

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE FRANCÊS

O recurso à estratégia da interação oral do *role-play* na consolidação dos conteúdos programáticos e na promoção da utilização da língua estrangeira

Amadeu Santos

M

2020



Amadeu Santos

**O recurso à estratégia da interação oral do *role-play* na
consolidação dos conteúdos programáticos e na
promoção da utilização da língua estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua
Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de
especialização de Francês,

orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida e

coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Orientadora de Estágio de Inglês, Dra. Maria Isabel Tomé Queirós

Orientadora de Estágio de Francês, Dra. Ana Paula Mendes da Cunha Ferreira

Supervisor de Estágio de Inglês, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Supervisor de Estágio de Francês, Professor Doutor José Domingues de Almeida

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

setembro de 2020

O recurso à estratégia da interação oral do *role-play* na consolidação dos conteúdos programáticos e na promoção da utilização da língua estrangeira

Amadeu Santos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês,
orientado pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida e
coorientado pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Membros do Júri

Classificação obtida:

À minha Mãe,

Sumário

Declaração de honra.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Résumé.....	7
Índice de Figuras.....	8
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Gráficos.....	10
Siglário.....	11
Introdução.....	12
Capítulo 1 – Contexto da investigação e escolha do tema da investigação.....	16
1.1. Contexto da investigação.....	16
1.1.1. Escola Secundária de Penafiel.....	16
1.1.2. Caracterização das turmas.....	18
1.1.2.1. Turma de Inglês.....	20
1.1.2.2. Turma de Francês.....	21
1.2. Escolha do tema da investigação-ação.....	22
1.2.1. Processo de observação.....	23
1.2.2. Grelhas de observação.....	25
1.3. Delimitação da investigação.....	27
Capítulo 2 – Enquadramento teórico.....	29
2.1. Competência verbal: falar.....	29
2.1.1. A importância da competência verbal ‘falar’	30
2.1.2. Atividade comunicativa de interação oral.....	31
2.1.2.1. A interação oral no <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i> e a eficácia da comunicação.....	31
2.1.2.2. Processamento mental/social de uma atividade comunicativa de interação oral.....	35
2.1.2.3. A interação oral nas <i>Aprendizagens essenciais</i>	36

2.2. O <i>role-play</i>	37
2.2.1. Na origem do <i>role-play</i>	37
2.2.2. O <i>role-play</i> – definições da literatura.....	38
2.2.2.1. As vantagens do <i>role-play</i>	39
2.2.2.2. O trabalho de grupo.....	40
2.2.3. A perspetiva acional e a noção de tarefa.....	41
2.2.3.1. O <i>role-play</i> no QECR.....	42
2.2.4. Críticas à metodologia comunicativa, à perspetiva acional e aos <i>role-plays</i>	43
2.2.5. Disposição para comunicar.....	47
2.2.5.1. O medo de errar.....	49
2.2.5.2. A importância da seleção de temas de relevância para os alunos..	50
Capítulo 3 - Intervenção pedagógico-didática.....	52
3.1. Plano de intervenção, metodologia do estudo e recolha, análise e interpretação dos dados.....	52
3.1.1. As atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo.....	54
3.1.2. As atividades realizadas nas aulas de Francês – primeiro ciclo.....	62
3.2. Apresentação e interpretação dos resultados – Primeiro ciclo.....	71
3.2.1. Avaliação quantitativa dos <i>role-plays</i>	71
3.2.1.1. A turma de Inglês.....	72
3.2.1.2. A turma de Francês.....	77
3.2.2. O questionamento direto.....	83
3.2.3. Os questionários de satisfação – pós-atividade.....	86
3.2.3.1. A turma de Inglês.....	87
3.2.3.2. A turma de Francês.....	89
Considerações finais.....	91
Referências bibliográficas.....	96
Anexos.....	101

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 17 de setembro de 2020

Amadeu Alberto da Silva Santos

Agradecimentos

Quero agradecer ao meu supervisor do estágio de francês e orientador deste relatório, o Professor Doutor José Domingues de Almeida, pela incansável ajuda que me prestou, pela preocupação, por toda a sua disponibilidade e confiança e por acreditar no meu trabalho. Do mesmo modo, quero agradecer ao meu supervisor do estágio de inglês e coorientador deste relatório, o Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, pela ajuda prestada ao longo deste percurso e por ter exigido sempre mais e melhor do meu trabalho.

Quero também deixar um agradecimento às minhas orientadoras do estágio pedagógico, a Dra. Isabel Tomé e a Dra. Ana Paula Ferreira, por me terem acolhido com amizade na Escola Secundária de Penafiel, por terem permitido que eu partilhasse a mesma sala de aula com elas, por me terem deixado crescer enquanto professor, pelo tempo que dispensaram e por estarem sempre disponíveis para me ajudar. De igual modo, o meu obrigado a todos os funcionários da ESP e aos meus alunos, que permitiram que o estágio pedagógico e o trabalho nele desenvolvido fossem uma experiência inesquecível.

Quero igualmente agradecer a todos os professores do MEIEFA cujo profissionalismo e qualidade do ensino me fortaleceram enquanto estudante, investigador e professor.

Não podia deixar de agradecer e, sobretudo, de dedicar todo este trabalho à minha Mãe. Obrigado por acreditares no meu sonho em ser professor e por me teres acompanhado, degrau a degrau, no caminho até aqui. Tenho o maior orgulho e a maior sorte em ser teu filho já que, para além de todo o amor, ensinaste-me o valor incomensurável da educação e do respeito pelos outros.

Quero agradecer à minha família, em especial ao meu pai e ao esforço que ele fez e faz, à minha irmã, que mostra sempre orgulho no trabalho que eu faço, e à minha tia, irmã da minha Mãe, por me apoiar, ouvir e aconselhar.

Finalmente, quero agradecer aos meus amigos mais próximos pelo carinho, confiança e alento.

Resumo

A estratégia de *role-play*, apesar de ter atravessado um período de relativa impopularidade (Harmer, 2001) devido à sua repetição exaustiva em aulas de língua estrangeira e à falta de critérios de avaliação que lhe conferiram um caráter meramente lúdico, viu o seu estatuto ser retomado de forma progressiva graças ao *Quadro Europeu Comum de Referência* e à perspectiva acional por ele preconizada.

Defendendo a implementação faseada do *role-play* através de “operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação” (Conselho da Europa, 2001, p. 206), o QECR confiou ao *role-play* o estatuto de tarefa criteriosa e fundamental para o “desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar estratégias comunicativas” (*ibidem*) e para a promoção da utilização da língua estrangeira em contextos comunicativos reais já que “(...) by broadening the world of the classroom to include the world outside, they allow students to use a much wider range of language (...)” (Harmer, 2001, p. 275).

Além disso, o *role-play* pode ser uma atividade divertida, promove o trabalho colaborativo e tem a particularidade de permitir que os alunos, sobretudo os mais hesitantes, enfrentem os seus medos e partilhem opiniões que tanto podem ser verdadeiras como fictícias (Harmer, 2001).

Ressaltadas todas estas vantagens do *role-play*, no âmbito do estágio pedagógico, foi realizado um projeto de investigação-ação que teve como principal objetivo estudar se, nos contextos de turma onde se realizou este estudo, o *role-play* poderia funcionar como estratégia de interação oral que promovesse e maximizasse a utilização da língua estrangeira em sala de aula, ao mesmo tempo que consolidava os conteúdos programáticos lecionados, isto porque, para motivar os alunos para a atividade, houve a necessidade de incluir temas nos conteúdos programáticos que fossem interessantes para os alunos e que, por isso, fossem retomados e revistos no momento do *role-play*.

Palavras-chave: *role-play*; interação oral; trabalho colaborativo; consolidação dos conteúdos programáticos; ensino da língua estrangeira;

Abstract

The role-play strategy, despite having gone through a period of relative unpopularity (Harmer, 2001) due to its exhaustive repetition in the foreign language classroom and to the lack of assessment criteria that gave it a merely playful character, saw its status being gradually restored after 2001 thanks to the orientations and action-based approach advocated by the *Common European Framework of Reference* (CEFR).

Supporting the phased implementation of role-play through "the operation of planning, execution, evaluation and repair strategies" (Council of Europe, 2001, p. 147), the CEFR entrusted role-play with the status of a careful and fundamental task for the "development of the learner's ability to use communicative strategies" (*ibidem*) and for promoting the use of the foreign language in real communicative contexts since "(...) by broadening the world of the classroom to include the world outside, they allow students to use a much wider range of language (...)" (Harmer, 2001, p.275).

Furthermore, role-play can be a fun activity, it may promote collaborative work and it has the particularity of allowing students, especially those who are most hesitant, to confront their fears and share opinions which can be both true and fictional (Harmer, 2001).

Having highlighted all the advantages of role-play, in the context of the pedagogical internship, an action-research project was carried out with the main objective of studying whether, in the context of these particular classes, role-play could work as a strategy of oral interaction which would promote and maximise the use of the foreign language in the classroom. Consolidating the programme contents previously taught was also given due consideration because, in order to motivate students for the activities, there was a need to include themes/contents from the programme which were of the students' interests; as such, these were, therefore, taken up and revised at the moment of the role-play activity.

Keywords: role-play; oral interaction; collaborative work; consolidation of programmatic content; foreign language teaching;

Résumé

La stratégie du jeu de rôle, bien qu'ayant connu une période de relative impopularité (Harmer, 2001) en raison de son caractère exhaustif de répétition dans les classes de langues étrangères et de l'absence de critères d'évaluation qui lui donnaient un caractère purement ludique, a vu son statut progressivement repris grâce au *Cadre Européen Commun de Référence* et à la perspective actionnelle qu'il préconisait.

En favorisant la mise en œuvre progressive des jeux de rôles par "des opérations stratégiques de planification, d'exécution, d'évaluation et de remédiation" (Conseil de l'Europe, 2001, p. 113), le CECR a conféré au jeu de rôle le statut de tâche minutieuse et fondamentale pour le "développement de la capacité de l'apprenant à utiliser des stratégies communicatives" (*ibidem*) et pour promouvoir l'utilisation de la langue étrangère dans des contextes communicatifs réels puisque "(...) by broadening the world of the classroom to include the world outside, they allow students to use a much wider range of language (...)" (Harmer, 2001, p. 275).

En outre, le jeu de rôle peut être une activité amusante, il favorise le travail en collaboration et il a la particularité de permettre aux étudiants, en particulier ceux qui sont les plus hésitants, de confronter leurs craintes et de partager des opinions qui peuvent être à la fois vraies et fictives (Harmer, 2001).

Soulignant tous ces avantages du jeu de rôle, dans le cadre du stage pédagogique, un projet de recherche-action a été mené ayant pour objectif principal d'étudier si, dans les contextes de classe où cette étude a été réalisée, le jeu de rôle pouvait fonctionner comme une stratégie d'interaction orale qui favoriserait et maximiserait l'utilisation de la langue étrangère en classe, en même temps que consolidait les contenus programmatiques enseignés, cela parce que, pour motiver les étudiants pour l'activité, on a eu besoin d'inclure dans les contenus programmatiques des thèmes qui étaient intéressants pour les étudiants et qui, par conséquent, ont été repris et révisés au moment du jeu de rôle.

Mots-clés: jeu de rôle; interaction orale; travail collaboratif; consolidation du contenu des programmes; enseignement des langues étrangères;

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação da competência comunicativa por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).....	29
Figura 2 – QECR, Relação entre recepção, produção, interação e mediação.....	30
Figura 3 – Níveis Comuns de Referência: escala global – Nível B1.....	31
Figura 4 – Níveis Comuns de Referência: escala global – Nível A1.....	32
Figura 5 – QECR, Interação Oral Geral.....	32
Figura 6 – Modelo de Charaudeau sobre a competência comunicativa.....	33
Figura 7 – O <i>continuum</i> da comunicação.....	45
Figura 8 – Continuum da aprendizagem através do jogo.....	46
Figura 9 – Modelo das variáveis que influenciam a WTC.....	48

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Avaliação quantitativa dos <i>role-plays</i> – turma Y de Inglês.....	73-74
Tabela 2 – Média de pontuação por parâmetro da grelha de avaliação quantitativa dos <i>role-plays</i> – turma Y de Inglês.....	74
Tabela 3 – Avaliação quantitativa dos <i>jeux de rôles</i> – turma Z de Francês.....	78-79
Tabela 4 – Média de pontuação por parâmetro da grelha de avaliação quantitativa dos <i>jeux de rôles</i> – turma Z de Francês.....	79

Índice de Gráficos

Gráfico 1..... 87

Gráfico 2..... 87

Gráfico 3..... 88

Gráfico 4..... 88

Gráfico 5..... 88

Gráfico 6..... 88

Gráfico 7..... 89

Gráfico 8..... 89

Gráfico 9..... 89

Gráfico 10..... 89

Gráfico 11..... 90

Gráfico 12..... 90

Siglário

IPP – Iniciação à Prática Profissional

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

WTC – Willingness to communicate

Introdução

Neste estudo será descrito o projeto de investigação-ação que foi realizado durante o ano letivo de 2019/2020 na Escola Secundária de Penafiel, no âmbito do estágio pedagógico referente à unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Durante os primeiros meses de aulas, através do processo de observação direta, do registo de notas de observação, do preenchimento de grelhas de observação e da reflexão crítica, foi possível eleger uma área problemática que se tornou alvo de elaboração de estratégias didático-pedagógicas que integraram o plano de investigação-ação que será descrito nos capítulos seguintes.

A área escolhida para ser objeto de um plano de intervenção foi a oralidade, em particular, a competência de interação oral. Entendeu-se que, no caso da turma Y de ensino secundário de Inglês, apesar do potencial que a turma revelava para falar a língua estrangeira, havia uma quantidade desnecessária de língua materna utilizada pelos alunos, sobretudo quando trabalhavam em conjunto. Relativamente à turma Z de ensino básico de Francês, tratando-se esta de uma turma de iniciação, pretendeu-se, desde logo, predispor os alunos para falarem a nova língua estrangeira sem terem medo de errar já que “l’erreur constitue d’abord une preuve que l’apprentissage est en progrès (...)” (Defays, 2003, p. 258).

Para uma intervenção pedagógica efetiva na área problemática selecionada, foi ponderadamente escolhida a estratégia do *role-play*. Apesar de ter atravessado um período de relativa impopularidade (Harmer, 2001) nos finais dos anos 90 e no início do século XXI no panorama escolar nacional devido à repetição exaustiva desta estratégia, sobretudo em aulas de língua estrangeira, e à falta de critérios de avaliação que acabaram por erroneamente conferir ao *role-play* um carácter meramente lúdico, esta estratégia didático-pedagógica vê o seu estatuto ser retomado de forma progressiva quando, em 2001, é preconizada pela perspetiva acional do *Quadro Europeu Comum de Referência*.

Assim, ainda que seja verdade que a estratégia do *role-play* tenha sido selecionada para este projeto de investigação-ação pela sua vertente lúdica e, por isso, motivadora do interesse e do envolvimento dos alunos na atividade em si, foi preponderante o facto desta estratégia “(...) allow hesitant students to be more forthright in their opinions and behaviour (...), since they do not have to take the same responsibility for what they are saying.” (Harmer, 2001, p. 275) e ainda o facto de “(...) by broadening the world of the classroom to include the world outside, they allow students to use a much wider range of language (...)” (*ibidem*).

Num primeiro momento, determinou-se que o *role-play* e, por conseguinte, o trabalho colaborativo, de grupo ou em pares, seria implementado como estratégia de interação oral com o objetivo de fomentar a utilização da língua estrangeira na sala de aula.

Para motivar os alunos para a atividade, foi crucial que o próprio tema dos *role-plays* fosse do interesse dos discentes. Deste modo, pretendeu-se criar contextos nos quais os alunos se sentissem próximos de uma situação real e que, por esse motivo, compreendessem a importância de falar a língua estrangeira e a sua inegável utilidade no momento presente e no futuro. Além disso, esteve sempre presente o facto de os temas terem de estar em conformidade com os programas das respetivas disciplinas.

Neste sentido, chegou-se finalmente à conclusão de que o *role-play* seria implementado como estratégia de duas valências complementares: consolidar os conteúdos programáticos lecionados, ao inscrevê-los nos enredos trabalhados para os *role-plays*, e potenciar a utilização da língua-alvo ao longo de todas as etapas inerentes a esta estratégia didático-pedagógica.

Em consequência, concluiu-se que o *role-play*, enquanto estratégia de consolidação dos conteúdos programáticos, seria implementado sob a forma de tarefa final, o que implica “la remobilisation de tous les acquis des élèves au cours de l’unité.” (Grandjean & Vassart, 2010, p. 1), numa atividade de carácter englobante onde os alunos são os atores ativos na planificação, execução e avaliação dos seus *role-plays*: “Selon le CECR, l'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches.” (*ibidem*), e o professor é não só a figura que ensina, mas é também quem, reconhecendo as capacidades dos alunos, insiste que os discentes interajam em língua estrangeira, é o responsável pela manutenção da qualidade do trabalho dos grupos e da cooperação

entre os elementos, é o motivador, e veste o papel de técnico de som, de dramaturgo e de anfitrião.

Seguindo a estrutura definida para este tipo de trabalho académico, este relatório de estágio está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo é feita a descrição do contexto de investigação do presente relatório de estágio, com especial enfoque nos recursos físicos e humanos que compõem a escola que acolheu este estágio profissional. É também feita a descrição do perfil das turmas com as quais o professor estagiário trabalhou e, finalmente, é descrito o processo de investigação do problema, os objetivos do estudo e é levantada a questão de investigação.

No segundo capítulo é apresentada a revisão da literatura que foi realizada para a fundamentação teórica deste relatório, com especial abordagem do conceito de *role-play* e das suas vantagens, mas fazendo também menção a áreas de especial interesse para este estudo como a competência de interação oral no quadro das *Aprendizagens Essenciais* e do *Quadro Europeu Comum de Referência*, o princípio da cooperação, a perspetiva acional, o trabalho colaborativo, a disposição para comunicar “WTC – willingness to communicate” e o estudo da motivação e do interesse derivados da escolha dos temas adequados ao público-alvo.

No terceiro capítulo é descrito, para ambas as disciplinas, o primeiro e único ciclo do plano de investigação-ação, desde as sequências didáticas até aos materiais criados e às metodologias aplicadas nos dois contextos distintos. São ainda apresentados os instrumentos que foram utilizados para a recolha de dados e analisados os resultados dessa recolha.

Num capítulo final, são tecidas algumas considerações finais relativas a este projeto de investigação-ação. Com base na análise dos resultados recolhidos e na reflexão crítica decorrente da observação realizada pelo professor estagiário, são realçadas as potencialidades do *role-play* enquanto estratégia promotora da consolidação dos conteúdos programáticos e da utilização da língua estrangeira em contextos próximos do real e, reconhecendo que este pequeno estudo é limitado e que as conclusões dele retiradas não são nem definitivas nem universais, são também reconhecidas as limitações decorrentes da aplicação deste projeto de investigação-ação e, simultaneamente, são sugeridos alguns rumos de investigação que poderiam ter sido

seguidos nesta investigação e que poderão ser eventualmente executados em investigações futuras.

Capítulo 1 – Contexto da investigação e escolha do tema da investigação

1.1. Contexto da investigação

1.1.1. Escola Secundária de Penafiel

O presente projeto de investigação-ação, que se realizou no ano letivo de 2019/2020, inscreve-se no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Alicerçada em “história e estórias de sucesso” (Projeto Educativo, 2018, p. 4), a Escola Secundária de Penafiel, fundada a 1 de outubro de 1978, fruto da fusão de duas outras instituições educativas – a Escola Industrial que funcionava desde 1961 e a secção de Penafiel do Liceu Alexandre Herculano do Porto que se havia instalado no edifício do antigo Colégio de Nossa Senhora do Carmo desde 1968/1969 – tem prezado pelo prestígio que lhe é reconhecido a nível nacional no domínio dos resultados académicos, da excelência do trabalho docente e não docente, da dinâmica e envolvimento da comunidade escolar no processo de aprendizagem e no plano anual de atividades meticulosamente preparado e adaptado aos interesses e à construção cívica dos alunos e, finalmente, no domínio dos valores de entre os quais se devem distinguir a valorização do indivíduo, a valorização da instituição, a equidade educativa, a responsabilidade e a democraticidade.

Com vista à atuação eficaz em todos os domínios supracitados, a instituição orienta-se por três grandes linhas orientadoras: resultados – académicos, emocionais, intelectuais e éticos -, serviço educativo – aprimorando práticas de avaliação, controlo e monitorização que permitem diagnosticar pontos fortes e fracos e, desta feita, identificar oportunidades de melhoria do serviço educativo -, e liderança e gestão – dos recursos materiais e humanos segundo critérios de eficácia, eficiência e economia que prepararão a comunidade escolar para uma participação proativa na sociedade.

No que respeita a localização, a Escola Secundária de Penafiel encontra-se junto aos jardins do Santuário do Sameiro, na zona alta da cidade, propiciando à instituição

escolar um ambiente tranquilo e favorável ao estudo. Ademais, a área da escola é povoada por jardins e áreas verdes que circundam os vários edifícios e pátios.

Relativamente à estrutura física da Escola Secundária de Penafiel, a obra requalificada é composta pelo edifício administrativo onde se encontram os espaços de direção e secretaria, a biblioteca e mediateca, a sala de trabalho dos professores, a sala de reuniões, os gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, a sala polivalente/sala de alunos, o anfiteatro, a cantina, o bar dos alunos, o bar dos professores e a papelaria/reprografia. Interligados ao edifício principal, existem dois edifícios que, em conjunto, somam cinquenta salas de aula, incluindo laboratórios e salas de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Além destes dois blocos de salas de aula, existem ainda o pavilhão gimnodesportivo, também ele requalificado assim como as respetivas instalações desportivas de apoio (balneários, vestiários, sala dos professores, sala funcionários) e o pavilhão das oficinas.

É de ressaltar, pois, que as condições físicas, aliadas à vertente de gestão que é, aliás, um dos vértices orientadores desta instituição educativa, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem de qualidade e para o desenvolvimento emocional e intelectual pleno de toda a comunidade escolar e, sobretudo, dos alunos. Senão vejamos, para além dos espaços extremamente bem preservados e limpos, nomeadamente as salas de trabalho, as salas de aula, os corredores, os pátios, as esplanadas, os jardins, toda a infraestrutura escolar está muito bem equipada: todas as cinquenta salas de aula estão equipadas com um computador e um projetor e algumas têm quadro interativo; a biblioteca, também ela equipada com computadores e gabinetes de estudo, está apetrechada com variadíssimos títulos, de entre as quais estão as obras elencadas no Plano Nacional de Leitura; a sala de trabalho dos professores está equipada com vinte e nove computadores distribuídos pelos diferentes gabinetes de departamento, incluindo pelo gabinete de estágio.

É de ressaltar que, apesar de existir um gabinete de estágio onde, por vezes, decorrem reuniões entre os estagiários, os professores orientadores cooperantes e os professores supervisores, existe uma linha muito ténue que separa os departamentos e, sobretudo, os professores estagiários do restante corpo docente. Na verdade, a sala de trabalho dos professores é um lugar onde o espírito de cooperação e a partilha de experiências e trabalho coabitam e, neste sentido, os professores estagiários são

orientados pelos restantes professores que se prontificam a ajudar e partilham a sua experiência que é imprescindível para a evolução dos professores estagiários. Assim, estes últimos acabam por, naturalmente, trabalhar mais nos respetivos departamentos onde a troca de experiências se avoluma.

As condições físicas excecionais, a qualidade do ensino e a ampla oferta curricular – 3º Ciclo do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais do Ensino Secundário – são três boas razões para explicar a preferência pela Escola Secundária de Penafiel a nível concelhio e pelos concelhos limítrofes.

No que respeita à componente humana, a Escola Secundária de Penafiel conta, no ano letivo de 2019/2020, com cerca de 2500 alunos dos quais 682 frequentam o 3º ciclo do ensino básico, 388 o ensino profissional e 1493 integram as 57 turmas do Ensino Secundário, com destaque para o curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, que é a área de eleição da maioria dos alunos.

A lotação da escola levou a que, no último ano, tenha existido uma lista de espera de aproximadamente 250 alunos que ansiavam frequentar esta instituição de ensino cujas turmas, independentemente do ano ou curso, recebem até 30 alunos.

Para prestar o melhor serviço educativo possível, a Escola Secundária de Penafiel conta com cerca de 170 professores, sobretudo do sexo feminino, cuja média de idades é, no caso do departamento de línguas, de 52 anos. A instituição escolar conta ainda com 30 assistentes operacionais cujo trabalho se revela imprescindível para a manutenção das boas condições físicas da escola, para a solução de eventuais problemas técnicos e para a preservação da segurança e tranquilidade de toda a comunidade escolar.

1.1.2. Caracterização das turmas

O início do estágio pedagógico coincidiu com o início da preparação do ano letivo, ou seja, mesmo antes do arranque das aulas. Desta feita, durante as duas primeiras semanas do mês de setembro de 2019, juntamente com as professoras orientadoras cooperantes, foram analisados os horários que lhes tinham sido atribuídos e, por conseguinte, foi possível selecionar as turmas que poderiam ser acompanhadas pelo professor estagiário ao longo do ano letivo. Observe-se que os horários de ambas

as professoras orientadoras cooperantes haviam sido organizados para que as segundas-feiras fossem deixadas como dia livre permitindo, assim, que o trabalho do professor estagiário na escola não se sobrepusesse às unidades curriculares da faculdade que, por seu turno, ocorriam sempre à segunda-feira.

Relativamente ao Inglês, a professora revelou que, no presente ano letivo, lecionaria apenas um nível, o 11º ano, e que teria quatro turmas. Desde logo se percebeu que o projeto de investigação-ação se poderia concretizar em apenas duas turmas uma vez que, num dos casos excluídos, o horário se sobrepunha à turma de Francês e, num outro caso, a turma estava lotada. Ainda que a participação do professor estagiário tenha sido ativa nas duas turmas disponíveis, durante todo o ano letivo, apenas uma turma foi selecionada para integrar o projeto de investigação-ação presente neste relatório de estágio. Assim, ainda que uma comparação do desenvolvimento processual e dos resultados dos ciclos do projeto de investigação-ação entre as duas turmas do mesmo nível fosse pertinente e interessante, tal análise não caberia num relatório de curta dimensão como o que se apresenta e que, a propósito, exigiu um projeto que se debruçasse sobre um maior contraste que, nesta circunstância, surgiu da disparidade entre a turma de Inglês e a turma de Francês.

Quando analisado o horário da professora orientadora cooperante de Francês, compreendeu-se que ela tinha ficado com apenas uma turma de Francês do 7º ano que, inevitavelmente, seria a turma acompanhada pelo professor estagiário ao longo do ano letivo.

Com vista à elaboração de um relatório de estágio baseado no trabalho efetuado em duas disciplinas foi imperativo que o estudo tivesse como base o contraste entre ensino básico e ensino secundário e o contraste entre nível de iniciação e nível de continuação – fim de ciclo bienal, fazendo sempre a distinção necessária entre os diferentes níveis de língua, as diferentes faixas etárias e suas capacidades cognitivas e tendo, com efeito, em consideração o tipo de atividade, o volume de trabalho exigido e os critérios de avaliação.

1.1.2.1. Turma de Inglês

A turma Y do 11º ano de Inglês era constituída por 29 alunos, 16 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de 15,8 anos. A frequentar o curso científico-humanístico de ciências socioeconómicas, todos os alunos mostravam interesse em seguir o ensino superior, sobretudo na área de economia e finanças.

Desde o início do estágio profissional que a turma foi acolhedora e recetiva, evidenciou ser bem-comportada, interessada, participativa, colaborativa, criativa e demonstrou ter uma grande cultura geral e um grande poder argumentativo, para além do facto de gostar do desafio como caminho necessário para a evolução e de encontrar no trabalho de grupo e na discussão entre pares um meio de progressão conjunta.

Ao longo do processo de observação compreendeu-se que a grande maioria dos alunos gostava da disciplina de Inglês e via esta língua estrangeira como uma ferramenta fundamental para o sucesso profissional.

Todavia, desde que se pôs em prática o processo de observação das primeiras aulas, focadas sobretudo nas competências de produção e interação oral dos alunos dada a tipologia de atividades efetuadas neste período, ficou claro que existia uma variação dos níveis de língua: 9 alunos sentiam-se satisfatoriamente à vontade e revelavam ter uma ampla extensão vocabular e um grande controlo sobre as estruturas sintáticas em língua-alvo, 10 alunos conseguiam comunicar em língua estrangeira mas, esporadicamente, sentiam a necessidade de se socorrerem da língua materna, sobretudo quando uma palavra desconhecida lhes interrompia um raciocínio, e 9 alunos mostraram ter maiores dificuldades em comunicarem na língua-alvo, encontrando a alternativa para a comunicação na língua materna ou, curiosamente, nos colegas que, a propósito, estavam sempre dispostos a ajudar.

Portanto, é de ressaltar que, mesmo os alunos que se sentiam mais desmotivados na aula de Inglês devido às dificuldades que encontravam eram subtilmente integrados no processo de aprendizagem não só pelo professor mas, sobretudo, pelos colegas. Aliás, o espírito de cooperação e de ajuda tornaram-se duas qualidades fulcrais para a escolha da tipologia de atividade levada a cabo no projeto de investigação-ação.

1.1.2.2. Turma de Francês

A turma Z do 7º ano de Francês era inicialmente constituída por 28 alunos, mas o grupo cedo se resumiu a 27, 12 rapazes e 15 raparigas, com uma média de idades de 11,8 anos. Esta turma recém-chegada à escola foi formada com alunos oriundos de diferentes turmas, escolas e até concelhos.

Ao longo de todo o ano letivo, a turma mostrou-se acolhedora, bastante participativa, organizada, trabalhadora, colaborativa, curiosa e predisposta para aprender uma nova língua estrangeira.

O processo de observação que decorreu ao longo das primeiras semanas de aula do primeiro período permitiu concluir que, na sua grande maioria, os alunos adotavam um bom e adequado comportamento para uma sala de aula, mostravam ter disciplina e método de trabalho e estavam sempre dispostos a colaborar com o professor, com a exceção de poucos membros da turma cujo comportamento prejudicou, por vezes, a sua evolução à disciplina, sobretudo no primeiro período devido, possivelmente, à mudança de estabelecimento de ensino e ao período de adaptação a um novo grupo de colegas. Contudo, sendo o grupo bastante coeso, não se deixava perturbar pelo inapropriado comportamento de alguns poucos elementos. Pelo contrário, o grupo constituído pela maioria dos elementos da turma serviu, ao longo do ano, como modelo positivo para aquele núcleo menor de colegas que, aos poucos, começou a adotar o comportamento, o ritmo de trabalho e a disciplina características da turma como um todo.

De modo geral, a turma manteve uma atitude de descoberta e curiosidade pela nova língua estrangeira que estava a aprender e, desde o início do ano letivo, os alunos tomaram consciência de que o erro estava intrinsecamente ligado à aprendizagem desta nova disciplina. Consequentemente, a maioria dos alunos não tinha medo de errar quando comunicava na língua estrangeira e este aspeto foi fundamental para que a atividade executada no âmbito do projeto de investigação-ação fosse um sucesso.

1.2. Escolha do tema da investigação-ação

Durante o ano de prática pedagógica supervisionada, o professor estagiário, para além da transmissão do conhecimento, é chamado a

(...) agir como investigador, numa actividade de permanente questionamento dos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos (acção pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-ação. (Cortesão & Stoer, 1997, p. 12)

Cortesão e Stoer descrevem metaforicamente a investigação-ação como a “capacidade de ultrapassar fronteiras” (1997, p. 8), na medida em que “a ação pode abrir a possibilidade de investigação que a alimenta” (*ibidem*) e, por sua vez, o professor-investigador é convidado a realizar uma reflexão sistemática sobre a sua prática de ensino com vista não só ao aprimoramento da sua prática profissional e ao desenvolvimento do seu espírito crítico, mas também com o objetivo concreto de problematizar questões didático-pedagógicas que ocorrem no seu contexto de ensino e, apoiado na revisão teórica, sugerir um plano de investigação-ação que consiga solucionar um problema identificado.

Em maior rigor, Richards e Lockhart definem a investigação-ação como “(...) teacher initiated classroom investigation which seeks to increase the teacher’s understanding of classroom teaching and learning, and to bring about change in classroom practices.” (1996, p. 12) e, além da dimensão escolar, Latorre, na sua definição de investigação-ação, afirma que esta estratégia é fulcral para melhorar a dimensão social “La investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social.” (Latorre, 2003, p. 23).

No caso concreto deste estágio pedagógico, num primeiro momento, foi necessário conhecer as turmas e o contexto de ensino para que, de seguida, fosse possível identificar um problema e, finalmente, fosse desenhado um projeto de ação que pudesse colmatar a dificuldade previamente verificada.

1.2.1. Processo de Observação

Importa antes de mais definir o processo de observação. Segundo Postic & De Ketele (1988) é “un processus intellectuel d’attention, de sélection et d’organisation des perceptions orienté vers un objectif d’élaboration de savoirs.” (*apud* Altet, 1989, p. 113).

Com o intuito de recolher informação sobre as turmas que haviam sido selecionadas para a realização do estágio profissional, as aulas dos primeiros meses do ano letivo foram sobretudo aulas observadas nas quais foi possível atentar a possíveis áreas de dificuldade para os alunos e começar, desde logo, a refletir sobre estratégias que poderiam ser colocadas em prática com vista à remediação do problema detetado ou, em alternativa, à definição de estratégias que visassem potenciar uma competência depauperada que estivesse pronta a ser trabalhada.

Desde o início do processo de observação simples, a atenção recaiu sobre as competências de produção e interação oral sem, no entanto, se terem descurado as outras competências em língua estrangeira.

No caso da turma de Inglês, a atenção recaiu sobre a interação oral logo no primeiro dia de aulas, a 10 de setembro, quando, depois de ter trabalhado algumas noções referentes à multiculturalidade e à origem dos estereótipos, a professora propôs que os alunos se distribuíssem por grupos e que produzissem uma apresentação oral onde não só expusessem os estereótipos dos países que lhes haviam sido distribuídos, mas também mostrassem se esses estereótipos tinham algum fundo de verdade.

Ao circular pela sala, percebeu-se que enquanto alguns grupos utilizavam predominantemente a língua estrangeira como meio de comunicação entre os diferentes elementos, outros grupos recorriam sobretudo à utilização da língua materna. Quando interrogados acerca da atividade que estavam a realizar, a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita e acrescentou que os professores ficariam surpresos com a qualidade e a criatividade dos trabalhos. Verificou-se também que o trabalho de grupo funcionava bastante bem com aquela turma e que os níveis de língua dos elementos de cada um dos grupos eram heterogêneos, sendo que uns alunos eram mais fortes e outros mais fracos. Concluiu-se ainda que, de forma geral, para que a língua estrangeira fosse utilizada com a maior frequência possível, era necessária a intervenção e o trabalho de motivação do professor.

Durante a preparação do trabalho de grupo, os alunos escreveram algumas linhas orientadoras do texto que utilizariam para a apresentação oral sobre os estereótipos e, em regra geral, a componente escrita era de boa qualidade e, curiosamente, o que era tão bem escrito em inglês partia de frases ditas em português que os alunos eram capazes de passar para o papel em inglês.

Questionada acerca da boa qualidade da produção escrita dos alunos, a professora orientadora cooperante explicou que, para todas as unidades lecionadas, era posto em prática pelo menos um exercício de produção escrita e que, desde o décimo ano, os alunos estavam habituados a organizar os seus textos em parágrafos bem definidos, a utilizar obrigatoriamente marcadores temporais e conectores diversificados e a incorporar o léxico próprio da unidade nas suas produções escritas. Esta organização metodológica e a autonomia dos alunos nos exercícios de escrita foram confirmadas quando estes apenas solicitavam a intervenção do professor para uma revisão final do texto produzido.

No caso da turma de Francês, a primeira aula, no dia 13 de setembro, foi lecionada em conjunto e começou com uma atividade de diálogo entre os professores que se apresentavam e colocavam questões com o objetivo de ficarem a conhecer mais sobre o outro. Perante a nova língua estrangeira que acabavam de escutar pela primeira vez, os alunos olhavam com curiosidade e sorriam com a encenação que acontecia diante dos seus olhos.

De seguida, a mesma encenação foi feita entre os professores e os alunos. Foi, sem dúvida, um momento de descoberta de novos sons e de um conjunto de novas frases que foram repetidas ao longo de todo ano letivo, perpetuando, assim, o impacto positivo deste primeiro exercício que promoveu a utilização da língua estrangeira dentro da sala de aula, mesmo numa turma de nível A1 de iniciação, segundo o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (QECR).

Ao longo das primeiras aulas observadas, verificou-se que, na sua maioria, os alunos faziam o esforço de integrar frases ou expressões muito simples em francês nas suas intervenções orais de modo a aumentarem a utilização da língua-alvo. Outros alunos sentiam-se constrangidos e revelavam ter medo de errar diante de toda a turma e, portanto, nestes casos, a resposta mais comum era “je ne sais pas” que, curiosamente, era dita em francês.

Relativamente à componente escrita, considerando que os alunos estavam em nível A1 de iniciação, os exercícios de produção escrita propriamente ditos tomaram parte da aula apenas e, compreensivelmente, no fim do primeiro período, de forma incipiente e orientada pelo professor.

1.2.2. Grelhas de observação

Para além da observação simples que permitiu uma recolha de dados mais espontânea e informal, procedeu-se ao preenchimento de grelhas de observação (*anexo 1*), disponibilizadas no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional de Inglês, que possibilitaram uma recolha de dados formal e complementar.

Através do preenchimento das grelhas de observação, foi possível aferir que, nas aulas de Inglês, quase todos os alunos participavam, à exceção dos alunos com mais dificuldades que evitavam voluntariar-se para responder a uma questão ou para partilhar um ponto de vista. Não obstante, regra geral, quando o professor solicitava a intervenção destes mesmos alunos, eles respondiam “I don’t know” ou tentavam participar, recorrendo às anotações que haviam tirado com a ajuda dos colegas. Aliás, na turma de Inglês era bastante frequente o trabalho de grupo ou em pares já que se compreendia que havia efeitos positivos neste tipo de interação que, no caso específico desta turma, era realizada de forma heterogénea, isto é, todos os pares ou grupos eram constituídos por alunos mais fortes e alunos mais fracos e, com bastante regularidade, se os alunos mais fortes mantinham a utilização da língua-alvo durante a comunicação, os alunos mais fracos tentavam não utilizar a língua materna.

É curioso notar que, na turma de Inglês, havia um grupo constituído por três alunos mais fortes e um aluno mais fraco, que competia pela utilização do inglês durante toda a aula, sendo que perdia quem utilizasse a língua materna. Estes alunos sentavam-se em duas linhas paralelas e, portanto, quando era necessário pensar e discutir um assunto, os alunos da frente viravam-se para trás para comunicarem em grupo, apenas em inglês. A professora titular, por sua vez, permitia que os alunos se organizassem desta forma dado que, desde cedo, se apercebera que o aluno mais fraco beneficiava do apoio dos colegas. Na verdade, outros grupos começaram a utilizar a mesma tática

e, com a permissão da professora, a interajuda, a cooperação e o trabalho de grupo tornaram-se pontos fulcrais na aula de Inglês.

