turno, de modo a permitir um trabalho de caráter prático e um acompanhamento mais individualizado dos alunos.

A avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo apontou para um domínio da língua muito elementar, mais condizente com o nível três de língua (equivalente a quem frequentou apenas dois anos de aprendizagem da língua), tanto ao nível escrito como oral, como se descreverá em 5.5.1.

Ao conversar com a professora sobre os resultados desta avaliação diagnóstica, os alunos justificaram as suas dificuldades com o pouco tempo que é atribuído às línguas estrangeiras no 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), no caso do Francês apenas noventa minutos semanais (leccionados em duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos ou numa de noventa minutos, conforme a escola), pelo que os alunos consideraram que não tiveram a possibilidade de praticar a língua sobretudo ao nível da oralidade. Por causa das dificuldades sentidas, na segunda semana de aulas três alunas pediram inclusivamente à professora, no final de uma aula, que nunca lhes solicitasse que lessem em voz alta ou que respondessem a questões oralmente, para não se exporem perante os outros.

O pouco à-vontade dos alunos desta turma no que diz respeito à produção oral foi igualmente sentido pelas professoras das disciplinas de Português e de Inglês, em que os alunos também são sujeitos a uma avaliação formal da oralidade, com um peso de vinte e cinco por cento e trinta por cento, respetivamente, na classificação final da disciplina. De facto, no primeiro período letivo cerca de um terço dos alunos não fez as apresentações orais para avaliação da oralidade nessas duas disciplinas. No segundo período, a situação melhorou, mas ainda houve três alunos que não realizaram essas atividades. A situação relativa à disciplina de Francês será descrita em 5.5.

Para ultrapassar as dificuldades diagnosticadas, ao longo do ano letivo foi desenvolvido com estes alunos um trabalho sistemático ao nível da oralidade assente no uso de *podcasts* e de *showcasts* para desenvolver as competências de compreensão e produção orais, como descreveremos de seguida.

5.3. A compreensão oral

A compreensão oral é uma das competências destacadas quer no programa da disciplina de Francês do ensino secundário, quer no *QECR*. Efetivamente, se viajarem para um país francófono, os alunos terão de compreender oralmente os falantes naturais da língua para poderem comunicar com eles e receber informações necessárias para o seu dia-a-dia. Nesse sentido, o desenvolvimento da competência de compreensão oral é fundamental.

No trabalho com os alunos ao nível da compreensão oral, foram utilizados apenas *podcasts* e não *showcasts* pois estes últimos têm uma componente escrita que poderia desviar a atenção dos alunos do texto oral, apelando para a compreensão escrita do documento.

Além disso, levou-se em consideração que os falantes nativos de Francês têm normalmente um ritmo de fala rápido. Nesse sentido, recorreu-se a *podcasts* construídos especificamente para aprendentes da língua, uma vez que têm um ritmo mais lento e um vocabulário mais acessível. No entanto, é importante que haja também um contacto com o uso real da língua, pelo que se utilizou igualmente *podcasts* correspondentes a documentos autênticos.

Há um último aspeto a referir, que diz respeito aos equipamentos disponíveis. Todas as salas de aula da escola estão equipadas com computador e projetor, o que permite a audição de *podcasts* e a visualização de *vodcasts*. Além disso, duas das

aulas semanais desta turma (entre as quais a aula de turnos) foram lecionadas em salas com vinte computadores, o que permitiu a realização de atividades individuais nos computadores, como descreveremos adiante. Para o bom funcionamento de algumas atividades, foi solicitado aos alunos que trouxessem sempre fones para as aulas lecionadas nessas salas.

5.3.1. O uso de podcasts nas aulas

A primeira utilização de *podcasts* prendeu-se com as atividades diagnósticas do início do ano letivo. Utilizou-se um *podcast* curto, com cerca de um minuto e meio, como suporte para atividades de avaliação diagnóstica da compreensão oral. Uma das tarefas consistiu na identificação do sentido global. Os alunos evidenciaram muitas dificuldades na realização da tarefa. Só após a terceira audição é que alguns alunos conseguiram identificar o assunto abordado no *podcast*, sendo necessárias novas audições interrompidas a cada poucos segundos, para a compreensão de todo o *podcast*. Os alunos apontaram como principais dificuldades o ritmo rápido do Francês falado, as poucas pausas no discurso oral (sobretudo as pausas mais curtas no final de cada frase do que as que são feitas no Português) e a elisão fonética entre as palavras. Estes aspetos apontaram para a necessidade de os alunos contactarem frequentemente com documentos orais em língua francesa, para poderem familiarizar-se com a fonética e o ritmo de fala dos falantes naturais, pois se o contacto com a língua falada se limitar ao discurso do professor os obstáculos que os alunos apontaram para as suas dificuldades de compreensão persistirão, já que o professor tenderá a falar devagar, com pausas, e a articular muito bem cada palavra, para poder ser compreendido por todos, o que constitui um uso artificial da língua. Assim, foram preparadas várias atividades de compreensão oral, sendo os *podcasts* utilizados com diferentes fins.

Ao construir a página do Moodle dedicada à disciplina de Francês, os alunos propuseram imagens para compor a página. Um dos alunos sugeriu uma fotografia do Château de Chaumont e, visto que todos ficaram impressionados com a majestade do edifício, recorreu-se a um *podcast* sobre o Vale do Loire, com referências aos palácios da região. Este *podcast* era composto por duas versões do mesmo texto – uma com velocidade mais lenta e outra com velocidade normal. A exploração deste *podcast* implicou várias audições do documento. Na primeira audição (das duas versões), os alunos compreenderam apenas algumas palavras soltas, na segunda (apenas na

velocidade mais lenta), mais algumas palavras e na terceira (também lenta), algumas ideias completas. O *site Podcast Français Facile*, onde o ficheiro estava alojado, tinha também disponível um questionário de compreensão oral, cujas perguntas foram projetadas no quadro, ouvindo-se novamente o *podcast* (só a parte lenta) até os alunos conseguirem encontrar as respostas a cada pergunta. Ouviu-se pela última vez o *podcast* em velocidade normal, sendo os alunos também confrontados com a versão escrita do texto (igualmente disponível no *site*) para confirmarem as suas respostas. Tratou-se de uma atividade demorada, que ocupou praticamente toda a aula de cento e trinta e cinco minutos, mas os alunos estiveram ativamente envolvidos na atividade, esforçando-se para compreender o que ouviam e discutindo as ideias uns com os outros. Além disso, o *podcast* usado despertou a curiosidade dos alunos sobre os famosos *Châteaux de la Loire*, resultando em pesquisas sobre o assunto.

Os *podcasts* foram igualmente utilizados para apoiar os alunos nas suas produções orais, funcionando como exemplo do tipo de texto oral que deveriam produzir. Quando foi solicitado aos alunos que construíssem um diálogo, usou-se previamente um *podcast* com um pequeno diálogo. Antes de elaborarem um *showcast* sobre as suas aspirações pessoais, os alunos contactaram com um *podcast* em que um jovem falava de si próprio e dos seus interesses. Desta forma, os alunos encararam os *podcasts* como uma fonte de informação, de cuja compreensão dependeria a qualidade do trabalho que iriam desenvolver. A exploração desses *podcasts* foi feita de forma diferente. O *podcast* relativo ao diálogo foi explorado pelos alunos de forma autónoma, nos mesmos pares que seriam usados para a construção do diálogo. Uma vez que o *site* em que o *podcast* estava alojado disponibilizou, junto com o *podcast*, uma série de exercícios interativos, autocorrigidos, os alunos puderam ir verificando autonomamente a sua compreensão oral, voltando a ouvir o *podcast* sempre que as suas respostas não foram validadas pelo *site*. Com o uso de fones, cada par pôde ouvir o *podcast* ao seu próprio ritmo, sem incomodar os restantes colegas. Por se tratar de uma atividade realizada a pares, os alunos puderam discutir entre si a compreensão do *podcast*, o que conferiu uma maior dinâmica à atividade. O *podcast* de apresentação pessoal seguiu a mesma linha de exploração da atividade descrita no parágrafo anterior, mas o tempo necessário para a sua compreensão foi menor, conseguindo os alunos detetar algumas das ideias gerais logo na primeira audição.

Também se utilizou *podcasts* como complemento das atividades propostas pelo manual didático dos alunos, usando-se o CD áudio disponibilizado pela editora que publicou o manual.

Em todos os casos descritos atrás, recorreu-se a *podcasts* especificamente construídos para aprendentes da língua, com um vocabulário acessível e com um ritmo de fala menos rápido do que o dos falantes naturais em circunstâncias normais. Uma vez que a compreensão oral dos alunos foi aumentando gradualmente com os exercícios realizados, passou-se a outro tipo de *podcasts*. Como já referido em 4.1.2., a *RFI - Radio France Internationale* disponibiliza um noticiário radiofónico diário, com a duração média de dez minutos, intitulado *Journal en Français Facile*. Neste jornal o ritmo de fala é mais rápido do que o dos *podcasts* usados anteriormente, havendo um vocabulário mais diversificado, relativo aos assuntos quotidianos abordados no noticiário. A primeira vez que se ouviu na aula um *Journal en Français Facile*, os alunos tiveram dificuldades em compreender o *podcast*. Prevendo essa dificuldade, a professora fez o *download* do *podcast* e usou o *Audacity* para diminuir a velocidade do discurso. Assim, foi feita uma primeira audição, com o ritmo original do *podcast* e uma segunda audição com um ritmo mais lento. Os alunos conseguiram então compreender qual era o assunto geral de cada notícia. Foi necessária uma terceira audição, também lenta, para que os alunos compreendessem o essencial de cada notícia. A seguir, recorreu-se aos noticiários *Journal en Français Facile* em diversas aulas, mas sempre com o ritmo original, solicitando-se aos alunos a apresentação das ideias principais e de algum pormenor que tivessem compreendido melhor. Quando os alunos se sentiram mais familiarizados com o ritmo e o tipo de linguagem desses noticiários, passou-se a um exercício individual de compreensão oral. Foi dada meia hora para que cada aluno ouvisse o *Journal en Français Facile* desse dia (com cinco notícias) e anotasse o conteúdo de cada notícia para poder explicá-lo posteriormente. Tratando-se de uma aula de turno, estavam apenas dez alunos em cada um dos turnos, o que permitiu que cada notícia não fosse apresentada por mais do que dois alunos, envolvendo assim todos diretamente na atividade. Embora nem todos os pormenores tivessem sido compreendidos, o essencial do noticiário foi apreendido.

A utilização deste tipo de *podcasts* visou não só permitir aos alunos familiarizar-se com a língua falada mas também aumentar o seu conhecimento sobre o mundo à sua volta. Com esse mesmo objetivo, estando próximas as eleições presidenciais francesas, utilizou-se outros dois *podcasts*, dois documentos autênticos com excertos de entrevistas realizadas a Nicolas Sarkozy e a François Hollande, também disponíveis no *site* da *RFI*. Os exercícios interativos propostos no próprio *site* orientaram os alunos na compreensão do documento. Os alunos discutiram entre si qual seria a melhor resposta a cada pergunta e mesmo alguns alunos que no início do ano evidenciaram grandes dificuldades de compreensão oral participaram ativamente na discussão.

Há um último tipo de *podcast* que foi usado nas aulas: os criados pelos próprios alunos. Como se descreverá em 5.4., os alunos produziram os seus próprios *podcasts* e *showcasts* ao longo do ano. Depois do primeiro *podcast* produzido, que consistiu num diálogo feito a pares, os alunos tiveram de ouvir individualmente os diálogos feitos pelos colegas e fazer comentários quanto aos aspetos positivos e/ou negativos que detetaram, incluindo a pronúncia incorreta de palavras. Para poderem realizar este exercício, os alunos tiveram de esforçar-se para compreender o discurso oral dos colegas, uma vez que não havia qualquer suporte escrito do texto.

Em suma, foram utilizados diferentes tipos de *podcasts*, de diferentes fontes, desde os disponibilizados pela editora responsável pela publicação do manual didático do aluno, aos *podcasts* presentes em *sites* destinados a aprendentes de Francês como língua estrangeira, passando por documentos autênticos e por *podcasts* produzidos pelos alunos. As atividades de compreensão oral foram desenvolvidas em grande grupo/ turma, a pares ou individualmente, o que permitiu, nuns casos, orientar a turma como um todo, apoiando os alunos na compreensão do discurso oral, e noutros respeitar os ritmos de aprendizagem de cada aluno. Os *podcasts* foram integrados nas atividades da aula, correspondendo à curiosidade dos alunos sobre determinados temas, servindo como exemplo ou modelo para a realização posterior de tarefas, ou fornecendo informação atualizada sobre a sociedade francesa e internacional. Foram igualmente utilizados como atividade de avaliação interpares, fomentando o espírito crítico dos alunos e a apropriação de critérios de avaliação da disciplina.

Embora os *podcasts* utilizados inicialmente fossem curtos, o tempo necessário para a sua exploração foi longo, podendo ocupar-se uma aula inteira com um único *podcast*. À medida que os alunos se foram familiarizando com o uso de *podcasts*, a sua compreensão oral aumentou, permitindo o uso de *podcasts* mais longos, como o *Journal en Français Facile*, com a duração aproximada de dez minutos. Além disso, embora por vezes os alunos tivessem sentido a necessidade de ouvir os *podcasts* em velocidade mais lenta, passaram a fazer um esforço para os compreender na sua velocidade original, mesmo que isso implicasse várias audições de cada *podcast*.

As primeiras atividades de compreensão oral terminaram com a apresentação da versão escrita dos *podcasts* em causa. Isso correspondeu à necessidade expressa pelos próprios alunos de confirmar o que tinham compreendido, uma vez que se sentiam mais à vontade com o registo escrito do que com o oral, tal como revelado pela avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo. Contudo, no final do ano, foram-se libertando dessa necessidade. Depois de discutido o que se tinha

compreendido do *podcast*, uma última audição já funcionou como confirmação da compreensão, não sendo necessária a sua versão escrita.

Finalmente, é importante referir que estas atividades não visaram classificar os alunos, mas apenas praticar a compreensão oral. Os alunos devem sentir-se à vontade para participar sem ter medo de errar e de ser penalizados por isso. Desta forma, todos se envolverão no esforço de compreensão dos *podcasts*, como se verificou nesta turma, em que mesmo os alunos com mais dificuldades foram intervindo espontaneamente nas atividades, partilhando o que compreenderam de cada *podcast*, mesmo que a sua ideia não estivesse correta.

5.3.2. O uso de podcasts em provas de avaliação

Para além do seu potencial para o desenvolvimento da competência de compreensão oral, os *podcasts* constituem-se igualmente como instrumentos para a avaliação dos alunos. Em 5.3.1., já se referiu a sua utilização para a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, mas ao longo do ano também se recorreu aos *podcasts* para a avaliação sumativa da competência oral.

Dois dos testes de avaliação aplicados à turma incluíram, para além dos grupos dirigidos para a compreensão e produção escritas, um grupo dedicado à compreensão oral, tendo sido utilizado um *podcast* de cerca de um minuto e meio em cada teste, cuja compreensão foi avaliada a partir do preenchimento de um questionário de escolha múltipla. Optou-se por realizar este tipo de teste só depois de já se ter trabalhado a oralidade com os alunos durante algum tempo, por isso o primeiro teste com um *podcast* só foi realizado em fevereiro. Atendendo às dificuldades evidenciadas pelos alunos no início do ano, sujeitá-los a uma classificação deste tipo logo no primeiro período poderia desmotivar os alunos com mais dificuldades, que estavam a começar a fazer progressos e a desenvolver a autoestima necessária para a sua aprendizagem.

Para a realização do primeiro teste de avaliação neste formato, o *podcast* foi ouvido na aula anterior à do teste. A professora passou o *podcast* duas vezes, no entanto nem a professora nem os alunos fizeram qualquer comentário que pudesse contribuir para a compreensão do mesmo. Durante o teste de avaliação, ouviu-se o *podcast* duas vezes e os alunos passaram ao preenchimento do questionário. Terminado o tempo designado para a execução desta tarefa, ouviu-se o *podcast* uma

última vez, para que todos pudessem confirmar as respostas dadas. Optou-se por este tipo de estratégia pois os alunos mostraram-se muito ansiosos perante a perspectiva de serem sujeitos a uma avaliação da compreensão oral num teste de avaliação. Por isso, terem podido ouvir o *podcast* na véspera tranquilizou-os, o que se refletiu na boa classificação obtida pelos alunos neste grupo do teste. De facto, a média da turma foi de 1,6 valores num grupo com a cotação de 2 valores, sendo a classificação mais baixa de 1,1 valores (apenas dois alunos, que faziam parte do grupo com pior desempenho na avaliação diagnóstica) e a mais alta de 2 valores (três alunos).

No segundo teste (realizado no terceiro período), o *podcast* foi ouvido apenas na aula do próprio teste. Foram feitas três audições antes do preenchimento do questionário de verificação da compreensão oral e uma última depois, para confirmação das respostas. Os resultados foram semelhantes aos do teste anterior, mas um pouco melhores, com uma média de 1,7 valores num grupo com a cotação de 2 valores, sendo a classificação mais baixa de 1,3 valores (cinco alunos) e a mais alta de 2 valores (quatro alunos). Uma vez que não foi ouvido o *podcast* de véspera, estes resultados são muito positivos.

A inclusão deste tipo de exercício num teste de avaliação permitiu, assim, proceder à avaliação sumativa da compreensão oral ao mesmo tempo que reforçou nos alunos a importância da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira.

5.4. A produção oral

A produção oral é outra das competências fundamentais destacadas no programa de Francês do ensino secundário e no *QECR*, cuja prática apresenta os constrangimentos referidos em 2.2. Durante as atividades de avaliação diagnóstica, os alunos da turma evidenciaram muitas dificuldades em produzir um discurso oral, pelo que encontrar estratégias promotoras de uma prática sistemática desta competência se revelou fundamental. Ao longo desta investigação tentou observar-se se a criação de *podcasts* e de *showcasts* poderia contribuir positivamente para o desenvolvimento da competência de produção oral dos alunos.

Quando informados dos critérios de avaliação da disciplina, que atribuem um peso de trinta por cento para momentos formais de avaliação da oralidade, muitos alunos mostraram-se apreensivos, dizendo que não conseguiriam fazer uma apresentação oral perante a turma, enquanto outros solicitaram que a avaliação da

oralidade fosse feita nas aulas de turno, uma vez que só haveria meia turma presente nessas aulas. Foi-lhes explicado, então, que as atividades de produção oral consistiriam fundamentalmente na criação de *podcasts* e de *showcasts*. Os alunos acharam a ideia interessante e ficaram surpresos com a possibilidade de serem avaliados na componente oral sem terem de se expor perante a turma.

Atendendo a que a aula de cento e trinta e cinco minutos funcionava em regime de turnos, foi essa a aula escolhida para trabalhar a produção oral. A escola dispunha de dez *headsets* que podiam ser requisitados, o número suficiente para que cada aluno pudesse usar um nessa aula de turno. Ainda assim, solicitou-se aos alunos que adquirissem o seu próprio dispositivo de gravação (*headset*, fones com microfone ou microfone simples) para poderem efetuar gravações em casa. Em alternativa, poderiam utilizar o seu telemóvel para gravar o áudio, exportando-o posteriormente para o computador.

Assim, ao longo do ano letivo os alunos produziram vários *podcasts* e *showcasts* na aula e em casa como atividades de produção oral.

5.4.1. Criação de *podcasts*

Inicialmente, realizou-se um exercício de preparação para a criação de *podcasts*. Cada aluno gravou uma ou duas frases em Francês e teve de dar a sua opinião sobre a qualidade do áudio gravado. O objetivo era que se familiarizassem com o som da sua voz gravada e que verificassem os cuidados a ter quanto ao volume da voz e ao ritmo de fala. Uns alunos compreenderam que deviam falar mais alto, outros mais baixo, uns mais devagar, articulando melhor as palavras, outros mais depressa, entre outras observações. Além disso, este exercício permitiu aos alunos familiarizarem-se com o processo de gravação. Uns alunos utilizaram sem problemas o *Audacity* ao passo que outros preferiram utilizar simplesmente o *Gravador de Áudio* do *Windows*.

A primeira atividade de produção oral foi a criação de um *podcast* a pares, que consistiu num diálogo sobre a família, tema em estudo no primeiro período letivo. Os alunos tiveram de preparar-se previamente, construindo na aula anterior um texto escrito que serviu de base à gravação. Atendendo às dificuldades evidenciadas pelos alunos, considerou-se que o trabalho a pares seria mais vantajoso, por várias razões. Os pares foram constituídos de modo a que os alunos com mais dificuldades e mais desmotivados trabalhassem com outros mais motivados e com menos dificuldades.

Desta forma, todos os alunos teriam de envolver-se ativamente na realização da tarefa, não podendo deixar de a concluir, pois o colega de par não o permitiria. Num dos pares chegou mesmo a haver uma discussão, tendo o aluno mais empenhado conseguido obrigar o colega a ter uma participação efetiva na atividade. Também se optou pelo trabalho a pares como estratégia de auto e heterocorreção. Os alunos só puderam submeter o seu *podcast* no fórum criado para o efeito na plataforma *Moodle* depois de considerarem que a qualidade do mesmo já era satisfatória. Trabalhando a pares, os alunos foram apontando as falhas uns dos outros de forma mais eficaz do que se estivessem a trabalhar sozinhos. Embora cada aluno conseguisse detetar algumas das suas falhas, muitas outras passaram-lhe despercebidas, pois pensavam que era mesmo assim que as palavras se pronunciavam. No entanto, o colega de par não teria necessariamente as mesmas dúvidas, podendo os alunos corrigir a sua produção oral de um modo mais completo do que se estivessem a trabalhar individualmente. Finalmente, ao trabalhar com um outro colega, cada aluno pôde começar a expor a sua oralidade em público quase sem dar por isso, perdendo aos poucos o receio de que outros o ouvissem a falar Francês.

