

Os jogos como ferramenta de ensino para professores e assistentes de língua estrangeira: A “Gamification” no ensino do Português

Stéphane Correia Bernardo

Dissertação

de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Março 2017

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda ou Estrangeira realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Leonor Santa Bárbara.

Dedicatória pessoal

Ao meu Pai e à minha Mãe por me terem motivado a lançar-me neste projeto.

A minha irmã que está sempre lá.

E para a minha Esposa que me acompanhou, ajudou e se mostrou incansável na ajuda que me deu durante este percurso.

AGRADECIMENTOS

Gostava de agradecer à Dra. Rosalina Rodrigues da Direção de Serviços de Coordenação da Cooperação e Relações Internacionais pertencente ao Ministério da Educação e Ciência, por me ter dado resposta a todas solicitações e se ter mostrado sempre disponível. Não podendo esquecer também o contributo dado pelos assistentes, pois sem estes não teria sido possível realizar o inquérito.

Gostava também de agradecer à Professora Doutora Ana Maria Martinho, por me ter ajudado e guiado no início deste trabalho e ainda um agradecimento especial à Professora Doutora Leonor Santa Bárbara por me ter esclarecido todas as dúvidas, guiado e ter estado sempre disponível, compreendendo também as dificuldades de trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Um último agradecimento ao Professor José Pombo, pelas explicações voluntárias e exemplos que me transmitiu e à Professora Célia Pires, que me orientou durante a minha experiência em França como assistente de Português e que me mostrou como é recompensador ser professor.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA E ESTRANGEIRA

STÉPHANE CORREIA BERNARDO

RESUMO

Esta dissertação pretende centrar-se no ensino da Língua Portuguesa como língua segunda ou estrangeira através da aplicação dos conceitos dos jogos na educação. Numa primeira parte pretende-se explorar a *gamification* e verificar as diversas formas existentes da mesma. Num segundo momento, será analisada a sua aplicabilidade dentro e fora de uma sala de aula, verificando se é possível aplicar em todas situações ou não e de que maneira esta pode facilitar o ensino e promoção da Língua Portuguesa. Em terceiro lugar será feita uma análise a estudos realizados previamente relativa à realidade dos assistentes de Língua Portuguesa em França. Com a análise deste estudo pretende-se descobrir quais as dificuldades dos assistentes nas salas de aula de Português como língua segunda ou estrangeira. Por último será elaborado um plano de aula, tendo como base os mecanismos dos jogos e com o objetivo de encontrar uma resposta para as dificuldades dos professores/assistentes bem como dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa como Língua Segunda (PLS) ou Estrangeira (PLE); Ensino de Língua Estrangeira (ELE); *Gamification*; Jogos; Português para estrangeiros; Assistentes de Língua

ABSTRACT

This dissertation focuses on teaching the Portuguese language as a second or foreign language through the application of concepts and mechanisms found in games and applied to education. In a first moment, I intend to explore the concept of *gamification* and analyze its various forms. Secondly, it will be examined if this method/concept is applicable inside and outside a classroom, verifying if it is possible to apply it in different situations and in what way this can facilitate the teaching and promotion of the Portuguese Language. Thirdly, an analysis will be made of a previous

study about the reality of the assistants of Portuguese Language in France. This study intends to find out the difficulties of assistants in Portuguese classrooms as a second or foreign language. Finally, a lesson plan will be elaborated, based on mechanisms that exist in games in order to find an answer to the difficulties of the teachers / assistants as well as the difficulties of the students.

KEYWORDS: Portuguese as a Second Language (PSL); Foreign Language Teaching (FLT); *Gamification*; Games; Portuguese for non-natives; Language Assistants

ÍNDICE

Introdução.....	8
Capítulo I:	10
I. 1. <i>Gamification</i> da educação.....	10
I.1.1. Público-alvo e o seu contexto.....	11
I.1.2. Como utilizar a <i>gamification</i> ?.....	13
I.1.3. Aplicação dos mecanismos de <i>gamification</i>	16
I.1.3.1. Pontos, Medalhas de Conquistas e <i>Rankings</i>	17
I.1.3.2. O papel das narrativas na <i>gamification</i>	20
I.1.3.3. As narrativas como <i>Role Playing Games</i>	23
I. 2. Exemplos de <i>gamification</i> no ensino	27
I.2.1. No ensino de línguas segundas ou estrangeiras.....	28
I.2.2. Fora da sala de aula.	30
Capítulo II: Assistentes de Língua Portuguesa em França.....	32
II. 1. Metodologia e Inquérito.....	34
II. 2. Inquérito aos assistentes.....	35
II. 2.1. Dificuldades dos assistentes	35
II. 2.2. Métodos utilizados	37
II. 2.3. Conclusão do Inquérito	37
Capítulo III: Plano de aula através de <i>gamification</i>	40
III. 1. Público-alvo e o seu contexto	41
III. 1.1. Métodos e estratégias: Unidade didática e Plano de Aula ..	45
III. 1.2. Métodos e estratégias: Plano de aula segundo CALLA	50

III. 2. Unidade didática.....	52
III. 2.1. Plano de Aula.....	56
Conclusão.....	60
Bibliografia	62
Anexos	66

Introdução

Se pensarmos que em todo o mundo se investem cerca de 3 biliões de horas semanalmente em jogos de vídeo ou de tabuleiro (McGonigal, 2011), é preciso considerarmos o que leva pessoas/jogadores a passarem tanto tempo em frente de um ecrã, de um tabuleiro ou simplesmente de um conjunto de papéis. É evidente que os jogos, especialmente quando bem feitos, têm uma capacidade de prender a atenção de quem os joga e de manter os níveis de motivação e interesse sempre elevados para completar os mesmos.

Segundo dados estatísticos (McGonigal, 2011), 97% dos jovens jogam jogos de vídeo, sendo que a idade média de um jogador é de 35 anos e 47% dos mesmos são do sexo feminino. Olhando para estes dados, uma questão pode ser colocada: porque não colocar os mecanismos existentes nos jogos ao serviço do ensino? Se toda a energia colocada num jogo durante uma semana fosse colocada com a mesma facilidade na aprendizagem de uma língua, os níveis de sucesso na aprendizagem da mesma certamente iriam aumentar ou pelo menos as dificuldades existentes para assimilá-la iriam ser inferiores. Mesmo com este elemento em mente e apesar de a tecnologia estar presente em quase todos os aspetos das vidas dos educadores e educandos, conseguir motivar os nativos digitais¹ continua a ser um desafio para a maioria dos educadores (Kapp, 2012).

Esta dissertação pretende centrar-se nessa dificuldade e no ensino da Língua Portuguesa como língua segunda ou estrangeira através do conceito da *Gamification* da educação e tendo como objetivo principal encontrar um plano de aula viável e prático para professores e assistentes de português, utilizando os mecanismos existentes nos jogos.

Como suporte de dados e de experiência, irá ser inicialmente desenvolvido o contexto e o significado de *gamification*. Neste ponto inicial serão explorados os meios e as formas de aplicar os mecanismos dos jogos dentro e fora da sala de aula,

¹ Prensky (2001), utiliza o termo *digital natives* para descrever uma nova geração de jovens que está a crescer com a internet sempre por perto e em constante contacto com tecnologia no seu dia a dia. Prensky indica ainda que esta geração, quando vai para a escola, já se apresenta com uma nova atitude e com maneiras diferentes para assimilar o conhecimento.

consequentemente incluindo todos os elementos que se encontram ligados à mesma. No capítulo seguinte, e de forma a fundamentar o que foi referenciado anteriormente, proceder-se-á a uma análise de vários casos já existentes de *gamification* aplicada ao ensino, estando uns exemplos ligados ao ensino de línguas segundas ou estrangeiras e outros ligados a outras atividades, mas sempre na área do ensino.

Num segundo momento, e devido à experiência pessoal do mestrando, irá ser analisada a realidade encontrada pelos assistentes de Língua Portuguesa em França, através de um estudo que permitiu mostrar as dificuldades e os métodos utilizados pelos mesmos nas suas salas de aula. Após a análise dos resultados e tendo sempre por base os mecanismos de *gamification* vistos anteriormente, propor-se-á um plano de aula que permita responder às dificuldades encontradas pelos assistentes e professores assim como as dos alunos tendo como base as orientações do método CALLA. Desta forma irá ser possível criar um exemplo de ensino do Português como língua segunda ou estrangeira com recurso aos jogos.

You see, in every job that must be done, there is an element of fun. Find the fun and snap! The job's a game, and every task you undertake becomes a piece of cake

Mary Poppins, 1964

Capítulo I.1. *Gamification* da educação

Para podermos falar de *gamification*, numa primeira etapa é necessário compreender o que é *gamification* e como surgiu. Segundo a análise da literatura realizada, a definição de *gamification* é consensual entre os diversos autores. Estes descrevem *gamification* como a utilização de mecanismos existentes nos jogos em contextos não relacionados com os mesmos (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p. 9). Desta forma, o objetivo da *gamification* não é utilizar jogos nas salas de aula, mas sim transformar as aulas num jogo. Segundo Werbach e Hunter (2012) isto quer dizer que os objetivos principais não vão estar centrados unicamente na diversão ou no prazer que um aluno pode tirar de uma atividade específica, mas sim na captura dos dois elementos.

Este conceito foi aplicado inicialmente como uma ferramenta de *marketing*, onde foi visível o aumento da motivação e satisfação dos empregados. Tal como a fidelização de clientes às empresas que utilizaram estes mecanismos (Linder & Zichermann, 2013).

Um excelente exemplo dos mecanismos de *gamification* aplicados ao *marketing*, foi uma atividade que se tornou viral, criada pela iniciativa *The Fun Theory*² da marca de automóveis alemã, Volkswagen. Esta atividade teve como objetivo incentivar as pessoas a utilizar mais as escadas de forma a poupar energia, assim como reduzir a mesma que é consumida pelos elevadores e escadas rolantes.

De forma a atingirem o seu objetivo e promoverem o uso das escadas, foi colocado um piano na escadaria do metro de Odenplan em Estocolmo, onde cada degrau correspondia a uma nota musical e deste modo as pessoas que utilizavam as escadas poderiam ao mesmo tempo elaborar uma música. No fim desta campanha foi

² Volkswagen - <http://www.thefuntheory.com/>, acedido em 10/12/2016.

possível registar um aumento de 66% no número de pessoas que utilizaram as escadas em lugar dos elevadores ou escadas rolantes³.

Outra campanha realizada pela Volkswagen e também na cidade de Estocolmo, foi a de criar uma lotaria baseada nos resultados de um radar de velocidade. De forma a motivar os condutores a conduzirem mais devagar e dentro dos limites, uma parte dos fundos recolhidos pelas multas pagas pelos condutores que são apanhados em excesso de velocidade são canalizadas e atribuídas através de uma lotaria aos condutores que cumprem os limites e são detetados a uma velocidade inferior ao limite imposto.

De forma a realizar este projeto foi colocado um radar no centro de Estocolmo onde os condutores podem ver se estão acima ou abaixo do limite estipulado. Se estiverem abaixo do limite, o radar tira uma fotografia da viatura em questão, permitindo assim ao condutor ser sorteado para ganhar um prémio.

Segundo dados recolhidos no decorrer do projeto, em 3 dias cerca de 24.857 viaturas passaram pelo radar, sendo que a média de velocidade antes da experiência era de 32km/h e após a mesma reduziu para 25 km/h, o que corresponde a uma redução de 22% da velocidade na qual as viaturas circulam no centro da cidade⁴.

O facto de se acrescentar um elemento de diversão nas ações do dia a dia é refletido numa maior adesão por parte das pessoas. O mote destas iniciativas apoiadas pela Volkswagen é “A diversão pode mudar comportamentos para melhor”⁵ e isso é claramente visível nos resultados obtidos pelas mesmas.

I. 1.1 Público-alvo e o seu contexto

De forma a desenvolver-se o tema da *gamification* e da aplicação dos jogos na sala de aula é necessário ter uma visão do público que vai estar frente a um professor num ambiente escolar.

³ Piano Staircase - <https://www.youtube.com/watch?v=2lXh2n0aPyw>, acedido em 10/12/2016.