No caso de Francês, uma vez que os alunos pertenciam a uma outra faixa etária e a um nível de língua de iniciação, a aula centrava-se mais na professora, que não só expunha a matéria, mas também guiava, orientava e orquestrava o trabalho e os padrões de interação na sala de aula, privilegiando a interação entre professora e alunos e o trabalho individual. Ainda que fosse compreensível o método utilizado pela professora titular de Francês, era observável que o trabalho individual e a constante interação professor-aluno diminuiriam, desde logo, a confiança e a predisposição dos alunos para interagirem oralmente em língua estrangeira.

Assim, através do processo de observação simples e do preenchimento das grelhas de observação e atendendo a que as duas turmas pertencentes ao estudo integravam duas faixas etárias distintas e níveis de língua também eles díspares foi possível identificar, para cada uma delas, as seguintes constantes relativas à produção e interação oral:

Turma de Inglês	Turma de Francês
• Os alunos mais fracos evitam e receiam intervir oralmente; • O trabalho de grupo permite que os alunos mais fortes ajudem os alunos mais fracos, caso os primeiros se predisponham a falar inglês; • A docente concede total autonomia ao trabalho em grupo dos alunos.	• Os alunos mais fracos receiam errar devido ao seu nível de língua incipiente. • A insegurança linguística é acentuada pela interação oral professor-aluno pois o aluno teme errar diante da figura de autoridade e perante toda a turma. • A produção oral é totalmente orientada e controlado pela docente.

Deste modo, foi possível concluir que, em ambas as turmas, as competências linguísticas de produção e de interação oral viviam num certo desequilíbrio e tornaram-se, portanto, uma área problemática que precisava de um projeto de intervenção.

No caso de Inglês, pretendeu-se equilibrar e potenciar a utilização oral da língua estrangeira quer pelos alunos mais fortes, quer pelos alunos mais fracos, tirando partido do espírito de cooperação e de interajuda intrínseco à turma. No caso de Francês, procurou-se criar o hábito da interação oral entre pares, logo a começar pelo nível inicial em que os alunos se encontravam e, assim, quebrar a insegurança linguística que ocorria em situações em que o aluno não percebia o interlocutor e temia, por isso, responder erroneamente. Ao trabalhar com um colega, visou-se, uma vez mais, utilizar o princípio da cooperação como possibilidade de comunicação entre dois interlocutores que se encontram num mesmo nível de língua.

1.3. Delimitação da investigação

Depois de identificada a área de intervenção foi imperativo refletir sobre e adotar uma estratégia de ação que pudesse ajudar os alunos de ambas as turmas de níveis de língua distintos ao nível da produção e da interação oral. Este estudo não pretendeu, contudo, analisar a eficácia da estratégia adotada num contexto de ensino global. Pelo contrário, este projeto de investigação-ação visou, num primeiro momento, colmatar uma dificuldade identificada e, de seguida, avaliar se esta estratégia, aplicada a um grupo específico de alunos num determinado contexto, havia surtido efeito.

Desde que o interesse surgiu em se trabalhar as competências linguísticas de produção e de interação oral em sala de aula que não houve qualquer entrave.

No que respeita ao Inglês, a vontade aliou-se a uma problemática identificada já no ano letivo anterior. No plano da turma de Inglês de décimo ano, na secção *Propostas para o próximo ano letivo - Conteúdos onde os alunos tiveram mais dificuldades*, a professora de Inglês anotou a compreensão e a expressão oral. Esta nota veio corroborar o que havia sido depreendido durante o período de observação.

No que respeita ao Francês, a colega de estágio mencionou, desde início, que trabalharia a expressão escrita e, desde logo, pensou-se que dois projetos de investigação-ação focados na componente escrita tornar-se-iam redundantes e poriam a dinâmica da aula de Francês em causa.

Neste seguimento, considerou-se vantajoso, para ambas as turmas, o recurso à estratégia da interação oral do *role-play* na promoção da utilização da língua estrangeira.

O *role-play* é a estratégia de simulação por excelência que permite que os alunos, dentro da sala de aula, se preparem para situações de interação oral reais, se deparem e consigam ultrapassar situações imprevistas sem que a eficácia da comunicação seja posta em causa. Kúsnierok afirma que esta estratégia “(...) develops language fluency and promotes student interaction during the class, increasing students’ motivation, encouraging their learning, but also sharing responsibilities between teacher-student” (2015, p. 7).

Além disso, ponderou-se que, para que a atividade do *role-play* fosse bem-sucedida e para que os alunos se sentissem motivados e predispostos para nela tomarem parte, os temas e os conteúdos trabalhados nos *role-plays* teriam de ser cativantes, teriam de ir ao encontro dos interesses dos discentes e, ao mesmo tempo, teriam de integrar os programas curriculares das duas disciplinas.

Neste sentido, chegou-se à conclusão de que o recurso à estratégia da interação oral do *role-play*, no contexto deste projeto de investigação-ação, teria duas valências complementares: em primeiro lugar, potenciar a utilização da língua estrangeira e, paralelamente, consolidar os conteúdos programáticos lecionados, ao inscrevê-los nos enredos trabalhados para os *role-plays*.

Depois de delimitado o tema da investigação, eis que se formulou a questão de investigação que percorreu todo o projeto de investigação-ação e à qual se projetou responder no fim deste relatório: até que ponto o recurso à estratégia da interação oral do *role-play* contribui para a promoção da utilização da língua estrangeira e para a consolidação dos conteúdos programáticos lecionados?

Capítulo 2 – Enquadramento teórico

2.1. Competência verbal: falar

De acordo com o dicionário *online* da Cambridge University Press, ‘falar’, ou o acontecimento linguístico ‘dizer’ (Conselho da Europa, 2001, p. 89), significa “to say words, to use the voice, or to have a conversation with someone”.

Com mais rigor, a competência verbal ‘falar’ implica o conhecimento da estrutura formal da língua materna ou estrangeira, incluindo a gramática e o léxico, as estruturas sintáticas, os sons e os significados, tudo o que Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995, p. 10) (*figura 1*) e, posteriormente, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (2001, p. 34), denominam como competência linguística, no quadro do triângulo das competências comunicativas em língua.

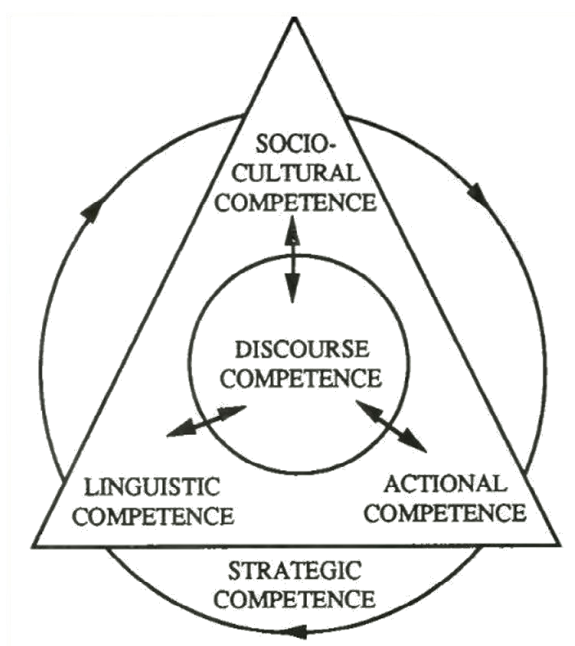


Figura 1. Representação da competência comunicativa por Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)

Ademais, ‘falar’ implica, como representado na figura 1, outras competências comunicativas em língua, como a competência sociolinguística, que diz respeito “(...) às condições socioculturais do uso da língua.” (Conselho da Europa, 2001, p. 35), que incluem a sociabilidade e as convenções sociais que são fortemente influenciadas pela cultura dos interlocutores, pelas gerações, grupos sociais, etc., e a competência

pragmática que se refere “ao uso funcional dos recursos linguísticos” (*ibidem*). Por outras palavras, refere-se ao desempenho em língua (atos de fala, articulação, projeção, pronúncia).

2.1.1. A importância da competência verbal ‘falar’

Ur (1996) considera que, das quatro competências linguísticas, a competência verbal ‘falar’ é a que, à primeira vista, é considerada a mais importante ou, como refere Defays (2003, p. 244), a expressão oral é “Le parangon de la maîtrise d’une langue étrangère”. Ora vejamos,

(...) of all the four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as ‘speakers’ of that language, as if speaking included all other kinds of knowing; and many if not most foreign languages learners are primarily interested in learning to speak. (Ur, 1996, p. 120)

Contudo, a produção oral é uma atividade comunicativa que envolve inevitavelmente a receção oral (acontecimento linguístico – ouvir). Desta forma, existe uma relação de interdependência entre estas duas atividades comunicativas cuja ponte é feita por uma terceira atividade comunicativa de relevo preponderante, a interação oral (*figura 2*).

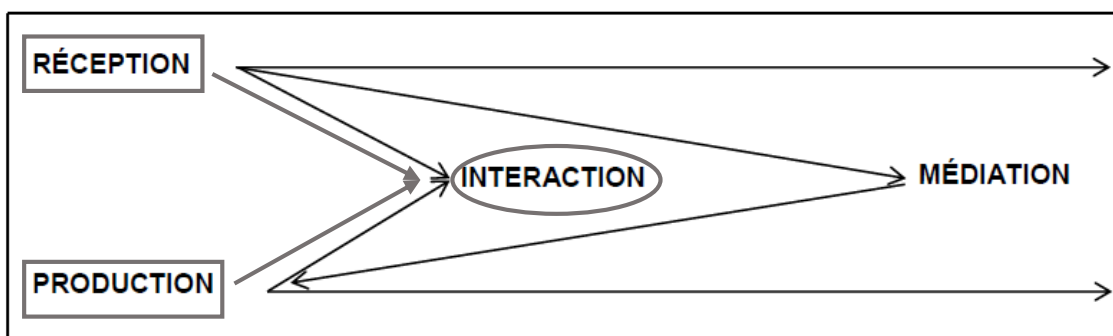


Figura 2 – QECR, Relação entre receção, produção, interação e mediação

O QECR explica que há muitas atividades comunicativas que envolvem a produção e a receção ou, dito de outro modo, são atividades de interação na medida em que os intervenientes são quer produtores quer recetores.

Para realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em atividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação.

Muitas atividades comunicativas, como a conversação e a correspondência, são interativas, ou seja, os participantes são, alternadamente, produtores e recetores. (Conselho da Europa, 2001, p. 89)

2.1.2. A atividade comunicativa de interação oral

2.1.2.1. A interação oral no *Quadro Europeu Comum de Referência* e a eficácia da comunicação

O *Quadro Europeu Comum de Referência*, que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (Conselho da Europa, 2001, p. 19), é responsável por descrever os conhecimentos e capacidades que os aprendentes devem desenvolver com vista a uma comunicação eficaz ao longo de seis níveis de proficiência “que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (*ibidem*).

As duas turmas onde foi posto em prática o projeto de investigação-ação durante este ano de prática profissional apresentavam níveis de proficiência díspares devido às diferenças etárias que os colocavam em diferentes anos de escolaridade. Segundo o QECR, a turma Z de décimo primeiro ano de Inglês encontrava-se, globalmente, no nível B1 (*figura 3*) – utilizador independente, ainda que alguns alunos se enquadrassem no nível A2 – utilizador elementar, e outros no nível B2 – utilizador independente.

Utilizador independente	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 projecto.
-------------------------	----	--

Figura 3 – Níveis Comuns de Referência: escala global – Nível B1

Por seu turno, a turma Y de Francês enquadrava-se totalmente no nível A1 de iniciação – utilizador elementar (*figura 4*).

Utilizador elementar	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 aspectos 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.
----------------------	----	---

Figura 4 – Níveis Comuns de Referência: escala global – Nível A1

No que diz respeito à interação oral (*figura 5*), como previamente mencionado, o QEER lembra que

Nas atividades interativas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. (idem, p. 112)

INTERACÇÃO ORAL GERAL	
B1	É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema. É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.
	É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem. É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).
A1	É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções. É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.

Figura 5 – QEER, Interação Oral Geral

A menção feita pelo QEER à negociação do sentido e ao princípio da cooperação sugere que a linguagem humana não é arbitrária e que existem regras que guiam o ato comunicativo. Por sua vez, “(...) os interlocutores trabalham a mensagem linguística de

acordo com certos princípios comuns que caracterizam um sistema cooperativo entre eles, para a eficácia e racionalidade das trocas verbais.” (Mauai, 2015, p. 31).

Portanto, no momento da interação oral, existe um conjunto de regras que devem ser cumpridas para que a comunicação seja eficaz. No seu modelo sobre a competência comunicativa (*Figura 6*), Charaudeau, influenciado pelas teorias sociolinguistas de Labov, Hymes e Gumperz, que recusavam limitar a competência comunicativa ao domínio linguístico e propuseram relacionar de forma estreita o enunciado (produção e recepção) e o contexto social e cultural (Charaudeau, 2004), ressalva que a comunicação/interação verbal ou “la co-construction du sens” entre dois ou mais interlocutores só pode ser realizada e só é efetiva se houverem algumas pontes fundamentais entre os intervenientes, tais como

o conhecimento de uma mesma língua ou a partilha de um dado contexto histórico, social e político. Por outro lado, quer o conteúdo, quer a forma dos enunciados tendem a ser adaptados ao interlocutor em questão e a aspetos sociais como as idades dos intervenientes, as suas ocupações, os seus estatutos sociais ou a existência de relações de poder entre eles (Souza, 2010, p. 10 *apud* Mauai, 2015, p. 31)

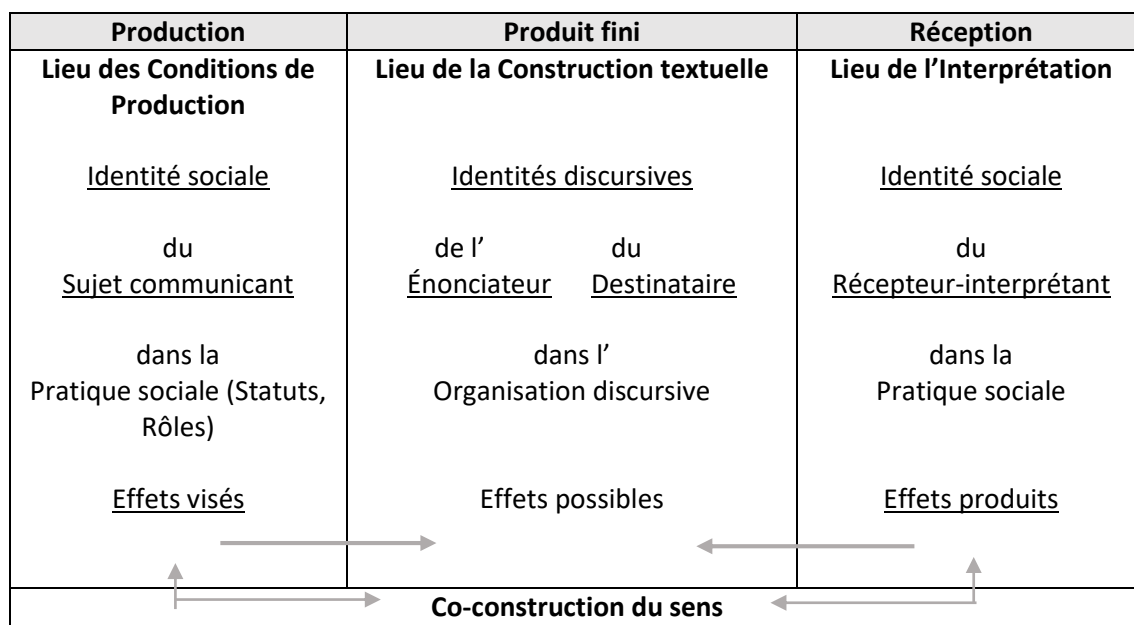


Figura 6 – Modelo de Charaudeau sobre a competência comunicativa

Além disso, o princípio da cooperação para as atividades de interação oral enunciado pelo QECR é diretamente influenciado pelas máximas conversacionais de

Grice: quantidade, qualidade, modo e relação, que pretendem orientar os interlocutores do diálogo para as implicações pragmáticas das palavras que constituem a conversação e do impacto da escolha das mesmas no “inferential understanding of the speaker’s communicative intentions” (Korta & Perry, 2019, para. 44), e ajudar a distinguir entre o significado das palavras, o que o locutor diz literalmente quando usa essas palavras e o que o locutor pretende comunicar quando usa essas palavras (Korta & Perry, 2019), na certeza que

What someone says is determined by the conventional meaning of the sentence uttered and contextual processes of disambiguation and reference fixing; what she implicates is associated with the existence of some rational principles and maxims governing conversation (...). (*idem*, para. 21)

Em maior detalhe, a máxima da quantidade resume-se em “1. Make your contribution as informative as required (for the current purposes of the exchange).” (Grice, 1975, p. 45) e “2. Do not make your contribution more informative than is required.”, a da qualidade recomenda “1. Do not say what you believe to be false.” e “Do not say that for which you lack adequate evidence.” (*idem*, p. 46), a máxima de modo relembra “1. Avoid obscurity of expression.”, “2. Avoid ambiguity.”, “3. Be brief (avoid unnecessary prolixity)” e “4. Be orderly.” (*ibidem*) e, finalmente, a máxima da relação é objetiva quando se resume em “Be relevant.” (*ibidem*).

Para além das máximas conversacionais, é fundamental que os interlocutores adotem estratégias que lhes permitam captar a mensagem “fuyant” (Defays, 2003, p. 242), ou seja, que lhes permitam desenvolver a compreensão oral para que, num segundo momento, sejam capazes de produzir um discurso oral contextualizado.

É, no entanto, verdadeiro que, assim como na vida real, numa sala de aula de língua estrangeira, a mensagem transmitida pelo locutor não é totalmente absorvida pelos seus interlocutores não só por motivos linguísticos, mas também devido à entoação utilizada, ao sotaque, ao ritmo e ao volume da voz ou à simples diferenciação de fonemas (Defays, 2003). Por isso, a paralinguagem ou a componente não-verbal ou gestual da linguagem é um elemento fundamental para a intercompreensão, e, no contexto deste estudo, para o sucesso da atividade do *role-play*, já que

We can convey a number of meanings through the way in which we use our bodies. The expression on our face, the gestures we make, and even proximity or the way we sit, for example, may send powerful messages about how we feel or what we mean. (Harmer, 2001, p. 33)

Apesar dos vários constrangimentos que possam existir, durante uma atividade de interação oral num contexto de aprendizagem de língua estrangeira, o processo de compreensão oral é, portanto, uma prova de aceitação do incerto e cabe aos professores proporem estratégias de seleção de informação e de captação do conteúdo fundamental porque “dans la majorité des cas, nous nous contentons de retenir l’esprit et non la lettre d’un message.” (Defays, 2003, p. 243)

Só quando os alunos se sentem suficientemente confiantes com as suas competências ao nível da compreensão oral, é que eles tentarão falar com mais frequência. Além de mais, as atividades de interação oral em aula de língua estrangeira devem privilegiar contextos de situações reais que permitam que os alunos utilizem as ferramentas adquiridas para interagir também fora da sala (Defays, 2003).

2.1.2.2. Processamento mental/social de uma atividade comunicativa de interação oral

Para além das estratégias acima citadas, Harmer (2001) acrescenta que o sucesso de uma atividade comunicativa de interação oral passa também pela capacidade de processamento rápido da informação veiculada, sabendo que esta capacidade se aprimora à medida que o nível de proficiência em língua estrangeira dos alunos aumenta. As competências de processamento rápido passam pelo processamento da linguagem, pela interação com os outros e pelo processamento de informação no local “on-the-spot”.

Relativamente ao processamento da linguagem, Harmer (2001) afirma que locutores eficazes precisam de ser capazes de processar a linguagem nas suas próprias cabeças e colocá-la numa ordem coerente para que ela possa sair de uma forma que é não só compreensível, mas que também veicula o significado pretendido. O processamento da linguagem envolve a recuperação de palavras e frases memorizadas e a sua organização em sequências sintáticas e preposicionais adequadas. Assim, uma

das principais razões para a inclusão de atividades de interação oral nas aulas de línguas estrangeira é ajudar os alunos a desenvolverem hábitos de processamento rápido da linguagem.

No que respeita à interação com os outros, a maioria das atividades de expressão oral envolvem a interação entre um ou mais participantes. Isto significa que uma oralidade eficaz envolve uma grande quantidade de compreensão oral, um entendimento da maneira como os outros participantes se sentem e um conhecimento de como tomar ou dar a palavra, linguisticamente falando (Harmer, 2001).

Finalmente, relativamente ao processamento de informação no local, Harmer (2001) refere que, para além da nossa resposta aos sentimentos dos outros interlocutores, também precisamos de ser capazes de processar a informação que eles veiculam e no momento em que eles o fazem. Quando mais tempo demorarmos, menos eficazes somos enquanto comunicadores que respondem ao instante. Contudo, é importante ressaltar que esta resposta instantânea é um aspeto muito cultural e não é apreciada por locutores de muitas comunidades linguísticas.

2.1.2.3. A interação oral nas *Aprendizagens Essenciais*

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Inglês 11º ano – Ensino Secundário – Nível de continuação*, é esperado que, no que respeita à interação oral, o aluno consiga “Interagir com eficácia, participando em discussões, defendendo pontos de vista; interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição; usar formas alternativas de expressão e compreensão, recorrendo à reformulação do enunciado para o tornar mais compreensível.” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

Para esse efeito, são propostas ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos que visam desenvolver a interação oral com uma grande envolvimento do próprio aluno, tais como (*ibidem*):

- Tarefas de pesquisa sustentada por critérios, com autonomia;
- Incentivo à procura e aprofundamento de informação;
- Recolha de dados e opiniões para análise de temáticas em estudo.

No que respeita às *Aprendizagens Essenciais de Francês 7º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico - Nível de iniciação*, ao nível da interação oral, é esperado que o aluno consiga

Interagir em situações do quotidiano com preparação prévia, apoiando-se no discurso do interlocutor, com pronúncia geralmente compreensível e repertório muito limitado, expressões, frases simples e estruturas gramaticais muito elementares para:

- estabelecer contactos sociais (cumprimentos, desculpas e agradecimentos);
- pedir ou dar informações (dados pessoais, hábitos, gostos e preferências, lugares, serviços, factos e projetos) (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6).

Para esse efeito, são propostas ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos que visam desenvolver a interação oral com um grande enfoque na criatividade dos aprendentes, tais como (*ibidem*):

- Imaginar hipóteses face a um fenómeno ou evento;
- Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser aplicado;
- Imaginar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema;
- Criar um objeto, texto ou solução face a um desafio;
- Analisar textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio;
- Fazer predições;
- Usar modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, imagens);
- Criar soluções estéticas criativas e pessoais;

2.2. O role-play

2.2.1. Na origem do role-play

Podemos considerar que foi o psicólogo, filósofo e dramaturgo romeno-americano Levy Moreno (1889-1974), considerado o inventor do psicodrama e do sociodrama, que utilizou pela primeira vez a técnica do *role-play* no contexto da psicologia. Assim, numa primeira fase, o trabalho do *role-play* era sobretudo

direcionado à interiorização de papéis aprendidos que constituíssem a base da exploração do 'eu' (Encyclopédie Larousse, s.d.).

O contexto de interação requeria um espaço, um público, a espontaneidade dos participantes e um enquadramento dirigido pelo diretor do *role-play* e pelos seus auxiliares. O cenário poderia ser próximo de quadros de situação reais e os papéis eram propostos aos participantes (Encyclopédie Larousse, s.d.).

Depois da performance, a cena era analisada coletivamente e, se necessário, para uma análise mais detalhada, a cena poderia ou ser refeita por outros participantes ou era então registada em vídeo. Esta sequência adequava-se às necessidades dos intervenientes, podendo estas pertencer a diferentes dimensões: desafios profissionais, sociais, pedagógicos ou mesmo terapêuticos (Encyclopédie Larousse, s.d.).

Segundo Moreno, a técnica do *role-play* tinha a particularidade e o interesse terapêutico de deixar que a personalidade se exprimisse com espontaneidade numa situação diversa que exigia a adaptação ao outro. Ademais, o caráter lúdico do *role-play* permitia transcender as situações que fossem mais próximas de uma realidade mais difícil (Encyclopédie Larousse, s.d.).

2.2.2. O *role-play* – definições da literatura

Na sua obra *Les Jeux de Roles* (1996/1997), Debyser define o *role-play* da seguinte forma: “Un jeu de rôles, en didactique des langues, est un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, simulé par les apprenants pour développer leur compétence de communication sous trois aspects: compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique.” (Debyser, 1996/1997, p. 2).

Desta feita, para além de permitir que os alunos desenvolvam as três competências comunicativas em língua – linguística, sociolinguística e pragmática – em aulas de língua estrangeira, o *role-play* permite que os alunos enfrentem o imprevisto, que é um elemento essencial das atividades comunicativas de interação oral real:

Cet événement de communication peut être préparé par les apprenants, mais doit laisser une marge à l'improvisation, sans lequel le jeu de rôle ne serait pas formateur et

ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l'interaction réelle, à savoir l'aptitude à réagir à l'imprévu. (*ibidem*)

Quanto à tipologia, existe um vasto leque de atividades de *role-play*: pode ser uma atividade oral dependente de um suporte normalmente escrito previamente preparado (ex. diálogo preparado) ou uma atividade fortemente ligada ao improviso. Aliás, Porter-Ladousse (1987) realça que o *role-play* também varia conforme a complexidade da atividade: algumas atividades são mais curtas e simples enquanto outras são mais estruturadas. O que diferencia a complexidade da atividade é, portanto, o nível de língua dos alunos: “role play activities range from highly controlled guided conversations at one end of the scale, to improvised drama activities at the other; from simple rehearsed dialogue performance, to highly complex simulated scenarios.” (1987, p. 3)

Relativamente às estratégias de planificação do *role-play*, Scrivener (2005) menciona a relevância do uso de “role cards” já que estes orientam os participantes para a boa execução do *role-play*. Normalmente, os cartões são elaborados pelo professor e podem conter desde apenas uma palavra até um pequeno texto que contextualize o cenário onde as personagens terão de atuar:

In role-play, learners are usually given some information about a ‘role’ (e.g. a person or a job title). These are often printed on ‘role cards’. Learners take a little preparation time and then meet up with other students to act out small scenes using their own ideas, as well as any ideas and information from the role cards. A simple role card could do nothing more than name the role e.g. mother, detective or alternatively they could offer guidance as to what to do rather than the role itself, e.g. buy a train ticket to Brighton (2005, p. 155).

2.2.2.1. As vantagens do *role-play*

O *role-play* permite que os alunos, num verdadeiro jogo de máscaras, se adaptem a diferentes contextos de interação oral:

Many students derive great benefit from simulation and role-play. Students simulate a real-life encounter (such as a business meeting, an interview or a conversation in an aeroplane cabin, a hotel foyer, a shop or a cafeteria) as if they were doing so in the real world. They can act out the simulation as themselves or take on the role of a completely different character and express thoughts and feelings they do not necessarily share. (Harmer, 2001, p. 352)

De acordo com Harmer (2001), as atividades de *role-play* podem ser utilizadas para encorajar a fluência oral geral [sobretudo em situações de interação oral reais], para motivar os alunos e para prepará-los para situações de comunicação de contexto específico onde a linguagem é “to be used fluently and appropriately in real time, in real contexts, and with the purposes of engaging real meanings with real people” (Bygate, 2015, p. 2 *apud* Rojas & Villafuerte, 2018, p. 728).

Harmer (2001) lembra ainda a pertinência do *role-play* em contexto de sala de aula na medida em que, quando os alunos tomam parte numa atividade como esta, é necessário que lhes seja fornecida informação suficiente sobre o contexto de comunicação.

Neste sentido, o *input* adequado de conteúdo temático, lexical e gramatical que oriente os alunos na preparação dos *role-plays* permite reduzir, nas palavras de Nation e Newton (2009, p. 112), “inadequate vocabulary, limited control of grammar, lack of fluency, [learners’] shyness, and lack of encouragement”.

É fundamental, contudo, que haja sempre espaço para que os alunos sejam o mais criativos possível na preparação dos seus *role-plays*.

2.2.2.2. O trabalho de grupo

O trabalho de grupo é um tipo de organização da turma que motiva e fomenta o trabalho e a aprendizagem colaborativa:

You may want to move students round from time to time to prevent the emergence of rigid seating patterns. Also, activities such as pair work, small group work, role-play and project work are very effective in allowing people to come into contact and interact with one another (Dörnyei, 2001, p. 44)

Johnson, Johnson e Smith (2014, p. 88) definem a aprendizagem colaborativa como “the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning.”, através da adoção de uma atitude de responsabilidade coletiva, que é inerente à teoria da interdependência social que esclarece que, no trabalho cooperativo, é necessário que a responsabilidade individual culmine na concretização bem-sucedida de objetivos comuns (Johnson, Johnson & Smith, 2014).

O fomento do trabalho de grupo e do espírito de equipa no contexto de sala de aula é fundamental para que os alunos saibam encarar um problema e, através da colaboração e consenso, encontrem uma solução justa (Stauffer, 2020). O trabalho colaborativo é ainda importante para encorajar os alunos a partilharem os seus pontos de vista sempre que o considerem necessário para o bem e sucesso do grupo, o que Dörnyei denomina de “Cooperation between members for common goals”, o que significa que “(...) student collaboration can be successfully promoted by including certain tasks - such as role-play performances (...) – which require the preparation of a single ‘group product’” (Dörnyei, 2001, p. 44)

Neste sentido, é importante promover o trabalho colaborativo, nomeadamente o trabalho de grupo através do *role-play*, já que este (Washington University in St. Louis, s.d.):

- possibilita a participação de todos os alunos;
- torna mais provável que os alunos se foquem mais na tarefa e se responsabilizem pelo sucesso do trabalho do grupo como um todo;
- promove o desenvolvimento das quatro competências essenciais do século XXI: comunicação, espírito crítico, colaboração e criatividade.
- permite desconstruir papéis estereotipados através do jogo de máscaras.

2.2.3. A Perspetiva acional e a noção de tarefa

Aparecendo preconizada pela primeira vez pelo QECR em 2001, a perspetiva acional foi grandemente influenciada pela metodologia comunicativa dos anos 80 e 90 que vê os seus fundamentos serem continuados e aprimorados pela nova perspetiva.

Todavia, é a noção de tarefa que marca, no QECR, a rutura entre a metodologia comunicativa e a perspectiva acional mesmo se, no *Guia geral de utilização do QECR* de 1997, Trim afirma que “L’apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l’approche communicative.” (*apud* Bertocchini & Constanzo, 2017, p. 19) o que permite corroborar a ideia de continuidade e não tanto de rutura entre as duas perspetivas que, desta forma, se complementam (Bertocchini & Constanzo, 2017).

Contudo, na verdade, a noção de tarefa aparece já nos anos 80 na revista trimestral de didática de línguas *Langages* de Porquier e Frauenfelder (1980) onde a “tarefa de aprendizagem” aparece como “une activité langagière guidée par une consigne à partir d’un apport dans des condition spécifiées par la procédure” (1980, p. 64).

Também nos anos 80 e 90, a pesquisa anglo-saxónica produziu trabalhos dedicados ao processo de aprendizagem através da tarefa. Um destes trabalhos intitula-se *Designing tasks for the communicative classroom* (1989) de Nunan que define a tarefa como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than on form” (Nunan, 1989, p. 10).

2.2.3.1. O *role-play* no QECR

É no quadro da perspetiva acional, que considera os discentes como agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, ou melhor, na boa execução da tarefa que realizam, que o *Quadro Europeu Comum de Referência*, no capítulo “6.1.4.1. Tipos de objetivos em relação ao Quadro de Referência”, faz pela primeira vez referência aos *role-plays* na medida em que esta atividade de interação oral desperta interesse pedagógico, sobretudo no que respeita ao processo de aprendizagem e, mais especificamente, aos recursos e às atividades linguísticas requeridas para a realização da tarefa em sala de aula:

(...) as simulações globais e as várias dramatizações (*role-play*) estabelecem o que basicamente são objetivos transitórios, definidos em termos de tarefas a realizar, mas

cujo interesse, no que diz respeito à aprendizagem, reside ou nos recursos e atividades linguísticas que tal tarefa (ou sequência de tarefas) requer, ou nas estratégias empregues ou aplicadas. (Conselho da Europa, 2001, p. 194)

Ademais, o QECR faz referência às etapas – planificação, execução, avaliação e remediação - que devem ser empreendidas para que a atividade de *role-play* seja um sucesso nas aulas de língua estrangeira, assim como às estratégias de tomada de consciência que podem ser utilizadas para que os alunos e o professor reflitam sobre a dramatização empreendida, analisem os pontos fortes e os aspetos a melhorar e preparem uma nova etapa dedicada à remediação:

6.4.5. O desenvolvimento da capacidade do aprendente para usar estratégias comunicativas (ver secção 4.4.) deverá ser:

- b) criando situações e tarefas (p. ex.: dramatizações e simulações) que exijam operações estratégicas de planificação, de execução, de avaliação e de remediação;
- c) como b), mas usando técnicas de tomada de consciência (p. ex.: gravação de dramatizações e de simulações); (Conselho da Europa, 2001, p. 206)

2.2.4. Críticas à metodologia comunicativa, à perspectiva acional e aos *role-plays*

A metodologia comunicativa, que está na base da perspectiva acional preconizada pelo QECR, é geralmente criticada por (O'Neill, 2000):

- ter substituído o “structural syllabus” por um “communicative syllabus” demasiado pragmático e, desta feita, menos estrutural;
- estabelecer objetivos comunicativos (o que os alunos devem aprender no fim de uma aula ou sequência didática);
- estar demasiado centrada nos alunos, que se querem autónomos;
- dar demasiada importância à mensagem e ao significado veiculados em detrimento do estudo da forma;
- criar contextos e materiais de suporte que tornam a aprendizagem dentro da sala de aula o mais próximo possível do mundo real.

No seu artigo, O'Neill (2000) defende que todos os pontos acima citados são de facto apelativos, mas falaciosos. Em oposição ao preconizado pela metodologia comunicativa, O'Neill defende que o estudo do léxico e da sintaxe são o alicerce da competência comunicativa assim como um "structural syllabus", que os objetivos comunicativos são uma ilusão e não tanto uma realidade, defende ainda que um bom ensino passa não só pelo trabalho de grupo e de pares mas também pelo trabalho do conjunto da turma - que poderá ser ainda mais efetivo -, que a correção linguística é muito importante para a fluência em língua estrangeira e, finalmente, que existem diferenças intrínsecas entre uma sala de aula de língua estrangeira e o mundo lá fora onde se fala a língua materna.

Face às críticas, a metodologia comunicativa e, em consequência, a perspetiva acional preconizada pelo QECR esclarecem que

A construção de um Quadro de Referência abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QECR deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas. O QECR deverá ser:

- não-dogmático: não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação. (Conselho da Europa, 2001, p. 27)

Ainda assim, numa atitude evolucionista de aprimoramento metodológico e na certeza de que todas as teorias são mutáveis, a metodologia comunicativa e a perspetiva acional aproximaram-se de estratégias de ensino (Harmer, 2001):

- que privilegiam uma tarefa comunicativa centrada no significado transmitido, sabendo que os alunos, numa fase prévia, aprendem o conteúdo lexical e gramatical que os preparará para bem executarem a atividade de *role-play*, já que "for the development of communicative competence, findings overwhelmingly support the integration of form-focused exercises with meaning-focused experience" (Savignon, 2018, p. 4). De seguida, nas etapas de avaliação e remediação, o *feedback* construtivo dos alunos e dos professores será fundamental para suprir eventuais dificuldades;

- que procuram contextos de comunicação reais ou realísticos, onde o cumprimento com sucesso da tarefa de comunicação é tão importante quanto a correção da linguagem utilizada;
- que criam nos alunos o desejo pela comunicação e um propósito para comunicarem;
- onde o professor concede mais autonomia aos alunos;
- cujos materiais orientadores não ditam as estruturas formais que os estudantes devem utilizar, por outras palavras, os materiais são um suporte que prepara para um contexto de comunicação real, “incorporating topics that are realistic and practical for L2 English users into language classrooms to better prepare students for the ‘world out there’” (Siegel, 2014, p. 363).

Tendo em conta os diferentes objetivos que diferentes tarefas de comunicação podem ter, Harmer (2001, p. 70) propõe um esquema que representa o *continuum* da comunicação (*figura 7*) que vai desde as atividades totalmente não comunicativas, típicas de modelos de ensino-aprendizagem mais tradicionais, cujas características se podem observar na primeira coluna da figura 7, até às atividades focadas na comunicação, portanto, típicas da metodologia comunicativa cujas atividades incluem, por exemplo, o *role-play*.

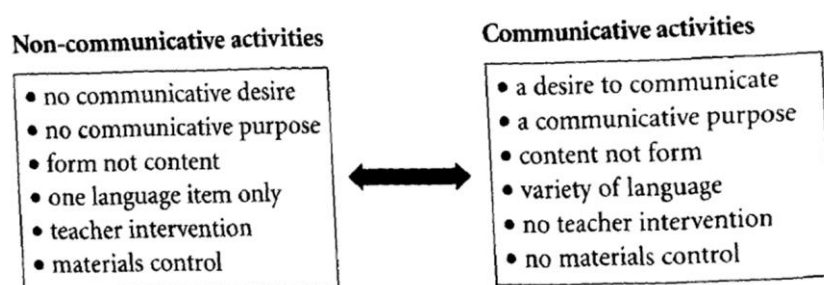


Figura 7 – O *continuum* da comunicação

Todavia, dentro do espetro da comunicação e atendendo ao nível de língua da turma, à faixa etária e às dificuldades reveladas pelo grupo, a atividade de *role-play* terá de ser adaptada. Dito isto, em jeito de exemplo, quando a mesma atividade é aplicada a dois grupos de níveis distintos, um de nível intermédio e outro de nível iniciante, os materiais de apoio terão de ser diferenciados.

No primeiro caso, haverá menos controlo dos materiais (nomeadamente guiões com personagens, enredo e contexto) uma vez que o nível de proficiência dos alunos permite que a criatividade e o desejo de comunicação sejam preponderantes. No segundo caso, os materiais terão de ser mais controlados pelo professor uma vez que o nível de proficiência dos alunos ainda não os deixa à vontade o suficiente para que, no momento da interação oral, eles consigam enfrentar o imprevisto com a mesma facilidade que o grupo de nível intermédio.

Assim, é compreensível que na turma de iniciação haja mais intervenção por parte do professor enquanto, na turma de nível intermédio, o professor intervenha menos, exatamente para que o aluno se torne mais autónomo.