Ao longo da aula em que esta atividade decorreu, os alunos estiveram muito animados, rindo-se à medida que ouviam as suas gravações e esforçando-se em melhorar a cada nova gravação. De vez em quando chamavam a professora quando não chegavam a consenso quanto à pronúncia de determinadas palavras, mas a maior parte das correções foi feita autonomamente. A meio da aula, foram submetidas no fórum as versões reformuladas dos vários *podcasts*. Então, os alunos tiveram de ouvir os *podcasts* dos colegas e fazer um breve comentário escrito no fórum, destacando os aspetos positivos e a melhorar em cada trabalho. A professora também colocou os seus comentários, mas só depois de os alunos o terem feito, para não os influenciar. Com base nesses comentários, os alunos reformularam os seus *podcasts* colocando a versão definitiva no fórum, no final da aula. Terminada a tarefa, alguns alunos escreveram por iniciativa própria um pequeno comentário a estas novas versões, mostrando que tinham notado a melhoria de uma versão para a outra. Os *podcasts* produzidos tinham em média um minuto e meio, mas a atividade ocupou toda a aula de cento e trinta e cinco minutos, para além da aula de elaboração do texto escrito. Contudo, justificou-se plenamente o tempo gasto, pois embora ainda tivessem muitas falhas ao nível da qualidade da oralidade, houve uma diferença muito grande entre os *podcasts* finais e as primeiras gravações realizadas no início da aula e que os próprios alunos consideraram fracas. Mesmo no que diz respeito às duas versões colocadas no

fórum houve uma melhoria de uma para a outra na maioria dos casos, tendo os alunos prestado de facto atenção aos comentários dos colegas e da professora.

No final desta primeira atividade, as opiniões dos alunos foram muito positivas. Afirmaram ter gostado muito de gravar e de terem podido ouvir a sua voz. Apreciaram sobretudo a possibilidade de terem podido reformular as suas gravações e de só as submeterem para avaliação depois de todo esse processo. Consideraram igualmente positivo terem recebido comentários aos seus trabalhos e de terem comentado os trabalhos dos colegas, ajudando-se uns aos outros. Muitos afirmaram que assim não se sentiam tão envergonhados ao falar Francês, não os incomodando que os colegas ouvissem o seu *podcast*. Efetivamente, as três alunas que tinham pedido à professora no início do ano para nunca solicitar a sua intervenção oral nas aulas estiveram a trabalhar de forma animada e, durante a fase dos comentários, dirigiram-se aos colegas pedindo-lhes para ouvirem os seus diálogos e para fazerem comentários. Todos os alunos afirmaram que gostariam de fazer mais atividades deste tipo para praticar a oralidade e para apresentar produções orais sujeitas a avaliação sumativa.

A maioria das gravações posteriores esteve associada à criação de *showcasts*, no entanto os alunos criaram ainda outros dois *podcasts*. No terceiro período letivo, deverá ser trabalhada uma obra literária com os alunos do décimo ano. Neste caso, optou-se pelo conto «Le passe-muraille», de Marcel Aymé. O conto foi dividido em partes e cada aluno teve de traduzir uma parte e de proceder à gravação da leitura do excerto que lhe foi atribuído. Realizou-se inicialmente um trabalho de tradução pois a total compreensão do texto a gravar permitiria uma melhor qualidade da leitura, pois dificilmente alguém lerá corretamente um texto que não entende. Essas leituras foram posteriormente agrupadas formando um *podcast* coletivo do conto em análise. Os alunos foram informados de que esse *podcast* seria um dos recursos a utilizar nas aulas para a análise do conto, pelo que cada aluno sentiu a responsabilidade de proceder a uma boa leitura, para que os outros pudessem entendê-la claramente e realizar as tarefas que seriam solicitadas.

A gravação foi realizada de forma a promover uma quase total autonomia dos alunos na correção da sua oralidade, na primeira fase, e a cooperação entre os alunos, na segunda fase. Depois de devidamente ensaiada em casa, os alunos gravaram na aula a sua leitura. De seguida, cada aluno procedeu à audição de uma leitura-modelo criada a partir do *software* TTS descrito em 4.1.2. e novamente da sua própria gravação, sublinhando na versão escrita do seu excerto as falhas de pronúncia que detetou depois da leitura-modelo. A partir daí, os *podcasts* foram reformulados as vezes necessárias até que o aluno considerasse que a qualidade da leitura era boa.

Esta versão melhorada foi então sujeita à revisão de um colega de turma. O aluno revisor teve de ouvir o *podcast* do colega e sublinhar na versão escrita do excerto as falhas que detetou, confirmando a partir da leitura-modelo se as suas anotações estavam corretas. Coube-lhe ainda auxiliar o colega a pronunciar corretamente as palavras ajudando-o a preparar a versão definitiva do *podcast*. Os alunos com mais dificuldades decidiram terminar a tarefa em casa, de maneira a terem mais tempo para fazer uma leitura melhor, trazendo o seu *podcast* na aula seguinte. A autonomia dos alunos ficou evidente ao longo da aula, em que a professora foi apenas observando o processo. Por vezes a professora perguntava se os alunos precisavam da sua ajuda, mas a resposta foi sempre «não», mostrando a confiança que os alunos já tinham na sua própria capacidade de autocorreção. A montagem final foi feita pela professora, pois foi necessário proceder à nivelação do volume de modo a ter um *podcast* final uniforme. Os alunos mostraram-se muito satisfeitos ao ver que o *podcast* com a leitura do conto foi usado em aulas posteriores, contribuindo para a análise do conto em estudo.

O último *podcast* consistiu no comentário às leituras feitas. Cada aluno teve de proceder à autoavaliação da sua leitura e à de um colega, gravando *podcasts* com os seus comentários, que foram ouvidos posteriormente na aula. Os alunos já estavam habituados a fazer comentários escritos aos trabalhos uns dos outros, mas desta vez não houve versão escrita. Isso obrigou-os a terem muita atenção à qualidade da sua oralidade para que o colega avaliado pudesse compreender a opinião registada nesse *podcast*-comentário.

Em suma, a criação de *podcasts* permitiu atingir vários objetivos, entre os quais promover:

- as competências de comunicação oral (incluindo a melhoria da pronúncia e da fluência e o aumento do à-vontade na produção oral, sendo os alunos já capazes de produzir oralmente algumas frases, o que não acontecia no início do ano letivo);
- a autoavaliação;
- a heteroavaliação;
- o trabalho colaborativo;
- a autonomia dos alunos.

Permitiu igualmente que os alunos ultrapassassem o seu receio de ser ouvidos por outros, expondo publicamente a sua produção oral, e que melhorassem a qualidade das suas produções orais ao seu próprio ritmo. A utilização da plataforma

Moodle, e em particular dos fóruns, contribuiu para a exposição pública à turma da oralidade dos alunos e para a cooperação entre eles.

De acordo com a opinião expressa pelos alunos nas aulas, os *podcasts* foram encarados como recursos úteis, pois permitiram-lhe:

- apoiar-se uns aos outros, sem que os comentários dos colegas fossem encarados como críticas, mas como conselhos úteis;
- contribuir para as atividades da aula, sobretudo com a leitura coletiva do conto; e
- comunicar com os colegas usando a língua francesa.

Assim, os *podcasts* permitiram produções orais diversificadas, como diálogos, leituras e comentários pessoais.

5.4.2. Criação de showcasts

Tal como aconteceu com os *podcasts*, houve uma atividade preparatória para que os alunos pudessem familiarizar-se com o processo de criação de *showcasts*. Foi disponibilizado aos alunos um tutorial, na plataforma *Moodle* (Anexo 1), baseado no tutorial disponibilizado aos estudantes do ensino online pela professora das unidades curriculares de Francês da Universidade Aberta, conforme descrito em 3.2. A professora exemplificou também à turma como inserir os sons gravados nos diapositivos, quer utilizando o dispositivo de gravação do próprio *PowerPoint*, quer utilizando sons gravados externamente, tendo os alunos feito pequenas experiências para dominarem os aspetos técnicos envolvidos na criação de *showcasts*.

O primeiro *showcast* produzido teve como modelo uma das atividades propostas nas unidades curriculares de Francês do ensino online (descritas em 3.2.) e consistiu na apresentação de uma crítica pessoal ao filme *L'enquête corse*. Para que os alunos pudessem ter um modelo do que se pretendia, a professora construiu um *showcast* com as instruções para o trabalho. De acordo com essas instruções, o *showcast* deveria conter um breve resumo da história, a identificação do ator/atriz preferido(a), com a respetiva justificação, e a opinião pessoal sobre o filme, referindo as cenas que acharam mais e menos interessantes.

L'Enquête Corse
Critique personnelle

Instructions

- Dans ce travail, tu vas raconter le film *L'Enquête Corse* et donner ton opinion sur ce film.
- Tu dois écrire ton texte et enregistrer ta voix.
- Utilise des images pour illustrer ton travail. Voici deux sites où tu peux les trouver:
 - <http://www.imdb.com/title/tt0380349/>
 - http://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=52648.html

Résumé

- Fais un petit résumé de l'histoire du film dans tes propres mots.
- Pour t'aider, voici quelques expressions. Tu peux commencer par:
 - *L'Enquête Corse* raconte l'histoire de...
 - Dans le film *L'Enquête Corse*, il y a...

Les acteurs

- Choisis l'acteur ou l'actrice que tu as apprécié le plus et justifie ton choix.
- Voici quelques expressions pour t'aider:
 - Un acteur/ une actrice qui m'a impressionné(e) est ...
 - L'acteur/ l'actrice que je préfère est ...
 - J'ai aimé particulièrement ...

Opinion Personnelle

- Dis ce que tu penses du film, signalant un aspect que tu as aimé le plus et un aspect que tu as aimé le moins.
- Tu peux utiliser des expressions comme:
 - J'ai aimé ce film parce que...
 - Ce que j'ai aimé le plus.../le moins...
 - Je n'ai pas apprécié...

Bon travail

Imagem 1: Diapositivos que integram o *showcast* criado pela professora, como modelo.

Numa primeira fase, os alunos construíram o ficheiro *PowerPoint* com o texto que serviria de base para a produção oral. Vários alunos preocuparam-se em certificar-se que o seu texto não tivesse falhas, pedindo à professora que o corrigisse antes de passarem à gravação do áudio, mas nem todos mostraram essa preocupação, havendo mesmo alguns que copiaram simplesmente partes de texto de um *site* francês sobre cinema. A gravação da locução oral foi iniciada na aula, mas a maioria dos alunos não ficou satisfeita com a qualidade final do seu *showcast*, pelo que ficou acordado que teriam uma semana para submeter o trabalho no fórum criado

para o efeito, terminando as gravações em casa. Embora tivessem achado a atividade interessante, muitos alunos consideraram que construir um *showcast* era mais trabalhoso do que gravar um *podcast*, por isso não fizeram todas as melhorias que seriam necessárias. Outros houve, porém, que se esforçaram por construir um *showcast* com boa qualidade. Apresentamos de seguida alguns exemplos dos *showcasts* produzidos pelos alunos (o ícone do som não é visível quando o *PowerPoint* é visto em modo de apresentação, mas optámos por deixar o ícone nas imagens seguintes, para lembrar que, para além da versão escrita dos trabalhos, cada diapositivo continha a locução do texto)²⁴:



²⁴ Os exemplos apresentados ao longo deste capítulo correspondem a trabalhos de alunos diferentes. O texto presente nos diapositivos foi sujeito a várias correções até chegar à versão final, embora continuem a apresentar algumas falhas, uma vez que os erros vão sendo corrigidos gradualmente. Nos *showcasts* iniciais, os textos sofreram grandes alterações em relação à versão original, devido ao elevado número de falhas. Com o passar do tempo, o número de correções necessárias foi diminuindo, havendo uma aproximação maior entre a versão original do texto e a sua versão final.

L' ACTRICE

❖ Une actrice qui m'a impressionnée est Caterina Murino, qui joue le rôle de Léa, la sœur d'Ange Léoni. L'actrice est Italienne, mais elle m'a impressionnée parce que j'ai vraiment pensé qu'elle était française ou corse.



MON OPINION

❖ J'ai aimé le film parce qu'il est très drôle.
❖ Je pense que le Français parlé dans le film este un peu difficile par moi parce que je ne entende pas bien le français et le film avait de beaucoup d'action et je préfère de films avec romantisme et plus drôle au films avec le terroir aussi je pense que on est un aspect négatif.



Imagem 2: Um exemplo do primeiro *showcast* criado por uma aluna, com o seu comentário sobre o filme *L'Enquête Corse* (aluno *f* nas tabelas de avaliação apresentadas ao longo do capítulo)



L'enquête Corse

Réalisé par:
XXXXXXXXXXXXXX

Année et classe:
10ème XXX

Professeur:
Ana Marmeleira



Français, le 2 Janvier 2012




- *L'enquête Corse* est une comédie française réalisée par Alain Berbérian. Le film est une adaptation de la bande dessinée Jack Palmer. C'est une satire sur la Corse et ses terroristes maladroits.

Petit Résumé

- Le détective Jack Palmer part pour la Corse avec la mission impossible de retrouver Ange Léoni, un chef terroriste Corse, recherché par toutes les polices de France, afin de lui remettre un titre de propriété issu d'un héritage.






Acteurs et Actrices

	
Christian Clavier	Jean Reno
	
Caterina Murino	Didier Flamand

Acteur Préfère

- J'ai aimé particulièrement Jean Reno, qui interprète Ange Léoni. J'adore sa façon de représenter depuis que j'ai vu le film *Leon: Le Professionnel*. Il a une façon sérieuse, parfois intimidante, mais toujours calme et pondérée.





Opinion Personnelle

- Selon moi, le film *L'enquête Corse* est une comédie très drôle avec des personnages comiques qui sont capables de faire des blagues intelligentes et physiques, mais tout le monde ne comprend pas certaines blagues ou le contexte du film, parce que les problèmes entre la Corse et la France ne sont pas un thème de conversation régulière pour les portugais.




Imagem 3: Um exemplo do primeiro showcast criado por outra aluna, com o seu comentário sobre o filme *L'Enquête Corse* (aluno t)



Résumé

- Ce film parle à propos d'un détective que dit L être irrésistible avec les femmes dans le business, Jack Palmer accepté la mission de retrouver Ange Léoni, un citoyen corse. Mais à peine arrivé sur l'île de beauté, la promenade de santé va très vite devenir un parcours du combattant. Mystérieusement observé aux jumelles pendant son enquête, Palmer perd de sa superbe devant le mutisme local, les tournées d'alcool de myrte, les indépendantistes qui le kidnappent, les gendarmes qui le molestent par erreur, une voiture pulvérisée et l'énigmatique Ange Léoni qui lui donne de mystérieux rendez-vous ratés.

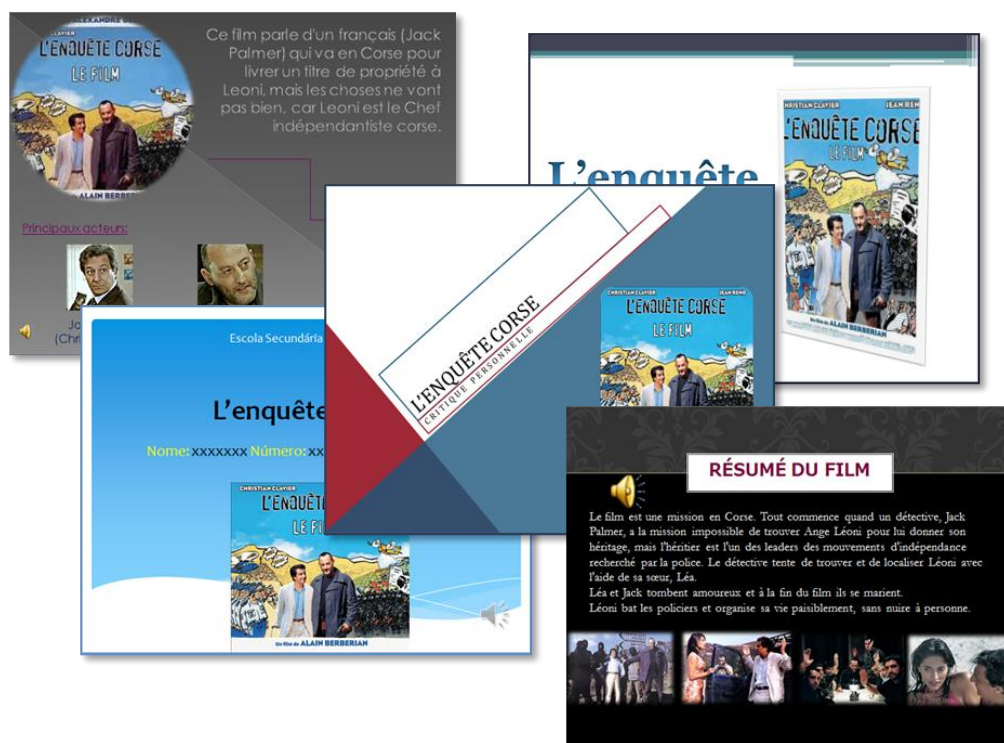
Acteurs préférés

- Mes acteurs préférés dans le film *L'enquête corse* sont Christian Clavier, qui joue le rôle de Jack Palmer, et Caterina Murino, qui joue le rôle de Léa.

Personnelle Critique

- J'ai aimé le film en dépit de ne pas réaliser la langue, mais en général j'ai aimé parce que le film est drôles.

Imagem 4: Exemplo de um dos *showcasts* criticados pelos alunos pela falta de empenho do seu autor na construção do texto e pela cópia de um *site* da Internet (aluno *m*)



The collage shows several student-made presentation slides for the film 'L'Enquête Corse'. One slide features a DVD cover and a short synopsis: 'Ce film parle d'un français (Jack Palmer) qui va en Corse pour livrer un filtre de propriété à Léoni, mais les choses ne vont pas bien, car Léoni est le Chef indépendantiste corse.' Another slide lists 'Principaux acteurs' with small portraits of the main cast members. A third slide is a simple title slide with 'L'enquête' and 'L'ENQUÊTE CORSE' and a search bar. A fourth slide is a 'RÉSUMÉ DU FILM' slide with a brief plot summary: 'Le film est une mission en Corse. Tout commence quand un détective, Jack Palmer, a la mission impossible de trouver Ange Léoni pour lui donner son héritage, mais l'héritier est l'un des leaders des mouvements d'indépendance recherchés par la police. Le détective tente de trouver et de localiser Léoni avec l'aide de sa voisine, Léa. Léa et Jack tombent amoureux et à la fin du film ils se marient. Léoni bat les policiers et organise sa vie paisiblement, sans nuire à personne.' The slides also include several small images of the film's DVD cover.

Imagem 5: Diapositivos iniciais dos primeiros *showcasts* produzidos por outros alunos (da esquerda para a direita e de cima para baixo: alunos *p*, *q*, *j*, *h* e *l*)

Na aula seguinte, cada aluno ficou incumbido de analisar e comentar o trabalho de dois colegas. Tiveram de escrever um texto onde destacariam inicialmente os aspetos positivos e, então, os aspetos a melhorar ao nível do texto escrito, da qualidade da oralidade e da apresentação do ficheiro *PowerPoint*. Os alunos analisaram os *showcasts* dos colegas e apresentaram críticas aos trabalhos que tinham revelado um menor empenho da parte dos seus autores. Apresentamos de seguida alguns desses comentários:

- «Ton travail est génial! Mais... Le son était bas et on a remarqué que tu lisais dans certaines parties. Sinon, tout était bien 😊»

- «Salut 😊. Le travail est bien organisé. Les images sont bien choisies. Je pense que tous les textes sont bien faits et l'opinion est claire et directe. Les textes sont bien faits et on voit qu'ils ne sont pas retirés de l'internet. Tu as bien accomplis les objectifs du travail. Oralité: la prononciation est bonne, mais il y a un défaut: sois un peu plus décontractée. Les images sont un peu dérégées. Quelques paroles qui peuvent être corrigées relativement à la prononciation sont "vécues", "meilleures" et "démarquent".»

- «Ton travail est presque parfait!!! J'ai trouvé seulement deux fautes qui sont: "propriété" et les pauses très longues. Ton texte est riche et complet. Ton oralité et ton accent sont bons 😊»

- «Ton travail est bien organisé et atteint les objectifs. Le son est un peu bas et tu lis un peu lentement, mais de reste c'est tout bien. 😊 Tu ne dis pas bien les mots: "histoire", "dispute" et "passion".»

- «Tu as un bon accent, mais ton travail peut avoir plus d'informations. Tu as atteint les objectifs. À la fin du travail, le son est mal enregistré et il y a quelques erreurs dans ces mots: "sœur", "péripiétés", "elle m'a impressionné", "le vilain" 😊»

- «Salut. Tu as compris tous les objectifs donnés par le professeur et les phrases de ton travail semblent faites par toi. Je pense que tu as été très nerveuse et ta vélocité est très rapide, ce qui difficile ta propre correction orale. Si tu veux un conseil, avant les présentations orales tu devais respirer et t'occuper seulement de la concentration. À mon avis, ton travail est complet et raisonnable. Trois petites fautes de prononciation: "l'histoire", "doit" et "mais". Bisous»

- «Salut. Tu as un bon accent, un texte avec qualité et bien développé, on te comprend bien, et tu montres une bonne aisance. Bien, le titre prend un certain temps à être introduit, et le temps d'attente est inutile. Les images devaient venir d'accord avec le texte. Dans le dernier diapositif le texte vient après et la voix et le texte ne sont pas synchronisés. Tu devais mettre les icônes du son caché. Finalement tu devais mettre l'identification en français. Les mots que tu a mal prononcé sont : Jack Palmer, rencontrer, par les, à la fin, mais elle. Bisous»

- «Ton travail un peu bien mais très pauvre. Le texte est bien fait, mais copié de la net (Synopsis). Le résumé du film ne l'explique pas bien. L'oralité est très pauvre, parce que tu n'as pas confirmé si les sons marchaient. Tu as des erreurs comme: "que il", l'écriture correcte est "qu'il". 😊»

- «Je pense que ton travail est bon, bien qu'on entende la gomme à mâcher. Le travail a certaines lacunes dans le son, car certaines fois il est enregistré très bas

et d'autres haut. Tu te montres à l'aise et les textes sont bien développés, c'est dommage que le texte est copié de la net.»