⁴ The Speed Camera Lottery - <https://www.youtube.com/watch?v=KcaKocRXC4>, acedido em 10/12/2016.

⁵ Traduzido do original “Fun can obviously change behavior for the better”

A maneira como as crianças e os jovens hoje veem o mundo difere da forma como os pais, irmãos ou mesmo os educadores veem o mesmo. Segundo um estudo de 2016, elaborado pela *Entertainment Software Association*⁶, somente nos Estados Unidos, existe alguém que joga regularmente mais de 3 horas por semana em 63 % dos lares e este estudo ainda refere que cerca de 71 % por cento da população joga regularmente, quer seja em casa ou através de outros meios como o telemóvel, computador, livro, etc.

Ao olharmos para o outro lado do oceano Atlântico estes números correspondem aos resultados de um estudo elaborado em 2012 pela *Interactive Software Federation of Europe*⁷, em que se verifica que as tendências são as mesmas. A este respeito é importante referir que, segundo este estudo europeu, cerca de 50 por cento da população vê os jogos como meios para promover a criatividade e a aquisição de conhecimentos. Segundo McGonigal (2010), os jogadores têm a possibilidade de desenvolver qualidades como a criatividade e a perseverança, o que nos permite deduzir que os pais se encontram dispostos a motivar os seus filhos a jogar, de forma a incentivar o estímulo mental e o desenvolvimento de capacidades úteis na educação dos mesmos. Devido aos dados referidos acima é possível verificar que existem todas as condições para as crianças entrarem em contacto com os jogos e a realidade que estes transmitem desde uma tenra idade. Nos Estados Unidos cerca de 97 % dos adolescentes jogam algum tipo de jogo digital regularmente (Lenhart, A.; Khane, J.; Middaugh, E.; Macgill, A.; Evans, C. & Vitak, J. 2008).

Com base nestes dados é possível afirmarmos que os jovens que vamos encontrar numa sala de aula atualmente chegam com uma visão e uma maneira de abordar problemáticas moldadas pelo tipo de desafios que encontram nas suas aventuras nos mundos digitais. Como Prensky (2001) também sublinha, estamos perante uma geração de nativos digitais, isto é, jovens que nasceram após a década de 80 e que são o produto de um crescimento em contacto constante com as novas

⁶ A *Entertainment Software Association (ESA)* é a associação que regula o mercado de jogos de vídeo Norte Americana, fundada em 1994. <http://www.theesa.com/>, acedido em 27/12/2016.

⁷ A *Interactive Software Federation of Europe* é a associação que regula o mercado de jogos de vídeo Europeu, fundada em 1998. <http://www.isfe.eu/>, acedido em 27/12/2016.

tecnologias que os levam a pensar e a reagir de maneira diferente dos seus predecessores.

Today's students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today's average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives. (Prensky 2001, pag.1)

I.1.2. Como utilizar a *Gamification*?

Antes de se aplicarem conceitos de *gamification* à sala de aula, é necessário compreender que não basta criar conteúdo e que os alunos vão estar imediatamente motivados para participar e melhorar os seus resultados consequentemente. No ensino, a motivação é crucial para a boa assimilação do conhecimento, uma vez que o aluno pode ter as capacidades necessárias para resolver uma problemática, mas não a resolve simplesmente porque não tem a motivação para tal. No entanto, um aluno que esteja motivado, mesmo que não tenha o conhecimento necessário para resolver uma problemática, vai ter mais probabilidades para a ultrapassar, pois vai ter o desejo e a vontade para resolver a questão.

Aqui levanta-se a questão: como motivar os alunos numa sala de aula? A resposta passa por compreender qual a causa de um possível fator desmotivador, tal como por encontrar o motor de arranque que vai criar a motivação necessária para o aluno se manter interessado e atento ao conteúdo transmitido pelo professor. Nas suas seis hipóteses ligadas à aquisição de uma língua estrangeira (LE), Stephen Krashen (1982, pág. 30) menciona a hipótese do filtro afetivo. Este filtro é algo que está associado ao sucesso ou ao falhanço da aquisição de uma língua. Por outras palavras, este filtro afetivo é uma barreira psicológica que impede o aluno de avançar e melhorar o seu domínio de língua. Quando esse filtro é elevado vai levar a que o aluno não tenha confiança em si próprio, fazendo com que deixe de participar, de produzir conteúdo e, assim, interferindo na concentração do mesmo. No entanto, quando esse filtro afetivo é baixo, o aluno vai estar mais confiante e disponível para participar na aula, mostrando-se mais motivado e acabando por produzir conteúdo. Para Krashen a

aquisição de conteúdo é mais importante do que a aprendizagem em si, pelo que numa situação ideal e para uma aquisição eficaz de conhecimento, esta passa por ter um conteúdo transmitido aos alunos de uma maneira adaptada e um filtro afetivo o mais baixo possível, pois só assim os alunos serão capazes de assimilar e reproduzir os que lhes foi transmitido em aula.

Como visto anteriormente, uma vez que os alunos se encontram familiarizados com o mundo dos jogos, a utilização de elementos presentes nos mesmos, como pontuações, prémios, transição entre níveis, pode ser uma oportunidade para reduzir esse filtro afetivo. Se considerarmos ainda que, à primeira vista, todos estes elementos estão presentes no ambiente da escola em si (testes, classificações, anos de escolaridade), estes elementos deveriam manter os alunos motivados e interessados. No entanto, os alunos em geral não consideram a experiência de ir às aulas como algo de interessante ou motivador e este sentimento pode acabar por resultar em resultados fracos, ausência de estudo ou, no pior dos casos, em abandono escolar (Chevtchenko, 2013).

Se compararmos com os jogos, estes conseguem manter os níveis de motivação sempre elevados, mesmo se, por vezes, pedirem aos jogadores para realizar tarefas que requerem uma repetição de ações prolongada e que podem ser difíceis ou mesmo aborrecidas (completar missões recolhendo objetos específicos ou derrotando inimigos controlados pelo computador no universo do jogo).

Apesar de serem ações difíceis e/ou aborrecidas, os jogadores tentam concluir estas missões voluntariamente, uma vez que sabem que, no fim, o seu esforço irá ser recompensado com a evolução da personagem ou do avatar do jogador no universo do jogo. Estas recompensas podem ser representadas através de simples objetos cosméticos, da melhoria do avatar do jogador, aumento do estatuto social no universo do jogo ou por objetos que podem ser úteis na conclusão de futuras missões.

Se analisarmos as duas realidades, os alunos num ambiente escolar tendem a ter os objetivos e os resultados a médio ou longo prazo e com um impacto marcante na carreira escolar e pessoal dos mesmos, não havendo hipótese para corrigir resultados facilmente, enquanto nos jogos isso não acontece, pois estes vão ter

resultados a curto prazo e com a possibilidade de voltar atrás e corrigir ações, se necessário.

Segundo Trope e Liberman (2010), estes objetivos são vistos pelos alunos como algo de abstrato, uma vez que se encontram, tanto temporal como espacialmente, afastados do presente no qual estes se encontram, enquanto, por outro lado, num jogo, os objetivos e resultados são sempre a curto ou médio prazo, havendo uma constante noção de evolução e, em caso de necessidade, o jogador pode sempre voltar atrás e refazer a ação que desejar, recorrendo ao conhecimento adquirido previamente de forma a melhorar os seus resultados.

De acordo com Gee (2008), os jogos são capazes de quebrar a noção de abstrato ligada aos objetivos a médio e longo prazo, através da divisão dos mesmos em tarefas mais pequenas, possibilitando assim obter resultados a curto prazo e sempre ligados à obtenção de recompensas ao longo do caminho, até se atingir o objetivo final. Como Pope (2001) indica, este sistema que se encontra presente nos jogos permite aos jogadores acompanhar a sua *performance*, tendo assim noção da sua evolução, o que ajuda a evitar sentimentos de frustração e de ansiedade, enquanto, num ambiente escolar, o facto de os alunos terem períodos de avaliação mais longos e com riscos mais elevados faz com que os sentimentos de ansiedade e frustração surjam com mais facilidade.

Esta visão é ainda suportada por Lee e Hammer (2011) que afirmam que a *gamification* afeta três áreas diferentes: cognitiva, emocional e social. A parte cognitiva é estimulada por permitir aos alunos experimentarem e explorarem o seu próprio caminho até atingirem o objetivo proposto, através de desafios de dificuldade crescente associados a um indicador de progresso.

No lado emocional, estes salientam que o falhanço pode levar a um impacto negativo, levando a sentimentos de frustração. De forma a evitar isto, é necessário dar indicações sobre a evolução do aluno em curtos espaços de tempo, reduzindo também o risco tomado pelo aluno em cada atividade realizada, criando assim mais oportunidades de aprendizagem.

No aspeto social, esta vai permitir aos alunos explorarem os seus conhecimentos num ambiente seguro, permitindo assim uma maior abertura dos mesmos ao conteúdo transmitido.

I.1.3. Aplicação dos mecanismos de *gamification*

Como se viu anteriormente, o ambiente que os jogos criam de forma a permitir e motivar os jogadores a atingir objetivos já revelou e continua a revelar ser eficaz. Para este ambiente ser aplicado à educação com sucesso é necessário entender quais os elementos que podem de facto ser úteis para ajudar o professor/educador a motivar e a levar os seus alunos a atingirem os seus objetivos.

Entre todos os processos existentes para a aplicação dos mecanismos dos jogos na educação, podemos salientar os elementos “individuais” e “sociais”. Os elementos “individuais” encontram-se ligados às pontuações, medalhas de conquistas, níveis, bens virtuais adquiridos através de exercícios realizados anteriormente, avatar ou uma representação visual criada pelo aluno, uma história e restrições, como por exemplo restrições no tempo máximo para resolver um problema. Estes elementos vão permitir aos alunos concentrarem-se mais em si mesmos e ultrapassar barreiras individuais, tal como nos jogos.

Os elementos “sociais” vão estar ligados a uma competição ou cooperação com outros alunos, por exemplo a utilização de *rankings*, de um mercado de troca de bens virtuais pré-adquiridos e mesmo uma história comum ao grupo. Desta forma, cada aluno vai ter a possibilidade de partilhar com o grupo o seu progresso e as suas conquistas (Huang e Soman, 2013).

Figueroa (2015) faz referência, no seu trabalho, a Dickey (2005), onde este indica que todos os jogos vão englobar 3 categorias básicas: atividades orientadas para objetivos específicos, recompensas e progressão. Estas 3 categorias vão no seguimento da linha de pensamento de Smith-Robbins (2011), que afirma que todas as atividades existentes nos jogos levam o jogador a concentrar-se num objetivo específico e a atingi-lo, ultrapassando diversos obstáculos ou outras condições.

Tendo em conta o que foi visto acima, uma parte importante da *gamification* aplicada à educação é que esta vai ter sempre objetivos educativos. Estes objetivos vão ser vistos pelos alunos como desafios ou missões necessárias para passar ao nível seguinte e, no fim de todo o processo de ultrapassar desafios ou atingir objetivos específicos, vão tornar-se parte integrante do processo de aprendizagem.

Se colocarmos este tema sob o foco da psicopedagogia, Ames (1990) e Pintrich (2003) indicam que o aluno vai evoluir ao completar uma unidade, módulo ou tarefa com sucesso e que o domínio de língua acabará por se verificar através de experiências idênticas às presentes nos jogos.

I.1.3.1. Pontos, Medalhas de Conquistas e *Rankings*

Quando, por exemplo, as medalhas de conquistas são implementadas na sala de aula, elas vão servir como uma ferramenta de motivação para os alunos e consequentemente para os professores/educadores. Tendo também uma utilidade de avaliação formativa, uma vez que vão poder ser adaptadas facilmente a objetivos específicos, captando assim interesses diversos existentes no seio do grupo e aumentando também a diversidade de possíveis recompensas que os alunos podem adquirir em aula (Werbacht e Hunter, 2012).

