

Rosa Maria de Castro Sousa

Segundo Ciclo de Estudos em Ensino de Inglês e Francês  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

*O Role-Play /Jeu de Rôle* como Estratégia para a Promoção da Oralidade na  
Sala de Aula de Língua Estrangeira

Ano 2014

Orientador: Professor Doutor Nicolas Hurst

Coorientador: Professor Doutor José Domingues de Almeida

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

**U. PORTO**

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

### **AGRADECIMENTOS**

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente, nomeadamente, o Professor Doutor Nicolas Hurst, o Professor Doutor José Domingues, a Mestre Elisabete Guimarães, a Mestre Odete Pinho, a Sofia, os alunos das turmas de inglês e francês, a Vanessa, o Licínio, a Luísa, a São, o Paulo, o José Fernando, a Marina, a Inês e, finalmente, os meus pais, com o seu amor incondicional.

## RESUMO

A importância da comunicação não é uma temática nova quando nos debruçamos sobre a didática das línguas estrangeiras. A necessidade constante de comunicação na atualidade faz com que a informação seja transmitida a um ritmo tal que todo o indivíduo tenha de possuir ferramentas para sobreviver e vencer nesse mesmo mundo. Entre as técnicas existentes para conceder aos discentes estas ferramentas em sala de aula, existe o *role-play / jeu de rôle*. Devido à sua versatilidade e valor motivacional, torna-se uma escolha conveniente quando o professor pretende promover a oralidade em sala de aula de Língua Estrangeira. Ao participarem ativamente em contexto de sala de aula com esta técnica, os alunos vão começar a tornar-se mais autónomos na sua aprendizagem, a ter experiência de negociação, a aprender a seguir instruções e regras, a produzir textos orais e a possuir mais oportunidades para usar a oralidade num contexto o mais próximo da realidade possível, criando experiências significativas. Deste modo, surge um envolvimento autêntico que se traduz em momentos de produção oral. Para promover a oralidade de um modo que se quer dinâmico, a aplicação desta técnica baseia-se nos pressupostos da abordagem comunicativa numa perspetiva acional. Esta Investigação-ação explora, para além da importância da promoção da comunicação, o modo como o conhecimento da cultura da Língua Estrangeira se torna um fator igualmente importante para um uso efetivo dessa mesma língua.

**Palavras-chave:** abordagem comunicativa (acional), *role-play / jeu de rôle*, oralidade, motivação.

### **ABSTRACT**

The importance of communication is not a new matter when we focus on foreign language didactics. The constant need for communication nowadays makes it possible for information to be transmitted at such a pace that every individual must have tools to survive and succeed in this world. Among the classroom techniques available to enable students with those same tools is role-play. Due its versatility and motivational value, it is also a convenient choice when a teacher wants to promote oral skills in the foreign language classroom. While participating actively with this technique, in a classroom context, students will become more autonomous in their learning. They will be able to negotiate, to learn how to follow instructions and rules, to be able to produce oral texts and they will have more opportunities to use their oral skills in a context as similar as possible to the real world. Thus, an authentic involvement arises which leads to oral production. With the aim of promoting oral skills dynamically, the implementation of this technique is supported by the principles of the communicative approach (action-oriented). This action research project explores, in addition to the importance of promoting the communicative aspect of the language learning, the way in which knowledge of the target language culture is also an important factor in terms of effective foreign language use.

**Keywords:** communicative approach (action-oriented), role-play, oral skills, motivation.

## RESUME

L'importance de la communication n'est pas un thème nouveau, lorsque nous nous penchons sur la didactique des langues étrangères. Le besoin constant de communication aujourd'hui fait en sorte que l'information se transmette à une vitesse telle que l'individu doit avoir des outils pour survivre et réussir dans ce monde. Parmi les techniques actuelles qui procurent aux étudiants ces outils en salle de classe, le Jeu de Rôle, du fait de sa versatilité et de sa capacité de la motivation, s'avère un choix pratique quand il s'agit de promouvoir la communication orale dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. En participant activement dans le cadre de la classe avec cette technique, les apprenants deviendront plus autonomes dans leur apprentissage, auront une expérience de négociation, apprendront à suivre des instructions et des règles, produiront des textes oraux et auront plus d'occasions d'utiliser la langue orale dans le contexte le plus proche de la réalité possible, en créant des expériences significatives. Ainsi, on constate une véritable implication qui se traduit par une production orale. Pour promouvoir le dynamisme de l'orale, l'application de cette technique est basée sur les principes de l'approche communicative actionnelle. Cette recherche-action explore, en plus de l'importance de la promotion de l'aspect communicatif de l'apprentissage des langues, la manière dont la connaissance de la culture de la langue-cible s'avère également un facteur important en matière d'utilisation efficace des langues étrangères.

**Mots-clés:** approche communicative actionnelle, jeu de rôle, oralité, motivation.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Contexto de Investigação</b>	
<i>A escola</i> .....	3
<i>O perfil das turmas</i> .....	5
1.1.1 <i>A turma de Inglês</i> .....	6
1.2.2 <i>A turma de Francês</i> .....	7
1.3 <i>Identificação do Tema da Investigação-Ação</i> .....	8
1.3.1 <i>Formulação da Questão de Investigação</i> .....	9
<b>Capítulo II - Enquadramento Teórico</b>	
2.1 <i>A Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a Abordagem Comunicativa</i> .....	13
2.2 <i>A Oralidade</i> .....	16
2.3 <i>O Lúdico na Aprendizagem</i> .....	17
2.4 <i>Role-Play/Jeu de Rôle e a Abordagem Comunicativa</i> .....	19
2.4.1 <i>Promover a Oralidade através do Role-play/Jeu de Rôle</i> .....	22
<b>Capítulo III - Metodologia de investigação</b> .....	24
3.1 <i>Instrumentos de Recolha</i> .....	25
<i>Primeiro Ciclo</i> .....	30
3.2.1 <i>Aplicação do Questionário e Grelha de Observação</i> .....	31
3.2.1.1 <i>A Turma de Inglês – “Landscapes”</i> .....	32
<i>A Turma de Francês – “S. Valentin”</i> .....	35
3.2.2 <i>Descrição e Análise de Dados</i>	
3.2.2.1 <i>A Turma de Inglês</i> .....	37
3.2.2.2 <i>A Turma de Francês</i> .....	41
3.3 <i>Segundo Ciclo</i> .....	45
3.3.1 <i>Aplicação do Questionário e Grelha de Observação</i> .....	45
3.3.1.1 <i>A Turma de Inglês – “Catching a bus in London”</i> .....	46
3.3.1.2 <i>A Turma de Francês – “Visiter Paris</i> .....	48
3.3.2 <i>Descrição e Análise de Dados</i>	
3.3.2.1 <i>A Turma de Inglês</i> .....	55
3.3.2.2 <i>A Turma de Francês</i> .....	57
<b>Capítulo IV - Discussão e Conclusões</b>	
4.1 <i>Discussão</i> .....	62
4.2 <i>Validade dos Resultados</i> .....	67
4.3 <i>Conclusões</i> .....	68
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	72
<b>Anexos</b> .....	77

## **SIGLAS**

CEI - Currículo Específico Individual

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

LE - Língua Estrangeira

OCP - Organização Curricular e Programas

PAA – Plano de Atividades Anual

PI - Programa de Inglês

PNC - Plano Nacional de Cinema

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação

VARK – Visual Aural Read/Write Kinesthetic

## **LISTA DE FIGURAS**

- Figura 1 - Diapositivo 6 do PowerPoint apresentado na aula de Inglês, no 1º ciclo. (p. 33)
- Figura 2 - Diapositivos 7, 15 e 18, respectivamente, do PowerPoint visionado, aula de inglês, 1º ciclo. (p.33)
- Figura 3 - Bloco de imagens que representa algumas paisagens utilizadas na atividade de descrição, 1º ciclo. (p. 34)
- Figura 4 - Corações com mensagens em Fevereiro de 2014, aula de Francês, 1º ciclo. (p. 35)
- Figura 5 - Sequência de imagens antes de início da aula de Francês, 1º ciclo. (p. 36)
- Figura 6 - Mapa de rede de autocarros londrinos, na aula de Inglês, 2º ciclo. (p. 47)
- Figura 7 - Sala de Francês, 2º ciclo. (p. 50)
- Figura 8 - Primeiro diapositivo do PowerPoint, aula de Francês, 2º ciclo. (p. 51)
- Figura 9 - Segundo diapositivo do PowerPoint, aula de Francês, 2º ciclo. (p. 51)
- Figura 10 - Diapositivo com as instruções, aula de Francês, 2º ciclo. (p. 52)
- Figura 11 - Exemplo de cartão utilizado na aula de Francês, 2º ciclo. (p. 52)
- Figura 12 - Exemplo de mapa de um trajeto, aula de Francês, 2º ciclo. (p. 53)

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1 - A distribuição dos alunos da turma de Inglês segundo as respetivas faixas etárias. (p. 37)
- Gráfico 2 - Respostas da turma de Inglês às perguntas 13 e 14 no âmbito do questionário do 1º Ciclo. (p. 40)
- Gráfico 3 - A distribuição dos alunos da turma de Francês segundo as respetivas faixas etárias.(p. 41)
- Gráfico 4 - Respostas da turma de Francês às perguntas 13 e 14 no âmbito do questionário do 1º Ciclo (p. 43 )
- Gráfico 5 - Grelha de Observação, no 1º ciclo. (p. 43)
- Gráfico 6 - Respostas da turma de Inglês às afirmações 1 e 2 do questionário 2º ciclo. (p. 55)
- Gráfico 7 - Respostas da turma de Inglês às afirmações 3 e 4 do questionário 2º ciclo. (p. 56)
- Gráfico 8 - Respostas da turma de Inglês às afirmações 5 e 6 do questionário 2º ciclo. (p. 56)
- Gráfico 9 - Respostas da turma de Francês às afirmações 1 e 2 do questionário 2º ciclo. (p. 58)
- Gráfico 10 - Respostas da turma de Francês às afirmações 3 e 4 do questionário 2º ciclo. (p. 58)
- Gráfico 11 - Respostas da turma de Francês às afirmações 5 e 6 do questionário 2º ciclo. (p. 59)
- Gráfico 12 - Grelha de Observação, no 2º ciclo. (p. 60)

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 - Plano de Recolha de dados, 1º Ciclo. (p. 28)
- Quadro 2 - Plano de Recolha de dados, 2º Ciclo. (p. 30)

## **LISTA DE TABELAS**

- Tabela 1 - Respostas da turma de Inglês ao questionário “O *Role-Play / Jeu de Rôle* nas Aulas de Língua Estrangeira”, 1º Ciclo. (p. 38)
- Tabela 2 - Respostas da turma de Francês ao questionário “O *Role-Play / Jeu de Rôle* nas Aulas de Língua Estrangeira”, 1º Ciclo. (p. 41)

## INTRODUÇÃO

A população mundial ascende a mais de sete bilhões de pessoas e estima-se que existam no mundo mais de sete mil línguas vivas<sup>1</sup>. Diante tão grande diversidade e tendo em mente que o ser humano é um ente eminentemente social inserido num mundo cada vez mais multicultural, a necessidade de comunicar em mais do que uma língua torna-se indispensável.

Esta necessidade refletiu-se na experiência pessoal da investigadora, primeiro como aluna ingressada no ensino oficial português somente aos doze anos de idade e, a seguir, pela experiência profissional como professora no ensino de jovens e de adultos, onde constatou ser preciso utilizar várias abordagens e técnicas para auxiliar a ultrapassar a dificuldade de expressão oral na Língua Estrangeira (LE) por parte dos discentes.

Deste modo, quando a investigadora chegou à escola onde se realizou o estágio, em setembro de 2012 e em outubro de 2013, verificou que os alunos demonstravam essa mesma dificuldade: a de expressar-se oralmente em Inglês ou em Francês. Seguidamente, após reflexão e considerando várias técnicas para a promoção da oralidade com o objetivo dos discentes puderem utilizar a LE como meio de comunicação de forma mais autêntica, num ambiente seguro, com toda a autonomia possível ao seu nível de proficiência e centrando a aprendizagem neles próprios, foi escolhida a técnica do *role-play/jeu de rôle*.

Conseqüentemente, o grande propósito desta investigação-ação foi de, através do *role-play/jeu de rôle*, tentar estimular os princípios da abordagem comunicativa - que serão referidos com mais pormenor no Capítulo I - em concordância com as orientações metodológicas da Organização Curricular e Programas (OCP)<sup>2</sup> que, relativamente à disciplina de Francês, procura um pluralismo metodológico mais centrado no aluno que permita a motivação para uma aprendizagem comunicativa da língua estrangeira (OCP, p. 313). Concomitantemente, no Programa de Inglês (PI) para o 3º Ciclo, quando se aborda a metodologia, é mais uma vez referida a importância da autonomia do discente na aprendizagem, que é sempre vista com fins comunicativos e, por isso, deve possuir situações de interação que sejam o mais próximo do real possível (PI, p. 61). Assim, sustentado por estas considerações, o *role-play/jeu de rôle*, ao ser

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.worldometers.info> (acedido em 22/06/2014)

<sup>2</sup> Organização Curricular e Programas (OCP) - 3º ciclo- Vol. I - Programa aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto [Lisboa]: D.G.E.B.S.: Imprensa Nacional-Casa da Moeda [imp.], 1991.

utilizado na sala de aula, poderia resolver uma dificuldade em particular: a desmotivação dos alunos para a oralidade nas aulas de LE.

Torna-se evidente a necessidade de continuar a atribuir importância à comunicação efetiva na sala de aula de LE, pois a língua é algo vivo e não fechado numa gramática, num dicionário, num manual ou numa sala de aula. Aliás, em 2014, a investigadora teve oportunidade de testemunhar algumas apresentações de manuais escolares de língua francesa e inglesa para o oitavo ano e, para satisfação dela, foi dado constatar que há uma certa preocupação dos autores em dinamizarem o conteúdo dos mesmos com alguns jogos, vídeos, *role-plays/jeux de rôles*, etc., para criarem momentos de prática da competência oral na sala de aula. No entanto, e como defende Hurst (2014), ainda é necessária pesquisa na área destes novos materiais para testar a sua eficácia, não só ao nível da representação cultural nos manuais como também, acrescenta a investigadora, na promoção da oralidade.

Com o intuito de tentar contribuir para esses momentos de prática da competência oral na sala de aula, o presente relatório foi elaborado para apresentar a supracitada investigação-ação. Este relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, o contexto de investigação é apresentado, ou seja, a Escola e as turmas de Inglês e de Francês e é igualmente descrito o processo de identificação do tema que levou à formulação da questão de investigação.

No segundo capítulo, é abordado o enquadramento teórico onde se explana a utilidade da abordagem comunicativa na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, sem esquecer o papel da oralidade na sala de aula e do lúdico com fins pedagógicos nessa mesma aprendizagem. Por fim, é apresentada a ligação entre o *role-play/jeu de rôle* e a abordagem comunicativa, além de expor como esta técnica pode promover a oralidade.

O capítulo três debruça-se sobre a metodologia de investigação, que passa pela apresentação dos instrumentos de recolha e dos processos da aplicação dos mesmos, além da descrição da análise de dados obtidos nas duas turmas, tanto no primeiro como no segundo ciclo.

O último capítulo pretende apresentar várias inferências que surgiram dos dados recolhidos nos primeiro e segundo ciclos, fazendo com se chegasse a algumas conclusões e certas reflexões para futuras pesquisas.

## CAPÍTULO I - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

### 1.1 A Escola Básica Júlio-Saúl Dias

O presente estudo inscreve-se no âmbito de uma investigação-ação que assenta num *estudo de caso*, conduzido na Escola Básica Júlio-Saúl Dias, que, desde o ano letivo de 2012/13, pertence ao Agrupamento de Escolas Afonso Sanches, em Vila do Conde. Este tipo de estudo focaliza a sua pesquisa e ação no contexto da escola e da sala de aula, neste caso específico, na de Inglês e na de Francês. Por conseguinte, importa proceder a uma breve análise do contexto específico da Escola Júlio-Saúl Dias.

A Escola Básica Júlio-Saúl Dias era a única escola onde uma orientadora de Inglês e outra de Francês se responsabilizavam pelo acompanhamento de professores estagiários. A investigadora teve a oportunidade de passar dois anos letivos nesta escola, pois, por motivos pessoais e profissionais, não conseguiu estagiar nessas duas vertentes num só ano. No ano letivo de 2012/13, realizou o Estágio de Inglês, e, no ano seguinte, o de Francês. Por ter vivenciado esta situação, apercebeu-se que o facto de a Escola ter passado a fazer parte do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches trouxe algumas alterações. Entre elas, por exemplo, o desaparecimento dos *packs* de almoço variados e económicos e, infelizmente, a dispensa de alguns professores. Mas, por outro lado, vários aspetos não se modificaram, como, por exemplo, a biblioteca e as suas diversas iniciativas levadas a cabo para a promoção da leitura.

O facto de no segundo ano ter querido continuar a realizar esta investigação-ação nesta Escola em particular deveu-se a vários fatores. Primeiro, o ótimo acolhimento da parte das orientadoras, dos funcionários, dos professores e dos restantes membros da comunidade escolar. Depois, foi entendido ser mais credível para o presente estudo se o mesmo contexto escolar fosse mantido, nomeadamente a nível geográfico e sociocultural. Por motivos institucionais, os Estágios nesse ano letivo iniciaram apenas em outubro de 2013.

A Escola Básica Júlio-Saúl Dias está situada perto do centro de Vila do Conde e é um local onde o mar é ainda o elemento central da Vila e das suas gentes. Esta Escola alberga alunos provenientes de contextos familiares maioritariamente rurais e piscatórios. Deste modo, é perceptível que muitos alunos provêm de um contexto socioeconómico desfavorecido e que são, na sua generalidade, bastante humildes, levando a que exista uma quantidade elevada de alunos

que beneficiam de apoio da Ação Social e que haja uma alta taxa de desemprego dos pais e/ou encarregados de educação. Este contexto traduz-se num percurso escolar deficiente em que a grande maioria dos alunos não almeje um curso superior e não tenha muito incentivo no seu agregado familiar para obter bons resultados escolares. Assim, os discentes consideram apenas necessário começar a trabalhar o mais rapidamente possível.

Com este cenário, torna-se evidente que o incentivo, o carinho e até a imposição de regras por parte dos docentes façam com que alguns destes alunos consigam ultrapassar estas dificuldades, comecem a gostar de aprender e até a considerar que há outros caminhos que podem seguir para além de virem a ser pescadores ou agricultores. É verdade que a Escola Júlio-Saúl Dias não se destaca pelo seu sucesso escolar, em grande parte devido ao que acima foi exposto, mas alberga docentes e pessoal não docente sempre prontos a aplicar o Plano de Atividades Anual (PAA) que está repleto de atividades, clubes (de leitura, de matemática, de jornalismo, de yoga, etc.) entre outras iniciativas, como, por exemplo, a participação da Escola no Plano Nacional de Cinema (PNC), onde a cultura e a pedagogia estão sempre presentes.

O PAA da Escola é um “documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (artigo 9º, do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de Julho). Está em articulação com o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Educativo de Escola, documentos que definem a orientação conceptual pela qual se vai orientar a atuação pedagógica da escola, tanto na sua componente curricular como em todas as atividades de complemento e enriquecimento curricular ou extracurricular.

O PNC é uma iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros, através do Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, e do Ministério da Educação e Ciência, pelo Gabinete do Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, conforme Despacho n.º 15377/2013, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 229, de 26 de novembro de 2013. Durante o ano letivo de 2013/2014, estiveram envolvidos 32 Agrupamentos de Escolas, 35 Escolas, 175 Professores e 2 942 Alunos. A Escola Júlio Saul Dias integrou os participantes e, por exemplo, duas turmas foram ver o filme “Aniki-Bó-Bó”, de Manuel de Oliveira. Antes do visionamento do filme, os professores falam um pouco sobre o filme, a sua conceção e autor. Posteriormente, uma turma desta escola encetou uma atividade com base na frase: “Se eu tivesse que recomendar o filme “Aniki-Bó-Bó” a alguém diria...” o que proporcionou a partilha da experiência cinéfila.

Esta escola é um local que se pretende inclusivo, onde todas as pessoas são acolhidas e incluídas no seu seio, onde o esforço para motivar os alunos é constante assim como a constante participação em projetos. Foi tudo isto que, sem qualquer hesitação, me levou a querer voltar.

## 1.2 O perfil das turmas

Tanto no início do ano letivo de 2012/13 como no de 2013/14, foram colocadas à escolha dos estagiários, dentro do horário das orientadoras, as turmas disponíveis para serem observadas, para decidirmos com quais iríamos trabalhar. Assim, no primeiro ano, assisti a aulas de turmas de 8º e 9º, em Inglês, e, no segundo ano, de turmas do 7º e 9º, em Francês. O facto de a minha orientadora de Inglês não possuir turmas de 7º ano levou a que não pudesse optar por assistir a aulas desse ano de escolaridade. Assim, depois de algumas semanas de observação e de ter ministrado as aulas zero, o problema do presente estudo de caso foi identificado e o tema escolhido para esta investigação-ação.

Uma vez que este tema está ligado à utilização do *role-play/jeu de rôle*, considerou-se conveniente escolher uma turma de Inglês, o 8º C, e uma de Francês, o 7º E, não só por serem as que tinham os discentes com a idade mais apropriada para a implementação desta técnica, que será abordada com mais pormenor no ponto 2.3 deste relatório, como também por os sétimos e oitavos anos terem uma carga horária semanal maior do que os nonos. Poder observar os alunos num maior número de aulas ajudaria não apenas à deteção com mais exatidão do problema, como igualmente à aplicação da técnica, tornando o projeto mais exequível.

Pondo de lado a idade e o número de aulas, foi constatado que o nível de aprendizagem da LE ser diferente, ou seja, em Inglês, era, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER), o nível A2, e, em Francês, o nível A1. Acrescenta-se ainda que, excluindo quatro alunos na turma de Inglês, os restantes estavam efetivamente num nível mais abaixo dos conhecimentos pretendidos num 8º ano. De salientar que esta diferença existiria mesmo que optasse por escolher o nono ano de escolaridade. Há sempre diferença de dois níveis entre as turmas de Francês e de Inglês, visto estes aprendentes iniciarem a aprendizagem de Inglês (LE1) no 5º ano e a de Francês (LE2) no 7º ano de escolaridade.

### 1.2.1 A turma 8º C de Inglês

A turma de 8º ano de Inglês é constituída por vinte e cinco alunos, 13 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos.

No que se refere ao contexto socioeconómico destes aprendentes, apenas cinco alunos têm apoio de Serviços de Ação Social e apenas um dos pais se encontra em situação de desemprego. A maioria dos agregados familiares desta turma tem um rendimento médio, embora existam famílias economicamente menos favorecidas.

De um modo geral, a turma é interessada, mas a maioria dos discentes não revela muita motivação para a aprendizagem da língua inglesa. É composta maioritariamente por alunos sossegados, destacando-se, no entanto e pela negativa, um aluno que é mais difícil de controlar, já que interrompe constantemente as aulas, não só as de língua inglesa como também as de outras disciplinas, conforme se apurou nas reuniões de avaliação. Há, mesmo assim, dificuldades no uso da língua, especialmente na escrita e na oralidade, isto é, na produção escrita e oral por parte dos discentes da referida turma.

Globalmente, pode considerar-se que esta turma apresenta um aproveitamento bom e um comportamento satisfatório e, embora tenham sido aplicadas diferentes estratégias de recuperação a nove alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem, falta de concentração e de estudo e desinteresse. Destes, apenas três alunos repetentes reincidentes, ou seja, 12%, ficaram retidos por falta de empenho e desinteresse face às atividades escolares, sendo encaminhados para outros percursos. Durante o ano letivo, após alguns problemas disciplinares, esses três alunos foram considerados em risco de abandono escolar e no intuito de os sensibilizar, foi solicitada uma reunião informal com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), que elaborou um plano com o fito de haver uma mudança de atitude destes alunos face ao horário, a hábitos e a métodos de estudo. Caso essa alteração não se verificasse, proceder-se-ia à sua sinalização na CPCJ.

### 2.2.2 A turma 7º E de Francês

A turma de 7º ano de Francês é constituída por vinte alunos, embora um frequente um Currículo Específico Individual (CEI) e, por isso, não acompanha as aulas com os restantes colegas, não estando presente nas aulas de Francês. A turma é maioritariamente composta por rapazes, existindo apenas cinco raparigas. Na sua maioria, estes alunos têm entre 11 e 12 anos de idade, havendo apenas a aluna CEI com 13 anos e um aluno de origem chinesa com 14 anos.

Em termos socioeconómicos, o contexto familiar destes aprendentes é considerado médio, sendo que uma parte dos pais tem emprego efetivo e apenas quatro mães estão no desemprego.

Esta turma manifesta um nível aceitável de conhecimentos, embora parte dos alunos apresente dificuldades de aprendizagem, falta de concentração nas aulas e falta de capacidade para realizar rápida e eficazmente as tarefas pedidas – o que, muitas vezes, pode levar a que a atividade de *role-play/jeu de rôle* possa demorar mais do que inicialmente previsto. Apresentam, para além disso, um baixo domínio da pronúncia, excetuando dois elementos, uma aluna e um aluno, que detêm um nível muito bom. No geral, não são muito autónomos e precisam de incentivo para falarem. Cinco alunos nesta turma, cerca de 20%, têm plano de acompanhamento pedagógico. Estes alunos apresentam um atraso significativo na sua aprendizagem, mas, não obstante, passaram de ano.