- «Ton travail est raisonnable mais tu as la capacité pour beaucoup plus, spécialement par rapport à l'écrite. Ta diction est très bonne mais tu dois parler de façon pausée. Les textes sur l'acteur préféré et l'opinion personnelle sont très simple, tu dois enrichir les textes. Fais attention aux fautes d'orthographe et à l'option sur le PowerPoint de reproduction automatique des fichiers audio. Bref, tu as la capacité d'être un excellent élève en français, tu dois travailler plus dur.»

A professora também escreveu os seus comentários, destacando os progressos que muitos alunos já começavam a evidenciar e apontando as falhas linguísticas e técnicas dos *showcasts*, incluindo a cópia integral de frases de *sites* da Internet. Finalmente, cada *showcast* foi exibido à turma, junto com os respetivos comentários que tiveram de ser lidos em voz alta pelo autor do *showcast*. Os alunos apreciaram os comentários uns dos outros, bem como o facto de a professora ter escrito também um comentário para cada aluno. À medida que iam vendo e ouvindo os vários *showcasts*, os alunos iam comentando que iriam aproveitar ideias para o seu próximo trabalho, que iam pôr efeitos de animação nos diapositivos e que iam escrever um texto melhor. Vários alunos decidiram que iriam usar o *software* TTS, de que a professora já tinha falado, para prepararem o próximo *showcast*, para que a oralidade ficasse melhor, entre os quais as três alunas que no início do ano tinham pedido para nunca intervirem oralmente nas aulas.

O *showcast* seguinte foi subordinado ao tema «Mes aspirations personnelles». Cada aluno deveria falar dos seus sonhos de infância e das suas aspirações futuras. Tal como na atividade anterior, o texto foi escrito previamente, mas desta vez todos estiveram atentos à qualidade do texto, reformulando-o até considerarem que a qualidade era satisfatória. Construíram então a apresentação *PowerPoint*, procurando imagens sugestivas para ilustrar os diapositivos (incluindo fotografias pessoais) e fundos atrativos. Durante a construção do *PowerPoint*, foram pedindo a opinião uns dos outros quanto à aparência dos diapositivos. O facto de saberem que os *showcasts* seriam vistos pela turma levou-os a fazer uma apresentação mais interessante e mesmo os alunos mais tímidos elaboraram *showcasts* falando de aspetos pessoais e usando fotografias suas.

Mon passé

Quand j'étais petit je voulais être un joueur de football, parce que j'adorais jouer avec mes amis, mais cela pas passé d'un stupid rêve d'enfant.



Mon avenir

À la mesure que je grandi ces rêves sont disparus. J'adore toujours jouer la guitare. Il y a un peu plus d'un an que j'ai découvert la musique et depuis ce moment je me suis consacré assez à la musique.



Mes aspirations

Dans dix ans, j'imagine que j'aurai une famille et je serai un fameux guitariste.



Le présent

Aujourd'hui je forme une bande et j'espère réussir ce rêve.



Imagem 6: Alguns dos diapositivos que integram o segundo *showcast* criado por um dos alunos com mais dificuldades – aluno o.

HISTOIRE

- Quand j'étais petite j'étais très heureuse parce que je n'allais pas à l'école.
- Il y a eu une fois où je suis tombé à l'hôpital parce que je suis venue de l'Alentejo et mes parents avaient acheté une pastique sur le bord de la route.



...

- Quand je suis rentrée, j'ai voulu le manger, mais on m'a dit qu'il faisait très chaud.
- Quand tout le monde dormait, j'ai mangé tout et le lendemain, quand je me suis réveillé, j'étais malade et j'ai beaucoup vomi, alors je suis allée à l'hôpital.



...

- Les médecins ne pouvaient pas voir ce qu'il y avait mais quand ma grand-mère est allée manger la pastèque, il n'y avait rien et puis elle a appelé ma mère pour lui dire que j'avais mangé de la pastèque.
- À l'époque je rêvais de devenir vétérinaire parce que j'aimais et j'aime beaucoup les animaux.



...

- Aujourd'hui j'ai presque seize et je suis en doute.
- Dix ans à partir de maintenant, j'imagine travailler sur ce que j'aime faire.



Imagem 7: Alguns dos diapositivos que integram o segundo *showcast* criado por uma das alunas com mais dificuldades na oralidade – aluno e.

Le passé

- ▶ Quand j'étais petite, je voulais devenir sœur parce que je pensais qu'elles ne mouraient pas. Je rêvais beaucoup, j'étais rêveuse, petite, j'avais le morve au nez, mais j'étais un enfant plein d'imagination.



Mes aspirations d'enfance

- ▶ En enfant, j'aimais faire bungee-jumping, voyager beaucoup, faire beaucoup d'amitiés, flirter beaucoup, nager avec les dauphins, enfin j'étais un enfant rêveur...



Aujourd'hui

- ▶ Actuellement, j'ai 18 ans et quelques amitiés sont très véritables, j'ai flirté beaucoup et je suis tombée d'amoureuse un fois, j'ai nagé avec les dauphins en Cape Vert, mon pays.
- ▶ J'ai aimé faire toutes ces choses, mais maintenant j'ai grandi beaucoup psychologiquement et un peu physiquement.
- ▶ J'ai d'autres aspirations: finir tous mes études parce que je veux devenir avocat.



Dans 10 ans

- ▶ Dans 10 ans j'espère recevoir une proposition de travail dans un autre pays comme il faut, voyager par le monde parce que j'espère avoir des moyens, enfin... vivre ma vie et après je pense former une famille.



Imagem 8: Alguns dos diapositivos que integram o segundo *showcast* criado por outra aluna – aluno c.

Mon passé

Quand j'étais petit, avec 6/7 ans, je voulais devenir pompier, parce que je pensais qu'ils étaient les meilleurs.



Mon avenir

5 ans plus tard, je voulais devenir journaliste, parce que j'aime le journalisme et j'aimerais travailler dans un journal. Et ainsi a été mon enfance.



Mes aspirations

Dans dix ans, j'imagine que j'aurai une famille et un emploi: je serai un journaliste très compétent.



Le présent

Aujourd'hui je ne sais pas ce que je veux. Je pense que c'est très tôt.



Imagem 9: Alguns dos diapositivos que integram o segundo *showcast* criado por outro aluno – aluno g.

Mon passé et mon avenir

ÉCOLE SECONDAIRE DE L'AMADORA
ANNÉ: 2011/2012

DISCIPLINE: FRANÇAIS
PROFESSEUR: ANA MARIA MARMELEIRA

CLASSE: 10ºXX/ NUMÉRO: XX
ÉLÈVE: XXX XXX XXXXX

Mon enfance

Quand j'étais petite, je me suis préoccupée de devenir une personne bien élevée et responsable, en profitant mon enfance pour apprendre et grandir avec mes fautes.

Quand j'ai eu onze ou douze ans, mon objectif-ci est devenu plus clair et, l'essentiel à ce moment-là, pour moi, je suis devenue une adolescente auto-suffisante et auto-disciplinée.

Maintenant,

J'ai quinze ans et je peux dire que, sans l'éducation que ma famille m'a donnée, sans le catholicisme, sans le scoutisme et sans mon frère, je n'aurais pas réussi à profiter mon enfance.

Une profession

Encore dans mon enfance, je ne pensais pas beaucoup à la profession que je voulais avoir.

À quatorze ans, j'ai dû me décider, mais, en ce moment, je ne sais pas ce que je veux faire...

J'ai choisi cette formation-ci (langues et humanités) parce que c'est la formation qui s'identifie le plus avec moi.

Imagem 10: Diapositivos que integravam o segundo showcast criado pela aluna com melhor desempenho na turma (aluna k). O texto original da aluna precisou de muito poucas correções.

Mes rêves...

Travail réalisé par:
xxxxxxx n°xx

Mes rêves

Quand j'étais petit, je voulais être un motocycliste. J'ai aimé toujours la vitesse et pour moi, être un pilote était la meilleur profession du monde.

UN PEU SUR MOI, XXXXXX.

Mon Passé et mon Avenir

D JE SERAJS GRAND

Professeur: Ana Marmeleira

Imagem 11: Diapositivos iniciais de showcasts produzidos por outros alunos. (de cima para baixo e da esquerda para a direita: alunos b, h, f, re d)

A gravação do áudio foi uma atividade prolongada, pois os alunos já não se contentaram com as suas gravações iniciais e foram muito mais críticos em relação às suas falhas do que nas atividades anteriores, querendo corrigir todas as falhas de que se apercebiavam, dizendo que desta vez iriam apresentar um *showcast* bem feito. Mesmo sendo uma atividade individual, os alunos foram pedindo a outros colegas da turma que ouvissem as suas gravações e dessem a sua opinião. Esses colegas foram apontando falhas de pronúncia, de ritmo ou de tom de voz (pouco espontâneo). Embora a professora circulasse sempre entre os alunos e lhes esclarecesse sempre uma ou outra dúvida pontual, os alunos trabalharam espontaneamente de forma autónoma e também espontaneamente recorreram à cooperação interpares para a correção dos *showcasts*. Cerca de metade da turma conseguiu concluir a gravação na aula, mas os restantes tiveram de fazê-lo em casa. Os alunos com mais dificuldades disseram que precisavam de mais tempo para conseguir terminar o trabalho, pois estavam decididos a fazê-lo o melhor possível. Embora estes *showcasts* ainda apresentassem falhas estavam esteticamente apelativos e representavam um bom progresso no domínio da língua.

Tal como na atividade anterior, os *showcasts* foram sujeitos à apreciação escrita dos colegas. Desta vez, coube apenas um *showcast* a cada aluno, mas essa apreciação teve de ser feita com base nos critérios de avaliação definidos na escola para a avaliação das produções orais (Anexo 2), devendo ser proposta uma classificação de um a cinco para cada critério, bem como uma classificação global, de zero a vinte valores, devidamente justificada. As classificações globais foram positivas, tendo os alunos considerado que a qualidade dos trabalhos era satisfatória e melhor do que a dos *showcasts* anteriores. Apresentamos de seguida três exemplos desses comentários:

- «Le travail est bon. La capacité à communiquer pourrait être meilleur, parce qu'on comprend que tu lis. La prosodie est bonne. Le lexique, tu as été plus pauvre. La pertinence grammaticale devait améliorer.

Capacité à communiquer : 3
Prosodie: 4
Lexique: 3
Pertinence grammaticale: 3
Finale : 13»

- «En général ton travail est bon, mais ... on note un peu que tu lis. En ce qui concerne la capacité à communiquer - Note 2. Tu peux améliorer, je ne pouvais pas tout comprendre. La prononciation est très bonne, mais le rythme a besoin d'améliorer un peu - Note 3. Le vocabulaire est très bon et on peut voir que le texte a été fait par toi - Note 3. La structure de la phrase est bonne. - Note 4
Ton travail - Note 15. Bisous»

-
- «Capacité à communiquer- 4
 - Prosodie- 2
 - Lexique- 3
 - Pertinence grammaticale- 3

Dans le domaine Prosodie ta note est basse parce que quand tu parles on entend beaucoup ta respiration, ce qui entrave la compréhension. Ta note finale est 12, ton travail est bon en général.

Bisooooooooous ❤️»

De acordo com os alunos, este exercício permitiu-lhes, por um lado, melhorarem a sua produção oral e escrita e, por outro, interiorizarem melhor os critérios de avaliação utilizados na escola.

A construção do terceiro *showcast* seguiu uma metodologia diferente e culminou com uma apresentação oral ao vivo. Foi dada aos alunos uma lista com vinte situações da vida quotidiana (adaptadas ao nível linguístico dos alunos) que qualquer um deles poderia enfrentar se viajasse para um país de língua francesa, como a ida a uma loja para trocar uma peça de vestuário com defeito, a ida a um restaurante, a apresentação numa esquadra de Polícia para relatar a perda da carteira, entre outras. Os alunos tiveram de organizar-se em pares ou em grupos de três e simular oralmente duas ou três dessas situações, de acordo com o número de alunos do grupo, de modo a fazer um *showcast* e, depois, a respetiva apresentação oral. Os diálogos foram preparados numa folha de rascunho e, depois de ensaiados para que o tom fosse o mais coloquial possível, os alunos procederam à gravação dos mesmos, criando os *podcasts* correspondentes. As folhas de rascunho foram deitadas fora. Três semanas depois, os alunos tiveram de criar um *showcast* a partir dos *podcasts* previamente gravados, podendo fazer pequenas correções na versão escrita dos diálogos, mas esforçando-se para respeitar ao máximo o texto da versão oral. Os alunos tiveram de compreender o que tinham dito para poder realizar a tarefa, pois não tinham a versão escrita dos diálogos. Nos *showcasts* anteriores, os alunos construíram primeiro o ficheiro *PowerPoint*, com o texto escrito e só depois procederam à gravação oral, o que os levou a compreender que qualquer produção oral tem de ser devidamente preparada. Neste *showcast*, a criação da apresentação *PowerPoint* foi posterior à gravação para que os diálogos tivessem um tom mais espontâneo e menos lido e para que os alunos conseguissem fazer uma espécie de ditado a partir da sua própria locução.



Imagem 12: Diapositivos do *showcast* a pares produzido pelas alunas *d e p*.

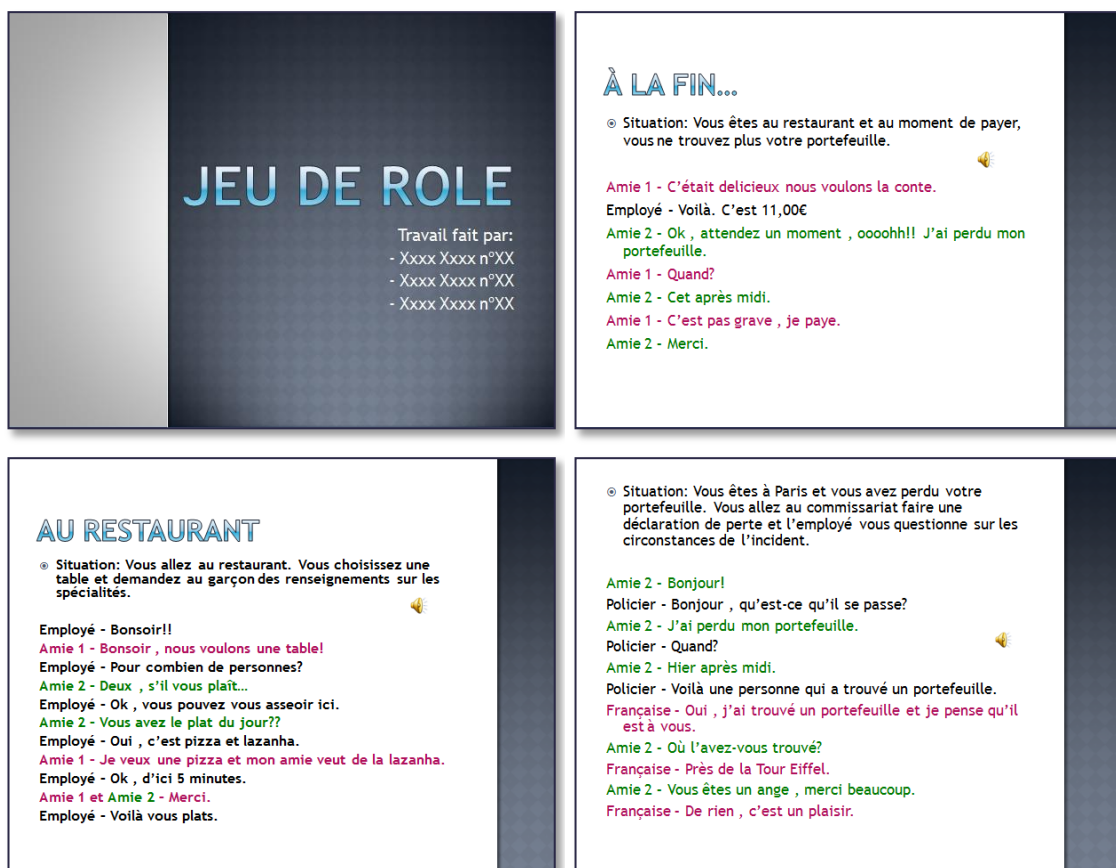


Imagem 13: Diapositivos do *showcast* produzido em grupo por três alunos: *b, c e l*

Três semanas depois, os alunos tiveram finalmente de apresentar os seus diálogos à turma, estando já muitos deles convencidos de que a professora se esquecera de concluir a atividade, uma vez que os *showcasts* não tinham sido exibidos à turma. Foi-lhes dado um tempo para ensaiarem, podendo ver e ouvir o seu *showcast*. Cada par/grupo encenou o diálogo perante a turma e, no final de cada apresentação, os colegas fizeram breves comentários sobre a qualidade da oralidade, referindo aspetos como a pronúncia e o à-vontade. De seguida, o *showcast* correspondente foi apresentado à turma e os colegas tiveram de comentar se notavam alguma diferença entre a qualidade da oralidade no *showcast* e na apresentação ao vivo. Em todos os casos se considerou que as apresentações ao vivo estiveram melhores, sendo evidente o progresso dos alunos entre o momento da gravação e o da apresentação oral. Os alunos fizeram ainda observações quanto à qualidade do texto escrito, assinalando as falhas encontradas.

Todos os alunos apreciaram a atividade e afirmaram ter-se sentido à-vontade ao apresentar o diálogo perante a turma. Apreciaram sobretudo a possibilidade de fazer uma retrospectiva e ver a sua própria evolução e a dos colegas no espaço de um mês e meio no que diz respeito à qualidade das produções orais, compreendendo, então, por que razão decorreu tanto tempo entre o início e a conclusão da atividade.

O último *showcast* agradou particularmente aos alunos, pois fez um apelo mais forte à sua criatividade. Ainda antes de lerem o conto que ia ser analisado na aula, foi-lhes solicitado que inventassem uma história subordinada ao título «Le passe-muraille». Tinham de narrar como descobriram que tinham o dom de atravessar as paredes e o que fizeram com esse dom. O entusiasmo foi tal que escreveram textos muito mais longos do que a professora esperava, embora com falhas, pois usaram estruturas de frase com as quais ainda não estavam familiarizados. A maioria dos alunos quis que a professora os ajudasse a corrigir os textos, para que o seu *showcast* fosse perfeito. Ficou decidido que as gravações seriam feitas em casa, para que não houvesse barulho de fundo como acontece sempre que se grava na aula, pois o microfone capta as vozes dos outros alunos que estão também a gravar ou a conversar sobre os trabalhos. No final, os *showcasts* foram todos apresentados à turma e os alunos apreciaram não só as histórias uns dos outros como a sua leitura enfática. De facto, mesmo os alunos com mais dificuldades esforçaram-se para ter o tom natural de um contador de histórias. Nas páginas seguintes, apresentamos alguns exemplos que permitem verificar o empenho e a criatividade dos alunos.



Imagem 14: Último *showcast* produzido por uma das alunas com mais dificuldades (aluna I)



Imagem 15: Último *showcast* produzido por um dos alunos com mais dificuldades (aluno o)




Il était une fois	Réaction	Après savoir.....
<ul style="list-style-type: none"> ✦ Un jour, il faisait du soleil et j'avais très soif, et je me suis appuyé sur un mur chez moi et une chose est arrivée par magie..... ✦ J'ai passé à travers le mur et je me suis trouvé dans le frigo.... J'ai été très surpris avec le succédé. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ J'étais avec ma petite amie, et elle a été surprise et a eu peur. Elle a téléphoné à ses amies pour raconter l'histoire, et tous mes amis ont su le succédé. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Après savoir mon don, je n'ai pas compris pourquoi il est arrivé à moi, et j'ai pensé que ce don me serait très utile. ✦ Alors, j'ai utilisé mon don pour entrer dans les usines de jus de fruits et voler toutes les bouteilles de jus que je pouvais boire. ✦ Malheureusement, j'ai grossi un peu... 

Imagem 16: Último showcast produzido pelo aluno s, ilustrando o humor na criação de histórias



<p>Bonjour, je m'appelle Inês et j'ai 16 ans.</p> <p>Il y a quelques jours, j'ai découvert que j'ai le don de traverser les murs... Comme c'est beau! Vous devez vous demander comment est-ce que je l'ai découvert.</p>	<p>Bien, mes parents ont divorcé. Je pense que comme toute personne normale, j'étais en colère, et pour décharger ma colère, j'ai frappé le mur de ma chambre et, en le faisant, ma main a traversé le mur, comme dans les films!</p>	<p>J'ai essayé une fois de plus de passer par le mur et en essayant, je suis entrée dans un monde magique!</p> <p>Rempli de dauphins, une immense plage, Le climat parfait... un monde enchanté.</p> 
<p>Traversé le mur, j'étais fascinée!</p> <p>Pendant une heure j'ai été surprise, en regardant cet énorme «monde». Je voulais aller à l'eau pour plonger. Je n'ai pas remarqué que c'était du sable mouvant et je suis tombée...</p>	 <p>J'ai essayé de crier, comme je pouvais, et un garçon qui était emprisonné pendant deux ans m'a sauvé.</p> <p>Je l'ai remercié et, effrayé, je suis retournée dans ma chambre.</p>	<p>J'étais au lit et je me suis endormie. Je me suis réveillée seulement le matin suivant. Ayant peur, j'ai essayé de traverser le mur, mais ... je ne pouvais pas.</p> <p>Mon don a disparu. D'une certaine manière, je pense que c'est mieux...</p>

Imagem 17: Último showcast produzido pela aluna i, ilustrando a imaginação na criação de histórias

Le Passe-Muraille



XXXXXXXXXXXXXX
10° XX

Au fond de la salle, la dernière table à côté de la fenêtre, Isaïe était assis et essayait de s'éloigner de l'ennuyeuse leçon d'Histoire. Il cherchait quelque chose qui suscite son attention dans le paysage qu'il observait par la fenêtre.