Segundo a literatura, existem diversos autores com pontos de vista semelhantes como Buckingham (2014) e também Wang e Sun (2011), que indicam que as medalhas de conquistas representam, para os alunos e para o grupo, os seus sucessos e as suas conquistas, elevando assim o desejo do grupo em ultrapassar metas, uma vez que estas representam um *feedback* quase instantâneo do seu crescimento. Estes autores consideram ainda que as medalhas vão permitir recompensar uma maior interação e esforço de compreensão da parte dos alunos, aproximando-os da aprendizagem da língua.

Linder e Zichermann (2013) indicam que faz parte do ser humano ter de quantificar níveis de *performance*, sendo que esta quantificação ocorre através de classificações (notas em testes), pontos ou mesmo pontos de experiência. Esta

necessidade é uma das formas essenciais para se obterem indicadores de *performance* num ambiente onde os mecanismos de *gamification* são aplicados.

Werbacht e Hunter (2012) acrescentam que o sistema de pontos vai atrair e motivar os alunos que têm um interesse em colecionar ou em competir com outros colegas. No entanto, é preciso ter em mente que os pontos de experiência, apesar de os mesmos serem excelentes indicadores de progressão numa tarefa específica e ótimos motivadores, não são indicadores de assimilação de conhecimento e conteúdo por si mesmos.

Wang e Sun (2011) esclarecem esta ideia, indicando que os pontos devem ser usados como meio para quantificar e pontuar o conhecimento do aluno como, por exemplo, através de testes ou simples exercícios.

Por outro lado, os pontos de experiência representam o tempo e o esforço investidos por um aluno numa tarefa específica e, sendo assim, devem ser somente usados como um incentivo como, por exemplo, permitirem ao aluno obter uma capacidade especial ou objeto específico, no ambiente de jogo criado pelo professor, dando assim a sensação de existir sempre algo novo a obter ou a desbloquear.

Tanto os pontos como as medalhas de conquista podem levar à construção de um *ranking* ou, por outras palavras, a uma tabela onde vamos poder encontrar as pontuações e as classificações de cada aluno em relação ao grupo. Aqui os alunos vão poder acompanhar o seu progresso e, ao mesmo tempo, observar onde precisam de melhorar, de forma a subir na classificação (Wang e Sun, 2011).

Linder e Zicherman (2013) concordam com esta linha de pensamento, mas alertam que, apesar de um *ranking* poder ser uma ferramenta motivadora, é necessário ter certos cuidados na sua utilização, pois nem todos os alunos têm uma natureza competitiva, podendo ficar desmotivados pelo facto de se encontrarem no fundo da tabela. Werbach e Hunter (2012) alertam também para o facto de os alunos olharem para os objetivos propostos pelos professores/educadores como algo a concluir rapidamente de forma a subirem na tabela e não como objetivos e conteúdo a compreender e assimilar.

Devido a estes fatores negativos os autores propõem a criação de *rankings* individualizados (por equipas, temas, áreas de conhecimento), de forma a que os alunos em posições inferiores ou com objetivos e interesses diferentes possam comparar-se com colegas mais próximos deles nas tabelas a nível de *ranking* e interesse, evitando assim sentimentos de frustração, desmotivação e promovendo a compreensão e assimilação de conteúdo.

Ao analisarmos a literatura, é possível verificarmos que, apesar de popular, a utilização de prémios, medalhas de conquistas e *rankings* não é vista de uma forma unânime.

Deterding (2013), Groh (2012) e os autores Lee e Hammer (2011) indicam que a utilização dos elementos acima referidos pode ter um impacto contrário ao esperado, isto é, pelo facto de existirem recompensas externas, a motivação dos alunos pode ser canalizada para um objetivo diferente, contrário ao desejado pelo professor. Groh (2012), na mesma linha, indica que as recompensas, no lugar de premiar esforço e trabalho por parte dos alunos, podem acabar por castigar, em vez de recompensar, pois vão substituir o interesse e a motivação existentes na aprendizagem da língua, para dar lugar a uma corrida de conquista de pontos.

Para além disso, outro elemento negativo referenciado pelos autores é o facto de os prémios poderem ser vistos como manipuladores de comportamento, podendo criar um ambiente de frustração, se não forem aplicados corretamente.

Uma vez que o objetivo principal da *gamification* na educação é incentivar e ajudar os alunos a absorverem e compreenderem o conteúdo transmitido pelo professor/educador, é necessário entender como evitar os pontos referidos anteriormente, de forma a podermos retirar o máximo da *gamification* da educação. Com estes pontos em mente e de forma a evitar a cair nestas armadilhas, Kapp (2012) menciona que os prémios, medalhas de conquistas e *rankings* por si só não são o ideal e que devem ser sempre usados de forma ponderada. Para serem mecanismos de *gamification* aplicados corretamente no seio da educação, estes devem fazer-se acompanhar sempre de uma narrativa e de problemáticas que levem os alunos a encontrar soluções para uma situação em específico.

I.1.3.2. O papel das narrativas na *gamification*

(...) stories allow a person to feel, and see, the information, as well as factually understand it ... because you 'hear' the information factually, visually and emotionally, it is more likely to be imprinted on your brain in a way that it sticks with you longer, with very little effort on your part. (Neuhauser 1993, p.4)

O ser humano tem uma ligação inata com o seu lado criativo. Desde sempre que as narrativas e histórias nos cativam e nos transportam para outros mundos, permitindo a qualquer pessoa ter experiências que não se encontram ao seu alcance (mesmo que estas sejam somente num plano imaginativo). As narrativas podem transmitir lições e histórias de vida, ao mesmo tempo que criam um sentimento de descoberta e curiosidade pelo que nos rodeia. As histórias e narrativas são uma forma única de permitirem aos alunos conhecerem outras culturas e aprender a respeitá-las e apreciá-las (Stoyle, 2004).

Num ambiente educativo e na aprendizagem de uma língua, Neupane (2014) indica que uma narrativa vai permitir ao aluno obter novos meios para aprender e expressar novas ideias, com recurso ao vocabulário e estruturas gramaticais presentes nas mesmas narrativas. Estes elementos vão promover a utilização de capacidades linguísticas mais amplas por parte dos alunos no ambiente das histórias, abrindo assim caminho a uma maior assimilação de conteúdo.

Kapp (2012) menciona também que a vantagem da utilização de uma narrativa é que vai ser possível colocar os alunos num mundo diferente, onde o professor/educador vai ter a possibilidade de criar um contexto, um ponto de partida, que os alunos podem utilizar como referência e ainda utilizar personagens criadas pelos mesmos de forma a ultrapassar os obstáculos presentes na narrativa.

Na sua publicação, Neupane (2014) cita Morgan e Rinvoulcri (2003), os quais afirmam que a aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira passa por ser mais aquisição inconsciente do que uma aquisição consciente ligada a um estudo sistemático. Estes mencionam também que as histórias e narrativas podem servir como um método de absorção inconsciente que consegue garantir por si a reprodução

do conhecimento por parte do aluno. *Stories unconsciously draw a learner towards them.* (Neupane, 2014)

Stories are central to what it means to be human. The human mind seems to be hardwired for the creation and reception of narratives. It is even true to say that we are the stories that make us up: stories we have heard, we have told, we enact daily (Maley, 2008, p.4)

No entanto é preciso não esquecer que a narrativa a usar terá de ser adequada à audiência a que se vai destinar. Consoante os níveis ou idades dos alunos as narrativas terão de estar em concordância com esses elementos, por exemplo: para quem está a iniciar a aprendizagem de uma língua, esta terá de ser uma narrativa que ajude a construir as bases da aprendizagem da mesma. Enquanto para níveis mais avançados, as narrativas terão de permitir aperfeiçoar o conhecimento já existente, uma vez que vão permitir-lhes ser mais criativos com o que já assimilaram.

Independentemente do nível dos alunos e do tipo de narrativa utilizada é importante que esta respeite alguns pontos de forma a ser aplicada corretamente, como McAdams (1993) e Ganz (2010) fazem referência nos seus trabalhos. Esses pontos são:

- Personagens.
- Uma história com princípio, meio e fim.
- Um desafio.
- Escolhas.
- Uma conclusão.

Para percebermos cada ponto podemos recorrer ao que já foi mencionado acima por Kapp (2012). É importante uma narrativa ter personagens, pois o aluno vai poder ver o mundo através dos olhos da personagem e, consoante a forma como o professor/educador apresentar a narrativa, estes podem mesmo vestir o papel da personagem e serem eles a enfrentar os desafios presentes na mesma.

A narrativa precisa de estar bem estruturada de forma a poder proporcionar um contexto, um ponto de partida a partir do qual os alunos podem partir e evoluir na mesma, ultrapassando os desafios criados pelo professor/educador ou até por eles mesmos, permitindo assim uma escolha do caminho a seguir e, por fim, criando um sentido de pertença ao mundo da narrativa. Com isto é preciso ter sempre em mente a

necessidade de um objetivo final ou de um fim para a narrativa, pois isto, e tal como nos jogos, vai permitir obter uma sensação de retorno e de *performance*, principalmente se a narrativa for interativa. Desta forma os alunos vão poder saber se conseguiram concluir com sucesso a aventura apresentada pelo professor e construída por eles.

As narrativas tornam-se úteis, pois já integram naturalmente componentes cognitivas, como a concretização, assimilação e estruturação (Evans e Evans, 1989). Em relação à concretização, as histórias permitem-nos compreender conceitos abstratos e complexos, pois vão ter no seu seio elementos que vão servir de ponte, de elo, entre o abstrato e o concreto através de exemplos tangíveis.

No que toca à assimilação, se pensarmos que aprender é um processo de integração constante de informação e estruturas cognitivas novas, com informação e estruturas já existentes, o uso de histórias onde todo o grupo seja capaz de se relacionar com a mesma vai ser um veículo eficaz de transmissão de conhecimentos, pois vai permitir colocar o conteúdo em perspetiva e facilitar a memorização devido ao conteúdo estar relacionado a algo de familiar.

Por fim, a estruturação vai permitir aos alunos aplicarem conhecimentos que foram ensinados anteriormente em outras situações, noutros contextos. Isto vai acontecer, porque com as narrativas temos uma estrutura que facilita a assimilação e a absorção de conhecimento fazendo com que os alunos possam, através delas, aplicar o conhecimento retido noutras situações diferentes da inicial.

Voltando aos jogos e à utilidade dos seus mecanismos no ambiente educativo, e se olharmos para eles, podemos verificar que os jogos na sua maioria também são uma forma de narrativa, de história. Estes têm personagens que são interpretadas pelos jogadores, histórias estruturadas de forma a envolver o jogador num universo credível e com desafios que lhe permitam efetuar diversas escolhas e um objetivo final. Com isto põe-se a questão, como é que podemos efetuar a *gamification* de uma narrativa de forma a aplicá-la numa sala de aula?

I.1.3.3. As narrativas como *Role Playing Games*

The Game Master stares at you with a crooked smile on his face, waiting for your reaction. Your dice roll has made you the person to act next. You consider what the intimidating beast has offered the group. Although in your real life you may decide that the offer is not worth the risk, your character is much more brave than you are. You stand up tall and confront the centaur, 'We accept your offer, and have faith that we can solve the riddle! Speak.' (Mulcahy, 1996)

Como acabamos de verificar no capítulo anterior, os jogos são também uma forma de narrativa, de história que é vivenciada pelo jogador. Ao perguntarmo-nos como é que podemos efetuar a *gamification* de uma narrativa de forma a aplicá-la numa sala de aula, poderemos verificar que um estilo de jogo que se adapta a esta questão são os *Role Playing Games*⁸ ou, abreviando, *RPG*. Estes existem tanto em vertente digital como em versão de jogo de tabuleiro. Uma vez que estamos a analisar a aplicação dos mecanismos existentes nos jogos num ambiente de sala de aula, vamos analisar a vertente *RPG* em jogo de tabuleiro.

Os *RPG* são jogos estruturados que obrigam os jogadores a jogarem num estilo cooperativo, tendo de improvisar quando necessário e representando, por fim, uma forma e narrativa interativa (Phillips, 1994), sendo que normalmente para se jogar um *RPG* os jogadores encontram-se sentados em torno de uma mesa ou de um tabuleiro. O jogo, a narrativa, desenvolve-se com recurso à imaginação dos jogadores, a um lápis e um caderno onde os mesmos podem tomar nota dos eventos, dos desafios e da evolução da personagem que os representa.