Tendo em vista os dois casos acima citados e, à luz do ‘Continuum da aprendizagem através do jogo’ apresentado pela fundação Lego em 2017 (figura 8), torna-se mais claro que, no caso da turma de nível intermédio, o *role-play* estará entre o *jeu libre* e o *jeu guidé*, portanto, será mais livre, dirigido pelos aprendentes, mas com o suporte do professor que assume, neste nível, o papel de orientador, de *metteur en scène* e também de espectador. Pelo contrário, na turma de nível iniciante, o *role-play* será mais guiado e o professor terá um papel preponderante já que a atividade será concebida pelo próprio docente e, até certa medida, controlada pelo mesmo. Ainda assim, mesmo no último caso, haverá espaço para a criatividade dos alunos.

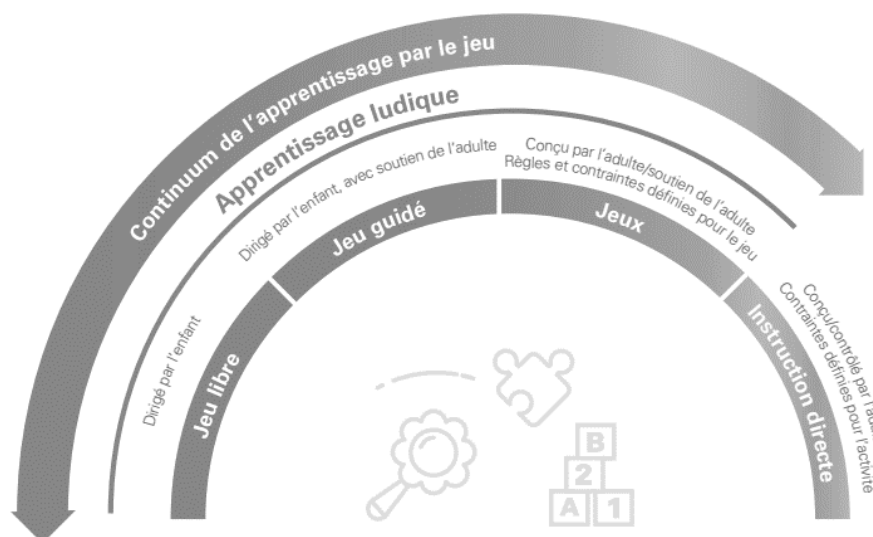


Figura 8 – Continuum da aprendizagem através do jogo

2.2.5. Disposição para comunicar

Como referido nos parágrafos acima, a criatividade e o desejo de comunicação ou a vontade de comunicar são o ponto de partida para que a planificação e, de seguida, a execução do *role-play* sejam um sucesso.

A criatividade é uma competência que pode ser desenvolvida através da superação de desafios e é responsável por ajudar os alunos a olharem para um problema através de múltiplas perspetivas fazendo-os compreender, desta forma, que não há apenas uma solução para um problema e que, quando errada, uma pessoa criativa é capaz de ultrapassar o obstáculo numa atitude de aprendizagem constante que a fará melhorar. Este espírito de desafio traz consigo a motivação necessária que o aluno precisa de ter dentro e fora da sala de aula (Stauffer, 2020).

Nos dias que correm, a comunicação passa, sobretudo pela troca de mensagens virtuais desprovidas de tom, o que pode prejudicar a compreensão do contexto onde a mensagem é escrita ou gravada.

Esta apatia da comunicação passa, por vezes, para o discurso presencial que se torna, também ele, escasso e desprovido de espírito crítico.

Na escola, nomeadamente, em contexto de aula de língua estrangeira, afigura-se fundamental trabalhar a comunicação oral e escrita de modo a que ela se torne efetiva e transmita a mensagem clara de alunos empenhados, imbuídos de espírito crítico e com vontade de defenderem os seus pontos de vista sempre alicerçados no conhecimento (Stauffer, 2020).

Todavia, a comunicação ou falta dela, em sala de aula, é influenciada por outros fatores, sobretudo pela disposição dos alunos para comunicar, no original WTC - *willingness to communicate*, expressão cunhada por McCroskey e Baer (1985) que se popularizou com MacIntyre *et al.* que a definiram como “a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (1998, p. 547).

Os professores de língua estrangeira deparam-se frequentemente com alunos que se inibem de comunicar em língua estrangeira por variadíssimas razões.

Many language teachers around the world, however, have experienced the challenges of encouraging learners to produce the target language, to feel at ease, and not to worry about making mistakes. Many have also experienced the genuine anxiety that students feel about speaking in front of others. (Reinders, 2016, para. 1)

Todos estes entraves prejudicam a prática e o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula, sabendo que, quanto mais dispostos os alunos estiverem para comunicar em língua estrangeira, mais fácil será a aprendizagem e a proficiência em língua-alvo.

Em consequência, a *willingness to communicate* (WTC) tornou-se um objetivo importante do ensino das línguas estrangeiras, não só para encorajar a interação em língua-alvo dentro da sala de aula de língua estrangeira e fora dela (MacIntyre *et al.*, 2003, *apud* Reinders, 2016), mas também porque estudos recentes

(...) have shown that language learners with high WTC are more likely to use the L2 in authentic communication (Kang 2005), have more potential to practice in L2 (MacIntyre *et al.* 2001), acquire higher levels of language fluency (Derwing, Munro, and Thomson 2008), generally achieve greater language proficiency (Yashima 2002), and, as a result, show more improvement in their communication skills (Yashima, Zenuk-Nishide, and Shimizu 2004) (Reinders, 2016, para. 5)

MacIntyre *et al.* (1998, p. 547), num gráfico piramidal (*figura 9*), descrevem as variáveis que influenciam a disposição para comunicar:

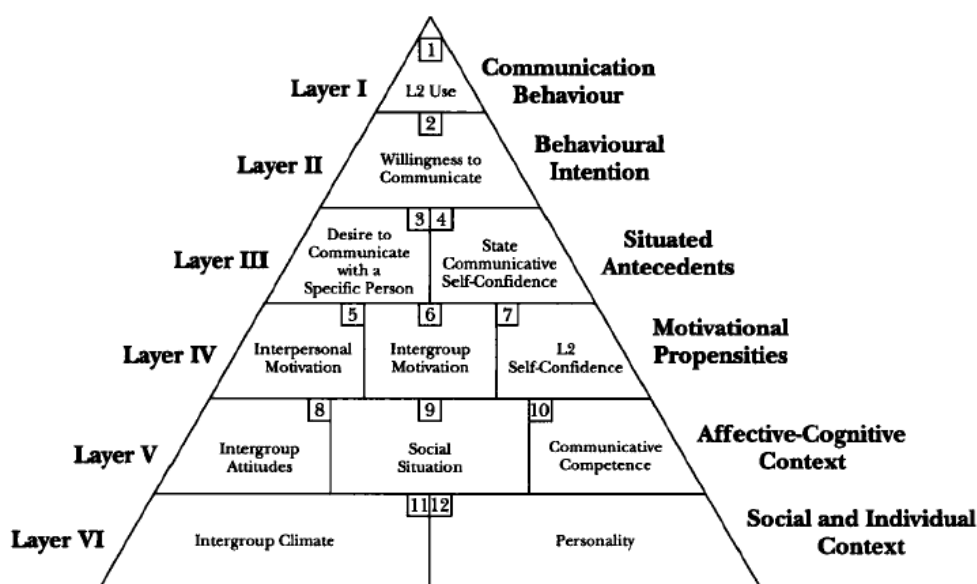


Figura 9 – Modelo das variáveis que influenciam a WTC

De acordo com o gráfico, há seis categorias ou variáveis às quais os autores se referem como "camadas" do modelo. Estas seis camadas representam ainda as duas estruturas mais básicas: a) as três primeiras camadas (I, II, & III), que representam influências específicas da situação no WTC num dado momento; e b) as três últimas camadas (IV; V, & VI), que representam influências estáveis e duradouras sobre o processo (MacIntyre *et al.*, 1998).

No contexto da sala de aula, as diferentes variáveis podem ser trabalhadas para que a disposição para comunicar, com eficácia, em língua-alvo aconteça também em contextos reais. Especial atenção deve ser dada às variáveis mais estáveis uma vez que, bem trabalhadas, influenciarão pela positiva as variáveis específicas da situação de comunicação.

A disposição para comunicar em língua estrangeira passa, em importante medida, pelo trabalho de antecipação do professor que deve planificar estratégias que

- promovam a coesão do grupo;
- diminuam a ansiedade dos alunos quando têm de se expor perante a turma;
- passem pela escolha de temas e respetivos materiais que sejam de relevância para os alunos e os motivem para a aprendizagem da língua estrangeira;
- encorajem atitudes positivas em relação à dimensão cultural inerente ao processo de aprendizagem das línguas estrangeiras (Aubrey, 2011, *apud* Reinders, 2016).

2.2.5.1. O medo de errar

A participação oral em aulas de língua estrangeira requer uma grande exposição dos alunos e, com ela, decorrem a ansiedade e o medo de errar em frente aos pares e aos professores.

Todavia, desde a adoção da metodologia comunicativa pelo ensino das línguas estrangeiras nos anos 80, influenciada pelo construtivismo que perspetiva a aprendizagem como um processo em constante construção, que a figura do professor deve adotar uma atitude positiva e benevolente face ao erro. À imagem do professor, também os alunos devem perceber que “l’erreur constitue d’abord une preuve que l’apprentissage est en progrès, puisque l’acquisition d’une langue suppose que

l'apprenant élabore et vérifie des hypothèses sur son fonctionnement; ce processus se traduit inévitablement par des erreurs.” (Defays, 2003, p. 258)

Lamy corrobora esta perspectiva benevolente em relação ao erro quando o descreve “comme tremplin vers une expression juste” (1981, p. 7), reafirmando, assim, a importância do erro no crescimento intelectual do aluno e do professor.

A este propósito, o QECR no subcapítulo “6.5. Erros e falhas” do capítulo 6 “Aprendizagem e ensino das línguas”, refere que uma das atitudes face ao erro deve ser “d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo.” (Conselho da Europa, 2001, p. 215).

Do ponto de vista da perspectiva acional, se o erro não comprometer a comunicação, então ele é pouco grave e, à partida, o interlocutor compreenderá a mensagem. Desta feita, da parte do ensino e do avaliador ou professor, “la réaction à l'erreur devrait être proportionnelle non pas à sa gravité dans l'absolu, mais à sa portée dans la communication en cours que la communication devrait faciliter et non gêner.” (Defays, 2003, p. 258).

2.2.5.2. A importância da seleção de temas de relevância para os alunos

Quanto mais apelativos, práticos e pertinentes para a vida dos alunos forem os temas selecionados para as aulas, mais propriamente para as atividades de interação oral, maior será a disposição dos aprendentes para comunicar e, como consequência, melhor será a sua competência em língua estrangeira e melhor estarão preparados os alunos para comunicarem em situações reais: “Pedagogic implications stemming from this review include incorporating topics that are realistic and practical for L2 English users into language classrooms to better prepare students for the ‘world out there’.” (Siegel, 2014, p. 363).

O trabalho de antecipação do professor, que passa pela seleção de temas que vão ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos, é um elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais autêntico e atual for o tema, maior será o impacto da quantidade de vocabulário ao qual os alunos estarão expostos (Nation and Waring, 1997, *apud* Siegel, 2014, p. 364) e quanto mais

socialmente relevante for o tema da aula, maior será a motivação dos aprendentes e mais fácil será o processo de aprendizagem (Cummins, 1994, *apud* Siegel, 2014, p. 364).

A seleção de temas autênticos e úteis para a vida pessoal e profissional dos alunos passa, muitas vezes, pela escolha de temas familiares, próximos aos alunos e que, frequentemente, integram as suas áreas de estudos científicos. McKay (2003, *apud* Siegel, 2014), na sua própria pesquisa, revela que a maioria dos professores considera importante a abordagem de temas internacionais.

A importância e a preponderância de temas de ordem mundial ou familiares aos alunos corroboram que a asserção que dita que temas autênticos para uma aula de língua estrangeira são temas relacionados com os falantes nativos da língua é falaciosa, assim como é falaciosa, de acordo com Phillipson (1992), a própria noção de falante nativo.

É, desta forma, de extrema importância que o professor de língua estrangeira conheça e explore o contexto sociolinguístico onde a língua-alvo é ensinada de modo a ter um olhar crítico sobre os materiais utilizados, nomeadamente sobre os manuais adotados pela instituição de ensino, e, assim, poder procurar e selecionar temas que, dependendo da faixa etária, da experiência, dos interesses e dos objetivos da disciplina, supram as necessidades académicas e sociais dos alunos e suplementem ou substituam o manual ou unidades do manual:

Depending on student age, experience, and interests, as well as course objectives, teachers might consider incorporating a selection of topics related to the area of 'school life' to supplement standard textbooks. By incorporating more topics that are authentic to the specific interests and contexts of the L2 users, I believe the EFL classroom can provide a more suitable context to better prepare students for the 'world out there'. (Siegel, 2014, p. 374)

Depois de revista a literatura cientificamente relevante para a fundamentação teórica deste projeto de investigação-ação, nas próximas páginas procedeu-se à descrição do plano de intervenção, da metodologia do estudo e dos instrumentos de recolha de dados e foram ainda analisados e interpretados os resultados.

Capítulo 3 – Intervenção pedagógico-didática

3.1. Plano de intervenção, metodologia do estudo e recolha, análise e interpretação dos dados

Como previamente mencionado, ao longo deste terceiro capítulo serão abordadas de forma concisa as sequências didáticas e os planos de intervenção que serviram de alicerce para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação presente neste relatório.

É pertinente e importante referir que, devido à natureza da atividade proposta no plano de investigação-ação, o *role-play*, e o tempo necessário para a sua preparação, execução e avaliação e “a necessidade de inserir o projeto de investigação nos conteúdos programados de lecionação e de avaliação para cada tempo letivo” (Hamivka, 2019, p. 81), somadas às circunstâncias epidemiológicas que afetaram a sociedade global e, por consequência, a esfera da educação, a realização do projeto de investigação-ação e do plano de intervenção, pensados para todo o ano letivo, foram temporal e circunstancialmente condicionados ao primeiro período e a uma parte considerável do segundo período.

Ainda mais, a distribuição temporal dos ciclos de implementação dos planos de intervenção-ação nas duas turmas de níveis de língua diferentes teve de ser ponderada de acordo com a carga horária letiva das duas disciplinas, os momentos de avaliação dos diferentes períodos e o número de professores estagiários nas turmas.

No caso da disciplina de Inglês, ficou decidido que o primeiro ciclo de intervenção do plano de investigação-ação seria posto em prática no primeiro período, entre os dias 28 de novembro e 5 de dezembro e que o segundo ciclo seria implementado no terceiro período (é indispensável ressaltar que o segundo ciclo nunca se veio a realizar por causa da pandemia provocada pelo vírus COVID-19 que, a duas semanas do fim do segundo período, obrigou a comunidade escolar a trocar o tradicional ensino presencial pelo ensino à distância, que se socorreu das novas tecnologias) uma vez que se considerou que, quando realizada em excesso, a atividade de *role-play* poderia comprometer a eficácia do trabalho colaborativo e o respeito pela disciplina de grupo. Além disso, previu-se que os alunos que normalmente não se sentem à vontade em momentos de

interação oral poderiam perder o interesse e tornarem-se céticos em relação ao *role-play*.

Deste modo, revelou-se indispensável que o segundo ciclo fosse relativamente distanciado do primeiro já que, quando realizada repetidamente, esta estratégia didático-pedagógica, que se quer rigorosa em todo o seu processo, poderia ser banalizada, dando lugar a intervenções lacunares no que respeita à consolidação dos conteúdos lecionados, a alunos distraídos e desmotivados e a conflitos entre os membros dos grupos.

Finalmente, depreendeu-se - corroborando em certa medida o que já foi mencionado - que o *role-play* e as etapas de planificação, execução, avaliação e remediação seriam muito exigentes em matéria de tempo e energia (Chamberland e Provost, 1996, p. 87) e, portanto, não seria aconselhável que fossem realizadas repetidamente em curtos espaços de tempo.

No que respeita à disciplina de Francês, o plano de investigação-ação teve de ser limitado a apenas um ciclo em virtude de variadas razões. Em primeiro lugar, por decisão administrativa, ficou determinado que, no sétimo ano do terceiro ciclo do ensino básico, a disciplina de língua estrangeira II ficaria reduzida a noventa minutos semanais. Assim, desde o início do ano letivo que, em conjunto com a professora orientadora cooperante, se averiguou que existiam apenas trinta aulas de Francês (incluindo as aulas de avaliação sumativa) a serem divididas pela docente titular e pelos dois professores estagiários.

Consequentemente, dadas as restrições impostas pela carga letiva reduzida, as aulas lecionadas pelos professores estagiários tiveram de começar, impreterivelmente, no início de novembro e, desde o início do ano letivo, que se decidiu que as mesmas tinham de ser concluídas no segundo período já que o terceiro período era bastante curto e ficaria disponível caso fosse necessário marcar uma aula supervisionada extra.

Desta feita, quando no dia 8 de novembro foi dada a primeira aula avaliada de Francês era ainda impossível colocar em prática o primeiro ciclo do plano de investigação-ação porque este estava ainda a ser estudado e, no caso específico da turma de iniciação de Francês, os alunos tinham tido o primeiro contacto com a língua-alvo há cerca de um mês e meio e, por conseguinte, não tinham ainda absorvido léxico e estruturas gramaticais necessárias para o sucesso desta atividade de *role-play* que, no contexto deste estudo, foi pensada como uma atividade de interação oral visando,

sobretudo, consolidar os conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais aprendidos em aula e a utilização da língua-alvo nas aulas de língua estrangeira.

Assim, após um período de reflexão e de avaliação das circunstâncias e das limitações impostas ao plano de intervenção e, ao contrário do que havia sido deliberado para a disciplina de Inglês, ficou decidido que o primeiro ciclo do plano de investigação-ação da disciplina de Francês seria posto em prática no segundo período, entre os dias 24 de janeiro e 14 de fevereiro.

3.1.1. As atividades realizadas nas aulas de Inglês – primeiro ciclo

As atividades que constituíram o primeiro ciclo do plano de investigação-ação decorreram no primeiro período, logo após o segundo teste de avaliação.

Este primeiro ciclo desenrolou-se ao longo de três aulas de noventa minutos, todas elas relacionadas com o tema do *Block 2* “The world of work” do manual da Porto Editora *Start-Up 11* (Barros, Esteves e Barros, 2014, pp. 76-131) mais especificamente com o *Set 1* “Working teens”.

A primeira aula desta sequência de três foi, na verdade, a terceira aula sobre o tema anteriormente mencionado já que a professora orientadora cooperante havia já trabalhado com os alunos o léxico geral relacionado com “Jobs and tools” e a temática dos “part-time jobs”. Portanto, foi necessário um importante trabalho de equipa entre a professora orientadora cooperante e o professor estagiário para que a continuidade e a fluidez das aulas e das suas temáticas não fossem afetadas.

Todas as aulas anteriores à aula de execução dos *role-plays*, que foi a tarefa final proposta como o culminar de uma sequência de atividades, foram essenciais para fornecer o *input* temático e lexical necessários para que, no momento de preparação dos *role-plays*, todos os alunos se sentissem seguros e motivados para contribuírem para um trabalho que se quis verdadeiramente colaborativo.

Cedo se compreendeu que a motivação e a predisposição dos alunos para tomarem parte em qualquer tipo de atividade, sobretudo numa atividade de interação oral que requer a exposição do aluno e que pode suscitar algum receio da parte do aprendente em errar, dependia do interesse que os alunos tinham no tema da aula e, no caso da turma Y de Inglês, dependia também da oportunidade que o professor dava

aos alunos para partilharem a sua própria experiência e para serem ouvidos. Asseguradas estas condições, acreditou-se que todos os alunos teriam vontade de acrescentar algo à aula e que todas as atividades teriam potencial para serem um sucesso pois

if the subject is relevant and interesting, if the students already know about, or are provided with information to give substance to the topic, if they feel motivated to talk about it, if they feel that they really want to say something, there is a good chance of something interesting happening (Scrivener, 1994, p. 59)

A primeira aula (*anexo 2*) teve o propósito pedagógico-didático de incentivar os alunos a refletirem sobre a importância da escolha de um emprego que os fizesse felizes e realizados. Ademais, procurou-se descobrir se os alunos da turma, pré-universitários, pensavam que a escola os preparava bem para a universidade e para a vida de adulto.

Num primeiro momento, os alunos foram convidados a trabalhar em pares na descrição e reflexão de um *cartoon* que retratava precisamente a temática do emprego maçudo e mecânico que transforma seres humanos em máquinas que servem apenas para trabalhar. Estrategicamente, desde o início da aula que se procurou criar padrões de interação que favorecessem o trabalho em equipa como forma de predispor os alunos para colaborarem, desde logo, na construção de pontos de vista bem argumentados e também para os preparar para darem *feedback* de uma reflexão conjunta.

Numa segunda etapa da aula, foram colocadas duas questões aos alunos com o intuito de os motivar a pensar sobre as suas próprias realidades e projetos profissionais “Where do you see yourselves in two years’ time?” e “Do you think that the school you attend prepares you well for a future job or career?”. Esta atividade, mais uma vez dinamizada em pares, impulsionou todos os alunos a confrontarem-se com as suas expectativas presentes e futuras. É relevante mencionar que, ao longo destas atividades interativas, o professor estagiário não cessou de caminhar pela sala e de ouvir com atenção os diferentes pares para garantir que os temas estavam a ser adequadamente abordados e que todos faziam o esforço de interagir oralmente em língua-alvo.

De seguida, através de uma atividade de compreensão oral, os alunos foram convidados a entrar no mundo universitário através de um vídeo promocional da Universidade de Melbourne intitulado “VISIONS — Preparing students for jobs that don't yet exist.” (The University of Melbourne, 2012) que sensibilizava os jovens para o facto de as universidades serem o berço da preparação das novas gerações para um mundo de trabalho que está em constante mudança e adaptação à evolução rápida do mundo movido pelos velozes avanços tecnológicos e onde, consequentemente, os empregos mudam constantemente, e raramente são vitalícios.

O vídeo alertava também para a necessidade de as futuras gerações desenvolverem competências fundamentais para o seu sucesso ao longo das suas carreiras, competências estas que coincidem perfeitamente com o que é, hoje, definido como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que visa, sobretudo, “(...) criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Ministério da Educação, 2017, p. 6).

O momento de reflexão proporcionado por esta atividade de compreensão oral, que foi seguida pela resolução individual e em pares de três exercícios do manual (*anexo 3*) que colocaram em evidência as características supracitadas do mundo do trabalho no século XXI, permitiu suscitar o espírito crítico dos alunos que, sem demoras, se predispuseram a partilhar com a turma não só as suas perspetivas sobre a preparação académica levada a cabo pela escola como também alguns argumentos defendendo estratégias didático-pedagógicas que levariam as escolas a ir ao encontro dos interesses dos alunos e, sobretudo, das necessidades de futuros empregos. Evidenciou-se, neste momento, que o tema interessava os alunos, o que se revelou, desde logo, de extrema relevância no caminho para o sucesso da futura atividade do *role-play*.

Num terceiro momento, os alunos foram questionados acerca de medidas que eles mesmos poderiam tomar para melhor se prepararem para o futuro. As respostas foram várias: tirar um curso, ter um emprego em *part-time* enquanto estudavam, integrar o programa Erasmus, entre outros. Todos estes cenários previamente enunciados pelos alunos foram integrados na atividade seguinte, como se poderá ver nos parágrafos abaixo.

Por fim, após terem adquirido o conteúdo temático necessário e de se terem familiarizado com alguns dos diferentes subtemas da unidade que estava prevista para a segunda metade do primeiro período “The world of work”, os alunos foram convidados a iniciar a atividade de *role-play*, mais propriamente a fase de planificação.

Os alunos foram convidados a organizarem-se nos grupos de trabalho que haviam sido estabelecidos desde o início do ano, numa mudança de padrão de interação em relação às anteriores etapas da aula já que, do trabalho em pares, o trabalho colaborativo foi expandido a seis grupos de quatro e a um grupo de cinco alunos com o objetivo de ampliar e diversificar a partilha de opiniões e fomentar um verdadeiro trabalho colaborativo onde as diferentes partes devem prezar pelo sucesso do todo através do consenso alcançado entre todos os membros.

É de salientar que todos os grupos eram heterogeneamente formados com o objetivo de equilibrar forças entre alunos com maior facilidade em expressarem-se em língua estrangeira e alunos com mais dificuldades. Além disso, é de notar que havia uma boa relação entre todos os membros de todos os grupos, o que se tornou, desde logo, uma vantagem para o sucesso da atividade e, à partida, foi também expectável que esta boa relação pudesse levar a que os melhores alunos influenciassem positivamente os alunos com maiores dificuldades.

Depois de organizados os grupos, foram aleatoriamente distribuídos sete cartões com personagens e um pequeno contexto relacionado com diversos tópicos abordados ou mencionados ou na aula daquele dia ou nas últimas aulas – “part-time job”, “best jobs for the future”, “Erasmus student” e “school prepares students for adult life” (*anexo 4*).

Contudo, ainda que

In a role-play we add the element of giving the participants the information about who they are, and what they think and feel (...) Role-plays are effective when they are open-ended, so that different people have different views of what the outcome should be, and a consensus has to be reached. (Harmer, 2001, p. 275).

Por conseguinte, os alunos foram convidados a preparar um enredo para o contexto que lhes havia sido atribuído, utilizando a língua-alvo como instrumento de

discussão e de argumentação. Para além disso, assim como tinha sido estabelecido desde o início do ano letivo, caso necessário, os alunos podiam aceder a dicionários *online* de referência para descobrirem o significado de palavras desconhecidas.

Ao longo desta última etapa da primeira aula, que durou cerca de trinta minutos, o professor estagiário circulou constantemente pela sala de aula para garantir que os alunos comunicavam em inglês e para colocar questões com o intuito de perceber se os grupos estavam a cumprir a tarefa com sucesso e para incentivar todos, principalmente os alunos com mais dificuldades, a participarem na atividade e a explicarem ao professor estagiário o trabalho que estava a ser desenvolvido pelo grupo.

No final da aula, como já havia sido previsto, nenhum dos grupos tinha ainda finalizado a fase de preparação dos *role-plays* e, tendo em conta que esta atividade requer muita energia e tempo (Chamberland e Provost, 1996, p. 87), assegurou-se que, na aula da apresentação, os grupos teriam a primeira meia hora da aula para terminarem os enredos e fazerem um pequeno ensaio. Foi também pedido aos alunos que trouxessem alguns adereços para enriquecerem as suas apresentações.

A segunda aula desta sequência didática (*anexo 5*) decorreu no dia 3 de dezembro e, por motivos de organização do calendário das aulas avaliadas, decidiu-se que esta aula seria a aula supervisionada do primeiro período e, por este motivo, a aula dedicada ao fim da planificação, à execução e à avaliação dos *role-plays* teve lugar no dia 5 de dezembro.

Esta aula, ainda que tenha seguido o início da planificação dos *role-plays*, foi de extrema importância para a consolidação e para a descoberta de novo léxico e de algum conteúdo temático que foi precisamente selecionado para ir ao encontro da área do emprego no mundo empresarial e da economia, a área de estudos dos alunos da turma Y de Inglês, já que é imprescindível incorporar nas aulas “ (...) topics that are realistic and practical for L2 English users into language classrooms to better prepare students for the ‘world out there’ ” (Siegel, 2014, p. 363)

Em articulação com a aula anterior, a segunda aula começou com um vídeo do YouTube intitulado “The top 5 in-demand job skills for the future” (Marr, 2019) que revelava as cinco principais competências laborais necessárias para o futuro: “emotional intelligence, creativity, flexibility and adaptability, data literacy, tech savviness” e, em

pares, os alunos foram convidados a refletir sobre a importância das diferentes competências. Posteriormente, as reflexões foram partilhadas com a turma.

Na atividade seguinte, os alunos foram questionados acerca dos tipos de horários de trabalho que conheciam e, de seguida, resolveram duas atividades do manual (*anexo 6*) que lhes permitiram ir além do conhecido horário tradicional e dar conta de novos horários ou padrões de organização do trabalho que requerem uma gestão do tempo mais flexível.

Num terceiro momento, os alunos foram convidados a organizar os diferentes “types of working arrangements and schedules” de acordo com duas categorias: “Work at home” e “Work at office”. A realização deste exercício permitiu que os alunos discernissem que, nos dias de hoje e cada vez mais num período futuro, a maioria dos empregos são suscetíveis de serem realizados no local de trabalho, mas também a partir de casa com o auxílio das tecnologias.

Foi neste sentido que, na segunda parte da aula, os alunos descobriram o termo “distributed-first companies” através da visualização de um vídeo intitulado “Why working from home is good for business” (TED, 2019) que faz parte de uma série original da TED, “The Way We Work”. O conceito apresentado pelo vídeo, que defende a importância do trabalho em casa como estratégia fundamental para o desenvolvimento de empresas internacionais cujos funcionários podem trabalhar ao redor de todo o mundo, foi explorado através de uma ficha didática (*anexo 7*) resolvida individualmente e, em parte, em pares pelos alunos com o intuito de desenvolver a sua reflexão crítica e poder de decisão pessoal. De seguida, os alunos partilharam as suas respostas com a turma para todos terem acesso à mesma informação.

A terceira aula aconteceu no dia 5 de dezembro e começou com a organização dos alunos nos grupos de trabalho predefinidos e recomendou-se que os discentes, caso fosse pertinente, enriquecessem os enredos dos seus *role-plays* com informação adquirida na última aula.

Durante os primeiros trinta minutos da aula procedeu-se à conclusão da planificação dos *role-plays*. Esta etapa, iniciada na primeira aula desta sequência didática, somou, no final, cerca de uma hora uma vez que se julgou necessário dar tempo aos alunos para desenvolverem um trabalho coeso que fosse fruto de decisões

tomadas pelo grupo e porque também se compreendeu ser essencial dar lugar à criatividade dos alunos.

Enquanto o professor estagiário caminhava pela sala e analisava o trabalho dos grupos, percebeu-se que os discentes encaravam com seriedade a atividade proposta e tornou-se claro que o conteúdo temático e lexical estava a ser incorporado nos enredos. Todavia, foi necessário insistir para que os alunos comunicassem em língua-alvo já que estes transitavam entre inglês e a língua materna. Nos últimos cinco minutos da etapa, os alunos fizeram um pequeno ensaio daquilo que seriam as suas apresentações.

Finalizada a fase de planificação, iniciou-se a fase de execução dos *role-plays*. Por motivos de organização, pediu-se que os alunos voltassem aos seus lugares e foi indicado que, ao longo de cada apresentação, os alunos teriam de completar uma ficha de heteroavaliação (*anexo 8*) relativa à prestação dos outros grupos.

O objetivo da heteroavaliação foi manter a seriedade da atividade e garantir que todos os alunos estavam atentos não só ao seu próprio trabalho, mas também ao trabalho dos colegas. É também de mencionar que a ficha de heteroavaliação distribuída pelos alunos era igual à ficha de avaliação preenchida pelo professor estagiário ao longo das apresentações e que as notas aferidas pelo docente nesta atividade integraram os dez por cento do parâmetro de produção oral informal da nota final dos alunos no primeiro período.

No início das apresentações, os alunos foram informados de que poderiam levar com eles os guiões que haviam preparado, mas de que a leitura expressa desses mesmos guiões não era permitida. Com os guiões pretendeu-se, por um lado, que os alunos, principalmente os mais inseguros, se sentissem mais seguros e mais confortáveis aquando das suas intervenções já que, se necessário, dispunham de um suporte que os poderia orientar.

Por outro lado, o facto de os alunos não poderem ler os guiões teve como objetivo levá-los a enfrentar o imprevisto e a saber contornar os obstáculos num momento de interação oral que se quer próximo da realidade já que, de outro modo, “(...) le jeu de rôle ne serait pas formateur et ne permettrait pas de travailler sur un des éléments essentiels de l’interaction réelle, à savoir l’aptitude à réagir à l’imprévu” (Debyser, 1996/97, p. 2).

Na etapa de execução, um por um, os diferentes grupos, com os respetivos adereços trazidos pelos próprios alunos para enriquecerem as suas apresentações, dirigiram-se à frente da sala onde executaram os respetivos *role-plays*.

Todos os grupos respeitaram os contextos temáticos que lhes haviam sido atribuídos no pequeno cartão na fase de planificação e, durante a execução dos *role-plays*, todos os membros de todos os grupos intervieram em língua-alvo e, mesmo perante o imprevisto, não se socorreram da língua materna, encontrando estratégias, como a paráfrase e a sinonímia, que lhes permitiram continuar na personagem, que falava inglês.

Isto não quer dizer, contudo, que todos os alunos tiveram o mesmo tempo de fala. De facto, os “tours de parole” foram respeitados sendo que, dentro dos próprios grupos, tornou-se evidente que se criaram estratégias que tornaram, no geral, a comunicação e a interação confortáveis para todos. Estas estratégias, em todos os grupos, passaram por dar mais tempo de fala aos alunos que se sentem mais predispostos a falar a língua estrangeira e, por seu turno, os alunos com mais dificuldades tiveram menos falas da sua responsabilidade.

É de ressaltar, contudo, que esta subtil discrepância no número de falas entre alunos com maior facilidade em comunicar em língua estrangeira e alunos com mais dificuldade não reflete uma imposição dos primeiros em relação aos segundos nem dos segundos em relação aos primeiros. Como referido anteriormente, a turma em si é bastante trabalhadora e coesa e, por conseguinte, este tipo de organização prende-se, sobretudo, com uma avaliação crítica realizada pelos próprios grupos no sentido de encontrarem um equilíbrio de forças entre os seus membros.

Após a etapa de execução, num terceiro momento da aula, procedeu-se à fase de avaliação. Organizados de novo em grupos, os alunos foram convidados a refletir sobre um conjunto de três questões que lhes foram oralmente colocadas pelo professor estagiário. As questões eram colocadas uma a uma, era dado tempo aos alunos para discutirem sobre o assunto e, de seguida, todos os grupos eram ouvidos.

No fim desta etapa de reflexão conjunta entre grupos e de partilha com a turma procedeu-se ao momento de autoavaliação e, nesse sentido, foi distribuído um questionário anónimo (*anexo 9*) que pretendeu, em conjunto com o questionário oral anterior, aferir, em primeiro lugar, qual o entendimento e sentimento dos alunos

relativamente a este tipo de atividade interativa e, indispensavelmente, compreender quais os aspetos que se mostraram positivos neste primeiro ciclo e quais os parâmetros a melhorar e remediar num segundo ciclo.

3.1.2. As atividades realizadas nas aulas de Francês – primeiro ciclo

As atividades que compuseram o primeiro e único ciclo do plano de investigação-ação da disciplina de Francês decorreram no segundo período.

Assim como havia acontecido com a disciplina de Inglês, este primeiro ciclo desenrolou-se ao longo de três aulas de noventa minutos, todas elas relacionadas com o tema da Unidade 3 “La famille” do manual da Porto Editora *Des crêpes et des baguettes – Nível 1* (Gueidão e Crespo, 2014, pp. 56-75), principalmente com a primeira parte da unidade já que a segunda parte ficou da responsabilidade da colega estagiária.

Todas as aulas anteriores à aula de execução do *jeu de rôle* que, como sabido, foi a tarefa final proposta como culminar da sequência de atividades, foram essenciais para fornecer o *input* temático, lexical e gramatical necessário para que, no momento de preparação dos *jeux de rôles*, todos os alunos se sentissem motivados e capazes de contribuir para um trabalho que precisou da colaboração de todos e que, desta vez, se realizou em pares.

É ainda de salientar que, pelo facto dos alunos se encontrarem num nível de iniciação de língua estrangeira, a quantidade de novo vocabulário e de conteúdo gramatical a que foram expostos foi substancialmente superior a um nível de língua intermédio ou avançado. Assim, nesta atividade de *jeu de rôle* e neste contexto em específico, a atividade e a aferição dos conteúdos nela abordados recaiu sobre todos os temas e conteúdos lexicais e gramaticais que haviam sido ensinados desde o início do ano letivo, somando-se ao novo conteúdo que fora introduzido nas duas aulas de noventa minutos antes da execução dos *jeux de rôles*, que serão sumariamente descritas nos próximos parágrafos.

A primeira aula (*anexo 10*) teve lugar no dia 24 de janeiro de 2020 e teve como objetivo principal o início da abordagem do tema central da unidade supracitada: a apresentação da família – incluindo os nomes e as idades –, o vocabulário relativo aos

laços familiares e ainda os determinantes possessivos para permitir que os alunos expressassem a ideia de posse relativamente aos diferentes membros das suas famílias.

Num primeiro momento, foi projetado um diapositivo que apresentava um conjunto de artigos escolares (vocabulário que os alunos tinham aprendido na última unidade e que voltou a ser utilizado como forma de revisão do conteúdo lexical lecionado) e, para descobrirem os seus preços, os alunos foram desafiados a fazer a soma ou a subtração dos valores monetários representados em notas e em moedas de euros (*anexo 11*). À medida que os alunos efetuavam os cálculos, os valores iam aparecendo no quadro.

O valor dos objetos, em ordem crescente, incluiu sessenta, setenta, oitenta, noventa, cem, duzentos, mil e dois mil euros, já que o objetivo desta primeira atividade era a aprendizagem dos numerais cardinais de sessenta até à classe dos milhares.

Ademais, com esta atividade não só foram os alunos informados de que a França utiliza o euro como moeda oficial como eles também aprenderam os números superiores a sessenta com o objetivo de, na etapa seguinte da aula, poderem descrever a idade dos membros das suas famílias, incluindo dos avós.

Agora provida de um conteúdo de que os alunos teriam necessidade para serem bem-sucedidos na etapa seguinte, a aula avançou para um segundo momento de compreensão oral e escrita.

Foi fornecida aos alunos uma ficha de trabalho (*anexo 12*) composta por um texto intitulado “La famille de Damien” e por perguntas de interpretação. Com os textos diante deles, os alunos foram convidados a escutar o documento áudio pela primeira vez para não só se habituarem aos sons da língua francesa como também para fazerem a associação entre os sons escutados e as palavras escritas. No fim da primeira escuta, foi solicitado que os alunos, dedutivamente, sublinhassem no texto o vocabulário relativo à família. Desafiados pelo professor estagiário, os alunos atentaram nas palavras que, no contexto, lhes pareciam integrar o campo lexical de família e, consensualmente, foi feito um levantamento completo do léxico relativo à família no texto “La famille de Damien”.

De seguida, os alunos escutaram pela segunda vez o texto e, posteriormente, foram convidados a responder às atividades de interpretação – nomeadamente a

completação de uma árvore genealógica - que haviam sido exclusivamente desenvolvidas para consolidar a aprendizagem do vocabulário relativo à família.

Optou-se nesta etapa (e aliás pela primeira vez no ano letivo com este grupo de alunos de pré-adolescentes enérgicos e facilmente distraídos) pelo trabalho em pares com o intuito de implementar, desde logo, o trabalho colaborativo e de avaliar o comportamento, a dedicação e a atenção dos alunos perante este tipo de interação. Pretendeu-se ainda estudar e antecipar medidas preventivas que, no dia da planificação e execução dos *jeux de rôles*, pudessem garantir o sucesso da atividade.