A maioria apresenta alguma falta de maturidade, consequência da idade; contudo são respeitadores, cumpridores e tentam cooperar com o docente e ajudar os colegas. Um caso patente da ideia inclusiva desta Escola é o do aluno de origem chinesa, que é ajudado pelos colegas da turma, embora, mesmo assim, interaja muito pouco com os colegas.

Em relação à língua francesa, como se trata do nível de iniciação à língua e do primeiro contacto dos aprendentes com a mesma, há alguma dificuldade na produção escrita e oral, com predominância nesta última, o que faz com que o uso do *role-play/jeu de rôle* seja relevante para que os alunos utilizem a LE. A maioria dos alunos nesta turma mostrou preferência pela língua francesa em comparação com a inglesa, o que me espantou um pouco, pois, normalmente, apoiada na minha experiência e em diálogo com outros professores, acontece o contrário. No fim do ano letivo, transitaram todos os alunos, incluindo um que, embora não gostasse da língua francesa e demonstrasse sempre muitas dificuldades durante todo o ano, obteve nota positiva

para poder passar de ano por já ter quinze anos e estar ao abrigo do princípio da não-retenção escolar. É de referir que, no caso específico deste aluno, as suas dificuldades eram transversais a todas as disciplinas, mas que sofreu melhorias depois de ter beneficiado de aulas de Português / Língua Não Materna (PLNM).

Esta relutância generalizada de não quererem usar a oralidade revelou-se um dos fatores que me levou a querer trabalhar com esta turma. Durante as minhas regências, os alunos foram participativos e interagiram em Francês. Com o auxílio do *role-play / jeu de rôle*, criou-se uma empatia entre os alunos e a investigadora, aspeto afetivo que Brun (2003) refere ser positivo, pois é uma mais-valia para a aprendizagem da LE e, como a investigadora comprovou através da sua experiência, isso é igualmente importante na abordagem comunicativa da língua. Esta situação também ajudou na boa evolução do plano de aula, porque os discentes mostravam-se mais empenhados e utilizaram com maior frequência a LE.

### **1.3 Identificação do Tema da Investigação-Ação**

Numa primeira fase desta investigação-ação, foi necessário observar as duas turmas de Inglês e de Francês para apurar quais as dificuldades de aprendizagem mais evidentes em ambas.

No início do ano letivo, tanto em setembro de 2012 como em outubro de 2013, antes de contactar com as referidas turmas, as respetivas orientadoras deram aos professores estagiários o perfil geral dos grupos, abordado no ponto 1.2 deste capítulo, o que nos possibilitou conhecer algumas das dificuldades dos mesmos. Posteriormente, seguiu-se a entrada no contexto de sala de aula.

A receção nos dois grupos deu-se de forma significativamente distinta. Por um lado, os alunos de Inglês estavam já familiarizados com a presença de professores estagiários na sala, tornando o processo de habituação mais simples. Por outro lado, foi necessária uma apresentação mais pormenorizada destes na turma de Francês, pois, para além de ser a primeira vez que os aprendentes tinham a presença de professores estagiários na sala de aula, também eram mais novos, pois havia seis alunos com onze anos de idade. Por isso, foi importante explicar à classe a razão da presença destes novos elementos. Os alunos começaram por revelar curiosidade e algum embaraço e, nas primeiras aulas, estavam muito atentos ao que os professores estagiários faziam e preocupados se demonstravam alguma reação quando os discentes intervinham.

Após sensivelmente duas semanas, o facto da presença desses três elementos na sala foi-se tornando algo rotineiro e os alunos começaram a agir de forma habitual, sem que a essa presença lhes causasse qualquer incómodo. Isto permitiu que, em fins de setembro de 2012 e de outubro de 2013, fosse possível começar a observar as turmas sem a presença deste constrangimento inicial para obter a recolha de dados mais fidedignos para esta investigação.

### 1.3.1 Formulação da Questão de Investigação

Durante os diversos momentos de observação, foram detetadas, tanto na turma de Inglês como na de Francês, dificuldades na fase da produção, na escrita e na oralidade, mais ainda nesta última, uma vez que os aprendentes usavam normalmente a língua materna ou ficavam calados. Na turma de Inglês, havia um aluno cuja participação excessiva se tornava, por vezes, inoportuna e perturbadora do bom funcionamento da aula e, igualmente na turma de Francês, alguns discentes revelavam o mesmo comportamento. A investigadora começou então a refletir sobre este assunto e a tentar encontrar maneira de ajudar os aprendentes a participar na LE e, ao mesmo tempo, gerir o (s) mais falador (es).

Ao analisar as metas curriculares de Francês, tendo como referência o QECR, foi verificado que, para o 7º ano (nível elementar A1.2), quando a questão da interação oral geral é abordada, esta informa que o aluno:

“É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e direta de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.

É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.” (QECR, 2001, p. 114)

Já no caso do 8º ano, nível A2, segundo o QECR, ao analisar as metas curriculares de Inglês, ao abordar esta mesma questão, é esperado que o aluno tenha capacidades para “Participar num diálogo simples, previamente preparado, podendo pedir ajuda e reformular” (Metas Curriculares, 2013, p. 24) e, neste ano escolar, no ponto 7, ainda se acrescenta que o aprendente deve conseguir “Pedir, dar e receber informações, em situações do quotidiano (compra de bilhetes, horários, compras em lojas).” (*Ibidem*). Atendendo a estas orientações e com o intuito de perceber o problema da fraca oralidade dos discentes, foi considerada a abordagem comunicativa na aprendizagem de uma LE, onde enfoque é dado à competência comunicativa e ao

conhecimento da cultura, relegando, para segundo plano, as capacidades abstratas do aprendente que o levam somente a produzir frases gramaticalmente corretas. Embora não as deixando de lado, não lhes atribui o objetivo principal. Além desta abordagem, foi igualmente lembrado o paradigma desenvolvido por Fleming e Mills (1992) assente no modelo VARK (*Visual Aural Read/Write Kinesthetic*), um questionário que iria ajudar os estudantes a descobrirem qual o(s) seu(s) estilo(s) de aprendizagem. Neste sentido, ao terem consciência do(s) seu(s) estilo(s), poderiam adaptar os métodos de aprendizagem para obter melhores resultados. Assim, se soubessem que tinham um estilo mais visual, auditivo, de escrita /leitura ou cinestésico – ou uma combinação destes – podiam aplicar o tipo de estudo ao seu(s) estilo(s) para obter maior sucesso escolar.

De acordo com Wehrwein, Lujan e DiCarlo (2007) e corroborado por Shah, Joshi, Mehta e Gokhle (2011), o modelo VARK tem limitações, como, por exemplo, o de não ter sido ainda validado a nível estatístico. Embora não tenha sido diretamente aplicado nesta investigação-ação, foi considerado importante uma vez que os estilos de aprendizagem dos discentes são diversos e devem ser tidos em consideração quando os planos de aula são elaborados. Ao conhecer os seus alunos, o professor pode elaborar aulas motivadoras, adequadas e eficazes.

Nas idades dos alunos em estudo, ainda mais do que quando são mais velhos, os conhecimentos são adquiridos mais facilmente se atuarem, se tiverem de agir e, partindo do princípio de que, em circunstâncias de necessidade de comunicação na LE, esta passará muito mais frequentemente pela competência oral do que pela escrita, tornou-se evidente a necessidade de proporcionar a estes estudantes situações onde a oralidade fosse explorada.

Para chegar a esta conclusão, foi efetuada a observação direta. Para além disso, foram tirados apontamentos sobre a quantidade de vezes que os alunos utilizavam a LE em contexto de sala de aula, foram analisados os testes e a produção de textos por parte dos mesmos e, deste modo, foi possível detetar este problema, isto é, a dificuldade na produção oral e escrita. A experiência pessoal da investigadora adquirida durante as aulas que lecionou numa escola de línguas privada e na formação de adultos, serviu igualmente para proporcionar informação sobre a utilização de algumas estratégias, como, por exemplo, jogos, *role-plays/jeux de rôle* e imagens para promover a oralidade em sala de aula.

Outro fator tomado em consideração foi a faixa etária dos alunos que nesta investigação-ação tinham, na sua maioria, como já referido, doze anos, idade em que o lúdico é ainda muito importante durante o processo de aprendizagem, como será sustentado no ponto 2.3. Apoiada na experiência profissional da investigadora, foi constatado que o facto de possibilitar essa aprendizagem com atividades lúdicas, ou seja, atividades que através do lúdico alcancem fins pedagógicos/comunicacionais, vai proporcionar a oportunidade ao aprendente de entrar dentro do mundo do “outro”, diferente não só a nível linguístico e comunicativo, como também cultural, fazendo com que o aluno se torne elemento ativo na aquisição do conhecimento da LE.

Importa referir que não deve confundir-se a atividade lúdica com fins pedagógicos com a mera distração ou brincadeira trivial. Almeida (1994) menciona que trabalhar com atividades lúdicas permite aos discentes:

- desenvolverem a criatividade, a imaginação e a sociabilidade;
- reforçarem os conteúdos lecionados;
- reforçarem o respeito pelas regras, colegas e professor;
- aceitem opiniões diferentes;
- adquirirem novas competências e capacidades;
- reforçarem os laços com os seus companheiros;
- tornarem-se mais seguros e confiantes;
- serem mais espontâneos, pois o lúdico é inerente à condição humana e permite uma melhor integração na turma e, até, na escola (...).

Deste modo, através da atividade lúdica, o aprendente detém uma parte ativa na sua aprendizagem, onde a negociação, a motivação e a oralidade em LE são fulcrais. Por terem de respeitar regras e/ou instruções, vão igualmente ser responsáveis pelo bom desenrolar das atividades, pela sua eficácia e pela sua manutenção nos planos de aulas. Depois de considerar várias estratégias para a promoção da oralidade em sala de aula e pesando tudo o referido atrás, foi considerado que o *role-play/jeu de rôle* poderia ser a técnica mais adequada neste contexto. Para além dos outros motivos já mencionados, ela permite a utilização de diferentes modalidades de aprendizagem - visual, auditiva, leitura/escrita e cinestésica - e proporciona situações onde a oralidade é explorada num contexto específico.

Após esta reflexão, foi formulada a questão a que iria tentar responder durante estes dois anos letivos: *“Como é que o Role-play/Jeu de Rôle pode promover a oralidade na sala de aula de Língua Estrangeira (LE)?”*

## **CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo, pretende apresentar-se de uma forma não exaustiva alguns dos estudos sobre a oralidade na aprendizagem de uma LE e pôr em perspetiva a importância que tem vindo a ser dada à comunicação, como já referido, dentro e fora da sala de aula.

O ensino de uma língua estrangeira tem sido alvo de uma vastíssima quantidade de obras que vão acompanhando o processo de evolução desse mesmo ensino, nomeadamente com a introdução de novas metodologias, abordagens e técnicas. Tendo isto em consideração, a investigadora deve procurar um rumo homogéneo para a pesquisa, com um quadro conceptual limitado – não deixando de lado outras formas de abordagem – e a consciência de que a sua perspetiva é parcelar e incompleta, devido à complexidade deste assunto. Importa ainda referir que, sendo uma investigação-ação, esta está limitada, por um lado, ao contexto, aos intervenientes e a um espaço temporal, mas, por outro lado, oferece alguns dados que poderão ser usados em estudos futuros.

### **2.1 A Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e a Abordagem Comunicativa**

De acordo com a Direção Regional de Educação (DGE)<sup>3</sup>, a aprendizagem de línguas estrangeiras é vista como um fator essencial tanto para o acesso ao conhecimento como para a mobilidade pessoal e profissional do indivíduo. A DGE acrescenta ainda que ao dominarmos várias línguas vamos alargar os nossos horizontes culturais, pois passamos a comunicar com outras culturas, tendo acesso a outros modos de viver e pensar.

Estas afirmações vêm suportar a ideia que o ser humano é um ente eminentemente social inserido num mundo cada vez mais multicultural e a oralidade é uma forma de transmissão não apenas de experiências e de conhecimentos como também da obtenção de costumes, de crenças e de narrativas, permitindo a interação com o “outro”. Deste modo, se através da fala há a transmissão de pensamentos e a comunicação entre culturas, torna-se fundamental que sejam elaboradas e postas em prática abordagens, perspetivas ou técnicas que promovam a aprendizagem e o ensino da comunicação oral.

---

<sup>3</sup> Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação. (s/d). Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=70>

Esse é um dos objetivos do Conselho da Europa quando, através do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR), pretende:

Assegurar, o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efetivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas e especialmente:

- 1.1. lidar com situações da vida quotidiana noutra país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo;
- 1.2. trocar informações e ideias com jovens e adultos, falantes de uma outra língua e comunicar aos outros pensamentos e sentimentos;
- 1.3. adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural (QECR, 2001, p. 21).

Deste modo, procura-se promover e alcançar, no espaço europeu, o chamado plurilinguismo, que se pretende acompanhado, como se pode inferir, pelo pluriculturalismo.

Assim, tanto a nível europeu como mundial, para que o aprendente tenha acesso ao conhecimento do “outro”, desenvolvendo-se a nível pessoal e social, tornando-se um cidadão com capacidades de comunicação e de diálogo intercultural, a aula de LE deve privilegiar o aperfeiçoamento da oralidade. Quantas mais línguas forem dominadas mais fácil é o acesso a fontes variadas de conhecimentos, tornando exponencialmente maior a sua sabedoria e a possibilidade de mobilidade e de emprego.

Porém, como Bygate (1987) referiu, para testar se os aprendentes sabem falar é preciso que efetivamente digam alguma coisa. Aqui, este autor parte para a distinção entre “*knowledge*” e “*skill*”, sendo que a primeira depende do conhecimento da língua, do vocabulário, da gramática, entre outros e a segunda resulta da capacidade que o aprendente tem de usar a língua, de falar. Torna-se evidente que é necessário possuir o conhecimento da primeira para fazer uso da segunda, mas, para isso, é preciso saber qual é a que o professor quer trabalhar e avaliar. Caso optar pela segunda, este autor alega que pode ser vista de duas formas, a “*motor-perceptive skill*” e a “*interaction skill*”, não deixando de mencionar alguns constrangimentos que estão presentes durante o intercâmbio oral como, por exemplo, a pressão do tempo de resposta e a “*reciprocity condition*”, ou seja, a condição que faz com que os intervenientes numa interação

oral tenham de ser flexíveis para falar e para ouvir ativamente. Este autor considera que o conhecimento sobre a gramática e a pronúncia são muito importantes embora, para ele, possuir conhecimentos não é suficiente pois é preciso usar efetivamente - na ação - esses conhecimentos.

Esta perspectiva ligada à abordagem comunicativa que surgiu nos finais dos anos setenta em oposição aos métodos tradicionais, onde a gramática e a estrutura da língua eram considerados o mais importante (Brumfit & Johnson, 1979) levou a que muitos professores optassem por dar as suas aulas focalizando as competências orais dos seus discentes. Assim, “*grammar-based syllabuses were replaced by communicative ones built around notions, functions, skills, tasks and non-grammatical units of organization*” (Richards, 2008, p. 2). O enfoque era dado à comunicação efetiva, uma vez que a língua é cada vez mais considerada um meio de comunicação e não um fim em si mesmo, pelo que o desenvolvimento da competência comunicativa, nomeadamente das suas subcategorias, as competências linguística, discursiva e sociolinguística, possibilitaria ao aprendente uma comunicação apropriada e eficaz (Hymes, 1972) dentro e fora da sala de aula.

A abordagem comunicativa tem garantido uma grande influência no ensino das línguas estrangeiras e tal tem sido considerado relevante devido à necessidade crescente de adotar metodologias centradas no aluno, visando a sua autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem. No caso dos programas nacionais das disciplinas de Inglês e de Francês, as duas línguas visadas neste estudo, eles sublinham ainda a importância da promoção da “comunicação enquanto fenómeno de interação social”<sup>4</sup> e avançam com a proposta da utilização de metodologias assentes em “estratégias conversacionais” para alcançar objetivos comunicativos<sup>5</sup>. Deste modo, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno afigura-se um dos principais pontos destes programas e, nesse sentido, as estratégias que estimulem a oralidade podem ser consideradas essenciais.

Chegada esta abordagem, a aprendizagem das línguas estrangeiras propõe-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos para que possam interagir com o “outro”. Todavia, como exposto por Abdallah-Preteille (2011), tem de se compreender que “*La diversité est ce qui caractérise l’humain et conduit par là même à l’universalité. La reconnaissance des singularités ne doit pas nous conduire à nier le principe de l’universalité de la culture et de la nature*

---

<sup>4</sup> Ministério da Educação. (1997). Programa de Organização Curricular do Ensino Básico – 3º Ciclo – LE1, p. 5.

<sup>5</sup> Ministério da Educação. (2000). Programa de Francês, 5ª Edição, p. 28.

*humaine.*” (Abdallah-Preteuille, 2011, como referido em Bizarro, 2012, p. 94). O aprendente tem de sair de si, não perdendo a sua identidade, e agir para comunicar com o “outro”, baseando a aprendizagem da língua numa perspetiva mais acional.

## 2.2 A Oralidade

A Infopédia, dicionário *online* da Porto Editora, define oralidade<sup>6</sup> como uma modalidade de realização da língua com uma característica momentânea e única devido à presença de diálogos.

De facto, por ser única, a fala pode manifestar-se de várias maneiras, até através de silêncios. Como Bygate (1987) defendeu, o difícil é colocar os alunos a falar. Uns podem não falar por medo de não saberem falar, outros por receio de serem avaliados e inúmeros motivos diferentes, mas, por vezes, os silêncios dizem muito. Cabe ao professor saber avaliar se o silêncio tem a ver com o não saber ou se há outro motivo.

A oralidade depende não apenas de dominar a língua, mas também de falar, de saber ouvir e de transformar frases em enunciados. Há repetições, paragens e avanços e recuos. Pronomes trocados, acordos incorretos, muitos pequenos erros ou descuidos que, por vezes, são desculpados para que haja comunicação, para que a mensagem seja transmitida. Nestes momentos, o professor tem de decidir se dará mais importância à correção linguística ou à comunicação.

Ainda há alguma relutância por parte de alguns professores em proporcionar momentos de oralidade na sala de aula, pois há o receio de os alunos fazerem mais ruído, de não terem tempo para terminar o programa anual, de perderem o controlo. É evidente que não se vai estar sempre a falar e a gramática e o vocabulário não vão ser esquecidos. Como tenho vindo a constatar, temos de ser criativos, pois cada vez mais os professores são levados a descobrir novas formas, novas abordagens para fazer com que os aprendentes gostem e aprendam uma LE. Deste modo, os erros estruturais vão continuar a ser corrigidos; apenas não vão ser o enfoque principal do ensino. O que cada vez mais parece importante hoje em dia, em que existe uma evolução tecnológica constante e à qual os alunos estão em estreito contato, é que a sala de aula seja um local inovador, aliciante. Por isso, uma aula sempre igual, com os alunos sempre sentados a ouvir

---

<sup>6</sup> Infopédia (2003-2004). Porto: Porto Editora. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/oralidade>.

o professor e a passar o que foi escrito no quadro e pouco mais, vai levar à desmotivação e ao desinteresse. Em contrapartida, uma aula onde tanto a competência linguística como a pragmática e a sociolinguística sejam utilizadas de modo coerente e consciente parece ter todas as componentes para ser bem-sucedida.

Ao analisar o discurso do aluno, o professor deve tentar descobrir se são erros pontuais ou se há falha ao nível linguístico (vocabulário, gramática, pronúncia) ou pragmático (funções, discurso) ou até da interferência da língua materna. Após análise e reflexão, pode agir e tentar planificar as aulas de modo às falhas serem supridas e isso irá permitir que o aluno fique cada vez mais confiante e cada vez mais participativo ao nível da oralidade. Como Harmer (2004) sugeriu, o professor deveria corrigir as falhas das atividades de competência oral chamando a atenção mais tarde e não interrompendo a atividade para as corrigir.

Paralelamente, um modo de promover a motivação para a oralidade pode ser através do lúdico, ou seja, como refere Aden (2006), utilizar atividades que “*favorisent la dynamique de groupe, la socialisation, l’attention, la prosodie, la compétition, l’interaction.*” (p. 38) e, segundo este autor, o jogo é utilizado principalmente como uma estratégia para compensar a falta de autenticidade de comunicação na sala de aula. Assim, com esta ideia em mente e sustentada na reflexão de Almeida (1994), abordada no ponto 2.3 deste capítulo, na qual o autor exprime a diferença entre atividade lúdica com fins pedagógicos e a mera distração ou brincadeira trivial, a técnica de *role-play/jeu de rôle* poderia enquadrar-se nesta tipologia de atividades.

No âmbito desta investigação-ação e atendendo às limitações da mesma já referidas, não foi tentada uma abordagem totalizante desta temática, mas sim tentaram criar-se situações onde os alunos pudessem utilizar a LE em contexto de sala de aula, cuidando que fossem o mais perto da realidade possível. Após a identificação do tema da investigação, colocada a questão de investigação, mencionados no Capítulo I e com base na teoria disponível, foi escolhido o *role-play/jeu de rôle* como técnica para promover o uso de LE na sala de aula.

### **2.3 O Lúdico na Aprendizagem**

Para referir a importância do lúdico na aprendizagem importa referir os estágios do desenvolvimento humano preconizados por Piaget, mencionado por Pinto (2001), cujo modelo prima pelo rigor científico e que muito tem contribuído para a área da educação. Segundo Piaget,

a espécie humana passa por quatro períodos no seu processo de evolução. Durante cada um desses períodos, o ser humano possui características específicas no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento. Embora apresente os quatro Estágios que Piaget considera importante no desenvolvimento humano, será apenas focalizado o terceiro que se debruça sobre as operações concretas.

Os quatro Estágios são:

1º período: Sensório-motor	(0 a 2 anos)
2º período: Pré-operatório	(2 a 7 anos)
3º período: Operações concretas	(7 a 11 ou 12 anos)
4º período: Operações formais	(11 ou 12 anos em diante)

O período das operações concretas (7 a 11, 12 anos)<sup>7</sup> é o momento em que a criança tem a capacidade de estabelecer relações e coordenar coerentemente pontos de vista diferentes. É nesta altura que a criança começa a ter noção dos conceitos de tempo e de número, mas ainda pode estar um pouco ligada ao período anterior (pré-operatório), onde as ações físicas são fundamentais para haver aprendizagem. É claro que, segundo este autor, a criança está igualmente em fase de transição para o período seguinte, onde vai já conseguir raciocinar sobre hipóteses e fazer uso da lógica formal. Deste modo, esta idade ainda tem resquícios da idade em que a ação é importante na aprendizagem e, ao mesmo tempo, já pode conter raciocínios de lógica formal. Esta situação vai ser benéfica à introdução de uma técnica de aprendizagem onde o lúdico esteja presente e, simultaneamente, a criança já consiga refletir sobre a sua ação e a dos seus colegas, o que irá ser importante aquando do preenchimento das grelhas de observação e dos questionários por parte dos aprendentes, utilizados no âmbito desta investigação-ação.

Araújo (2011) refere que os professores notam que os jogos proporcionam um estímulo na sala de aula, pois há interação, e que são veículos para a construção dos conhecimentos pelos alunos. Não obstante, há ainda muitos professores que evitam o lúdico por pensarem que vai impedir que se cumpra o programa a lecionar nos diferentes anos de escolaridade ou por pensarem que vão perder autoridade, que vai haver muito barulho. A investigadora partilha da visão de Berthou (2006) que acredita que o professor continua a ser “*le maître de son domaine*” e, pelo contrário,

---

<sup>7</sup> Infopédia (2003-2004). Porto: Porto Editora. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$jean-piaget](http://www.infopedia.pt/$jean-piaget).

até reforça a sua autoridade, pois quando houver barulho o que diz faz sentido para o aluno: “*Si vous faite trop de bruit, on ne peut pas continuer à jouer, si vous réagissez de telle ou telle manière, vous bloquez le jeu.*” Deste modo, visto os alunos aparentarem gostar de atividades lúdicas, vão provavelmente sentir-se mais motivados, não fazendo ruído desnecessário e adquirindo conhecimentos de um modo mais interativo, mais acional.

Outro fator importante para se alcançar uma aprendizagem eficaz é a forma como a sala de aula está preparada no momento da atividade. No decorrer das aulas no âmbito desta investigação, houve o cuidado de colocar sempre algo na sala de aula para que os alunos sentissem o espaço físico da aula também como parte integrante da atividade e, por vezes, representativa da cultura da LE em questão. Isso foi feito para que a integração do discente na atividade fosse facilitada e lhe proporcionasse experiências significativas, simultaneamente motivando-o e estimulando a promoção da comunicação oral. Na sala de aula, durante as aulas lecionadas, foram colocados vários objetos relacionados com a LE e/ou tema a tratar (*posters* de pessoas e lugares, panfletos, *realia*, entre outros), que permitiram ao discente uma sensação de fazer parte daquele contexto, possibilitando deste modo uma introdução e um desenvolvimento do tema mais eficazes.

#### **2.4 O *Role-play/Jeu de Rôle* e a Abordagem Comunicativa**

Van Ments (1999) referiu que ler ou ouvir falar de algo não é o mesmo que usufruir da experiência e é muitas vezes através da experiência que a compreensão e a mudança chegam. De facto, é pretendido que os alunos consigam perceber o valor da aprendizagem de uma língua estrangeira, dando-lhes motivos para perceberem quão benéfica e útil esta pode ser na sua vida, na realidade do dia-a-dia e não apenas no que se confina à sala de aula.