Se olharmos para a estrutura e para o papel de quem participa no jogo, vamos encontrar o *Game Master (GM)*, que é quem controla a aventura, controla os desafios que os jogadores (*player characters* ou *PC*) vão enfrentar e ter de ultrapassar. O *Game Master* vai ter controlo sobre diversas personagens que interagem com os jogadores; estas personagens são chamadas de *Non-Player Characters* ou *NPC*; elas vão criar os

⁸Uma possível tradução para *Role Playing Games* é *Jogos de Interpretação de Papéis*, sendo que o termo *RPG* é usado de forma regular no seio dos jogadores nacionais. (Esta informação é fruto da experiência do mestrando enquanto tradutor e como um dos fundadores de uma comunidade de jogadores de *RPG* a nível nacional).

elos necessários para o desenvolvimento da narrativa. Com tudo isto, a aventura vai poder desenvolver-se de maneira dinâmica e sempre ligada a interações sociais.

Ao contrário de outros jogos sociais a maioria dos *RPG* são cooperativos, onde não existe um vencedor, mas sim vencedores. O objetivo é que a experiência seja igualmente satisfatória para todos os intervenientes.

Outro elemento importante é que a ação avança no jogo através de eventos que levem a uma improvisação quase teatral das ações das personagens interpretadas pelos jogadores, fazendo com que os mesmos tenham uma participação mais vivida da narrativa (Hawkes-Robinson, 2008).

À semelhança da narrativa vista anteriormente, muitas das possibilidades presentes num *RPG* estão presentes tanto numa como na outra, uma vez que o *RPG* é um jogo que necessita de uma história, de um fio condutor para poder cativar os jogadores a entrarem na aventura proposta.

Os ambientes possíveis vão desde a ficção científica até ambientes medievais ou ao fantástico. Hawkes-Robinson (2008) indica mesmo que, se é possível imaginar um contexto específico, vai ser possível aplicá-lo a um *RPG*. Esta capacidade de se poder adaptar um *RPG* a quase qualquer situação deve-se também ao facto de este necessitar das mesmas qualidades que são necessárias para viver no mundo real.

“Finalmente, como o role playing game simula uma realidade experimentada no campo da imaginação, é possível desenvolver situações-problema em contextos interdisciplinares, visto que a vida é interdisciplinar (Riyis, 2004).” (Pacheco e Amaral, 2010, p2)

Numa tentativa de transmitir a ideia de que alguém que nunca jogou um *RPG* pode ter dificuldades em entender do que este trata e implica, Hawkes-Robinson (2008, p2) cita Nicholas Yee (1999): *“RPG’s are not just a game; they are an experience.”*

Because RPGs are language centered communication games, they have a definite positive effect on student socialization skills [and language development] which are central to RPGs. (Phillip, 1994, p7)

Até os *RPG* mais simples encontram-se num formato escrito ou oral, mas passando sempre por uma base escrita. Consoante a exigência da narrativa a dificuldade varia, indo geralmente de um nível de língua exigido a um aluno no oitavo ano do ensino básico, até níveis mais elevados. Aqui o *RPG* torna-se uma ferramenta interessante para o ensino de línguas, uma vez que consoante o público que o professor/educador vai encontrar numa sala de aula, este vai poder adaptar o nível de uma forma adequada, para além do que os jogadores, de maneira a poderem tirar o máximo proveito do jogo, encontram frequentemente a motivação para aprenderem outros temas de outras disciplinas, pois este conhecimento pode vir a ser útil em futuras sessões e aventuras (Hawkes-Robinson, 2008).

O mesmo autor afirma ainda que os *RPG* impactam positivamente diversas áreas, como as áreas recreativas, sociais, terapêuticas e educativas, sendo que o autor não adianta mais detalhes sobre o assunto.

Ao continuar a analisar a literatura existente, no seu trabalho, Luiz (2011) menciona o trabalho de Klimick (2003) que faz referência a características semelhantes às apontadas por Hawkes-Robinson (2008). Para Klimick os *RPG* também têm quatro características essenciais: Socialização, Interatividade, Multimédia e Narrativa.

- Ao falar de socialização, Klimick indica que, uma vez que o *RPG* é uma atividade de grupo, vai conduzir sempre ao diálogo e troca de ideias, sendo que este é também um jogo cooperativo. Estas características fazem com que seja um instrumento importante de comunicação e expressão.

- A interatividade vai estar ligada ao que também já foi referido anteriormente. Uma vez que é possível desenvolver uma narrativa a partir do jogo, esta vai permitir uma maior autonomia por parte dos alunos associada à criatividade necessária para completar a narrativa e também promovida pelo lado imprevisível do *RPG*, sendo que este é guiado de maneira gradual pelo *Game Master*.

- A componente multimédia dos *RPG* está relacionada com a natureza polivalente do mesmo, uma vez que facilita a utilização de conteúdos como imagens, vídeos, interpretação, sons e música. Resumidamente, todos os elementos que forem necessários para criar o ambiente requerido para a narrativa ou *RPG* em questão.

- A narrativa, que também já analisámos anteriormente, segundo Klimick vai facultar aos jogadores a construção, de uma forma interativa, das suas próprias histórias e personagens dentro de um ambiente fantástico e com todas as possibilidades disponibilizadas pelo ambiente da narrativa.

Tendo em conta o público-alvo para o qual este tipo de ferramentas se encontra destinado (alunos *nativos digitais*) e não esquecendo Krashen, é possível afirmarmos que o *RPG*, quando aplicado em sala de aula corretamente e sendo uma experiência semelhante à que os alunos encontram em casa nas suas aventuras digitais, poderá ajudar a reduzir um possível filtro afetivo existente nos alunos e ajudar à assimilação e produção de conteúdo. Com isto em mente é importante para um professor/educador ter um conhecimento de como funciona um *RPG* e quais as suas características, de forma a poder manter o jogo e a narrativa sempre interessantes para os alunos.

Luiz (2011) faz referência a um criador de jogos de *RPG* (Wyatt, 2008) que explica que, tal como nos jogos, é importante criar um ritmo, manter um equilíbrio, ou seja, é necessário saber criar momentos de antecipação de forma a manter um jogo ou narrativa sempre cativante para quem participa na mesma.

A necessidade de se ter de manter um ritmo ou, como o autor indica, *pacing*, deve-se ao facto de, se a narrativa ou o *RPG* não conseguirem manter o aluno interessado e motivado a continuar a fazer face aos desafios existentes, o *RPG* não vai cumprir o seu objetivo de motivar os alunos para a aquisição da língua e, consequentemente, vai deixar de ser uma ferramenta de *gamification* eficaz.

Outro grupo de autores acrescenta outras características importantes para o *RPG* ser uma ferramenta eficaz para aprendizagem de uma língua, tanto para os alunos como para os professores e educadores. Koistinen, Mäkelä, Siukola e Turunen (2005) afirmam que um *RPG* deve possuir imperativamente as seguintes características de forma a atingir os seus objetivos:

- Entreter: como já referido várias vezes, para além de capacidades educativas o *RPG* tem de conseguir criar um ambiente de diversão para todas as partes

envolvidas. Só assim vai haver motivação e abertura para o conteúdo transmitido.

- **Aprendizagem:** o *RPG* tem de ser capaz de educar ou ensinar algo de novo ao aluno, de forma a criar e fomentar um sentimento de descoberta. Se necessário, entre sessões não se devem esquecer os métodos tradicionais de ensino, uma vez que não é possível colocá-los totalmente de parte (Carvalho e Gomes, 2008) e vai sempre haver a necessidade de certos conteúdos de uma forma mais tradicional para depois poderem ser aplicados no *RPG*.
- **Significado:** a escolha do *RPG* tem de ser efetuada sempre em concordância com o público que vai fazer parte do mesmo; é necessário que haja uma ligação emocional de forma a aumentar a imersão e motivação por parte dos alunos. Se o aluno sentir que a sua personagem faz parte da narrativa, vai ser mais fácil para o mesmo arriscar de forma a melhorá-la.
- **Design e estética:** todo o conteúdo apresentado por um *RPG* tem de ser visualmente atraente e em concordância com a narrativa, de forma a criar um ambiente de suporte para a narrativa do *RPG*.
- **Benefícios sociais:** outro elemento que já foi verificado anteriormente, uma vez que o *RPG* implica cooperação entre alunos, apela ao diálogo e à troca de ideias, o que vai levar à melhoria das relações sociais entre os mesmos, fazendo com que até os alunos com filtros afetivos mais elevados se sintam à vontade para participar, uma vez que também não vão estar tão expostos individualmente, mas sim num grupo.

Visto isto e após análise da diversa literatura existente, é possível verificar que os autores se encontram em consenso em relação às vantagens e características que o *RPG* pode trazer para o seio de uma sala de aula.

I. 2. Exemplos de *gamification* no ensino

Na educação é importante encontrar a ferramenta adequada de forma a tornar a aquisição de conhecimento mais eficaz e mais interessante para o aluno. No

momento de escolher uma ferramenta é importante para o professor ou educador que, numa sala de aula onde os mecanismos dos jogos estão presentes, estes sejam um meio para atingir objetivos e nunca substituam os objetivos da unidade ou do módulo a ser estudado (Figueroa, 2015).

Uma vez que existem tantas possibilidades disponíveis atualmente e quando cada vez mais temos soluções com elementos de *gamification* aplicados, vai ser necessário adaptá-las em concordância com o público que o professor vai ter à sua frente e assim moldar o seu plano de aula e o conteúdo da mesma forma. Nos próximos dois subcapítulos iremos apresentar exemplos de *gamification* aplicada ao ensino e a outras situações que implicam aquisição de capacidades.

I.2.1. No ensino de línguas segundas ou estrangeiras

Face à utilização dos mecanismos de *gamification*, como exemplo tem-se a aplicação **Duolingo**, que se encontra disponível gratuitamente para diversas plataformas e para cerca de 23 línguas. Esta abrange diversas áreas desde a escrita, a oralidade, gramática, vocabulário e escuta. O conteúdo é apresentado sempre em frases curtas, facilitando a assimilação da língua e a memorização de expressões e frases úteis no dia a dia. Uma das grandes vantagens desta aplicação é a possibilidade de se poder obter um *feedback* instantâneo e a aprendizagem ser efetuada em cooperação com a comunidade que utiliza a aplicação.

De forma manter os utilizadores motivados, estes são recompensados com a moeda do jogo, *lingot*, por cada nível que sobem, por tempo de utilização ou por terem conseguido aprender algo em específico. Com estes *lingots*, os jogadores vão ter a possibilidade de adquirir objetos decorativos, domínios diferentes, exercícios diferentes (por exemplo acesso a Expressões e Provérbios) e até objetos que aumentam os pontos de experiência adquiridos e possibilitam subir de nível mais depressa.

Outro excelente exemplo é o jogo disponível para computador **Influent**, que permite aprender novo vocabulário de uma forma descontraída, ao mesmo tempo que

se pode explorar de maneira livre o espaço familiar de uma casa. Este está disponível em cerca de uma dezena de línguas, com a promessa de mais em futuras atualizações.

O objetivo deste jogo é complementar a aprendizagem de uma língua com a assimilação de vocabulário. O jogo coloca o jogador no interior de um apartamento repleto de objetos comuns, que encontramos no nosso dia a dia, onde a ideia é explorar o apartamento na primeira ou terceira pessoa e criar uma lista com os objetos que mais interessam ao jogador. Quando a lista atinge um certo número, vários desafios são desbloqueados, como por exemplo ser capaz de indicar o correspondente de uma certa palavra em contrarrelógio ou, então, ser colocado dentro de uma nave e destruir objetos consoante a palavra que for indicada.

Apesar de ser publicitado como um meio para se tornar fluente numa língua, na realidade ele só tem de facto utilidade como facilitador de aquisição de vocabulário, uma vez que o jogador acaba por rever as mesmas palavras repetidamente em contextos diferentes e em atividades diferentes.