Num terceiro momento da aula, voltou a ser projetado o texto que serviu de “document déclencheur” para esta aula e nele estavam destacados os determinantes possessivos. Foram colocadas algumas questões concetuais – “Pourquoi est-ce qu’il y a ces petits mots avant les liens de parenté?” e “Qu’est-ce que ces mots signifient?” - que procuraram desenvolver o espírito crítico dos alunos e fomentar a participação dos mesmos. Rapidamente foram encontradas as respostas corretas para as questões colocadas e, de seguida, os determinantes possessivos foram abordados detalhadamente, nomeadamente a questão da concordância em género e número com o nome com o qual se relacionam, e foi distribuída uma ficha de sistematização (*anexo 13*).

A segunda aula (*anexo 14*) decorreu no dia 7 de fevereiro, num interregno de duas semanas em relação à primeira aula desta sequência didática já que o terceiro teste de avaliação aferido teve lugar no dia 31 de janeiro.

Deste modo, a aula iniciou-se com a conclusão e a consolidação do conteúdo gramatical aprendido no final da aula anterior ao teste através da resolução de alguns exercícios de aplicação (*anexo 15*).

Num segundo momento foram projetadas duas fotografias de duas personalidades francófonas, Céline Dion e David Guetta, e os alunos foram desafiados a identificá-las. Em seguida, em jeito de representação, a professora orientadora cooperante e o professor estagiário dramatizaram as biografias projetadas das duas personalidades já como um exemplo para a atividade de *jeu de rôle* que viria a decorrer na aula seguinte.

Posteriormente, os alunos identificaram no texto as palavras que eles desconheciam. No entanto, ainda que o texto contivesse vocabulário relacionado com

a apresentação (nome, idade, nacionalidade, profissão), que os alunos já haviam aprendido, e conteúdo lexical novo relacionado com o tema principal da aula, a descrição física e psicológica, os alunos foram capazes de deduzir o significado de grande parte das novas palavras uma vez que existe uma grande semelhança entre as mesmas palavras em francês e em português.

Esclarecido o novo vocabulário, os alunos trabalharam em pares na resolução de exercícios (*anexo 16*) sobre as biografias das duas personalidades francófonas, nomeadamente uma questão de verdadeiro e falso e uma questão de completação de um quadro com categorias relativas às duas personagens, incluindo “*âge, profession, hauteur, taille, cheveux, visage, yeux, caractéristiques psychologiques*”.

Com esta atividade, os alunos foram apresentados a personagens da francofonia, esfera cultural e linguística com a qual os alunos não estão muito familiarizados, e, mais uma vez, optou-se pelo trabalho colaborativo, que se tornou mais frequente nestas duas primeiras aulas, para que, na terceira aula, os pares pudessem ter êxito na tarefa final, o *jeu de rôle*, imbuídos de espírito crítico, criatividade e procurando comunicar – o quanto mais possível em língua-alvo - com vista ao consenso.

Num terceiro momento, foi distribuída uma ficha de sistematização detalhada do conteúdo lexical relativo à descrição física (*anexo 17*) que fez alusão a uma extensa lista de personalidades francófonas com o intuito de imergir os alunos na francofonia e suscitar neles a vontade de pesquisar sobre aqueles atores, cantores, comediantes, etc.

De modo a introduzir o conteúdo gramatical da aula, foram projetadas duas listas paralelas, na vertical, de adjetivos que caracterizavam psicologicamente Céline Dion e David Guetta (*anexo 18*). Os adjetivos apresentados eram os mesmos para ambas as personalidades, a única diferença residia no género do adjetivo.

Um a um, os adjetivos foram analisados e, com o objetivo de desenvolver o espírito crítico dos alunos e a sua capacidade de dedução, foram os próprios alunos que, comparando o exemplo masculino ao exemplo feminino, identificaram e citaram as regras de formação do feminino dos adjetivos em francês e, em seguida, foi-lhes dada uma ficha de sistematização (*anexo 19*).

Para consolidar e sistematizar o conteúdo gramatical previamente aprendido, foram realizados exercícios do manual (*anexo 20*) e, posteriormente, procedeu-se à correção.

Para trabalho de casa foi enviada uma ficha de trabalho (*anexo 21*) que procurou expandir o conteúdo lexical relativo à caracterização psicológica e, ao mesmo tempo, exercitar as regras de formação do feminino dos adjetivos em francês. No decorrer da semana seguinte, o professor estagiário enviou aos alunos, por *email*, a correção da ficha de trabalho para que, em autonomia, todos pudessem verificar as suas respostas.

A terceira e última aula (*anexo 22*) desta sequência didática teve lugar no dia 14 de fevereiro de 2020 e teve como objetivo principal a planificação, a execução e a avaliação, através do trabalho em pares, da tarefa final dos *jeux de rôles*.

Não obstante, a aula iniciou-se com a introdução de um conteúdo gramatical que, dadas as condições de distribuição dos conteúdos pelas três aulas que compuseram a sequência didática, teve de ser lecionado nos primeiros trinta minutos de aula. Deste modo, foi projetada uma frase “À droite, tu vois, c’est son frère Maxime. Lui, il a quinze ans.” retirada do texto introdutório desta sequência didática “La famille de Damien”.

Foram colocadas algumas questões concetuais com o intuito de ser identificado o sujeito da frase e de compreender a razão pela qual existe, no caso da segunda frase “Lui, il a quinze ans.”, um pronome pessoal tónico seguido por uma vírgula. As questões concetuais surtiram efeito na medida em que os alunos não só identificaram o sujeito da frase como também compreenderam que o pronome pessoal tónico fazia referência ao pronome pessoal sujeito, perceberam que, normalmente, ele se encontra no início da frase seguido por uma vírgula e que é facultativo. O objetivo didático-pedagógico das questões concetuais foi fomentar a reflexão crítica dos alunos e levar a que fossem os próprios discentes a encontrar a regra e o significado por detrás do pronome pessoal tónico.

Em seguida, foram apresentados vários exemplos (*anexo 23*) nos quais os alunos puderam observar, em contexto, todos os pronomes pessoais tónicos, a sua variação em género e em número assim como a sua posição na frase.

A etapa seguinte da aula consistiu na análise de casos em que, ao contrário do que tinha sido compreendido nos exemplos anteriores, os pronomes pessoais tónicos apareciam depois de preposições. Assim como na fase precedente, foram colocadas questões concetuais que permitiram desenvolver o raciocínio crítico dos alunos. Este conteúdo foi introduzido por meio de uma banda desenhada do *Astérix e Obélix* (*anexo*

24) cujas personagens intervenientes na história foram interpretadas pelos alunos, que prontamente se dispuseram a entrar na pequena encenação.

Este recurso pedagógico, parcialmente criado pelo professor estagiário, não só serviu o propósito de introduzir o conteúdo gramatical – pronomes pessoais tónicos em posição posterior a preposições - como também permitiu criar pontes culturais através da narrativa apresentada em forma de banda desenhada, através dos heróis gauleses rapidamente reconhecidos pelos alunos e também devido à temática da história, um romance, no dia em que se celebrava “La Saint Valentin”. De seguida, foram realizados exercícios de aplicação do manual e outros criados para o propósito (*anexo 25*) com o intuito de consolidar o conteúdo gramatical que havia sido aprendido.

Na segunda parte da aula foram colocadas duas cadeiras, uma virada para a outra, na frente da sala e, posteriormente, foi colocado um microfone em cima de cada uma das cadeiras. Esta organização da sala, realizada em silêncio, cativou e captou a atenção dos alunos. De seguida foi aleatoriamente escolhida uma aluna para vir diante dos colegas.

A aluna aceitou o desafio e foi informada de que faria o papel de Céline Dion - personalidade francófona que os alunos haviam conhecido um pouco mais na última aula – e de que seria entrevistada por um jornalista, interpretado pelo professor estagiário. Foi dado um guião à aluna (*anexo 26*) e, quando sentados, a entrevista começou. O objetivo desta atividade foi dar um modelo real daquilo que seria pedido aos alunos dentro de instantes.

Preparados agora para planificarem os seus próprios *jeux de rôles*, os alunos foram convidados a trabalhar em pares na preparação de uma entrevista dirigida a uma personalidade francófona, fictícia ou real, ou a eles mesmos. Ao contrário do que havia acontecido na turma Y de Inglês, na turma Z de Francês optou-se por um modelo diferente de trabalho colaborativo, o trabalho em pares, devido à faixa etária dos alunos e ao nível de língua estrangeira em que se encontravam.

Com este padrão de interação pretendeu-se, objetivamente, diminuir a turbulência e a distração dos alunos e aumentar, assim, a concentração e a colaboração entre pares e a possibilidade dos mesmos serem mais criativos, entrarem em consenso e interagirem o mais possível em língua-alvo, sendo, no entanto, importante mencionar, que se previu, desde logo, que a língua materna estaria inevitavelmente presente

durante a interação oral dos pares, não pertencesse este grupo a um nível A1 de iniciação em língua estrangeira.

Para planificarem a atividade do *jeu de rôle*, foi distribuído um guião (*anexo 27*) por cada aluno. Tornou-se necessário que o material de suporte à fase de planificação dos *jeux de rôles* na turma de Francês fosse mais controlado em relação à maior autonomia de criação que havia sido dada à turma de Inglês, o que, por seu turno, requereu da parte do professor estagiário um maior trabalho de antecipação e de preparação dos materiais de suporte.

Em maior detalhe, o referido guião de planificação dos *jeux de rôles* era idêntico ao que havia sido utilizado na entrevista-modelo a Céline Dion salvo que, no lugar das informações referentes à cantora canadense encontravam-se, por sua vez, espaços em branco a completar com variados conteúdos lexicais e, em menor medida, conteúdos gramaticais que haviam sido aprendidos desde o início do ano letivo, incluindo a referência às fórmulas de saudação e de despedida, a apresentação através do fornecimento de dados como o nome, a idade, a data de nascimento (dia, mês, ano), a nacionalidade, passando também pela apresentação da família e a sua descrição física e a caracterização psicológica, o que inevitavelmente envolveu a formação do feminino dos adjetivos em francês.

Estes tipos de guião, que “renvoient plus souvent à un travail de lexique qu’à un exercice de grammaire et sont inadaptables au modèle homogène” (Eluerd, 1977, p. 104) que condiciona o aluno a optar apenas por uma e uma só resposta correta, dá permissão à criatividade dos alunos quando permite que eles explorem um paradigma deixado em aberto “Plus avant dans la pratique de ce genre d’exercice, on rencontre ceux qui invitent non plus à simplement combler un “trou” mais à explorer un paradigme laissé ouvert” (*idem*, pp. 104-105).

Durante a planificação dos *jeux de rôles*, o professor estagiário não cessou de se movimentar pela sala e de prestar auxílio aos alunos na completação dos seus guiões e na correção linguística dos mesmos e a língua francesa foi sempre a língua da comunicação do professor estagiário para com os alunos. Além de mais, quando era evidente que os alunos podiam utilizar a língua-alvo em vez da língua materna, o professor estagiário insistia que os discentes o fizessem.

Durante a fase de planificação, houve um verdadeiro espírito de colaboração entre os pares e a motivação transmitida pelos alunos conferiu-se mais tarde, com a qualidade das suas apresentações. É ainda importante referir que, momentos antes de executarem os *jeux de rôles*, os alunos tiveram uns minutos para os ensaiarem e, nesse momento, os discentes prezaram pela utilização da língua francesa e foi observado um trabalho conjunto de aperfeiçoamento, sobretudo no que diz respeito aos sons e à pronúncia da língua francesa.

Foi ainda distribuído a cada um dos alunos um cartão com o símbolo da TV5monde (*anexo 28*). Este adereço, no verso do qual os alunos foram convidados a colar os seus guiões, a par das duas cadeiras colocadas na frente da sala, dos microfones e de um cenário de televisão projetado no quadro branco (*anexo 29*), criaram um efeito de realidade que motivou os alunos e os mergulhou no *plateau* de uma verosímil entrevista dirigida pela cadeia televisiva generalista internacional francófona, a TV5monde.

Como havia sido antecipado no momento de planificação da aula, havia um constrangimento a nível do tempo disponível para a apresentação dos *jeux de rôles* e, consecutivamente, deliberou-se que, ao contrário do que havia acontecido na turma Y de Inglês – cuja variável ‘tempo’, pela maior disponibilidade, permitiu que as fases de planificação e de execução se realizassem em aulas diferentes e com mais tempo –, na turma Z de Francês teve de ser selecionada apenas uma amostra, por outras palavras, apenas alguns alunos puderam apresentar os seus *jeux de rôles*.

Efetivamente, o tempo de execução desta atividade na turma de Francês levaria necessariamente mais tempo já que o trabalho se realizou exclusivamente em pares e não em grupos, o que significa que, no caso específico da turma Z, foram formados treze pares, ou seja, existiriam treze apresentações. Não obstante, pelo limite imposto pelo tempo restante da aula, cerca de vinte minutos, foi apenas possível que oito pares apresentassem os seus *jeux de rôles*.

Quando solicitados para se voluntariarem para as apresentações, todos os pares se dispuseram a executar a tarefa. Estrategicamente, foram selecionados três pares que haviam terminado primeiro a fase de planificação e que tinham pedido para apresentar os *jeux de rôles* naquele dia, dois pares cujo resultado fosse o equilíbrio de forças entre um aluno mais forte e um aluno mais fraco e três pares cuja motivação era muita para exporem o seu trabalho à turma.

Um a um, os pares deslocaram-se à frente da turma, sentando-se nas cadeiras e pegando nos microfones. Quando soava a música do programa de televisão, a entrevista começava. Todos os alunos levaram a execução desta tarefa final com muita seriedade, sabendo que havia sempre espaço para a criatividade.

Surpreendentemente, ainda que a maioria dos intervenientes lessem os seus guiões, houve alguns alunos que tentaram não os ler e, quando inseguros por não se lembrarem da resposta, ora olhavam para o papel e tentavam contornar a situação ou simplesmente recomeçavam a frase, insistindo em recordar a sua deixa.

É, ainda, importante ressaltar que, apesar dos guiões serem mais orientados dado o nível de iniciação em língua estrangeira dos alunos, é notável que o imprevisto e a surpresa tenham, por vezes, surgido durante as apresentações dos pares graças à criatividade dos alunos que permitiu a personalização de cada um dos guiões através do efeito fictício que a atividade de *jeu de rôle* proporciona, dentro de um mundo que se quer o mais próximo do real possível.

Não obstante, um dos pares que se mostrou motivado para apresentar o seu *jeu de rôle*, no momento da sua execução, não foi capaz de o fazer, não porque os alunos não conseguiam, mas porque se distraíram e encararam a atividade como um mero momento lúdico sem expressão nas suas notas finais de período.

Após concluída a etapa de execução e a escassos minutos do fim da aula, os alunos que não haviam tido a oportunidade de executar os seus *jeux de rôles* lamentaram este facto. Deste modo, ainda que as apresentações não pudessem decorrer em nenhuma das semanas seguintes, já que essas aulas seriam lecionadas pela colega estagiária, acordou-se que os restantes grupos apresentariam os seus *jeux de rôles* no último dia de aulas (o que nunca veio a acontecer dadas as condições epidemiológicas que afetaram o fim de segundo período).

Finalmente, dado que já não havia tempo para a realização da etapa de avaliação em aula, foi pedido que a autoavaliação fosse realizada em casa. Nesse sentido, foi distribuído um questionário anónimo (*anexo 30*) que pretendeu, assim como havia acontecido com a atividade de Inglês, aferir, em primeiro lugar, qual o entendimento e o sentimento dos alunos relativamente a este tipo de atividade interativa e, indispensavelmente, compreender quais os aspetos que se mostraram positivos neste

primeiro ciclo e quais os parâmetros a melhorar num momento futuro em que se venha a repetir esta estratégia.

3.2. Apresentação e interpretação dos resultados – Primeiro ciclo

3.2.1. Avaliação quantitativa dos *role-plays*

Para a avaliação quantitativa dos *role-plays* foi elaborado um instrumento de recolha de dados (*anexo 31*) quantitativos que teve por base não só a grelha de avaliação da produção oral utilizada pelo departamento de línguas da instituição de ensino onde se realizou este estágio profissional como também se afigurou obrigatório fundir os parâmetros deste instrumento de avaliação com outros parâmetros que, para além da competência de produção oral, conseguissem avaliar plenamente a competência de interação oral.

Para esse efeito, levou-se também em consideração as grelhas de avaliação da oralidade “Assessing Speaking Performance - B1 Preliminary” (UCLES, 2008) especialmente orientadas para o nível B1 do *Quadro Europeu Comum de Referência*, do *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Apesar das grelhas analisadas serem de nível B1, o nível global da turma de Inglês, os parâmetros de avaliação nelas enunciados revelaram-se perfeitamente adaptáveis à grelha de avaliação da turma de nível A1 de Francês (*anexo 32*).

O instrumento de recolha de dados elaborado pelo professor estagiário permitiu quantificar o trabalho dos alunos (tendo em conta que, no caso da disciplina de Inglês cujo primeiro ciclo decorreu logo no primeiro período, esta nota integrou os 10% da produção oral informal da nota final de período) e permitiu, sobretudo, averiguar quais os parâmetros que, mais positiva ou negativamente, influenciaram o sucesso da atividade do *role-play* no presente contexto.

A grelha de avaliação foi completada através da utilização de uma escala de Likert (1 – Mau, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom).

3.2.1.1. A turma de Inglês

Nas páginas seguintes, destacam-se, num primeiro momento (*tabela 1*), os resultados da performance de cada aluno (ainda que cada parâmetro valha 5 pontos e o total seja 30, os resultados apresentados são já a conversão para uma escala de 0 a 20) e, de seguida, para cada parâmetro de avaliação, numa escala de 0 a 5, são apresentados os resultados da turma em geral (*tabela 2*).

Importa ressaltar que, dada a extensão deste relatório, as conclusões que seguem a apresentação dos resultados e que refletem a análise dos dados recolhidos são necessariamente mais genéricas.

		A	B	C		D		
		Creativity	Subject matter	Interactive Communication	Discourse Management	Pronunciation	Accuracy	
		Is the group bringing variety of ideas, contexts, and sources?	Respect of the subject matter: context and characters	Does the speaker keep the interaction going?	Fluency: automatic, expressive, meaningful	Are the answers clear?	- Does the speaker use grammatical forms with control? - Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about the subject matter?	Final mark /20
Group 1	1	5	5	4	3	4	3	16
	2	5	5	4	3	4	3	16
	3	5	5	4	4	4	4	17
	4	5	5	5	5	5	5	20
Group 2	5	5	5	4	5	3	4	17
	6	5	5	5	4	5	4	19
	7	5	5	5	5	5	4	19
	8	5	5	4	4	5	4	18
	9	5	5	4	3	5	3	17
Group 3	10	5	5	4	4	4	4	18
	11	5	5	4	4	4	4	17
	12	5	5	5	4	4	4	18
	13	5	5	5	4	5	4	19
Group 4	14	5	5	3	3	4	3	15
	15	5	5	4	4	5	4	18
	16	5	5	4	4	5	4	18
	17	5	5	3	3	4	3	15

Group 5	18	5	5	3	3	3	3	15
	19	5	5	4	4	5	5	19
	20	5	5	5	5	5	5	20
	21	5	5	3	3	3	3	15
Group 6	22	5	5	5	5	5	5	20
	23	5	5	3	3	3	3	15
	24	5	5	2	2	3	3	13
	25	5	5	3	3	3	3	15
Group 7	26	5	5	2	2	3	2	13
	27	5	5	3	3	3	2	14
	28	5	5	3	2	3	2	13
	29	5	5	4	4	4	4	17

Tabela 1 – Avaliação quantitativa dos *role-plays* – turma Y de Inglês

	A	B	C		D		
	Creativity	Subject matter	Interactive Communication	Discourse Management	Pronunciation	Accuracy	
	Is the group bringing variety of ideas contexts, and sources?	Respect of the subject matter: context and characters	Does the speaker keep the interaction going?	Fluency: automatic, expressive, meaningful	Are the answers clear?	- Does the speaker use grammatical forms with control? - Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about the subject matter?	Final mark /5
Média de pontuação por parâmetro	5	5	3,8	3,6	4,1	3,6	4,2

Tabela 2 – Média de pontuação por parâmetro da grelha de avaliação quantitativa dos *role-plays* – turma Y de Inglês

A análise dos dados da tabela 1 permite observar que o conjunto das classificações obtidas nesta atividade foram bastante satisfatórias. Houve três alunos com classificação 13, um aluno obteve 14, seis alunos obtiveram 15 valores, dois alunos 16, cinco alunos 17, cinco alunos obtiveram 18 valores, quatro obtiveram 19 e, finalmente, 3 alunos obtiveram 20 valores na atividade de *role-play*.

É importante refletir sobre facto de que, em cada um dos grupos de constituição heterogénea do ponto de vista da predisposição e da capacidade dos alunos em interagirem em língua-alvo, pode-se constatar que houve variação das classificações obtidas pelos diferentes membros. Não obstante, tendo em conta as boas classificações obtidas no geral, podemos concluir que os alunos que, à partida teriam e tiveram boas notas, influenciaram os restantes alunos com maiores dificuldades cujas notas nunca foram inferiores a 13 valores.

Destes resultados depreende-se que, apesar das dificuldades que os alunos possam ter encontrado relativamente à utilização da língua-alvo, houve um verdadeiro trabalho colaborativo que culminou com *role-plays* extremamente criativos e alunos empenhados não só na planificação dos mesmos como também na sua execução que, sem exceção, foi realizada em inglês.

É ainda importante ressaltar que, salvo três exceções que ocorreram num mesmo grupo (grupo 7) cujas falhas lexicais e sintáticas prejudicaram a execução do *role-play*, a esmagadora maioria dos alunos mostrou ser completamente capaz de, num contexto real, entrar num processo de interação oral com outros interlocutores, em língua estrangeira, já que se pode observar que os alunos, com maior ou menor rapidez do discurso e correção da forma do discurso, foram capazes de manter uma mensagem comunicativa relevante em termos de conteúdo.

No que respeita à análise da tabela 2, relativo à turma em geral, uma vez mais podemos concluir que a avaliação deste primeiro ciclo do plano de investigação-ação é bastante positiva, sendo que, numa escala de 0 a 5, a média dos diferentes parâmetros de avaliação é de 4,2.

Em maior detalhe, pode-se observar que todos os grupos obtiveram nota 5 no parâmetro A relativo à criatividade porque foram excecionalmente criativos na criação dos enredos dos seus *role-plays*, incluindo o enriquecimento que fizeram dos guiões que lhes haviam sido atribuídos, o trabalho das personagens e dos adereços que trouxeram

e o facto de terem sempre acrescentado um elemento surpresa às suas apresentações (a título de exemplo, um dos grupos cujo contexto se inseria num programa televisivo gravou um vídeo em inglês fora da escola que funcionou como abertura do programa que apresentaram na aula; um outro grupo escreveu uma música que serviu de desfecho para o seu *role-play*).

A mesma classificação máxima foi atribuída a todos os grupos no parâmetro B relativo ao respeito pelo contexto. De facto, todos os grupos e todos os alunos, não só respeitaram os contextos e as personagens que lhes haviam sido atribuídos, como também foram fiéis aos conteúdos temáticos incluídos em cada um dos guiões, que estavam, aliás, inseridos na unidade temática abordada ao longo das aulas anteriores. Poder-se-á, por isso, dizer que os alunos compreenderam que havia uma ligação direta entre os temas abordados em aula e aquela estratégia didático-pedagógica que pretendeu consolidar estes conhecimentos.

Relativamente à interação que foi assegurada ao longo da execução dos *role-plays*, a média de avaliação deste parâmetro ficou-se pelos 3,8 pontos. Ainda que seja um valor bastante positivo, deve-se mencionar que este resultado reflete algumas falhas na comunicação, principalmente pelo facto dos alunos, sobretudo os que têm mais dificuldades em língua estrangeira, terem tido alguma dificuldade em enfrentar o imprevisto. Por outras palavras, quando estes alunos se desprendiam do guião que o grupo havia elaborado sentiam, por vezes, dificuldade em responder ao seu interlocutor.

Todavia, importa referir que esta boa média alcançada foi o resultado do trabalho colaborativo de todos os grupos também no momento de execução dos *role-plays*. Isto quer dizer que, quando os alunos com maior facilidade em interagir em língua-alvo percebiam que o colega estava a ter mais dificuldade em seguir o exercício de interação oral, aconteceu frequentemente que os primeiros reformulavam as suas perguntas ou deixas para que o colega que enfrentava a dificuldade percebesse o que estava a ser dito e fosse, conseqüentemente, capaz de responder ao que era suposto nem que fosse através de uma resposta curta.

Não é, por isso, estranho que, no parâmetro que diz respeito à criação e gestão do discurso automático, expressivo e com significado, a média de avaliação tenha sido idêntica ao parâmetro anterior, 3,6, pelas mesmas razões. Ainda que os guiões tenham

sido perfeitamente elaborados e a execução dos *role-plays* tenha sido sempre mantida em língua-alvo, o elemento “imprevisto” criou alguma reticência em alguns alunos pelas razões citadas no parágrafo acima.

Relativamente à clareza das respostas ao nível da pronúncia, a média de avaliação é também ela bastante positiva, 4,1, e, salvo raras exceções, não se registaram problemas de (inter)compreensão da mensagem transmitida devido à pronúncia dos alunos.

Finalmente, o último parâmetro obteve uma média de 3,6 pontos. Ainda que seja um valor positivo, registaram-se alguns problemas ao nível das formas gramaticais. É de salientar que foram excecionais os erros que dificultaram a transmissão da mensagem e que, no geral, os erros cometidos não tiveram tanto a ver com o uso da gramática em contexto mas, sobretudo com a forma, nomeadamente de certos tempos verbais e, ainda, da ordem sintática das frases, frequentemente influenciada pela língua materna dos alunos. A nível do vocabulário utilizado, a prestação dos alunos foi excelente, o que revela que os discentes interiorizaram muito bem o *input* lexical das últimas aulas.

Deste modo, numa escala de 0 a 5 e de um ponto de vista estritamente quantitativo, a atividade do *role-play* no primeiro ciclo do plano de investigação-ação, na turma Y de Inglês, atingiu uma média de 4,2 pontos o que, qualitativamente, se traduz num resultado muito positivo, fruto de um trabalho importante de *input* temático e lexical e de planificação da atividade que resultou numa exemplar execução dos *role-plays*, simultaneamente acompanhada e também seguida pela etapa de avaliação.

3.2.1.2. A turma de Francês

Para a turma de Francês, o processo de recolha e de análise de dados quantitativos decorreu de forma idêntica ao processo descrito acima para a turma de Inglês.

Nas páginas seguintes são apresentados, em primeiro lugar (*tabela 3*), os resultados da performance de cada aluno (ainda que cada parâmetro valha 5 pontos e o total seja 30, os resultados apresentados são já a conversão para uma escala de 0 a 100) e, de seguida, para cada parâmetro de avaliação, numa escala de 0 a 5, são apresentados os resultados da turma em geral (*tabela 4*).

		A	B	C		D		
		Créativité	Respect du sujet	Interaction communicative	Gestion du discours	Prononciation	Correction	
		Le groupe apporte-t-il une variété d'idées, de contextes et de sources?	Respect du sujet: contexte et personnages	Le locuteur maintient-il l'interaction?	Aisance: discours automatique, expressif, significatif	Les réponses sont-elles claires?	- Le locuteur utilise-t-il des formes grammaticales avec contrôle? - Le locuteur utilise-t-il un éventail de vocabulaire approprié pour parler du sujet?	Note finale /100
Binôme 1	1	4	5	4	4	2	4	77
	2	4	5	4	4	3	4	80
Binôme 2	3	4	5	5	5	5	5	97
	4	4	5	4	4	3	5	83
Binôme 3	5	4	5	5	5	5	5	97
	6	4	5	5	5	5	5	97
Binôme 4	7	4	5	4	4	3	4	80
	8	4	5	3	3	2	4	70
Binôme 5	9	-	-	-	-	-	-	0
	10	-	-	-	-	-	-	0
Binôme 6	11	4	5	5	5	5	5	97
	12	4	5	5	5	4	5	97
Binôme 7	13	5	5	5	5	4	4	93
	14	5	5	5	5	4	4	93

Binôme 8	15	4	5	5	4	3	4	83
	16	4	5	5	4	3	4	83

Tabela 3 – Avaliação quantitativa dos *jeux de rôles* – turma Z de Francês

	A	B	C		D		
	Créativité	Respect du sujet	Interaction communicative	Gestion du discours	Prononciation	Correction	
	Le groupe apporte-t-il une variété d'idées, de contextes et de sources?	Respect du sujet: contexte et personnages	Le locuteur maintient-il l'interaction?	Aisance: discours automatique, expressif, significatif	Les réponses sont-elles claires?	- Le locuteur utilise-t-il des formes grammaticales avec contrôle? - Le locuteur utilise-t-il un éventail de vocabulaire approprié pour parler du sujet?	Note finale /5
Média de pontuação por parâmetro	4,1	5	4,6	4,4	3,6	4,4	4,4

Tabela 4 – Média de pontuação por parâmetro da grelha de avaliação quantitativa dos *jeux de rôles* – turma Z de Francês

A análise dos dados da *tabela 3* permite observar que o conjunto das classificações obtidas nesta atividade foram muito satisfatórias, apesar de dois alunos terem obtido classificação 0 já que foram desclassificados. Houve um aluno que obteve 70 pontos, um aluno obteve 77, dois alunos obtiveram 80 pontos, três alunos 83, dois alunos obtiveram 93 pontos e, finalmente, cinco alunos obtiveram 97 pontos na atividade de *jeu de rôle*.

Dos resultados conseguidos e apurados, curiosamente muito idênticos às classificações obtidas por estes mesmos alunos nos outros parâmetros de avaliação da disciplina de Francês, pode-se depreender que o trabalho em pares funcionou como uma ótima estratégia de desenvolvimento do trabalho colaborativo e que, por via desta estratégia didático-pedagógica, os conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais ensinados desde o início do ano letivo foram perfeitamente consolidados.

Não obstante, importa ressaltar que estes resultados foram alcançados à luz do nível de língua estrangeira no qual esta turma se encontra, o nível A1 de iniciação descrito pelo *Quadro Europeu Comum de Referência*. Segundo o QECR (2001, p. 61), no domínio da interação oral, um aprendente do nível A1

Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers. (2001, p. 61)

Tendo em vista a simplicidade da atividade de interação, foi essencial que a fase de planificação fosse mais orientada pelo professor estagiário, o que se traduziu num guião de planificação do *jeu de rôle* que exigia dos alunos a completação dos espaços em branco com o léxico e com algum conteúdo gramatical que haviam aprendido (nomeadamente alguns verbos no presente do indicativo, o masculino e o feminino dos adjetivos em francês, os determinantes possessivos e os numerais cardinais).

Compreendeu-se que os guiões tinham de ser mais uniformizados e guiados para que os alunos comunicassem o mais possível em língua-alvo, sobretudo através do processo de leitura dos guiões, da descoberta de algumas novas palavras e da procura do léxico adequado para a completação dos guiões. Aliás, ao contrário da turma de nível B1 de Inglês, seria inexequível uma atividade que obrigasse estes alunos de iniciação a

escreverem os seus próprios enredos não só por motivos de gestão de tempo da atividade, mas também e, sobretudo, porque os alunos manteriam a discussão apenas em língua materna. Deste modo, ainda que a língua materna tenha sido bastante utilizada pelos alunos, houve um trabalho importante de planificação e de execução dos *jeux de rôles* em língua-alvo.

Além disso, importa referir que estes ótimos resultados foram alcançados porque foi dada a permissão aos alunos de terem os seus guiões consigo e de os lerem, se necessário. É curioso que parte dos alunos enfrentaram o desafio de, parcialmente, não lerem os guiões e, ainda que tivessem de parar um pouco e repensar as suas respostas, superaram as dificuldades e o imprevisto e criaram um real contexto de interação oral.

Em maior detalhe, pode-se observar que todos os pares tiveram 4 pontos no parâmetro A 'Créativité' com a exceção do par 7 que obteve 5 pontos. Antes da execução dos *jeux de rôles* ponderou-se dar 5 pontos a todos os pares já que o guião era mais orientado. Todavia, o par 7 mostrou que, apesar de se ter julgado que o guião limitaria um pouco a criatividade dos alunos neste tipo de organização da atividade, o mesmo não aconteceu. Destacado de todos os outros, o par 7 foi capaz de inventar personagens fictícias cuja descrição foi ricamente realizada e o efeito no público que assistia (o interesse, o riso, o bom-humor) levou a que este par se destacasse pela positiva.

Relativamente ao respeito pelo tema da atividade, todos os pares obtiveram 5 valores já que foram capazes de procurar e de encontrar nos seus apontamentos e nas suas fichas informativas os conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais que lhes permitiram completar os guiões com todo o sucesso. Para além disso, ao procurarem pela informação adequada, os alunos compreenderam que esta atividade englobava todo o saber adquirido uma vez que tiveram de procurar informação que eles haviam registado desde o início do ano letivo.

Em terceiro lugar, no que respeita à manutenção da interação entre os pares ao longo da execução do *jeu de rôle*, a média obtida, 4,6, foi muito satisfatória e foi o resultado da motivação dos alunos pela atividade e pela necessidade que se fez notar em realizarem um bom trabalho em frente da turma que, no quadro desta atividade de *jeu de rôle*, uma entrevista, se tornou uma verdadeira plateia.

É ainda de admitir que a média de avaliação deste parâmetro foi alcançada pois os alunos tiveram a oportunidade de levar consigo os seus guiões e, eventualmente, de

os ler. Contudo, é de salientar que foram vários os alunos que fizeram o esforço de interagir em francês recorrendo o menos possível à leitura do papel.

Relativamente à gestão do discurso, a média alcançada pelos pares que executaram os seus *jeux de rôles*, 4,4 pontos, é, de forma idêntica, bastante satisfatória. De maneira geral, o discurso dos alunos foi expressivo e o que diziam era, sem dúvida, significativo. O facto de alguns alunos terem lido o guião não pode ser penalizado neste parâmetro já que lhes havia sido dada permissão para o fazerem. Consequentemente, a grande maioria dos alunos fez o esforço de serem o mais expressivos possível para que não se notasse que recorriam ao guião.

No que respeita à pronúncia, cuja média ficou pelos 3,6 valores, as respostas dadas por alguns alunos podem nem sempre ter sido claras. No caso de dois alunos de dois pares distintos, a má pronúncia de certas palavras (ainda muito influenciada pelos sons da língua materna) dificultou a interação oral e reconhece-se que a execução do *jeu de rôle* só foi finalizada porque existia um guião orientador. Nos restantes casos, a clareza das respostas foi sempre suficiente, e em quatro casos muito boa, para que o diálogo entre as personagens fluísse naturalmente. Foi ainda valorizado o facto de os alunos estarem a aprender a língua estrangeira II há cerca de cinco meses e, deste modo, alguns sons da língua francesa estavam, ainda, a ser descobertos e aprendidos.

Finalmente, a média de avaliação obtida no parâmetro 'Correction' foi de 4,4. Não houve qualquer problema com o léxico selecionado pelos alunos para completarem e enriquecerem os seus *jeux de rôles*. Na verdade, o vocabulário escolhido foi bastante diversificado e adequado. Porém, o facto de o guião ser orientado explica a facilidade que os alunos encontraram em organizar as suas entrevistas e poderá também explicar o facto de os alunos não terem dado mais erros a nível gramatical já que a maioria das construções frásicas, incluindo a conjugação verbal, estavam já feitas.

Por outro lado, quando tiveram de realizar algumas modificações a nível de género e de número em alguns nomes e adjetivos, alguns alunos mostraram algumas lacunas nesse sentido pelo que se deduz que, se o guião não fosse orientado, talvez ocorressem mais erros no que respeita à gramática.

Relativamente à análise da tabela 4, relativa à turma em geral, uma vez mais podemos concluir que a avaliação deste primeiro e único ciclo do plano de investigação-

ação é muito positiva, sendo que, numa escala de 0 a 5, a média dos diferentes parâmetros de avaliação é de 4,4, portanto, semelhante à da turma Y de Inglês.

3.2.2. O questionamento direto

Na turma Y de Inglês, depois de terminadas as apresentações de todos os grupos e de recolhidas as heteroavaliações, ainda organizados em grupos os alunos foram convidados a refletir, uma por uma, sobre as seguintes questões colocadas oralmente pelo professor estagiário:

- Os temas e o vocabulário trabalhados nas últimas aulas foram consolidados com a atividade do *role-play*? Houve uma ligação direta entre os temas trabalhados e a atividade do *role-play*?
- Que quantidade de inglês utilizaram na preparação dos *role-plays*? Se for o caso, porque é que recorreram à utilização da língua materna?
- A vossa apresentação foi o resultado da colaboração entre os diferentes membros dos grupos?
- Qual foi o grupo mais criativo?

O objetivo da primeira questão foi perceber até que ponto os alunos consideravam que a tarefa final, o *role-play*, havia sido importante para a consolidação dos temas aprendidos e se esta estratégia didático-pedagógica lhes havia permitido melhor compreender o conteúdo temático e lexical adquirido, num contexto pragmático de interação oral pretensamente real.

Na segunda questão, pretendeu-se compreender as razões pelas quais - do ponto de vista dos alunos - numa situação de trabalho colaborativo numa aula de língua estrangeira, alguns alunos cumprem a orientação que os incita a interagir oralmente em língua-alvo e outros alternam entre a língua-alvo e a língua materna.

A terceira questão teve por objetivo compreender se o trabalho havia sido realizado de forma colaborativa e se o resultado final era a chegada a um consenso que se traduziu num trabalho bem ou menos bem-sucedido. Finalmente, a última questão, depois da atenção e da capacidade de observação e de heteroavaliação que foi requerida aos alunos durante as apresentações dos *role-plays*, pretendeu desafiar e

manter a motivação e a envolvimento dos alunos também na etapa de avaliação dos *role-plays* e recompensar uma das competências essenciais desta estratégia didático-pedagógica, a criatividade.

No que respeita ao processo de reflexão crítica sobre as questões colocadas, cada grupo teve cerca de um minuto para pensar sobre a questão e, de seguida, um porta-voz de cada grupo partilhava com a turma a reflexão que havia sido realizada conjuntamente.

À primeira pergunta, todos os grupos foram unânimes em responder que o *role-play* permitiu, com grande sucesso, perceber os conteúdos temáticos e lexicais que haviam sido lecionados graças à perspetiva realista dos contextos nos quais os *role-plays* foram inseridos. Assim, todos os grupos concordaram que a matéria foi melhor aprendida porque sentiram que afinal, em situações reais, o conteúdo aprendido na escola era útil e podia, por isso, ser aplicado. Acrescentando, um grupo referiu que esta atividade os tinha motivado a não se esquecerem do que tinham aprendido em aulas anteriores porque eles se sentiam motivados e acrescentaram “Inglês é a única disciplina em sala de aula que temos que nos deixa ser criativos [com o conteúdo que é aprendido]”.