Com o *role-play /jeu de rôle*, o discente é colocado numa situação que impõe o mesmo tipo de constrangimentos e pressões que existem no mundo real e este é um dos objetivos primeiros da abordagem comunicativa. Embora esta abordagem continue ainda hoje em evolução, podemos admitir que o sucesso da aprendizagem de uma língua assenta em comunicar de um modo autêntico e com um objetivo comunicacional real.

Leffa (1988), por exemplo, aborda esta visão da língua ao referenciar as taxonomias de Wilkins e Van Ek :

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais e categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo, pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.) (p. 14)

Ainda segundo Leffa, estes autores criaram a abordagem comunicativa, aliados à escola de Chomsky.

Deste modo, como referiu Roque (2005), o modelo estrutural-behaviorista de finais do século XIX e início do século XX, fundamentado em vários autores entre os quais Pavlov, Watson e Skinner (baseado no estudo mecânico, sistemático e repetitivo das estruturas da língua) deixa progressivamente de ter protagonismo nas duas últimas décadas do século XX, devido ao novo modelo comunicativo-constructivista onde estão como precursores Piaget e Vygotsky, entre outros. Esta abordagem comunicativa baseia-se no uso competente da língua em situações concretas de interação linguística, onde o processo e, por fim, a comunicação, são os fatores mais valorizados.

Assim, com a abordagem comunicativa, segundo as ideias expressas por Wilkins e Van Ek (Leffa, 1988), saber perguntar, por exemplo, onde fica um monumento ou como comprar um bilhete de autocarro, ou seja, saber comunicar em contextos o mais aproximado do mundo real possível é um objetivo a alcançar nas aulas de LE. Com esta abordagem, o aprendente também beneficia de uma aula mais centrada em si, estando mais envolvido no processo de aprendizagem, através das várias estratégias adotadas obtém mais “tempo de antena”, participa mais, interage com os outros, negocia, e, finalmente, exprime-se na LE de um modo que se pretende o mais perto do real possível, mas num contexto seguro que providencie uma oportunidade aos alunos menos participativos e mais envergonhados para usarem a LE. Sejam as turmas compostas com mais ou menos alunos e apoiada na minha experiência profissional, o

*role-play/jeu de rôle* é uma técnica a considerar quando se pretende melhorar a produção oral através de tarefas baseadas em trabalho de grupo ou de pares. Deste modo, o *role-play/jeu de rôle* parece ser um modo de levar a bom porto a vontade de existir maior produção oral em LE.

A corroborar esta conjuntura, hoje em dia, como já referido, parece haver um cuidado maior nos manuais escolares em introduzir algumas atividades em que a interação oral seja possível. Deste modo, vários diálogos e diversas situações são apresentados, inseridos nos temas abordados no 8º ano, com o intuito de promover a oralidade. Existem diferentes atividades visando essa mesma oralidade e nos manuais que tive a oportunidade de analisar, além de outras técnicas, existem algumas atividades de *role-play/jeu de rôle*. Esta é uma técnica que pode ser utilizada de inúmeros modos, sempre com o mesmo objetivo: promover a oralidade na sala de aula tentando que o aluno tenha um discurso o mais aproximado possível de uma situação autêntica.

O *role-play/jeu de rôle* é utilizado para promover a oralidade na sala de aula de LE e pode proporcionar aulas motivadores e como Harmer (2002) constatou “(...) *motivation is essential to success: that we have to want to do something to succeed at it*” (p. 51). Partindo desta premissa, percebemos como é importante motivar os nossos alunos para que alcancem o sucesso na sua aprendizagem, para que queiram participar nas atividades e progredir na aprendizagem da LE e esta motivação parece ser conseguida com esta técnica.

Outro aspeto a considerar em relação às atividades promovidas na sala de aula é o de serem relevantes para as necessidades dos aprendentes e utilizarem linguagem autêntica como um meio eficaz para melhorar a sua competência comunicacional. Willis (1996) sustenta esta ideia ao definir uma tarefa (*task*) como uma atividade onde a língua alvo (LE) é usada pelo aprendente com um objetivo comunicativo para alcançar um fim. Esta autora é apoiada por Nunan (1989), que considera uma atividade/tarefa como parte do trabalho dentro da sala de aula que envolve alunos e focaliza a sua atenção no significado da LE e não tanto na sua forma. De acordo com estas afirmações, o aprendente vai poder utilizar o *role-play/jeu de rôle* como uma tarefa empregando os conhecimentos adquiridos anteriormente para alcançar o objetivo comunicacional proposto e este é, sem dúvida, o propósito principal desta técnica.

Em 2006, Van den Branden revela que a atividade/tarefa é uma atividade na qual uma pessoa se propõe para alcançar um objetivo e, para isso, precisa utilizar a língua. Isto vem, deste modo, chamar a atenção de que a língua é um meio para obter um fim comunicacional e não um fim em

si mesmo. Mais uma vez, o *role-play/jeu de rôle* é uma “*task*” que tem como intuito facilitar a comunicação; apesar de poderem existir erros estruturais, o que importa é haver comunicação.

Com tudo isto em mente e atendendo ao público-alvo, foi verificado que poderia ser benéfica a utilização desta técnica para fomentar a oralidade na LE.

#### **2.4.1 Promover a oralidade através do *Role-play/Jeu de Rôle***

Delimitada a área de intervenção e de modo a que pudesse comprovar no final desta investigação-ação a utilidade do *role-play/jeu de rôle* para promover a oralidade na sala de aula, procedeu-se a uma reflexão sobre o modo como implementar esta técnica.

Esta estratégia pode ser introduzida no início, no meio ou no final da aula e pode ser adaptada aos conteúdos dos anos letivos em questão. Contudo, o que realmente não poderia ser esquecido é que “(...) *using role-play is basically simple and enjoyable*” (Van Ments, 1999, p. 28), permitindo que o discente de um modo mais atrativo e dinâmico comece a sentir vontade de aprender e utilizar a LE.

Atendendo ao atrás exposto, só restava definir em que momento da aula deveria ser colocado em prática o *role-play/jeu de rôle*. Surgiram duas hipóteses: no meio ou no fim da aula. Se fosse decidido empregar esta técnica no meio da aula, teria de ser seguida de outra atividade, provavelmente uma de produção escrita, e visto que o interesse desta investigação-ação estava focalizado na produção oral, foi decidido implementar o *role-play/jeu de rôle* na segunda aula, como culminar de todo o trabalho realizado até esse momento, para tentar alcançar as capacidades comunicacionais pretendidas. Deste modo, esta estratégia deveria ajudar os alunos a utilizar a LE num determinado contexto, num ambiente seguro e com as expressões e/ou funções da linguagem trabalhadas anteriormente. Acrescenta-se ainda que seria expectável os aprendentes ficarem mais motivados com esta atividade e explorarem e aplicarem a LE em contextos o mais próximo da realidade possível, sendo mais proactivos na aprendizagem da mesma.

Para concluir e não esquecendo que o *role-play/jeu de rôle* não é uma atividade isolada mas uma parte integrante da aula na qual é utilizada (Ladousse, 2001), foi determinado que esta técnica aparecesse como algo natural do decorrer da aula, não descurando a importância de transmitir as

instruções de forma clara. Foi igualmente delineado um ambiente o mais próximo possível da situação a ser trabalhada através do uso de *realia*, *posters*, imagens, vídeos e canções. Para colmatar o problema da interferência e/ou não atenção dos aprendentes quando estavam no seu papel de espectadores, tendo em consideração o fator da centralidade do aluno na abordagem comunicativa, foram elaboradas grelhas de observação para que os discentes pudessem ajudar a decidir qual o desempenho mais eficaz do(a) aluno(a) e, deste modo, não fariam ruído desnecessário, estariam atentos e sentir-se-iam incluídos no processo de avaliação da atividade. Por conseguinte, estava assim tudo preparado para tentar descobrir a eficácia do *“Role-play/jeu de rôle como estratégia para promover a oralidade do aprendente de língua estrangeira no ensino básico.”*

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que o propósito final desta investigação-ação é o dos alunos terem maiores oportunidades para desenvolverem a competência oral, tornando-se, por esse meio, mais confiantes e motivados para a aprendizagem não só desta competência como também das outras que enformam uma LE, tornou-se, então, evidente a necessidade de realizar atividades na sala de aula nesse sentido, para poder recolher dados e refletir sobre os mesmos.

Utilizar o *role-play/jeu de rôle* para promover a oralidade dos intervenientes nesta investigação impôs a aplicação de uma metodologia simples que derivou de pesquisas técnicas, de seleção de materiais, de ponderação do momento de aplicação da técnica, da escolha e elaboração de materiais para utilizar antes e após a atividade e da recolha de informação e de materiais necessários para a concretização do respetivo *role-play/jeu de rôle*.

Esta investigação-ação foi levada a cabo através de uma pesquisa primária e participativa devido à proximidade em relação aos intervenientes, ou seja, os alunos do 8º C de Inglês e os do 7º E de Francês, aquilo a que Sousa (2005) referencia como uma investigação-ação situacional de pequena escala, num contexto reduzido e imediato.

A intervenção foi planificada, executada e testada em dois ciclos de estudo, de forma a tentar garantir algum sucesso na resolução da questão de investigação. Em ambos os ciclos, a recolha de dados foi efetuada por meio de instrumentos e origens diferentes, isto é, questionários preenchidos pelos alunos, para além de grelhas preenchidas pelos professores estagiários, para efeitos de cruzamento e validação de resultados (Sousa, 2005).

No 1º ciclo, a ação foi concentrada na dinamização de uma atividade que levasse os alunos a terem de utilizar a LE para comunicar e não utilizar a língua materna durante o processo. Contudo, após terem sido obtidos alguns resultados nesta fase, verificou-se que a maioria dos discentes estava ainda muito pouco à vontade no uso da LE e que ainda usavam a língua materna durante a preparação do *role-play/jeu de rôle*. Verificou-se igualmente a heterogeneidade das turmas, com alunos a terminar as tarefas rapidamente e outros a não conseguirem terminar no tempo proposto. Deste modo, foram preparadas estratégias para ter os alunos mais rápidos ocupados e, no 2º ciclo, procurou-se que tivessem atenção, por exemplo à pronúncia, à entoação,

à linguagem corporal e às expressões faciais, tudo importantes fatores paralinguísticos da oralidade.

As propostas utilizadas em cada um dos ciclos foram previamente planejadas de acordo com os programas de Inglês e Francês em vigor e com o PAA, já descrito no ponto 1.1 deste relatório. As atividades foram preparadas e testadas em contexto de sala de aula.

### **3.1 Instrumentos de Recolha de Dados**

De acordo com a literatura, a investigação-ação é um processo de pesquisa com o objetivo de encontrar respostas válidas a um problema concreto circunscrito num determinado contexto. Assim, passa pela análise e interpretação de dados concretos. Para Almeida (2001), existem grandes vantagens na prática desta metodologia de investigação, pois, pela sua utilização, abandona-se o “praticismo não reflexivo”, sustentando a cooperação interprofissional e a prática pluridisciplinar, favorecendo o desenvolvimento de respostas a problemas concretos. Segundo Sousa (2005), os modos de observação utilizados dependem principalmente dos objetivos a atingir e variam em formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar. Para este autor, a investigação-ação é fundamentalmente empírica.

Neste caso concreto, após a identificação de um problema comum às duas turmas em estudo, ou seja, a fraca produção oral, recorreu-se a vários meios de recolha de dados. Para confirmar ou refutar a questão de investigação, foi necessário colocar em prática alguns instrumentos que possibilitassem a recolha de dados. Foram utilizados dois questionários que os alunos preencheram no final de cada unidade didática, nos 1º e 2º ciclos. O questionário do 1º ciclo (ver Anexo 1) pretendia recolher informação sobre como a LE era percebida e vivenciada pelos alunos dentro e fora da sala de aula e as duas últimas questões estavam diretamente ligadas ao *role-play/jeu de rôle*. No questionário do 2º ciclo (ver Anexo 2), pretendeu-se recolher dados sobre a opinião dos discentes somente em relação a esta técnica. Durante a entrega destes questionários foi sublinhado que estes eram anónimos e que era importante a sinceridade da resposta. Logo a seguir, os mesmos eram lidos para não existirem quaisquer dúvidas no seu preenchimento.

Foram usadas grelhas de observação (ver Anexo 3 e 4) preenchidas pela outra professora estagiária no estágio de Francês, no 1º e 2º ciclo, respetivamente. Duas das seis questões foram modificadas no 2º ciclo. Foram igualmente tiradas fotografias (ver Anexo 5) da sala de aula, para documentar como foi feita a utilização do espaço. Foram facultadas grelhas de observação para os alunos de francês preencherem durante a atividade com o intuito de se sentirem mais integrados na dinâmica desta e, ao mesmo tempo, permanecerem mais concentrados.

Embora não tenha sido possível obter a gravação em vídeo das aulas devido a alguns pais/encarregados de educação terem comunicado a sua recusa, foi feita a gravação<sup>8</sup> do par de alunos elegido como o melhor pelos seus pares e pelos professores estagiários. Estes dois alunos tiveram a permissão dos seus pais para esse efeito. A gravação foi realizada no último *role-play/jeu de rôle* do estágio de Francês e os dois alunos filmados foram considerados os melhores a nível da pronúncia, entoação e linguagem corporal.

O primeiro questionário preenchido pelos alunos, no 1º ciclo, após a realização da atividade de *role-play/jeu de rôle* apresentava 14 perguntas de respostas ordenadas (Sousa, 2005), em que os discentes escolheriam uma alternativa de uma escala graduada de 1 a 5 (denominada de *Likert*), sendo 1= nada; 2= pouco; 3= mais ou menos; 4= bastante; 5= muito. Os discentes selecionariam a opção que melhor correspondesse às suas opiniões, relativamente às perguntas a seguir nomeadas: 1. Gostas de aprender línguas estrangeiras?; 2. Consideras que saber comunicar em inglês/ francês permite conhecer pessoas de outras nacionalidades?; 3. Pensas que aprender línguas estrangeiras é importante para o teu futuro?; 4. Consideras que é importante saber falar inglês/francês fora da sala de aula?; 5. Usas inglês quando utilizas a internet?; 6. Usas inglês quando falas com os teus amigos?; 7. Usas francês quando utilizas a internet?; 8. Usas francês quando falas com os teus amigos?; 9. Gostas de ler textos em voz alta na sala de aula de língua estrangeira?; 10. Gostas de ouvir textos na sala de aula de língua estrangeira?; 11. Gostas de escrever diálogos na sala de aula de língua estrangeira?; 12. Gostas de falar inglês/francês na sala de aula de língua estrangeira?; 13. Consideras que, na sala de aula, o *role-play/jeu de rôle* te ajudaria a utilizar a língua estrangeira?; 14. Gostas de participar em atividades do tipo *role-play/jeu de rôle*?

---

<sup>8</sup> O vídeo não pode ser incluído nesta dissertação, pois ela vai ficar no domínio público e ele pode apenas ser utilizado em contextos unicamente educacionais, como seminários, *workshops*, entre outros.

Com este questionário, foi pretendido recolher dados sobre vários aspetos. As quatro primeiras perguntas incidiam sobre a perceção dos aprendentes face à LE como meio de comunicação e ferramenta para o seu futuro. As perguntas 5, 6, 7 e 8 recolhiam informações sobre as preferências dos discentes no uso das duas línguas na internet e com os amigos. As questões 9, 10, onze e doze debruçavam-se sobre as escolhas dos alunos em relação às várias competências: ler, ouvir, escrever e falar. Finalmente, as duas últimas perguntas incidiam sobre como os alunos percecionavam a técnica em estudo e como esta poderia ajudar a comunicar em LE.

Neste ciclo, foi igualmente preenchida uma grelha de observação no ano de Estágio de Francês pela outra professora estagiária, que contava com 6 questões que incidiam sobre a participação voluntária, a colaboração e a interação, os conhecimentos linguísticos para executar a atividade, a compreensão dos objetivos sem o recurso à língua materna e o comportamento que revelem familiaridade com a atividade.

No estágio de francês, no decorrer da atividade, no 1º e no 2º ciclo, os alunos preencheram uma grelha de observação (ver Anexo 6 e 7, respetivamente) para manter a sua atenção na atividade e transmitir responsabilidade na escolha dos discentes que melhor tivessem realizado a atividade. Deste modo, os alunos sentiram-se mais integrados na dinâmica da atividade.

Durante o estágio de Inglês, foram tiradas notas pela investigadora e pela orientadora de Inglês, sendo de seguida comparadas e discutidas durante a reunião agendada para o momento logo a seguir às aulas onde o *role-play/jeu de rôle* tinha sido aplicado.

Foram tiradas fotos, já referenciadas no ponto 3.1, para documentar a utilização do espaço da sala de aula como meio de criar um ambiente o mais aproximado possível da realidade.

Os dados recolhidos nas grelhas de observação e nos questionários foram analisados de forma quantitativa, para se obterem resultados mais concretos sobre a eficácia do uso do *role-play/jeu de rôle* como técnica para fomentar a utilização da LE em sala de aula, como se pode analisar no quadro 1, no âmbito do plano de recolha para a pré-observação e 1º ciclo.

## Quadro 1

*Plano de Recolha de Dados da Pré-Observação e do 1º Ciclo*

Fases	Etapas	Objetivos	Processos	Técnicas / Instrumentos
Pré-observação (setembro e outubro)	Observação	Apurar e comprovar a existência do problema comum às duas turmas limitando a questão de investigação.	Observação dos alunos no decorrer das aulas.	Observação simples e informal (notas).
	Aula 0 (zero)	Dar oportunidade aos alunos de contatarem com o <i>role-play/jeu de rôle</i> , para se familiarizarem com a técnica. 8°C ( <i>What are you like?</i> ) 7°E ( <i>La famille</i> )	Observação direta dos alunos no decorrer da atividade.	Levantamento de notas e reunião com Orientadora.
1º Ciclo (janeiro a março)	<i>Role-Play/ Jeu de Rôle 1</i>	Dar a oportunidade aos alunos de realizarem o <i>Role-play/Jeu de Rôle</i> , para utilizarem a LE em contextos específicos.  8°C ( <i>Landscapes</i> ) 7°E ( <i>S. Valentin</i> )	Ensino do vocabulário e de expressões necessárias além de informações culturais específicas.	Grelha de observação preenchida durante o decorrer da atividade (na aula de Francês); (ANEXO 3) Grelha de observação para alunos (na aula de Francês). (ANEXO 6) Recolha e comparação de notas entre a orientadora de Inglês e o investigador. Fotos (ANEXO 5)
	Questionário 1	Avaliar a importância e uso da LE para os alunos na escola e no exterior; Avaliar o interesse da técnica em estudo para os alunos utilizarem a LE.	Aplicação do questionário com escala <i>Likert</i> de 14 perguntas. (ANEXO 1)	Questionário 1º Ciclo (ANEXO 1) - Contagem quantitativa das respostas.
	Análise de dados	Analisar os dados recolhidos.	Contagem de respostas dos alunos no questionário.	Análise quantitativa e registo em tabela.
	Interpretação de dados	Apurar significado a partir dos resultados obtidos; Planear reformulação.	Reflexão sobre os dados obtidos nos questionários e nas grelhas de observação.	Análise quantitativa da grelha de observação e registo em tabela.

Após a recolha e análise de dados obtidos no 1º ciclo, foi determinado o interesse em perseverar na averiguação das opiniões que os discentes tinham em relação ao *role-play/jeu de rôle* como meio para fomentar a comunicação em sala de aula e em obter dados sobre o uso de linguagem corporal e o cuidado com a entoação e pronúncia por parte destes.

Consequentemente, o segundo questionário preenchido pelos alunos após a realização da atividade de *role-play/jeu de rôle* no 2º Ciclo apresentava 6 afirmações na qual tinham de seleccionar apenas três. Estas incidiam sobre a motivação, a vontade de falar a LE e a segurança no uso da expressão oral experienciadas pelos alunos através do uso desta técnica.

Pretendeu-se com este questionário saber se os discentes consideravam positivo ou negativo o uso desta técnica como meio para os ajudar a utilizarem com maior confiança, vontade e motivação a LE.

Neste ciclo, no ano de Estágio de Francês, foi igualmente preenchida uma grelha de observação por outra professora estagiária, durante a realização da atividade. Esta grelha contava com seis questões. Estas incidiam sobre a participação voluntária, a colaboração e a interação, o cuidado com a pronúncia e a entoação, a compreensão dos objetivos sem o recurso à língua materna e o uso de expressões faciais e linguagem corporal adequada.

Atendendo aos objetivos deste ciclo, duas questões foram alteradas nesta última grelha, para dar ênfase aos aspetos da utilização da linguagem corporal adequada à mensagem a transmitir e ao cuidado com a pronúncia e entoação por parte dos discentes.

No Estágio de Francês, durante a atividade, como já foi escrito, os alunos preencheram ainda uma grelha de observação que serviu para manter a sua atenção e inculcar sentido de responsabilidade na escolha dos discentes que melhor tivessem realizado a atividade. Neste ciclo, atendendo aos objetivos do mesmo, foi acrescentado “*Quelle attitude!*” para que os alunos estivessem atentos à linguagem corporal e facial quando tivessem que pontuar as prestações dos outros durante a atividade.

Por outro lado, durante o Estágio de Inglês a investigadora e a orientadora de Inglês realizaram anotações, que foram comparadas e examinadas durante a reunião que teve lugar logo a seguir às aulas onde o *role-play/jeu de rôle* tinha sido realizado.

Os dados recolhidos nas grelhas de observação e nos questionários foram analisados de forma quantitativa, para se obterem resultados mais concretos sobre a eficácia do uso do *role-play/jeu de rôle* como técnica para fomentar a utilização da LE em sala de aula, como se pode analisar no quadro 2, no âmbito do plano de recolha de dados para o 2º ciclo.

## Quadro 2

## Plano de Recolha de Dados do 2º Ciclo

Fases	Etapas	Objetivos	Processos	Técnicas / Instrumentos
2º Ciclo (abril a maio)	<i>Role-Play/Jeu de Rôle</i> 2	Dar a oportunidade aos alunos de realizarem mais uma vez o <i>role-play/jeu de rôle</i> para utilizarem a LE em contextos específicos, mas tendo em atenção os fatores paralinguísticos.  8°C ( <i>Catching a Bus in London</i> ) 7°E ( <i>Paris</i> )	Ensino do vocabulário e expressões necessárias além de informações culturais específicas; Reflexão sobre o uso de fatores paralinguísticos (sorriso, entoação, etc.).	Grelha de observação preenchida durante o decorrer da atividade (na aula de Francês); (ANEXO 4) Grelha de observação para alunos (na aula de Francês). (ANEXO 7) Recolha e comparação de notas entre a orientadora de Inglês e o investigador. Fotos (ANEXO 8) Vídeo.
	Questionário 2	Avaliar a importância e uso do <i>role-play/jeu de rôle</i> para os alunos no âmbito do uso da LE.	Aplicação do questionário com seis afirmações de escolha/eliminação. (ANEXO 2)	Questionário 2º Ciclo (Anexo 2) Contagem quantitativa das respostas.
	Análise de dados	Analisar os dados recolhidos.	Contagem de respostas dos alunos no questionário.	Análise quantitativa e registo em tabela.
	Interpretação de dados	Apurar o significado a partir dos resultados obtidos; Planear a reformulação.	Reflexão sobre os dados obtidos nos questionários e grelhas de observação.	Análise quantitativa da grelha de observação e registo em tabela.

No ponto 3.2 elaborase uma descrição mais aprofundada dos procedimentos seguidos em cada um dos ciclos.

### 3.2 Primeiro Ciclo

Importa aqui lembrar que o facto de ter realizado o Estágio em diferentes anos letivos acarretou algumas diferenças. O terem iniciado, como já referido no Capítulo 1, com um mês de diferença, provocou alterações no início da aplicação dos ciclos. Outra diferença foi, deste modo, ter havido mais tempo de reflexão sobre como tinha decorrido o Estágio de Inglês, o que levou a que, com apoio dessa mesma reflexão, fossem elaboradas e aplicadas as grelhas de observação mencionadas no ponto 3.1 durante o Estágio de Francês, para os outros estagiários e para os alunos. No Estágio de Inglês, foram comparadas notas entre a orientadora de Estágio e a investigadora logo após a realização das aulas de *role-play/jeu de rôle*. Esta situação levou a que se obtivessem mais dados quantitativos neste segundo ano, pelo que, mais uma vez, foi necessário refletir sobre se esses dados deveriam ser utilizados. Após aturada cogitação, foi decidido que seriam usados, com base nos seguintes factos: os Estágios decorreram em

circunstâncias diferentes, pois, no primeiro ano, não havia outros professores estagiários para preencher as grelhas; o 8º C - tirando o caso do aluno já mencionado no capítulo 1 - era uma turma sem problemas comportamentais nas aulas de Inglês, em que dificilmente falavam, contrariamente à de Francês, que tinha elementos bastante faladores, motivo esse que levou a que fossem redigidas as grelhas de observação para os alunos preencherem durante o decorrer da atividade; finalmente, como durante o Estágio de Inglês as turmas não poderiam ser comparadas, devido ao desfaseamento no tempo, e só o puderam ser no ano letivo seguinte, no Estágio de Francês, parece plausível que estas alterações tenham sido feitas, pois o fim maior desta investigação-ação é sempre o de tentar ajudar os alunos a utilizarem cada vez mais a oralidade em LE.