Um aspeto interessante do **Influent** é permitir ao jogador interagir com os objetos em questão, e isso acaba por ajudá-lo a memorizar o conteúdo. Se o **Influent** for visto pelos alunos como uma ferramenta de aquisição de vocabulário e especialmente se estes estiverem a iniciar a aprendizagem de uma língua, este jogo acaba por ser uma mais valia, pois vai ser uma forma indireta de estudo e num ambiente virtual.

No universo dos jogos de vídeo é necessário ainda salientar a versatilidade do jogo que se encontra disponível em todas as plataformas digitais, chamado **Minecraft**. Lançado em 2011 pela empresa sueca *Mojang*, este é um jogo que permite ao jogador explorar um universo aberto, onde é possível construir livremente, onde os únicos limites são a imaginação, tal como se tratasse de um conjunto de construção de *Legos*.

Neste mundo aberto o jogador tem de investigar, minar, construir, cultivar, testar soluções para as suas construções ou aventuras, compreender leis da química e da física e, uma vez que a cada início de um novo jogo o mundo se altera, vai ser sempre possível descobrir novos elementos do jogo em cada sessão.

Uma vez que este jogo se torna tão maleável permitindo criar os mais diversos universos ligados tanto à ciência como às letras, vai tornar-se uma ferramenta interessante para um professor/educador poder explorar e eventualmente permitir aos seus alunos explorarem o universo num ambiente ligado à disciplina em si. O que comprova isso é a emergência de um projeto chamado **Minecraft EDU**, criado por uma equipa independente de professores com o auxílio da criadora *Mojang*, com o objetivo de construir uma versão do jogo acessível a professores e educadores que não conhecessem o jogo **Minecraft**.

Esta nova versão permite criar mundos com pontos de partida que vão facilitar a descoberta de antigas civilizações e monumentos, matemática, física, química e biologia através da utilização de materiais existentes no jogo. Também vai permitir a recriação de contos ou de obras literárias que os alunos podem explorar através do jogo. Uma vez que este oferece também um sistema de sinais onde é possível acrescentar informação suplementar, também é possível utilizar o **Minecraft EDU** no ensino de línguas, introduzindo elementos gramaticais ou mesmo vocabulário através da exploração do mundo apresentado pelo professor (Walton, 2012). Graças a este projeto e segundo dados de 2012, cerca de 250 000 alunos já têm acesso ao **Minecraft EDU** em todo o mundo (Waxman, 2012).

Se pensarmos na análise da literatura realizada acima, o facto de podermos adaptar tanto o **Minecraft** ou a versão **Minecraft EDU** a uma narrativa ou *RPG*, este vai permitir ao professor ter a possibilidade de criar conteúdo que se adapta aos pontos que devem ser respeitados de forma a permitir ao aluno explorar e ultrapassar desafios, ao mesmo tempo que assimila uma nova língua.⁹

I.2.2. Fora da sala de aula

Uma vez que uma das principais vantagens é motivar e manter essa motivação, é importante olharmos para outras situações fora da sala de onde a *gamification* é aplicada e observarmos as possibilidades que estas abrem, até com uma eventual assimilação num ambiente educativo.

⁹ Ver capítulos: I.1.2; I.1.3; I.1.3.1; I.1.3.2; I.1.3.3.

Um bom exemplo de uma atividade onde a motivação é um fator-chave é no exercício físico. Uma boa ferramenta para ajudar a criar essa motivação é a aplicação para telemóvel **Zombies! Run!**. Esta aplicação coloca o jogador no papel de uma personagem chamada *Runner 5*, que tem de realizar diversas missões para poder ajudar um grupo de sobreviventes após a queda da civilização. A aplicação utiliza narrativas em áudio que avançam ao mesmo tempo que o GPS no telemóvel deteta a distância percorrida pelo jogador, isto é, o jogador antes de começar a correr lança a aplicação e vai ouvindo a narrativa consoante o ritmo que for imposto pelo mesmo ou pela narrativa.

Ao longo da corrida o jogador vai poder receber objetos que, no fim, poderão ser utilizados para melhorar as condições e as defesas do acampamento onde se encontram os sobreviventes. Quanto maior a distância corrida, mais objetos vão estar disponíveis e maior vai ser a recompensa, e isto com um ritmo imposto pelo jogo, pois de forma a aumentar a imersão do jogador e aleatoriamente, o jogo cria perseguições de zombies, pelo que o jogador tem de acelerar o ritmo de corrida de forma a escapar. Para além do modo história onde o jogador pode acompanhar a narrativa, este também pode criar desafios com locais reais e distâncias personalizadas de forma a adquirir objetos especiais que vão acelerar o crescimento do acampamento.

Com cerca de 200 missões, que duram cerca de 45 minutos, o objetivo desta aplicação é permitir ao jogador melhorar a sua condição física e melhorar as distâncias percorridas pelo mesmo. Uma vez que se está a seguir a narrativa, o desejo de chegar ao fim da aventura e poder melhorar o acampamento do jogador vai fazer com que este continue a correr sem perder motivação.

Outro jogo que utiliza os mecanismos de *gamification* para ajudar o jogador a adquirir novas competências é o jogo lançado em 2011, **Rocksmith**. Este jogo permite ao jogador aprender a tocar guitarra de uma forma descontraída e sem o cansaço que a monotonia pode trazer ao treino repetitivo que é requerido para aprender a tocar o instrumento.

De forma a ajudar a imersão do jogador nas “aulas”, o jogo faz recurso a uma guitarra que transmite as notas tocadas para o computador. O jogador interpreta o papel de um músico cuja carreira está em crescimento e cada concerto que este dá vai

corresponder a um certo número de técnicas e lições que são aprendidas através de músicas escolhidas pelo jogador. À medida que o jogador vai progredindo, a dificuldade das canções vai aumentando e o auxílio dado no ecrã vai sendo reduzido até que o jogador consiga tocar a música sem dificuldades. Desta forma, o jogador vai poder avançar ao longo da história, enquanto aprende a tocar as suas canções preferidas e aprende a dominar o instrumento musical.

Tal como no ambiente escolar, é necessária uma certa repetição dos conhecimentos até estes serem assimilados. O que o **Rocksmith** faz é retirar esse fator, que acaba por ser um elemento desmotivador, e transformá-lo em algo de atrativo para o aluno, uma vez que este acaba por praticar sempre com músicas diferentes e do seu agrado, fazendo com que os níveis de motivação sejam sempre elevados.

Fazendo referência a Krashen novamente, através da *gamification* a frustração que pode vir da dificuldade presente tanto no treino, como no instrumento em si, acaba por ser reduzida, facilitando assim a assimilação do conhecimento.

Capítulo II: Assistentes de Língua Portuguesa em França

A importância de estar em contacto com um falante nativo durante a aprendizagem de uma língua é enorme, uma vez que vai permitir ao aluno ter um contacto mais próximo com a cultura e língua que está a ser aprendida. Com isto em mente temos de pensar quais as formas que possibilitam essa aproximação numa sala de aula ou fora da mesma. Essa proximidade pode acontecer através de um professor de língua nativo, de um assistente de língua nativo ou através de outros meios, como por exemplo a correspondência entre o aluno e nativos ou mesmo passando uma temporada mais longa ou mais curta no país de origem da língua que está a ser aprendida.

Neste caso e tendo em conta a minha experiência pessoal nas academias de Poitiers e Bordéus, que teve um grande peso na escolha deste mestrado, irei concentrar-me nos assistentes de língua estrangeira, cuja missão consiste em apoiar as aulas dos professores de língua portuguesa enquanto, simultaneamente, ajudam ao planeamento e desenvolvimento de iniciativas, atividades, estratégias e projetos

criativos no quadro do ensino e aprendizagem da língua e cultura portuguesas, ao que teremos de acrescentar uma importante presença na sala de aula.

Este programa Bilateral de Assistentes de Língua é promovido pelas autoridades francesas, a cargo do CIEP - *Centre international d'études pédagogiques*¹⁰, que tem a responsabilidade pela sua gestão. O CIEP coopera com diversos países, em todo o mundo, no quadro deste programa. Em Portugal a execução do programa está a cargo do Ministério da Educação e Ciência e este possui duas vertentes:

- Colocação, contratação e permanência de Assistentes de Francês em território nacional, por um período de 7 meses, em estabelecimentos da rede pública dos ensinos básico e secundário com os encargos correspondentes à contratação (a cargo do setor com responsabilidades em matéria de currículo, no MEC, a Direção-Geral de Educação).
- Recrutamento, seleção e acompanhamento de Assistentes de Português colocados em território francês, em estabelecimentos de ensino da rede pública francesa, dos ensinos básico e secundário, onde exercem funções por um período de 7 meses. (a cargo do setor com responsabilidades em matéria de Relações Internacionais no MEC, SG/DSCCRI, que suporta os custos com as deslocações daqueles assistentes para ocupação dos postos de trabalho em França).

Relativamente ao trabalho, numa primeira parte, foquei-me na presença dos assistentes de língua, mais precisamente dos assistentes de língua portuguesa nas salas de aula em França, de forma a poder verificar quais as dificuldades que estes poderiam ter durante a sua experiência.

No entanto, antes de avançarmos para a presença dos assistentes em França, temos de perceber quais foram as questões que permitiram obter as respostas necessárias, de forma a compreender melhor a sua realidade e as suas dificuldades. De maneira a atingirmos esse objetivo, nas próximas páginas vamos abordar a

¹⁰ <http://www.ciep.fr/pt/>

metodologia utilizada tanto para a recolha de dados como para a preparação de um plano de aula.

II.1 - Metodologia e Inquérito

Para conseguirmos colocar questões que nos ajudem a atingir os objetivos a que nos propomos, temos que considerar a realidade dos assistentes. Com isto em mente podemos salientar as seguintes questões: Qual a sua formação? Em que tipo de estabelecimento ficaram colocados? Quais foram os anos que lhes foram atribuídos? Que tipo de dificuldades sentiram? Em que língua é que costumam dar as suas aulas? Quais os métodos utilizados na sala de aula para transmitir os conhecimentos de Português?

Com estas perguntas estabelecidas, vai ser mais prático encontrar uma metodologia, pois já possuímos um conjunto de questões de investigação. Consequentemente foi escolhido o inquérito como instrumento para efetuar o estudo, uma vez que permite uma análise interpretativa e uma abordagem quantitativa, considerando o elemento em estudo como complexo, multifacetado e dinâmico. Este, além de focar o “todo”, também possibilita a análise do “particular”. “A abordagem interpretativa e qualitativa permite um estudo dos assuntos em detalhe e em profundidade (Patton, 1990). Tratando-se de um estudo cujo objeto é um fenómeno complexo, o interesse centra-se não apenas no “todo”, mas também no particular.” (Meirinhos, 2009)

Outra situação a ter em conta é a forma de recolha de dados. Aqui a recolha de dados passou por uma só fase: o questionário, realizado aos assistentes com recurso à plataforma que se encontra disponível na internet, Google Docs. Uma vez que estes se encontram a trabalhar em França, este meio foi o que revelou ser o mais indicado para a recolha de dados.

Com toda a abordagem definida, podemos verificar que o meio utilizado para a recolha dos dados vai permitir não só adquirir uma imagem do “todo”, mas ao mesmo tempo a possibilidade de verificarmos o “particular”. Isto é, vai permitir ter uma

imagem da realidade dos assistentes em geral e também de cada situação individual, possibilitando assim, e se for necessário, focar a nossa atenção numa situação específica.

Em relação à metodologia utilizada para a preparação de um plano de aula, veremos isso mais à frente, após análise dos resultados do inquérito realizado.

II.2 - Inquérito aos assistentes

A população em estudo é constituída por 12 elementos, que lecionam turmas de 6^{ème} até ao ano de Terminale¹¹, localizados em quatro tipos de estabelecimento: Collège, Lycée Général, Lycée Technologique, Lycée Professionnel¹². Ao analisarmos a primeira parte do inquérito (da questão 1 à questão 5), podemos verificar que todos os inquiridos têm pelo menos um grau de licenciado e observa-se também que essa formação passa pelas mais diversas áreas (Animação, Ciências da Comunicação, Ciências da Educação, Língua Literatura e Cultura, Tradução e Psicologia)¹³. Relativamente à experiência, menos de metade dos inquiridos já tiveram alguma experiência na área da educação (essa experiência vai desde um ano e meio a lecionar, até aos 9 anos)¹⁴.