Aux yeux du monde, Isaïe semble un jeune comme tous les autres. Il a une vie parfaite mais tous ne se rendent pas compte de l'étrange capacité d'Isaïe de traverser les murs.



Il s'est réveillé de ses pensées à cause de la sonnerie stridente. Il était assis pendant que ses collègues sortaient de la classe euphoriquement.

Au milieu de toute la confusion, certaines filles de la classe ont profité pour provoquer Alice, une fille introvertie de la classe d'Isaïe.



Elles ont commencé par des offenses et des menaces qui ont conduit à une grande bousculade qui a renversé Alice.



Il a vu cet exemple de violence révoltante mais avant qu'il ait eu le temps d'aborder Alice, elle avait déjà quitté la classe en larmes.

Alice était montée jusqu'au toit de l'immeuble et était appuyée contre le mur avec les pieds sur le bord du bâtiment. Elle regardait désespérément le sol de granite où elle était destinée à se jeter mais d'un coup deux bras sortant du mur ont attrapé la jeune fille par la ceinture.




“S’il te plaît, ne fait pas ça. Tu n’es pas seule, Je suis ici pour toi.”

Fin

Imagem 18: Exemplo dum trabalho que ilustra a criatividade dos alunos na construção dos *showcasts* (aluna t)



Imagem 20: Exemplos de outros *showcasts*, que permitem ilustrar as diferentes dimensões das histórias criadas pelos alunos (de cima para baixo: alunos *h*, *q*, *r*, *e* e *a* nas grelhas)

Em síntese, a criação de *showcasts* foi uma metodologia que permitiu atingir os mesmos objetivos que os *podcasts*, nomeadamente a promoção da auto e heteroavaliação, do trabalho colaborativo e da autonomia dos alunos. Embora os

podcasts tivessem permitido que os alunos ultrapassassem o receio de exporem a sua produção oral, os *showcasts* deram um contributo maior para a desinibição dos alunos, especialmente dos com maiores dificuldades ao nível da oralidade. Estes, tendo consciência das suas dificuldades, esforçaram-se para construir um *showcast* visualmente apelativo, recebendo elogios dos colegas, apesar das falhas orais. Isso motivou-os a se empenharem na superação das suas dificuldades, esforçando-se para que a qualidade da produção oral correspondesse à do resto do trabalho. As três alunas com maiores dificuldades levaram mais tempo que os colegas a concluir os seus trabalhos e terminaram-nos sempre em casa, ao seu próprio ritmo, pois tiveram de repetir muitas vezes as suas gravações, mas ficaram sempre satisfeitas por ter conseguido fazer o trabalho.

Além disso, os alunos passaram a mostrar uma maior preocupação com a qualidade dos seus textos escritos, pois estes estariam visíveis para toda a turma. A existência de uma versão escrita do texto oral revelou-se útil, na opinião dos alunos, pois permitiu que compreendessem bem os *showcasts* dos colegas mesmo quando havia falhas de oralidade e ajudava-os a concentrar-se durante a exibição dos trabalhos. Apesar de no início os alunos terem considerado que a construção do *showcast* era trabalhosa, quando comparada com o *podcast*, apreciaram construí-los pois o resultado final era mais apelativo do que o *podcast* simples.

Finalmente, os *showcasts* permitiram uma diversidade de produções orais, desde o comentário, ao relato de experiências pessoais, passando pela criação de pequenas ficções e de simulações, sendo usados quer como produção individual oral e escrita, quer como interação oral entre alunos.

5.5. A evolução das competências de oralidade

5.5.1. Resultados da avaliação diagnóstica no início do ano letivo

No início do ano letivo foi realizada uma avaliação diagnóstica de modo a aferir o grau de desenvolvimento das competências de oralidade e de escrita dos alunos. Os resultados apontaram para um fraco domínio da língua francesa, quer ao nível escrito quer oral, como se descreve abaixo:

- **compreensão escrita:** a média global da turma num exercício de verificação da compreensão de um texto situou-se nos dez valores (numa escala de zero a vinte),

havendo cinco alunos entre oito e nove valores, doze alunos entre dez e onze valores e três alunos acima de doze valores;

- **compreensão oral:** nenhum dos alunos conseguiu compreender o que foi dito num pequeno *podcast* após a primeira audição. A situação repetiu-se após a segunda audição. Depois da terceira audição, apenas duas alunas conseguiram compreender o assunto global do texto oral. O *podcast* foi então analisado passo a passo e traduzido em conjunto, havendo vários alunos a contribuírem pontualmente para essa tradução. As mesmas dificuldades foram detetadas na compreensão de frases ditas pela professora;

- **produção escrita:** todos os alunos produziram o texto solicitado, mas escreveram apenas três ou quatro linhas em média, com bastantes falhas ao nível morfosintático e lexical;

- **produção oral:** a maioria dos alunos teve muita dificuldade em fazer uma pequena apresentação pessoal, não sendo capazes de usar mais do que duas pequenas frases, com incorreções ao nível morfosintático e fonético. Quase nenhum aluno conseguiu realizar um segundo exercício que consistia em descrever a situação retratada numa imagem. Apenas três tentaram fazê-lo, embora com muitas falhas. Os restantes alunos afirmaram não ser capazes de o fazer.

Assim, de acordo com os resultados da avaliação diagnóstica, três alunos situaram-se entre os dez e os doze valores, doze alunos entre os oito e os nove, e cinco alunos abaixo de oito, sendo que o desempenho ao nível da oralidade foi inferior ao da escrita.

5.5.2. Evolução dos resultados ao longo do ano

As atividades realizadas nas aulas para promover o desenvolvimento da competência de compreensão oral permitiram à professora ter a perceção de que houve uma evolução positiva, uma vez que os alunos conseguiram compreender com cada vez menos dificuldade os *podcasts* utilizados na aula, conforme referido em 5.3.1. Também nas aulas a professora pôde fazer um uso gradualmente maior da língua francesa ao falar com alunos sem a necessidade sistemática de traduzir tudo o que dizia para Português. Esta evolução ficou evidente ainda nos momentos formais de avaliação da compreensão oral incluídos nos testes de avaliação de fevereiro e de maio (cf. 5.3.2.).

Na tabela abaixo são apresentados os resultados relativos à avaliação da compreensão oral nas atividades de diagnóstico e nos dois testes de avaliação, sendo os alunos designados de a) a t) e sendo a avaliação expressa numa escala de zero a vinte valores.

TABELA 1: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO ORAL

	Avaliação diagnóstica	1º teste de avaliação com <i>podcast</i>	2º teste de avaliação com <i>podcast</i>	Diferença entre a avaliação diagnóstica e o 1º teste de avaliação	Diferença entre o 1º e o 2º teste de avaliação	Diferença entre a avaliação diagnóstica e o 2º teste de avaliação
	setembro	fevereiro	maio			
aluno a)	6	15	17,6	+9,0	+2,6	+11,6
aluno b)	9	16	20	+7,0	+4,0	+11,0
aluno c)	11	15,5	20	+4,5	+4,5	+9,0
aluno d)	8	15,5	18,5	+7,5	+3,0	+10,5
aluno e)	5	12	13,2	+7,0	+1,2	+8,2
aluno f)	11	17,6	18,5	+6,6	+0,9	+7,5
aluno g)	9	20	18,5	+11,0	-1,5	+9,5
aluno h)	8	17,6	17,6	+9,6	0	+9,6
aluno i)	9	17,6	17,6	+8,6	0	+8,6
aluno j)	7	14	13,2	+7,0	-0,8	+6,2
aluno k)	12	17,6	20	+5,6	+2,4	+8,0
aluno l)	5	11	13,2	+6,0	+2,2	+8,2
aluno m)	9	16,5	17,6	+7,5	+1,1	+8,6
aluno n)	6	11	13,2	+5,0	+2,2	+7,2
aluno o)	8	14	13,2	+6,0	-0,8	+5,2
aluno p)	8	15,5	16	+7,5	+0,5	+8,0
aluno q)	9	17,6	17	+8,6	-0,6	+8,0
aluno r)	9	16	17,6	+7,0	+1,6	+8,6
aluno s)	10	18,5	17,6	+8,5	-0,9	+7,6
aluno t)	12	20	20	+8,0	0	+8,0
Média	8,55	15,93	17,01	+7,38	+1,08	+8,46
Nota Mínima	5	11	13,2	+4,5	-1,5	+5,2
Nota Máxima	12	20	20	+11,0	+4,5	+11,6

Os valores apresentados permitem concluir que houve uma evolução muito significativa da competência de compreensão oral dos alunos desde o início até ao final do ano letivo. Na avaliação diagnóstica a média foi de 8,6 valores e no segundo teste foi de 17 valores, tendo havido um aumento de cerca de 8,5 valores em média entre os resultados obtidos na avaliação diagnóstica e no segundo teste de avaliação. Os alunos com pior desempenho na avaliação diagnóstica (entre cinco e sete valores) registaram uma melhoria média de 8,3 valores, tendo um desses alunos conseguido atingir a classificação de 17,6 valores no segundo teste. Os alunos com desempenho positivo na avaliação diagnóstica progrediram também de forma significativa, com classificações entre 17,6 e 20 valores. É de registar ainda que a maior evolução ocorreu entre a avaliação diagnóstica e o primeiro teste, em fevereiro, com uma melhoria média de 7,4 valores, correspondendo as classificações do segundo teste a uma consolidação dessa evolução, com uma melhoria de 1,1 valor, em média. Alguns alunos tiveram resultados um pouco mais baixos no segundo teste do que no primeiro, mas foram pequenas descidas na sua maioria inferiores a um valor.

Quanto aos valores mínimos e máximos, também se registou uma evolução positiva. Na avaliação diagnóstica registou-se uma classificação mínima de 5 valores, havendo cinco alunos entre cinco e sete valores. A classificação mais alta foi de 12 valores, havendo só cinco alunos com classificação positiva. No primeiro teste, a classificação mínima foi de 11 valores e no segundo de 13,2. A classificação máxima foi de 20 valores em ambos os testes (dois alunos no primeiro e quatro no segundo).

No que diz respeito à produção oral, também se registou uma melhoria significativa. Os critérios de avaliação das produções orais utilizados na escola para a disciplina de Francês, definidos pelo Grupo de Recrutamento e aprovados pelo Conselho Pedagógico, contemplam quatro itens:

- capacidade de comunicar (à-vontade, espontaneidade, mensagem compreensível);
- prosódia (pronúncia, acentuação, entoação, ritmo);
- léxico (vocabulário rico, pertinente)
- pertinência gramatical (correção gramatical).

Cada item é classificado numa escala de 1 a 5, sendo 1 correspondente ao Muito Fraco e 5 ao Muito Bom. Da soma desses itens resulta a classificação final das produções orais, expressa numa escala de zero a vinte valores.

Na tabela abaixo são apresentados os resultados relativos à avaliação das produções orais que foram sujeitas a avaliação sumativa, sendo os alunos designados de a) a t). As colunas P1 a P8 correspondem às seguintes produções orais:

- P1: *podcast* com diálogo sobre a família;
- P2: *showcast* com comentário sobre o filme;
- P3: *showcast* sobre as aspirações pessoais;
- P4: *showcast* com diálogos de simulação de situações da vida real;
- P5: apresentação oral ao vivo sobre uma notícia (assinalada na tabela a sombreado);
- P6: apresentação oral ao vivo dos diálogos de simulação de situações da vida real (assinalada na tabela a sombreado);
- P7: leitura do conto;
- P8: *showcast* com história criada pelos alunos.

**TABELA 2: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL
(Nota final)**

	Nota Final							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
aluno a)	9	10,5	10,5	12,5	10,5	13	13	13,5
aluno b)	10,5	9,5	11	13,5	12	14	15	13
aluno c)	9,5	12,5	12,5	13,5	13	14	15	13,5
aluno d)	9	12	12,5	12,5	11	13	14	13,5
aluno e)	9	9	9	10,5	9	11	12	11
aluno f)	10,5	13	13,5	13,5	13,5	14	14	15
aluno g)	9,5	11	11,5	12,5	12	12,5	14	nf
aluno h)	9	12	12	11,5	11,5	13	12	13
aluno i)	9	11,5	11,5	12,5	11,5	13	14	14
aluno j)	9,5	11	11	12	10,5	12,5	14	13,5
aluno k)	13,5	15	16	15	15	15,5	18	18
aluno l)	8,5	8	8	11	9,5	12	12	12,5
aluno m)	9,5	9,5	9,5	11,5	13	12	12	11,5
aluno n)	9	nf	nf	11	9	12	13	nf
aluno o)	9,5	9	11	12	12	12,5	13	12,5
aluno p)	9,5	8	10,5	12	11	13	14	13
aluno q)	9,5	10	10	12	11	12,5	13	11,5
aluno r)	9,5	10,5	12	13	13,5	14	17	14
aluno s)	9,5	11,5	13	13	14	13	16	13,5
aluno t)	13,5	15,5	16	15	15	15,5	18	18
Média	9,8	11,0	11,6	12,5	11,9	13,1	14,2	13,6
Nota Mínima	8,5	8	8	10,5	9	11	12	11
Nota Máxima	13,5	15,5	16	15	15	15,5	18	18
<10	16	6	3	0	3	0	0	0
≥14	0	2	2	2	3	6	12	5

**TABELA 3: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL
(item Capacidade para comunicar)**

	Capacidade de comunicar							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
aluno a)	2	2,5	2,5	3	3	3,5	3,5	3,5
aluno b)	3	2,5	3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
aluno c)	2	3	3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5
aluno d)	2	3	3	3	3	3	3,5	3,5
aluno e)	2	1,5	1,5	2	2,5	2	3	3
aluno f)	3	3	3,5	3,5	4	3,5	3,5	4
aluno g)	2	3	3	3	3	3	3,5	nf
aluno h)	2	3	3	3	3	4	3	3
aluno i)	2	3	3	3	3	3	3,5	4
aluno j)	2	2,5	2,5	2,5	3	2,5	3,5	3,5
aluno k)	3	3,5	4	4	4	4	4,5	4,5
aluno l)	1,5	1,5	1,5	2,5	2,5	3	3	3,5
aluno m)	2	2,5	2,5	3	3,5	3	3	3
aluno n)	2	nf	nf	3	2,5	3,5	3	nf
aluno o)	2	2,5	3	3	3	3	3,5	3
aluno p)	2	2,5	3	3	3	3,5	3,5	3,5
aluno q)	2	2,5	2,5	3	3	3	3	3
aluno r)	2	2,5	3	3,5	4	4	4,5	4
aluno s)	2	2,5	3,5	3,5	4	3,5	4	4
aluno t)	3	4	4	4	4	4	4,5	4,5
Média	2,2	2,7	2,9	3,1	3,3	3,3	3,5	3,6
Nota Mínima	1,5	1,5	1,5	2	2,5	2	3	3
Nota Máxima	3	4	4	4	4	4	4,5	4,5
<3	16	11	6	3	3	2	0	0
≥4	0	1	2	2	5	4	4	6

**TABELA 4: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL
(item Prosódia)**

	Prosódia							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
aluno a)	2	2,5	2,5	3	3	3	3	3,5
aluno b)	2,5	2,5	3	3,5	3	4	4	3,5
aluno c)	2,5	3,5	3,5	3,5	3,5	4	4	4
aluno d)	2	3	3,5	3	3	3,5	3,5	4
aluno e)	2	1,5	1,5	2	2,5	2,5	3	3
aluno f)	2,5	3,5	3,5	3,5	3,5	4	4	4
aluno g)	2,5	3	3	3	3	3	3,5	nf
aluno h)	2	3	3	3	3	3,5	3	3,5
aluno i)	2	3	3	3	3	3,5	3,5	3,5
aluno j)	2,5	3	3	3	3	3,5	3,5	3,5
aluno k)	3,5	4	4,5	4	4	4,5	4,5	4,5
aluno l)	2	1,5	1,5	2,5	2	3	3	3
aluno m)	2,5	3	3	3	3,5	3,5	3	3
aluno n)	2	nf	nf	3	2,5	3,5	3,5	nf
aluno o)	2,5	3	3	3	3,5	3,5	3	3,5
aluno p)	2,5	2	3	3	3	3,5	3,5	3,5
aluno q)	2,5	3	3	3	3	3,5	3,5	3
aluno r)	2,5	3	3	3,5	3,5	4	4	4
aluno s)	2,5	3	3,5	3,5	4	3,5	4	4
aluno t)	3,5	3,5	4	4	4	4,5	4,5	4,5
Média	2,4	2,9	3,1	3,2	3,2	3,6	3,6	3,6
Nota Mínima	2	1,5	1,5	2	2	2,5	3	3
Nota Máxima	3,5	4	4,5	4	4	4,5	4,5	4,5
<3	18	5	3	2	3	1	0	0
≥4	0	1	2	2	3	6	7	7

**TABELA 5: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL
(item Léxico)**

	Léxico							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
aluno a)	2,5	2,5	2,5	3	2	3	-	3,5
aluno b)	2,5	2	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno c)	2,5	3	3	3	3	3	-	3
aluno d)	2,5	3	3	3	2,5	3	-	3
aluno e)	2,5	3	3	3	2	3	-	2,5
aluno f)	2,5	3	3	3	3	3	-	3,5
aluno g)	2,5	2,5	3	3	3	3	-	nf
aluno h)	2,5	3	3	2,5	2,5	2,5	-	3,5
aluno i)	2,5	2,5	2,5	3	2,5	3	-	3,5
aluno j)	2,5	2,5	2,5	3	2	3	-	3,5
aluno k)	3,5	3,5	3,5	3	3,5	3	-	4,5
aluno l)	2,5	2,5	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno m)	2,5	2	2	2,5	3	2,5	-	2,5
aluno n)	2,5	nf	nf	2,5	2	2,5	-	nf
aluno o)	2,5	2	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno p)	2,5	2	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno q)	2,5	2	2	3	2,5	3	-	2,5
aluno r)	2,5	2,5	3	3	3	3	-	3
aluno s)	2,5	3	3	3	3	3	-	2,5
aluno t)	3,5	4	4	3	3,5	3	-	4,5
Média	2,6	2,7	2,8	2,9	2,7	2,9	-	3,2
Nota Mínima	2,5	2	2	2,5	2	2,5	-	2,5
Nota Máxima	3,5	4	4	3	3,5	3	-	4,5
<3	18	11	9	3	12	3	0	4
≥4	0	1	1	0	0	0	0	2

**TABELA 6: RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ORAL
(item Pertinência Gramatical)**

	Pertinência Gramatical							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
aluno a)	2,5	3	3	3,5	2,5	3,5	-	3
aluno b)	2,5	2,5	2,5	3,5	3	3,5	-	3
aluno c)	2,5	3	3	3,5	3	3,5	-	3
aluno d)	2,5	3	3	3,5	2,5	3,5	-	3
aluno e)	2,5	3	3	3,5	2	3,5	-	2,5
aluno f)	2,5	3,5	3,5	3,5	3	3,5	-	3,5
aluno g)	2,5	2,5	2,5	3,5	3	3,5	-	nf
aluno h)	2,5	3	3	3	3	3	-	3
aluno i)	2,5	3	3	3,5	3	3,5	-	3
aluno j)	2,5	3	3	3,5	2,5	3,5	-	3
aluno k)	3,5	4	4	4	3,5	4	-	4,5
aluno l)	2,5	2,5	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno m)	2,5	2	2	3	3	3	-	3
aluno n)	2,5	nf	nf	2,5	2	2,5	-	nf
aluno o)	2,5	1,5	2,5	3	3	3	-	3
aluno p)	2,5	1,5	2	3	2,5	3	-	3
aluno q)	2,5	2,5	2,5	3	2,5	3	-	3
aluno r)	2,5	2,5	3	3	3	3	-	3
aluno s)	2,5	3	3	3	3	3	-	3
aluno t)	3,5	4	4	4	3,5	4	-	4,5
Média	2,6	2,8	2,9	3,3	2,8	3,3	-	3,2
Nota Mínima	2,5	1,5	2	2,5	2	2,5	-	2,5
Nota Máxima	3,5	4	4	4	3,5	4	-	4,5
<3	18	8	7	1	8	1	0	1
≥4	0	2	2	2	0	2	0	2

Os dados apresentados nas tabelas 2 a 6 permitem verificar a evolução gradual dos alunos ao longo do ano letivo nos vários itens.

No que diz respeito ao item “Capacidade de Comunicar”, verificou-se uma evolução positiva entre a média da primeira e da última produção de 1,4 pontos (de 2,2 para 3,6), bem como na nota mínima, que passou de 1,5 para 3, e na nota máxima, que passou de 3 para 4,5. a mesma evolução foi verificada em todos os outros itens. A média da “Prosódia” subiu 1,2 pontos (de 2,4 para 3,6), passando a nota mínima de 2 para 3 e a máxima de 3,5 para 4,5; a média tanto do “Léxico” como da “Pertinência Gramatical” aumentou 0,6 pontos (de 2,6 para 3,2), mantendo-se a nota mínima dos dois itens em 2,5 e passando a máxima de 3,5 para 4,5. A evolução em cada um dos itens refletiu-se na classificação final das produções orais, cuja média passou de 9,8 para 13,6 valores, um aumento de 3,8 valores, passando a nota mínima de 8 ou 8,5 na primeiras três produções para 11 ou 12 valores nas últimas e a nota máxima de 13,5 para 18 valores.

Estes valores permitem concluir que se verificou uma melhoria das competências de oralidade tanto nos alunos com mais dificuldades como nos alunos com melhor desempenho oral, uma vez que se registou uma evolução tanto nos valores mínimos como nos máximos.

No entanto, uma análise mais pormenorizada da tabela 2 permite destacar outros números importantes. Na atividade P1, apenas quatro produções orais tiveram classificação igual ou superior a 10 valores, sendo duas delas de 10,5 valores e duas de 13,5. Nove produções tiveram classificação de 9,5 valores, seis de 9 valores e uma de 8,5 valores. Embora as classificações não tenham sido muito baixas, ainda assim oitenta por cento foram abaixo dos 10 valores. Isto é significativo sobretudo se atendermos ao facto de que o trabalho sujeito a classificação resultou de várias reformulações da versão original. Gradualmente, o número de produções com classificação abaixo dos dez valores foi diminuindo, sendo de seis na atividade P2, três em P3, zero em P4, três em P5 (a primeira apresentação oral ao vivo), e de novo zero nas restantes produções orais.