### 3.2.1 Aplicação de Questionário e Grelha de Observação

Sendo esta pesquisa exploratória centrada na promoção da oralidade na sala de aula de LE, foi necessário pensar num modo de preparar os alunos para esta técnica. Com esse fito, foi realizada uma aula 0 (zero), onde o objetivo principal seria familiarizar os alunos com esta técnica, dando-lhes a oportunidade de se acostumarem a ela e, ao mesmo tempo, comprovar a existência do problema da fraca oralidade. Isso foi comprovado e desta aula foram ainda retiradas algumas considerações. Na turma de Inglês, foi pensado que seria conveniente ter um plano B para o aluno que frequentemente intervinha na aula, perturbando o bom desenvolvimento da mesma, e de ter um modo de motivar os restantes elementos da turma para que se expressassem na LE. Na turma de Francês, devido a uma grande parte dos alunos serem faladores, foi elaborada uma grelha de observação que seria preenchida por eles enquanto os respetivos pares estariam a realizar o *role-play/jeu de rôle*, o que faria com que estivessem mais focalizados, gerindo os mais faladores. Deste modo, podiam igualmente sentir-se ativamente participantes na escolha dos alunos que tivessem desempenhado melhor o *role-play/jeu de rôle*, o que lhes poderia dar um sentido de maior envolvimento na atividade. Foi ainda comprovado que a turma tinha alunos que terminavam muito depressa e outros muito devagar, o que fazia com que as atividades não decorressem de forma homogénea.

Por conseguinte, no 1º Ciclo, foi aplicado um questionário, descrito no ponto 3.1, após o primeiro *role-play/jeu de rôle* realizado no contexto desta investigação-ação. Este tinha em vista o conhecimento individualizado da amostra, ou seja, os alunos das turmas de Inglês e de Francês em estudo, relativamente ao gosto pela aprendizagem de uma LE, a importância dada à LE, o uso

do Inglês e Francês no seu dia-a-dia e, finalmente, a sua opinião sobre o uso do *role-play/jeu de rôle* na sala de aula.

Neste ciclo, foram utilizadas a grelha de avaliação preenchida durante a atividade cujos dados serão analisados com maior detalhe no ponto 3.2.2.

De seguida, será descrita a forma como as aulas decorreram e, posteriormente, apresentar-se-ão os resultados obtidos.

### **3.2.1.1 A Turma de Inglês**

No que concerne às aulas de Inglês, elas foram lecionadas nos dias 28 e 30 de novembro de 2012 e o tema abordado foi “*Landscapes*”, da unidade 3 do manual adotado.

A primeira aula teve a duração de noventa minutos e os objetivos principais eram o de os discentes descreverem diferentes locais onde gostassem de viver, exprimindo as suas opiniões, com a ajuda das imagens de paisagens que foram colocados na parede da sala de aula. Deveriam usar os substantivos e adjetivos relacionados com a descrição de paisagens. Assim, o *PowerPoint* usado para a introdução de vocabulário - substantivos e adjetivos - referente ao tema foi sendo visionado, com o intuito de suscitar o interesse dos alunos e introduzir o vocabulário específico.

Iniciou-se a apresentação com um mapa de África e foi explicado que a investigadora tinha vivido lá até aos 12 anos de idade e que as paisagens africanas eram ainda importantes na sua memória. Os quatro diapositivos seguintes continham imagens de paisagens deste país. Com esta introdução, a investigadora pretendeu uma aproximação aos discentes, partilhando a sua vivência e, ao mesmo tempo, introduzindo o tema da aula.

O diapositivo para introduzir o vocabulário e as diferentes paisagens, como se pode verificar na figura 1, foi elaborado para apresentar algumas paisagens de uma forma apelativa.



Figura 1. Diapositivo 6 do PowerPoint referente ao tema *Lanscapes*.

Os onze diapositivos subsequentes representavam paisagens e continham termos que estavam inseridos na unidade em questão. Primeiro era apresentada a imagem e os discentes teriam de descobrir o termo correspondente, centrando, deste modo, a ação neles. O termo *valley* suscitou algum desconhecimento por parte dos discentes. Mais uma vez, quatro alunos demonstraram saber a maioria dos termos, mas quando foi pedido que fossem outros a responder, houve, geralmente, silêncio. Esta situação veio confirmar mais uma vez que o nível dos seus conhecimentos era díspar.



Figura 2. Diapositivos 7, 15 e 18, respetivamente, do PowerPoint visionado.

Subsequentemente, foi pedido que os alunos abrissem a página 29 do manual de Inglês e, depois de alguns voluntários terem descrito as imagens oralmente, sendo corrigida a pronúncia no fim das descrições, todos leram em silêncio os textos para completarem o exercício proposto, ou seja, a descrição escrita de uma das paisagens. Embora o objetivo final deste estudo tenha a ver com a produção oral, foi necessário usar a produção escrita, pois o nível geral destes discentes era bastante elementar e precisavam desta como suporte. O tempo limite foi de 10 minutos, período durante o qual os alunos foram ajudados se necessário e, deste modo, foi verificado que o tempo

que dois discentes levaram a ler não lhes permitia a conclusão atempada da tarefa sem recorrerem à ajuda da professora. Contrariamente, três alunos terminaram a tarefa em metade do tempo. O ritmo diferente para terminar as tarefas, como também seria verificado na turma de Francês no ano seguinte, era um fator que a investigadora tinha de considerar e tentar ajustar.

Para que os alunos pudessem saber qual paisagem deviam descrever, na atividade seguinte, tiraram um número de um saco. Deste modo foi favorecido um momento de expectativa e, assim, a escolha foi feita aleatoriamente, suprimindo qualquer sentimento de diferenciação. Cada par tinha de descrever a paisagem afixada na parede com o número respetivo. Em conjunto, tinham de descrever a respetiva paisagem na ficha (ver Anexo 9) que lhes tinha sido entregue. Esta fase pretendeu promover a negociação e a interação oral em LE. Essa ficha continha as onze paisagens apresentadas no *PowerPoint*. Cada par tinha de escrever um pequeno texto tendo como modelo os dois textos da página 29. O tempo estabelecido para o concluir foi 10 minutos, mas, mais uma vez, os alunos mais rápidos depressa começaram a ficar faladores enquanto os mais lentos precisavam de muita ajuda por parte da professora. Perante esta situação, foi pedido aos colegas que já tinham terminado a tarefa para ajudarem os restantes e o barulho diminuiu.



Figura 3. Bloco de imagens que representa algumas paisagens utilizadas na atividade de descrição.

Seguidamente, alguns voluntários descreveram as suas paisagens oralmente à turma, sem recorrerem à leitura. Ao mesmo tempo, os outros discentes teriam de usar a ficha referida no parágrafo anterior, escutar e decidir que paisagem estava a ser descrita, colocando o respetivo número. A intervenção poderia apenas ser realizada em Inglês e, nesta fase, houve interactividade, pois, em dois momentos, houve diferentes interpretações e estes alunos tiveram de explicar em Inglês as razões da sua escolha.

Outro aspeto que foi evidenciado foi a necessidade de fazer a correção escrita dos exercícios, pois a maior parte da correção foi feita oralmente, por questões de tempo e por a incidência deste estudo ser a competência oral. Posteriormente, após correção das fichas feita pela investigadora, verificou-se a existência de erros ortográficos, sublinhando a importância da correção escrita.

A segunda aula teve a duração de quarenta e cinco minutos e os objetivos principais eram ouvir/ler e falar sobre diferentes locais de férias e utilizar adjetivos nessa descrição. Depois de ouvirem um CD e de seguirem a leitura no manual sobre propriedades para férias, os discentes tiveram de descrever, usando como modelo o texto acima mencionado e o vocabulário da primeira aula, o seu local ideal de férias e ouvir sobre o dos seus colegas. Os diálogos seguiam uma estrutura simples: tinham de cumprimentar-se e depois de perguntar e responder sobre o local ideal de férias, despediam-se. Uma vez mais, o que daqui ressaltou foi a fluência de quatro alunos, a extrema dificuldade de três e a pouca motivação de alguns. Foi igualmente anotado que a maioria tinha um discurso sem muito cuidado com a pronúncia e entoação. Além disso, a linguagem corporal não se adequava ao discurso, pois foi necessário pedir, por exemplo, a um aluno que se desencostasse do quadro.

### 3.2.1.2 A Turma de Francês

Em relação à turma de Francês, as aulas decorreram nos dias 12 e 13 de Fevereiro de 2014 e foi lecionada matéria sobre a festa de S. Valentim, inserida no PAA.

A primeira aula, de cinquenta minutos, foi iniciada com a projeção de um pequeno vídeo com uma canção sobre uma história de amor engraçada com o objetivo de introduzir o vocabulário de um modo divertido, além de algumas expressões referentes a esta data festiva. Os alunos demonstraram gostar do vídeo pedindo mesmo para ouvir uma terceira vez. Ao preencherem a ficha (ver Anexo 10) que lhes tinha sido entregue, além de completarem a canção que ouviram, os alunos puderam escrever uma mensagem de amor/amizade - produção escrita - num coração de cartolina, posteriormente afixado no corredor da escola, como ilustra a Figura 4.



Figura 4. Corações com mensagens dos alunos do sétimo ano em fevereiro de 2014.

Esta atividade foi encetada com entusiasmo pelos discentes, embora tivessem escrito mensagens muito circunscritas ao vocabulário e expressões trabalhadas na ficha e no vídeo, o que está de acordo com as limitações esperadas de um nível de iniciação de aprendizagem da língua.

A segunda aula, igualmente de cinquenta minutos, foi lecionada tendo como ponto central a produção oral, embora limitada ao nível dos alunos. Como se pretendia motivar os alunos para a atividade antes de iniciar a aula, os objetos reais, ou *realia*, foram preparados e tapados numa mesa. Deste modo, assim que entraram na aula, os discentes ficaram curiosos, o que os levou a demonstrar interesse perguntando várias vezes o que estava ali. Antes de desvendar o mistério, foi criada uma situação em que a professora fingiu ser um realizador em busca de dois atores, um masculino e outro feminino, para desempenharem um papel num filme de animação. Nesse momento, o que estava em cima da mesa foi destapado. Houve, da parte dos alunos, uma manifestação de interesse essencialmente em relação à claquete, ao megafone e à camara de filmar. A Figura 5 representa a sequência de imagens antes de início da aula no dia 13 de Fevereiro de 2014. Na primeira, vemos a mesa com os objetos tapados; na segunda podemos observar a câmara, o megafone, os diálogos em tiras e os corações em cartolina; na última imagem, temos uma visão da sala, já com os objetos necessários para o *role-play/jeu de rôle* destapados e no quadro está pousada a claquete.



Figura 5. Sequência de etapas da aula no dia 13 de fevereiro de 2014.

Criado o ambiente o mais próximo do real possível para iniciar o *role-play/jeu de rôle* e, sendo um nível de iniciação, foi dado um diálogo aos alunos para praticarem. Porém, para que os pares – e um grupo de três - pudessem trabalhar em conjunto, o diálogo estava em tiras (ver Anexo 11) e os pares/grupos tiveram de os colocar por ordem. Depois de limitar o tempo de duração para terminarem esta fase em cinco minutos, os alunos realizaram esta tarefa através da negociação e interação oral, sendo ajudados se necessário. Deste modo, os alunos foram um pouco autónomos e tiveram de refletir sobre a estrutura do diálogo. Aqui, a maioria dos pares terminou sem ajuda, embora o grupo de três e mais dois pares precisassem de auxílio. Depois de terem sete a dez

minutos para decorar o diálogo, os pares/grupos foram instruídos para começarem a desempenhar o papel de atores/atrizes. De seguida, para que todos pudessem ver todos os diálogos, foi distribuída uma folha com todos eles e, juntamente com ela, a grelha de observação individual. Deste modo, os aprendentes puderam ouvir e ler os diálogos dos colegas. Com esta grelha, já referida no ponto 3.2.1, os discentes ajudavam a decidir qual o melhor par para desempenhar os respetivos papéis. Antes de cada par iniciar a sua prestação, a professora ia para a frente da sala e dizia “*action!*” fechando a claquete e depois esperava no fundo da sala, para dar o espaço e o protagonismo necessários aos alunos. Como foi um processo algo demorado e, conforme já foi referido, por os alunos terem prestações heterogéneas, ritmos diferentes, não foi possível ouvir todos os alunos. Foi por isso necessário terminar a atividade na aula seguinte e, aí, a escolha dos atores foi unânime. Os escolhidos receberam um pequeno prémio com os dizeres “*Un vrai acteur!*” e “*Une vraie actrice!*”, mas todos os intervenientes receberam uma “gracinha” como prémio pela participação. O objetivo era que se esforçassem o mais possível, mas de um modo saudável, competindo para alcançar uma prestação de qualidade, daí todos recebiam algo.

### 3.2.2 Descrição e Análise dos Dados

#### 3.2.2.1 Turma de Inglês

A turma de Inglês era composta por maioritariamente alunos com 12 anos de idade embora houvesse alunos noutras faixas etárias, como se pode comprovar no Gráfico 1.

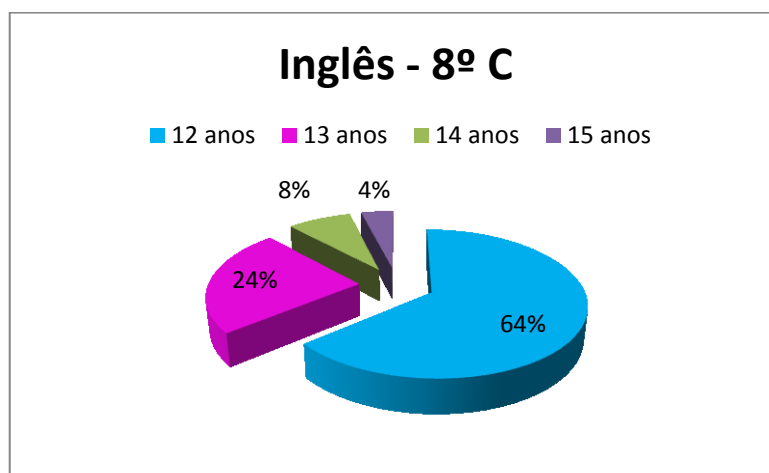


Gráfico 1. A distribuição dos alunos da turma de Inglês segundo as respetivas faixas etárias.

Como já referenciado no ponto 3.1, no final da unidade didática, os alunos de Inglês preencheram o questionário com as 14 perguntas, cujos resultados gerais da turma são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1  
Respostas da turma de Inglês ao questionário “*O Role Play/Jeu de Rôle nas Aulas de Língua Estrangeira*”.

Perguntas	Respostas/Alunos				
	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou Menos	4 Bastante	5 Muito
1	0	1	5	9	10
2	0	0	2	11	12
3	0	0	4	10	11
4	1	3	4	10	7
5	1	4	8	8	4
6	4	9	10	2	0
7	9	8	6	2	0
8	12	5	6	2	0
9	3	4	8	8	2
10	2	1	7	9	6
11	3	5	7	8	2
12	2	4	7	6	6
13	0	1	13	6	5
14	1	3	14	3	4

As respostas à primeira pergunta “Gostas de aprender línguas estrangeiras?” revelam que dezanove (76%) dos discentes considera “bastante” ou “muito importante” aprender uma LE. Na segunda pergunta, a percentagem aumentou, sendo que vinte e três (92%) cuidam ser “bastante” ou “muito importante” saber comunicar uma LE para conhecer pessoas de outras nacionalidades. Já na terceira pergunta “Pensas que aprender línguas estrangeiras é importante para o teu futuro?”, vinte e um (84%) dos discentes considera essa aprendizagem “bastante” ou “muito importante”. Relativamente à pergunta seguinte, dezassete (68%) considera “bastante” ou “muito importante” falar uma LE fora da sala de aula.

Destas respostas dos alunos pode inferir-se que os alunos demonstram reconhecer a importância da LE na sua vida, uma vez que 76% dos discentes gostam bastante ou muito de aprender uma LE, elevando-se para 92% os que consideram que saber comunicar uma LE permite, bastante ou

muito, conhecer pessoas de outras nacionalidades. Já para 84% dos alunos é bastante ou muito importante saber falar LE para o futuro.

Nas perguntas 5, 6, 7 e 8, os alunos são questionados sobre o uso efetivo das duas línguas, Inglês e Francês, fora da sala de aula, quando usam a internet ou falam com amigos. Regista-se que dez alunos (40%) usam “mais ou menos” Inglês quando falam com os amigos, quatro (16%) “nunca” e dois (8%) “bastante”; quando utilizam a internet, os resultados são diferentes quanto ao uso de Inglês, já que doze (48%) utilizam “bastante” ou “muito”, oito (32%) “mais ou menos”, quatro (16%) “pouco” e, mais uma vez, um (4%) “nada”. Comparando as duas línguas e realçando os resultados mais expressivos verifica-se que há uma maior utilização do Inglês em detrimento do Francês. Por conseguinte, 32% usam inglês “mais ou menos” e 32% bastante quando utilizam a net enquanto apenas 32% utilizam o francês “pouco” e 36% “nada”. O mesmo acontece se analisarmos o uso destas duas línguas quando os alunos falam com os amigos. Assim 36% falam “pouco” inglês e 40% “mais ou menos” contrariamente ao uso do Francês que desce para 24% que falam “mais ou menos” e 48% “nada”.

Atendendo aos resultados referentes às questões 5, 6, 7 e 8, pode-se depreender que a diferente exposição às línguas – através dos *media*, do visionamento de filmes, do uso de jogos entre outros - faz com que a utilização do Inglês e de Francês no uso da internet seja diverso. No entanto, importa referir que as duas línguas foram escolhidas por 8% como meio de comunicação bastante usado com os amigos.

As perguntas 9, 10, 11 e 12 reportam-se aos gostos dos discentes quanto às diferentes modalidades de aprendizagem em sala de aula: ler, ouvir, escrever e falar em LE, respetivamente. Salienta-se que quinze (60%) alunos de Inglês escolheram a segunda modalidade como a que gostavam “bastante” ou “muito” de praticar; apenas doze (48%) selecionaram a quarta; dez (40%) escolheram as modalidades ler e escrever.

No que concerne as escolhas relacionadas com as questões 9, 10, 11 e 12, onde se ausculta o uso das duas línguas nas diferentes modalidades, verifica-se que uma grande parte dos alunos (60%) prefere uma modalidade mais passiva – ouvir- o que vem comprovar a falta de motivação para falar a LE.

Por fim, as perguntas 13 e 14 incidiam sobre o *role-play/jeu de rôle*. Como se pode comprovar no Gráfico 2.

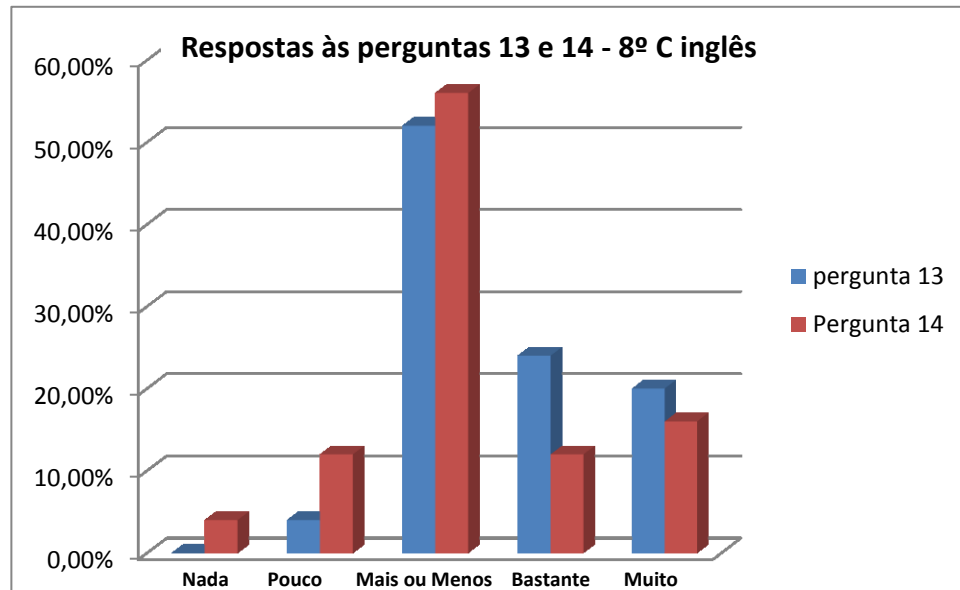


Gráfico 2. Respostas às perguntas 13 e 14 no âmbito do questionário do 1º Ciclo.

Comparando as respostas a ambas as perguntas, os discentes ainda estão maioritariamente no meio-termo, não revelando sentir-se completamente à vontade com a técnica, mas não a rejeitando. Excetuando uma percentagem mínima de alunos como os resultados descritos acima demonstram. A primeira “Consideras que, na sala de aula, o *role-play/jeu de rôle* te ajudaria a utilizar a língua estrangeira?”, 11 alunos (44%) responderam que “bastante” ou “muito” e 13 (52%) que “mais ou menos” e, por fim, um (4%) “pouco”. A segunda “Gostas de participar em atividades do tipo *role-play/jeu de rôle*?”, sete (28%) responderam “bastante” ou “muito”, 14 (56%) “mais ou menos”, três (12%) “pouco” e um (4%) “nada”.

Os resultados das respostas para as perguntas 13 e 14, apresentam uma percentagem menor, comparando com os resultados obtidos nas três primeiras perguntas, quando analisamos e somamos as respostas às opções “bastante” e “muito”. Tal poderá explicar-se, porque, tal como descrito no capítulo I, a turma é bastante apática, ou seja, menos interventiva e participativa, pelo menos nas aulas de Inglês. O facto de estar a propor uma atividade em que eles têm de se levantar da cadeira e de agir pode ser considerado menos positivo por alguns. Deste modo, embora pelo menos 44% considere “bastante” ou “muito” importante ter esta técnica como ajuda para utilizar a LE na sala de aula, apenas 28% gosta de participar em atividades com esta técnica.

### 3.2.2.2 Turma de Francês

A turma de francês era constituída na sua maioria por alunos com 12 anos de idade embora houvesse alunos noutras faixas etárias, como se demonstra no Gráfico 3.

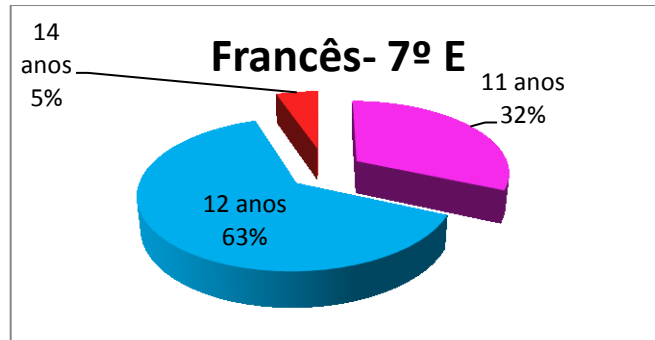


Gráfico 3. A distribuição dos alunos da turma de Francês segundo as respectivas faixas etárias.

Após a realização da unidade didática de Francês, os alunos preencheram o mesmo questionário que a turma de Inglês contendo as 14 perguntas já enumeradas no ponto 3.1. Os resultados obtidos estão descritos na tabela 2.

Tabela 2

Respostas da turma de Francês ao questionário “*O Role Play /Jeu de Rôle nas Aulas de Língua Estrangeira*”.

Perguntas	Respostas				
	1 Nada	2 Pouco	3 Mais ou Menos	4 Bastante	5 Muito
1	0	1	1	5	12
2	0	1	1	5	12
	0	0	2	1	16
4	0	0	1	7	11
5	0	1	3	9	6
6	1	4	12	1	1
7	2	8	4	3	2
8	2	6	7	2	2
9	0	2	6	7	4
10	0	1	3	7	8
11	0	1	6	6	6
12	0	1	2	9	7
13	0	1	1	6	11
14	0	1	2	5	11

Da análise desta tabela salienta-se que 17 (89,4%) dos alunos responderam que gostam “bastante” ou “muito” de aprender línguas e consideram que saber comunicar numa LE poderá levar à interação comunicativa com pessoas de outras nacionalidades (perguntas 1 e 2). Na pergunta 3, sobre a importância de aprender línguas estrangeiras, 89,4% também escolheu “bastante” ou “muito”. Estas respostas demonstram que estes alunos revelam ter consciência da importância de aprender uma LE. Na pergunta 4, sobre a importância de saber falar uma LE fora da sala de aula, 18 (94,7%) discentes escolheram as opções “bastante” ou “muito”. Destes dados pode inferir-se que os discentes têm a noção da importância de falar em LE fora da sala de aula.

Quanto às perguntas 5, 6, 7 e 8, onde o enfoque é dado ao uso efetivo das duas línguas, o Inglês e o Francês, fora da sala de aula, especificamente quando utilizam a internet ou falam com amigos, assinala-se que 15 (79%) utilizam “bastante” ou “muito” Inglês quando utilizam a internet; apenas dois (11%) falam “bastante” ou “muito” Inglês com os amigos em oposição aos 12 (63%) que falam “mais ou menos”. Relativamente ao uso de Francês nestes dois contextos, internet e amigos, as percentagens foram diferentes: no que se refere ao primeiro contexto cinco (26%) usam “bastante” ou “muito”, quatro (21%) “mais ou menos” e dois (11%) “nada”. No segundo contexto, quatro (21%) usam “bastante” ou “muito”, sete (37%) “mais ou menos” e dois 11% “nada”. Daqui se pode inferir que talvez devido ao facto dos discentes estarem sujeitos, como já foi mencionado, a uma maior exposição da língua inglesa – através dos *media*, de jogos e de filmes, entre outros – ajuda a que esta língua seja a mais utilizada.