Na segunda parte do inquérito (da questão 6 à questão 9), vamos poder observar quais as dificuldades e quais os métodos mais utilizados pelos assistentes, tal como a língua utilizada com mais frequência na sala de aula.

II.2.1 - Dificuldades dos assistentes

Relativamente às dificuldades encontradas pelos assistentes, estas incluem diversos elementos, tal como a inclusão e repartição do tempo em que o assistente se encontra na sala de aula por parte do professor orientador, o que inclui também uma

¹¹ Ver Anexos: Quadro 1, 2 e Gráfico 1.

¹² Ver Anexos: Gráfico 2.

¹³ Ver Anexos: Nuvem de respostas 1 e Gráfico 3.

¹⁴ Ver Anexos: Nuvem de respostas 2 e Gráfico 4 e 5.

necessidade de ter uma maior orientação sobre quais os temas a abordar e como os abordar.

Em relação à organização do trabalho outra dificuldade apresentada é a incompatibilidade de recursos utilizados pelos professores e pelos assistentes, isto é, o facto de os assistentes darem na sua maioria, as aulas em conjunto com os professores, acaba por levantar a questão do equilíbrio na sala de aula, tanto de conteúdo, métodos de ensino como também do tempo de trabalho repartido por ambos os educadores (professores e assistentes).

Aqui como ambos têm de apresentar o seu programa e transmitir conhecimento aos alunos, em certos casos vão existir duas formas diferentes de lecionar. No lado do professor e baseando-nos no inquérito, é possível verificar que este prefere utilizar recursos diferentes aos utilizados pelo assistente (recursos antigos e que não se encontram atualizados), exigindo assim uma maior adaptabilidade por parte do assistente à realidade do professor.

Outro elemento salientado pelos inquiridos passa por encontrar formas de motivar os alunos a estarem atentos durante as aulas, processo que acaba por ser ainda mais dificultado quando os próprios alunos não têm motivação ou interesse pela disciplina. Para além disto, também se pode verificar, nas respostas dadas, que o facto de haver nas mesmas turmas alunos com níveis bastante diferentes acaba por criar um obstáculo à preparação das aulas.

As dificuldades também se estendem à questão da língua utilizada para dar a aula em si, uma vez que a maioria dos alunos não consegue compreender o que o assistente quer dizer quando este fala unicamente em português.

Ao falarmos da parte oral, os assistentes também dizem ser difícil conseguir fazer com que os seus alunos falem em português, mesmo os alunos que já têm aulas há vários anos, incluindo os ditos “quase nativos”.

II.2.2 - Métodos utilizados

Ao falarmos de métodos ou meios utilizados nas aulas pelos assistentes, vamos ver que estes utilizam os mais diversos recursos, tentando encontrar sempre formas interessantes e diferentes para transmitir conhecimentos.

Estes meios e métodos vão desde a utilização das novas tecnologias, como o computador para as apresentações em *PowerPoint*, a vídeos (que incluem curtas metragens, séries, filmes ou vídeo-clips) e a músicas. Para além das novas tecnologias, os assistentes também recorrem a jornais, revistas, publicidades, imagens, contos e jogos.

Desta forma podemos verificar também que as atividades criadas a partir destes meios envolvem sempre um trabalho de pronúncia, de *brainstorming*, de estudo de um tempo verbal específico ou de um tema relacionado com a matéria que o professor está a dar.

Do que já foi referido podemos ver que os meios preferidos pelos assistentes acabam por ser uma repetição da informação dada anteriormente (curtas metragens, séries, filmes ou vídeo-clips, músicas, jornais, revistas, publicidades, imagens, contos e jogos) uma vez que o método e as atividades a utilizar vão sempre depender do objetivo e do tema em si.¹⁵

Ainda neste subcapítulo não podemos esquecer a questão da língua utilizada durante as aulas com os assistentes de português. Aqui podemos observar que só quatro dos inquiridos é que utilizam unicamente o português nas suas aulas, enquanto os restantes tentam utilizar tanto o francês como o português.¹⁶

II.2.3 - Conclusão do Inquérito

Com as respostas ao inquérito feito aos assistentes, podemos concluir que, no geral, estes têm, de uma forma ou de outra, uma formação que se encontra ligada à prática da língua e que o facto de não se ter experiência ou formação na área do

¹⁵ Ver Anexos: Nuvem de respostas 4 e 5.

¹⁶ Ver Anexos: Gráfico 6.

ensino não é impedimento para se ser selecionado para exercer a posição de assistente de língua portuguesa em França.

De forma a verificar esta situação e com base numa troca de e-mails informais obteve-se a informação que os critérios de seleção variaram ao longo do tempo e que inicialmente o recrutamento era feito somente entre estudantes de línguas. Este Programa Bilateral encontra-se enquadrado no Acordo de Cooperação Cultural, Científica e Técnica luso-francês de 1971 e também no Protocolo de Cooperação Educativa entre os Ministérios da Educação francês e português, assinado em 2006.

Este projeto teve início em 1976 e tem decorrido continuamente desde então. O número de assistentes em cada país variou ao longo do tempo e as características dos assistentes também, tendo em tempos sido destinado somente a professores de francês.

Recentemente os assistentes têm sido recrutados entre estudantes nos últimos anos da licenciatura ou de níveis académicos superiores, designadamente alunos de pós-graduação e mestrado.

Inicialmente e até ao ano letivo de 2008/2009 os assistentes eram recrutados em exclusivo entre estudantes de línguas. Atualmente a formação de base dos candidatos abrange todas as áreas académicas. Na tabela que se segue é possível ainda verificar a evolução do número de assistentes de língua portuguesa e francesa ligados ao programa de Intercâmbio Bilateral entre 2006 e 2014.¹⁷

Anos Letivos	Assistentes de Francês em Portugal	Assistentes de Português em França
2006/2007	13	21
2007/2008	14	22
2008/2009	13	18
2009/2010	13	14
2010/2011	14	9
2011/2012	14	14
2012/2013	14	14
2013/2014	14	15

¹⁷ Fontes: DSCCRI/SG MEC (Direção de Serviços de Coordenação da Cooperação e Relações Internacionais/Ministério da Educação e Ciência).

Voltando ao inquérito em si e relativamente às dificuldades apresentadas, verificamos que estas incidem em diversas áreas. Como já foi mencionado anteriormente, essas dificuldades consistem na inclusão e repartição do tempo em que o assistente se encontra na sala de aula, mas também, uma vez que a maior parte destes não tem experiência e como estes referem nas suas respostas, numa maior necessidade de obter orientação sobre quais os temas a abordar e como os abordar. Acrescentando a este elemento a incompatibilidade de recursos utilizados pelos professores e pelos assistentes, tal acaba por levar os mesmos a terem de se adaptar a novos métodos, que muitas vezes não lhes são familiares.

Outro fator salientado pelos inquiridos foi a dificuldade em encontrar formas de motivar os alunos a estarem atentos durante as aulas, uma vez que existem alunos com pouca motivação e sem interesse pela disciplina, o que leva a que os mesmos se distraiam com maior frequência. Juntamente a esta situação, podemos também acrescentar a presença de alunos com níveis bastante diferentes na mesma sala de aula, dificultando assim a tarefa do assistente, pois se este preparar a aula para os alunos com mais dificuldades, os que têm um nível mais elevado acabam por se distrair e, se este elevar o nível de dificuldade das suas aulas, vai acabar por deixar os alunos com um nível de conhecimentos mais baixo para trás, acabando assim também por se distraírem e conseqüentemente desestabilizarem a aula.

Em relação à língua utilizada para dar a aula em si e como já foi referido, outra dificuldade presente consiste em fazer com que os alunos compreendam o assistente quando este fala unicamente em português. No entanto, o que foi salientado nas respostas ao inquérito é que vários assistentes, após passarem a alternar entre o francês e o português quando necessário, passaram a conseguir transmitir conhecimentos de uma forma mais eficaz.

Falando ainda da questão oral, os assistentes também apresentam dificuldades em conseguir fazer com que os seus alunos se expressem em português, mesmo os alunos que já têm aulas há vários anos ou, como indicado acima, “quase nativos”, isto

é, com origens lusófonas, regressando assim à questão de os alunos acabarem por se distrair ou não participarem tão ativamente.¹⁸

Para concluir, podemos afirmar que existe uma necessidade de haver mais diálogo entre alguns assistentes e os respetivos professores, pois temos o objetivo de melhorar a presença do assistente na sala de aula, para que tanto este como os alunos possam ganhar com a experiência. Em relação às outras questões levantadas, iremos agora tentar criar uma base para um plano de aula com recurso aos mecanismos dos jogos, de forma a tentarmos ajudar os assistentes a ultrapassar algumas das dificuldades existentes. No entanto, devo salientar que isto não deve ser visto como uma solução para todas as situações, mas sim como mais uma ferramenta ao serviço dos assistentes e professores. Outro fator a ter em mente é que sendo este plano de aula baseado em análise literária é aconselhado tê-lo como uma sugestão, o que abre portas para um estudo futuro onde se poderá analisar de facto resultados no terreno e verificar resultados de maneira a poder comprovar a utilidade da *gamification* e se efetivamente esta pode tornar-se numa ferramenta ao serviço dos professores e assistentes de língua como também dos alunos.

Capítulo III: Plano de aula através de *gamification*

De maneira a elaborarmos um plano é necessário ter vários elementos em mente, pois existem vários fatores a ter em consideração, entre eles os seguintes¹⁹:

- **Público-alvo e o seu contexto:** vai ser necessário ter noção do nível linguístico dos alunos, tal como as suas origens e objetivos, de forma aos educadores poderem adequar o conteúdo aos mesmos.
- **Métodos e estratégias:** Neste ponto e após se ter uma ideia da audiência que o professor irá ter nas suas aulas, vai ser necessário encontrar o meio adequado para transmitir o conhecimento de uma forma eficaz e motivadora.

¹⁸ Ver Anexos: Nuvem de respostas 3.

¹⁹ Estes elementos estão baseados no guia proposto para a elaboração de plano de aula presente no site da Editora Scholastic: <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/new-teachers-guide-creating-lesson-plans/> acedido em 05/03/2017.

- **Objetivos e Duração do plano de aula:** De forma a podermos elaborar um plano adequado vai ser elementar termos uma duração pré-definida para as atividades e também saber quando o aplicar, tal como qual o nosso objetivo. Para certas temáticas ou para certos conteúdos irá ser também necessário saber se os alunos já possuem todos os pré-requisitos necessários para o tema a introduzir.
- **Materiais necessários:** Uma vez selecionados o tema e os conteúdos a transmitir aos alunos, irá ser necessário contabilizar quais os materiais e recursos a utilizar e implementar no plano de aula. Estes recursos vão incluir tudo, desde recursos humanos a infraestruturas (como por exemplo o requerimento de uma sala de informática ou vídeo).
- **Sucesso:** De maneira a evoluir e continuarmos a melhorar os planos de aula, vai ser importante verificar se os alunos se mostraram interessados e se absorveram o conteúdo. Se não aconteceu, tentar entender o que é necessário alterar para melhorarmos e ajudar os alunos a evoluir.
- **Sequência:** Para facilitar a aquisição de conhecimento por parte dos alunos é conveniente criar um ponto de transição, de forma a que futuros conteúdos possam ser transmitidos numa sequência lógica.

Nos subcapítulos que se seguem iremos elaborar o plano de aula tendo por base o inquérito realizado anteriormente, tal como os pontos que acabamos de verificar.

III. 1. Público-alvo e o seu contexto

Em relação ao público-alvo e segundo os resultados do inquérito é possível verificar que foram atribuídas turmas de *Seconde*, *Première* e *Terminale*, que correspondem ao 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário português, à maioria dos assistentes. Os alunos que frequentam estes três níveis de ensino têm idades entre os 15 e os 18 anos.