Relativamente à segunda pergunta, nenhum dos grupos revelou ter interagido apenas em inglês. Dois grupos referiram ter falado a maior parte do tempo em inglês, mas revelaram também que utilizaram a língua materna quando estavam motivados com uma ideia que queriam partilhar com os restantes membros do grupo, e admitiram que poderiam tê-lo feito em língua inglesa.

Os restantes cinco grupos partilharam que recorreram à língua materna quando percebiam que um elemento do grupo com mais dificuldades poderia não perceber o que estava a ser feito. Contudo, todos os grupos admitiram que, na verdade, recorreram à língua materna pois era a alternativa mais fácil e, dessa feita, evitavam ter que reformular, em língua-alvo, a mensagem que queriam transmitir aos outros membros do grupo.

Apenas um dos grupos admitiu que precisou de se socorrer mais frequentemente da língua materna porque três dos quatro membros tinham mais dificuldades em produzir um discurso oral em inglês.

Além disso, quatro dos sete grupos admitiram que utilizaram a língua materna por causa da pressão colocada pelo tempo, por outras palavras, quando percebiam que o tempo da fase de planificação estava a terminar os alunos admitiram ter tendência a transitar da língua-alvo para a língua materna por se exprimirem mais rapidamente nesta última.

No que respeita à terceira questão, todos os grupos consideraram que o *role-play*, sobretudo a fase de planificação, promovia o trabalho colaborativo e obrigava os alunos a chegarem a um consenso relativamente ao tema com o qual estavam a trabalhar, num espaço de tempo limitado.

No fim, para garantir o *fair play* neste tipo de atividade que se quer pedagógica mas também lúdica, os grupos elegeram o grupo que, para eles, tinha sido o mais criativo de todos.

No caso da turma de Z de Francês, não foi possível realizar o mesmo processo de questionamento direto já que o plano de intervenção foi intensamente limitado pela variável ‘tempo’. Desde o início que se previu que o plano de intervenção teria de ser limitado a perto de uma hora de apenas uma aula de noventa minutos já que o conteúdo lexical e gramatical do currículo do sétimo ano do ensino básico da disciplina de Francês é bastante extenso e a disciplina ocupa, no sétimo ano, na Escola Secundária de Penafiel, apenas noventa minutos da carga horária semanal. Além disso, o processo de questionamento direto, que integraria a etapa de avaliação, não pôde ser realizado na aula seguinte já que essa aula seria lecionada pela colega estagiária.

Todavia, enquanto os alunos planificavam os seus *jeux de rôles*, através do processo de observação empreendido pelo professor estagiário e tendo em conta as mesmas questões colocadas à turma de Inglês, pôde-se constatar que os alunos perceberam que esta atividade os obrigava a rever toda a matéria aprendida, tanto mais que muitos dos alunos se socorriam do caderno e das fichas informativas que lhes haviam sido facultadas desde o início do ano letivo para poderem completar com sucesso os seus guiões.

Apesar de se ter verificado que os alunos liam os guiões em francês e que também treinaram e executaram a entrevista em língua-alvo, é compreensível que, ao longo da planificação dos *jeux de rôles*, os pares tenham comunicado em língua materna na maioria do tempo dado o seu nível de iniciação em língua estrangeira II.

Ademais, foi importante perceber que o trabalho colaborativo funcionou bastante bem entre todos os pares e que, por isso, tenham sido executados *jeux de rôles* bastante criativos ainda que o trabalho dos alunos desta turma de iniciação fosse mais guiado, através do guião que lhes havia sido distribuído.

Finalmente, depreendeu-se que os alunos se sentiram mais seguros e motivados para falar francês, encarar o público e correr o risco de errar porque todos perceberam que o processo de aprendizagem, a tentativa, o erro e a correção, são comuns para todos. Para tal, foi importante o facto de o professor estagiário ter, também ele, realizado um *jeu de rôle* modelo antes dos alunos o terem feito e ainda todos os adereços que integraram a atividade e que permitiram que os alunos se envolvessem e entrassem no mundo da (re)construção de um contexto real. Aliás, os alunos que não tiveram a oportunidade de executar os seus *jeux de rôles* mostraram todo o interesse em poder vir a realizar a atividade numa aula futura.

3.2.3. Os questionários de satisfação – pós-atividade

Depois de terminado o primeiro ciclo do plano de investigação-ação, nas duas turmas, procedeu-se a um momento de preenchimento de um questionário de satisfação relativo à atividade de *role-play* e das etapas envolventes, com enfoque no efeito que esta estratégia tinha tido a diferentes níveis: a predisposição dos alunos para falarem a língua-alvo, a motivação para interagirem oralmente em língua-alvo, o trabalho colaborativo e, de igual modo, a reação (positiva ou negativa) que esta atividade provocou nos alunos e, consequentemente, a sua vontade em repeti-la.

Ambos os questionários, apesar de redigidos em línguas distintas, não só possuíam as mesmas indicações como apresentavam as mesmas asserções. Mais detalhadamente, em primeiro lugar, era solicitado que os alunos identificassem a idade e o género (todavia, dada a extensão deste relatório, decidiu-se que estes dois parâmetros não seriam objeto de análise). De seguida, eram apresentados seis pares de asserções. Para cada par, o aluno tinha de escolher a afirmação com a qual mais se identificava.

Na turma de Inglês, optou-se por se desenvolver o questionário em língua inglesa já que o nível de língua dos alunos permitia que os mesmos compreendessem os

diferentes itens apresentados e respondessem ao questionário de forma refletida e sincera, na certeza que o seu anonimato estava a ser respeitado.

Em oposição, na turma de Francês, já que os alunos pertenciam a um nível de iniciação em língua estrangeira, antecipou-se que o questionário teria de ser em língua materna – com exceção da expressão *jeu de rôle* que os alunos haviam aprendido - já que, se o questionário fosse em língua francesa, poderiam surgir, a nível da compreensão lexical e sintática dos itens, problemas de compreensão que comprometeriam a seriedade deste instrumento de recolha de dados e impediria, em grande medida, a promoção da reflexão crítica dos alunos acerca da estratégia pedagógico-didática promovida em aula.

No caso da turma Y de Inglês, todos os alunos responderam e entregaram o questionário de satisfação pós-atividade. Por seu turno, na turma Z de Francês apenas 21 dos 28 alunos devolveram o questionário que havia sido enviado para casa para ser preenchido, sendo que dois dos alunos não preencheram o questionário de satisfação pois haviam faltado à aula da planificação e da execução dos *jeux de rôles*.

Da análise dos questionários de satisfação pretendeu-se recolher dados fundamentais para remediar e melhorar o plano de intervenção, no caso da turma de Inglês, no segundo ciclo do projeto de investigação-ação e, no caso de ambas as disciplinas, num momento futuro da carreira profissional de ensino em que esta estratégia seja repetida.

Nos subcapítulos seguintes são apresentadas as conclusões a estes questionários.

3.2.3.1. A turma de Inglês

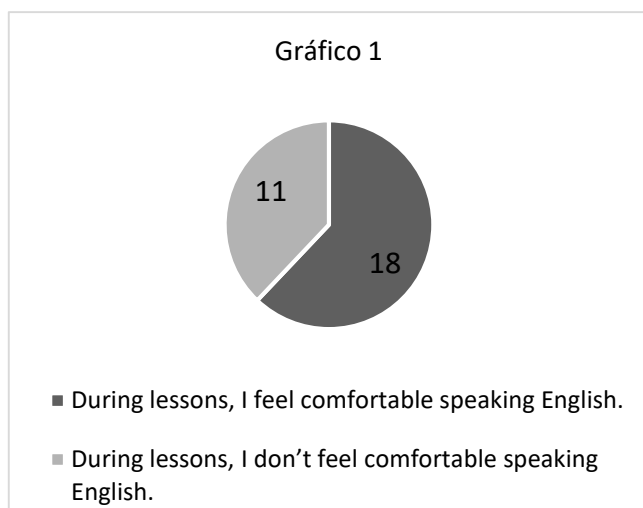
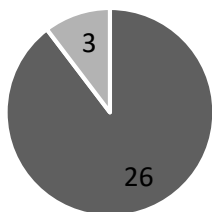
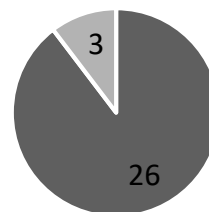


Gráfico 3



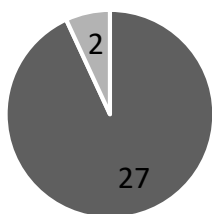
- The role-play activity encouraged me to speak English.
- The role-play activity didn't encourage me to speak English.

Gráfico 4



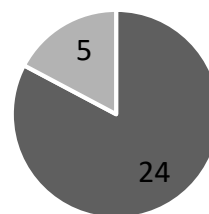
- The role-play activity helped me improve my English speaking skills.
- The role-play activity didn't help me improve my English speaking skills.

Gráfico 5



- The role-play activity fostered group work and cooperation, and I felt engaged.
- The role-play activity didn't contribute to foster collaboration among the members of the group.

Gráfico 6



- I am proud of the outcome of this task and I want to repeat it.
- I am disappointed with the outcome of this task and I would rather not repeat it.

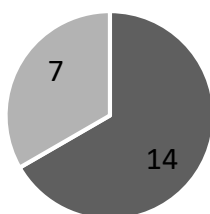
A análise dos gráficos relativos ao questionário de satisfação na turma Y de Inglês permite concluir que uma parte considerável dos alunos, 11 em 29 (*gráfico 1*), admitem não se sentir à vontade a falar inglês na aula. Todavia, a maioria dos alunos, 25 em 29 (*gráfico 2*) sentiu que as aulas de planificação e de execução dos *role-plays* tinham sido diferentes e, por consequência, pode-se deduzir que, por esse motivo, ao par de asserções seguinte, também uma larga maioria dos alunos, 26 em 29 (*gráfico 3*), declararam que a atividade de *role-play* os havia encorajado a falar inglês e, da mesma maneira, 26 em 29 alunos (*gráfico 4*) admitem que esta estratégia pedagógico-didática os ajudou a desenvolver a sua competência oral em inglês.

É também fundamental observar que uma grande maioria da turma, 27 em 29 alunos (*gráfico 5*) acredita que, através da atividade de *role-play*, o trabalho de grupo e a cooperação entre os membros foram desenvolvidos e os discentes sentiram-se

envolvidos na atividade. Desta forma, pode-se concluir que, segundo os alunos, a atividade de *role-play* não só os motivou, encorajou e predispôs a falar a língua-alvo como também promoveu o trabalho colaborativo. Consequentemente, 24 em 29 alunos (*gráfico 6*), revelaram ter ficado satisfeitos com os resultados desta atividade e têm vontade de a repetir. Ainda assim, é curioso observar que, apesar da grande maioria da turma ter sentido as vantagens do *role-play*, 5 alunos admitem não ter vontade de repetir a atividade.

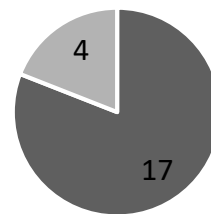
3.2.3.2. A turma de Francês

Gráfico 7



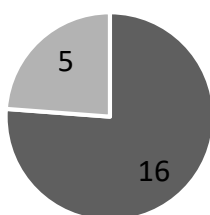
- Durante as aulas, eu sinto-me confortável a falar francês.
- Durante as aulas, eu não me sinto confortável a falar francês.

Gráfico 8



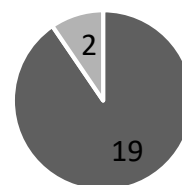
- A aula de preparação/apresentação dos jeux de rôles foi diferente. Eu senti-me motivado.
- A aula de preparação/apresentação dos jeux de rôles foi diferente mas eu não me senti motivado.

Gráfico 9

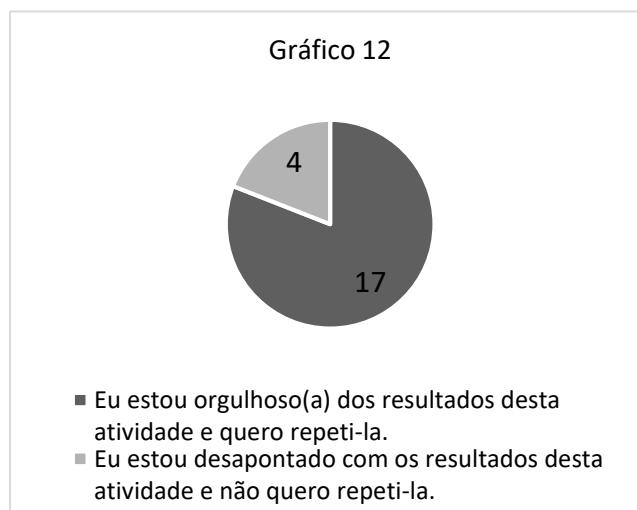
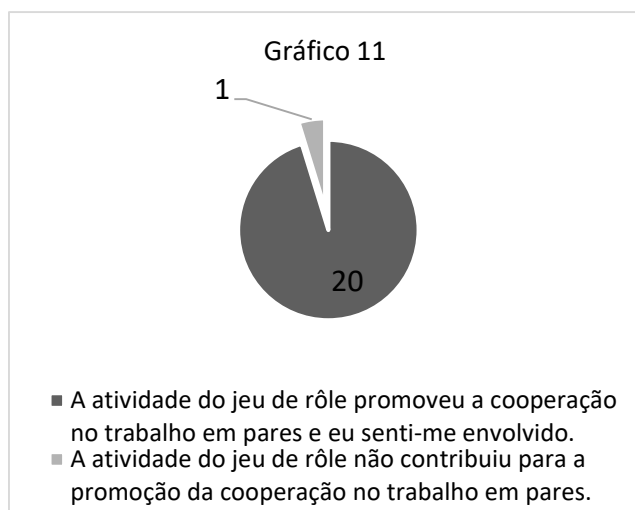


- A atividade do jeu de rôle incentivou-me a falar francês.
- A atividade do jeu de rôle não me incentivou a falar francês.

Gráfico 10



- A atividade do jeu de rôle ajudou-me a desenvolver a minha capacidade de interação oral em francês.
- A atividade do jeu de rôle não me ajudou a desenvolver a minha capacidade de interação oral em francês.



Relativamente à turma Z de Francês, a análise dos gráficos permite concluir que 1/3 dos alunos que responderam ao questionário de satisfação (tendo em conta que 7 alunos não responderam ao questionário), ou seja, 7 em 21, não se sente confortável a falar francês durante as aulas (*gráfico 7*). Ainda assim, 17 em 21 alunos (*gráfico 8*) sentiram que a aula de planificação e de execução dos *jeux de rôles* foi diferente e, por isso, eles sentiram-se motivados.

Quase na mesma medida, 16 em 21 alunos (*gráfico 9*) acreditam que a atividade do *jeu de rôle* os incentivou a falar francês e, sobretudo, uma grande maioria da turma, 19 em 21 alunos (*gráfico 10*), afirma que esta atividade os ajudou a desenvolver a competência de interação oral, donde se depreende que, no caso específico desta turma, quando o trabalho é colaborativo, os alunos sentem-se mais dispostos a falar em língua-alvo. Esta asserção confirma-se quando 20 em 21 dos alunos que responderam a este questionário (*gráfico 11*) dizem que a atividade de *jeu de rôle* promoveu a cooperação entre os pares e que, por isso, se sentiram envolvidos. Finalmente, a maioria dos alunos, 17 em 21 (*gráfico 12*) revela que ficou orgulhosa com os resultados desta atividade e que pretende repeti-la.

Considerações finais

Nesta parte conclusiva, são apresentadas as considerações finais e as limitações do projeto de investigação-ação presente neste relatório de estágio.

Tendo em conta que o plano de investigação-ação se limitou a uma amostra de duas turmas com línguas estrangeiras diferentes e de níveis académicos distintos, as conclusões obtidas através da reflexão pessoal e da interpretação dos dados recolhidos não podem ser consideradas categóricas ou definitivas.

Importa ainda lembrar que, fortemente limitadas a um ciclo de intervenção em consequência das imposições colocadas pela gestão do tempo letivo – no caso de Francês – e pela pandemia do Covid-19 – no caso de Inglês, todas as questões levantadas e as limitações identificadas na análise do primeiro e único ciclo dos planos de intervenção não puderam ser objeto de reavaliação e de eventual elucidação num segundo ciclo.

No caso da turma de Inglês, concluiu-se que a maioria dos alunos considerou a atividade de *role-play* muito favorável ao fomento do trabalho colaborativo, à utilização da língua-alvo e ao desenvolvimento da competência de interação oral em língua estrangeira na sala de aula, e que a maioria dos discentes que sentia relutância em falar inglês na aula, impulsionados pela atividade do *role-play*, se sentiu encorajada a falar a língua-alvo. Além disso, todos os grupos constataram que esta estratégia didático-pedagógica, enquanto tarefa final, permitiu consolidar os conteúdos programáticos lecionados ao longo de uma sequência didática e que os trabalhos apresentados pelos grupos refletiram a motivação e a criatividade dos alunos.

Ainda assim, durante o processo de planificação, essencial para o sucesso do *role-play*, se observou que era utilizada uma quantidade de língua materna que não era necessária para a atividade dado o nível de proficiência da maioria dos alunos, o nível intermédio B1 definido pelo QECR, e que este facto se verificou não porque os alunos não tinham conhecimento linguístico suficiente para interagirem em língua-alvo, mas porque eles não se tinham predisposto para executar a tarefa em língua estrangeira.

Consequentemente, teria sido interessante, pertinente e importante para a evolução dos alunos estudar estratégias que os predispussem para a utilização da língua-alvo durante todo o processo inerente ao *role-play*. Seria igualmente importante

legar aos alunos com maior facilidade em língua estrangeira a responsabilidade de manterem a interação em inglês, desde a fase de planificação até à fase de avaliação, já que, deste modo, os alunos com maiores dificuldades, mas capazes de interagir em língua-alvo, desenvolveriam as suas competências em língua estrangeira.

De facto, verificou-se que o problema não residia na aprendizagem dos conteúdos lecionados/aprendidos, já que os enredos redigidos pelos alunos de forma colaborativa evidenciaram um nível temático e lexical excelentes e uma correção gramatical satisfatória, nem na incapacidade de os alunos falarem a língua estrangeira em público, uma vez que todos os grupos interagiram apenas em inglês no momento da execução dos *role-plays*, enfrentando o imprevisto e sem qualquer leitura explícita dos guiões.

Em vista das constatações acima descritas, pode-se concluir que, no contexto específico da turma Y de Inglês, a estratégia de *role-play* cumpriu com o objetivo a que se propôs de consolidar os conteúdos programáticos lecionados e, em parte, o sucesso do cumprimento deste objetivo passou pela utilização da língua estrangeira em questão, sobretudo no momento da execução dos *role-plays*. Por outro lado, houve limitações ao cumprimento do objetivo que definia a utilização do inglês ao longo de todas as fases do processo do *role-play*.

Sem dúvida, houve grupos que apenas utilizaram a língua-alvo, mas houve também outros que, ainda que não utilizando apenas a língua materna, transitaram entre a língua materna e a língua estrangeira porque a língua portuguesa soava, para esses alunos, “mais natural e o trabalho realizava-se mais rápido quando do português se traduzia para o inglês”. Todavia, nenhum grupo mencionou que o tempo de planificação dos *role-plays* tinha sido insuficiente, o que nos leva a concluir que, neste caso, não houve a predisposição de alguns alunos para falarem a língua estrangeira durante esta atividade.

Relativamente à turma de Francês, concluiu-se, em primeiro lugar, que, com a atividade do *jeu de rôle*, os alunos ficaram motivados para a aprendizagem da nova língua estrangeira e perceberam que, nas palavras de Leïla Slimani (2018), “le français, c’est cool”, assim como o inglês. Para além disso, os alunos revelaram que esta atividade tinha sido importante para o desenvolvimento do trabalho colaborativo e da competência de interação oral em francês e verificou-se que esta estratégia foi

fundamental para a revisão e para a consolidação dos conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais adquiridos desde o início do ano letivo.

Importa referir que no caso específico da turma Z de francês, já que todos os alunos se encontravam no nível de iniciação A1 de língua estrangeira definido pelo QECR, tornou-se essencial que o guião de planificação do *jeu de rôle* fosse mais orientado. Este guião permitiu que os alunos conseguissem planificar e completar as suas entrevistas com um nível de correção lexical e gramatical muito satisfatório e, deste modo, a execução dos *jeux de rôles* – auxiliada pela leitura dos guiões previamente preparados – permitiu que a maioria dos alunos enfrentasse o medo e o desconforto que dizia sentir face à língua estrangeira e proporcionou aos alunos um momento de verdadeiro entusiasmo e diversão (muito influenciado pelos adereços, que conferiram à atividade um contexto próximo do real e que, em alunos desta faixa etária, criaram ainda mais curiosidade).

Também em razão do nível de iniciação em língua estrangeira da turma Z de francês, não é estranho que todos os pares tenham recorrido, durante a fase de planificação, à utilização da língua materna. Todavia, foi notável o trabalho que foi feito por todos os pares no que respeita a completação do guião e foi importante observar que todos os pares liam em francês, procuravam a informação adequada em francês, questionavam o professor estagiário acerca das palavras que desconheciam ou das quais não se lembravam e, no breve momento de ensaio entre pares, foi igualmente meritório a correção com que os alunos tentavam pronunciar as palavras ou dizer frases longas com a entoação adequada.

Nesta circunstância, pode-se afirmar que, apesar da utilização da língua maternal, “(...) so that students can acquire and develop literacy skills in addition to understanding and participating in the classroom.” (Benson, 2004, p. 2), houve uma verdadeira construção da forma e do sentido no que respeita à língua-alvo.

Ainda assim, reconhece-se que teria sido relevante para uma abordagem mais completa deste ciclo do projeto de investigação-ação, dispor de mais tempo para as fases de execução e de avaliação dos *jeux de rôles*, limitadas, neste caso específico, a apenas uma hora devido à redução da carga horária letiva da disciplina de francês no sétimo ano do ensino básico, à grande quantidade de conteúdos programáticos a lecionar e à necessidade que houve em dividir o número de aulas entre os professores

estagiários e a professora orientadora cooperante. Por todas estas razões, não houve a possibilidade deste ciclo continuar e terminar, por exemplo, na aula seguinte.

Num projeto futuro em que esta estratégia venha a ser posta em prática sem as limitações impostas pelo tempo, será essencial que todos os pares procedam à execução dos seus *jeux de rôles* e que, assim como aconteceu com a turma de Inglês, haja tempo para refletir sobre a auto e a heteroavaliação em sala de aula. Do mesmo modo, será pertinente que esta atividade de interação oral integre a avaliação final da disciplina para que os alunos reconheçam que existe um resultado quantitativo relativo à atividade de *jeu de rôle* que terá parte nas suas notas.

Além disso, se um segundo ciclo tivesse sido implementado mais para o final do ano letivo, teria sido interessante se o guião fornecido aos alunos fosse já um pouco menos orientado, ou seja, se não houvesse apenas a completação de espaços, já que o nível de língua dos alunos seria diferente.

Numa nota final em relação ao presente projeto de investigação-ação, importa referir que o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo, com estas turmas em específico, ambicionava ter prosseguido para um segundo ciclo, não fosse a situação de pandemia que transformou, entre muitas outras, a esfera da educação. A propósito, as circunstâncias epidemiológicas e a necessidade de reestruturar o ano letivo que havia sido parcialmente perdido influenciaram, ainda, a duração do estágio profissional que se alongou até ao fim do mês de junho, encurtando, deste modo, o tempo disponível para a elaboração deste relatório de estágio profissional.

Ainda assim, o trabalho presencial que foi possível desenvolver ao longo do primeiro e durante grande parte do segundo período revela resultados que refletem a motivação dos alunos em relação à atividade do *role-play*, o desenvolvimento do trabalho colaborativo, em pares ou em grupos, dão conta da participação ativa de todos os alunos na planificação e na execução da atividade – o que demonstra que alguns alunos que normalmente têm medo de falar a língua estrangeira arriscaram fazê-lo e, de modo geral, foram bem-sucedidos, o que poderá ser importante em momentos futuros em que os alunos tenham de recorrer à interação oral em língua estrangeira – e, por fim, revelam que houve uma consolidação muito positiva dos conteúdos temáticos, lexicais e gramaticais lecionados.

Relativamente à estratégia utilizada neste estudo de pequena escala, ela procurou, ao mesmo tempo que consolidava os conteúdos programáticos, predispor ao máximo os alunos para a utilização da língua estrangeira em contextos nos quais eles sentissem verdadeiramente que a língua estrangeira que eles estudavam era uma ferramenta útil para as suas vidas pessoais e profissionais e contrariar, assim, a asserção que julga que uma língua estrangeira não se aprende na escola.

Para que todas as etapas do *role-play* fossem um sucesso, foi necessário um grande trabalho de reflexão crítica e de antecipação da parte do professor estagiário e foi indubitavelmente desafiante a quantidade de materiais didáticos e de instrumentos de recolha de dados que foram criados não só para a atividade de *role-play* em si, mas também para toda a sequência didática na qual ela se inseriu.

Finalmente, apesar das limitações impostas a este plano de investigação-ação, acredita-se que o *role-play*, apesar de, lamentavelmente, ter passado por um período de alguma impopularidade (Harmer, 2001), merece retomar o seu estatuto de estratégia didática-pedagógica dentro da sala de aula. Além disso, ainda que as conclusões deste estudo não sejam universais, pelo menos elas permitem afirmar com alguma convicção que o *role-play* pode ser utilizado em contexto de aula, mas não exaustivamente, como estratégia de consolidação dos conteúdos programáticos e permite, ainda, motivar os alunos para a utilização da língua-alvo e para desenvolvimento da competência de interação oral em língua estrangeira.

Referências bibliográficas

- AFP (2018, 15 de janeiro). Francophonie - Leïla Slimani: «Le français, c'est cool». *Le Point*,
Acedido em https://www.lepoint.fr/societe/francophonie-leila-slimani-le-francais-c-est-cool-14-01-2018-2186404_23.php
- Altet, M. (1989). Postic (Marcel), De Ketele (Jean-Marie). — Observer les situations éducatives. *Revue française de pédagogie*, 89, 112-115.
- Barros, V., Reis Esteves V., & Barros, L. (2014). Start-up | Inglês 11º ano. Nível de Continuação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Benson, C. (2004). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Acedido em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146632>
- Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2017). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris: CLE International.
- Cambridge Dictionary (s.d.). Acedido em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/speak>
- Chamberland, G., & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Charaudeau, P. (2000). *De la compétence situationnelle aux compétences de discours*. Acedido em <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html>
- Charaudeau, P. (2004). *Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio-communicationnel du discours. De l'action au pouvoir*. Acedido em <http://www.patrick-charaudeau.com/Comment-le-langage-se-noue-a-l,90.html#nb44>
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Conseil de l'Europe (2001). CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER. Paris, France: Didier.
- Conselho da Europa (2001). QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – APRENDIZAGEM, ENSINO, AVALIAÇÃO. Portugal: Edições ASA.

- Council of Europe (2001). COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Debyser, F. (1996-1997). *Les Jeux de Roles*. Acedido em <https://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/>
- Defays, J. M. (2003). Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage. Bruxelles, Belgique: Mardaga.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério de Educação.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Francês. 7.º ANO | 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. Lisboa: Ministério de Educação.
- DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Inglês. 11.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO /FORMAÇÃO GERAL – CONTINUAÇÃO. Lisboa: Ministério de Educação.
- Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eluerd, R. (1977). Exercices de grammaire et travail de groupe. *Langue Française*, 33, 102-110.
- Escola Secundária de Penafiel (2018). Projeto Educativo 2018/2020. Penafiel.
- Frauenfelder, U., & Porquier, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 57, 61-71.
- Gueidão, A., & Crespo I. (2019). Des crêpes et des baguettes – Nível 1. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Grandjean, M., & Vassart, B. (2010). APPROCHE ACTIONNELLE ET TÂCHE FINALE. Acedido em http://allemand.ac-amiens.fr/sites/allemand.ac-amiens.fr/IMG/pdf/Ficheconseil_approcheactionnelle.pdf
- Grice, H. P. (1975). LOGIC AND CONVERSATION. Em Cole, P. & Morgan, J. L. (eds), *Syntax and Semantics* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

- Hamivka, A. (2019). *A escrita como processo: Atividades de pré e pós-escrita como promotores de qualidade da produção de um texto de opinião em Português e Inglês no Ensino Secundário*. (Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto).
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London and New York: Longman.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 85-118.
- Korta, K., & Perry, J. (2019). *Pragmatics*. Acedido em <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/pragmatics/#Bib>
- Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News*, 1, 73-111.
- Lamy, A. (1981). *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Sèvres: CIEP.
- Larousse (s.d.). *jeux de rôle*. Acedido em https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/jeux_de_r%C3%B4le/88861
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- MacIntyre, P. D., et al. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, iv, 545-562.
- Marr, Bernard (2019, 3 de novembro). The top 5 in-demand job skills for the future. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=jWWQLzMTZ70>
- Mauai, A. (2015). *Elementos para uma Análise Linguística do Discurso Realizado em Situação de Entrevista: contributos para o seu estudo semântico-pragmático*. (Dissertação de mestrado, Departamento de Humanidades da Universidade Aberta, Lisboa).
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Nova Iorque e Oxford: Routledge, Taylor & Francis
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- O'Neill, R. (2000). *The appeal and poverty of CLT*. Acedido em <http://www.tedpower.co.uk/esl0404.html>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Porter Ladousse, G. (1989). *ROLE PLAY*. Oxford: Oxford University Press.
- Reinders, H. (2016). Understanding and Encouraging Willingness to Communicate in the Language Classroom #1. Acedido em <https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/05/11/understanding-encouraging-willingness-communicate-language-classroom-1/>
- Reinders, H. (2016). Understanding and Encouraging Willingness to Communicate in the Language Classroom #2. Acedido em https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/06/01/understanding-encouraging-willingness-communicate-language-classroom-2/?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=&utm_campaign=content
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. USA: Cambridge University Press.
- Rojas, M. A., & Villafuerte, J. (2018). The Influence of Implementing Role-play as an Educational Technique on EFL Speaking Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7), 726-732.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0047
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: a guidebook for language teachers*. Oxford: Heinemann.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: MacMillan.
- Siegel, A. (2014). What should we talk about? The authenticity of textbook topics. *ELT Journal*, 68/4, 363-375.
- Stauffer, B. (2020). *What Are 21st Century Skills?*. Acedido em <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-century-skills>
- TED (2019, 9 de fevereiro). Why working from home is good for business [Episode 4]. The Way We Work. Acedido em <https://www.youtube.com/watch?v=x6flseKzzH0>

- The University of Melbourne (2012, 30 de julho). VISIONS — Preparing students for jobs that don't yet exist. Acedido em https://www.youtube.com/watch?v=HWcw3IqbGAc&ab_channel=TheUniversityofMelbourne
- UCLES (2008). *B1 Preliminary - Assessing Speaking Performance*. Acedido em <https://www.cambridgeenglish.org/Images/168618-assessing-speaking-performance-at-level-b1-preliminary.pdf>
- UNICEF & The Lego Foundation (2018). *Apprendre par le jeu. Renforcer l'apprentissage par le jeu dans les programmes d'éducation de la petite enfance*. Nova Iorque, EUA: UNICEF.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching* (1st ed.). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Washington University in St. Louis (s.d.). *Using Roles in Group Work*. Acedido em <https://teachingcenter.wustl.edu/resources/teaching-methods/group-work-in-class/using-roles-in-group-work/>

Anexos

Anexo 1 – Grelhas de observação de IPP

September/October

U.PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task: Reflecting on the Role of the Teacher.

Over the course of a series of classes, record the actions/language associated with the different interpretations of the role of the teacher.

Role of the Teacher	What did the teacher say or do?
Manager	Organise and manage the classroom environment and Ss behaviour to maximise learning potential. <i>I manages her classes very well. There is no place for misconduct. I does not have to raise her voice for Ss to understand they have to focus and work hard. Class management rules are to be respected by everyone.</i>
Quality Controller	Maintain the quality of the language used in the classroom. Correct language use to be encouraged and incorrect discouraged. <i>More than a quality controller, I motivates Ss to produce either written or spoken language. Most of the Ss feel encouraged to participate. When they make mistakes, I rephrases what they have just said so that they can understand what they can improve.</i>
Group Organiser	Develop an environment in which the Ss work cooperatively on group tasks. Without being humiliated. <i>In my mentor's classes, students are always asked to work together. Teacher ask student to think, pair and share their answers or opinions. I fosters pair work to improve collaboration and mutual aid!</i>
Facilitator	Help the Ss discover their ways of learning and to work independently. <i>During lessons, I let students work autonomously, normally in pairs, and I let them use their mobile phones in case they need to find out new vocabulary or look for further information about a specific topic.</i>
Motivator	Improve Ss confidence and interest in language learning by creating motivating activities. <i>I uses different interaction patterns (groupwork, pairwork) based on collaboration work. However, most of the topics and exercises are from the coursebook. I tries to make Ss develop their cognition, though.</i>
Empowerer	Take as little control as possible. Let the Ss make their own decisions about approaches to learning and learning outcomes. <i>I controls the class. I owns her decisions. In her classes I tries to bring strategies (Kahoot!), movies, sketches, songs which captivate students and help them improve their learning outcomes.</i>
Team member	Seen as a team member and encourages class to act and interact like a team should. <i>I is definitely a guide for her classes. Ss really trust her and I gives them advice and encourages them to do their best. She manages to make interact like a team should but she is not a member of the team, though. She is more like a coach. When a weaker student has difficulties, I just uses a gesture or a facial expression and a stronger student understands they have to help their colleague.</i>

17th september

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS).

Classroom Observation Task - Techniques for maintaining discipline.

1. During the class watch carefully and answer the following questions:

- a) How does the teacher deal with latecomers? Normally, there are no latecomers in the class as the rules of the school itself are very clear concerning assiduity and punctuality. When a student arrives late, T invites them to enter and seat down.
- b) How much noise does the teacher tolerate in class? as quiet as possible. T does not tolerate much noise. Ss are quiet and when they are loud, it is enough for the T to say 'You are too loud' for Ss to calm down.
- c) How does the teacher show disapproval for inappropriate behaviour? What exactly does she do or say? When T wants to show disapproval, T frowns, shuts up and stares at the Ss. Otherwise, T calls Ss by their names or uses irony so that Ss understand what they are saying / doing is wrong.
- d) Does the teacher have a clear set of class management rules? Is the teacher consistent in enforcing these rules? T has a clear set of class management rules that T applies from the very first class of the tenth grade. T welcomes Ss at the doorstep, Ss cannot put their bags on the tables, they must speak English and they have to clean the board before leaving.
- e) Is the teacher fair to all students? Describe how. I believe T is fair to all Ss but T tends to reprimand those are used to having an inappropriate behaviour sometimes even when they are not misbehaving. However, T knows how and when to compliment all Ss.
- f) How would you assess the teacher's style of class management (authoritarian, cooperative, other ...)? T is orienting, cooperative and a guide for her Ss. Her classes follow a very clear set of class management rules that Ss have already assimilated.

Make a list of a) verbal and b) non-verbal techniques employed:

	a) Verbal techniques	b) Non-verbal techniques
1)	"You are too loud"	Frown
2)	"In English"	Staring at the students
3)	"Why am I hearing Portuguese?"	Being quiet until Ss shut up
4)	T uses irony	
5)		
6)		

2. After the lesson discuss with your mentor:

- a) How she decided which technique to use. Try and complete the table above with ideas from your colleagues or other sources.
- b) How the students responded to the different techniques of keeping discipline employed

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:

- a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?

T sometimes asks a S by name to answer a question. When T asks a question, there are always volunteers. However, in exercises' correction time sometimes Ss do not want to answer. T asks Ss by name to get them involved and to encourage them. If those who are more shy or afraid to speak in these cases, T is always friendly.

- b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

T does. Normally, the best students in the class answer the question.

- c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

There are no Ss who speak a lot. There is a pattern, though: when T asks a question to the class, the stronger Ss answer the question because they feel comfortable sharing their opinions or answers to the exercise.

- d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?

There are Ss who don't say much because they are shy, some do not have the knowledge content and others, because of their different learning styles, they are very logical and mathematical and they tend not to say much; they are very straightforward.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

3rd October

U. PORTO

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Error Awareness and Correction Techniques

A variety of teacher correction techniques are available to a teacher, such as:

- a) Teacher corrects immediately.
- b) Teacher does nothing, but gives learner a chance to self-correct.
- c) Teacher repeats incorrect statement with questioning tone of voice.
- d) Teacher indicates there is an error with a gesture or facial expression.
- e) Teacher tells the learner that there is something wrong.
- f) Teacher asks another learner to correct the incorrect statement.
- g) Teacher ignores the error.
- h) Teacher notes down the mistakes and deals with them after the activity is finished.

i) ... other ... *Teacher gives feedback on Ss by rephrasing their sentences or by repeating Ss sentences without mistakes.*

Make a note in the corresponding space in the table below of instances of error correction ... different student teachers may wish to focus on different categories...

a)	Reading exercise				
b)	Discussing in class				
c)	Reading exercise	Controlled practice exercises			
d)	Discussing in class				
e)					
f)	Controlled practice exercises				
g)					
h)					
i)	Discussing in class				

After the lesson ask your mentor how she decided which type of correction to use. In what type of language were the mistakes corrected? What manner did she use when correcting (authoritarian, friendly, intimidating, sarcastic, long, extensive, by giving examples, etc)?

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo 2 – Aula 1 de Inglês

SCHOOL: Escola Secundária de Penafiel		STUDENT TEACHER: Amadeu Santos
DATE: 28 th November 2019	LENGTH OF LESSON: 1h30m	TIME: 1:30 p.m.
CLASS LEVEL: 11 th grade	CLASSROOM: 305	CLASS SIZE: 29
SUMMARY: “The job that ate my brain” – analysis of a cartoon. “Does school really prepare students for adult life?” – Listening exercise. “I want to be a...” - fill in a graphic organiser. Group work – role-play “Prepare my future!”		
AIMS (The 4Cs) Content: (thematic ideas/concepts) - To talk about school and the way it prepares students for adult life. - To think about and to justify the choice of a possible professional career for the future. - To reflect upon different ‘prepare for the future’ topics: part-time jobs, Erasmus exchange, jobs for the future. Communication: (Languages skills; Language of content theme; language needed for communication in tasks) - To develop audio-visual skills by watching and listening to a video: a promotional video of the University of Melbourne's Open Day about career planning for post university life, and teaching for jobs that don't even exist, yet. - To practice speaking skills (to justify a stand and to give one's own perspective; to give feedback; to enhance cooperation among students through group work in class where oral interaction “involves learners producing language using the target content freely” [TeachingEnglish, n.d.] Cognition: (Thinking skills development) - To think about and to have a critical eye on the school context to be able to tell if school, not only at national but also at international level, prepares students for real life. - To justify a stand and to give one's own perspective about a possible professional career for the future. - To develop strategy of prediction, anticipation. - To activate previously knowledge about the topic. Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others) - To help students understand that school is an important institution through which one can have access to higher education. - To understand that, in Western world societies, the labour market worries about future careers and universities are responsible for qualifying young people to work in jobs that don't even exist, yet.		