Também no que diz respeito às classificações iguais ou superiores a 14 valores se verificou uma evolução positiva. Em P1 nenhum trabalho atingiu esse valor, embora dois estivessem próximo, com 13,5 valores. Em P2, P3 e P4 já houve duas produções orais; em P5, três; em P6, seis; em P7 (a leitura do conto) doze, duas das quais com nota de Muito Bom (igual ou superior a 18); e em P8, cinco, também duas das quais com nota de Muito Bom (embora tenha havido outras cinco produções orais com 13,5 valores).

Os dados presentes nas tabelas permitem também verificar que os alunos evidenciam mais dificuldades nos itens “Léxico” e “Pertinência Gramatical” do que nos outros dois, sendo que a qualidade das suas produções orais é afetada pelo domínio insuficiente do vocabulário e das estruturas frásicas, embora se verifique também uma evolução nestas áreas, que conseguem atingir valores positivos nas últimas produções. A maioria dos alunos atinge valores positivos desses dois itens logo a partir da quarta atividade. A atividade P5 (assinalada a sombreado) apresenta valores muito abaixo por se ter tratado da primeira apresentação oral ao vivo, que foi apresentada quase de improviso, tendo tido os alunos muito pouco tempo para a preparar na aula, o que não lhes permitiu elaborar previamente um texto de suporte à sua apresentação com maior correção gramatical e com um léxico mais rico. No item “Capacidade de Comunicar” e sobretudo no item “Prosódia” verifica-se uma evolução mais significativa e mais rápida. Por exemplo, no item “Prosódia”, excetuando dois alunos cuja evolução foi mais lenta, logo na segunda atividade a maioria dos alunos atingiu valores positivos, o que revela o contributo positivo da metodologia para a melhoria das competências de oralidade dos alunos.

5.5.3. Apresentações orais à turma

No início do ano letivo os alunos mostraram-se muito apreensivos com a ideia de fazerem apresentações orais perante a turma, havendo mesmo alguns que afirmaram que nunca seriam capazes de o fazer, como já foi mencionado atrás, pelo que a criação de *podcasts* e de *showcasts* foi uma metodologia muito apreciada pelos alunos. No entanto, apesar de as atividades relativas à compreensão e à produção orais terem consistido essencialmente na exploração e criação de *podcasts* e *showcasts*, os alunos tiveram de fazer duas apresentações orais ao vivo.

Perto do final do segundo período letivo (em março), numa das aulas de turno, no seguimento da exploração de vários *sites* com notícias em Francês, cada aluno teve de escolher uma notícia que lhe despertou interesse e relatá-la por palavras suas aos colegas, na frente da sala. Inicialmente, os alunos ficaram nervosos, mas aceitaram o desafio de bom grado. Foi-lhes dada meia hora para explorarem e compreenderem bem a notícia selecionada e para prepararem a sua apresentação. Poderiam usar tópicos escritos num papel para orientar a sua apresentação, mas não poderiam limitar-se a ler um texto preparado como base para a produção oral. A ordem das apresentações não foi definida pela professora, que quis que os alunos se

fossem voluntariando para expor a sua notícia, de modo a que se sentissem o mais à-vontade possível. O primeiro aluno apresentou a sua notícia e a professora fez-lhe duas perguntas complementares para esclarecer alguns pontos não referidos na apresentação, às quais o aluno respondeu com hesitações, mas de forma razoável. Quando questionados se tinham compreendido o que tinha sido dito, todos afirmaram que sim. A professora perguntou então ao aluno que tinha feito a primeira exposição oral se tinha sido muito difícil e ele respondeu, sorridente, que lhe tinha custado muito menos do que esperava e que até tinha gostado. A partir daí, todos se voluntariaram para apresentar a sua notícia, mostrando-se satisfeitos à medida que iam concluindo a tarefa. Quando começou o segundo turno, os alunos disseram que já sabiam que os colegas tinham apresentado oralmente uma notícia e que tinha sido «giro» (nas suas próprias palavras), de modo que a aula com o segundo turno correu igualmente bem.

Na generalidade, os alunos cometeram vários erros de língua e tiveram algumas hesitações, mas estiveram relativamente à-vontade. Nenhum se recusou a realizar a tarefa, havendo mesmo um aluno que pediu para apresentar uma segunda notícia. Ao comentar a atividade, os alunos referiram que ficaram surpreendidos por terem conseguido falar em público, sem ler um texto, e terem conseguido compreender-se bem uns aos outros. Mostraram-se também surpreendidos por não terem ficado tão nervosos como imaginavam que ficariam. Mas o que os surpreendeu mais foi o facto de até terem gostado de apresentar a sua notícia, expondo-se diante dos colegas e da professora. Vários afirmaram que já se sentiam à-vontade com os *podcasts* e *showcasts*, mas que nunca pensaram que também sentissem alguma confiança ao falar em público. Ainda assim, consideraram que se sentiram mais confortáveis por a atividade ter decorrido numa aula de turno, com menos colegas a assistir às suas produções orais.

A segunda produção oral decorreu já no terceiro período e consistiu na encenação de diálogos (cf. 5.4.2.) relativos a situações do quotidiano, perante toda a turma. Antes de os apresentarem à turma, os alunos ensaiaram-nos durante meia hora (tendo por base os *showcasts* produzidos anteriormente) e preocuparam-se não só com a correção da sua pronúncia, mas também com aspetos como a entoação e a naturalidade. Os alunos alteraram mesmo a disposição da sala para simular um restaurante, uma loja, ou uma esquadra de polícia. A aula foi muito animada e todos os alunos se mostraram satisfeitos com as suas apresentações, que decorreram num ambiente descontraído. Ao comentarem a atividade, os alunos afirmaram que tinham gostado de fazer estas simulações e que no próximo ano a turma poderia preparar uma pequena peça de teatro, o que mostrou que perderam o receio de falar Francês

em público, perante toda a turma, mesmo tendo consciência de que cometeram falhas. Além disso, consideraram que terem criado previamente um *showcast* com estas simulações contribuiu para o seu à-vontade.

O facto de todos os alunos terem sido capazes de fazer as duas apresentações orais e, sobretudo, de o terem feito de modo descontraído, foi um progresso significativo. A sua atitude perante as suas produções orais tornou-se mais confiante e perderam o receio de errar, pois, como os próprios alunos reconheceram, praticaram bastante a sua oralidade através da criação de *podcasts* e de *showcasts* e habituaram-se a expor publicamente as suas produções e a submetê-las aos comentários uns dos outros, comentários esses que funcionaram como um estímulo ao seu progresso.

5.6. Vantagens da utilização de *podcasts* e de *showcasts*

Para que esta metodologia possa atingir plenamente o seu potencial, é necessário fornecer aos alunos tutoriais e ficheiros que possam servir como modelos. É igualmente necessário que sejam realizadas atividades preparatórias que permitam aos alunos familiarizar-se com o *software* a utilizar e com os procedimentos técnicos para a gravação dos sons, a criação das apresentações em *PowerPoint* e a incorporação dos sons nessas apresentações, uma vez que muitos alunos não dominam essas técnicas. Esta fase preparatória é determinante para que os alunos possam passar a concentrar-se na qualidade linguística dos seus trabalhos e progredir no domínio da língua.

Depois desta fase introdutória, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012 com a turma de Francês do 10^o ano de escolaridade permitiu evidenciar que existem várias vantagens na utilização de *podcasts* e de *showcasts* no ensino das línguas estrangeiras. Efetivamente, a aplicação desta metodologia contribuiu para a aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, promovendo a desinibição dos alunos, a auto e heteroavaliação, a aprendizagem proativa e autorregulada, o respeito pelos ritmos individuais, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento das competências de oralidade, o desenvolvimento das competências de escrita e a prática e avaliação da oralidade, como veremos adiante.

5.6.1. A desinibição dos alunos

Embora no início do ano letivo os alunos se mostrassem muito apreensivos em expor a sua oralidade, com a metodologia adotada foram perdendo esse receio. Logo na primeira atividade (a criação de um *podcast* a pares) os alunos puderam trabalhar com um outro colega na criação do diálogo e na correção da oralidade. Isso permitiu-lhes exporem a sua oralidade, mas apenas a um colega, apercebendo-se que também o outro cometia falhas, pelo que não tinham de se sentir tão embaraçados com as suas próprias falhas.

As atividades seguintes, conforme descritas em 5.4., foram realizadas na sua maioria de forma individual, mas sempre expostas à turma. Contudo, por se tratar de gravações e não de apresentações ao vivo, os alunos sentiram que estavam a expor o seu trabalho, mas não a si próprios. Além disso, sendo que o *podcast* ou *showcast* só era exposto quando o seu autor já tinha feito as correções que entendeu necessárias, os alunos sentiram que não precisavam de expor as suas piores falhas, mas apenas a versão melhorada das suas produções orais. Isso, juntamente com os comentários positivos dos colegas e da professora, fez com que sentissem mais confiança em si próprios e perdessem o receio de se expor oralmente. A prova-lo está o facto de os alunos solicitarem espontaneamente a opinião uns dos outros durante a realização das atividades, aceitando as críticas feitas pelos colegas e introduzindo alterações nos trabalhos em função disso. Aliás, durante as aulas era frequente os alunos circularem na sala para verem o que os colegas estavam a fazer, chegando a juntar-se três ou quatro alunos diante do mesmo computador, sem que o autor do trabalho se sentisse incomodado.

Esse à-vontade foi notado também na atitude dos alunos relativamente a outros professores. No segundo período (em fevereiro), uma outra professora de Francês da escola que ficou a conhecer a metodologia usada com esta turma quis construir um *showcast* com os seus alunos e, para observar o processo de criação destes recursos, esteve presente em duas aulas em que os alunos desta turma estavam a realizar os seus *showcasts*. A professora circulou pela sala, foi vendo o que os alunos estavam a fazer e, aos poucos, estes foram sentindo-se à-vontade com a sua presença e pedindo a sua opinião sobre os trabalhos, sem constrangimentos em mostrar a um estranho as suas produções orais e escritas. Noutra ocasião, já no terceiro período (em maio), uma outra professora do grupo de recrutamento de Francês veio à sala dar um recado à professora da turma, mas ficou curiosa ao ver o

trabalho que os alunos estavam a desenvolver e acabou por ficar na sala. Como os alunos foram informados que se tratava de uma professora de Francês, também lhe foram mostrando o seu trabalho e solicitando a sua ajuda no texto que estavam a escrever e na pronúncia de algumas palavras. Atendendo a que no início do ano os alunos se sentiam embaraçados em mostrar as suas produções até à própria professora da turma, esta atitude evidenciou a sua desinibição.

A confiança dos alunos no domínio da oralidade ficou evidente também nas duas apresentações orais que foram realizadas ao vivo. Tal como referido em 5.5.3., no final do segundo período (em março), foi solicitado aos alunos que consultassem *sites* com notícias em língua francesa e que seleccionassem uma notícia que tivesse despertado o seu interesse para a apresentarem oralmente. O à-vontade dos alunos, apesar dos erros de língua cometidos, foi claro, tendo a atividade decorrido num ambiente descontraído. Ao apresentarem as suas notícias, os alunos mostraram várias hesitações, ficando a pensar alguns segundos na melhor palavra ou estrutura de frase a utilizar, mas esforçaram-se e conseguiram ultrapassar essa dificuldade de modo a que todos na sala compreendessem o que estava a ser dito. É de notar que perante as suas falhas os alunos riam-se, mas continuavam a apresentação tranquilamente. Foram os próprios alunos que se ofereceram para serem os próximos a apresentar, sem ser necessário que a professora estipulasse uma ordem nas apresentações. De facto, os melhores alunos foram os últimos a apresentar, pois os restantes colegas ofereceram-se primeiro, mesmo os com mais dificuldades. Esta primeira atividade decorreu nas aulas de turno, pois a professora quis respeitar o pedido feito pelos alunos no início do ano de só fazerem apresentações orais perante meia turma. No entanto, a segunda apresentação oral ao vivo (a simulação em grupo de situações da vida real) foi programada para uma aula de turma inteira, sem que os alunos se sentissem incomodados com isso, achando mesmo que seria mais interessante poderem assistir a todos os diálogos. O maior à-vontade dos alunos ao falar em público levou-os até a comentarem que no próximo ano letivo poderiam fazer uma pequena peça de teatro.

A desinibição dos alunos foi sentida também na sua atitude nas aulas. Sempre que era necessário ler um texto na aula, a professora tinha inicialmente de designar os leitores para garantir que todos participavam na aula, mas a partir do meio do ano letivo a professora passou a ter dificuldade em seleccionar os voluntários para ler, pois todos se ofereciam para o fazer, mesmo os alunos com mais dificuldades. Para responder oralmente a questões ou ir ao quadro escrever frases, o número de voluntários diferentes também aumentou significativamente.

Ao referirmos que os alunos evidenciaram um maior à-vontade, não estamos a afirmar que estes passaram a expressar-se oralmente ou por escrito sem falhas. As falhas diminuíram efetivamente, mas continuaram a existir. Contudo, deixaram de ser um fator inibidor da aprendizagem, passando os alunos a considerar o erro como um elemento natural na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por isso, os alunos nunca se recusaram a realizar as atividades propostas, mesmo sabendo que havia muito a melhorar, ao contrário do que aconteceu noutras disciplinas da turma em que a avaliação da oralidade também era obrigatória. Todos os alunos realizaram todas as atividades de compreensão e produção oral (exceto no caso da última produção oral, pois um dos alunos, quando compreendeu que não conseguiria transitar de ano devido ao elevado número de disciplinas com classificações negativas, desistiu de trabalhar em todas as disciplinas, mesmo naquelas em que tinha aproveitamento positivo, como era o caso do Francês). Mesmo o aluno com Necessidades Educativas Especiais, que normalmente não realizava as atividades propostas na generalidade das disciplinas, realizou todas as atividades de compreensão oral e cinco das oito atividades de produção oral, incluindo as duas apresentações ao vivo, o que foi notável atendendo às características do aluno.

Assim, podemos concluir que o uso de *podcasts* e de *showcasts* deu um contributo positivo para a desinibição dos alunos.

5.6.2. A auto e heteroavaliação

Um dos constrangimentos relativos ao desenvolvimento da prática e avaliação da oralidade apontados em 2. prendia-se com a dificuldade em estabelecer práticas efetivas de auto e heteroavaliação, uma vez que duas das características da oralidade são o seu imediatismo e a sua efemeridade. Com o recurso a *podcasts* e *showcasts* para promover as competências de oralidade, foi possível contornar essas características, existindo um registo perene das produções orais realizadas pelos alunos ou por terceiros, o que permitiu o exercício da auto e heteroavaliação.

Ao falarmos em avaliação, não estamos a referir-nos ao seu caráter classificativo, sumativo, mas à sua vertente formativa, no sentido de se assinalar os aspetos positivos a manter e os aspetos negativos a melhorar. A avaliação é, nesse sentido, entendida como um instrumento para promover as aprendizagens e a

evolução dos alunos, embora mais adiante também destacaremos o contributo dos *podcasts* e dos *showcasts* para a avaliação sumativa dos alunos.

Assim, no que diz respeito à compreensão, o uso de *podcasts* acompanhados de questionários de compreensão oral autocorrigidos permitiu que os alunos pudessem verificar por si próprios se tinham compreendido ou não o *podcast* em análise. Caso as suas respostas fossem assinaladas como erradas, cada aluno podia ouvir novamente o *podcast* para tentar compreendê-lo melhor. Desta forma, a autoavaliação foi colocada ao serviço da autorregulação da aprendizagem e do respeito pelos ritmos individuais, o que contribuiu para a melhoria das competências de compreensão oral.

No caso da produção oral, o contributo dos *podcasts* e dos *showcasts* para a autoavaliação dos alunos foi também significativo. Em primeiro lugar, ao existir um registo das produções orais os alunos puderam ouvir-se a si próprios e ter uma consciência mais concreta dos seus pontos fortes e fracos. De facto, alguns alunos tinham inicialmente uma baixa autoestima, considerando que não se percebia nada do que diziam, mas ao ouvir as suas gravações puderam verificar que, apesar das falhas, havia aspetos positivos na sua oralidade. Também puderam verificar exatamente quais eram as palavras cuja pronúncia era incorreta, esforçando-se em corrigi-las.

É precisamente neste aspeto que os *podcasts* e *showcasts* auxiliaram os alunos. Durante a realização das suas produções orais, os alunos foram ouvindo as gravações efetuadas e prestando atenção aos pontos a melhorar. Vários alunos recorreram inclusivamente ao *software Text-to-Speech* para produzir modelos de como o seu texto deveria ser pronunciado e foram comparando as suas produções com esse modelo, num exercício constante de autocorreção. Esta autocorreção foi-se tornando cada vez mais autónoma, tendo tido os alunos um papel central na evolução das suas aprendizagens.

Gradualmente os alunos desenvolveram a capacidade de avaliar a qualidade das suas produções. Isso ficou evidente, por exemplo, nas duas apresentações orais ao vivo, em que cada aluno, embora não possuindo um registo do seu discurso, mostrou a capacidade de destacar os aspetos positivos e negativos da sua apresentação, capacidade que se foi desenvolvendo a partir dos comentários aos *podcasts* e *showcasts*. Os alunos foram capazes de destacar os aspetos que, na sua opinião, tinham corrido bem e aqueles em que ainda não se sentiam à-vontade. Foram destacados aspetos como a necessidade de alargar o vocabulário ou de interiorizar a conjugação verbal, mas também o maior à-vontade ao falar em público ou o terem

conseguido transmitir a mensagem de forma compreensível. No caso da leitura do conto, cada aluno gravou inclusivamente um *podcast* com a autoavaliação da sua leitura, referindo aspetos como a pronúncia, a entoação, o ritmo e o à-vontade.

Assim, a prática sistemática da autoavaliação potenciada pelo uso de *podcasts* e de *showcasts* contribuiu para que os alunos refletissem sobre a qualidade da sua própria oralidade e pudessem assumir-se como atores da sua aprendizagem.

Em segundo lugar, os *podcasts* e *showcasts* permitiram o desenvolvimento de práticas de heteroavaliação que contribuíram para a evolução dos alunos, tanto no seu papel de avaliados como de avaliadores. Em todas as atividades desenvolvidas os alunos foram chamados a realizar a avaliação das atividades dos colegas, fazendo comentários orais, redigindo comentários escritos ou mesmo gravando um *podcast* com a sua opinião. A partir da avaliação dos colegas, cada aluno pôde tomar consciência do impacto que as suas produções tiveram sobre um público real, que deu a sua opinião destacando os aspetos positivos e a melhorar. As sugestões apresentadas estiveram na base da reformulação do produto em causa ou foram tidas em consideração na produção oral seguinte.

O facto de se proceder à heteroavaliação de cada trabalho levou a que os alunos se preocupassem com a qualidade das suas produções, pois teriam não só um público real, mas também um público que iria apreciar criticamente cada trabalho. No entanto, essas críticas não foram encaradas como comentários negativos, mas como ajudas para a melhoria das aprendizagens. Aliás, uma das instruções específicas dadas aos alunos para realizarem a heteroavaliação é que cada comentário deveria começar obrigatoriamente pela apresentação dos aspetos positivos e só depois deveriam ser apresentados os aspetos negativos, preferencialmente com sugestões para ultrapassar as falhas detetadas. É por isso que espontaneamente os alunos procuravam obter a opinião dos colegas durante a criação dos *podcasts* e dos *showcasts*, pois compreenderam que um segundo olhar sobre os trabalhos contribuiu positivamente para a sua qualidade final. Isso responsabilizou cada aluno não só pela sua aprendizagem, mas também pela dos seus colegas, fazendo-o sentir-se útil na comunidade de aprendizagem que se foi criando.

O trabalho de heteroavaliação foi útil também num outro sentido. Ao avaliar as produções orais dos colegas, cada aluno pôde refletir sobre os aspetos que contribuem para a boa qualidade de um trabalho desta natureza e sobre o que estimula o interesse do público. Essa reflexão foi benéfica na construção das suas próprias produções orais, pois permitiu-lhe criar o hábito de se colocar no papel do

público e de tentar perceber se o seu trabalho agradaria ou não a quem o visse/ouvisse. Mais ainda, sendo que em algumas atividades os comentários dos alunos tiveram de ser feitos a partir dos critérios de avaliação em vigor na escola para as produções orais, isso permitiu que cada aluno se fosse apropriando desses critérios, levando-os em consideração ao criar cada *podcast* ou *showcast*.

5.6.3. A aprendizagem proativa e autorregulada

Com a criação de *podcasts* e de *showcasts*, os alunos assumiram um papel ativo na sua própria aprendizagem, controlando a evolução das suas competências linguísticas. Esta metodologia não permitiu que os alunos fossem passivos, limitando-se a ouvir as produções orais dos outros, a produzir enunciados orais como resposta direta a perguntas colocadas pelo professor ou simplesmente a ler um texto na aula. Embora estas atividades também tenham o seu lugar na aprendizagem de uma língua estrangeira e no domínio das competências de oralidade, a utilização de *podcasts* e de *showcasts* permitiu ir muito mais além.

No que se refere à compreensão oral, através dos exercícios autocorrigidos individuais ou a pares os alunos tiveram de esforçar-se para compreender cada *podcast* de modo a poderem realizar os exercícios, não podendo ficar à espera que outros dissessem o que tinham compreendido. O mesmo aconteceu quando cada aluno teve de explicar à turma o conteúdo de uma das notícias do jornal radiofónico desse dia. Até quando a compreensão de *podcasts* foi feita coletivamente, solicitou-se a cada aluno que participasse nesse esforço coletivo explicando o que tinha entendido de um excerto em particular ou colaborando no preenchimento dos questionários de compreensão.