Nesta população temos alunos que escolheram o português como opção 1, 2 ou 3, ou seja, *Langue Vivante 1, 2 ou 3*²⁰. A opção Lv1 vai corresponder à língua principal dos alunos, e que juntamente com a opção Lv2 já vem com os mesmos desde os anos que correspondem ao Collège (geralmente, 6eme para a opção Lv1 e 5eme para a opção Lv2). A opção Lv3 vai ser uma escolha que alguns alunos podem seguir, uma vez que não é uma disciplina obrigatória, quando chegam ao Lycée (geralmente, *Seconde* na maioria dos departamentos).²¹

Uma vez que temos uma maior colocação de assistentes em turmas que se encontram a preparar o *Baccalauréat*, exame realizado em *Terminal* ou 12º do Ensino Secundário Português, iremos dedicar o nosso plano de aula a esses anos. Os alunos que preparam este ano devem encontrar-se nos níveis B2 para português Lv1 e B1 para português Lv2, enquanto que os alunos que optaram por português Lv3 é suposto já terem atingido um nível A2 (segundo o quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas²²). Segundo o site do Ministério da Educação Francês, o nível A2 atingido pelos alunos de Lv3 em *Terminal* vai permitir aos alunos comunicarem de uma forma simples e compreenderem outra pessoa, desde que esta fale com calma. Enquanto para o nível B1 e B2, os alunos vão poder comunicar corretamente nas mais variadas situações, podendo discutir temas da atualidade com um nativo. O Ministério da Educação Francês admite ainda que um aluno que tenha atingido um nível B2 vai conseguir emitir opiniões de forma espontânea e com uma naturalidade própria de um nativo.

Em relação à experiência pessoal do mestrando e tendo em conta também as respostas dos assistentes inquiridos, é possível verificar que na sua maioria os alunos que frequentam as aulas de português, independentemente do nível ou opção, têm origem portuguesa. No entanto e apesar dessa ascendência, os níveis de língua dos mesmos são bastante díspares, uma vez que é possível encontrar alunos fluentes ou quase fluentes, assim como também é possível termos alunos que têm conhecimentos bastantes reduzidos, apresentando mais dificuldades na expressão da mesma. Se

²⁰ Lv1, Lv2 e Lv3.

²¹ Informação recolhida da página do Ministério da Educação Francês: <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etranangeres.html> acedido em 06/03/2017.

²² Ver Anexos: 15 - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

colocarmos de parte o conhecimento da língua e considerarmos também o conhecimento da cultura portuguesa, esta apresenta a mesma tendência, não havendo um conhecimento generalizado da cultura por parte dos alunos.

Resumidamente, iremos preparar um plano de aula para uma turma de *Terminal* Lv1 e Lv2 onde os alunos têm entre 17 e 18 anos de idade, uma vez que tanto o nível das duas opções é semelhante como também o *Baccalauréat* apresenta a mesma estrutura.

Em relação ao seu contexto e origens sociais e culturais, na sua maioria os alunos têm origem portuguesa, mas apesar disso estes encontram-se de certa forma afastados da cultura lusófona e da língua em si. Num número mais reduzido vamos ter alunos franceses que tomam a opção de aprenderem português pelas mais diversas razões (poder estar com os seus colegas, fascínio pelo país, quer seja Portugal ou Brasil, as oportunidades de carreira que o conhecimento da língua portuguesa pode oferecer ou ainda o desejo de realizar estudos superiores em Portugal). À imagem dos alunos de origem portuguesa o seu domínio de língua e conhecimento da cultura também é reduzido.

Com o nível dos nossos alunos e origens pré-estabelecidas torna-se mais fácil percebermos quais os objetivos dos mesmos, facilitando assim a criação do plano de aula. Uma vez que os alunos vão estar todos em *Terminal* e a preparar o seu exame final ou *baccalauréat*, vamos deduzir que o principal objetivo dos alunos vai ser tirar o melhor resultado possível neste exame, tal como a obtenção de um grau de fluência que lhes permita atingir os seus objetivos.

O *Baccalauréat*, tanto para Lv1 como para Lv2, é composto por duas provas: Prova escrita composta por produção e compreensão escrita e prova oral também constituída por produção e compreensão oral, sendo que os alunos têm de demonstrar capacidades de argumentação e que são capazes de transmitir a sua opinião de forma correta.

A produção escrita, como visto acima, encontra-se dividida em duas partes: Compreensão e expressão escrita. A primeira parte apoia-se em vários documentos (entre 1 e 3), estes documentos podem ser artigos, editoriais, poemas, extratos de

obras literárias, como também podem possuir elementos iconográficos. Todos os documentos vão estar ligados a 4 noções do programa do Ministério da Educação Francês: Lugares e formas de poder, Espaços e trocas, Mitos e heróis e Ideias de progresso.

- **Lugares e formas de poder:** Este ponto vai fazer referência a todos os temas que retratam o poder político e social que pode influenciar a sociedade. Isto é, alguém para poder viver numa comunidade vai ter de seguir um certo conjunto de regras e aceitar as mesmas, levando assim à coesão social. No entanto, em todo o tipo de poderes existe a oposição, tentando esta limitar e controlar o poder vigente.
- **Espaços e trocas:** Aqui vai-se falar da noção das áreas simbólicas que todas as sociedades e culturas ocupam no mundo tendo também em conta as interações entre o homem e as diferentes sociedades. Por outras palavras, este tema vai fazer referência ao mundo de hoje, um mundo onde as diferenças linguísticas, culturais, económicas e sociológicas moldam e caracterizam o nosso planeta.
- **Mitos e heróis:** Este tema aborda os mitos que podem ser definidos como histórias sobre deuses e heróis. Um herói vai poder ser uma figura mitológica, uma pessoa admirada pelos seus pares devido às suas conquistas, uma personagem exemplar ou um ícone histórico.
- **Ideias de progresso:** Nesta noção vão ser analisadas as melhorias, desenvolvimento ou mudanças, quer sejam elas técnicas, científicas ou sociais. Estas mudanças devem contribuir para a criação de um mundo melhor.

Consoante o tema presente nos documentos existentes no exame, o objetivo do aluno vai ser compreender o tema, ser capaz de selecionar a informação mais importante e descobrir ligações entre os mesmos. Esta capacidade é avaliada através de questões abertas ou fechadas, questões de verdadeiro ou falso, frases para completar, etc.

Na segunda parte do exame, vai ser pedido ao aluno para redigir um ou mais textos, passando pela criação de textos parcialmente orientados ou de expressão livre.

O tema das redações dos alunos vai encontrar-se sempre ligado aos textos apresentados anteriormente.

A prova oral encontra-se também dividida em duas partes, sendo a primeira constituída por um documento áudio, que pode corresponder a uma emissão de rádio, um documentário, um filme, um jornal televisivo, uma discussão, discursos, etc. O documento áudio é dado a ouvir ao aluno 3 vezes; após esta etapa o aluno deve escrever um texto em francês sobre o que acabou de ouvir. Nesta parte da prova é a compreensão oral que é avaliada.

Na segunda parte da prova, o aluno escolhe aleatoriamente uma das quatro noções vistas anteriormente, seguindo-se um período de preparação, apresentação e de discussão com o professor sobre o tema e a apresentação. Desta forma vai ser possível avaliar a expressão oral.

Agora que temos o objetivo dos alunos esclarecido e qual o tipo de exame para que vamos ter de os preparar, vai ser possível estabelecer metas e prazos. Uma vez que o ano de *Terminal* se encontra dedicado à exploração e estudo das temáticas e noções que vão ser abordadas no *baccalauréat*, propõe-se a preparação de um plano que aborde os 4 temas e que vai ser explorado num período de 1 mês. Neste período de tempo irá ser possível explorar tanto a parte escrita, como a oral e sempre apontando para a criatividade e o desenvolvimento de ideias.

III. 1.1. Métodos e estratégias: Unidade didática e Plano de Aula

O professor é “um profissional da educação com a função específica de ensinar” (decreto-lei nº 240/2001), por isso tem de trabalhar, pensar e dinamizar as aulas para que estas se tornem o mais ricas possível e permitam o desenvolvimento das competências dos seus alunos. (Carmona, 2012, p58)

Em relação ao plano de aula e devido à necessidade de enquadrar o mesmo no contexto das diversas aulas e à complexidade do conteúdo a transmitir, irá ser necessário criar uma unidade didática que vá permitir desenvolver as aulas e os seus respetivos planos de aula.

De forma a simplificar a definição de unidade didática, Carmona (2012) indica que esta é uma forma de estruturar e organizar o processo de ensino e aprendizagem, sempre com referência a um tema, procurando assim os domínios e aprendizagens de diversos níveis. A unidade didática também compreende uma duração de tempo que inclui todos os elementos previstos no currículo e nas suas componentes.

Carmona ainda refere, na sua simplificação da definição de unidade didática, que esta é constituída por quatro momentos: a abordagem didática, a sistematização do conhecimento, a avaliação e a ampliação ou reforço do conhecimento.

Estes quatro momentos vão refletir a necessidade de a unidade didática ser eficaz, ou seja, uma metodologia que motive os alunos, com objetivos claros e onde tanto a abordagem como os recursos sejam adequados. Noutro momento, esta também irá ter de respeitar o tema proposto, como também apresentar uma sequência lógica e coerente, que possibilite a expansão do conhecimento e facilite também, ao mesmo tempo, a avaliação desta expansão por parte do educador. Este, por seu lado, se achar necessário poderá proceder ao reforço do conhecimento garantindo assim a absorção e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos.

No seu trabalho, e fazendo referência ao artigo de Pais (2011), Carmona indica ainda que a unidade didática corresponde a uma “unidade de programação” que tem como objetivo responder às seguintes questões: o que ensinar? (objetivos e conteúdos); como ensinar? (atividades, materiais e recursos, organização e tempo necessário); e por fim, quando ensinar? (sequência de atividades, conteúdos e duração).

No seguimento desta ideia, é preciso ter ainda em mente que uma unidade didática tem de dar primazia a certas características, sendo estas as seguintes:

- Admitir a diversidade de atividades e metodologias;
- Promover o interesse dos alunos e a motivação dos mesmos;
- Incentivar a aprendizagem em grupo;
- Privilegiar a contextualização e a utilidade do conteúdo transmitido aos alunos;

- Facilitar a interdisciplinaridade.²³

Ainda abordando o artigo de Pais (2011), Carmona refere mais um conjunto de características, que segundo a mesma também devem ser incluídas nos pontos vistos anteriormente:

- “ser reais, práticas e úteis”;
- “respeitar os princípios de progressão e de sequencialidade didática”;
- “ser flexível, permitindo a revisão permanente”;
- “ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico”;
- “ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram”;
- “ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados”.

Pais (2011), indica que o educador deve ter ainda vários elementos em mente, que irão permitir a elaboração da unidade didática. Num primeiro momento vamos ter os elementos didáticos:

- **Fundamentação didática:** Este ponto vai incluir uma descrição da unidade didática de acordo com as características e objetivos dos alunos, tendo também em conta o programa educativo dos mesmos.
- **Caracterização do contexto de ensino e aprendizagem:** Uma vez que o contexto é crucial para a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem, as atividades devem ser adaptadas ao contexto dos alunos e suas características.
- **Definição dos objetivos didáticos:** Estes objetivos vão ser definidos e estabelecidos em concordância com o programa das várias disciplinas, tentando abordar os temas transversais, tal como também é preciso ter em conta os projetos curriculares da instituição onde o educador e alunos se encontram.

²³ Carmona, neste ponto faz referência ao livro da coleção *Cuerpo de Maestros*, intitulado *Educación Primaria - Secuencia de Unidades Didácticas desarrolladas*, editado em 2009 pela editora MAD.

Num segundo momento vamos ter a seleção do conteúdo programático. Aqui é possível verificar que o que vai orientar a unidade didática vão ser os conteúdos de cada área e os meios disponíveis, uma vez que é em volta destes que as atividades irão ser organizadas.