TIMETABLE FIT: This is the third 90 minutes class on this sub-unit: 'Set 1: Working teens' from 'Block 2: The world of work' from 'Start-up (Continuação) Inglês 11º ano'. The learners have already 'done' the Lead-in activity and the Vocabulary activity about 'Jobs and tools'.

IN-CLASS ASSESSMENT:

1. Feedback from Students' answers, involvement and participation.
2. While doing pair work activities.
3. While doing group work (preparing for role-play)

ASSUMPTIONS:

- There is some discrepancy in Ss' performances; whereas some students are rather good, others are weaker.
- In the listening exercises, some students might have some difficulty in understanding what is being said.
- Students may not want to speak in front of the class.
- Students may not want to collaborate with the person next to them. T will reassure students that the class is a team and, if they respect their partner, they will all succeed.
- Students may not want to collaborate with the group they have been assigned to. T will reassure students that cohesion inside the group is extremely important as the role play activity, to be presented on December 5th, is part of the assessed oral interaction. Therefore, if all members of the group work together, they will all succeed.

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- Some students might not be interested in the 'Preparing students for their future job' theme. Teacher is attentive and tries to captivate all students. By respecting and appreciating all students' interests, Teacher will try to make students understand that school is an important institution which helps students succeed in finding a job they like if they work for it, if they follow their dreams and if they are able to be constantly learning and improving as people and as good professionals.
- Some students may not very often want to speak in front of the class. Every now and then, Teacher will call them by their names and he will try to understand if they are eager to share their thoughts on a certain aspect of the lesson.
- Some students, during pair work, may not contribute. T will intervene and encourage them to share their opinions and interests with their partners/colleagues.
- Some students may speak in Portuguese during pair work. T will intervene and encourage them to speak in English.

AIDS/MATERIALS:

- Coursebook
- Whiteboard
- Marker Pen
- Computer
- Datashow
- Remote control
- Notebook
- Annex 1 – Guides to role-play
- Annex 2 – Activity for fast finishers

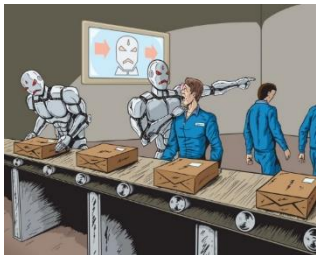
STAGES TIMINGS INTERACTION	STAGE PROCEDURES	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/ AIDS
INTRO (5 min) T >> Ss >> T T >> Ss (13h30)	a) Teacher greets and welcomes students. b) Teacher reads the summary aloud.	a) To get in contact with students and to create a good atmosphere in classroom. b) To start the lesson and to inform students about the procedures of the lesson.	
LEAD-IN (13 min) T >> Ss (13h35) Ss >> Ss (13h36) T >> Ss T >> Ss >> T (13h38)	a) Teacher writes a sentence on the board: “The job that ate my brain” Teacher gives four minutes for students to pair and share what comes to their minds when they read the sentence on the board. During activity time, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English and to provide help whenever needed and/or required. b) Teacher brings the class together and gives feedback on students by eliciting possible answers. Teacher brainstorms students’ answers on the board.	a) To captivate Students, to draw their attention and to give them a clue about the topic of the lesson. To improve Students’ speculating skills and to foster pair work. For Teacher to monitor pair work and individual contributions. To check language used. To prepare for feedback. b) To value Ss’ predictions. To develop Students’ speaking skills in the context of exchanging ideas and sharing one’s opinion/ perspective.	Whiteboard Marker Pen Computer Datashow Remote control

Ss >> Ss	<i>"Where do you see yourselves in two years' time?"</i> And also <i>"Do you think that the school you attend prepares you well for a future job or career?"</i>	English is a tool for students' life and success. To allow Students to improve their speaking skills by pair-sharing their opinion on the topic.	
T >> Ss >> T	During activity time, T walks around the room to check if students are speaking in English and to provide help whenever needed and/or required.	For Teacher to monitor pair work and individual contributions. To check language used. To prepare for feedback.	
T >> Ss >> T (13h53)	b) T brings the class together and gives feedback on students by eliciting possible answers to the questions.	b) To value Students' work and opinions.	
WHILE-LISTENING (23 min)			
T >> Ss (14h58)	a) Teacher asks students to open their books on page 84. Before answering the exercises, Teacher tells students they will watch a video of the University of Melbourne's Open Day about career planning. Teacher turns the lights down and plays the video.	a) To guide students. To improve Students' audio-visual skills.	Coursebook Computer Datashow Whiteboard Marker Pen
T >> Ss (14h03)	b) After watching the video for a first time, Teacher asks Students a conceptual question: <i>According to the video, how can the University of Melbourne prepare students for jobs that don't exist, yet?</i>	b) For teacher to check students' understanding of the video before moving on to the listening comprehension exercises. For learners to check their understanding of	

T >> Ss >> T	Teacher gives feedback on students by eliciting possible answers to the question.	the video's main topic. To value Ss' predictions. To develop Students' speaking skills in the context of checking the listening comprehension.	
T >> SS Ss >> Ss (14h05)	c) Teacher gives five minutes for students to do exercises 1 and 2 on page 84, in pairs. Teacher clarifies exercise 2 in case some students have not understood how to fill in the table: the first column, 'Jobs', might lead to some misunderstanding because students might think that it is to be filled in with a list of jobs. However, the video only refers to the way jobs are perceived nowadays: jobs are changing, there are new jobs and jobs are no longer lifetime occupations.	c) For learners to check their understanding of the video's purpose, target audience and main topics.	
T >> Ss >> T (14h10)	Teacher gives feedback on students by eliciting right answers.		
T >> Ss (14h15)	d) Teacher tells students they will watch and listen to the video a second time in order to complete the fill in the gaps exercise 3 on page 84. Teacher turns the lights down and plays the video.	d) To improve Students' audio-visual skills. For students to have a more detailed understanding of the video.	
T >> Ss >> T (14h19)	e) Teacher gives feedback on students by eliciting right answers.	e) For learners to check their understanding of	

		the video's language content.	
FREE PRACTICE FOR ASSESSED ORAL INTERACTION – ROLE-PLAY (27 min) T >> Ss (14h33) T >> Ss T >> Ss (14h35) T >> Ss	a) Teacher asks students: <i>What can you prepare for your future?</i> Teacher gives feedback on students by eliciting possible answers. [As students will probably reflect upon the sentence in great detail, they will probably refer: take a degree, have a part-time job, studying abroad, etc.; without knowing it, students are already introducing the next activity.] b) Teacher asks students to join in the groups of four they have created at the beginning of the year. c) When students are organised in groups of four, Teacher proposes an activity: Each group will be given a piece of paper with a role-play with a specific situation and characters:	a) To bridge for the upcoming task and to keep the lesson's flow. b) To manage the class. To captivate Students and to draw their attention. c) To set the rules of the activity. To prepare for group work. To help students understand the rules of role-play and the process steps which are fundamental for the success of this type of activity.	Role-plays' guide

Ss >> Ss	ERASMUS STUDENT A is a university student who wants to enrol in the Erasmus project. B is A's university friend who wants to study abroad but he/she will only move forward if A goes as well. C and D are A's parents. C is the mother who supports her child's decision. D is the father who always supports his child but, this time, he needs good arguments to let his child go abroad by himself/herself for six months. A and B have to talk to C and D and convince them to let A enrol in the Erasmus project. C and D have to make a decision. Students will have to prepare their performance in class and to present it in a 3-4-minute role-play on December 5th, as part of the informal assessed oral interaction. Each group will be working on a different script they will write themselves, bearing in mind the different characters which were entrusted to them (each member of each group has a different character) as well as the different topics which are closely related to Block 2 "The world of work" topics: <i>Part-time job, Erasmus student, Best jobs for the future, School prepares students for adult life, etc.</i> d) During group work, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English, and to provide help whenever needed and/or required. Students are invited to bring creative props to enrich their role-plays.	To help students understand role-play as a free practice strategy "which involves students producing language using the target content freely." (TeachingEnglish, n.d.) To allow Students to improve their writing and speaking skills.	
T >> Ss >> T	d) During group work, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English, and to provide help whenever needed and/or required.	d) For Teacher to monitor group work and individual contributions within the group. To check language used. To prepare for the role-plays.	
T >> Ss	Students are invited to bring creative props to enrich their role-plays.	To prepare for the role-plays.	

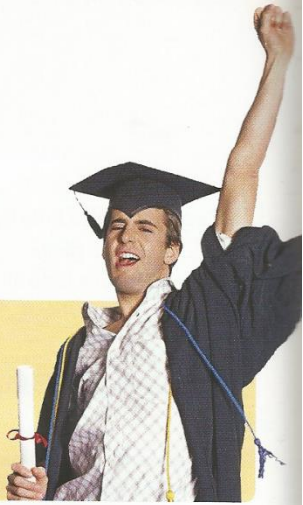
Contingency plan	Lack of time: Teacher asks students to finish their role-plays, in group, at the beginning of the presentation lesson, so that every member of the group can take part in the creative process where English is supposed to be the core of communication. Time to spare: The groups start rehearsing for their role-plays on December 5th.		
Fast-finishers	Fast-finishers are given a piece of paper where they are invited to reflect upon the following picture: 		

Anexo 3 – Exercícios do manual – aula 1 de Inglês

Block 2

Listening

Does school really prepare students for adult life?



Starter
Oral practice

In groups discuss the following question:
Do you think that the school you attend prepares you well for a future job or career? Why/why not?
Discuss in a group.

Teacher's Guide

RESOURCES

- Audio CD1 – track 22
- e-Manual – interactive exercises
- Preparing students for jobs that don't yet exist (source: University of Melbourne – visions.unimelb.edu.au)

EXTRA PRACTICE

TEACHER'S FILE page 345

LEARNING STYLES

- Visual
- Auditory
- Linguistic
- Interpersonal
- Critical thinking

ANSWER KEY

Starter: Personal answer
Suggested answer: No, I don't think so. It gives you skills and knowledge about general subjects, but it doesn't prepare you to face real problems or work in an adult's world.

1. a. The purpose of the text is to inform school leavers about the type of all round education that the University of Melbourne can offer them. The video is also about students' expectations regarding job interviews, jobs and careers. Students want to work while they are studying. **b.** The target audience are school leavers and applicants to the University of Melbourne.

1 Watch a video/listen to the audio about the way that universities are preparing students for future jobs and decide:

- what the purpose of the text is.
- who the target audience of the text is.

2 Watch the video/listen to the audio again and fill in the table below with information from.

jobs	student wishes	uni goals	skills needed

3 Fill in the gaps with the correct words and expressions from the video:

I think people need good team work **a.** _____, they need to be able to work with other people, they need to be able to **b.** _____ other people. So it's getting those foundations right that we see as our **c.** _____. Of course once we get to professional forms of education, there are some very kind of clear **d.** _____ and skills that people **e.** _____ to have and our programmes are very much designed around those. But they are also **f.** _____ to ensure that students have got the capacity to constantly keep up-to-date with the knowledge and **g.** _____ in their fields."

Think deeper

In your opinion what could schools do to better meet the needs of future jobs and the workplace?

Anexo 4 – Guiões para os *role-plays*

ERASMUS STUDENT A is a university student who wants to enrol in the Erasmus project. B is A's university friend who wants to study abroad but he/she will only move forward if A goes as well. C and D are A's parents. C is the mother who supports her child's decision. D is the father who always supports his child but, this time, he needs good arguments to let his child go abroad by himself/herself for six months. A and B have to talk to C and D and convince them to let A enrol in the Erasmus project. C and D have to make a decision.	PART-TIME JOB A is a 16 year-old high school student. At the beginning of this school year, A found a pamphlet announcing a part-time job: waiter in a local restaurant. A calls B, the owner of the restaurant. B informs A about the labour conditions. A talks to his/her parents. C is the mother who does not want her child to work while he/she is studying. D is the father who sees his child's part-time job as a sign of responsibility and maturity. Therefore, he supports his child. C and D have to make a decision: to allow or not to allow their child's part-time job and justify.
BEST JOBS FOR THE FUTURE A is host of a famous radio show on the region. In today's show, A interviews B, an economist, C, a doctor, and D, an athlete, who are really good at their jobs and well respected in their fields of expertise. B, C and D share with the audience what is the secret to their successful careers and they are invited to give advice to young people. At the end, the moderator must summarise the main points of the debate.	SCHOOL PREPARES STUDENTS FOR ADULT LIFE A is an 11th grade student who believes school does not help him/her prepare for adult life. A feels discouraged to continue studying. B is a teacher who notices that A is feeling unmotivated and gives him/her advice. C is A's friend who also believes school does not prepare teenagers for adult life and, therefore, C is about to quit the course. During lunchtime, D, a friend, realises that A and C are discouraged to continue studying and convinces them not to quit school and their course. A and C have to make a decision: either to quit school or to continue studying.
JOBS FOR THE FUTURE A is a famous TV host. In today's live broadcast, A is moderating a debate about the topic "Will machines replace humans in the future of work?". B and C are two economists who believe that machines will not replace humans. In fact, B and C believe that humans and machines are evolving to work together. In contrast, D is a mechanical engineer who believes that humans will lose their jobs to the detriment of robots. At the end, the TV host must summarise the main points of the debate.	ERASMUS STUDENT A is a university student. A's friend, B, wants to study abroad but he/she doesn't want to go alone. B tries to convince A. However, A does not want to study abroad because he gets anxious when he meets people from other cultures. C and D are two Erasmus students, currently studying in Portugal. A and B meet C and D and the four of them talk for a while about the Erasmus experience: moving to other country, learning a new language, meeting people from other cultures, etc. A has to make a decision: either to go on an Erasmus exchange or to continue studying in his/her home country.
PART-TIME JOB A is a famous TV host and, in today's show, he/she will be the moderator of a debate entitled "Teens should have part-time jobs in high school". The guests are: B, an educational psychologist, C, a parent, D, also a parent, and E, a store manager. B and C are for part-time jobs in high school, whereas D and E are against part-time jobs in high school. At the end, the moderator must summarise the main points of the debate.	

Anexo 5 – Aula 2 de Inglês

SCHOOL: Escola Secundária de Penafiel		STUDENT TEACHER: Amadeu Santos	
DATE: 3 rd December 2019		LENGTH OF LESSON: 1h30m	
TIME: 11:55 p.m.			
CLASS LEVEL: 11 th grade		CLASSROOM: 305	
CLASS SIZE: 29			
SUMMARY: “The top 5 in-demand job skills for the future” – listening and vocabulary work. “Working schedules” – vocabulary work. “Why working from home is good for business” – The Way We Work, a Ted series – listening comprehension exercises.			
AIMS (The 4Cs) Content: (thematic ideas/concepts) - To talk about and to list in-demand job skills for the future. - To think about skills one needs to apply for jobs which possibly will offer good employment opportunities in the future. - To talk about, to reflect upon and to discover trendy types of working arrangements and schedules which provides new companies with a more productive environment: the prime example of a distributed-first company. - To recognize the centrality of IT jobs in the labour market. Communication: (Languages skills; Language of content theme; language needed for communication in tasks) - To develop audio-visual skills by watching and listening to a video: part of a TED original video series called The Way We Work, “Why working from home is good for business” reflects upon the way companies, “as the popularity of remote working continues to spread” (TED, 2019) and “workers today can collaborate across cities, countries and even multiple time zones,” (TED, 2019) have to deal with new office dynamics as employees, both working at headquarters and at home, must keep feeling connected. - To practise speaking skills (to justify a stand and to give one’s own perspective; to give feedback; to enhance cooperation among students through pair work in class where oral interaction “involves learners producing language using the target content freely” [TeachingEnglish, n.d.] Cognition: (Thinking skills development) - To reflect upon and to evaluate the most important in-demand job skills for the future. - To predict and to analyse the future of work based on today’s labour market trends. - To think about and to validate the centrality of IT jobs in the labour market. - To develop strategy of prediction, anticipation. - To activate previously knowledge about the topic.			

Culture: (Target culture(s); intercultural communication; perceptions of self and others)

- To help students understand that, in Matt Mullenweg's words, "talent and intelligence are equally distributed throughout the world, but opportunity is not." Therefore, in an ever changing world, the future of successful companies and jobs will depend on companies which believe in multiculturalism and bringing people from different cultures together.
- In the World Wide Web world, Internet (WI-FI) is the main tool which enables work collaboration around the world through apps that help with day-to-day communication, video conferencing, and project management.

TIMETABLE FIT: This is the first 90-minute class on this sub-unit: 'Set 2: Jobs for the future' from 'Block 2: The world of work' from 'Start-up (Continuação) Inglês 11.º ano'.

IN-CLASS ASSESSMENT:

1. Feedback from Students' answers, involvement and participation.
2. While doing pair work activities.

ASSUMPTIONS:

- There is some discrepancy in Ss' performances; whereas some students are rather good, others are weaker.
- The majority of students might have never heard of the expression "Distributed-first companies".
- In the listening exercises, some students might have some difficulty in understanding what is being said.
- Students may not want to speak in front of the class.
- Students may not want to collaborate with the person next to them or with the group they are assigned to. T will reassure students that the class is a team and, if they respect their partner, they will all succeed.

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:

- Some students might not be interested in the topic of the lesson. Teacher will engage students in the lesson and he will try to make them understand that there is a close relation between English classes and the real world. Thus, English is a tool for students' life and success.
- Some students may not very often want to speak in front of the class. Every now and then, Teacher will call them by their names and he will try to understand if they are eager to share their thoughts on a certain aspects of the lesson.
- Some students, during pair work, may not contribute. T will intervene and encourage them to share their opinions and interests with their partners/colleagues.
- Some students may speak in Portuguese during pair work. T will intervene and encourage them to speak in English.

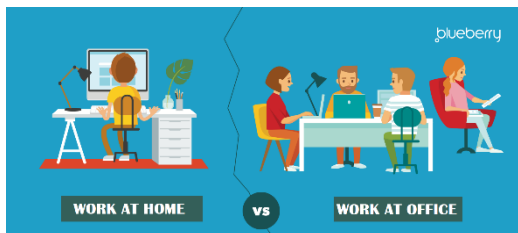
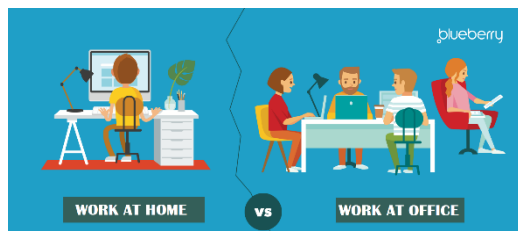
AIDS/MATERIALS:

- Coursebook
- Whiteboard
- Marker Pen
- Computer
- Datashow
- Remote control
- "Why working from home is good for business" worksheet

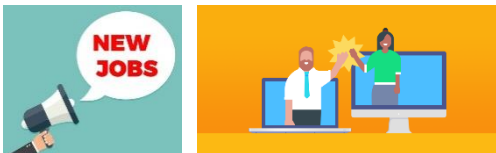
STAGES TIMINGS INTERACTION	STAGE PROCEDURES	PROCEDURAL AIMS	MATERIALS/ AIDS
INTRO (7 min) T >> Ss >> T T >> Ss (11h58)	a) Teacher greets and welcomes students. b) Teacher reads the summary aloud.	a) To get in contact with students and to create a good atmosphere in classroom. b) To start the lesson and to inform students about the procedures of the lesson.	
LEAD-IN (16 min) T >> Ss >> T (12h02) T >> Ss (12h05) T >> Ss (12h06)	a) Teacher asks students if they remember what they have talked about in the last lesson. Teacher elicits the right answers from students. [Students will probably remember that they had been discussing the topic “Does school really prepare students for adult life?” and the challenges new generations face in a world where jobs are changing and some of them might not be lifetime occupations; therefore, young workers have to acquire and take many skills and competencies into account.] b) Teacher says that, in today’s lesson, they will examine in detail some of the skills young workers need to succeed. c) Teacher tells students they will watch a video about “The top 5 in-demand job skills for the future”. Teacher asks students to write down the top 5 in-demand job	a) To captivate Students, to draw their attention. To activate Ss’ knowledge schemata. To foster participation in class. b) To bridge for the upcoming activity. c) To improve Students’ audio-visual skills. To guide students.	Computer Datashow Remote control Whiteboard Marker Pen Coursebook

T >> Ss S-S (12h10) T >> Ss T >> Ss >> T (12h12)	skills for the future mentioned in the video. Teacher turns the lights down and plays the video. d) After watching the video, Teacher gives two minutes for students to pair up and to share the top five in-demand jobs skills for the future, according to the video. During activity time, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English and to provide help whenever needed and/or required. e) Teacher brings the class together and asks students a few questions: <i>According to the video, what are the top five in-demand jobs skills for the future?</i> [Emotional intelligence, creativity, flexibility and adaptability, data literacy, tech savviness.] And also: <i>“What does the video tell you about the future of employment?”</i> (Start-up 11, page 88, exercise 5) [Students will certainly remember last lesson’s content and, therefore, they will supplement the video information with even more content: jobs are changing, jobs are no longer lifetime	d) To foster collaborative work and to develop students’ speaking skills in the context of exchanging ideas. For Teacher to monitor pair work and individual contributions. To check language used. To prepare for feedback. e) To consolidate students’ contributions and, if necessary, to add some information details. To develop Students’ speaking skills in the context of exchanging ideas and sharing one’s opinion/ perspective.	
--	---	--	--

	occupations and there will be new jobs] Teacher gives feedback on students by eliciting possible answers.		
PRE-LISTENING (20 min) T >> Ss (12h18) T >> Ss >> T (12h19) T >> Ss (12h17) T >> Ss T >> Ss S-S (12h22) T >> Ss (12h25)	a) Teacher makes use of what students said and refers that not only do jobs constantly change but schedules also vary. b) Teacher asks a conceptual question: <i>What types of working arrangements and schedules do you know?</i> Teacher gives feedback on students by eliciting right answers. [Students will probably highlight part-time, full-time and, possibly, shift-work.] c) Teacher asks students to open their books on page 89 and to do the exercises 1 and 2, individually. During activity time, Teacher walks around the room to check if students doing the activity and to provide help whenever needed and/or required. d) Teacher brings class together and asks students to share their answers in pairs. e) Teacher brings the class together and asks students to look at a picture he has projected.	a) To bridge for the next activity. b) To value students' contributions. To improve Students' speculating skills. c) To guide students. To provide students with useful vocabulary input. For Teacher to monitor individual work. To prepare for feedback. d) To foster pair work and students' autonomy and collaboration. e) To captivate Students, to draw their attention.	Coursebook Computer Datashow Whiteboard Marker Pen

T >> Ss >> T (12h26)	 f) Teacher gives students four minutes to place the different working schedules under either “Work at home” or “Work at office” or under both. Teacher tells students they can work in pairs. During activity time, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English and to provide help whenever needed and/or required.	f) To allow Students to improve their speaking skills by sharing one’s opinion. To do foster pair work and to make students the builders of their own knowledge. For Teacher to monitor pair work and individual contributions. To check language used. To prepare for feedback.																				
T >> Ss >> T (12h31)	g) Teacher brings class together projects a possible organisation of the working schedules on the board.  <table><tr><td>Part-time</td><td>Part-time</td></tr><tr><td>Full-time</td><td>Full-time</td></tr><tr><td>Flexitime</td><td>-</td></tr><tr><td>Temporary work</td><td>Temporary work</td></tr><tr><td>Permanent work</td><td>Permanent work</td></tr><tr><td>Overtime</td><td>Overtime</td></tr><tr><td>-</td><td>Shift-work</td></tr><tr><td>-</td><td>Nine-to-five job</td></tr><tr><td>Job sharing</td><td>Job sharing</td></tr><tr><td>Self-employed</td><td>Self-employed</td></tr></table>	Part-time	Part-time	Full-time	Full-time	Flexitime	-	Temporary work	Temporary work	Permanent work	Permanent work	Overtime	Overtime	-	Shift-work	-	Nine-to-five job	Job sharing	Job sharing	Self-employed	Self-employed	g) To consolidate students’ work and, if necessary, to add some information details.
Part-time	Part-time																					
Full-time	Full-time																					
Flexitime	-																					
Temporary work	Temporary work																					
Permanent work	Permanent work																					
Overtime	Overtime																					
-	Shift-work																					
-	Nine-to-five job																					
Job sharing	Job sharing																					
Self-employed	Self-employed																					

T >> Ss S-S (12h04) T >> Ss >> T (12h08)	people who want to start a distributed-first company need to bear in mind in order to build distributed capability. Teacher reminds students that this information is going to be required afterwards. Moreover, Teacher advises students to listen carefully to the video because the exercise 2 from Part 2 is a fill in the gap exercise with words from the video. Teacher turns the lights down and plays the video. b) After watching the video for a second time, Teacher asks students to do Part II, in pairs. During activity time, Teacher walks around the room to check if students are speaking in English and to provide help whenever needed and/or required. c) Teacher gives feedback on students by eliciting right answers.	understanding of the video. b) For learners to make a detailed analysis of the content of the video. To foster pair work and students' autonomy and collaboration. c) To value students' work, contributions and, if necessary, to add some information details.	
POST-LISTENING (12 min) T >> Ss (13h13)	a) Teacher asks students to do Part III, individually. During activity time, Teacher walks around the room to check if students are doing the activity and to provide help whenever needed and/or required.	a) To promote a deeper understanding of the content. To foster reflection skills. For Teacher to monitor individual work and to check students' understanding of the exercises.	

T >> Ss Ss >> Ss (13h17) T >> Ss >> T (13h22)	b) Teacher asks students to join in groups of four to check their answers. c) Teacher gives feedback on students by eliciting right answers.	To prepare for feedback. b) To foster group work and students' autonomy and collaboration. c) To value students' contributions and, if necessary, to add some information details.	
Contingency plan	Lack of time: If there is no time for teacher to correct Part III, the correction is made at the beginning of the next lesson. If there is no time to do the exercises of Part III in class, students are invited to do it for homework. Time to spare: Teacher asks students to join in the role-play groups so that he can guide and help students prepare for the role-plays which are to be presented on December 5th.		
Fast-finishers	Fast-finishers are given a piece of paper where they are invited to find out what the two pictures presented have in common (annex 5): 		

Anexo 6 - Exercícios do manual – aula 2 de Inglês

Set 2
 Jobs for the future

Vocabulary

Working schedules

There are various types of working arrangements and schedules. Read on to find out more...

1 Match the expressions below with their definitions.

Word/expression	Definition
a. part-time	10. A work schedule which is divided among different workers.
b. full-time	2. A short term work contract in which a worker is hired to replace another worker for a specific time period.
c. flexitime	3. A job with no fixed schedule or working hours.
d. temporary work	4. The regular rotation of workers according to a set scheme.
e. permanent work	5. A job that takes up an entire working day.
f. overtime	6. Secure work with a contract.
g. shift-work	7. A type of job in which you are your own boss.
h. nine-to-five job	8. To work extra hours beyond your normal working hours.
i. job sharing	9. To work as a clerk in a public department or office.
j. self-employed	10. A job that only takes up half a working day.



2 Complete the gaps with words in the table above.

a. I couldn't accept the job because I had to work _____ and it wouldn't be possible to go to my classes. *a place or place available to be used*

b. I wish there were more vacancies for _____ jobs. Working _____ is very demanding when you want to study as well.

c. My mother works as a nurse and complains of _____ because she says that sleeping during the day isn't her cup of tea. *not a thing that you like*

d. The best type of work schedule for me is _____, in which you get to choose and manage your own schedule as long as you get the job done.

e. My friend Jane is doing _____ replacing a employee on maternity leave.

f. Kate loves her _____ job. She goes home at the end of the day and has nothing to worry about until the next day.



Teacher's Guide

RESOURCES

e-Manual – interactive exercises

EXTRA PRACTICE

WORKBOOK pages 33-36

LEARNING STYLES

Logical/Mathematical

Linguistic

ANSWER KEY

1. a. 10; b. 5; c. 3; d. 2; e. 6; f. 8; g. 4; h. 9; i. 1; j. 7

2. a. overtime; b. part-time / full-time; c. shift work; d. flexitime; e. temporary work; f. nine-to-five

eighty-nine **89**

Anexo 7 – Ficha de trabalho “Why working from home is good for business” (corrigida)



“Why working from home is good for business”
The Way We Work, a TED original video series

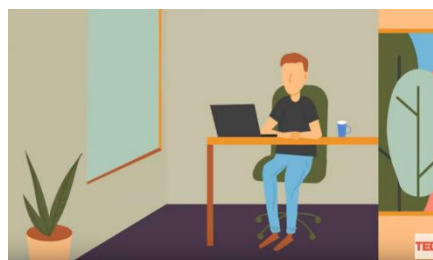


Part I

A) Watch the video “Why working from home is good for business” and listen carefully to Matt Mullenweg’s words.

1. What is Matt Mullenweg’s tone like in this video?

- a. Laudatory and sarcastic.
- b. Enthusiastic and humorous.
- c. **Empathetic and Inspirational.**
- d. Persuasive and Egotistical.



2. According to the video, tick (✓) the information that is mentioned:

- a. ☒ Employees of Matt Mullenweg’s distributed companies work from everywhere.
- b. ☒ Mullenweg does not use the word ‘remote’ to refer to work. He uses ‘distributed’ work, instead.
- c. ☒ Talent and intelligence are equally distributed throughout the world, but opportunity is not.
- d. ☐ A distributed workforce is ideal for both private and public companies.
- e. ☒ Distributed first companies’ employees can make their own schedule.
- f. ☐ Distributed first companies’ employees are paid on commission.
- g. ☒ Mullenweg’s new employees are given a stipend to invest in a more productive environment or simply to buy a coffee so that they don’t get kicked out of the coffee shop.

Part II

A) Watch the video again.

1. According to the video, decide whether these statements are True (T) or False (F). Correct the false ones using information from the video.

- a) The basic problem of working in an office is that ~~one has to comply with a nine to five job.~~ ^{one is not in control of their own environment.} **F**
- b) Some distributed-first companies' employees don't even have a home base. They live in RVs or they travel through Airbnbs. **T**
- c) Matt Mullenweg ~~knows most of his employees in person.~~ ^{does not know most of his employees in person, they meet online.} **F**
- d) A distributed company ~~desires to control how their employees do their work to the detriment of employees' autonomy.~~ ^{desires to give people autonomy instead of being concerned with how they do their work.} **F**
- e) A distributed workforce is ideal for a technology company. **T**

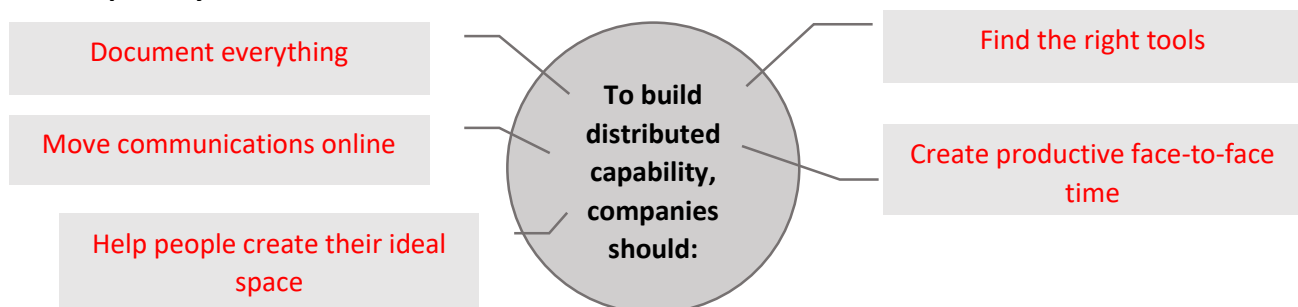
2. Listen to a part of the video and fill in the gaps.

"Today, there are just a **a. few** companies that are distributed-first. But if you fast forward a decade or two, I predict that **b. ninety** percent of companies that are going to be changing the course of the world are going to **c. function** this way. I think that companies will **d. evolve** to be distributed-first, or that they will be **e. replaced** by those that are.

As you think about what you are going to build next, definitely consider how you can **f. tap** into global talent, give people **g. autonomy** to live and work where they feel they should and still participate fully in whatever it is that you are **h. creating** together."

Part III

- a. What does Mullenweg mean by "In Silicon Valley, the big tech companies fish from the same small pond or bay. A distributed company can fish from the entire ocean." Mullenweg means that a distributed company has advantages over big tech companies because they hire people from all over the world because they believe that distributed workforce is the most effective way to build a company. Moreover, employees from all around the world can bring a different understanding of 'culture' and a different lived experience.
- b. According to Mark Mullenweg, cofounder of Wordpress and CEO of Automattic, what should companies which already have their office do in order to build distributed capability?



Anexo 8 - Ficha de heteroavaliação

		A	B	C		D	
		Creativity	Subject matter	Interactive Communication	Discourse Management	Pronunciation	Accuracy
		Is the group bringing variety of ideas contexts, and sources?	Respect of the subject matter: context and characters	Does the speaker keep the interaction going?	Fluency: automatic, expressive, meaningful	Are the answers clear?	- Does the speaker use grammatical forms with control? - Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about the subject matter?
1							
2							
3							
4							
5							
6							

7							

1 – Very bad
2 – Insufficient
3 – Sufficient
4 – Good
5 – Very good

Anexo 9 – Questionário de satisfação sobre a atividade de *role-play* – turma Y de Inglês



The role-play as a strategy to improve speaking skills in foreign languages courses



This survey aims to gather information about the use of **role-plays** as a strategy to **improve speaking skills** in foreign languages courses and it is part of a research project I am conducting for my Master's degree in Teaching English and Foreign Languages in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education at the Faculty of Arts of the University of Porto. By participating in this survey, you are indicating that you understand that your responses are **anonymous** and will not be identified with you in any way. There are no right or wrong answers. I am interested in how you feel about the role-play experience.

Age: _____ Gender: Female ☐ Male ☐

Instruction: Place a (X) inside the box next to the statements you identify more with.

1	During lessons, I feel comfortable speaking English.	
	During lessons, I don't feel comfortable speaking English.	
2	The role-play preparation/presentation lessons were different. I felt motivated.	
	The role-play preparation/presentation lessons were different but I didn't feel motivated.	
3	The role-play activity encouraged me to speak English.	
	The role-play activity didn't encourage me to speak English.	
4	The role-play activity helped me improve my English speaking skills.	
	The role-play activity didn't help me improve my English speaking skills.	
5	The role-play activity fostered group work and cooperation and I felt engaged.	
	The role-play activity didn't contribute to foster collaboration among the members of the group.	
6	I am proud of the outcome of this task and I want to repeat it.	
	I am disappointed with the outcome of this task and I would rather not repeat it.	

Thank you. I really appreciate your help!
Professor Amadeu Santos

Anexo 10 – Aula 1 de Francês

ÉCOLE: Escola Secundária de Penafiel		PROFESSEUR STAGIAIRE: Amadeu Santos
DATE: le 24 janvier 2020	DURÉE DE LA LEÇON: 1h30m	HORAIRE: 15h15
NIVEAU: 7 ^{ème} année	NOMBRE D'ÉLÈVES: 28 (vingt-huit)	SALLE : 205
SOMMAIRE Les déterminants numéraux cardinaux. La famille: exercices de compréhension orale et écrite. Les déterminants possessifs – exercices d'application.		
ÉLEMENT MOTIVATION Dans la Partie II de la fiche, l'exercice 3 est un exercice de mots cachés où les élèves sont censés entourer une lettre sur deux et retrouver les différents états civils.		
LA LEÇON <u>Thème:</u> - Les déterminants numéraux cardinaux de soixante-dix à un million. - La famille – les liens de parenté et les états civils. <u>Objectifs communicatifs :</u> - Exprimer les liens de famille et l'appartenance. - Formuler l'idée de possession vis-à-vis des membres de sa famille. - Encourager l'interaction en langue française entre le Professeur et les élèves, les élèves et le Professeur et entre les élèves eux-mêmes. <u>Objectifs lexicaux et grammaticaux :</u> - Apprendre et appliquer les déterminants numéraux cardinaux. - Connaître et identifier le lexique relatif à la famille, aux liens de parenté et aux états civils. - Comprendre et appliquer les déterminants possessifs. <u>Objectifs (inter)culturels:</u> - Découvrir comment les francophones décrivent leurs familles, les liens de parenté et les états civils et exprimer la possession vis-à-vis des membres de sa famille.		
ÉVALUATION CONTINUE - Correction des exercices – le retour des élèves qui répondent/font la correction des exercices. - La participation en salle de classe. - Les attitudes et les valeurs.		
PROBLÈMES PRÉVUS ET SOLUTIONS - Comme d'habitude, le cours de français est l'avant dernier cours de la 7^{ème} E avant le week-end. Le Professeur prévoit que les élèves seront un peu fatigués parce qu'ils sont à l'école depuis huit		

heures vingt-cinq du matin et ils ont des cours jusqu'à dix-huit heures trente. Ainsi, le Professeur apportera un cours dynamique et saisissant, plein d'activités et de ressources didactiques qui aideront les élèves à la mémorisation du contenu lexical et grammatical. Le Professeur variera les modèles d'interaction et, donc, au-delà de l'interaction entre le Professeur et les élèves, ceux-ci seront invités à travailler individuellement et le travail en binôme sera aussi privilégié, étant donné que, au premier trimestre, le Professeur a déjà préparé et établi les règles pour que les élèves puissent travailler les uns avec les autres et porter leurs fruits.

- Pendant le cours, il y aura des élèves qui seront distraits. Le Professeur sera attentif et va les captiver sans oublier les élèves qui, dans les mêmes circonstances, sont toujours attentifs et participatifs.
- Certains élèves ont, peut-être, oublié les nombres jusqu'à soixante et des verbes du premier groupe ainsi que les verbes 'être' et 'avoir', qui sont importants pour l'interprétation du texte sur la famille. Le Professeur se servira des élèves qui s'en souviennent pour reprendre le fil du cours.
- Certains élèves pourront ne pas vouloir travailler avec la personne à côté d'eux. Le Professeur interviendra et expliquera que le succès d'un élève est le succès de tous et, en plus, on doit savoir travailler les uns avec les autres.