Relativamente às produções orais, os alunos estiveram constantemente a construir os seus produtos e a controlar a sua qualidade. Todas as produções orais realizadas pelos alunos implicaram um esforço de preparação, de execução e de reformulação até se chegar à versão final. Os alunos tiveram de preparar devidamente as suas produções orais construindo o seu próprio texto que estaria na base das mesmas, com a mensagem que queriam transmitir, texto esse que foi corrigido e reformulado antes de se passar à gravação da locução dos alunos. As gravações foram a etapa mais longa na execução das atividades, pois cada aluno gravou várias versões de cada parte do texto até suprimir a maioria das falhas. A professora explicou

aos alunos que seria vantajoso reformularem as suas gravações sempre que necessário, mas os próprios alunos reconheceram que as versões iniciais de cada gravação não tinham qualidade suficiente e quiseram reformulá-las até ficarem satisfeitos com o resultado. Houve alunos que, nas primeiras atividades, fizeram mais de dez gravações de cada excerto de texto. Gradualmente, o número de gravações foi diminuindo e o processo de criação dos *podcasts* e dos *showcasts* tornou-se mais rápido.

Nenhum aluno pôde demonstrar uma atitude passiva, tentando aprender apenas por observar os outros, pois todos tiveram de criar os seus *podcasts* e *showcasts*, assumindo um papel ativo na sua aprendizagem. Mais ainda, a criação e reformulação das produções orais contribuiu para a autonomia dos alunos, pois todo o trabalho foi realizado por estes, muitas vezes em casa, sem a intervenção da professora.

Ao poderem ver/ouvir os seus *podcasts* e *showcasts*, bem como as apreciações dos colegas sobre o seu trabalho, cada aluno foi refletindo sobre a qualidade da sua oralidade e, sobretudo, sobre o que era necessário fazer para melhorar as suas competências orais. Cada aluno decidiu que estratégia seria necessário adotar no seu caso para poder evoluir. Por exemplo, vários alunos consideraram que o seu fraco domínio da língua francesa, aliado ao reduzido ou quase nulo contacto com esta língua fora do espaço da sala de aula não lhes permitiam ter uma consciência fonológica que lhes possibilitasse identificar as suas falhas e corrigi-las. Por isso, decidiram passar a usar o *software Text-to-Speech* para criar um modelo a seguir. Destes, uns consideraram que deviam primeiro fazer as suas gravações e só depois ouvir a versão criada pelo *software Text-to-Speech* para ver as diferenças. Outros, na sua maioria os alunos com mais dificuldades, preferiram ouvir primeiro o modelo criado, fazendo anotações no texto escrito para os ajudar a pronunciar melhor as palavras, e só então passaram à sua própria gravação. No entanto, nem todos os alunos decidiram recorrer a este *software*. Vários alunos preferiram detetar por si próprios as falhas e corrigi-las com base na sua consciência fonológica. Independentemente da estratégia adotada, o ponto a destacar é que foram os próprios alunos que estabeleceram o seu método de trabalho de acordo com as suas necessidades.

Todos compreenderam que o domínio das competências de oralidade não é automático mas que há um longo processo de trabalho envolvido para que isso aconteça. Os alunos reconheceram a importância do treino e da persistência no domínio de uma língua estrangeira e, neste caso concreto, no domínio da oralidade.

Embora a professora desse tempo da aula para a realização de cada atividade, podendo os alunos submeter as suas produções na plataforma Moodle no final dessa(s) aula(s), poucos alunos o fizeram (excetuando algumas produções mais curtas). Mesmo que todas as gravações já estivessem feitas e o *PowerPoint* construído, a maioria dos alunos preferiu terminar os trabalhos em casa, para poder repetir ainda algumas gravações ou reformular o ficheiro *PowerPoint*. Isso implicou trabalhar em casa, mas os alunos preferiram esse trabalho extra a apresentar um *podcast* ou *showcast* com menor qualidade.

Uma vez que os *podcasts* e os *showcasts* puderam ser ouvidos e vistos pelos próprios alunos, cada um se tornou o seu próprio público e conseguiu desenvolver uma atitude crítica em relação às suas produções orais, atitude essa promovida pelas atividades de auto e heteroavaliação referidas em 5.6.2. Isso levou-os a quererem realizar uma produção melhor e a definir as estratégias necessárias para atingir os seus objetivos.

Nem todos os alunos se empenharam da mesma forma na realização das atividades, como é óbvio, mas mesmo os alunos menos empenhados trabalharam ativamente e desenvolveram um esforço de autorregulação das suas aprendizagens. No caso dos alunos mais empenhados, a sua evolução foi mais evidente tanto do que diz respeito aos alunos com melhor desempenho na disciplina de Francês, como aos alunos com mais dificuldades, que conseguiram superar uma parte das suas dificuldades e progredir de forma significativa.

Nesse sentido, a metodologia adotada contribuiu para a proatividade dos alunos e para a autorregulação das suas aprendizagens, com a consequente melhoria das suas aprendizagens.

5.6.4. O respeito pelos ritmos individuais

A utilização de *podcasts* e de *showcasts* para promover o desenvolvimento das competências de compreensão e de produção orais também permitiu que cada aluno pudesse trabalhar e progredir ao seu próprio ritmo.

Embora várias atividades de compreensão oral tivessem sido realizadas de forma coletiva, com a participação de toda a turma, várias outras foram realizadas individualmente, a partir do preenchimento de questionários autocorrigidos, como referimos anteriormente. Esta metodologia permitiu que cada aluno pudesse ouvir os

podcasts o número de vezes que considerasse necessário para realizar a atividade. Mais ainda, cada aluno pôde ouvir os segmentos do texto oral em sentia mais dificuldades, que não correspondiam necessariamente às dificuldades de outros colegas. Por isso, embora trabalhando em simultâneo, os alunos não estavam todos a realizar a atividade exatamente ao mesmo ritmo, mas de acordo com as suas necessidades específicas. É evidente que havia um tempo limite para cada atividade, mas dentro desse período a gestão da audição dos *podcasts* era da responsabilidade de cada aluno.

Mesmo quando se solicitou aos alunos que preparassem a apresentação de uma das notícias do *Journal en Français Facile*, atribuindo-se cerca de trinta minutos para esse trabalho de preparação, o tempo estipulado foi definido a pensar nos alunos com mais dificuldades, de modo a garantir que todos conseguissem concluir a tarefa designada. Cada aluno tinha de compreender bem a sua notícia de modo a poder apresentar a ideia geral e alguns pormenores interessantes. Essa tarefa de compreensão foi aumentada em função da capacidade de cada aluno. Quem conseguisse preparar-se mais depressa deveria passar à análise das restantes notícias para poder complementar a apresentação dos colegas. Assim, uns alunos exploraram uma porção maior do *podcast* em análise do que outros, dependendo do seu próprio ritmo de trabalho e das suas competências de compreensão oral. Nenhum aluno sentiu que não foi capaz de realizar a tarefa proposta, pois todos conseguiram compreender e apresentar a sua notícia, mas os alunos com melhor desempenho também não se sentiram desmotivados, pois puderam realizar a atividade de acordo com as suas capacidades, sem ter de esperar pelos restantes colegas.

No que diz respeito à produção oral, a criação de *podcasts* e de *showcasts* também permitiu o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem. Tal como já mencionámos atrás, a criação de *podcasts* e de *showcasts* é um processo que exige várias gravações até se atingir a versão final de cada trabalho. De acordo com as competências de oralidade de cada aluno, o número de gravações a realizar em cada trabalho era muito variável. Nas primeiras atividades, o número de gravações foi maior do que nas atividades posteriores, pois as falhas foram diminuindo gradualmente à medida que os alunos exercitavam a oralidade e melhoravam a sua pronúncia. No entanto, os alunos com mais dificuldades, apesar do progresso que foram evidenciando, continuaram a cometer muitos erros de pronúncia e a ser pouco fluentes. Consequentemente, precisavam de mais tempo para realizar cada atividade dos que os restantes colegas. A professora estipulou a quantidade de tempo que seria gasto na aula com a realização de cada produção oral, mas permitiu sempre que cada

trabalho pudesse ser concluído em casa, pois o facto de os alunos não terem terminado a sua produção oral não resultava de terem estado pouco empenhados na aula, mas de não terem conseguido dentro desse período tempo eliminar de forma satisfatória as falhas encontradas. Os alunos que necessitaram mais frequentemente de tempo extra para a conclusão dos vários *podcasts* ou *showcasts* foram os alunos com mais dificuldades e as duas alunas com melhor desempenho na disciplina, pois estas últimas esforçaram-se sempre para apresentar um trabalho praticamente sem falhas, o que contribuiu para a evolução significativa da sua oralidade.

Um outro aspeto importante a destacar é que o facto de os *podcasts* e *showcasts* terem sido realizados ao ritmo de cada aluno permitiu reforçar a sua autoestima e a confiança nas suas capacidades. No tempo da aula, os alunos com mais dificuldades raramente conseguiram produzir uma atividade oral com uma qualidade aceitável. Se todos tivessem de concluir a atividade ao mesmo tempo, estes alunos nunca teriam conseguido fazer uma produção oral satisfatória, o que os teria desmotivado e teria inibido o seu progresso. Pelo contrário, a possibilidade de construir *podcasts* e *showcasts* ao seu próprio ritmo permitiu que todos pudessem realizar a atividade, concluir os seus trabalhos e apresentá-los à turma. A realização da produção oral dependeria, assim, sobretudo do esforço de cada um e não apenas das suas competências linguísticas. Quando as apresentações orais estavam a ser vistas ou ouvidas pela turma, os colegas não sabiam quanto tempo cada aluno tinha gasto na sua execução. Sabiam apenas que o *podcast* ou o *showcast* tinha sido realizado e era compreensível. Isso fez com que os alunos com mais dificuldades não se sentissem inferiorizados em relação aos restantes colegas mas também sentissem orgulho em mostrar o seu trabalho. O mesmo aconteceu com as duas melhores alunas, que quiseram aprimorar as suas competências de oralidade e se esforçaram por aperfeiçoar ao máximo as suas produções orais, ficando muito satisfeitas quando os colegas comentavam os seus trabalhos dizendo que, na sua opinião, estas alunas pareciam duas francesas a falar.

5.6.5. O trabalho colaborativo

De acordo com as teorias socioconstrutivistas da aprendizagem, os alunos aprendem mais e melhor em interação com outros, construindo produtos de forma colaborativa (Siemens, 2006). A criação de *podcasts* e de *showcasts* permite precisamente esse tipo de trabalho.

Embora a maioria das produções orais tenha sido realizada individualmente, de modo a promover o respeito pelos ritmos individuais de trabalho, a criação de *podcasts* e de *showcasts* também assumiu a forma de trabalho a pares ou em grupo, tal como descrito em 5.4. Assim, os alunos puderam apoiar-se mutuamente na construção dos seus produtos. Ao criarem em conjunto o texto que estaria na base de cada produção oral, os alunos tiveram de discutir entre si a correção linguística desse texto, pelo que puderam aprender uns com os outros. O mesmo aconteceu em relação às gravações. Ao trabalharem a pares ou em grupo, os alunos puderam colaborar na melhoria das competências de oralidade, pois cada elemento do par/ grupo assinalava as falhas do colega e ajudava-o a corrigir-se para que o trabalho final tivesse uma boa qualidade. Se se tratasse apenas da preparação em grupo de uma apresentação oral ao vivo, os alunos também trabalhariam colaborativamente, mas fá-lo-iam apenas na fase de preparação, pois durante a apresentação cada aluno estaria por sua conta. No entanto, com a criação conjunta de *podcasts* ou de *showcasts*, o trabalho colaborativo estendeu-se também à fase de execução da produção oral, contribuindo para o progresso dos alunos e a melhoria das aprendizagens de todos os envolvidos.

A utilização de *podcasts* e de *showcasts* permitiu que o trabalho colaborativo se aplicasse a todas as produções orais, independentemente de serem ou não produções individuais. Como já referimos anteriormente, todas as produções orais foram sujeitas à apreciação da turma, que teceu os seus comentários escritos ou orais, conforme as ocasiões. Através desses comentários, os alunos apontaram aspetos que poderiam ser melhorados, apresentando sugestões a serem tidas em consideração em produções futuras. Uns referiram o tom pouco coloquial de algumas produções, a falta de efeitos de animação nos ficheiros *PowerPoint*, o pouco desenvolvimento dos textos, entre outros aspetos, como podemos ver nos seguintes excertos:

- «J'aime ta façon joyeuse de parler mais fais d'attention à la vitesse de ton discours et la prononciation de certains mots.»
- «Ta diction est très bonne mais tu dois parler de façon pausée.»
- «Je pense que le dialogue est très bon, bien que Y parle un peu bas.»
- «Ce travail est bon, l'accent est bon mais tu n'as pas parlé haut.»
- «Les textes sur l'acteur préféré et l'opinion personnelle sont très simples, tu dois enrichir les textes.»
- «Fais attention aux fautes d'orthographe et à l'option sur le PowerPoint de reproduction automatique des fichiers audio.»

-
- «Tu as un bon accent, tu es à l'aise, mais le résumé est petit, tu es un peu paresseux!»
 - «Je pense que le travail pourrait avoir des animations.»
 - «Je pense que ton travail est bon, bien qu'on entende la gomme à mâcher.»
 - «Nous adorons votre accent, et votre dialogue est bien structuré. Attention au passage du microphone.»
 - «C'est un bon texte, il est bien structuré. Mais vous deviez pratiquer plus.»

Esses comentários não tinham implicações na classificação dos autores das produções orais, mas tornaram-se conselhos úteis para a melhoria do trabalho de cada um. Houve inclusivamente uma produção oral que os alunos só puderam submeter na plataforma depois de esta ser apreciada por um outro colega que assinalaria as falhas que ainda persistiam e que o ajudaria a fazer essas correções, como foi o caso da leitura do conto.

Embora tivesse sido a professora a promover inicialmente a colaboração entre os alunos, esse trabalho colaborativo estendeu-se a todo o processo de criação de *podcasts* e de *showcasts* por iniciativa dos próprios alunos, que solicitaram espontaneamente a opinião uns dos outros durante a criação das suas produções, no reconhecimento de que é com a colaboração de todos que a aprendizagem pode desenvolver-se mais significativamente. Essa ajuda prestada uns aos outros fez com que cada um tivesse de refletir não só no seu trabalho, mas também no dos seus colegas, tentando encontrar soluções para as dúvidas colocadas, fossem estas ao nível da escrita do texto, da pronúncia das palavras ou simplesmente relativas a algum aspeto técnico da construção de uma apresentação *PowerPoint* ou da edição dos sons. Essa reflexão permitiu melhorar as aprendizagens, pois os alunos acabaram por ser expostos a mais situações de aprendizagem do que se se preocupassem apenas com o seu próprio trabalho.

O espírito colaborativo que se criou promoveu igualmente a autonomia dos alunos, que foram solicitando cada vez menos a intervenção da professora, tentando resolver por si próprios ou em colaboração com outros as dúvidas que iam surgindo, tal como se espera que aconteça quando ingressarem no mercado de trabalho.

5.6.6. O desenvolvimento das competências de oralidade

Um dos objetivos apontados para a utilização de *podcasts* e de *showcasts* no ensino presencial era verificar até que ponto esta metodologia contribuía para a promoção das competências de oralidade no ensino das línguas estrangeiras. A aplicação desta metodologia ao longo do ano letivo permitiu concluir que o seu contributo para a melhoria da oralidade dos alunos é significativo, tanto no que diz respeito à compreensão como à produção oral.

A evolução das competências de compreensão oral foi assinalável em todos os alunos. Inicialmente, tal como referido em 5.5., os alunos tinham muitas dificuldades em compreender qualquer enunciado oral em língua francesa. Qualquer frase que a professora pronunciasse na aula tinha de ser traduzida para português, senão a maioria dos alunos não a compreenderia. O trabalho sistemático desenvolvido com os *podcasts* permitiu que os alunos se esforçassem para desenvolver as suas competências de compreensão oral. O facto de poderem repetir a audição de cada *podcast* o número de vezes que quisessem fez com que não se sentissem desmotivados por não terem conseguido compreender logo de início o enunciado oral em causa. Mais ainda, fez com que os alunos fossem desenvolvendo estratégias de compreensão oral. Por exemplo, ao tentar compreender um *podcast*, na primeira audição, uns alunos tentavam compreender algumas palavras e fazer uma projeção sobre qual seria o assunto global do *podcast*. Na segunda audição, tentavam compreender novas palavras e juntá-las às já compreendidas para continuar a compreender o sentido global do texto oral, repetindo este processo até à compreensão total do *podcast*. Outros preferiram ir compreendendo o *podcast* por partes, ou seja, ouvir as primeiras frases repetidamente até as compreender razoavelmente, depois passar às frases seguintes e fazer o mesmo processo, continuando assim até ao final do texto oral. Independentemente da estratégia adotada por cada um, todos conseguiram fazer progresso neste domínio.

Se não fosse o uso dos *podcasts* dificilmente os alunos teriam podido exercitar as suas competências de compreensão oral de acordo com as suas necessidades, pois não seria viável que a professora repetisse sistematicamente as suas frases até que todos as compreendessem. Mesmo que o fizesse, tratar-se-ia apenas de enunciados muito curtos, com alguns segundos de duração, ao passo que os *podcasts* consistiam em textos orais mais longos, o que implicava um maior esforço por parte dos alunos e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais rica.

O uso dos *podcasts* permitiu ainda que os alunos tivessem contacto com o francês falado por falantes naturais da língua, o que de outra forma não aconteceria, atendendo à raríssima apresentação de programas em língua francesa na televisão portuguesa. Esse contacto é fundamental para que os alunos se familiarizem com a pronúncia e o ritmo de fala de um falante natural. Embora os alunos não fossem ainda capazes de ver um filme sem o apoio das legendas, nas ocasiões em que os alunos puderam assistir a filmes franceses vários fizeram comentários que revelavam que estavam a comparar o que liam com o que ouviam, o que evidencia o seu progresso.

Ao nível da produção oral, o contributo dos *podcasts* e dos *showcasts* foi igualmente significativo para a evolução dos alunos. Também como referido em 5.5., no início do ano letivo os alunos evidenciavam grandes dificuldades em produzir enunciados orais, mesmo que estes consistissem apenas numa pequena frase, atribuindo essas dificuldades às poucas oportunidades que tinham tido até então para usar oralmente a língua francesa. Houve inclusivamente, como já mencionámos, alunas que pediram à professora para nunca lhes solicitar que interviessem oralmente na aula.

O trabalho de criação de *podcasts* e de *showcasts* permitiu que cada aluno exercitasse com frequência a oralidade, lendo o texto que tinha produzido previamente e corrigindo as falhas detetadas. Ao ouvirem as suas gravações, os alunos puderam ir-se apercebendo da diferença que existia entre a sua forma de pronunciar as palavras e a forma correta de o fazer, o que os levou a esforçarem-se para corrigir as falhas e melhorar a sua dicção e a sua pronúncia. Sendo que inicialmente a maioria dos alunos repetiu muitas vezes cada gravação, é como se estivessem a fazer vários ensaios para a sua apresentação oral. No entanto, como os próprios alunos reconheceram, quando anteriormente se tinham preparado para fazer apresentações orais em várias disciplinas nunca tinham ensaiado mais do que uma ou duas vezes, havendo mesmo vários alunos que referiram nunca sequer ter ensaiado uma apresentação oral. Desta forma, a repetição das gravações levou a uma redução significativa dos erros de pronúncia cometidos pela generalidade dos alunos. Esta evolução foi especialmente notada no caso dos alunos com mais dificuldades. No início do ano, ao ouvirem as primeiras versões das suas gravações, estes alunos diziam, com ar desanimado, que até nem eram maus falantes de chinês, pois era praticamente impossível perceber o que diziam em francês. Contudo, pela possibilidade de efetuar gravações sucessivas, a sua pronúncia melhorou logo no primeiro trabalho, havendo uma diferença significativa entre as primeiras gravações e a versão da produção oral que foi submetida na plataforma.

Além da redução dos erros de pronúncia, os alunos esforçaram-se para melhorar também a sua fluência. Embora as produções orais tivessem por base um texto escrito, a maioria dos alunos tentou dar um ar coloquial às suas produções orais de modo a que não parecesse que estavam a ler mas a falar espontaneamente. É por isso que se verificou uma evolução positiva na classificação dos alunos no item “Prosódia”, na grelha de classificação apresentada em 5.5.2.

A prática sistemática da oralidade a partir da criação de *podcasts* e de *showcasts* levou os alunos a terem mais confiança na sua capacidade de evoluir, pois puderam ver por si próprios o seu progresso, já que ficaram com um registo de todas as suas produções. Sobretudo a possibilidade de poderem ver o impacto positivo do treino na sua oralidade (ao compararem as várias gravações para cada trabalho) melhorou a sua autoestima e isso permitiu-lhes sentirem-se mais à vontade ao realizar produções orais. O aumento do seu à-vontade e o progresso notado na pronúncia e na fluência fizeram com que gradualmente o número de gravações necessárias para cada produção oral diminuísse, o que refletiu a evolução dos alunos no que diz respeito às competências de oralidade. Importante foi ainda o facto de muitos alunos começarem a produzir textos com uma maior extensão. Inicialmente, muitos queriam apenas fazer textos curtos, com frases simples, para ser mais fácil gravar o *podcast* ou o *showcast*, sendo necessário que a professora lhe desse sugestões para aumentarem a dimensão dos seus textos escritos e orais. No entanto, espontaneamente foram construindo textos mais longos ou com frases mais complexas sem ser necessário que a professora os incentivasse nesse sentido. No último *showcast*, vários alunos produziram inclusivamente histórias com o dobro ou o triplo da dimensão média das suas produções anteriores.