As perguntas 9, 10, 11 e 12 remetem para os gostos dos discentes quanto às diferentes modalidades de aprendizagem em sala de aula: ler, ouvir, escrever e falar em LE, respetivamente. Dezasseis (85%) dos alunos de Francês elegeram “falar” como a modalidade de que gostavam “bastante” ou “muito” de praticar demonstrando vontade de participar oralmente na sala de aula. Quanto à segunda opção, ouvir, 15 (79%) discentes escolheram “bastante” ou “muito” enquanto 58% dos participantes gostam “bastante” ou “muito” de escrever. Para terminar, 11 (58%) alunos apreciam “bastante” ou “muito” ler.

Nas respostas à pergunta 13, como se pode verificar no gráfico 4, sobre o facto de considerarem se o *role-play/jeu de rôle* auxiliaria na utilização de uma LE, 17 (89,4%) dos alunos escolheram a resposta “bastante” ou “muito” e à pergunta 14, sobre gostarem de participar em atividades com essa técnica, 16 (84,2%) escolheram igualmente as opções “bastante” ou “muito”.

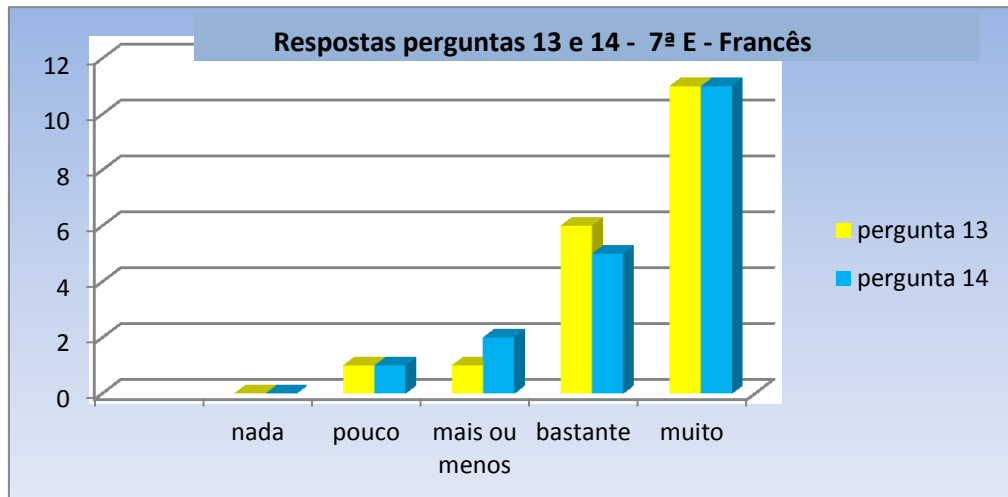


Gráfico 4. Respostas às perguntas 13 e 14 no âmbito do questionário do 1º Ciclo.

Daqui se pode inferir que os discentes evidenciavam interesse na técnica em análise e que demonstravam concordar que esta os ajudaria no uso da LE, o que se poderia revelar benéfico para esta investigação-ação. Estes dados são corroborados pelos dados obtidos na grelha de observação preenchida durante esta atividade de *role-play/jeu de rôle* apresentados abaixo no Gráfico 5.

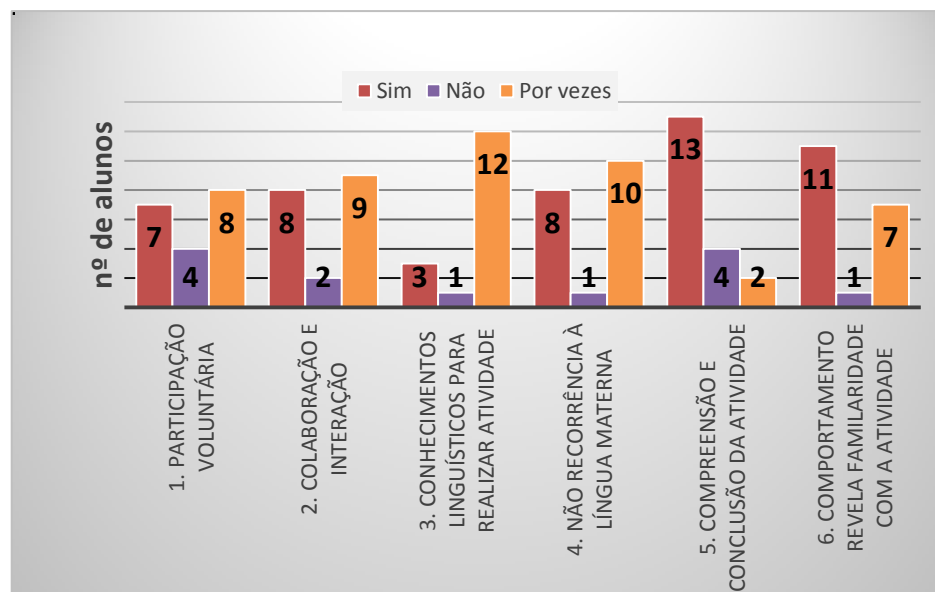


Gráfico 5. Grelha de observação preenchida durante a implementação da técnica no 1º ciclo.

De acordo com os dados obtidos nesta observação, sete (36,8%) dos discentes participa voluntariamente na atividade de *role-play/jeu de rôle*, oito (42,1%) por vezes e apenas quatro (21%) não o fazem. Relativamente à colaboração e à interação, oito (42,1%) dos alunos revelam essa faceta enquanto nove (47,3%) só às vezes e dois (10,5%) não. Com estes dados, parece ser

razoável aferir que a maioria dos alunos estava interessada ou pelo menos não rejeitava a atividade. Esta assunção pode ser de certo modo corroborada pelo facto de, na pergunta 5, ser observado que 13 aprendentes (68,4%) compreendem e concluem a atividade, sete (36,8%) às vezes e apenas quatro (21%) não.

Na questão 3, é salientado que 12 alunos (63,1%) revelam conhecimentos linguísticos para realizar a atividade, três (15,7%) só às vezes, restando apenas um (5,2%) que não o revela. Na pergunta seguinte, oito alunos (42,1%) recorrem à língua materna, dois (10,5%) por vezes e apenas um (5,2%) não recorre à língua materna. Na última questão, 11 discentes (57,8%) revelam familiaridade com a atividade, sete (36,8%) por vezes e um (5,2%) não.

É necessário lembrar que nesta turma há o caso do aluno estrangeiro que, embora recebesse aulas de Português Língua Não Materna, quase nunca participava nas atividades em nenhuma das disciplinas, limitando-se, na maior parte das vezes, a repetir o que os colegas ou o professor diziam. Por este motivo e devido ao número ímpar de elementos da turma, este aluno ficava sempre inserido num grupo de três elementos. Mesmo assim, acabava por revelar falta de conhecimentos linguísticos, de compreensão, de colaboração e de interação, daí os resultados de 5,2%, normalmente relacionados com este discente. Contrariamente, uma aluna com um nível muito bom de conhecimentos e de dicção não utilizava a língua materna durante a atividade e compreendia rapidamente o que era pedido.

Este gráfico revela ainda que sete (36,8%) dos alunos já participam voluntariamente na atividade embora ainda exista por parte de oito alunos (42,1%) uma certa timidez em sair da cadeira e ir para a frente da turma interpretar um papel. Mesmo assim, treze (68,4%) dos discentes revelaram compreender a atividade e doze (63,1%) demonstraram conhecimentos linguísticos para realizar a atividade.

Após realizadas as unidades didáticas nas duas línguas, Inglês e Francês, os alunos demonstraram interesse e motivação neste tipo de atividade - mais evidente na turma de Francês do que na de Inglês -, o que é corroborado pelos dados dos questionários preenchidos pelos discentes e pela grelha de observação já referidos. Mesmo assim, foi possível verificar que, com as produções orais dos discentes nas duas turmas, deveriam ser contemplados, no 2º ciclo, outro tipo de fatores. Consequentemente, foram considerados o cuidado com a pronúncia e com a entoação, assim como o incentivo para utilizarem expressões faciais e a linguagem corporal

adequada – para se aproximarem o mais possível de um diálogo no mundo real – e, finalmente, inculcar nos alunos a necessidade de não usarem a língua materna durante a maior parte do trabalho de pares/grupo. Outra questão a ter em consideração era a heterogeneidade na aprendizagem evidenciada nas turmas que poderia favorecer as conversas paralelas, potenciando a existência de ruído e, subsequentemente, perturbando o bom funcionamento da aula.

### **3.3 Segundo Ciclo**

Uma vez que esta investigação-ação tem como objetivo estimular a produção oral em contexto de sala de aula de LE, tendo em atenção as orientações do OCP e dos Programas de Inglês e Francês, como já descrito na introdução, e após os resultados acima discriminados do 1º Ciclo, foram ajustados alguns procedimentos.

Assim, o objetivo deste segundo ciclo foi melhorar a produção oral dos alunos relativamente à entoação, à pronúncia, tentando que os diálogos se aproximassem da realidade fora do contexto de aula e, com esse fito, também se procurou trabalhar a linguagem corporal e expressões faciais que demonstrassem, por exemplo, felicidade, cansaço ou tristeza.

#### **3.3.1 Aplicação do Questionário e Grelha de Observação**

Este ciclo decorreu entre abril e maio e, atendendo aos objetivos derivados da aplicação e posterior análise dos dados do 1º Ciclo, foram utilizados outros questionários no 2º ciclo, já referenciados no ponto 3.1. Estes foram preenchidos pelos alunos da turma de Inglês e da de Francês após o *role-play/jeu de rôle*. Este questionário continha seis perguntas, unicamente relacionadas com a técnica em estudo, em que os discentes teriam de selecionar apenas três, rejeitando uma de cada par. Foram mais uma vez utilizadas, durante o Estágio de Francês, grelhas de observação preenchidas pelos alunos durante o desenrolar da atividade e uma grelha de observação preenchida pela outra professora estagiária, também mencionadas no ponto 3.1. Salienta-se no entanto que ambas sofreram alterações relativamente às que foram utilizadas no 1º ciclo. Assim, na primeira, preenchida pelos alunos foi acrescentada “*Quelle attitude*” e, na segunda, a pergunta três e a seis foram modificadas e a ênfase dessas perguntas foi dada à pronúncia, à entoação, às expressões faciais e à linguagem corporal.

### 3.3.1.1 Turma de Inglês

As aulas foram preparadas tendo em atenção as metas de aprendizagem de Inglês que propõem, no ponto sobre a interação oral, que o aluno seja capaz de “produzir diálogos breves e simples em contextos diferenciados dando como exemplo a capacidade de “pedir, dar e receber informações, em situações do quotidiano (compra de bilhetes, horários, compras em lojas)” (MC, 2013, p. 24). Os objetivos do programa de Francês para o 7º ano são igualmente tidos em consideração uma vez que aí o programa assume-se como sendo “comunicativo” e daí dar ênfase às funções de comunicação (*Idem*, p.34). Neste mesmo programa, no momento em que se aborda a temática “*les villes*”, pretende-se que os alunos adquiram várias competências comunicacionais sendo uma delas a de explicar um itinerário.

A aula de Inglês decorreu no dia 8 de Maio de 2013. Os alunos já tinham iniciado a unidade 6 “*Around the Town*” e acabado de trabalhar um texto sobre o multiculturalismo na Grã-Bretanha. A aula a lecionar tinha a duração de 90 minutos e o objetivo principal era dar aos alunos a oportunidade de produzirem um diálogo o mais aproximado possível da realidade tendo em atenção os fatores paralinguísticos já mencionados.

A professora iniciou a aula fazendo a ligação com o local (Grã-Bretanha) do texto a ler e inquirindo que meios de transporte os discentes usariam se tivessem de ir a Londres. A maioria respondeu autocarro. Foi ainda referida a característica cultural dos autocarros em Londres – os “*double-deckers*”. De seguida, foi ouvido um diálogo entre um condutor de autocarro e uma passageira, da página 70 do manual e trabalhadas as expressões no exercício denominado “*Real English*” retiradas do diálogo.

Seguidamente, dois voluntários leram a ficha (ver Anexo 12) elaborada pela professora onde foi criado um diálogo entre um turista e um condutor de autocarro, inserindo as expressões mencionadas no parágrafo acima. Além do diálogo existiam duas imagens com os monumentos londrinos relacionados com o mesmo. Com este texto pretendeu-se facultar um modelo para o diálogo que os aprendentes teriam de posteriormente realizar aos pares.

As instruções foram dadas o mais claramente possível, mas, ainda assim, foi necessário repeti-las a dois alunos. Acrescenta-se apenas que estes discentes normalmente faziam parte do pequeno grupo que tinha de ser constantemente chamado à atenção. Mesmo após as tentativas por parte

do corpo docente, três alunos desse grupo tiveram que ser encaminhados para percursos alternativos no final do ano, uma vez que eram repetentes reincidentes com mais de 15 anos de idade.

Os alunos trabalharam aos pares sendo que um teria o papel de turista e o outro de um condutor de autocarro. A cada par foi entregue um mapa em folha A3 (Figura 6) com as linhas de autocarro que existem mesmo em Londres (material autêntico) e um cartão com instruções para cada papel (ver Anexo 13), para além de um outro cartão (ver Anexo 14) com uma imagem de um monumento londrino, uma pequena descrição, localização e números de autocarros.

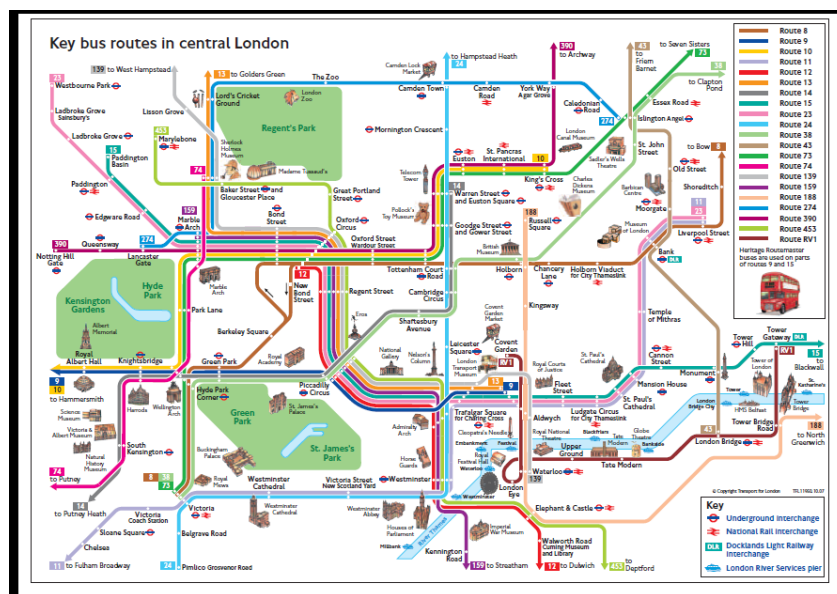


Figura 6. Mapa de rede de autocarros londrinos

Fonte: <http://mapsof.net/map/central-london-key-bus-routes#.VAMjtrd0xjo>.

Foi evidenciada a importância da entoação e “body language”, exemplificados pelo professor, que lembrou que não se está com um sorriso quando se está a dizer que se está triste, nem se está inclinado sobre a parede ou até a olhar para o chão quando se conversa com alguém. Foram dados dez minutos para que os alunos, seguindo as instruções dos cartões, elaborassem um diálogo. Iniciou-se então a preparação. Mais uma vez, o facto de a turma ter ritmos diferentes na realização de tarefas começou a ter efeito, mas com os conhecimentos que tinham sido retirados da aula 0 (zero) e do 1º Ciclo, algumas estratégias foram preparadas. Os alunos que demonstravam maior dificuldade trabalharam com os que tinham um grau de conhecimentos superior. Relativamente ao discente mais problemático, uma vez que nem sempre estava disponível para ajudar os seus colegas, o professor tinha, como plano B, que este realizasse um

“*progress check*” da unidade 6 do livro de atividades caso fosse necessário. Aos outros “*fast finishers*” foi pedido que auxiliassem os colegas mais atrasados. A atividade demorou mais do que o estabelecido, mas todos os aprendentes terminaram esta fase.

De seguida, os pares tinham de se deslocar até à frente do quadro e desempenharem os papéis propostos. Não podiam ler e tinha de parecer o mais real possível, tendo em atenção as instruções dadas. Primeiro, começaram os voluntários e, mais uma vez, quatro elementos se destacaram devido à sua fluência. Estes produziram diálogos muito próximo do que se poderia esperar ouvir num autocarro em Londres. Não houve tempo suficiente para ouvir todos os pares e, por isso, os restantes pares foram ouvidos no início da aula seguinte. Aqui, mais uma vez, alguns alunos demonstraram pouca vontade em participar na atividade e onze discentes leram o diálogo que tinham escrito. Embora tenha havido pouca adesão de alguns discentes, pelo menos seis dos que no 1º período demonstravam grande apatia, remetendo-se a um silêncio quase constante, estavam naquela atividade mais ativos e prontos a falar em LE, principalmente quando tinham uma tarefa, um papel a cumprir.

### **3.3.1.2 Turma de Francês**

As aulas de Francês decorreram a 14 e 15 de maio de 2014. Tendo já as aulas de Inglês como comparação, o objetivo principal manteve-se, ou seja, a necessidade de promover a oralidade através do *role-play/jeu de rôle*. Foram somente introduzidas algumas alterações em relação à preparação dos materiais. A investigadora continuava a acreditar que esta técnica resultava como impulsora da oralidade, apoiada não só na sua experiência profissional como também nos objetivos veiculados no QECR e nos programas de Inglês e Francês. Estes sustentam que a aprendizagem de uma língua é importante para comunicar com o “outro” e por isso é necessário existir na sala de aula situações semelhantes às que existem na vida real. Esta técnica proporciona isso mesmo. Foi tentada implementar tal perceção do modo que de seguida se apresenta.

Na primeira aula, de cinquenta minutos, os aprendentes visionaram uma apresentação em *prezi, software* que permite criar apresentações de alto impacto através do conceito de apresentações de *zoom*, onde a personagem de banda desenhada *Titeuf* mostrava a sua visita a Paris. Decidiu-se utilizar esta personagem, porque, no dia 20 de maio, os alunos participaram numa visita de estudo ao Parque Biológico de Gaia para visionarem um filme, em Francês, legendado em

português, de *Titeuf*. A professora teve oportunidade de estar presente nessa visita e verificou que os discentes gostaram do filme e da personagem. Esta situação suscitou interesse para a LE, pois durante vários dias se ouvia falar do filme pelos corredores da escola com a utilização de vários vocábulos franceses. Aproveitando este facto, utilizou-se a personagem *Titeuf* para mostrar o mapa de Paris e 10 monumentos/locais emblemáticos da capital francesa. A imagem era apresentada e os alunos diziam o nome dos monumentos/locais e, depois, o *prezi* tinha sempre alguma informação adicional sobre os mesmos. Quando *Versailles* foi apresentado, o professor aproveitou para dizer aos discentes que iriam falar novamente deste palácio no oitavo ano na disciplina de História, por causa da Revolução Francesa. Com esta pequena aprendizagem transversal foi diligenciado transmitir aos alunos a importância da língua e da cultura francesa na História. Os discentes revelaram entusiasmo e muito interesse durante a apresentação do *prezi*, estando sempre a tentar dizer os nomes dos monumentos que conhecessem, mas quando se passou o último diapositivo, no qual se via a *Disneyland* em Paris, o interesse redobrou e todos manifestaram a vontade de visitar este parque, incluindo o aluno que tinha informado já lá ter estado. Aproveitando este interesse global, foi referido que para que a visita a este parque fosse possível, os estudantes deveriam saber falar a LE, tentando-se, deste modo, dar mais razões aos discentes para a aprendizagem da mesma.

Servindo-se da visita de *Titeuf*, o professor explicou que esta personagem se tinha perdido em Paris e, por isso, teve de perguntar o caminho. Foram distribuídas duas fichas previamente planificadas e elaboradas pela professora, ficha A1 e ficha A2 (ver Anexo 15 e 16) intercaladas, ou seja, cada par tinha as duas, uma ficha para cada aluno. Nesta fase, foi deste modo dada oportunidade aos alunos de realizarem várias tarefas onde estes puderam utilizar a LE para atingir um objetivo. Efetivamente, “*l’exécution d’une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d’actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier*” (CECR, p.121).

Prontamente dois voluntários leram os dois diálogos de *Titeuf* com um/uma parisiense e, no final, a professora escreveu no quadro as palavras mal pronunciadas, insistindo na pronúncia correta. Deste modo, os discentes tiveram oportunidade de praticar esta parte da aprendizagem de uma língua para que a pronúncia não fosse, como disse Underhill (2014)<sup>9</sup>, a “*Cinderella of language teaching, with its two sisters: grammar and vocabulary.*”

---

<sup>9</sup> *Workshop* de Adrian Underhill no Congresso da APPI - Associação Portuguesa de Professores de Inglês, 2 de maio 2014, no Porto.

Seguidamente, os discentes retiraram de cada texto as expressões utilizadas e colocaram na respetiva tabela. Para isso, tinham de perguntar ao seu par quais as expressões do outro texto, completando a segunda tabela. Foi-lhes pedido que tentassem usar unicamente a LE. A tarefa tinha de ser completada em 5 minutos. Esta fase veio comprovar a heterogeneidade da turma. Uns completaram a atividade nesse tempo, mas outros levaram mais tempo e precisaram de ajuda. A maioria falou em português para soletrar as palavras mais difíceis. Depois da correção deste exercício de interatividade, fundamental para a atividade de *role-play/jeu de rôle* da aula seguinte, seguiu-se outro onde os aprendentes teriam de colocar várias expressões relacionadas com direções, por exemplo “*à droite*”, “*à gauche*”, por baixo da imagem correta. Nesse momento, terminou a aula e este exercício foi finalizado em casa.

No início da segunda aula, de cinquenta minutos, o professor tentou criar um certo ambiente parisiense colocando nas paredes várias imagens de monumentos referidos na primeira aula.



Figura 7. Sala de Francês no dia 15 de Maio de 2014.

Os alunos, ao entrarem na sala, começaram logo a dizer os nomes dos monumentos, identificando-os todos. A ficha da aula anterior foi corrigida e, de seguida, perguntou-se aos discentes se gostariam de visitar Paris. Após afirmação geral positiva, foi projetado o *PowerPoint* para consolidar as expressões sobre as direções.

No primeiro diapositivo, foi projetado um diagrama onde estava o Louvre, a Pirâmide de vidro, *la Seine* e *les Tuileries*. Simultaneamente ao visionamento desta imagem, foram feitas perguntas a que os alunos responderam usando os diapositivos seguintes.



Figura 8. Primeiro diapositivo do PowerPoint.

Os segundo e terceiro diapositivos apresentavam algumas perguntas e expressões sobre direções. Depois de um aluno responder corretamente, aparecia uma forma oval nessa expressão. Os aprendentes aderiram muito bem e houve interatividade em LE, embora limitada ao nível dos discentes. Este exercício foi importante para preparar e facilitar o role-play/jeu de rôle que seria executado posteriormente.

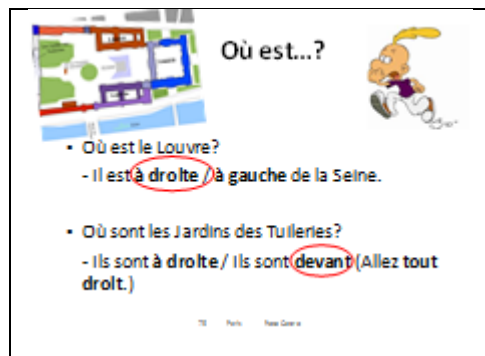


Figura 9. Diapositivo 2 - Algumas perguntas e expressões sobre direções.

Após este exercício de consolidação e com a ideia de uma possível viagem a Paris em mente, foi pedido aos discentes para fecharem os olhos e utilizarem a imaginação para visitar essa cidade. A professora começou a falar de *la Torre Eiffel*, do jardim *du Luxembourg*, dos *croissants* (neste momento alguns alunos fizeram "Hum..."), dos *Champs Elysées* e ouviram a canção "*La Seine*", de Vanessa Paradis (entretanto colocada pela professora) que foi prontamente identificada por um aluno como fazendo parte de um filme de animação que ele tinha visionado.

Tendo já o "cenário" praticamente montado, os alunos utilizaram as fichas A1 e A2 da aula anterior para terem um modelo do diálogo e foi projetado um diapositivo com as instruções do *role-play/jeu de rôle* para que estas fossem claras. Alguns alunos esqueceram-se das fichas, mas a professora já tinha pensado nessa probabilidade e tinha consigo algumas que prontamente

distribuiu. Com as fichas, os alunos desfrutavam de diferentes modalidades de registos: o registo oral (do professor), o registo escrito (do diapositivo) e mesmo algum movimento (as instruções era dadas uma de cada vez e havia ainda o relógio que corria), o que levou a mensagem mais rapidamente a todos os alunos e encurtou o tempo de exposição do professor, pois o pretendido era que os discentes fizessem uso da oralidade.

**Jeu de Rôle**

1. Lisez les instructions;
2. Faites le dialogue
3. Mémoirisez le dialogue

**Vous Avez 10 minutes**

4. Faites le jeu de rôle
5. Choisissez le meilleur acteur et la meilleure actrice.

78 Paris New Game

Figura 10. Diapositivo com as instruções.

Os alunos trabalharam aos pares, selecionados pela professora tendo em atenção que os com maiores dificuldades ficassem com colegas com menos. Houve um grupo de três, devido ao número de discentes ser ímpar, onde ficou o aluno de origem chinesa com dois mais participativos, para que o pudessem ajudar. Os discentes tiveram acesso a dois cartões: um para o turista, o outro para o transeunte. Nesses cartões, diversamente do que aconteceu no 1º ciclo, além das instruções para realizarem o diálogo, estavam incluídas palavras, noutra cor, que davam instruções de como deveriam estar fisicamente (Figura 11). Para que não houvesse dúvidas, a professora demonstrou, dando um exemplo.