MATÉRIELS

- L'ordinateur
- La clé USB
- Le tableau blanc
- Le marqueur
- Le projecteur
- L'écran de projection
- La télécommande
- Des fiches de systématisation
- Des fiches d'exercices
- Manuel – pages 66 et 67

ÉTAPES DURÉE INTERACTION	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	MATERIELS
ACCUEIL (10 minutes) Pr. >> Él. (15h17) Pr. >> Él. (15h20) Pr. >> Él. >> Pr. (15h23)	a) Le Professeur accueille les élèves. b) Le Professeur invite l'élève responsable ce jour-là d'ouvrir la leçon au tableau. Le Professeur écrit le sommaire et s'assure que les élèves comprennent ce qui va se passer dans ce cours. c) Le Professeur fait l'appel.	a) Engager les élèves dans le cours et leur rappeler que, à partir de ce moment-là, tous les intervenants sont censés communiquer en français. b) Rendre les élèves le plus autonomes possible, pour qu'ils s'aperçoivent qu'ils sont, en train qu'apprenants d'une langue étrangère vivante, des acteurs sociaux. c) Vérifier les présences et les absences (les élèves attendent déjà cette partie initiale de la leçon pour dire 'Présent(e)' ou Il/Elle est 'Absent(e)' ou 'Il/Elle manque').	Tableau blanc Marqueur
MISE EN ROUTE (15 minutes) Pr. >> Él. >> Pr. (15h25)	a) Le Professeur pose la question: <i>Qu'est-ce qu'on a appris la semaine dernière?</i> La réponse des élèves sera certainement liée à la Chandeleur et à la tradition des crêpes. [La semaine dernière, on a déjà eu l'occasion d'introduire le mot 'pièce']	a) S'assurer que les élèves se rappellent ce qu'ils ont appris la semaine dernière et dégager un esprit et une attitude de réflexion de la part des élèves.	L'ordinateur La clé USB Le projecteur L'écran de projection La télécommande

	quand on a appris l'histoire de la tradition des crêpes à la Chandeleur et on a aussi rappelé les verbes du premier groupe (-er), en particulier la troisième personne du pluriel notamment du verbe 'manger'. Dans ce cas, on écrit 'mangent' mais on prononce /mãʒ/. Le Professeur profitera de ce que la classe a déjà acquis pour démarrer cette séance].		
Pr. >> Él. (15h27)	b) Le Professeur projette un diaporama pour démarrer l'activité de mise en route qui a pour but l'apprentissage des déterminants numéraux cardinaux de soixante-dix à deux mille.	b) Sensibiliser les élèves au thème des déterminants numéraux cardinaux qui servira, dans ce même cours, d'élément essentiel à la description des personnes – l'âge des membres de la famille.	
Pr. >> Él. >> Pr. (15h28)	c) L'exercice est déclenché par la question: « <i>Combien ça coûte?</i> » Sur chaque diaporama il y a plusieurs matériels scolaires à vendre et la valeur à dépenser est affichée par le biais de billets et de pièces (le Professeur écrit ce vocabulaire au tableau): Pour trouver la valeur du matériel scolaire présenté, les élèves doivent faire la somme ou la soustraction des billets et des pièces:	c) Familiariser les élèves avec le pronom interrogatif 'Combien' et utiliser un verbe du premier /-er/ en contexte. Créer un lien avec les cours du trimestre passé où les élèves ont appris le matériel scolaire, les verbes du premier groupe au présent de l'indicatif et les numéros cardinaux jusqu'à soixante. Enrichir le vocabulaire des élèves et leur capacité de raisonnement mathématique en français. Impliquer les	

Pr. >> Él. >> Classe (15h38)	<i>Plus Moins Fois Divisé par Font</i> d) Le Professeur distribue une fiche avec du vocabulaire relatif aux déterminants numéraux cardinaux et la classe lit les nombres qui n'étaient pas présents dans l'exercice.	d) Systématiser l'apprentissage des déterminants numéraux cardinaux.	
IDENTIFICATION (2 minutes) Pr. >> Él. >> Pr. (15h42)	a) Le Professeur distribue une fiche avec un texte intitulé « La famille de Damien ». Le Professeur pose quelques questions conceptuelles: - <i>Quel est le titre de ce texte?</i> - <i>Qui sont les deux personnages qui parlent?</i> Les élèves sauront certainement répondre aux questions posées. En cas échéant, le Professeur ajoutera des informations.	a) Faire la transition entre le sujet des numéros cardinaux et la famille. Introduire le thème de la famille à travers un dialogue qui sert de document déclencheur pour toute la séance. Attirer l'attention des élèves et activer leur capacité de spéculation.	
COMPRÉHENSION GLOBALE (10 minutes) Pr. >> Él. (15h42) Pr. >> Él. (15h44)	a) Le Professeur invite les élèves à faire une première écoute du texte. b) Le Professeur donne deux minutes aux élèves pour souligner le vocabulaire relatif à la famille dans le texte.	a) Développer la compréhension orale en langue étrangère. b) Impliquer les élèves et les rendre des acteurs actifs dans la salle de classe. Introduire les liens de parenté à travers la déduction. Même si c'est la première fois que les élèves sont en contact avec le vocabulaire concernant la famille, la déduction du sens des mots fait partie intégrante du	

Pr. >> Él.	c) Le Professeur invite les élèves à faire l'exercice individuellement et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent et pour qu'ils ne se laissent pas distraire.	développement cognitif des élèves. c) Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	
Pr. >> Él. >> Pr. (15h46)	d) Le Professeur demande aux élèves quels ont été les liens de famille qu'ils ont trouvé dans le texte et il projette les solutions au tableau pour systématiser ce point lexical. Les élèves sont invités à écrire le nouveau vocabulaire sur leurs cahiers.	d) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Enrichir le vocabulaire des élèves.	
Pr. >> Él. (15h50)	e) Le Professeur marche autour de la salle pour s'assurer que tous les élèves copient l'information sur leurs cahiers.	e) S'assurer que tous les élèves ont accès à la même information.	
COMPRÉHENSION FINALISÉE (20 minutes) Pr. >> Él. (16h52)	a) Le Professeur invite les élèves à faire une deuxième écoute du texte.	a) Pour que les élèves aient une compréhension plus détaillée du document audio.	
Pr. >> Él. (16h54)	b) Le Professeur invite les élèves à faire les exercices 1.1. et 1.2. de la Partie I de la fiche qui consistent à remplir les espaces en blanc avec l'information trouvée dans le texte dessus et à reconstituer l'arbre généalogique de la famille de Damien.	b) Pour que les élèves fassent une analyse plus détaillée du contenu du texte.	

Pr. >> Él. >> Él.	Le Professeur invite les élèves à faire les exercices en binôme et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent ensemble, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire.	Encourager le travail coopératif et l' interaction entre les élèves. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	
Pr. >> Él. >> Pr. (15h59)	c) Le Professeur projette la correction des exercices au tableau.	c) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses.	
Pr. >> Él. (16h03)	d) Le Professeur invite les élèves à faire les exercices de la Partie II de la fiche qui a pour but d'approfondir le vocabulaire sur les liens de parenté et les états civils. L'exercice 3 de cette deuxième partie est un petit jeu qui sert d'élément de motivation pour l'apprentissage des états civils. Les élèves sont censés entourer une lettre sur deux et retrouver les différents états civils dans les mots cachés. En même temps, il distribue une fiche qui systématise le vocabulaire de la famille.	d) Approfondir et enrichir le vocabulaire relatif à la famille. Motiver les élèves à apprendre la langue étrangère d'une façon plus amusante. Utiliser le jeu didactique comme outil de consolidation d'un sujet. Systématiser les concepts relatifs à la famille.	
Pr. >> Él.	e) Le Professeur invite les élèves à faire les exercices individuellement et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves font les exercices, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire.	e) Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	
Pr. >> Él. >> Pr. (16h08)	f) Le Professeur et les élèves corrigent les exercices ensemble.	f) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses.	

		Valoriser le travail des élèves.	
CONCEPTUALISATION (18 minutes) Pr. >> Él. (16h12) Él. >> Pr. Pr. >> Él. (16h14)	a) Le Professeur projette le texte « La famille de Damien » et il y a quelques mots en rouge. Le Professeur demande quelques questions conceptuelles: - <i>Pourquoi est-ce qu'il y a ces petits mots avant les liens de parenté?</i> - <i>Qu'est-ce que ces mots signifient?</i> Les élèves répondront très probablement que les mots remettent à la possession. [Le Professeur indique finalement que les mots signalés sont des déterminants possessifs. Les mots signalés sont des déterminants parce qu'ils s'accordent en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le nom qu'ils déterminent. En outre, les déterminants sont placés avant les noms qu'ils déterminent. Ces déterminants sont possessifs parce qu'ils indiquent une « relation d'appartenance ou de connaissance avec le possesseur » (L'OBS).] b) Le Professeur projette plusieurs phrases possédant des déterminants possessifs. Exemples:	a) Démarrer l'étape suivante en profitant du même document déclencheur. Attirer l'attention des élèves et activer leur capacité de spéculation. Activer les schémas de pensée des élèves. b) Donner un exemple et préparer les élèves pour qu'ils puissent bien accomplir la tâche.	

Pr. >> Él. >> Classe (16h15) Pr. >> Él. Pr. >> Él. (16h26) Pr. >> Él. >> Classe (16h27)	<i>Mon</i> grand-père s'appelle Jean. <i>Tes</i> parents ont le même âge. c) Le Professeur demande à différents élèves de lire les exemples projetés à haute voix. Pour chaque exemple, le Professeur met en relief le déterminant possessif et le nom qu'il détermine. En même temps, pour bien marquer les règles d'utilisation des déterminants possessifs, le Professeur note bien si le déterminant indique un seul possesseur ou plusieurs possesseurs et si le nom qu'il détermine indique une chose possédée ou plusieurs choses possédées. d) Le Professeur distribue une fiche qui systématise ce point grammatical. e) Le Professeur invite les élèves à répéter à haute voix le tableau qui se trouve en haut de page en accord avec l'ordre suivant: <i>Mon, ton, son</i> <i>Ma, ta, sa</i> <i>Mes, tes, ses</i> <i>Notre, votre, leur</i> <i>Nos, vos, leurs</i>	c) S'entraîner sur la prononciation des nouveaux mots et de certains sons, en particulier: /ʒ/, /e/, /ɔ/, /o/ et /œ/ Systématiser les concepts et les règles d'utilisation des déterminants possessifs en français. d) Systématiser le nouveau contenu grammatical. S'assurer que tous les élèves ont accès à la même information. e) Fournir une mnémonique aux élèves que leur permettra de mieux retenir ce sujet grammatical.	
---	--	--	--

	Cette mnémonique permettra aux étudiants de mieux retenir ce sujet grammatical.		
RÉEMPLOI (15 minutes) Pr. >> Él. (16h30) Pr. >> Él. >> Pr. (16h39)	a) Les élèves sont invités à faire les exercices d'application 4, 5 et 6 des pages 66 et 67 du manuel. Le Professeur invite les élèves à faire les exercices individuellement et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves font les exercices, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire. b) Le Professeur et les élèves corrigent les exercices ensemble.	a) Systématiser et consolider ce que les élèves viennent d'apprendre. Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver. b) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Valoriser le travail des élèves.	
Plan de contingence	- Manque de temps: 1) S'il n'y a pas de temps pour faire les exercices en classe, les élèves sont invités à les faire à la maison. 2) S'il n'y a pas de temps pour la correction des exercices, le Professeur informera qu'ils seront corrigés au début du prochain cours. - Trop longtemps: Le Professeur commence avec le thème de la description physique et la caractérisation psychologique en projetant l'image de deux célébrités francophones et en posant la question « Qui est-ce ? ». Ensuite, les élèves commenceront à lire deux petits textes informatifs sur les célébrités.		

Anexo 11 – A aprendizagem dos “déterminants numéraux cardinaux”

Combien ça coûte?

Regarde la liste ci-dessous qui montre le prix de quelques articles scolaires.

- 4 sacs à dos coûtent:



Les chiffres de 70 à
1000000

Soixante-dix

- 4 sacs à dos et 1 stylo coûtent:



Soixante-douze

Anexo 12 – Ficha de trabalho “La famille de Damien” (corrigida)



Français 7ème année



Partie I - La famille de Damien

Damien parle de sa famille à son amie italienne Francesca, en regardant une photo.

1. Écoutez le dialogue suivant puis faites l'exercice.

Damien: Tiens, regarde! Voilà toute ma famille. C'est la photo des cinquante ans de mariage¹ de mes **grands-parents paternels**.

Francesca: Ce sont eux là, au centre²?

Damien: Oui, à gauche³ c'est ma **grand-mère** Clémence. Elle a soixante-dix ans. À côté⁴, voilà, son mari, mon **grand-père** Jean. Lui, il a soixante-quinze ans.

Francesca: Il ne travaille plus, non?

Damien: Bien sûr!⁵ Mon **grand-père** était architecte et ma **grand-mère** secrétaire.

Francesca: Et cette vieille-dame, qui est-ce?⁶

Damien: Mamie Simone, ma **grand-mère maternel**. Mon **grand-père** est mort il y a deux ans. Elle a quatre-vingts ans. Elle ne travaillait pas, elle était femme au foyer.

Francesca: Ça, ce sont tes **parents**, je suppose? Ils s'appellent comment?

Damien: Alain et Colette. Comme tu le sais, **papa** est médecin et **maman** pharmacienne. Ils se sont connus à la fac, ils ont le même âge, quarante-cinq ans.

Francesca: Devant⁷, c'est ta petite **sœur**?

Damien: Non, ma **cousine** Julie, elle a dix ans. C'est une très bonne élève. À droite⁸, tu vois, c'est son **frère** Maxime. Lui, il a quinze ans. Il est lycéen.

Francesca: Alors, ta **sœur**, c'est cette petite fille?

Damien: Oui, c'est Nanon, la petite dernière⁹. Le chouchou de la famille. Elle a seulement¹⁰ huit ans. Elle est très drôle. Elle fait rire tout le monde. Mais c'est aussi une bonne élève.

Francesca: Et ces deux personnes à gauche? Qui est-ce?

Damien: Où¹¹, là? Et bien, mon **oncle** Christian, le **frère** de maman, et ma **tante** Michelle, les **parents** de Maxime et Julie. Mon **oncle** est avocat, il a quarante-deux ans, et ma **tante** quarante ans. Elle, elle est professeure.

Francesca: Bon, maintenant¹² je connais toute la famille.

Retrouvé sur <https://laclassedefabienne.blogspot.com/2014/08/histoire-de-famille.html>

Vocabulaire:

1 Mariage: casamento

2 Au centre: no meio

3 À gauche: à esquerda

4 À côté: ao lado

5 Bien sûr!: Claro!

6 Qui est-ce?: Quem é?

7 Devant: à frente

8 À droite: à direita

9 Dernière: última

10 Seulement: apenas

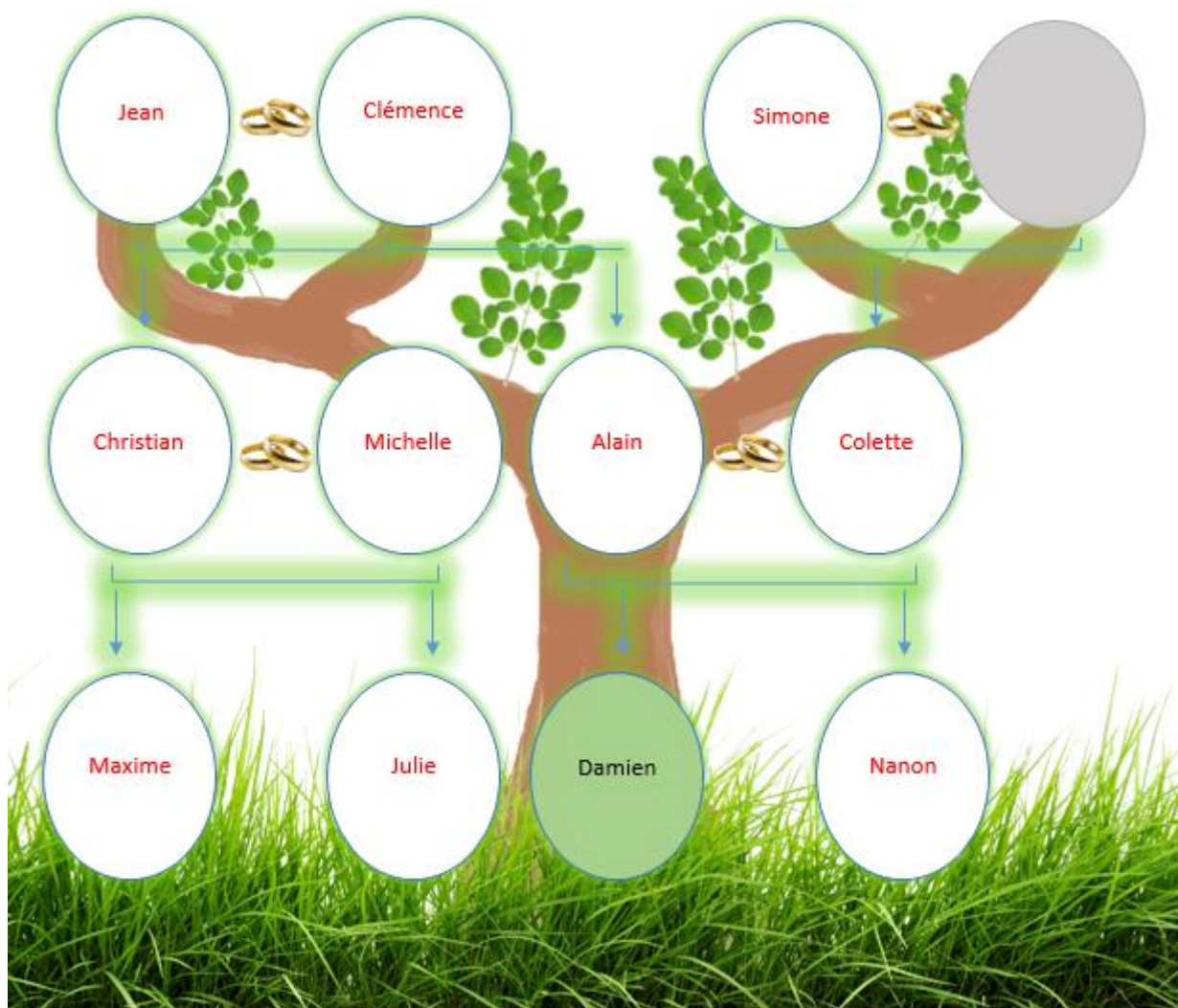
11 Où: onde?

12 Maintenant: agora

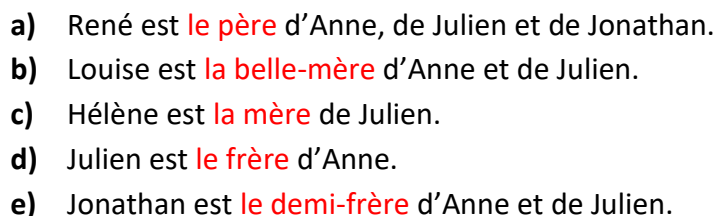
1.1. Remplis les espaces en blanc avec l'information trouvée dans le texte ci-dessus.

- a. Son grand-père paternel s'appelle Jean et il a soixante-quinze ans.
- b. Sa grand-mère paternelle s'appelle Clémence et elle a soixante-dix ans.
- c. Sa grand-mère maternelle s'appelle Simone et elle a quatre-vingts ans.
- d. Son père s'appelle Alain et il a quarante-cinq ans.
- e. Sa mère s'appelle Colette et elle a quarante-cinq ans.
- f. Sa sœur s'appelle Nanon et elle a huit ans.
- g. Son oncle s'appelle Christian et il a quarante-deux ans.
- h. Sa tante s'appelle Michelle et elle a quarante ans.
- i. Son cousin s'appelle Maxime et il a quinze ans.
- j. Sa cousine s'appelle Julie et elle a dix ans.

1.2. Reconstitue l'arbre généalogique de la famille de Damien.



1. Regarde l'arbre de la famille d'Anne et complète les phrases à l'aide des mots dessous.



2. Introduis les liens de parenté.

Ex. *C'est le frère de ma maman, c'est mon oncle.*

- C'est le papa de ma maman, c'est mon **grand-père**.
- C'est le fils de ma tante, c'est mon **cousin**.
- Le fils unique de ma grand-mère, c'est mon **père**.
- C'est la sœur de mon cousin, c'est ma **cousine**.
- Ce sont les parents de mon papa, ce sont mes **grands-parents**.

- 3.** Entoure une lettre sur deux et retrouve les différents états civils.

147

Anexo 13 – Ficha de sistematização “Les déterminants possessifs”



Français 7ème année



Les déterminants possessifs

		Une chose possédée		Plusieurs choses possédées	
		Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Un seul possesseur	Je (à moi)	mon	ma	mes	
	Tu (à toi)	ton	ta	tes	
	Il/Elle (à lui/à elle)	son	sa	ses	
Plusieurs possesseurs	Nous (à nous)	notre		nos	
	Vous (à vous)	votre		vos	
	Ils/Elles (à eux/à elles)	leur		leurs	

Exemples:

Mon grand-père s'appelle Jean. (O meu avô chama-se Jean)

Ma grand-mère s'appelle Clémence. (A minha avó chama-se Clémence)

Mes grands-parents sont sympathiques. (Os meus avós são simpáticos).

Ton père est médecin. (O teu pai é médico)

Ta sœur est étudiante. (A tua irmã é estudante)

Tes parents ont le même âge. (Os teus pais têm a mesma idade)

Son oncle est avocat. (O tio dele é advogado)

Sa tante est professeure. (A tia dela é professora)

Ses cousins sont intelligents. (Os primos deles são inteligentes)

Devant une voyelle, on met **un déterminant possessif** singulier au masculin:

EX : **mon** amie - **ton** ardoise - **son** idée

* **Le déterminant possessif** singulier s'écrit au masculin devant un 'h':

EX : **mon** habitation - **ton** histoire - **son** hygiène

Trouvé sur (adapté) <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-54790.php>

Alain est **notre** père. (O Alain é o nosso pai)

Maxime et Julie sont **nos** cousins. (Maxime et Julie são os nossos primos)

Michelle est **votre** mère. (A Michelle é a vossa mãe)

Christian et Michelle sont **vos** parents. (O Christian e a Michelle são os vossos pais)

Julie est **leur** cousine. (A Julie é a prima deles)

Clémence et Jean sont **leurs** grands-parents. (A Clémence e o Jean são os avós deles).

Anexo 14 – Aula 2 de Francês

ÉCOLE: Escola Secundária de Penafiel		PROFESSEUR STAGIAIRE: Amadeu Santos
DATE: le 31 janvier 2020	DURÉE DE LA LEÇON: 1h30m	HORAIRE: 15h15
NIVEAU: 7 ^{ème} année	NOMBRE D'ÉLÈVES: 28 (vingt-huit)	SALLE : 205
SOMMAIRE La description physique et la caractérisation psychologique. – compréhension orale et écrite. Le masculin et le féminin des adjectifs. – exercices d'application.		
ÉLEMENT MOTIVATION S'il y a du temps à la fin du cours, les élèves seront invités à jouer le « Qui est-ce ? ».		
LA LEÇON Thème: - La description physique et la caractérisation psychologique. Objectifs communicatifs : - Connaître et décrire une célébrité francophone aux niveaux physique et psychologique. - Encourager l'interaction en langue française entre le Professeur et les élèves, les élèves et le Professeur et entre les élèves eux-mêmes. Objectifs lexicaux et grammaticaux : - Analyser une personne aux niveaux physique et psychologique. - Faire la description physique et la caractérisation psychologique d'une personne. - Comprendre et appliquer les règles de la formation du féminin des adjectifs en français. Objectifs (inter)culturels: - Découvrir des personnalités de la francophonie qui sont célèbres internationalement. - Savoir comment les francophones font la description physique et la caractérisation psychologiques des personnes.		
ÉVALUATION CONTINUE - Correction des exercices – le retour des élèves qui répondent/font la correction des exercices. - La participation en salle de classe. - Les attitudes et les valeurs.		
PROBLÈMES PRÉVUS ET SOLUTIONS - Comme d'habitude, le cours de français est l'avant dernier cours de la 7^{ème} E avant le week-end. Le Professeur prévoit que les élèves seront un peu fatigués parce qu'ils sont à l'école depuis huit heures vingt-cinq du matin et ils ont des cours jusqu'à dix-huit heures trente. Ainsi, le Professeur apportera un cours dynamique et saisissant, plein d'activités et de ressources didactiques qui aideront les élèves à la mémorisation du contenu lexical et grammatical. Le Professeur variera les modèles d'interaction et, donc, au-delà de l'interaction entre le Professeur et les élèves, ceux-ci		

seront invités à travailler individuellement et le travail en binôme sera aussi privilégié, étant donné que, au premier trimestre, le Professeur a déjà préparé et établi les règles pour que les élèves puissent travailler les uns avec les autres et porter leurs fruits.

- Pendant le cours, il y aura des élèves qui seront distraits. Le Professeur sera attentif et va les captiver sans oublier les élèves qui, dans les mêmes circonstances, sont toujours attentifs et participatifs.
- Certains élèves éprouveront des difficultés à savoir la signification de plusieurs mots qu'ils vont écouter pour la première fois dans ce cours. Ainsi, le Professeur va se servir des élèves qui savent la signification des nouveaux et de la mimique pour décoder les sens inconnus, en maintenant l'utilisation de la langue étrangère.
- Certains élèves pourront ne pas vouloir travailler avec la personne à côté d'eux. Le Professeur interviendra et expliquera que le succès d'un élève est le succès de tous et, en plus, on doit savoir travailler les uns avec les autres.

MATÉRIELS

- L'ordinateur
- La clé USB
- Le tableau blanc
- Le marqueur
- Le projecteur
- L'écran de projection
- La télécommande
- Des fiches de systématisation
- Des fiches d'exercices
- Manuel – pages 60 et 61
- Matrice du 3^{ème} test d'évaluation

ÉTAPES DURÉE INTERACTION	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	MATERIELS
ACCUEIL (10 minutes) Pr. >> Él. (15h17) Pr. >> Él. (15h20) Pr. >> Él. >> Pr. (15h23)	a) Le Professeur accueille les élèves. b) Le Professeur invite l'élève responsable ce jour-là d'ouvrir la leçon au tableau. Le Professeur écrit le sommaire et s'assure que les élèves comprennent ce qui va se passer dans ce cours. c) Le Professeur fait l'appel.	a) Engager les élèves dans le cours et leur rappeler que, à partir de ce moment-là, tous les intervenants sont censés communiquer en français. b) Rendre les élèves le plus autonomes possible, pour qu'ils s'aperçoivent qu'ils sont, en train qu'apprenants d'une langue étrangère vivante, des acteurs sociaux. c) Vérifier les présences et les absences (les élèves attendent déjà cette partie initiale de la leçon pour dire 'Présent(e)' ou 'Absent(e)' ou 'Il/Elle manque').	Tableau blanc Marqueur
MISE EN ROUTE (3 minutes) Pr. >> Él. >> Pr. (15h25) Pr. >> Él. >> Pr. (15h26)	a) Le Professeur projette une question au tableau: « Qui est-ce ? » [Les élèves sauront déjà répondre à cette question parce qu'ils l'ont déjà appris la séance précédente au moment de l'apprentissage des membres de la famille.]	a) Impliquer les élèves et les rendre des acteurs actifs dans la salle de classe. Attirer l'attention des élèves et activer leur capacité de spéculation. b) Immerger les élèves dans l'univers de la	L'ordinateur La clé USB Le projecteur L'écran de projection La télécommande

	b) Le Professeur projette deux images de deux célébrités francophones. Les élèves doivent essayer de reconnaître deux des artistes francophones les plus connus au monde: le DJ David Guetta et la chanteuse Céline Dion. Qui est-ce? C'est...  Si les élèves ne reconnaissent pas les deux personnes sur les images, le Professeur leur présente les deux personnes.	francophonie à travers des célébrités que, dans ce cas-là, projette l'art francophone à travers la musique.	
COMPRÉHENSION GLOBALE (15 minutes) Pr. >> Él. (15h28) Pr. >> Él. >> Classe Pr. >> Él. (15h29) Pr. >> Él. (15h36)	a) Le Professeur distribue une fiche avec deux textes informatifs sur David Guetta et Céline Dion et des exercices d'interprétation. Le Professeur projette au tableau les deux textes informatifs sur David Guetta et Céline Dion. b) Le Professeur invite quelques élèves à lire les textes à haute voix et, au fur et à mesure qu'ils lisent, le Professeur les aide à améliorer leur prononciation. c) Le Professeur donne deux minutes aux élèves pour souligner les mots qu'ils n'ont pas compris dans le texte. [Même si les élèves sont en train de découvrir des nouveaux mots relatifs à la	a) Utiliser le document déclencheur pour démarrer le thème de la leçon: la description physique et la caractérisation psychologique. b) Engager les élèves dans les activités du cours. Améliorer l'attention. S'entraîner sur la lecture de textes. c) Enrichir le vocabulaire des élèves. Développer leur capacité de décodification du sens de nouveaux mots, ce qui est une partie intégrante de	

Pr. >> Él. >> Classe Pr. >> Classe (15h38)	description physique et psychologique, la plupart sera capable de déduire la signification de ce lexique qui est, dans sa généralité, proche de la langue portugaise, la langue maternelle de tous les élèves.] d) Le Professeur reprend le fil de la leçon et demande aux élèves quels sont les mots qu'ils n'ont pas compris. Ceux qui savent la signification des mots sont invités à aider leurs collègues. Si jamais les élèves ne savent pas la signification d'un mot, le Professeur les aide en faisant de la mimique.	l'apprentissage d'une langue étrangère. Activer les schémas de pensée des élèves. d) Encourager l'entraide et la collaboration entre les élèves.	
COMPRÉHENSION FINALISÉE (28 minutes) Pr. >> Él. (15h43) Pr. >> Él. >> Él. (15h43) Pr. >> Él >> Pr.	a) Les élèves sont invités à faire les exercices 1.1. et 1.2. de l'interprétation. Dans l'exercice 1.1. les élèves doivent décider si les affirmations sont vraies ou fausses. Ensuite, ils doivent corriger les phrases fausses. Dans l'exercice 1.2., les élèves doivent remplir un tableau avec de l'information sur les deux célébrités francophones. L'information peut être trouvée dans les textes informatifs. b) Le Professeur invite les élèves à faire les exercices en binôme et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent ensemble et pour qu'ils ne se laissent pas distraire.	a) Pour que les élèves fassent une analyse plus détaillée du contenu du texte. b) Encourager le travail coopératif et l'interaction entre les élèves. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	

(15h50) Pr. >> Él. >> Pr. (15h56) Pr. >> Él. (16h03) Pr. >> Él >> Pr. (16h04)	c) Le Professeur et les élèves corrigent les exercices ensemble. d) Le Professeur distribue une fiche de systématisation de la description physique et la classe analyse ensemble le contenu de la fiche. e) Après avoir systématisé la description physique, le Professeur distribue une fiche qui a pour but la systématisation de la caractérisation psychologique à travers des exercices d'application. Les deux exercices ont été retirés de la page 58 du manuel « Des crêpes et des baguettes », adopté par l'École Secondaire de Penafiel. L'exercice 1 consiste à, à partir des adjectifs donnés, former six paires de contraires et l'exercice 2 consiste à compléter chaque fin de phrase avec l'un des adjectifs donnés. f) Les élèves sont invités à faire les exercices individuellement et, pendant la résolution des exercices, le Professeur marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent, pour qu'ils ne se laissent pas	c) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Valoriser le travail des élèves. d) Systématiser le contenu lexical relatif à la description physique. Enrichir le vocabulaire des élèves. Encourager la participation des élèves. e) Systématiser le contenu lexical relatif à la caractérisation psychologique. Enrichir le vocabulaire des élèves. f) Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	
---	--	--	--

Pr. >> Él. (16h09)	distraire et pour les aider, si nécessaire. g) Le Professeur projette la correction de l'exercice au tableau.	g) Pour que les élèves aient un retour de leur travail. S'assurer que tous les élèves ont accès à la même information.																	
CONCEPTUALISATION (9 minutes) Pr. >> Él. (16h11) Pr. >> Él. >> Pr. (16h12)	a) Le Professeur projette un tableau avec quelques adjectifs caractérisant David Guetta et Céline Dion. Les adjectifs présentent des changements entre le masculin et le féminin. <table><tr><th>David Guetta</th><th>Céline Dion</th></tr><tr><td>Poli</td><td>Polie</td></tr><tr><td>Sympathique</td><td>Sympathique</td></tr><tr><td>Généreux</td><td>Généreuse</td></tr><tr><td>Rêveur</td><td>Rêveuse</td></tr><tr><td>Beau</td><td>Belle</td></tr><tr><td>Créatif</td><td>Créative</td></tr><tr><td>Bon</td><td>Bonne</td></tr></table> b) Pour chaque adjectif, le Professeur invite les élèves à trouver les différences entre les adjectifs masculins et leurs féminins. [Les élèves essayeront certainement de trouver par eux-mêmes la bonne réponse qui est, par conséquence, la règle de la formation du féminin des adjectifs en français.] À chaque fois que le Professeur obtient les bonnes réponses de la part des étudiants, il projette, pour chaque paire d'adjectifs, la règle de la formation du féminin de l'adjectif:	David Guetta	Céline Dion	Poli	Polie	Sympathique	Sympathique	Généreux	Généreuse	Rêveur	Rêveuse	Beau	Belle	Créatif	Créative	Bon	Bonne	a) Faire le lien avec l'étape suivante, en maintenant le thème qui parcourt toute la séance pour éviter que les élèves s'aperçoivent du changement entre la compréhension et la grammaire. b) Attirer l'attention des élèves et activer leur capacité de spéculation. Systematiser la règle précédemment donnée par les élèves.	
David Guetta	Céline Dion																		
Poli	Polie																		
Sympathique	Sympathique																		
Généreux	Généreuse																		
Rêveur	Rêveuse																		
Beau	Belle																		
Créatif	Créative																		
Bon	Bonne																		

Pr. >> Él. (16h19)	<table><tr><th>Céline Dion</th><td></td></tr><tr><td>Polie</td><td rowspan="7">Mot masculin + /-e/ Si le mot termine par /-e/ le féminin reste identique /-e/ /-x/ → /-se/ /-eur/ → /-euse/ /-eau/ → /-elle/ /-f/ → /-ve/ Parfois, on double la consonne finale au féminin, /-on/ → /-onne/</td></tr><tr><td>Sympathique</td></tr><tr><td>Généreuse</td></tr><tr><td>Rêveuse</td></tr><tr><td>Belle</td></tr><tr><td>Créative</td></tr><tr><td>Bonne</td></tr></table>	Céline Dion		Polie	Mot masculin + /-e/ Si le mot termine par /-e/ le féminin reste identique /-e/ /-x/ → /-se/ /-eur/ → /-euse/ /-eau/ → /-elle/ /-f/ → /-ve/ Parfois, on double la consonne finale au féminin, /-on/ → /-onne/	Sympathique	Généreuse	Rêveuse	Belle	Créative	Bonne	c) Le Professeur distribue une fiche de systématisation de la règle de la formation du féminin des adjectifs en français et rappelle les élèves qu'il y a aussi une page de révision de la formation du féminin des adjectifs en français dans la page 156 du manuel.	c) Systématiser la règle de la formation du féminin des adjectifs en français. S'assurer que tous les élèves ont accès à la même information.
	Céline Dion												
Polie	Mot masculin + /-e/ Si le mot termine par /-e/ le féminin reste identique /-e/ /-x/ → /-se/ /-eur/ → /-euse/ /-eau/ → /-elle/ /-f/ → /-ve/ Parfois, on double la consonne finale au féminin, /-on/ → /-onne/												
Sympathique													
Généreuse													
Rêveuse													
Belle													
Créative													
Bonne													
RÉEMPLOI (17 minutes) Pr. >> Él. (16h20) Pr. >> Él. >> Pr. Pr. >> Él. >> Pr. (15h30)	a) Les élèves sont invités à faire les exercices d'application 4, 5 et 7 des pages 60 et 61 du manuel. b) Les élèves sont invités à faire les exercices individuellement et, pendant la résolution des exercices, le Professeur marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire. c) Le Professeur et les élèves corrigent les exercices ensemble.	a) Consolider ce que les élèves viennent d'apprendre. b) Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver. c) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Valoriser le travail des élèves.											
REMISE DE LA MATRICE DU 3 ^{ÈME} TEST D'ÉVALUATION (8 minutes) Pr. >> Él.	a) Le Professeur remet la matrice du 3 ^{ème} test d'évaluation. Le Professeur et les élèves analysent la matrice	a) Informer les élèves sur les contenus thématiques, lexicaux et grammaticaux du	MATRICE DU 3 ^{ÈME} TEST D'ÉVALUATION										

(15h37)	ensemble et le Professeur clarifie des éventuels doutes.	3 ^{ème} test d'évaluation de français: - Thème: la famille; - Vocabulaire: la famille, les liens de parenté, les états civils, la description physique et la caractérisation psychologique; - Grammaire: les déterminants numéros cardinaux, les déterminants possessifs et le masculin et le féminin des adjectifs en français; - Les couleurs; - Les nationalités (masculin et féminin) ; - Les verbes du premier groupe au présent de l'Indicatif; - Les verbes 'être' et 'avoir' au présent de l'Indicatif.	
Plan de contingence	- Manque de temps: 1) S'il n'y a pas de temps pour faire les exercices en classe, les élèves sont invités à les faire à la maison. 2) S'il n'y a pas de temps pour la correction des exercices, le Professeur informera qu'ils seront corrigés au début du cours après le test. - Trop longtemps: S'il y a trop longtemps, les élèves seront invités à jouer le « Qui est-ce ? » comme activité ludique de réemploi des contenus lexicaux et grammaticaux appris pendant les deux derniers cours: la description physique et la caractérisation		

	psychologique, les déterminants possessifs et le masculin et le féminin des adjectifs. Le Professeur donne un exemple en projetant un ensemble d'images au tableau et en écrivant une description au tableau pour que les élèves aient un exemple à suivre. Les images utilisées sont aussi sur la fiche sur la description physique et la caractérisation psychologique.		
--	--	--	--

Les déterminants possessifs



Minigrammaire
p. 153



1 Suivant l'exemple du titre du livre, complète les expressions.

MOI ■ mon école, ma famille, mes copains

TOI ■ ton père, _____ mère, _____ frères

LUI ■ son cahier, _____ gomme, _____ affaires

ELLE ■ _____ ami, _____ copine, _____ camarades

2 Relie les phrases de même sens.

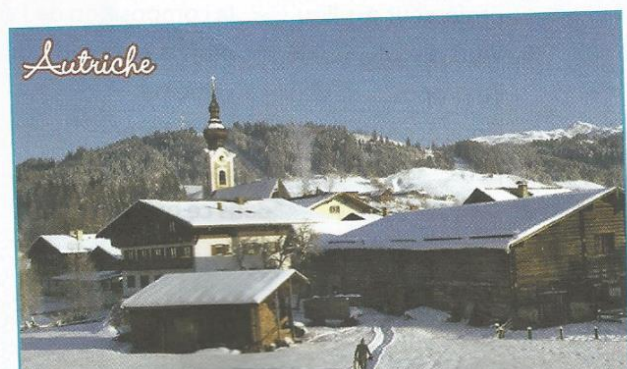
- a. Cette chambre est à eux.
- b. Les jouets sont aux enfants.
- c. Nous habitons dans un appartement.
- d. Vous avez deux chiens.
- e. Ces livres sont à nous.
- f. La famille sur la photo est à vous.
- 1. _____ Ce sont vos chiens.
- 2. _____ Ce sont nos livres.
- 3. _____ C'est leur chambre.
- 4. _____ C'est notre appartement.
- 5. _____ C'est votre famille.
- 6. _____ Ce sont leurs jouets.