O desenvolvimento das competências de oralidade ficou evidente também na participação oral nas aulas, pois os alunos passaram a ser mais participativos e a não recearem intervir oralmente na aula, apesar de cometerem erros, embora os erros tenham diminuído e a extensão das frases tenha aumentado. A meio do primeiro período letivo, em finais de outubro, a professora fez uma atividade na aula para apreciar as competências de leitura dos alunos. Selecionou um dos textos mais longos da unidade curricular em estudo, que pudesse ser dividido em vinte partes, para que cada aluno pudesse ler uma parte. Daí, fechou o seu próprio livro e pediu aos alunos que lessem o texto para ver o que conseguia compreender. À exceção de quatro alunos cuja leitura foi razoável, a professora só conseguiu entender algumas palavras das restantes leituras, não sendo possível compreender o sentido global do texto, apesar de a professora já o conhecer. Em abril, fez-se um exercício semelhante.

Embora houvesse algumas falhas de leitura, foi possível compreender todo o texto. Quando a professora transmitiu essa impressão à turma, os alunos mostraram-se muito satisfeitos e reconheceram que sentiam muito menos dificuldades em ler.

Para além da leitura e da participação oral nas aulas, a evolução das competências de oralidade dos alunos foi visível também na sua capacidade de fazer apresentações orais ao vivo, como já referimos anteriormente. A classificação global da primeira apresentação oral (atividade P5 da tabela 2, em 5.5.2.) foi ligeiramente inferior à das atividades anteriores, o que é natural, uma vez que os alunos não puderam reformulá-la como faziam com os *podcasts* e os *showcasts*, no entanto, atendendo às dificuldades evidenciadas no início do ano letivo, é significativo que a média geral tenha sido positiva, sendo a classificação mais baixa de nove valores. A classificação da apresentação oral seguinte (atividade P6 da tabela 2, em 5.5.2.) já foi mais alta, uma vez que foi uma apresentação que envolveu uma maior preparação.

Os alunos ainda cometem muitas falhas na oralidade espontânea, o que é natural considerando o nível linguístico inicial, mas evoluíram bastante. Nem todos os alunos mostraram o mesmo progresso, pois o grau de empenho não foi igual, mas todos sem exceção evoluíram, pois mesmo os alunos menos empenhados realizaram as atividades de compreensão e de produção oral, efetuando várias gravações para cada produção, ou seja, todos praticaram a oralidade e esse envolvimento nas atividades conduziu a uma melhoria das suas competências de oralidade. Até mesmo o aluno com Necessidades Educativas Especiais, que não realizou quase nenhuma das atividades propostas nas várias disciplinas, participou em diversas atividades orais (as que implicavam um trabalho a pares ou em grupo, as duas apresentações orais ao vivo e a leitura do conto), tendo melhorado as suas competências de oralidade. Isso é significativo se considerarmos que ele não realizou nenhuma outra atividade proposta na disciplina de Francês. Mesmo os testes de avaliação ficaram praticamente em branco, respondendo o aluno corretamente apenas às questões que diziam respeito à compreensão oral dos *podcasts*. Desta forma, podemos concluir que os *podcasts* e *showcasts* contribuíram para o desenvolvimento das competências de oralidade dos alunos.

5.6.7. O desenvolvimento das competências de escrita

Embora o objetivo principal da aplicação da metodologia adotada no ensino online ao ensino presencial se prendesse à promoção das competências de oralidade, o uso de *podcasts* e de *showcasts* contribuiu também significativamente para a melhoria das competências de escrita.

Cada produção oral foi preparada devidamente antes de se passar à gravação dos sons, independentemente de se tratar de um *showcast* (em que o texto escrito era visível) ou de um *podcast* (sem versão escrita). Essa preparação consistiu na elaboração individual ou a pares do texto que estaria na base de cada produção. Reconhecendo as suas limitações no domínio da oralidade, os alunos quiseram estar bem preparados para reduzir ao mínimo os obstáculos à sua locução. Por isso, empenharam-se em escrever um texto correto. As dificuldades dos alunos eram visíveis também no plano da escrita, por isso os textos que redigiram tinham à partida pouca qualidade. Assim, quando terminavam a primeira versão do texto, os alunos mostraram-no à professora para que esta corrigisse as falhas. A professora corrigiu algumas delas, sempre na presença do(s) aluno(s) em causa e explicando-lhe(s) porque estava errado, mas apenas assinalou outras, devendo o aluno reformular o texto por si próprio ou em conjunto com o seu colega de grupo, conforme a situação, apresentando novamente à professora a nova versão do texto. Foi possível assim fazer um uso sistemático da avaliação formativa, o que contribuiu para a evolução dos alunos, pois estes não estavam a produzir um texto para entregar à professora a fim de ser classificado, mas recorriam à ajuda da professora para melhorar a sua produção escrita de forma a ter um bom suporte para a sua produção oral. Por isso, os comentários e as correções feitos em cada texto não tiveram para os alunos um caráter punitivo, mas funcionaram como um estímulo à melhoria.

Se a preparação do texto escrito foi importante para a produção dos *podcasts*, tornou-se ainda mais importante no que diz respeito aos *showcasts*. Neste caso, o texto produzido era visível para todos os colegas, o que levou os alunos a terem uma maior preocupação com a sua qualidade para não criarem uma apresentação *PowerPoint* com muitos erros escritos. Os alunos com mais dificuldades empenharam-se particularmente na melhoria dos seus textos, pois estavam conscientes de que as suas produções orais iriam ter muitas falhas, por isso esforçaram-se para que pelo menos a versão escrita tivesse qualidade. As alunas com melhor desempenho mostraram a mesma preocupação, pois não queriam que alguém pudesse encontrar falhas nos seus trabalhos, por isso fizeram questão de corrigir

todas as falhas assinaladas na versão original de cada texto. Essa preocupação também foi evidente nos restantes alunos, embora não com o mesmo grau de perfeccionismo.

A visibilidade do texto escrito nos *showcasts* contribuiu também para a melhoria das competências de escrita por outro motivo. Como já referido, durante a criação dos *showcasts* os alunos circulavam por vezes na sala e apoiavam-se mutuamente com sugestões a vários níveis. Um desses tinha a ver com a qualidade dos textos. Como o texto escrito era visível nos diapositivos, era frequente ouvir-se comentários dos alunos dizendo uns aos outros que determinada palavra não se escrevia daquela forma, ou que faltava um apóstrofo, ou que o pronome relativo tinha de ser outro, ou que o verbo estava mal conjugado, e assim por diante. Umas vezes, o autor do trabalho reconhecia imediatamente a falha e corrigia-a, com a ajuda do colega. Outras vezes não percebia o que estava errado e o colega explicava-lhe porque estava a propor uma correção, o que gerou algumas discussões em torno das regras de escrita, pois nem sempre essa opinião era correta. Isso contribuiu para a melhoria das competências de escrita tanto do aluno corrigido como daquele que assinalou o erro.

A evolução dos alunos e o seu maior à-vontade na escrita ficaram evidentes durante a elaboração dos textos. Inicialmente, os textos para os *showcasts* eram criados no caderno, demoradamente, e só depois de devidamente reformulados eram passados para os diapositivos. Aos poucos, a maioria dos alunos passou a escrever os textos diretamente nos diapositivos, efetuando posteriormente as correções necessárias, o que mostrava a maior confiança dos alunos em si próprios e a melhoria das suas competências de escrita, pois o tempo necessário para a elaboração dos textos passou a ser mais reduzido.

O tipo de frases utilizadas também mudou. Inicialmente, os alunos escreviam com frases muito simples, correspondentes a um domínio elementar da língua. Gradualmente, os alunos passaram a assumir mais riscos na redação dos seus textos, escrevendo mais, com estruturas de frase que ainda não dominavam, pois ainda não tinham sido trabalhadas na aula. Isso implicou que surgissem novos erros de escrita, o que incomodou os alunos por haver sempre aspetos a corrigir nos seus textos, mas a professora tranquilizou-os dizendo-lhes que o erro é natural na aprendizagem, sobretudo na aprendizagem de uma língua estrangeira e que era muito positivo que assumissem riscos ao escrever, porque dessa forma poderiam aprender mais, passando a conhecer novas estruturas de frase ou novos tempos verbais em função das suas necessidades de escrita, pois é precisamente quando alguém sai da sua

zona de conforto que a aprendizagem se processa. Os alunos aceitaram as observações da professora e ficaram satisfeitos ao ver a evolução das suas competências de escrita, como apresentaremos em 5.7.

Esta evolução teve reflexos positivos no desempenho dos alunos nos testes de avaliação sumativa. A título de exemplo, apresentamos a classificação obtida pelos alunos no grupo de resposta longa de cada teste de avaliação.

TABELA 7: RESULTADOS NO GRUPO DE RESPOSTA LONGA NOS TESTES DE AVALIAÇÃO

	1º teste de avaliação	2º teste de avaliação	3º teste de avaliação	4º teste de avaliação	5º teste de avaliação
	outubro	novembro	fevereiro	março	maio
aluno a)	5	5	6	9	13
aluno b)	5	5	7,5	9	12
aluno c)	8	8	12,5	12	13
aluno d)	10	9	10	11	11,5
aluno e)	6	5	8	9	11
aluno f)	9	10	11,5	12	13
aluno g)	8	9	11,5	14	12,5
aluno h)	8	9	12,5	12	11,5
aluno i)	9	11	10	11,5	12,5
aluno j)	7	7	8,5	11	12
aluno k)	12	14	13,5	17	15,5
aluno l)	não fez	não fez	9,5	10	11
aluno m)	8	6	7	9	10
aluno n)	não fez	não fez	não fez	não fez	não fez
aluno o)	não fez	não fez	6	8,5	11
aluno p)	9,5	10	9	10,5	12,5
aluno q)	10,5	12	10,5	9,5	10,5
aluno r)	8,5	6	7,5	12	11,5
aluno s)	9,5	8	8,5	12	12,5
aluno t)	11,5	13	13	16	14
Média	8,5	8,65	9,61	11,32	12,11
Nota Mínima	5	5	6	8,5	9,5
Nota Máxima	12	14	13,5	17	15,5

Estes dados permitem comprovar a evolução das competências de escrita dos alunos. Este aspeto, aliado à evolução das competências de oralidade, permitiu que todos os alunos (exceto o aluno com Necessidades Educativas Especiais) conseguissem ter aproveitamento positivo na disciplina de Francês no final do ano letivo, o que não aconteceu nas outras disciplinas, uma vez que seis alunos ficaram retidos no décimo ano e, dos que transitaram, nove tiveram classificação negativa em uma ou duas disciplinas.

5.6.8. A prática e a avaliação da oralidade

Tal como referimos em 2., a obrigatoriedade de incluir momentos formais de avaliação da oralidade nos critérios de avaliação das disciplinas de língua estrangeira acentuou a necessidade de se promover uma prática eficaz da oralidade que permitisse aos alunos exercitarem-se o suficiente para se sentirem preparados para essa avaliação sumativa. Contudo, ainda que não existissem momentos formais de avaliação da oralidade, à luz das recomendações do *QECR*, a prática da oralidade deve ser um dos elementos a privilegiar no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

No que diz respeito à compreensão oral, os aspetos referidos em 5.6.2., 5.6.4. e 5.6.6. mostram claramente que o uso de *podcasts* permitiu criar de forma sistemática situações de aprendizagem que promoveram o desenvolvimento das competências de oralidade ao ritmo de cada aluno.

No que diz respeito à produção oral, ao contrário do que acontece com a escrita, não podem estar todos os alunos a praticar a oralidade em simultâneo numa aula tradicional e, mesmo que estivessem, o professor não conseguiria dar a devida atenção a cada um. Contudo, o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012, baseado na criação de *podcasts* e de *showcasts*, tornou possível essa simultaneidade, pois todos os alunos puderam estar a trabalhar ao mesmo tempo na sala, gravando e reformulando as suas produções orais. Desta forma, se a atividade durasse uma hora, cada aluno teria praticado a sua oralidade durante uma hora, o que de outra forma não aconteceria.

A situação ideal é que este trabalho possa ser desenvolvido numa aula de turnos, pois isso significará que haverá apenas meia turma na sala de cada vez, criando-se um ambiente mais tranquilo. No entanto, nem todas as disciplinas de língua

estrangeira têm direito a desdobramento em turnos, o que não impede a criação de *podcasts* e de *showcasts* na aula, pois também é possível desenvolver esta atividade com toda a turma presente, como também se fez algumas vezes no decurso deste ano letivo, solicitando-se aos alunos que façam o menor barulho possível para que não se ouçam as vozes uns dos outros nas gravações. Se o aluno que estiver a gravar falar bem perto do microfone, poderá falar baixo, ficando a sua voz bem gravada, o que permite que os alunos possam estar a gravar em simultâneo na sala.

Nem todas as aulas de língua estrangeira são lecionadas em salas com computadores, embora durante o processo de elaboração de horários o Departamento de Línguas de cada escola possa solicitar a atribuição de uma sala dessa natureza para o trabalho prático com os alunos, garantindo-se que cada turma tenha acesso a essa sala pelo menos uma vez por semana (para os professores que o desejarem), tal como se faz com os laboratórios (para as aulas experimentais de ciências). No entanto, mesmo que o número de computadores seja insuficiente, isso não constitui um impedimento, pois cada aluno pode usar o seu próprio telemóvel para gravar os sons e para os reproduzir. Além disso, este tipo de trabalho também pode ser realizado pelos alunos em casa, autonomamente. A turma com quem trabalhamos durante este ano letivo encarou este tipo de atividade como um trabalho de casa normal, realizando-o como qualquer outra atividade. Assim, seja qual for a situação, é sempre possível criar *podcasts* e *showcasts*, promovendo uma prática sistemática da oralidade em língua estrangeira.

A criação de *podcasts* e de *showcasts* permitiu praticar não só a produção oral individual mas também promover momentos de interação. Tal como descrito em 5.4., esta metodologia tornou possível que os alunos exercitassem diferentes tipos de produção oral, como o comentário crítico, a apresentação de opiniões e de desejos pessoais, a criação de narrativas ou a simples leitura. No entanto, os *podcasts* e *showcasts* também resultaram de um trabalho a pares ou em grupo, proporcionando atividades de interação oral, como diálogos e entrevistas, ou mesmo simulações de situações da vida real. Isso permitiu levar os alunos a produzir diferentes tipos de texto oral, familiarizando-se com as características próprias de cada tipo de enunciado, desde o mais formal ao mais informal. Isso refletiu-se na entoação oral que os alunos deram aos seus textos, conferindo-lhes maior ou menor coloquialidade conforme as circunstâncias. Para além das situações descritas em 5.4., a versatilidade dos *podcasts* e dos *showcasts* permite usá-los para praticamente qualquer situação de oralidade que se pretenda, como a simulação de entrevistas de emprego, a criação de noticiários, a elaboração de livros digitais, a exposição de assuntos de carácter

científico, técnico ou social, entre várias outras possibilidades, dependendo da criatividade do professor ou dos próprios alunos, que também podem sugerir que tipo de *podcasts* e *showcasts* gostariam de produzir.

Para além de serem um excelente recurso para a prática da oralidade no ensino das línguas estrangeiras, os *podcasts* e *showcasts* também tornaram mais fácil a avaliação das competências de oralidade. Por um lado, a professora pôde ficar com um registo de cada produção oral, o que lhe permitiu avaliar com maior segurança o trabalho dos alunos. A grelha utilizada na escola para a classificação das produções orais é constituída por quatro itens, por isso a possibilidade de se poder ver/ouvir cada produção mais do que uma vez permitiu ter uma maior certeza de que a classificação atribuída a cada item era a mais justa, não resultando apenas de uma primeira (e, geralmente, única) audição de cada apresentação oral. Por outro lado, o facto de os alunos terem realizado vários *podcasts* e *showcasts* ao longo do ano também permitiu que a professora tivesse muitos elementos para avaliar os alunos ao nível da oralidade, sem ser necessário que cada produção tivesse uma duração longa para justificar o peso de trinta por cento que é atribuído aos momentos formais de avaliação da oralidade. Normalmente, os alunos realizam apenas uma apresentação oral por cada um dos três períodos letivos, o que aumenta a sua ansiedade pelo peso que é atribuído a uma única atividade, mas com esta metodologia os alunos realizaram oito produções orais para avaliação, tendo várias oportunidades em cada período para demonstrar as suas competências orais.

Importante ainda é o facto de a realização de *podcasts* e *showcasts* ter retirado o carácter punitivo que a avaliação sumativa muitas vezes assume para os alunos, tanto para os alunos com mais dificuldades, que não se sentem capazes de fazer uma boa apresentação, como para os bons alunos, que, por se sentirem ansiosos com o peso que as apresentações orais têm na sua classificação final, nem sempre conseguem dar o seu melhor nesses momentos de avaliação, ficando aquém das expectativas. Com a criação de *podcasts* e *showcasts*, cada aluno só foi avaliado depois de considerar que a sua produção oral tinha um nível de qualidade satisfatório, pois foi-lhe permitido efetuar várias gravações e seleccionar a melhor para incluir no seu trabalho, embora existisse, como é óbvio, um tempo limite para a conclusão do trabalho. Os alunos conseguem normalmente ter consciência de que a sua apresentação oral correu bem ou mal, mas não podem fazer nada para a alterar quando se trata de uma apresentação ao vivo. Com os *podcasts* e *showcasts*, os alunos puderam agir sobre a sua produção oral e modificá-la, eliminando as primeiras versões com mais erros, o que resultou numa melhor classificação. Isso contribuiu

para o aumento da autoestima dos alunos e, conseqüentemente, para a melhoria das suas aprendizagens, pois os alunos viram o seu esforço recompensado.

No caso específico desta turma, foi evidente o empenho dos alunos na reformulação das suas produções orais para poderem ter uma melhor avaliação. Os alunos com mais dificuldades ficaram muito satisfeitos com a classificação dos seus trabalhos, pois mesmo que as primeiras produções orais tivessem tido uma classificação final de oito ou nove valores, se não tivessem sido reformuladas não teriam tido mais do que quatro ou cinco valores. Isso criou-lhes a expectativa de conseguirem chegar a uma classificação positiva se se esforçassem o suficiente e, de facto, a partir da quarta atividade praticamente não houve produções orais classificadas abaixo dos dez valores. As duas alunas da turma com pior desempenho oral, identificadas na tabela 2, em 5.5.2., como aluno e) e aluno l), cujo discurso oral era praticamente incompreensível até quase finais do primeiro período letivo (dezembro), conseguiram evoluir significativamente, pois viram que o seu esforço na construção de *podcasts* e *showcasts* teve reflexos positivos na sua classificação. As próprias alunas afirmaram no final do ano letivo que estavam orgulhosas pelo que tinham conseguido fazer e pelos comentários que os seus pais lhes faziam em casa. Ambas disseram que os pais se riam ao ouvi-las fazer as suas gravações, porque não se percebia nada do que diziam, mas que neste momento já não se riam e gostavam de ouvir os seus trabalhos por ter notado a sua evolução.

De facto, se a avaliação não for apenas a confirmação ao aluno daquilo que ele não sabe, mas um prémio pelo esforço e pelo progresso, funciona como um estímulo para a evolução dos alunos. Só o produto final foi sujeito a avaliação sumativa, mas todas as versões anteriores das produções dos alunos foram sujeitas ou a avaliação formativa por parte da professora (ou dos colegas) ou à autoavaliação dos alunos, pelo que a mesma atividade funcionou como momentos de prática da oralidade e, na sua versão final, como momentos formais de avaliação, rentabilizando o esforço dos alunos e da professora.

Um último aspeto a referir tem a ver com o esforço que esta metodologia exige ao professor. Embora haja muito trabalho envolvido na criação de *podcasts* e *showcasts*, isso não representa um acréscimo de trabalho para o professor, pois trata-se de uma metodologia centrada no aluno. No início do ano letivo, é preciso gastar tempo para elaborar os tutoriais de apoio aos alunos e para criar um *showcast* como exemplo para a turma, mas a partir daí todo o trabalho passa a ser feito pelos alunos. Cabe ao professor orientar a execução das tarefas, apoiar os alunos e esclarecer as suas dúvidas, mas são estes que efetuam as gravações e que elaboram

os ficheiros *PowerPoint*. Como referimos em 5.4., nas aulas dedicadas à construção dos *podcasts* e dos *showcasts*, os alunos trabalharam autonomamente, necessitando cada vez menos da professora. Além disso, quanto à avaliação, sendo que os *podcasts* e *showcasts* devem ser exibidos à turma, para partilha das aprendizagens, o professor pode aproveitar essa ocasião para preencher a grelha de avaliação das produções orais se considerar que não terá tempo para voltar a ver/ouvir os ficheiros novamente. O trabalho inicial de construção dos tutoriais e do *showcast*-modelo pode inclusivamente ser aproveitado no ano letivo seguinte para os novos alunos. A seleção de *podcasts* para exercitar a compreensão oral é também relativamente fácil se se recorrer aos *sites* que referimos em 4. Assim, podemos afirmar que o uso de *podcasts* e de *showcasts* é uma metodologia que, sem uma sobrecarga de trabalho para o professor, conduz a muito bons resultados e à motivação dos alunos, como mostraremos em 5.7.

5.7. Opinião dos alunos sobre a utilização de *podcasts* e de *showcasts*

Os próprios alunos reconheceram o contributo desta metodologia para a melhoria das suas aprendizagens. Durante o ano letivo a professora pôde aperceber-se do interesse dos alunos pela metodologia adotada pela forma como se empenhavam nas atividades propostas e pelas conversas que iam surgindo na sala de aula. No final do ano letivo, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre a evolução da sua aprendizagem ao longo do ano e sobre o que pensavam acerca do uso de *podcasts* e de *showcasts* nas aulas de Francês. Apresentamos de seguida excertos de alguns desses comentários²⁵:

- «Je pense que cette année ma prestation a amélioré. J'ai appris beaucoup, j'ai appris plus cette année. Les podcasts et showcasts m'ont aidé beaucoup dans l'oralité et l'écrite (...) et ma lecture aussi est meilleur.»

- «J'ai trouvé les cours de français très intéressants. J'ai aimé faire un peu de tout. Je pense que la réalisation des podcasts et des showcasts nous a aidé beaucoup.»