Tues un(e) touriste ;

Tuas visité l'Arc de Triomphe et tu veux savoir comment aller à la Tour Eiffel;

1. Demande à une dame/homme de t'aider **(sourire)**;

Écoute **(regard attentif)**;

Figura 11. Exemplo de cartão.



posteriormente na aula. Os discentes ficaram entusiasmados quando lhes foram entregues os mapas, identificando a proveniência dos mesmos.

Com as instruções claramente apresentadas, os cartões e os mapas (ver Anexo 17) necessários e os pares/grupo definidos, a preparação dos diálogos começou e a professora foi monitorizando os grupos, ajudando se necessário e lembrando para falarem em Francês. Importa aqui recordar que os alunos estavam a ser motivados, através das instruções veiculadas pela professora e pelos cartões, para usarem as expressões faciais e a linguagem corporal como meio para auxiliar a comunicação. Nesta altura, como sustentam Dorathy e Mahalakshmi (2011), esta técnica ajudou a que os aprendentes fossem mais responsáveis pela sua aprendizagem encorajando a interação oral e favorecendo a motivação na aprendizagem da LE. Havia um objetivo real para comunicarem: perguntar e responder sobre direções como se estivessem na cidade de Paris.

Mais uma vez, o facto de alguns alunos terminarem no tempo exigido e de outros precisarem de muita ajuda para terminar a tarefa fez com que a docente decidisse pedir aos primeiros que praticassem muito bem, pois não poderiam ler o diálogo, facultando, deste modo, mais tempo aos restantes para que terminassem. Aos segundos, o professor auxiliou tentando que eles chegassem por si às respostas. Entretanto, como já só faltavam 15 minutos para terminar a aula e uma vez que metade da turma já tinha terminado e havia alguma agitação, o professor decidiu adaptar o plano de aula. Foi solicitada a atenção dos discentes e explicado que se ia começar a ouvir os pares que já estavam prontos. Quando ficaram em silêncio, foi entregue a todos os alunos a grelha de observação que tinham de preencher enquanto os seus colegas executavam o *role-play/jeu de rôle*. Esta ficha, recorde-se, tinha sido ligeiramente modificada, pois tinha sido acrescentado “*Quelle attitude!*” e foi lembrado que deviam estar atentos às expressões faciais, como o sorriso, a entoação, isto é, *les actes de paroles*. Como não houve tempo para terminar, na aula seguinte este processo continuou e foram eleitos os dois elementos que tinham falado melhor e usado a “*body language*” mais adequada.

### 3.3.2 Descrição e Análise dos Dados

Atendendo aos objetivos do segundo ciclo, as aulas lecionadas foram focalizadas na melhoria da produção oral dos alunos, tentando que os diálogos se aproximassem da realidade fora do contexto de aula, e na melhoria da linguagem corporal e das expressões faciais. Não deixando de lado o propósito de conseguir gerir os alunos mais faladores, foi tido em consideração a

necessidade de ajudar os mais tímidos e menos interventivos a terem um papel mais ativo na sua aprendizagem, dando-lhes um motivo para usarem a LE.

Para este efeito, passa-se a descrever e a analisar os resultados obtidos nas duas turmas.

### 3.3.2.1 A Turma de Inglês

Após a aula de Inglês alusiva a um diálogo num autocarro em Londres, foi pedido aos discentes que preenchessem um questionário, composto por seis afirmações, em que teriam de escolher as três que caracterizassem mais fielmente o modo como se sentiam. O gráfico 6 traduz as respostas às afirmações 1 e 2 do questionário por parte dos vinte e cinco alunos da turma de Inglês sobre o modo como os alunos experienciavam a atividade de role-play/jeu de rôle neste 2º Ciclo.

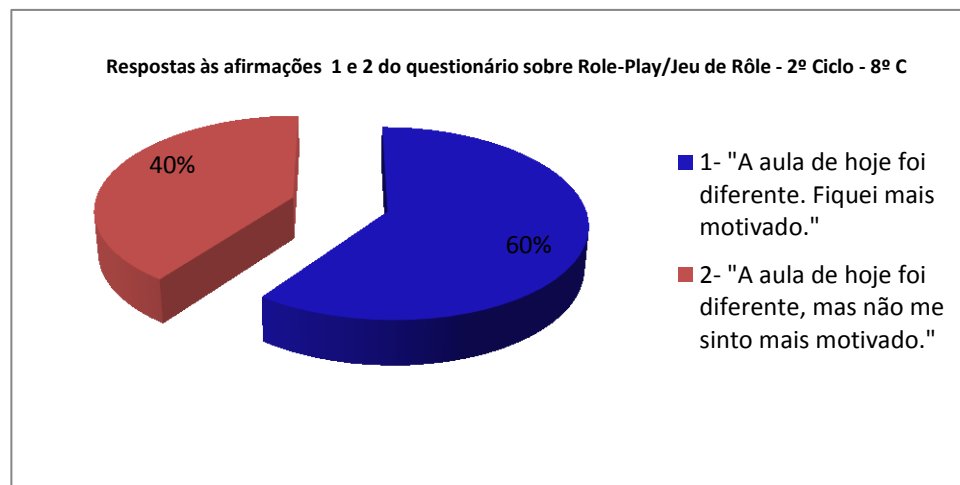


Gráfico 6. Respostas às afirmações 1 e 2 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*.

Da análise deste gráfico, destaca-se que 60% sentiram que a aula com a aplicação desta técnica levou a que ficassem mais motivados, embora 40% não ficassem. Estes alunos que se sentiram mais motivados ao terem participado numa aula diferente do usual faz inferir que de certa forma a estratégia funcionou. É importante relembrar que a turma apresentava uma participação e uma motivação muito reduzidas no início do ano, pelo que 60 % é um número bastante positivo, embora ainda muito trabalho tivesse de ser realizado para os restantes 40% alterarem a sua atitude.

No entanto, como se pode observar no Gráfico 7, foi na questão três que sobressaiu uma percentagem significativa de alunos que acreditavam que esta técnica os fazia sentir com mais

vontade de falar na LE, embora ainda restassem 28% que não concordavam com esta afirmação. Nesta escolha, há uma franca melhoria face ao modo como viam a sua participação oral através do uso desta técnica.

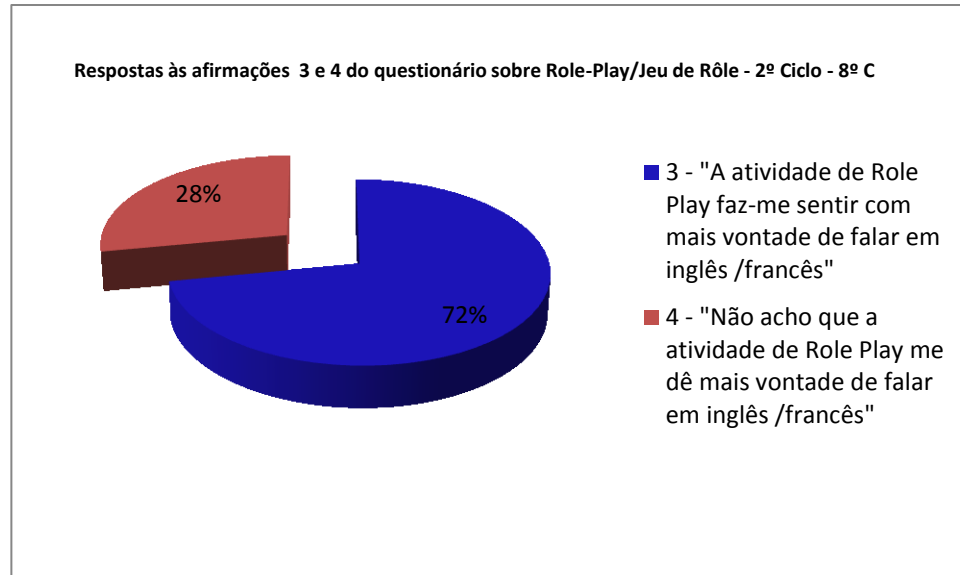


Gráfico 7. Respostas às afirmações 3 e 4 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*.

Por fim, no Gráfico 8, as escolhas das duas últimas afirmações evidenciam que 68% considerava que esta técnica os fazia sentir mais seguros na expressão oral contra 32% que escolheu a afirmação oposta, evidenciando, deste modo, que a implementação desta técnica teve resultados bastante positivos apesar de algumas características da turma.

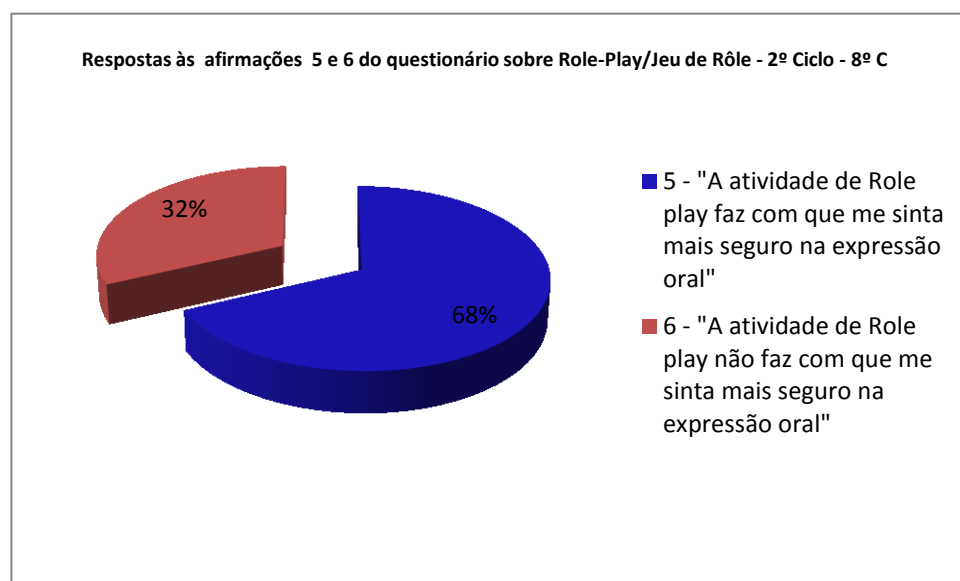


Gráfico 8. Respostas às afirmações 5 e 6 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*.

Embora ainda se evidencie uma percentagem significativa (40%) de alunos que não via no *role-play/jeu de rôle* um meio para aumentar sua motivação e, por isso, ainda seria necessário melhorar e encontrar novas estratégias para motivar ainda mais a turma, a verdade é que a maioria dos elementos consideravam o *role-play/jeu de rôle* enriquecedor e interessante e este é um resultado significativamente positivo. Assim se prova que a estratégia utilizada é adequada ao contexto em questão e é útil para uma melhor aprendizagem do inglês por estes alunos.

Como já foi referido, por não ter havido outros professores estagiários durante o Estágio de Inglês, não foi preenchida uma grelha de observação como a do Estágio de Francês, pese embora o facto de logo após as aulas dadas nos dois ciclos a orientadora de Inglês e a professora estagiária terem exposto exaustivamente os comentários e notas de ambas sobre o decorrer das aulas em reunião. Na reunião após esta aula do 2º Ciclo, foi apurado que houve uma melhoria na participação oral da turma em geral, embora se tenham destacado quatro discentes com um domínio excelente da linguagem oral, cinco bastante bons e oito com participações satisfatórias. Por outro lado, houve cinco alunos com muitas dificuldades, sendo que três deles quase não intervinham se não tivessem auxílio dos colegas ou da professora.

### **3.3.2.2 A Turma de Francês**

Após as aulas de Francês, nas quais os alunos realizaram um diálogo para perguntar e responder sobre várias direções nas ruas de Paris e onde foi tentado criar, através de vários tipos de documentos, um ambiente o mais próximo da realidade possível, os alunos responderam a um questionário em que o enfoque era dado à técnica em estudo e as respostas podem ser verificadas nos Gráficos 9, 10 e 11 cujos resultados se analisam de seguida.

No momento da análise destes dados, verificou-se que dois alunos não tinham seleccionado nem a afirmação 1 nem a 2. Isto aconteceu mesmo depois de ter sido explicado que teriam de escolher sempre uma, a que traduzisse mais fielmente o modo como se sentiam. Assim, no primeiro par de perguntas, existem menos duas respostas, sendo que em vez de 19 respostas existem apenas 17 no total. Tendo este pormenor sido esclarecido, foi obtido um valor muito positivo, como se pode verificar no Gráfico 9, que evidencia bem o sucesso do uso do *role-play/jeu de rôle* para o aumento da motivação dos alunos para a expressão oral na língua estrangeira.

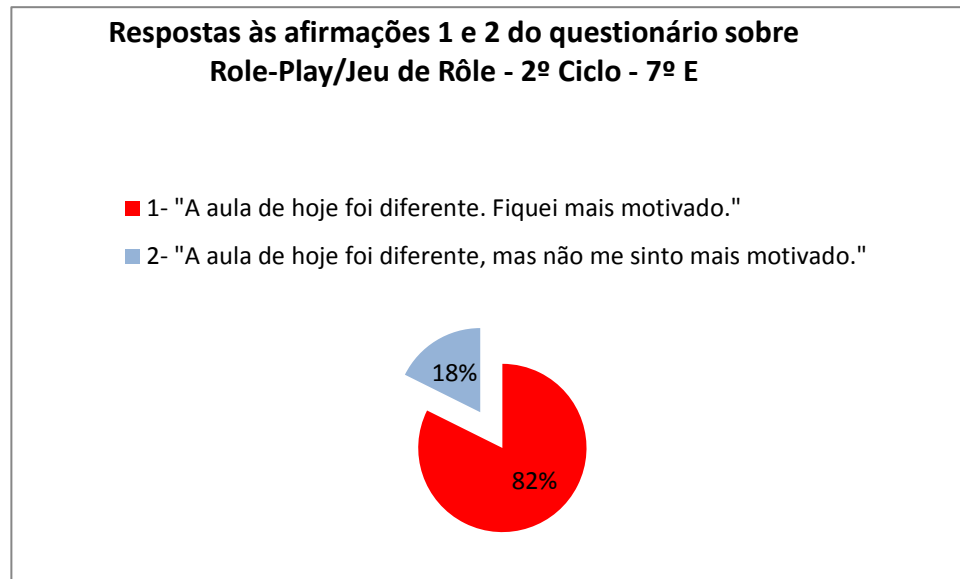


Gráfico 9 - Respostas às afirmações 1 e 2 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*

No respeitante às afirmações seguintes, como se pode observar no Gráfico 10 a percentagem de alunos é ainda mais elevada em termos de uma maior motivação, sendo que 94,7% considera que a atividade de *role-play/jeu de rôle* faz com que sintam mais vontade para falar na LE. Apenas 5% refere que não acha que esta atividade lhes proporciona mais vontade de falar na LE. Importa aqui salientar que este resultado muito animador revela que nesta turma seria de todo importante dar continuidade à implementação desta técnica. Com tais resultados, seria desejável haver hipótese de continuar estas primeiras ações de implementação.

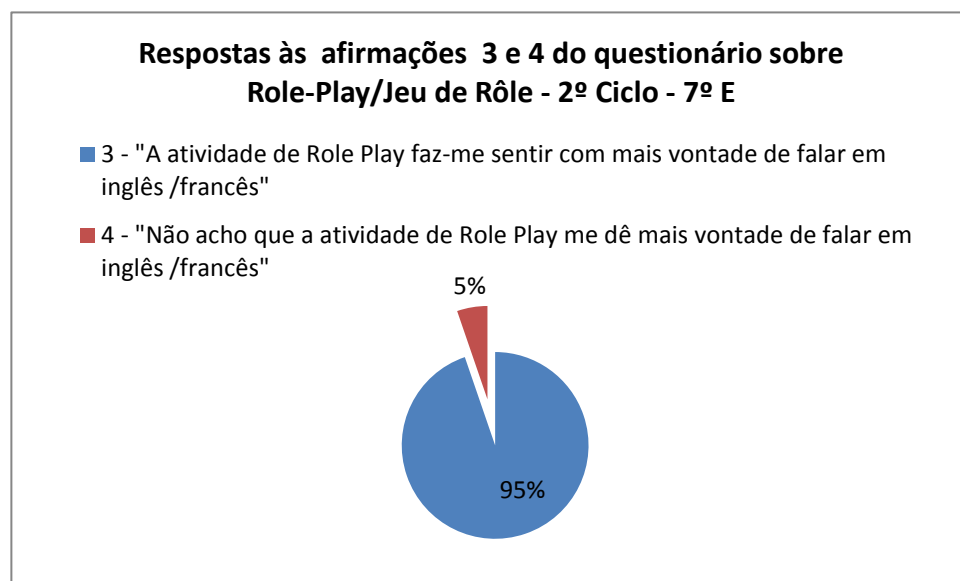


Gráfico 10. Respostas às afirmações 3 e 4 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*.

Nas últimas duas afirmações continuou (Gráfico 11), a haver grande diferença na escolha feita pelos alunos. Neste caso, 89% dos discentes refere que esta técnica lhes traz segurança na expressão oral. Para colmatar, somente 11% não se sentem mais seguros na expressão oral, o que pode revelar ainda ser preciso investir mais esforço no aperfeiçoamento desta técnica. Estes resultados não são somente muito positivos como também demonstram que esta técnica oferece aos alunos uma ferramenta assaz importante no âmbito da oralidade de uma LE: a segurança. Como Van Ments (1999) referiu, esta técnica incrementa atitudes e comportamentos em segurança pois não é o comportamento do aluno que está a ser avaliado mas sim as atitudes e o comportamento do papel (*role/rôle*) que este está a desempenhar. Esta circunstância pode levar a uma maior segurança no uso da componente oral da LE, pois retira parte da exposição e subsequente pressão que os alunos podem sentir.

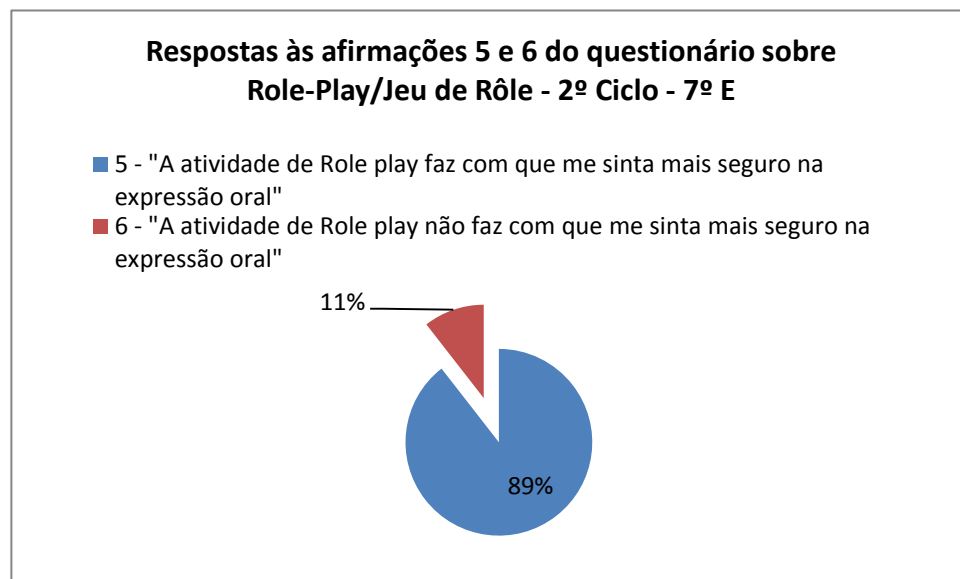


Gráfico 11. Respostas às afirmações 5 e 6 do questionário sobre *Role-play/Jeu de Rôle*.

Neste segundo ciclo, como se pode comprovar no Gráfico 12, as perguntas 3 e 6 da grelha de observação preenchida durante a realização do *role-play/jeu de rôle* foram alteradas, como já referido, sendo o enfoque dado à pronúncia e à linguagem corporal, respetivamente.

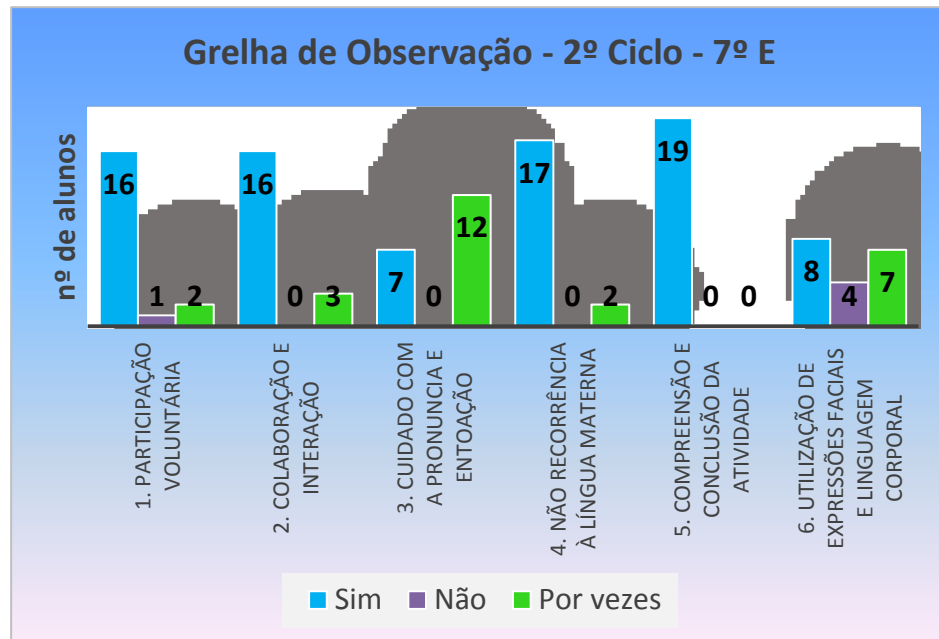


Gráfico 12. Grelha de Observação preenchida durante o *Role-Play/Jeu de Rôle* – 2º Ciclo.

Deste modo, estas duas questões não podiam ficar sujeitas a comparação, mas os resultados obtidos foram igualmente assaz relevantes para esta investigação-ação. Assim, na pergunta 3, sete (37%) aprendentes demonstraram cuidado com a pronúncia e entoação e por vezes 12 (63%) também o fizeram. De qualquer modo, a totalidade dos alunos demonstraram ter cuidado. Relativamente à pergunta 6, houve já oito (42%) dos discentes que usaram expressões faciais e linguagem corporal ajustadas à mensagem que veiculavam, sete (37%) por vezes e quatro (21%) não chegaram a utilizar estes elementos paralinguísticos. Estes resultados vêm demonstrar que já existe por parte de grande parte dos elementos desta turma um cuidado no uso destes fatores e esse uso deve ser continuamente exercitado para ajudar os alunos a aproximarem-se o mais possível de um diálogo real.

Na comparação realizada entre os resultados obtidos nas grelhas de observação no 1º e 2º Ciclos, registados durante o decorrer da atividade, verificou-se que a evolução de um para o outro ciclo, nas questões 1, 2, 4 e 5 que se mantiveram inalteradas, foi francamente positiva. Em alguns casos, o resultado atingido foi mesmo dobrado. Deste modo, é possível inferir que a participação voluntária dos discentes, a colaboração/interação e a não recorrência à língua materna sofreram por parte dos alunos uma melhoria acentuada. É possível conceber que caso esta técnica continuasse a ser implementada nesta turma, a melhoria perduraria e os alunos aperfeiçoariam a sua participação voluntária, a interação e a não recorrência à língua materna. Um aspeto que se apresenta francamente positivo é o de todos os alunos revelarem compreender e terem concluído

a atividade. Isto vem apoiar a convicção que as instruções foram entendidas e executadas por todos.

## CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

### 4.1 Discussão

A partir desta análise descritiva, foi gerada uma interpretação dos resultados obtidos, na qual não é pretendido traçar um paralelismo entre a vertente inglesa e a vertente francesa, porquanto estas decorreram em situações deveras distintas, como já foi referido neste relatório. Procura-se, no entanto, patentear tendências favoráveis para a aplicação da técnica de *role-play/jeu de rôle* para promover a oralidade na sala de aula de Língua Estrangeira.

A amostra deste estudo foi constituída por 25 alunos da turma de Inglês e 19 alunos da turma de Francês. Importa lembrar que dois alunos da turma de francês não escolheram uma das questões do questionário, no 2º Ciclo.

Ao comparar os resultados dos questionários, do 1º Ciclo, em ambas as turmas, verifica-se que ao juntar os resultados obtidos nas escolhas “bastante” e “muito”, o interesse em aprender uma LE está incutido nos discentes, embora ligeiramente mais evidente na turma de Francês (89%) do que na de Inglês (84%). Do mesmo modo, na primeira há uma diferença desta vez mais acentuada nas respostas à questão 4: 95% dos alunos de Francês consideram importante falar a LE fora da sala de aula em oposição a apenas 68% dos de Inglês. Denota-se desde já uma postura diferente das duas turmas face à aprendizagem de uma LE, embora os resultados não sejam ainda demasiado díspares. Pode-se especular que a maioria dos alunos da turma de Inglês possa ter tido um percurso de aprendizagem de uma LE positivo, embora restem ainda 30% que, por problemas pessoais ou sociais, não se tenham empenhado no processo de aprendizagem e, por isso, não vejam a necessidade dessa aprendizagem. Relembro que esta turma teve vários problemas disciplinares e até mesmo a intervenção da CPCJ. Contrariamente, a turma de francês, excetuando as dificuldades do aluno estrangeiro, revela empenho na aprendizagem, tendo apenas de haver o cuidado de gerir alguns alunos faladores.