3 Complète avec un déterminant possessif.

- a. Cette bande dessinée est à **lui**. C'est _____ livre préféré.
- b. La maison est à **eux**. C'est _____ nouvelle maison.
- c. **Nous** avons un grand boxer mais _____ chien est gentil.
- d. Tu n'as pas vu _____ portable. Le gris n'est pas à **moi**.
- e. **Vous** avez _____ matériel pour le cours de dessin?
- f. C'est _____ appartement. **Je** vais te faire visiter.
- g. Je vais avec elle au cinéma. **Elle** prend _____ voiture.
- h. À Paris, **tu** descends chez _____ amis ou à l'hôtel?
- i. **Ils** aiment beaucoup _____ nouveaux camarades.

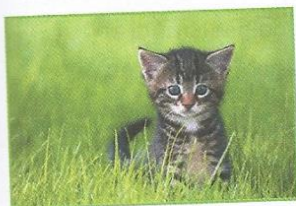
4 Souligne le déterminant possessif adéquat.

- a. Il passe quelques jours chez LEUR / SA grand-mère.
- b. Marianne parle à SA / SON correspondante.
- c. Monsieur Sabatier adore LEURS / SES chats.
- d. Ils habitent maintenant chez LEUR / SON père.
- e. MA / MON amie Solange parle l'espagnol.
- f. Tanya et moi terminons MON / NOTRE travail.
- g. Je ne connais pas VOS / LEUR enfants, madame.
- h. TON / MA appartement est au dernier étage.
- i. MON / SES cousins vivent à l'étranger, en Autriche.



5 Complète avec le déterminant possessif convenable.

- C'est la maison des Dubois.
C'est _____ maison.
- C'est la tante de Marie.
C'est _____ tante.
- Ce sont les parents de Coralie et de Brice.
Ce sont _____ parents.
- C'est le jardin de ma grand-mère.
C'est _____ jardin.
- Nous avons une nièce.
C'est _____ nièce.
- Vous avez des petits-enfants.
Ce sont _____ petits-enfants.
- Tu as un chat. C'est _____ chat.
- J'ai deux chiens.
Ce sont _____ chiens.



6 Complète les phrases avec un déterminant adjectif possessif.

- Je vais toujours à l'école avec _____ amis.
- David vient en voiture avec _____ maman.
- Tu me prêtes _____ taille-crayon?
- _____ oncle et _____ tante m'offrent toujours des cadeaux originaux.



On traduit «o(s) seu(s)», «a(s) sua(s)», quand c'est une formule de politesse, par «votre» et «vos».

On dit: «mon», «ton» et «son» devant un nom féminin singulier qui commence par une voyelle ou un h muet.

7 Il y a quelques petites différences entre le français et le portugais dans le cas des possessifs.

Associe chaque phrase à sa traduction.

- Elle adore ses parents.
 - Tu me présentes ton frère?
 - Je suis chez mes cousins.
 - Ma marraine habite à Paris.
 - Lysiane vient avec sa sœur.
 - Tes parents sont très sympathiques.
 - J'aime beaucoup nos grands-parents.
 - Votre parrain vous offre des cadeaux?
 - Notre tante est encore célibataire.
 - Leur fils est architecte.
- _____ Adora os pais.
 - _____ A nossa tia ainda é solteira.
 - _____ A minha madrinha vive em Paris.
 - _____ Os teus pais são muito simpáticos.
 - _____ Apresentas-me o teu irmão?
 - _____ O seu padrinho oferece-lhe prendas?
 - _____ Lysiane vem com a irmã dela.
 - _____ O filho deles é arquiteto.
 - _____ Estou em casa dos meus primos.
 - _____ Gosto muito dos nossos avós.

8 Complète la traduction des phrases.

- Apresento-te a minha amiga Estefânia.
Je te présente _____ amie Stéphanie.
- Hoje é o seu aniversário!
Aujourd'hui, c'est _____ anniversaire!
- Os pais dela compraram-lhe um carro.
_____ parents lui ont acheté une voiture.
- Mostra a toda a gente as chaves do carro novo.
Elle montre à tout le monde
les clés de _____ nouvelle voiture.

Anexo 16 – Ficha de trabalho “La description physique et la caractérisation psychologique” (corrigida)



Français 7ème année



1. Lis les petits textes suivants et répond aux questions en bas.

Bonjour! Je m'appelle **David Guetta**. J'ai 52 ans. Je suis un DJ français. Je suis **moyen** - je mesure 1m76 -, **élégant** et je pèse 86 kg. Je suis **roux**. J'ai les cheveux **roux, mi-longs** et **lisses**. J'ai de la **barbe**. Mon visage est **ovale**. Mes yeux sont **verts**. Je suis **timide, poli, généraux** et **dvnamique**.



Salut! Je m'appelle **Céline Dion**. J'ai 51 ans. Je suis une chanteuse canadienne. Je suis **grande** - je mesure 1m71 -, **maigre** et je pèse 50 kg. Je suis **blonde**. J'ai les cheveux **blonds, longs** et **ondulés**. Mon visage est **ovale**. Mes yeux sont **marron**. Je suis **extravertie, polie, généreuse, courageuse** et **discrète**.

1.1. Écris vrai (V) ou faux (F), selon le cas. Corrige les affirmations fausses.

- a. David Guetta et ~~grand~~ ^{moyen} et élégant. F
- b. Le DJ a les cheveux roux, mi-longs et lisses. V
- c. David Guetta a les yeux ~~bleus~~ ^{verts}. F
- d. Le DJ français est ~~extraverti, mal poli, prétentieux~~ ^{timide, poli, généraux} et dynamique. F
- e. Céline Dion est canadienne. V
- f. La chanteuse québécoise est blonde. V
- g. Céline Dion a les cheveux ~~châtain~~ ^{blonds}, longs et ondulés. F
- h. Céline Dion est extravertie, polie, généreuse, courageuse et discrète. V

1.2. Remplis le tableau ci-dessous avec l'information des petits textes en haut de page.

	David Guetta	Céline Dion
Âge	Cinquante-deux ans	Cinquante et un ans
Profession	DJ	Chanteuse
Hauteur	1m76	1m71
Taille	Élégant	Maigre
Cheveux	Roux, mi-longs et lisses	Blonds, longs et ondulés
Visage	Ovale	Ovale
Yeux	Verts	Marron
Caractéristiques Psychologiques	Timide, poli, généraux et dynamique	Extravertie, polie, généreuse, courageuse et discrète

Anexo 17 – Ficha de sistematização “La description physique”



Français 7ème année
La description physique



De quelle couleur sont vos yeux?



J'ai les yeux **bleus**.



J'ai les yeux **verts**.



J'ai les yeux **marron**.

De quelle couleur sont vos cheveux?



Je m'appelle
Catherine
Deneuve.
J'ai les cheveux
blonds.
Je suis **blonde**.



Je m'appelle
Thimothée
Chamalet.
J'ai les cheveux
châtain.
Je suis **châtain**.



Je m'appelle
Isabelle Boulay.
J'ai les cheveux
roux.
Je suis **rousse**.



Je m'appelle Jamel
Debbouze.
J'ai les cheveux
noirs.
Je suis **brun**.



Je m'appelle
François Cluzet.
J'ai les cheveux
gris.
Je suis **aux**
cheveux gris.

AIDE-MÉMOIRE!

Il est **blond**. (masculin)
Elle est **blonde**. (féminin)

Il est **brun**. (masculin)
Elle est **brune**. (féminin)

Il/Elle est **châtain**.
(masculin/féminin)

Il est **roux**. (masculin)
Elle est **rousse**. (féminin)

Comment sont vos cheveux?

La longueur



Stromaë a les
cheveux
courts.



Lara Fabian a
les cheveux **mi-**
longs.



Celine Dion a
les cheveux
longs.



Nicolas Gob
est **chauve**.

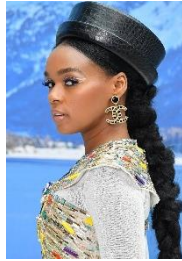
Le type



Beyoncé a les cheveux **bouclés/frisés**.



Vanessa Paradis a les cheveux **lisses**.



Janelle Monáe a une **tresse**.



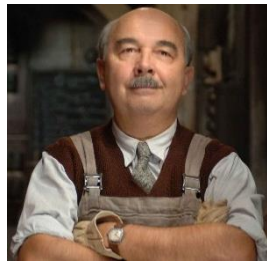
Marion Cotillard a une **frange**.



Emma Watson a une **queue-de-cheval**.



Kendji Girac a de la **barbe**.



Gérard Jugnot a de la **moustache**.

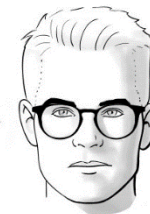
Quelle est la forme de votre visage?



Ovale



Rond



Carré

Taille et hauteur



Il est **gros**.
Elle est **grosse**.



Il/elle est **maigre**.



Il est **mince/élégant**.
Elle est **mince/élégante**.



Il est **grand/haut**.
Elle est **grande/haute**.



Il est **moyen**.
Elle est **moyenne**.



Il est **petit**.
Elle est **petite**.

Anexo 18 – Le féminin des adjectifs

Le féminin des adjectifs

David Guetta	Céline Dion	
Poli	Polie	Mot masculin + /-e/
Sympathique	Sympathique	Si le mot termine par /-e/ le féminin reste identique /-e/
Généreux	Généreuse	/-x/ → /-se/
Rêveur	Rêveuse	/-eur/ → /-euse/
Beau	Belle	/-eau/ → /-elle/
Créatif	Créative	/-f/ → /-ve/
Bon	Bonne	Parfois, on double la consonne finale au féminin, /-on/ → /-onne/

Anexo 19 – Ficha de sistematização “Le féminin des adjectifs”



FORMATION: adjectif (masculin singulier) + **/-e/**

Ex.: David Guetta est élégant. Céline Dion est élégante.

Formation du féminin	Adjectifs (exemples)
Masculin singulier + /-e/	Élégant → Élégante Petit → Petite
Pas de changement de forme: /-e/ → /-e/	Sympathique → Sympathique
Participe passé: /-é/ → /-ée/	Développé → Développée
Doublement de la consonne finale + /-e/ : -el → -elle -(i)en → (i) enne -on → onne -et → ette	Cruel → Cruelle Italien → Italienne Bon → Bonne Muet → Muette
Autres cas: -x → -se -f → -ve -c → -que -eur → -euse -teur → -trice -eau/-el → -elle -er → -ère	Nerveux → nerveuse Créatif → créative Public → publique Menteur → menteuse Conservateur → conservatrice Beau/bel → belle Nouveau/nouvel → nouvelle Premier → première Léger → Légère



Quelques cas particuliers:

- Un garçon → une fille
- Un homme → une femme
- Un monsieur → une dame
- Un copain → une copine
- Un père → une mère
- un frère → une sœur
- un oncle → une tante
- un neveu → une nièce
- un parrain → une marraine
- un roi → une reine

Le masculin et le féminin des noms et des adjectifs



1 Écris la forme équivalente de chaque adjectif.

Masculin		BON	NOUVEL
Féminin	JOYEUSE		

2 Partant du principe, pour cet exercice, que le féminin se termine en -E, souligne les adjectifs au féminin.

- active
- sportif
- heureux
- italienne
- paresseux
- naturelle
- bonne
- muette
- méchant
- première
- menteuse
- ennuyeuse
- jolie
- grosse
- génial
- étranger

3 Complète avec l'une des formes féminines signalées dans l'exercice précédent et déduis les règles de formation du féminin.

- a. Les Grenadier ont un joli garçon et une _____ fille.
- b. Il est vraiment égoïste. Mais elle est encore plus _____!
- c. Marc est le premier de la classe. Clara, c'est la _____ de toute l'école.
- d. Il est italien mais il ne pense pas se marier à une _____.
- e. Tu es un bon copain... Toi aussi, tu es une _____ amie.
- f. Son père est muet et elle est _____ elle aussi.
- g. Elle est tellement _____! Poser pour des photos, c'est naturel pour elle.
- h. Il est très ennuyeux mais elle est bien plus _____ que lui.
- i. C'est un menteur et toi, tu es comme lui: une _____!
- j. Raoul n'est pas très actif. Elle, au contraire, est super _____.

4 Complète avec «il est» ou «elle est» ou «il/elle est».

- a. Il est intelligent.
- b. Elle est française.
- c. Il (Elle) est jeune.
- d. _____ vieux.
- e. _____ célibataire.
- f. _____ cruelle.
- g. _____ danoise.
- h. _____ sympathique.
- i. _____ brun.



5 Remplace par le féminin des adjectifs signalés.

- Théodora est australien mais elle vit en France.
- Eva est une danois bien sympathique.
- Tu es portugais et tu parles en français!?
- Je crois que sa meilleure amie est croate.
- Julia est d'origine allemand du côté de son père.
- Elle est d'Afrique. Elle est guinéen.
- Monaco n'est pas la capitale monégasque?
- Il part en voyage escalader une montagne mongol.

6 Complète avec l'adjectif au masculin ou au féminin.

Masculin	Féminin
	attentive
agressif	
	généreuse
paresseux	
	douce
	gentille
sportif	
	ancienne
actuel	

7 Lis et réponds selon les modèles, sur ton cahier.

- Laurent est grand. Et Sylvie?
■ Elle est très grande aussi!
- Louis est intelligent. Et Elsa?
- Marcel est pratique. Et Chloé?
- Pierrot est heureux. Et Marion?
- Saul est très actif. Et Stéphanie?

- Nathan est chanteur. Et Béa?
■ Elle aussi est chanteuse!
- Tristan est avocat. Et Michelle?
- Patrick est juge. Et Noémie?
- Samuel est boulanger. Et Anne?
- Alain est coiffeur. Et Nathalie?

8 Complète avec le féminin ou le masculin suivant le cas.

- FACILE – La langue française est _____ à apprendre.
- JALOUX – Elle est _____ de tes bonnes notes.
- GRAS – J'adore faire la _____ matinée!
- FAINÉANTE – La vérité, c'est que tu es un grand _____.
- CRUEL – La vérité est vraiment _____.
- PASSIF – Il ne sait pas faire une phrase _____.

9 Signale l'option correcte.

	Masculin	Féminin
1		✓
2	✓	✓
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		



Anexo 21 – Ficha de trabalho “La caractérisation psychologique” (corrigida)



Français 7ème année



Manuel – page 58, exercices 8 et 9.

1. À partir des adjectifs donnés, forme **six paires** de contraires, suivant l'exemple.

Ex.: gentil ≠ méchant

Cultivé	Sérieux	Attentif	Intelligent	Prudent	Discret	Modeste
Courageux	Dynamique	Paresseux	Stupide	Peureux	Futile	Généreux
Timide	Indiscret	Poli	Malpoli	Égoïste	Gai	Indifférent
	Ignorant	Extraverti	Distrain	Prétentieux	Imprudent	

Poli	Malpoli
Courageux	Peureux
Attentif	Distrain
Intelligent	Stupide
Généreux	Égoïste
Extraverti	Timide
Cultivé	Ignorant
Curieux	Indifférent
Discret	Indiscret
Dynamique	Paresseux
Modeste	Prétentieux/Futile
Gai	Sérieux
Prudent	Imprudent

2. Complète chaque fin de phrase avec un des adjectifs.

ATTENTIVE	TIMIDE	IMPOLI	BAVARDE
-----------	--------	--------	---------

- Chaque fois qu'il rencontre une fille, il est tout rouge. Il reste muet, isolé. C'est un garçon **TIMIDE**.
- Il ne dit pas bonjour. Il ne dit pas merci. Il est très **IMPOLI**.
- Elle écoute avec attention. Elle ne se laisse pas distraire. C'est une élève **ATTENTIVE**.
- Elle parle, elle parle dans le couloir, dans le bus, en classe, à la maison. Elle est bien **BAVARDE**.

Anexo 22 – Aula 3 de Francês

ÉCOLE: Escola Secundária de Penafiel		PROFESSEUR STAGIAIRE: Amadeu Santos
DATE: le 14 février 2020	DURÉE DE LA LEÇON: 1h30m	HORAIRE: 15h15
NIVEAU: 7 ^{ème} année	NOMBRE D'ÉLÈVES: 28 (vingt-huit)	SALLE : 205
SOMMAIRE Les pronoms personnels toniques – exercices d'application. Interview avec un personnage francophone – exercice de production.		
ÉLEMENT MOTIVATION L'activité de production écrite et, surtout, d'interaction orale, permettra aux élèves de communiquer dans la langue cible en jouant une scène devant la classe. Le moment de la présentation des jeux de rôles et les accessoires seront motivants et attireront l'attention du public.		
LA LEÇON Thème: - L'interview avec un personnage francophone. Objectifs communicatifs : - Demander et donner des informations personnelles (nom, prénom, âge, nationalité, caractéristiques physiques et psychologiques); - Créer une interview. Objectifs lexicaux et grammaticaux : - Comprendre et appliquer les pronoms personnels toniques; - Employer le présent de l'indicatif des verbes 'être' et 'avoir' et des verbes qui terminent en –er. - Employer les déterminants numéraux cardinaux et les déterminants possessifs; - Appliquer les règles de formation du féminin des adjectifs; - Employer le lexique relatif à la famille, à la description physique et caractérisation psychologique et aux nationalités; Objectifs (inter)culturels: - Découvrir le monde de la BD - un moyen d'expression artistique intrinsèquement francophone -, notamment à travers des BD d'Astérix et Obélix; - Découvrir un peu sur la communication sociale francophone à l'aide de TV5monde.		
ÉVALUATION CONTINUE - Correction des exercices – le retour des élèves qui répondent/ont fait la correction des exercices. - La participation en salle de classe. - La participation dans l'activité des jeux de rôles. - Les attitudes et les valeurs.		
PROBLÈMES PRÉVUS ET SOLUTIONS		

- Comme d'habitude, le cours de français est l'avant dernier cours de la 7^{ème} E avant le week-end. Le Professeur prévoit que les élèves seront un peu fatigués et avec un manque relatif d'attention parce qu'ils sont à l'école depuis huit heures vingt-cinq du matin et ils ont des cours jusqu'à dix-huit heures trente. Ainsi, le Professeur apportera un cours dynamique et saisissant qui mettra les élèves, aussi bien que la langue française, au centre de la leçon. Le Professeur variera les modèles d'interaction et, donc, au-delà de l'interaction entre le Professeur et les élèves, ceux-ci seront invités à travailler individuellement et, surtout, le travail en binôme sera privilégié, étant donné que, ce cours-là, les élèves seront invités à jouer une scène devant la classe.
- Certains élèves pourront ne pas vouloir jouer la scène devant la classe. Le Professeur leur expliquera que, quand ils sont en train de jouer la scène, les accessoires qu'il a apportés et le décor qu'il projettera, les aidera à faire face à la honte ou à la peur d'être ridicule quand ils parlent la langue étrangère. Le Professeur les expliquera qu'ils sont des acteurs et qu'il compte sur eux pour que cette activité ait du succès.
- Pendant le cours, il y aura des élèves qui seront distraits. Le Professeur sera attentif et les captivera sans oublier les élèves qui, dans les mêmes circonstances, sont toujours attentifs et participatifs.
- Certains élèves pourront ne pas vouloir travailler avec la personne à côté d'eux. Le Professeur interviendra et expliquera que le succès d'un élève est le succès de tous et, en plus, on doit savoir travailler les uns avec les autres.

MATÉRIELS

- L'ordinateur
- La clé USB
- Le tableau blanc
- Le marqueur
- Le projecteur
- L'écran de projection
- La télécommande
- Présentations PowerPoint
- Manuel – page 46, exercice 2
- L'interview avec Céline Dion
- Deux chaises
- Des microphones
- Des cartes pour les interviews

ÉTAPES DURÉE INTERACTION	DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS	OBJECTIFS	MATERIELS
ACCUEIL (7 minutes) Pr. >> Él. (15h16) Pr. >> Él. (15h17) (15h19)	d) Le Professeur accueille les élèves. e) Le Professeur invite l'élève responsable ce jour-là à ouvrir la leçon au tableau. Le Professeur écrit le sommaire et s'assure que les élèves comprennent ce qui va se passer dans ce cours.	d) Engager les élèves dans le cours et leur rappeler que, à partir de ce moment-là, tous les intervenants sont censés communiquer en français. e) Rendre les élèves le plus autonomes possible, pour qu'ils s'aperçoivent qu'ils sont, en train qu'apprenants d'une langue étrangère vivante, des acteurs sociaux.	Tableau blanc Marqueur
CONCEPTUALISATION (18 minutes) P. >> Él. (15h22) Pr. >> Él. >> Pr. (15h23)	a) Le Professeur projette au tableau une phrase retirée du texte «La famille de Damien»: <i>À droite, tu vois, c'est son frère Maxime. Lui, il a quinze ans.</i> b) Le Professeur pose quelques questions conceptuelles par rapport à la phrase où on trouve le mot en gras: - <i>Quel est le sujet de la phrase?</i> [Les élèves ont déjà appris les pronoms personnels	a) Introduire le cours à travers un élément retiré de l'un des documents déclencheurs utilisés dans cette séquence de trois cours. b) Impliquer les élèves dans le procès de construction de leurs savoirs, attirer leur attention et activer leur capacité de spéculation.	L'ordinateur La clé USB Le projecteur L'écran de projection La télécommande

Pr. >> Él. >> Pr. (15h27)	sujets. Ainsi, ils sauront que 'il' est le sujet de la phrase. Cependant, certains élèves pourront dire que 'Lui' est le sujet de la phrase parce que ce mot est en gras.] - <i>Est-ce que ce mot est obligatoire dans la phrase?</i> - <i>Est-ce que la phrase a du sens sans ce mot-là?</i> - <i>Quel est la fonction de ce mot dans la phrase?</i> - <i>Quel est la place de ce mot dans la phrase?</i> Pour toutes les questions, le Professeur donne un retour aux élèves en sélectionnant les bonnes réponses. En cas échéant, le Professeur ajoutera des informations. c) Le Professeur projette un diaporama qui résume toutes les personnes des pronoms personnels sujets et toniques et qui met en relief la relation entre les deux types de pronoms personnels dans la phrase en sachant que les pronoms personnels sujets occupent la place de sujet dans la phrase et ils sont, donc, obligatoires et que les pronoms personnels toniques servent à emphatiser le sujet de la phrase et, par conséquent, ils sont facultatifs.	Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Encourager la participation des élèves. c) Systématiser l'un des cas où on utilise les pronoms personnels toniques.	
Pr. >> Él. >> Classe (15h28)	d) Le Professeur demande aux élèves de lire les phrases et leur explique au fur et à mesure qu'ils les lisent.	d) S'entraîner sur la lecture de phrases toutes simples.	

Pr. >> Él. >> Classe
(15h33)

1. Regarde les exemples dessous.

Ex.: À droite, tu vois, c'est son frère Maxime. Lui, il a quinze ans.

Emphatiser le sujet de la phrase	Moi,	j'ai trente ans.	Pronoms personnels sujets	Moi	Pronoms personnels toniques
	Toi,	tu as vingt-huit ans.	Je/J'	Toi	
	Lui,	il a quinze ans.	Tu	Lui	
	Elle,	elle a quatorze ans.	Il	Elle	
	Nous,	nous avons trente ans.	Elle	Nous	
	Vous,	vous avez vingt-huit ans.	Nous	Vous	
	Eux,	ils ont soixante-quinze ans.	Vous	Eux	
	Elles,	elles ont soixante-dix ans.	Ils	Elles	

- e) Le Professeur projette une bande dessinée et invite trois élèves à lire les bulles des trois personnages qui apparaissent dans les deux vignettes: Astérix, Obélix et Falbala.

2. Lis la bande dessinée et identifie la règle d'utilisation des pronoms personnels toniques dans les bulles de dialogue présentées.

Quelques heures plus tard...



Pr. >> Él >> Pr.
(15h36)

- f) Le Professeur pose quelques questions conceptuelles:
- Où sont les pronoms personnels toniques?
 - Est-ce qu'ils sont au début de la phrase suivis par une virgule?
 - Dans ces trois cas, que type de mot vient avant le pronom personnel tonique?

[Les élèves reconnaîtront que la place du pronom personnel tonique n'est plus la même. Si les élèves ne savent pas que les mots avant les pronoms personnels toniques sont des prépositions, le Professeur interviendra et ajoutera cette information pour éclaircir des doutes]

- e) **Motiver** les élèves à apprendre un point grammatical à travers un **élément culturel** intrinsèquement francophone, la BD. Maintenir et améliorer l'attention.

- f) **Impliquer** les élèves dans le procès de construction de leurs savoirs, attirer leur attention et activer leur capacité de spéculation.

Pr. >> Él. >> Pr. (15h38)	g) Avec l'aide du Professeur, les élèves sont invités à construire la règle.	g) Impliquer les élèves dans le procès de construction de leurs savoirs.	
RÉEMPLOI (8 minutes) Pr. >> Él. (15h40) Pr. >> Él. (15h41) Pr. >> Él. >> Pr. (15h44)	a) Les élèves sont invités à faire l'exercice 2 de la page 46 du manuel et à copier et à faire l'exercice qu'il projette au tableau. b) Le Professeur invite les élèves à faire les exercices individuellement et marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves font les exercices, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire. c) Le Professeur et les élèves corrigent les exercices ensemble.	a) Consolider ce que les élèves viennent d'apprendre. b) Pour suivre le travail individuel des élèves et vérifier s'ils ont bien compris les exercices. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver. c) Pour que les élèves aient un retour immédiat de leurs réponses. Valoriser le travail des élèves.	
EXEMPLIFICATION (8 minutes) Pr. >> Él. >> Pr. (15h48) Pr. >> Él. (15h49) Pr. >> Él. (15h50)	a) Le Professeur rappelle les élèves que, dans la semaine avant le test, ils ont analysé la description physique et la caractérisation psychologique de deux personnages francophones. Le Professeur demande « Lesquels? » [Les élèves se souviendront certainement que les deux personnages francophones analysés ont été David Guetta et Céline Dion]. b) Le Professeur informe les élèves qu'ils vont en savoir plus sur la vie de la chanteuse Céline Dion à travers une interview. c) Le Professeur organise la salle. Il met deux chaises devant la classe.	a) Faire le lien avec l'étape suivante, en utilisant le thème de dernières séances pour que les élèves s'aperçoivent que les savoirs acquis sont transversaux et ne jamais étanches. b) Attirer l'attention et motiver les élèves pour l'étape suivante. c) Surprendre les élèves.	Deux chaises

Pr. >> Él. (15h52)	d) Le Professeur invite une élève à venir devant la classe pour jouer le rôle de Céline Dion. Le Professeur, lui-même, jouera le rôle d'intervieweur.	d) Impliquer les élèves et les rendre des acteurs actifs dans la salle de classe avec l'aide du Professeur qui joue ici le rôle de guide , de manager et de metteur en scène . Motiver les élèves à apprendre la langue étrangère d'une façon plus amusante.	
Pr. >> Él. >> Pr. >> Classe (15h53)	e) Le Professeur invite l'élève à s'asseoir et les deux jouent la scène « L'interview avec Céline Dion ».	e) Donner un exemple qui aidera les élèves à accomplir la tâche finale .	
Pr. >> Él.	f) Les autres élèves sont invités à faire attention à la scène parce qu'ils aussi jouent le rôle de public.	f) Impliquer tous les élèves.	
PLANIFICATION (24 minutes) Pr. >> Él. (15h56) Pr. >> Él. (15h58) Pr. >> Él. (15h59)	a) Le Professeur explique aux élèves qu'ils vont travailler en binôme. Chaque paire doit choisir deux personnages, un intervieweur/euse et un personnage interviewé. b) Le Professeur projette la tâche au tableau: <i>« Imagine que tu es un personnage francophone très connu et, aujourd'hui, tu seras interviewé par un intervieweur/euse de TV5MONDE. »</i> c) Distribue une fiche: des interviews avec des espaces en blanc. Le Professeur informe les élèves qu'ils sont censés remplir les espaces en blanc de l'interview, suivant le	a) Donner des renseignements/règles sur la planification de l'activité: le schème d'interaction et les personnages à jouer. b) Pour que tous élèves sachent ce qu'ils sont censés faire. c) Organiser la planification de l'activité de production. Assurer que tous les élèves sont préparés	Cartes pour les interviews

	modèle de l'interview avec Céline Dion. Ensuite, ils sont invités à les coller dans une carte que le Professeur distribue et que leur servira de soutien pendant la simulation.	pour accomplir la tâche finale.	
Pr. >> Él. (16h00)	d) Le Professeur projette au tableau l'interview avec Céline Dion. Le Professeur explique que les élèves peuvent s'en servir pour la création de leurs propres interviews.	d) Donner un exemple qui aidera les élèves à accomplir la tâche.	
Pr. >> Él. (16h01)	e) Comme il s'agit d'un jeu de rôle, le Professeur explique qu'ils peuvent utiliser leurs données personnelles ou ils peuvent inventer des données.	e) Rendre les élèves des acteurs actifs dans la salle de classe et les encourager , à travers le jeu de rôle , à faire face au plateau qui est la vie réelle.	
Pr. >> Él.	f) Pendant l'activité, le Professeur marche autour de la salle pour s'assurer que les élèves travaillent ensemble, pour qu'ils ne se laissent pas distraire et pour les aider, si nécessaire.	f) Encourager le travail coopératif et l'interaction entre les élèves. Aider les élèves s'ils en ont besoin et les motiver.	
EXÉCUTION (25 minutes) Pr. >> Él. (16h20)	a) Le Professeur projette un décor de TV5MONDE et, au début de chaque simulation, il fait retentir un jingle pour que les élèves sachent qu'ils peuvent commencer. Les élèves seront invités à s'asseoir en deux chaises 'sur le plateau' et ils auront deux microphones.	a) Créer un décor qui se ressemble à la vie réelle. Le Professeur joue ici le rôle de guide , de manager et de metteur en scène .	Microphones
Paire >> Classe	b) Chaque paire est invitée à venir devant la classe et à jouer la scène à l'aide des cartes qu'ils ont préparées. Les volontaires commencent.	b) Rendre les élèves des acteurs actifs dans la salle de classe et les encourager, à travers le jeu de rôle, à utiliser la langue française	

		comme outil de communication important pour la vie de tous les jours.	
Plan de contingence	- Manque de temps: S'il y a des pairs qui ne peuvent pas présenter leurs interviews, ils seront invités à les présenter à la fin du trimestre. Les élèves seront invités à remplir un petit questionnaire sur ce cours-là. - Trop longtemps: Les élèves seront invités à remplir un petit questionnaire sur ce cours-là. Cette évaluation sera importante pour le rapport le stage du Professeur Stagiaire.		

Anexo 23 – Os “pronoms personnels toniques”

1. Regarde les exemples dessous.

Ex.: À droite, tu vois, c’est son frère Maxime. **Lui**, il a quinze ans.

Emphatiser
le sujet de la
phrase

Moi, j’ai trente ans.
Toi, tu as vingt-huit ans.
Lui, il a quinze ans.
Elle, elle a quatorze ans.
Nous, nous avons trente ans.
Vous, vous avez vingt-huit ans.
Eux, ils ont soixante-quinze ans.
Elles, elles ont soixante-dix ans.

Pronoms personnels sujets	Pronoms personnels toniques
Je/J’	Moi
Tu	Toi
Il	Lui
Elle	Elle
Nous	Nous
Vous	Vous
Ils	Eux
Elles	Elles

Anexo 24 - Os “pronoms personnels toniques après une préposition”

2. Lis la bande dessinée et identifie la règle d'utilisation des pronoms personnels toniques dans les bulles de dialogue présentées.

Quelques heures plus tard...



Après une préposition, on utilise un pronom personnel tonique.

Anexo 25 - Exercícios de aplicação – “Les pronoms personnels toniques”

2 Complète les phrases avec l'un des pronoms proposés.

MOI	LUI	TOI	ELLE	VOUS
NOUS		EUX		ELLES

- a. _____, nous nous entendons bien.
- b. _____, elles sont suisses.
- c. _____, c'est ma copine Patricia.
- d. _____, ils sont en quatrième.
- e. _____, vous êtes gentils.
- f. _____, il est très antipathique.
- g. _____, je suis ton ami.
- h. _____, tu es français, non?

3. Complète les phrases avec l'un des pronoms personnels toniques.

3.1. C'est pour moi? Oui, c'est pour _____.

3.2. Idéfix est avec Astérix et Obélix? Oui, il est avec _____.

3.3. Le soir, Obélix rentre chez _____.

Anexo 26 – Guião-modelo de preparação para os *jeux de rôles*



Français 7ème année
Jeu de rôle



Interview avec Céline Dion



Intervieweur: Bonjour Céline! C'est un immense plaisir de parler avec vous. Bienvenue!

Céline Dion: Merci beaucoup, je suis très heureuse d'être là!

Intervieweur: La première question - Quel est votre nom complet?

Céline Dion: Je m'appelle Céline Marie Claudette Dion.

Intervieweur: Quel est votre date de naissance?

Céline Dion: Ma date de naissance est le 30 mars 1968. Donc, j'ai 51 ans.

Intervieweur: Quelle est votre nationalité? Et où habitez-vous?

Céline Dion: Je suis canadienne et j'habite au Québec.

Intervieweur: Très bien! Et quels sont les noms de vos parents?

Céline Dion: Bien, mon père s'appelle Adhémar Dion et ma mère s'appelle Thérèse Tanguay.

Intervieweur: Vous avez des frères et des sœurs?

Céline Dion: Moi, j'ai sept frères et six sœurs. Nous sommes quatorze enfants.

Intervieweur: D'accord! Vous avez une grande famille! Comment vous décrivez-vous physiquement?

Céline Dion: Je suis grande, mince et blonde. Mes cheveux sont blonds, longs et ondulés et j'ai les yeux verts.

Intervieweur: Et, finalement, comment vous décrivez-vous psychologiquement?

Céline Dion: Je pense que je suis sympathique, extravertie et très travailleuse.

Intervieweur: Je vous remercie Céline Dion. À la prochaine!

Céline Dion: Merci à vous! À la prochaine.

Anexo 27 – Guião para os *jeux de rôles*

Interview avec un personnage francophone

Interview _____: Bonjour _____! C'est un immense plaisir de parler avec vous.
Bienvenu(e)!

_____ : Merci beaucoup, je suis très _____ d'être là!

Interview _____: La première question - Quel est votre nom complet?

_____ : Je m'appelle _____.

Interview _____: Quel est votre date de naissance?

_____ : Ma date de naissance est le _____. Donc, j'ai _____.

Interview _____: Quelle est votre nationalité? Et où habitez-vous?

_____ : Je suis _____ et j'habite _____.

Interview _____: Très bien! Et quels sont les noms de vos parents?

_____ : Bien, mon père s'appelle _____ et ma mère s'appelle _____.

Interview _____: Vous avez des frères et des sœurs?

_____ : Moi, j'ai _____. Nous sommes _____ enfants.

Interview _____: D'accord! Vous avez une _____ famille! Comment vous décrivez-vous physiquement?

_____ : Je suis _____, _____ et _____. Mes cheveux sont _____, _____ et _____ et j'ai les yeux _____.

Interview _____: Et, finalement, comment vous décrivez-vous psychologiquement?

_____ : Je pense que je suis _____, _____ et très _____.

Interview _____: Je vous remercie _____. À la prochaine!

_____ : Merci à vous! À la prochaine.

Anexo 28 – Cartão TV5monde



Anexo 29 - Cenário de televisão



Anexo 30 - Questionário de satisfação sobre a atividade de *jeu de rôle* – turma Z de Francês



O *jeu de rôle* como estratégia de desenvolvimento
da interação oral nas aulas de língua estrangeira



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Este inquérito tem como objetivo recolher informação sobre o uso dos *jeux de rôle* como **estratégia de desenvolvimento da interação oral** nas aulas de língua estrangeira e é parte de um projeto de investigação-ação que eu estou a realizar no âmbito do meu Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Francês na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ao participares neste inquérito, estás a indicar que compreendeste que todas as tuas respostas são **anónimas**. Não existem respostas certas ou erradas. Eu estou interessado em saber qual é a tua perceção relativamente à atividade do *jeu de rôle*.

Idade: _____

Género: Feminino

☐

Masculino

☐

Instrução: Coloca um (X) no retângulo ao lado da afirmação com a qual mais te identificas.

1	Durante as aulas, eu sinto-me confortável a falar francês.	
	Durante as aulas, eu não me sinto confortável a falar francês.	
2	A aula de preparação/apresentação dos <i>jeux de rôle</i> foram diferentes. Eu senti-me motivado.	
	A aula de preparação/apresentação dos <i>jeux de rôle</i> foram diferentes mas eu não me senti motivado.	
3	A atividade do <i>jeu de rôle</i> incentivou-me a falar francês.	
	A atividade do <i>jeu de rôle</i> não me incentivou a falar francês.	
4	A atividade do <i>jeu de rôle</i> ajudou-me a desenvolver a minha capacidade de interação oral em francês.	
	A atividade do <i>jeu de rôle</i> não me ajudou a desenvolver a minha capacidade de interação oral em francês.	
5	A atividade do <i>jeu de rôle</i> promoveu a cooperação no trabalho em pares e eu senti-me envolvido.	
	A atividade do <i>jeu de rôle</i> não contribuiu para a promoção da cooperação no trabalho em pares.	
6	Eu estou orgulhoso(a) dos resultados desta atividade e quero repeti-la.	
	Eu estou desapontado com os resultados desta atividade e não quero repeti-la.	

Merci beaucoup de votre attention!
Professor Amadeu Santos

Anexo 31 – Grelha de avaliação da atividade do *role-play* – turma Y de Inglês

		A	B	C		D		Final mark /20
		Creativity	Subject matter	Interactive Communication	Discourse Management	Pronunciation	Accuracy	
		Is the group bringing variety of ideas, contexts, and sources?	Respect of the subject matter: context and characters	Does the speaker keep the interaction going?	Fluency: automatic, expressive, meaningful	Are the answers clear?	- Does the speaker use grammatical forms with control? - Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about the subject matter?	
Group 1								
Group 2								
Group 3								
Group 4								

Group 5								
Group 6								
Group 7								

Anexo 32 – Grelha de avaliação da atividade do *jeu de rôle* – turma Z de Francês

		A	B	C		D		Note finale /100
		Créativité	Respect du sujet	Interaction communicative	Gestion du discours	Prononciation	Correction	
		Le groupe apporte-t-il une variété d'idées, de contextes et de sources?	Respect du sujet: contexte et personnages	Le locuteur maintient-il l'interaction?	Aisance: discours automatique, expressif, significatif	Les réponses sont-elles claires?	- Le locuteur utilise-t-il des formes grammaticales avec contrôle? - Le locuteur utilise-t-il un éventail de vocabulaire approprié pour parler du sujet?	
Binôme 1								
Binôme 2								
Binôme 3								
Binôme 4								
Binôme 5								
Binôme 6								
Binôme 7								

Binôme 8								