²⁵ Os textos apresentados correspondem aos comentários originais escritos pelos alunos. Por solicitação dos alunos, foram feitas pequenas correções pela professora, relativas às falhas mais importantes, antes de os colocarem na plataforma.

- «Je pense que cette année a été très intéressante parce que j'ai appris beaucoup de choses. Ma prononciation et mon écrite ont amélioré beaucoup (...). La création des podcasts et des showcasts a été très utile parce que je réussis à faire mon propre texte, et aussi à connaître plus de paroles.»

- «Cette année a été une année où j'ai amélioré l'oralité, ma prononciation et mon écrite. À l'aide des podcasts et des showcast j'ai pu améliorer mon oralité et c'est une nouvelle façon d'entraîner l'oralité. Je suis très heureuse d'avoir amélioré mon français. 😊» (*uma das alunas com mais dificuldades*)

- «Je pense que j'ai eu une grande évolution écrite et orale. L'année précédente je ne pouvais pas écrire un texte de 20 lignes sans mélanger avec le portugais. À mon avis, mon évolution orale est plus visible parce que dans l'année précédente j'ai su peu de vocabulaire et cette année je sais plus. La chose que j'ai aimé le plus c'est l'enregistrement des podcasts. J'ai aimé la création des podcasts et des showcasts. C'est une bonne méthode d'apprentissage. 😊»

- «J'aime créer des podcasts et des showcasts parce que c'est une manière différente d'apprendre et me rend plus intéressé aux activités.»

- «Cette année est une année de beaucoup d'apprentissage. Je suis meilleure dans l'oralité mais ma prononciation n'est pas très bonne encore. Par rapport à l'écrite, je suis aussi meilleure. Mon évolution écrite et orale est grande et je suis heureuse. 😊 J'aime le Français et créer des podcasts et des showcasts parce que c'est une manière innovatrice et différente d'apprendre.»

- «Quand j'ai commencé ma dixième année je ne pensais pas venir à apprendre toutes ces choses-ci. Il y a neuf mois je n'étais pas capable d'écrire un texte comme celui-ci. Maintenant je peux dire que je le fais et je l'aime faire. Pour la première fois, j'ai appris à distinguer la sonorité des accents et des paroles (...). Pour améliorer notre expression écrite et orale, le professeur nous a enseigné à créer des podcasts et des showcasts. Je pense que ça a été une bonne idée, parce que si nous nous trompions, nous pourrions répéter et améliorer notre travail. Résumant, j'ai aimé beaucoup cette année, surtout parce que je sens une grande évolution personnelle.» (*uma das alunas com melhor desempenho*)

- «Aujourd'hui les podcasts et les showcasts ont fait que j'évolue et par conséquence ce sera une bonne manière pour l'année prochaine.»

Estes são apenas alguns exemplos dos comentários dos alunos, mas refletem bem a opinião generalizada da turma. Todos os alunos reconheceram a sua evolução tanto no domínio da oralidade como da escrita e consideraram que essa evolução de deveu em grande parte ao uso de *podcasts* e de *showcasts*, pois isso permitiu-lhes praticar a oralidade e a escrita e ser alunos ativos e empenhados. A satisfação dos alunos perante a sua evolução é evidente e o desejo de manter esta metodologia no próximo ano letivo transparece das suas palavras, sendo mesmo explicitado nalguns casos.

Portanto, trata-se de uma metodologia reconhecida como vantajosa tanto pela professora como pelos alunos.

Conclusões

O ensino de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve a promoção de competências de compreensão e produção orais e escritas. Integrar de forma sistemática os domínios da oralidade e da escrita nas atividades letivas constitui um desafio, sobretudo no que diz respeito à oralidade, pelo que é importante encontrar estratégias que promovam uma prática sistemática da oralidade e que permitam uma avaliação adequada dos alunos nesta área.

Ao ter acesso ao trabalho desenvolvido no ensino online do Francês Língua Estrangeira na Universidade Aberta, nomeadamente nas unidades curriculares de Francês IV (no ano letivo 2009/2010) e Francês II e Francês III (no ano letivo 2010/2011), foi possível verificar as estratégias adotadas pela professora dessas unidades curriculares não só para avaliar as competências de oralidade dos estudantes como para promover atividades de prática oral da língua, através da utilização de *podcasts* e de *showcasts*. Essa metodologia permitiu promover o desenvolvimento das competências de oralidade dos estudantes, ultrapassando os constrangimentos da não presencialidade e garantindo a flexibilidade de horário inerente ao ensino online.

O contacto com esta metodologia levou-nos a repensar as nossas práticas letivas no ensino presencial do Francês Língua Estrangeira, especialmente no que diz respeito à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, que são muitas vezes usadas para perpetuar práticas antigas, mas que foram usadas no ensino online para devolver ao aprendente a centralidade no processo de ensino/aprendizagem.

A aplicação do exemplo do ensino online ao ensino presencial, recorrendo à utilização de *podcasts* e de *showcasts*, promoveu as aprendizagens dos alunos tanto no domínio da oralidade como da escrita, proporcionando a todos os alunos muitas oportunidades de desenvolverem atividades de carácter oral, por se envolverem de forma ativa no processo de ensino/aprendizagem, incluindo os alunos com mais dificuldades.

O uso de *podcasts* e de *showcasts* tornou o processo de ensino/aprendizagem do Francês mais centrado nos alunos, que assumiram a autorregulação da sua aprendizagem, definindo estratégias para a superação das suas dificuldades e desenvolvendo práticas efetivas de auto e heteroavaliação da oralidade. Esta metodologia permitiu o respeito pelos ritmos individuais de aprendizagem, o que contribuiu para a evolução dos alunos no domínio das competências de comunicação

oral e escrita, contribuiu esse reconhecido pelos próprios alunos. Com efeito, a utilização de *podcasts* e de *showcasts* no ensino presencial, a partir do exemplo do ensino online, permitiu colocar as Tecnologias da Informação e da Comunicação ao serviço das aprendizagens dos alunos, integrando-as nas atividades letivas de forma sistemática, apoiando a prática e a avaliação da oralidade.

Nesse sentido, consideramos importante que no próximo ano letivo se dê continuidade ao trabalho desenvolvido este ano com os alunos, promovendo novas atividades em torno do uso de *podcasts* e de *showcasts*. Embora durante este ano letivo a versão escrita dos *showcasts* tivesse correspondido exatamente à locução oral incluída no mesmo, no próximo ano letivo seria interessante usar o *showcast* também para preparar os alunos para apresentações públicas com o uso de *PowerPoints*, em que os diapositivos servirão de base à locução, mas em que o orador deverá complementá-los com frases que não estejam escritas nos diapositivos, obrigando os alunos a um esforço maior de produção oral, depois de já terem desenvolvido um maior à-vontade no domínio das competências de oralidade.

É importante igualmente que estas práticas sejam divulgadas de modo a que mais professores e alunos possam pôr em prática esta metodologia que, para além de vantajosa para os alunos, desperta o seu interesse pela aprendizagem das línguas estrangeiras e promove a sua autonomia na aprendizagem, qualidade fundamental para a integração na sociedade em rede global em que vivemos atualmente.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. (2009). Podcasts no ensino: contributos para uma taxonomia. “Ozarfaxinars” [Em linha]. 8 (2009). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/9432>. Acedido a 03/08/2011

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES (2005). *Réussir de Delf Dalf 2005: les nouveaux diplômés - Une collection pour préparer les nouveaux diplômés*. Les Éditions Didier. Disponível em http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3448.pdf. Acedido a 15/02/2012

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. DILF/ DELF/ DALF. Disponível em <http://www.ciep.fr/delfdalf/index.php>. Acedido a 15/02/2012

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. TCF - Test de connaissance du français. Disponível em <http://www.ciep.fr/tcf/tcf.php>. Acedido a 15/02/2012

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto. Asa. 1ª Edição.

CRUZ, Sónia (2009). O Podcast no Ensino Básico. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Org. Ana Amélia Amorim Carvalho. Braga: CIEd, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acedido a 13/11/2011

FURTOSO, Viviane Bagio; GOMES, Maria João (2011). Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de podcasting. Centro de Universidade do Minho. Centro Investigação em Educação (CIEd). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12854>. Acedido a 05/08/2011

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional. Provas de Expressão Oral. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html>. Acedido a 30/01/2012

LU, Jenny Ang (2009). Podcasting as a Next Generation Teaching Resource. *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Org. Michael Thomas. Information Science Reference. Hershey - New York

MENEZES, Célia (2009). Utilização de dispositivos móveis na escola do séc. XXI: o impacto do podcast no processo ensino/aprendizagem da língua inglesa no 7º ano do 3º ciclo do ensino básico. Porto: Universidade Portucalense. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/355/1/TMI%2022.pdf>. Acedido a 12/11/2011

MENEZES, Célia; MOREIRA, Fernando (2009). Podcast – Enhancing Skills in the English Class. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Org. Ana Amélia Amorim Carvalho. Braga: CIEd, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acedido a 13/11/2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Francês: anexo ao programa - Continuação*. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F>. Acedido a 08/09/2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Francês: nível de continuação e iniciação - 10º, 11º e 12º Anos*. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2&letra=F>. Acedido a 08/09/2011

MOURA, Adelina (2009). O Telemóvel para ouvir e gravar Podcasts: exemplos no Ensino Secundário. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Org. Ana Amélia Amorim Carvalho. Braga: CIEd, 2009. ISBN 978-972-8746-69-8. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052>. Acedido a 13/11/2011

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. In Prisma.com. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/623/pdf>. Acedido a 13/11/2011

OLIVEIRA, Susana; CARDOSO, Eduardo (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa - Blogues e Podcasts. Revista EFT – Educação, Formação e Tecnologias. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/66/55>. Acedido a 18/01/2012

PAULSEN, Morten Flate (1993). *The Hexagon Of Cooperative Freedom: A Distance Education Theory Attuned to Computer Conferencing*. DEOSNEWS, Vol. 3, N.º 2. ISSN 1062-9416. Disponível em <http://home.nki.no/morten/index.php/english-menu/online-journals/deosnews/52-deosnews-volume-3-number-2.pdf>. Acedido a 26/03/2012

PEACHEY, Nik (2011). *Web 2.0 Tools for Teachers* (ebook). Disponível em: <http://www.epubbud.com/book.php?g=7GYXS6XD>. Acedido a 20/01/2012

PowerPoint Movies. Technology Resource Page for English as a Second Language and Foreign Language Disponível em <http://sites.google.com/site/eslandforeignlanguage/tools/powerpoint>. Acedido a 19/03/2012

PRENSKY, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acedido a 02/03/2012

SANTOS COSTA, Giselda dos (2009). Podcast: um Gênero ou Suporte? Emergente ou Híbrido? Oral ou Escrito?. III Encontro Nacional Sobre Hipertexto - Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>. Acedido a 15/02/2012

SIEMENS, George (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? *elearnspace*. Disponível em http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm. Acedido a 02/03/2012

SOUSA, Adão; BESSA, Fátima (2008). Podcast e utilização do software Audacity. *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Org. Ana Amélia Carvalho. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf. Acedido a 05/06/2011

SOUZA, Shirlei (2007). Podcasting: uma ferramenta da mídia eletrônica no ensino de língua estrangeira. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. Disponível em <http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/monografias/ShirleiSouza.pdf>. Acedido a 10/12/2011

The Apache Software Foundation. *O que é OpenOffice?* Disponível em <http://www.openoffice.org/pt/about/about.htm>. Acedido a 02/03/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês I. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=188>. Acedido a 26/02/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês II. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=189>. Acedido a 26/02/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês III. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=190>. Acedido a 26/02/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês IV. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=191>. Acedido a 26/02/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês V. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=192>. Acedido a 26/02/2012

UNIVERSIDADE ABERTA (2011). Guia Informativo Francês VI. Disponível em <http://www.univ-ab.pt/guiainformativo/detailuc.php?uc=193>. Acedido a 26/02/2012

VISWANATHAN, Revathi (2009). Using Mobile Technology and Podcasts to Teach Soft Skills. *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Org. Michael Thomas. Information Science Reference. Hershey - New York

Normativos Consultados

Decreto-lei nº 272-2007. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/07/14300/0478504789.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Decreto-Lei nº24-2006. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2006/02/026A00/08600877.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Decreto-Lei nº74-2004 de 26 de Março. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/03/073A00/19311942.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Despacho nº 14026-2007. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2007/07/126000000/1880518807.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Despacho normativo nº 14-2007. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2007/03/048000000/0622706249.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Portaria n.º 550-D-2004. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2004/05/119B01/00380049.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Portaria nº1322-2007. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/10/19200/0710707123.pdf>. Acedido a 18/12/2011

Anexos

Anexo I: Tutorial para a construção de *showcasts* disponibilizado aos alunos do ensino presencial

Anexo II: Grelha de avaliação das produções orais utilizada para avaliar os alunos do ensino presencial

Como fazer um Showcast (usando o Office 2007)

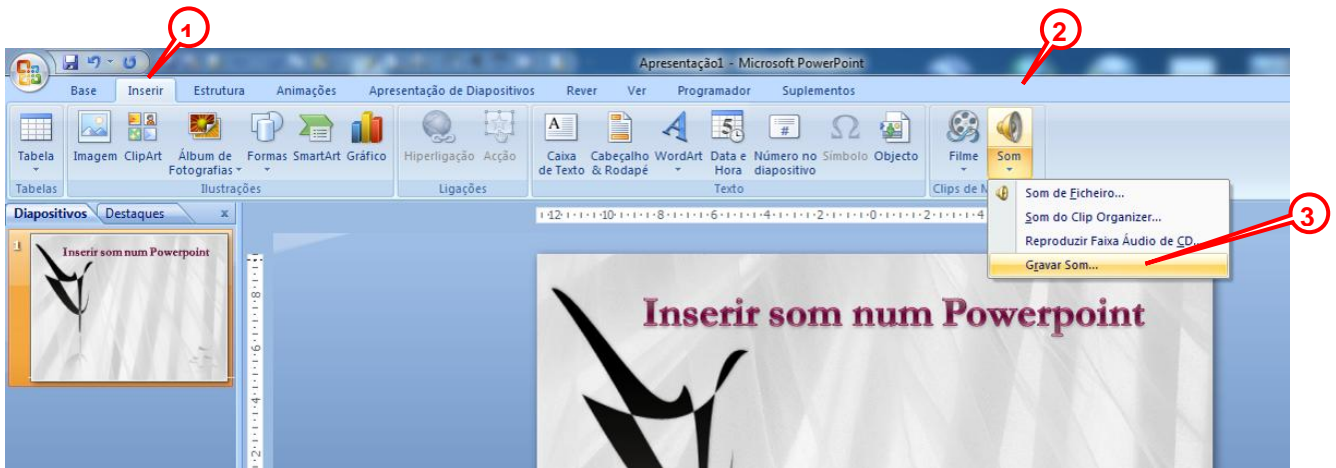
Um *showcast* consiste, resumidamente, numa apresentação PowerPoint com locução áudio incorporada. Deves criar a apresentação, com fundos, imagens e animações, como normalmente, e incorporar sons. Para poderes realizar este tipo de documento precisarás de um dispositivo de gravação, como um microfone ou um headset. Deverás configurar o volume do microfone de modo a obteres a melhor qualidade de som.

Procedimentos a seguir

Poderás gravar o som pretendido diretamente através do PowerPoint ou inserir um ficheiro de som externo. Nesse caso, o ficheiro tem de estar no formato WAV.

1. Gravar som no PowerPoint

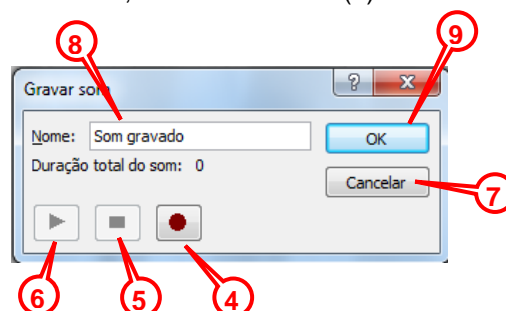
1.1. Na barra de ferramentas, clica em **Inserir** (1), **Som** (2), **Gravar Som** (3).




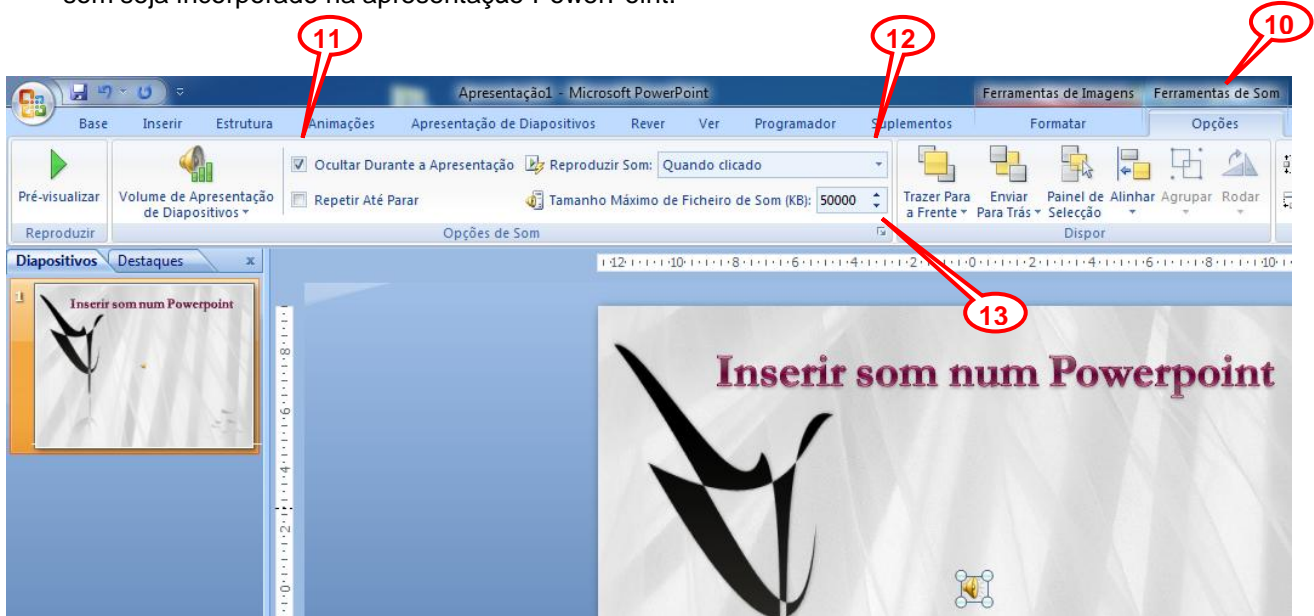
1.2. Clica no **botão vermelho** (4) para gravar. Quando acabares a gravação, clica no **botão quadrado** (5) para parar a gravação e na **seta** (6) para ouvires o som gravado.

1.3. Se não gostares do resultado final, clica em **Cancelar** (7) e repete os passos descritos em 1.1. e 1.2.

1.4. Se achares que o som gravado está bom, atribui um **nome** (8) ao ficheiro e clica em **OK** (9).



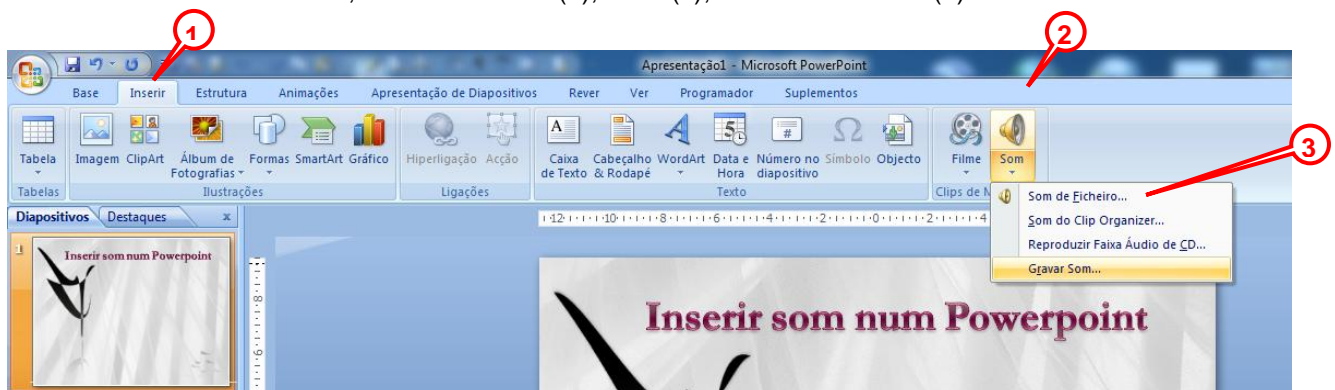
- 1.4. Aparecerá, então o ícone do som . Clica sobre ele e surgirá a barra de **Ferramentas de Som** (10).
- 1.5. Se não quiseres que o ícone do som se veja durante a apresentação, clica em **Ocultar Durante a Apresentação** (11).
- 1.6. Onde diz **Reproduzir Som** (12), seleciona **Automaticamente**, para que o som seja ouvido sem ser preciso clicar no ícone, ou **Quando clicado**, para que se ouça o som depois de se clicar no ícone.
- 1.7. Passa o **Tamanho Máximo de Ficheiro de Som** (13) para **50000**. Este passo é obrigatório para que o som seja incorporado na apresentação PowerPoint.



- 1.8. Grava a tua apresentação PowerPoint normalmente.

2. Inserir um som exterior no PowerPoint

- 2.1. Na barra de ferramentas, clica em **Inserir** (1), **Som** (2), **Som de Ficheiro** (3).



- 2.2. Inseme o som WAV pretendido e clica em **Automaticamente** ou **Quando Clicado** (cf. 1.6.).
- 2.3. Segue os passos descritos em 1.5. e 1.7.
- 2.4. Grava a tua apresentação PowerPoint normalmente. Certifica-te que os sons estão incorporados. Para isso, muda a localização dos ficheiros de som ou muda o nome da pasta onde estão guardados. Abre a tua apresentação e, se ouvires os sons, está tudo bem. Serão ouvidos em qualquer computador.