Relativamente ao uso das duas línguas em estudo por parte dos discentes e continuando a considerar as respostas “bastante” e “muito”, o Inglês é a LE mais usada quando utilizam a internet, tanto na turma de Francês (79%) como na de Inglês (48%). O mesmo não se verifica quando usam a LE para conversar com amigos: na turma de Inglês, o uso das duas LE é o mesmo (8%) e na de Francês, utilizam mais o Francês (21%) do que o Inglês (11%). Estas

respostas corroboram a observação inicial da oralidade ser uma competência a necessitar de ser incentivada. Podemos apontar, segundo alguns estudos, o caso da relutância dos estudantes chineses usarem a competência oral. Várias investigações têm vindo a ser realizadas neste âmbito e muitos fatores têm sido adiantos para essa relutância, como, por exemplo, fatores socioculturais, pedagógicos, personalidade, adaptação “*cross-cultural*”, entre outros. Li & Jia (2006) chegaram à conclusão que o professor pode promover a oralidade com a ajuda de um “(...) *creative topic selection, discovery of what students like and what they really need, appropriate presentation of the content, consciously creating a space of contribution for them, appropriate eye contact, (...)*” (p. 205), o que vai levar a que os alunos, ao terem um espaço e um contexto específico na sala de aula, tenham o ambiente ideal para lhes facilitar a oralidade na LE.

Segundo as respostas às questões onde se perguntavam as preferências dos discentes em relação às várias competências ler, ouvir, escrever e falar, permanecendo na análise da soma das respostas às opções bastante e muito, a maioria dos alunos escolheu na turma de Francês a competência falar (84%) e na de Inglês ouvir (60%). Nesta última turma somente 48% dos alunos escolheram a competência falar. Estes dados vêm evidenciar a dissemelhança verificada durante os dois estágios, em que a turma de Inglês demonstrava maior resistência a qualquer estratégia para promover a oralidade, pese embora que no 2º Ciclo já se assinalava uma melhoria na turma de Inglês (72%) e um aumento na de Francês (95%) em relação à postura dos alunos face à vontade de falar através desta técnica. Esta evolução positiva poderá estar ligada ao facto de se usarem contextos específicos durante a implementação desta técnica, onde se agiu sobre contextos linguísticos particulares visto que, como referem Dorathy e Mahalakshmi (2011), “*role-plays can be adapted to the needs of the students, they may use specific vocabulary for specific situations, as learning English is sometimes done for a specific purpose.*” (p. 3). Por um lado, ao serem utilizadas situações e vocabulário específicos, podia levar a que a LE fosse vista como mais distante do aprendente caso fosse uma realidade diferente da sua, mas, por outro lado, o vivenciar uma situação que acontece na vida real e o representar um outro papel/personagem parece ter ajudado a ficarem menos nervosos e a afastarem a pressão de falar em público. Ladousse (2001), corrobora esta ideia ao sustentar que a técnica de *role-play/jeu de rôle* ajuda os alunos mais envergonhados pois oferece-lhes uma máscara ao dar-lhes um papel.

Voltando às respostas do questionário preenchido pelos alunos no 1º Ciclo, as réplicas às duas últimas questões também revelaram diferenças entre as duas turmas. Permanecendo na soma das duas opções “bastante” e “muito”, na turma de Francês, 89% dos discentes considerou que o

*role-play/jeu de rôle* ajudaria no uso da LE, embora somente 84% mostrasse interesse em participar em atividades com esta técnica; na de Inglês, os resultados foram 44% e 28% respetivamente. A percentagem muito baixa de proposições positivas na turma de Inglês no segundo caso, para além das possíveis causas já abordadas, pode advir do facto dos discentes não estarem habituados a participar em situações próximas do mundo real e nem sempre usar expressões reais. Assim, durante o Estágio, a introdução do *role-play/jeu de rôle* foi como uma tentativa para “*link classroom language learning with language activities outside the classroom*” (Nunan, 1991, p. 279). Ao tentar, de um modo ainda embrionário, criar esta ligação, a investigadora teve em mente o lugar único que ocupa a aprendizagem de uma LE no programa curricular. Não tirando qualquer valor às outras disciplinas, o facto é que a aprendizagem de uma língua não se insere somente na esfera do saber teórico, no saber manipular a língua a nível linguístico. Ao aprenderem uma língua, para além de poderem comunicar com o “outro”, os discentes estão igualmente a contactar com outra cultura, a socializar, a ficar preparados para a possibilidade de estudar ou de trabalhar no estrangeiro, resumindo, a abrir os seus horizontes. Ficam deste modo a compreender que têm outras possibilidades para o seu futuro, outros caminhos que podem percorrer, tornando-se mais recetivos às possibilidades oferecidas pelo mundo, podendo, assim, efetuar escolhas mais refletidas.

No 2º Ciclo, como já exposto, foi introduzida a importância das expressões faciais como, por exemplo, o sorriso, e a entoação, isto é, *les actes de paroles* num diálogo. Neste 2º Ciclo, alguns alunos produziram textos orais semelhantes, embora limitados ao nível elementar das turmas, àqueles que podíamos ouvir nas ruas de Londres ou Paris, o que vem comprovar que esta estratégia ajuda a criar momentos de oralidade “real” na sala de aula. Esta ligação ao mundo real através da interação social realizada num contexto específico vai oferecer aos discentes a oportunidade de poderem praticar, num ambiente seguro, a linguagem, as expressões faciais, entre outras, criando experiências significativas.

Foi igualmente pretendido melhorar a participação voluntária dos discentes que, na turma de Francês no 1º Ciclo, face aos resultados da grelha de observação, tinha sido de apenas de 36% enquanto na de Inglês unicamente cinco alunos (20%) o fizeram. Para esta melhoria ser possível, um aspeto a desenvolver foi a motivação. Como Littlewood (1987) referiu, a motivação é uma força que “*(...) determines whether a learner embarks on a task at all, how much energy he devotes to it, and how long he perseveres. It is a complex phenomenon and includes many components: the individual’s drive, need for achievement and success, curiosity, desire for*

*stimulation and new experience, and so on. These factors play a role in every kind of learning situation*” (p. 53). É assim necessário que o professor descubra modos de fomentar essa motivação. A forma encontrada, neste caso específico, para o desenvolvimento desse fator foi o esforço de tentar trazer o mundo real, até mesmo um pouco da cultura da LE, para dentro da sala de aula. Essa intenção foi concretizada através de *posters*, materiais autênticos, canções, *realia*, isto é, as coroas, os chapéus, os pratos, o vaso com flores, a toalha e a claquete, entre outros. A investigadora acredita ser importante o uso destes materiais pois, como expôs Pegrum (2000), “*Visuals, realia and authentic texts (...) have great value as an integral part of English lessons.*”(p. 8) Além desta estratégia, a tecnologia foi igualmente utilizada para motivar e cativar a atenção dos alunos, uma vez que a informação foi apresentada de várias formas: *PowerPoint*, *prezi*, vídeo e ficheiro áudio. Ao diversificar as formas como são apresentados e desenvolvidos os tópicos para tornar a informação disponível a vários tipos de aprendentes, a aprendizagem da LE passa a ser um processo significativo e motivador para os mesmos.

Porventura ajudada pela implementação dessas estratégias, no 2º Ciclo, a escolha das afirmações do questionário levaram a que a observação empírica feita pela investigadora fosse corroborada pelos resultados dos questionários, revelando um aumento significativo da motivação manifestada pelos discentes. Neste momento, relembro Aden (2006), que preconiza a utilização do lúdico para fins pedagógicos como meio de favorecer a dinâmica de grupo e a interação, motivando mais os alunos. A palavra "atividade" tem em si o sentido de ação. Logo, quando pretendemos implementar uma atividade, esta envolve ação por parte dos discentes. A turma de Inglês, como já referido, tinha uma postura mais apática, o que contrastava com a de Francês, que era mais dinâmica. Uma vez mais, a turma de Francês manifestou-se muito mais positivamente do que a de Inglês, sendo que 82% de alunos da primeira e 60% da segunda sentiram-se mais motivados a participar oralmente com a técnica em estudo.

Acrescente-se ainda que, com base nos resultados deste questionário preenchido pelos alunos, 95% dos discentes da turma de Francês e 72% da de Inglês revelaram que esta técnica os faz sentir com mais vontade de falar em LE. Das três afirmações que cada aluno podia selecionar das seis propostas neste questionário do 2º Ciclo, esta foi a que teve um número maior de escolhas em ambas as turmas. Daqui se pode interpretar que, no contexto desta investigação-ação, o *role-play/jeu de rôle* evidencia ter ajudado a promover a oralidade na sala de aula.

As últimas duas afirmações, que os discentes tiveram de escolher, nesse mesmo questionário, voltaram a demonstrar diferenças entre as turmas embora a maioria dos alunos tenha elegido a afirmação em que estes declaravam sentirem-se mais seguros na expressão oral com a ajuda desta técnica. Assim, 89% dos discentes de Francês e 68% dos de Inglês escolheram esta afirmação. Por um lado, isto revela o padrão aqui constatado, isto é, a menor adesão por parte dos aprendentes de Inglês face à dos de Francês ao objeto desta investigação-ação. Por outro lado, existe um aumento positivo face ao modo como a maioria dos discentes se relacionam com o *role-play/jeu de rôle*. É presumível pensar que talvez mais alunos de Inglês tenham uma maior resistência a atividades mais interativas, possivelmente por não estarem habituados a esse tipo de estratégias e por serem um pouco mais velhos do que os da turma de Francês que, após uma adaptação inicial, e por talvez serem mais proactivos, participaram ativamente e demonstraram motivação. Estes alunos aderiram primeiro ao aspeto lúdico, mas completaram e consolidaram igualmente os conhecimentos adquiridos. Este último aspeto foi comprovado pela análise dos resultados obtidos no teste escrito da componente linguística trabalhada no *role-play/jeu de rôle*.

Os dados das grelhas de observação retirados durante a execução da atividade na turma de Francês, no 1º e 2º Ciclo respetivamente, vêm corroborar o que acima foi apurado na análise feita aos questionários. Das seis questões incluídas nestas grelhas, quatro não se alteraram do 1º para o 2º Ciclo, mas duas sim. Assim, as perguntas três e seis foram alteradas no 2º Ciclo para os elementos paralinguísticos serem aí introduzidos, uma vez que eram um dos pontos sobre o qual este ciclo ia incidir.

No respeitante às quatro questões que não se alteraram, do 1º para o 2º Ciclo, houve um aumento positivo em todas elas. Deste modo, comparando as respostas afirmativas nos dois ciclos, na participação voluntária, na turma de Francês, houve um aumento de 47% na passagem de um ciclo para o outro. Relativamente à colaboração e interação, houve um acréscimo de 42% e no que concerne a não recorrência da língua materna durante o desenrolar da atividade, verificou-se uma subida de 47%. Por fim, na compreensão e conclusão da atividade, houve um aumento de 32% sendo de salientar que, no 2º Ciclo 100% dos discentes de Francês terminaram de forma efetiva a atividade. Atendendo a estes resultados, é legítimol considerar que o facto de ter havido um cuidado para preparar a sala de aula de modo a que fosse criado um ambiente seguro e o mais próximo possível da realidade além de os alunos terem documentos autênticos e um objetivo concreto, tudo isso levou a que o uso da LE fosse considerado necessário e relevante por parte deles.

Estes resultados francamente animadores vêm sustentar a resposta positiva à questão da utilização dentro da sala de aula desta estratégia. Esta técnica, além de outras que propiciem a oralidade, vai auxiliar a aprendizagem de uma língua cada vez mais virada para a comunicação efetiva e eficaz. Deste modo, é pertinente lembrar o que Puren (2002) propõe em relação à aprendizagem de uma LE. Para este autor esta deve ser dirigida para uma “*co-action*” onde os alunos sejam “*co-acteurs*” da sua aprendizagem, centrando a aprendizagem na colaboração entre os aprendentes. Com o *role-play/jeu de rôle*, esta colaboração entre os discentes existe desde a preparação até à sua concretização.

As questões 3 e 6 analisadas na grelha de observação do 2º Ciclo demonstram que estes dois aspetos, ou seja, o cuidado com a pronúncia/entoação e a utilização de expressões faciais e linguagem corporal devem ser tidos em consideração quando se pretende implementar esta técnica. Relativamente ao primeiro caso, foi observado que apenas 36% de discentes tinham cuidado com o uso e 42% utilizavam as expressões faciais e a linguagem corporal. Mesmo com a mímica usada pela investigadora na altura em que introduziu estes aspetos e com a introdução, na turma de Francês, da palavra que descrevia a expressão pretendida no cartão do *role-play/jeu de rôle*, denota-se, ainda assim, que há muito mais a ser feito neste âmbito.

#### **4.2 Validade dos Resultados**

Tendo plena consciência que a metodologia de recolha e tratamento de dados escolhidos não se distinguem por um rigor científico que garanta a exatidão desses mesmos resultados, saliento, no entanto, que as informações contidas nos questionários e nas grelhas de observação demonstram acordo entre si, o que fortalece a validade e a confiança nesta investigação-ação.

Um fator que poderá desvirtualizar estes resultados é o facto de os instrumentos de recolha nas duas turmas serem ligeiramente diferentes devido às distintas condições que a investigadora teve que vivenciar no Estágio de Inglês e no de Francês, como já foi referido.

Apesar de todos os constrangimentos e limitações sentidos, estes não conseguiram prejudicar a essência deste trabalho que, em certos momentos, obrigou a grande determinação para se conservar a sua validade e integridade.

Como defende Pires (2010), a investigação-ação tem vindo a ganhar importância na investigação em educação e, embora ainda muito precise ser realizado, este tipo de investigação é uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

### 4.3 Conclusões

Considerando os resultados obtidos na presente investigação-ação, pode-se afirmar que o principal objetivo foi alcançado, uma vez que a questão de investigação “*Como é que o Role-play/Jeu de Rôle pode promover a oralidade na sala de aula de Língua Estrangeira (LE)?*” foi respondida com sucesso.

A perspetiva acional da abordagem comunicativa, referenciada por muitos autores, alguns deles mencionados neste relatório, vem sustentar a implementação desta técnica, uma vez que esta perspetiva, como referido por Bizarro (2012), preconiza que a ação educativa pode ir mais além da visão comunicativa da língua. O professor pode promover as “ações sociais”, segundo Edgar Morin (1990):

Dans chaque situation, l'acteur fait l'expérience concrète d'un spectre de possibilités qui s'ouvrent à lui [...] Certes les actions ne sont ni aléatoires ni imprévisibles mais elles ne sont soumises à aucune nécessité irrécusable. [...] L'action est une décision, un choix, mais c'est aussi un pari [...] Or, dans la notion de pari il y a la conscience du risque et de l'incertitude (Morin, 1990, pp. 104-106).

Morin (1990) vê o aluno como um ator que pode ter de lidar com o outro e pode ter de agir para poder comunicar, o que, no fundo, é uma decisão, uma escolha. Como Bizarro (2012) refere, “urge pensar a alteridade” (p. 119) e é no entendimento da diferença que a verdadeira comunicação pode ser concretizada. Ao compreender não só a língua como também a cultura do “outro”, o aluno vai promover a comunicação efetiva.

A investigadora constatou, durante a sua vida profissional, que o *role-play/jeu de rôle* constitui uma técnica que pode ser usada em variadíssimos contextos, com alunos de faixas etárias distintas e sempre com o propósito de poderem utilizar a LE como meio de comunicação de forma mais autêntica, num ambiente seguro e com toda a autonomia possível ao seu nível de proficiência. Esta constatação concede um suporte empírico ao uso desta técnica. Neste seguimento, como já foi mencionado, foi tido em conta outro fator importante numa aula de

língua estrangeira: a centralidade do aprendente, isto é, a aprendizagem da língua estrangeira está cada vez mais centrada no aluno, pretendendo-se que ele seja mais autónomo e, deste modo, detenha maior poder sobre a aquisição dos seus conhecimentos. Com esta técnica, o discente tem oportunidade de ser mais independente, de usar a negociação e de praticar a LE com o colega do lado com quem porventura está mais à vontade. Como Jones (2007) afirma, numa sala de aula em que a aprendizagem está centrada no aluno, este torna-se mais envolvido no processo de aprendizagem e fica mais empenhado em melhorar a LE. Neste tipo de aula, como refere este autor, podem ser incluídos os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e eles podem entreajudar-se para desenvolverem as suas capacidades, uma vez que têm mais “*talking time*”.

O *role-play/jeu de rôle* pode ajudar não só a conceder aos aprendentes uma oportunidade para usarem a competência oral de um modo mais autónomo, como também a terem contacto com outras culturas. Através desta técnica, a cultura da LE vai estar presente quando são usadas as expressões específicas para as situações pretendidas, quando são referenciados locais, monumentos, entre outros, quando são ouvidas canções ou partilhadas vivências inseridas na cultura da LE. Tudo isto vai aproximar o discente ao mundo do “outro”, fazendo com que, através do entendimento da diferença, haja cada vez mais comunicação efetiva.

O enquadramento reduzido e imediato desta investigação não legitima a generalização de certezas válidas para todo o contexto escolar português. Contudo, é um pequeno contributo de um estudo empiricamente corroborado sobre a eficácia do *role-play/jeu de rôle* como estratégia para promover a oralidade na sala de aula. A partir deste processo analítico e de reflexão, os resultados obtidos revelam que esta técnica tem efetivamente um lugar na sala de aula dentro de um contexto comunicacional da língua que auxilia o professor a promover a oralidade o mais próximo do real possível.

O que esta investigação pretendeu implementar de novo foi a incidência sobre os elementos paralinguísticos durante a realização do *role-play/jeu de rôle*, fatores muitas vezes esquecidos aquando da implementação de estratégias para a promoção da oralidade. Estes são elementos importantes a ter em consideração quando se pretende retratar o mundo exterior, o mundo real.

Verificou-se a grande exigência e esforço despendidos na preparação e na implementação desta técnica numa escola, pois nem sempre era possível ter todo o espaço disponível para se poder preparar o “cenário”, uma vez que os intervalos eram por vezes insuficientes para essa

preparação. Outra dificuldade foi a de preparar materiais motivadores e eficazes sem nunca esquecer a clareza das instruções na apresentação dos mesmos. O auxílio dos meios tecnológicos, especialmente a aplicação pedagógica dos meios audiovisuais, foi necessário neste caso.

Outro aspeto a considerar que adveio deste estudo foi o tempo necessário para este tipo de atividade. Como foi referido, nem sempre foi possível terminar os *role-plays/jeux de rôle* em duas aulas e essa é uma das desvantagens desta técnica apontada por Van Ments (1999), mas isso não teria tendência a acontecer caso fosse criado o hábito de implementar esta e outras técnicas promotoras da oralidade em sala de aula. A investigadora pode afirmar que as suas turmas de jovens que acompanha durante um ano e, em muitos casos, vários anos, têm já este hábito e depressa são mobilizados para a realização da atividade, que 95% das vezes decorre no tempo proposto. É verdade que isto supõe um contacto e conhecimento aprofundados dos alunos e o uso sistemático desta e de outras técnicas.

Finaliza-se este relatório com algumas sugestões para investigações futuras, cujo contributo possam suprir as insuficiências deste estudo e complementá-lo.

Em primeiro lugar, é referida a necessidade de se realizarem investigações no âmbito deste tema em que o contexto não seja tão limitativo e redutor, propiciando ao investigador uma prática pedagógica mais consistente junto às turmas em estudo.

Nesta investigação-ação, foram utilizados documentos com tipologias mais limitativas, como, por exemplo, os modelos de diálogos ou os cartões com instruções sobre a estrutura dos mesmos, em concordância com o nível de iniciação e nível elementar das turmas e com o tempo muito reduzido para a implementação desta técnica. Um próximo passo a desenvolver poderia ser o de tentar insistir, de um modo sistemático e em crescendo, na utilização das expressões faciais, na atenção à linguagem corporal, na preparação de *role-plays/jeux de rôle* menos dirigidos, ou seja, em que é apenas dado aos discentes um papel e um contexto e eles têm de dialogar, sem outras instruções predefinidas. Esta situação vai envolver, como expõe Bygate (1987), os “*interaction skills*” que levam os alunos a tomar as suas próprias decisões sobre a comunicação, escolhendo o que dizer e como dizer. Nesta fase, será possível trabalhar as “*processing conditions*”, como, por exemplo, a pressão do tempo de resposta num diálogo no mundo real em que as pausas e a velocidade de resposta são fatores a considerar para alcançar a fluência oral entre os dois

intervenientes. Esta relação entre o falante e o ouvinte no processo do discurso, como refere este mesmo autor, é a chamada “*reciprocity condition*”, já referida no ponto 2.1 quando Bygate (1987) foi citado. Esta condição vai levar a que o falante tenha de ajustar o seu vocabulário ou mensagem, adaptando-os ao ouvinte. Esta capacidade de ser flexível é algo fundamental na comunicação efetiva em LE. Saber comunicar usando a linguagem do “outro” é essencial pois, como Nelson Mandela afirmou “Se falares a um homem numa linguagem que ele compreenda, a tua mensagem entra na sua cabeça. Se lhe falares na sua própria linguagem, a tua mensagem entra-lhe diretamente no coração.”<sup>11</sup>

Em jeito de conclusão, a investigadora considera que, embora não seja possível, nesta fase, documentar o efeito da implementação desta técnica na progressão da aprendizagem de uma LE nestas turmas, já se conseguiu refletir sobre os resultados obtidos no tempo em que foi usada, sendo estes bastante animadores. Seria de todo expectável haver uma continuidade para recolha de dados mais precisos. Embora não haja uma técnica ou um método de aprendizagem que seja completamente infalível e abrangente, considera-se necessário existirem futuras pesquisas e desenvolvimentos para melhorar as prestações tanto no ensino como na aprendizagem de uma LE. Podemos comprovar a não existência de apenas um método ou uma técnica ao estudarmos a evolução do ensino das línguas e todos os métodos que apareceram, permaneceram e alguns desapareceram. A maioria pode, num momento ou noutro, fazer ainda parte da sala de aula de hoje em dia pois como refere Rousseau (1762) em *Émile*: “*Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne*”. Podemos ensinar e aprender com muitos métodos, mas cabe sempre ao professor decidir qual aplicar tendo em mente a resposta à seguinte pergunta: Qual a melhor maneira para levar a que os meus alunos aprendam de um modo eficaz e eficiente uma LE?

---

<sup>11</sup> Frase proferida por Nelson Mandela durante as negociações contra o *Apartheid* na África do Sul.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Bibliografia

- Aden, J. (2006). To play, to act... perchance to learn? *Les Cahiers pédagogiques*, nº 448, p. 38, décembre 2006.
- Almeida, P. (1994). *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Araújo, L. (2011). O Lúdico No Ensino/Aprendizagem Do Português Como Língua Estrangeira. Tese de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Berthou, M. (2006). Je suis Marcus, plébéien. *Les Cahiers pédagogiques*, nº 448, p. 42 décembre 2006.
- Bizarro, R. (2012). Língua e Cultura no ensino do PLE/PLS: Reflexões e exemplos. *Lingvarvm Arena* - Vol. 3, pp. 117–131.
- Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C., & Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brun, M. (2003). Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. *Sitientibus, Feira de Santana*, n. 29, pp.105-117.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Dorathy, A., & Mahalakshmi, S. (2011). Second Language Acquisition through Task-based Approach – Role-play in English Language Teaching. *English for Specific Purposes World*. Issue 33, Volume 11.

- Faria, I. (2001). Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização. *Educação & Comunicação*, 7, pp. 10-18.
- Harmer, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- Harmer, J. (2004). *Teach English*. London: Longman.
- Hurst, N. (2014). The Reproduction of Culture in Portuguese Produced English Language Teaching Coursebooks (1981-2006). Tese de Doutoramento da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B.; Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin. pp. 269–293.
- Jones, L. (2007). *The student-Centered Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladousse, G. (2001). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministério da Educação. (1997). Programa de Organização Curricular do Ensino Básico – 3º Ciclo. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- Ministério da Educação. (2000). Programa de Francês, 5ª Edição. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*. New York. Prentice Hall.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Universidade Aberta.
- Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer: Revista de Educação*, vol. 2. pp. 66-83.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação (2001) Porto: Edições Asa.

Rogers, C. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Silva, H. (2008): *Le jeu en classe de langue*. Paris: Cle International.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação* (1ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Van Ments, M. (1999). *The Effective use of Role-play*. London: Kogan Page.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

### **Webgrafia**

Fleming, N. & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*. Paper 246. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=podimproveacad>. (acedido em 10 julho 2014).

História de S. Valentin adaptada e usada na aula de Francês, 1º ciclo. (URL: <http://www.momes.net/dictionnaire/minidossiers/vocabulaire/je-sais-tout-saintvalentin.html>) (acedido em 22/1/2014)

Jia, X., Li, X. (2006). Why don't you speak up?: East Asian Students' Participation Patterns in American and Chinese ESL Classrooms. Disponível em: <http://www.uri.edu/iaics/content/2006v15n1/19%20Xiaoshi%20Li%20&%20Xuerui%20Jia.pdf> (acedido 2 de Agosto 2014).

Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino das línguas. In Bohn, H. I., & Vandresen, P., *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, pp. 211-236. Florianópolis: Ed. UFSC. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). (acedido em 15 junho 2014).

Lewis, M., Simons, & G., Fennig, C. (2014). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. (acedido em 20 junho 2014).

Pegrum, M. (2000). The Outside World as an Extension of the EFL/ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*. Disponível em <http://iteslj.org/Lessons/Pegrum-OutsideWorld.html> (acedido 15 Junho 2014).

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*. Paris: APLV - *Association française des Professeurs de Langues Vivantes*. 3/2002, juillet-août-septembre, pp. 57-71.

Roque, V. (2005). *Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas*. Tese de Pós-graduação em Ensino de Português. Universidade Independente. Disponível em [http://www.multiculturas.com/textos/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf). (acedido em 10 julho 2014).

Shah, C., Joshi, N., Mehta, H., & Gokhle, P. (2011). Learning Styles Adopted by Medical Students. *International Research Journal of Pharmacy*. Disponível em: [http://www.irjponline.com/admin/php/uploads/762\\_pdf.pdf](http://www.irjponline.com/admin/php/uploads/762_pdf.pdf). (acedido em 20 julho 2014).

Video Apresentado na aula de Francês, 1º Ciclo, sobre S. Valentin. (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VZsX1ysyXEA>) (acedido em 20/1/2014).

Wehrwein, E., Lujan, H., DiCarlo, S. (2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students. pp. 153-157. Disponível em: <http://advan.physiology.org/content/31/2/153>. (acedido em 10 julho 2014).

Worldmeters. Disponível em: <http://www.worldometers.info/world-population/>. (acedido em 20 junho 2014).

**ANEXOS**

Questionário preenchido pelos alunos após a atividade de *role play/ jeu de rôle*.

1º Ciclo



ESCOLA JULIO SAÚL DIAS – VILA do CONDE

**O Role-Play / Jeu de Rôle  
nas Aulas de Língua Estrangeira**

Este questionário destina-se a recolher informações sobre O Roleplay / Jeu de Rôle como meio para promover a oralidade na sala de aulas de línguas estrangeiras e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

As respostas são anónimas e confidenciais. Não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta está certa se corresponde totalmente à tua opinião. Muito obrigada pela tua colaboração.

Idade: \_\_\_\_ anos      Sexo: Feminino  Masculino

Turma: 7ºE  8ºC  9ºA  9ºC  Francês  Inglês

Escolhe de 1 a 5 segundo a tua opinião. Marca com X a tua resposta da seguinte forma:

1) Nada; 2) Pouco; 3) Mais ou menos; 4) Bastante; 5) Muito.

	1	2	3	4	5
1. Gostas de aprender línguas estrangeiras?					
2. Consideras que saber comunicar em inglês/ francês permite conhecer pessoas de outras nacionalidades?					
3. Pensas que aprender línguas estrangeiras é importante para o teu futuro?					
4. Consideras que é importante saber falar inglês/francês fora da sala de aula?					
5. Usas inglês quando utilizas a internet?					
6. Usas inglês quando falas com os teus amigos?					
7. Usas francês quando utilizas a internet?					
8. Usas francês quando falas com os teus amigos?					
9. Gostas de ler textos em voz alta na sala de aula de língua estrangeira?					
10. Gostas de ouvir textos na sala de aula de língua estrangeira?					
11. Gostas de escrever diálogos na sala de aula de língua estrangeira?					
12. Gostas de falar inglês/francês na sala de aula de língua estrangeira?					
13. Consideras que, na sala de aula, o RolePlay/Jeu de Rôle te ajudaria a utilizar a língua estrangeira?					
14. Gostas de participar em atividades do tipo RolePlay/Jeu de Rôle?					

Obrigada pela tua colaboração!

Rosa Castro Sousa

Questionário preenchido pelos alunos após a atividade de *role play / jeu de rôle*.

2º Ciclo



**ESCOLA JULIO SAÚL DIAS – VILA do CONDE**

**O Role Play / Jeu de Rôle  
nas Aulas de Língua Estrangeira**

Este questionário destina-se a recolher informações sobre *O Roleplay / Jeu de Rôle como meio para promover a oralidade na sala de aulas* de línguas estrangeiras e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.

As respostas são anónimas e confidenciais. Não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta está certa se corresponde totalmente à tua opinião. Muito obrigada pela tua colaboração.

**Idade:** \_\_\_\_ anos      **Sexo:** Feminino  Masculino   
**Turma:** 7º  8º  9º  Inglês

. Marca com **X** as afirmações com as quais mais te identificas.

1. A aula de hoje foi diferente. Fiquei mais motivado.	
2. A aula de hoje foi diferente, mas não me sinto mais motivado.	
3. A atividade de Role Play faz-me sentir com mais vontade de falar em inglês / francês.	
4. Não acho que a atividade de Role Play me dê mais vontade de falar em inglês / francês.	
5. A atividade de Role Play faz com que me sinta mais seguro na expressão oral.	
6. A atividade de Role Play não faz com que me sinta mais seguro na expressão oral.	

**Obrigada pela tua colaboração!**

Rosa Castro Sousa

Grelha de Observação preenchida durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.

1º Ciclo



ESCOLA JULIO SAÚL DIAS – VILA do CONDE

**Grelha de Observação**

**O 'Role Play' nas aulas de Língua Estrangeira**

Fase: Apresentação / 1º Ciclo

Aluno	1. O aluno colabora <u>voluntariamente</u> durante a realização da atividade?	2. O aluno colabora e interage durante a realização da atividade?	3. O aluno demonstra possuir <u>conhecimentos linguísticos</u> da língua estrangeira para executar a atividade?	4. O aluno <u>não necessita recorrer à língua materna</u> para compreender a atividade?	5. O aluno compreende o(s) objetivo(s) da atividade, levando-a a termo?	6. O comportamento do aluno revela familiaridade com o desenrolar da atividade?
Afonso						
Ana						
André						
António Cruz						
António Reg.						
Beatriz						
Daniel						
Diogo						
Jorge						
Junbo						
Luís						
Marta						
Mateus						
Pedro						
Rita						
Rui						
Sofia						
Tiago						
Tomás						

**Legenda:** S (Sim); P (Por vezes); N (Não).

Grelha de Observação preenchida durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.

2º Ciclo



**Grelha de Observação**  
**Estrangeira**  
Fase: Ciclo 2

**ESCOLA JULIO SAÚL DIAS – VILA do CONDE**  
**O 'Jeu de Rôle /Role Play' nas aulas de Língua**

Aluno	1. O aluno colabora voluntariamente durante a realização da atividade?	2. O aluno colabora e interage durante a realização da atividade?	3. O aluno revela cuidado com a pronúncia, entoação da língua estrangeira para executar a atividade?	4. O aluno não necessita recorrer à língua materna para compreender a atividade?	5. O aluno compreende o(s) objetivo(s) da atividade, levando-a a termo?	6. O aluno utiliza expressões faciais, linguagem corporal durante a atividade?
Afonso						
Ana						
André						
António Cruz						
António Reg.						
Beatriz						
Daniel						
Diogo						
Jorge						
Junbo						
Luís						
Marta						
Mateus						
Pedro						
Rita						
Rui						
Sofia						
Tiago						
Tomás						

**Legenda:** S (Sim); P (Por vezes); N (Não).

Fotografias e imagens tiradas e usadas, na turma de Inglês e Francês, respectivamente durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.

1º Ciclo



Algumas imagens utilizadas na turma de Inglês, no âmbito do tema *Lansdscapes*.



**Máquina de Filmar.**



**Diálogos cortados, corações e megafone.**



**Mesa com realia.**





**Objetos encobertos.**

Algumas fotografias tiradas na turma de Francês, no âmbito do tema *S. Valentin*.

Grelha preenchida pelos alunos durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.


1º Ciclo

**GOVERNO DE PORTUGAL** | **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**





Direção de Serviços da Região Norte  
**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. AFONSO SANCHES – VILA DO CONDE**  
**ESCOLA JULIO-SAÚL DIAS**

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_



**Observation du Jeu de Rôle**

Élève	« Un vrai acteur/ Une vraie actrice! »			« Il/ elle parle correctement »		
	Oui	Plus ou moins	Non	Oui	Plus ou moins	Non
Luis B.						
Marta						
Daniel						
Rita						
Afonso						
Pedro						
Tomás						
Mateus						
Tiago						
Junbo						
Jorge						
António						
Beatriz						
Ana B.						
André						
Rui Tiago						
Diogo						
Sofia						
Pedro						

Alameda Fiamula Pais  
 4480-881 VILA DO CONDE  
[www.es.das.pt](http://www.es.das.pt)  
 Telef.: 252 640 490 | Fax: Secretaria: 252 640 499 | Fax: DIR: 252 640 498

7º E
13-02-2014
Rosa Castro

Grelha preenchida pelos alunos durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.

2º Ciclo

Élève		« Un vrai acteur/ Une vraie actrice. <i>Quelle attitude !</i> »			« Il/ elle parle correctement »		
		Oui	Plus ou moins	Non	Oui	Plus ou moins	Non
Luís B.							
Marta							
Daniel							
Rita							
Afonso							
Pedro							
Tomás							
Mateus							
Tiago							
Junbo							
Jorge							
António							
Beatriz							
Ana B.							
André							
Rui Tiago							
Diogo							
Sofia							
Pedro							

Fotografias e imagens tiradas e usadas, na turma de Inglês e Francês, respectivamente durante a atividade de *role play / jeu de rôle*.

2º Ciclo



Algumas imagens utilizadas na turma de Inglês, no âmbito do tema *Catching a Bus in London*.



**Panorama da sala da turma de Francês, no âmbito do tema *Paris*.**


Ficha com imagens e exercícios relacionados com adjetivos e substantivos usados em descrições.

1º Ciclo – Inglês

 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JULIO-SAUL DIAS			 GOVERNO DE PORTUGAL		MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
<b>LANDSCAPES</b>					
Listen to your classmates and write down the key words of their descriptions and the corresponding names of the pairs.					
IMAGE	Description (Key words)	Pair (Students' Names)			
01 					
02 					
03 					
04 					
05 					
06 					
07 					
08 					
09 					
10 					
11 					

Ficha com letra da canção do vídeo.

1º Ciclo – Francês


**GOVERNO DE PORTUGAL**  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA  
 Direcção de Serviços da Região Norte  
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. AFONSO SANCHES – VILA DO CONDE  
 ESCOLA JULIO-SAÚL DIAS


Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ **Fiche A**

**A) Regarde la vidéo et complète le texte.**

**Une Histoire de cœurs**

Cœur d'oiseau \_\_\_\_\_  
 Je t'aime un peu. lapin  
**Je suis** \_\_\_\_\_ ! assez

\_\_\_\_\_ de poulet. bleu  
 Je t'aime \_\_\_\_\_  
**Je suis** \_\_\_\_\_ copains

Cœur de \_\_\_\_\_ **Cœur** heureux flatté  
 Je t'aime bien.  
**Nous sommes** \_\_\_\_\_ ! 

alligator **Cœur** \_\_\_\_\_ de loup-garou,  
 Je t'aime \_\_\_\_\_  
**Je suis jaloux!**

adore Cœur d'éléphant,  
 Je t'aime \_\_\_\_\_  
**Je suis** \_\_\_\_\_

beaucoup vraiment content Cœur d'\_\_\_\_\_  
 Je t'\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_ de lion, **Encore! Encore!**

C'est la \_\_\_\_\_  
**Quelle émotion!** guéri fini


Cœur de zébu, passion  
 Je ne t'\_\_\_\_\_ plus. aime  
**Je suis déçu!**

Cœur de souris, **Cœur**  
 C'est \_\_\_\_\_  
**Je suis** \_\_\_\_\_


Source : <https://www.youtube.com/watch?v=VZsX1ysyXEA> (adapté)




12-02-2014




Rosa Castro



UNION EUROPEENNE  
Fundo Social Europeu



Alameda Fiamula Pais  
4480-881 VILA DO CONDE  
www.esdas.pt  
Telef.: 252 640 490 | Fax: Secretária 252 640  
499 | Fax: DIR 252 640 498



B) Trouve les mots pour remplir les cœurs.

Expressions d'amour

Je t'aime.... un peu

Sentiments / Émotions

Je suis... heureux

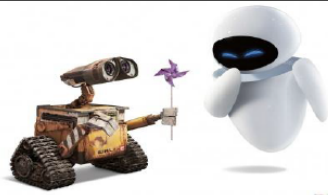
C) À toi d'écrire un petit message de Saint Valentin!



Diálogo cortado em tiras.

1º Ciclo – Francês

POUR COUPER



Wall-e: Salut Eve. C'est pour toi.

Eve: Ah! Merci. Mais... qu'est-ce que c'est?

Wall-e: C'est un tourne-vent. Il est violet!

Eve: J'aime cette couleur! Merci! Je suis heureuse.

Wall-e: On peut aller dans la montagne et prendre du vent. On peut voir le coucher du soleil...

Eve: Oui! Je suis d'accord. Il est très joli...



Obélix: Eh... salut Falbala. J'ai ici... des fleurs pour toi.

Falbala: Ah! Elles sont très jolies. Je suis contente.

Obélix: Elles sont spéciales. Elles sont bleues. Comme tes yeux!

Falbala: J'aime les fleurs! Merci!

Obélix: Tu veux aller voir mes menhirs?

Falbala: Oui! Je suis d'accord. C'est super!



Shrek: Eh... bien Fiona. Aujourd'hui tu es très belle! Comme la mer.

Fiona: Ah! Tu es vraiment sympathique.

Shrek: C'est vrai. Tes yeux sont bleus comme la mer!


Fiona: J'adore la mer! Elle me calme.

Shrek: Je t'aime beaucoup!


Fiona: Moi aussi! Je suis flattée d'être ton amoureuse...

Diálogo modelo para *role-play* / *jeu de rôle*.

2º Ciclo – Inglês




AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
JULIO-SAUL DIAS




GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Maria is visiting London. She has just visited Buckingham Palace. Now she wants to visit Tate Modern. She gets in a bus. Read the dialogue.



Buckingham Palace



Tate Modern

Maria: Sorry. Does this bus go to Tate Modern?

Bus Driver: No, Miss. It just goes until Trafalgar Square. You have to get off there and take the only bus to Tate.

Maria: Oh! Could you tell me the number of the bus?

Bus Driver: It's the RV1.

Maria: Alright. Thank you very much.

Bus Driver: Do you want a single or a return?

Maria: A return, please.

Bus Driver: That's £ 2.10.

Maria: Here you are.

Bus Driver: Here's your change: £ 2.80.

Maria: Thank you. Could you please tell me when to get off?

Bus Driver: Certainly. Don't worry.

8º C

08-05-2013

Rosa Castro

Cartões com instruções para a realização do *role-play / jeu de rôle*.

2º Ciclo – Inglês

### Role-play

You are visiting London.  
You have just finished visiting the National Gallery.  
You want to go to Madame Tussaud's but you do not know which bus to catch.  
You ask the bus driver.

Ask for a return ticket.

You are the bus driver.  
A tourist asks if your bus goes to Madame Tussaud's.  
Explain that the tourist has to take buses 13, 274 or 453 at Picadilly Circus. Your bus will go until Picadilly Circus.

A return ticket is £ 1.90.

You are visiting London.  
You have just finished visiting the Museum of London.  
You want to go to Buckingham Palace but you do not know which bus to catch.  
You ask the bus driver.

Ask for a return ticket.

You are the bus driver.  
A tourist asks if your bus goes to Buckingham Palace.  
Explain that the tourist has to take bus 11 at St Paul's Cathedral. Your bus will go until St Paul's Cathedral.

A return ticket is £ 2.20.

You are visiting London.  
You have just finished visiting the Telecom Tower.  
You want to go to Big Ben but you do not know which bus to catch.  
You ask the bus driver.







Ask for a return ticket.

You are the bus driver.  
A tourist asks if your bus goes to Big Ben.  
Explain that the tourist has to take buses 11 or 24 at Cambridge Circus. Your bus will go until Cambridge Circus.

A return ticket is £ 2.10.

Cartões com imagens de monumentos e informações sobre autocarros.

2º Ciclo - Inglês

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS JULIO-SAÚL DIAS</p>	 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>
	
<p><b>Tate Modern</b></p> <p><u>Tate Modern</u> is London art gallery housing the UK's collection of modern and contemporary art.</p> <p><b>Location:</b> Bankside. <b>Bus :</b> RV1.</p>	<p><b>Big Ben</b></p> <p><u>Big Ben</u> is one of London's most famous landmarks.</p> <p><b>Location:</b> Palace of Westminster, on the right of London Eye. <b>Buses :</b> 11, 24, 77, 211 and 381.</p>
	
<p><b>London Eye</b></p> <p>See London from above on the <u>London Eye</u></p> <p><b>Location:</b> on the <u>South Bank</u> of the river Thames, opposite the Houses of Parliament. <b>Buses :</b> 211, 77, RV1 and 381.</p>	<p><b>British Museum</b></p> <p>The <u>British Museum's</u> remarkable collection spans over two million years of human history.</p> <p><b>Location:</b> Great Russell Street, near Bloomsbury Gardens. <b>Buses :</b> 1, 7, 8, 19, 25, 38, 55, 98, 242.</p>
<p>08 – 05 – 2013</p>	<p>8º C</p>
<p>Rosa Castro</p>	

Ficha com diálogo modelo e exercícios com expressões sobre direções.

2º Ciclo - Francês



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

Direção de Serviços Região Norte

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. AFONSO SANCHES - VILA DO CONDE

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Fiche A.1

**A) Titeuf a visité la Tour Eiffel et il veut aller au Musée d'Orsay. Il ne connaît pas le chemin alors il demande à une dame. Lis le texte.**



**Titeuf:** Bonjour. Excusez-moi Madame, je suis perdu. Je cherche le Musée d'Orsay.

**Madame:** Bonjour. Musée d'Orsay ... Ce n'est pas difficile! Vous prenez la prochaine rue à droite, la rue de l'Université. Vous allez tout droit, et vous prenez l'Avenue Rapp à droite. Ensuite, vous allez à droite vers le Quai d'Orsay. Un peu plus tard vous verrez le Musée d'Orsay près de la Seine. C'est devant.

**Titeuf:** Et bien... C'est loin?

**Madame:** Bon, ce n'est pas très loin... c'est 30 minutes à pied environ.

**Titeuf :** Je suis fatigué, mais je veux y aller...

**Madame:** Et le musée est très beau.

**Titeuf:** Oui, je sais. Merci beaucoup, Madame.

**Madame:** De rien. Au revoir, et bonne journée!

**Titeuf:** Merci. Pour vous aussi. Au revoir.

[http://tourismefie.free.fr/dans\\_la\\_rue.htm](http://tourismefie.free.fr/dans_la_rue.htm) (adapté)

**B) Organise les expressions de ton texte (A.1) dans le tableau, selon les indications.**

Expressions...	A.1
pour demander	
pour répondre	

C) Écoute tes collègues et complète le tableau avec l'information du texte A.2.



A.2	
Expressions... pour demander	
pour répondre	

D) Analyse les expressions de directions et écris-les dans le lieu qui convient.



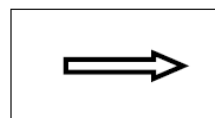
À gauche / Tout droit / À droite / Jusqu'à/à/au/aux /  
En face de (devant) / À côté de



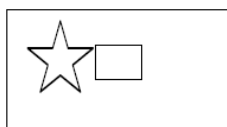
1. \_\_\_\_\_



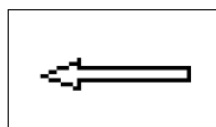
2. \_\_\_\_\_



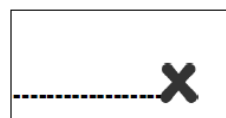
3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_

Ficha com diálogo modelo e exercícios com expressões sobre direções.

2º Ciclo - Francês


**GOVERNO DE PORTUGAL**


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

Direção de Serviços Região Norte

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS D. AFONSO SANCHES - VILA DO CONDE**

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_ **Fiche A.2**

**A) Titeuf vient de visiter la Cathédrale Notre-Dame et veut aller au Jardin du Luxembourg. Il ne connaît pas le bon chemin alors il demande à un homme. Lis le texte.**



**Titeuf:** Bonjour Monsieur. Pardon, je suis perdu. Je cherche le jardin du Luxembourg.

**Monsieur:** Bonjour. Jardin du Luxembourg ... C'est facile! Vous allez à droite et suivez vers le pont. Traversez le Petit Pont et prenez le train dans la gare Saint-Michel-Notre-Dame. Ensuite, vous sortez à la station du Luxembourg et le Jardin est près. C'est à gauche.

**Titeuf:** Eh bien... C'est loin?

**Monsieur:** Bon, ce n'est pas très loin... c'est à peu près 16 minutes en train.

**Titeuf :** Alors, le train est rapide. Je suis fatigué et je veux me reposer dans le jardin, près de la fontaine de Médicis. C'est super!

**Monsieur:** Et le jardin est extraordinaire.

**Titeuf:** Oui, j'ai vu des photos. Merci beaucoup, Monsieur.

**Monsieur:** De rien. Au revoir, et bonne journée!

**Titeuf:** Merci. Pour vous aussi. Au revoir.

[http://tourismefie.free.fr/dans\\_la\\_rue.htm](http://tourismefie.free.fr/dans_la_rue.htm) (adapté)

**B) Organise les expressions de ton texte (A.2) dans le tableau, selon les indications.**

Expressions...	A.2
pour demander	
pour répondre	

7º E
Rosa Castro
mai 2014




C) Écoute tes collègues et complète le tableau avec l'information du texte A.1.



A.1	
Expressions... pour demander	
pour répondre	

D) Analyse les expressions de localisation et écris-les à l'endroit qui convient.

À gauche / Tout droit / À droite / Jusqu'à/au/aux / 

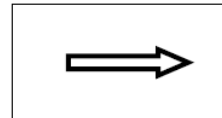
En face de (devant) / À côté de



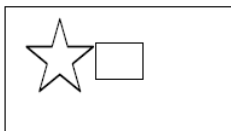
1. \_\_\_\_\_



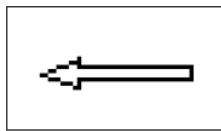
2. \_\_\_\_\_



3. \_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_



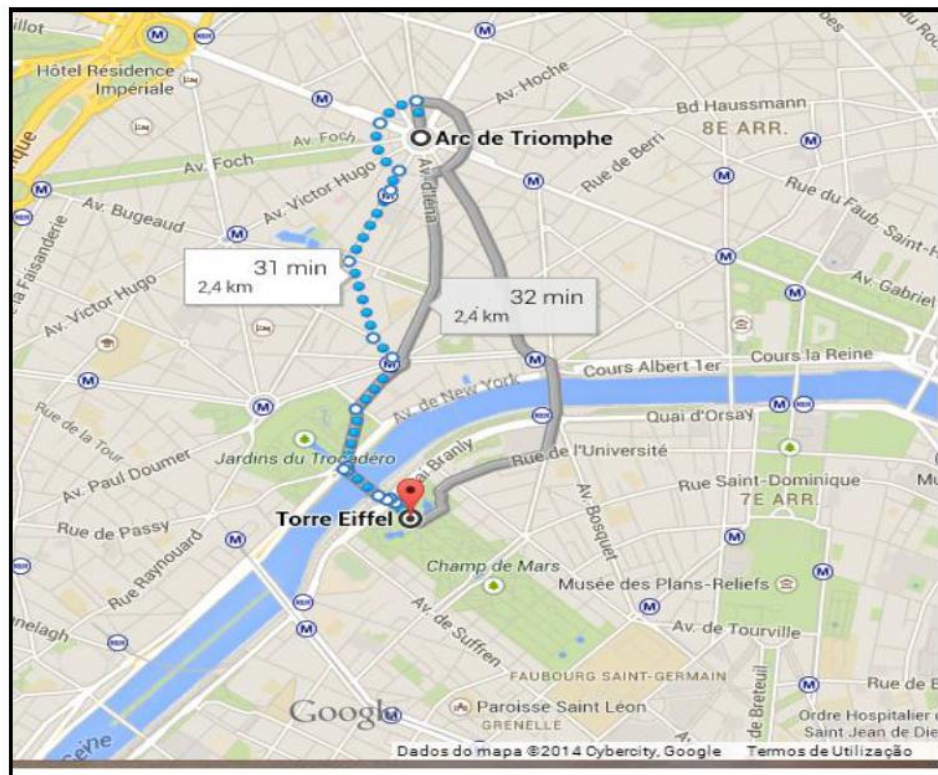
5. \_\_\_\_\_



6. \_\_\_\_\_

Cartões com instruções para o *role-play / jeu de rôle*.

2º Ciclo - Francês



Tu es un(e) touriste ;  
Tu as visité l'Arc de Triomphe et tu  
veux savoir comment aller à la Tour  
Eiffel;

1. Demande à une dame/homme de  
t'aider (**sourire**);

Écoute (**regard attentif**);

3. Demande si c'est loin (**regard  
curieux**);

5. Dis quelque chose sur toi (ex. :  
« Je suis fatigué(e)  
heureux/content/e »);

7. Dis merci et au revoir (**sourire**).

Tu es un homme/une femme  
parisien(ne) ;  
Tu es près de l'Arc de Triomphe ;

2. Un(e) touriste te demande  
comment aller à la Tour Eiffel et tu  
expliques. (**sourire**);

↑ / ← / ↻ / (faites le tour du rond point) /  
Prenez la 5<sup>e</sup> rue et allez tout droit / ← (4<sup>e</sup>  
rue) / ↑ / prenez l'Av. d'Iéna / traversez le pont  
/ Tour Eiffel

4. Réponds que ce n'est pas loin  
(min.) (**sourire**);

6. Dis quelque chose sur la Tour  
Eiffel;

8. Dis au revoir. (**sourire**).