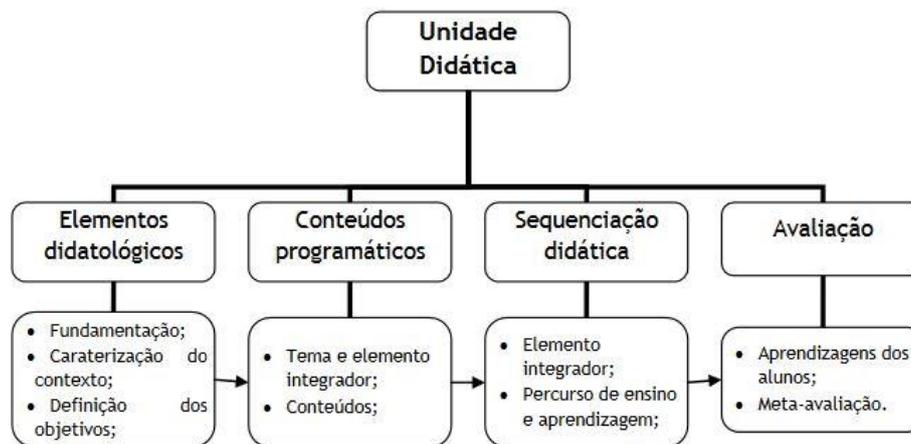
No terceiro momento iremos ter a sequenciação didática. Aqui vamos ter a sequenciação das atividades, e a forma como esta é elaborada vai depender do papel do aluno, das técnicas didáticas, da metodologia e da organização do espaço e do tempo. Esta sequenciação vai ser desenvolvida a partir de um elemento preciso, dando assim significado às tarefas para que os alunos tenham um objetivo e possam compreender e perceber o que é esperado das mesmas.

No último momento vamos ter a avaliação. Esta vai permitir verificar se os conteúdos foram assimilados corretamente pelos alunos, tal como vai ser possível analisar se os planos de aula criados a partir da unidade didática, se encontram ajustados aos mesmos e reajustá-los se necessário, abrindo assim caminho para a evolução da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor. Esta avaliação vai estar dividida em duas partes:

- **Aprendizagem dos alunos:** Momentos de avaliação de diagnóstico, avaliação formativa e avaliação sumativa.
- **Meta-avaliação:** Avaliação da adequação e qualidade da unidade didática e dos níveis de satisfação do educador e alunos. Também é necessário ter em conta a avaliação dos procedimentos, estratégias de ensino, métodos e avaliação.

Em baixo vamos poder encontrar um esquema que vai permitir resumir os elementos base de uma unidade didática²⁴:

²⁴ Esquema retirado do *Relatório de estágio: A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Ana Carmona, 2012, p.63.



Outro aspeto importante a ter em consideração é o relacionamento entre o processo de construção de uma unidade didática e as diferentes tipologias de atividades que se relacionam com a mesma. Esta relação vai poder classificar-se em atividades direcionadas para a fase de desenvolvimento da aprendizagem (motivação, reforço, ampliação, avaliação), a metodologia das atividades (globalizadas, interdisciplinares, disciplinares), a frequência de inclusão (ocasional, periódica, cíclica, constante), a finalidade (descoberta, formulação de hipóteses, investigação, confirmação, aplicação ou manipulação, construção ou elaboração), as formas de participação (individuais, grupo), os meios de participação (verbal, oral ou escrito; não verbal, gestos, imagens ou outros elementos de comunicação), os momentos de avaliação (testes de diagnóstico, processuais, finais) e finalmente o agente avaliador (autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação).

De maneira a estruturar a unidade didática e facilitar a passagem para o plano de aula iremos poder recorrer à tabela presente no seguinte quadro²⁵:

Elementos da Unidade didática	
Apresentação da Unidade	<ul style="list-style-type: none"> • Justificação da Unidade Didática • Relação com outras Unidades Didáticas • Ano a que se destina • Duração e número de sessões previstas • Conhecimentos prévios dos alunos • Objetivos propostos
Objetivos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos que os alunos devem ter adquiridos no final da Unidade Didática

²⁵ Tabela retirada do *Relatório de estágio: A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Ana Carmona, 2012, p.64.

Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos ao nível dos conceitos, procedimentos e atitudes.
Sequência de atividades e metodologias	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de atividades e sequência • Papel do professor e dos alunos nas atividades • Recursos necessários • Organização do espaço e do tempo • Tratamento da diversidade
Atividades e instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de avaliação no início da Unidade Didática • Avaliação ao longo do percurso • Avaliação no final da Unidade

III. 1.2. Métodos e estratégias: Plano de aula segundo CALLA

Com a ideia de unidade didática e os seus elementos vistos, poderemos passar para o plano de aula. Para isso vai ser essencial ter um guia que facilite a construção do plano, permitindo desta forma transmitir conhecimento com sucesso e deixando os objetivos evidentes, facilitando assim a tarefa de manter os alunos motivados, pois estes vão ter um plano claro que poderão seguir.

Com esses elementos em vista e após análise literária iremos usar o método CALLA. Este método tem origem nos Estados Unidos em meados dos anos 70 e foi criado como resposta às estratégias de aprendizagem e análise de conteúdos. Este vai ter em foco os conteúdos como meio de transmissão de conhecimentos e o domínio de língua acabará por se desenvolver devido às necessidades que surgirem dos mesmos conteúdos²⁶. CALLA vai levar à criação de estratégias e planos de aprendizagem, levando assim a uma maior organização. Este método apoia-se em cinco fases: preparação, apresentação, prática, autoavaliação e expansão.

- A preparação irá consistir em identificar objetivos com os alunos, descobrir qual o seu conhecimento de língua, desenvolver algum vocabulário e motivar os alunos. No caso dos assistentes, esta fase poderá consistir em descobrir o nível de conhecimento dos alunos e identificar os objetivos do professor e com o professor.

²⁶ Implementing CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach (2011).

- A fase da apresentação passa por encontrar formas diferentes de apresentar conteúdo em aula, nomeadamente, através de música, fotografia, peças de teatro, vídeos, etc. Ainda na parte da apresentação, é importante explicar o que se vai fazer com clareza e também encontrar ligações com o que os alunos já dominam ou já viram relativamente ao conteúdo anteriormente.
- Na fase que se encontra associada à prática, os alunos irão pôr em prática o que viram na fase anterior e aqui as atividades podem ser individuais ou em grupo.
- Chegamos assim à autoavaliação, onde o aluno vai refletir sobre a sua aprendizagem e tentar identificar as suas dificuldades. No entanto, aqui também a autoavaliação pode ser individual ou entre os alunos.
- Por fim chegamos à expansão, onde o aluno consegue aplicar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia e, ao mesmo tempo, relacionar o que está a aprender com o que já viu na sala de aula. Para além de que ele poderá ainda começar a fazer ligações com a língua materna.

No caso dos assistentes, esta fase pode passar por uma apresentação, a conclusão do projeto de turma, a ajuda dos alunos na apresentação da disciplina no dia de portas abertas, etc.

Estas cinco fases vão permitir ao aluno obter estratégias metacognitivas, isto é, estratégias de planificação (compreensão da tarefa, organização dos materiais, descoberta dos conteúdos), monitorização (progresso, compreensão e produção do seu trabalho), de aquisição de estratégias sociais de aprendizagem (cooperação com os colegas, completar tarefas, aumento da confiança, dar e receber opiniões) e estratégias cognitivas (avaliação após finalizar tarefas, criação de hábitos de estudo).

Atendendo a estes elementos, o método CALLA é bastante adequado para a realidade dos educadores focados nesta dissertação, uma vez que facilita também a implementação dos mecanismos de *gamification* vistos anteriormente. O facto de este método ser igualmente centrado no aluno, leva à reflexão, à entreajuda, ao entusiasmo e ajuda a focar os alunos nos temas em estudo, dinamizando assim a sala de aula.

[d]espertar o interesse dos alunos durante as aulas, visto que há alunos que não sentem qualquer ligação a Portugal ou ao Brasil e não sentem, por isso, que seja importante para eles desenvolver competências no seu domínio da língua portuguesa.²⁷

Se voltarmos ao que foi visto no inquérito, podemos observar que parte das dificuldades dos assistentes assentam sobre o facto de haver alunos sem motivação e, como diz Stephen Krashen, com um filtro afetivo que os impede de estar recetivos à informação que lhes é fornecida. Caberá ao professor ou assistente ultrapassar esse filtro afetivo, pois com a junção do método CALLA aos mecanismos existentes nos jogos, torna-se possível ultrapassá-lo.

Este método vai levar o professor ou o assistente a dar as suas aulas de uma forma criativa, acabando por motivar e dinamizar a sala de aula. Para além disso, vai também fazer com que tanto o assistente como o professor, que trabalham em conjunto, tenham a necessidade de se manter mais em contacto, de forma a que o assistente concilie o seu plano de aula com o do professor.

III. 2. Unidade didática

Como mencionado no ponto III 1.2, irá ser necessário criar uma unidade didática que vá permitir desenvolver as aulas e os seus respetivos planos de aula. Esta unidade didática vai ter por base os pontos utilizados no método CALLA e, como visto anteriormente, este método vai permitir termos um plano que facilite a redução do filtro afetivo dos alunos, viabilizando também a construção de um plano coerente, com objetivos e prazos concretos.

Com isto em mente vai ser preciso ter em conta o número de horas semanais que os alunos de português têm de aulas, sendo que segundo a página *online* do Ministério da Educação Francês, os alunos em Lv1 e Lv2 devem ter 4.30h de Português semanais.²⁸ Uma vez que iremos explorar uma unidade didática que se irá estender durante 1 mês, vamos ter 18 horas de trabalho disponíveis. Cada semana vai ter três

²⁷ Citação de uma das respostas dadas no inquérito. Ver nuvem de respostas 3.

²⁸ <http://eduscol.education.fr/cid66265/serie-es.html> acedido em 08/03/2017.

aulas de 60 minutos e uma de 90 minutos. Com esta estrutura em mente vai ser possível organizarmos os conteúdos mais facilmente.

Recuperando um dos objetivos deste trabalho, vamos tentar elaborar uma unidade didática e respetivos planos de aula que permitam um trabalho simbiótico entre professor e assistente de língua, pois uma das dificuldades referidas pelos assistentes no inquérito foi mesmo a barreira existente entre métodos utilizados pelos assistentes e professores, tal como a divisão de tempo na sala de aula. Com a proposta que se vai tentar criar, o objetivo é que tanto o professor como o assistente possam dar qualquer uma das aulas sem dificuldades e promovendo o desaparecimento das barreiras referidas anteriormente.

A estrutura da unidade didática basear-se-á a partir da tabela que foi vista anteriormente no subcapítulo III.1.2 (p.50). Numa primeira parte iremos ter a **Apresentação da Unidade**; aqui todas as informações necessárias para estabelecer as linhas gerais da Unidade vão estar presentes:

- **Ano a que se destina:** Como visto anteriormente esta unidade didática, vai ser destinada ao ano de Terminal e para alunos que têm português como opção Lv1 e Lv2 (respetivamente níveis B2 e B1).
- **Relação com outras Unidades Didáticas:** Esta unidade pretende ser o culminar de diversas unidades curriculares, que tiveram como objetivo permitir aos alunos obterem os conhecimentos necessários para poderem obter um nível de língua independente que lhes permita comunicar e exprimir as suas opiniões fluentemente.
- **Conhecimentos prévios:** Em relação aos conhecimentos prévios, é suposto os alunos já serem capazes de se expressar por escrito ou oralmente, sobre si próprios, vida familiar e social, profissões e serviços, tecnologia, atualidade social, desportiva e cultural, aspetos paisagísticos, históricos e culturais de Portugal.

É previsto que os alunos sejam capazes de reescrever textos ou reconstruir gravações vídeo ou áudio e criar algo próprio com referência aos pontos anteriores. Por fim, é suposto estes também já serem capazes de distinguir um

registro de língua formal e informal, tal como também conseguirem usar com precisão regras de ortografia e pontuação.

- **Duração e número de sessões prevista:** Tendo em conta o que foi visto no início deste capítulo, esta unidade irá ser explorada durante o período de um mês. Os alunos de português Lv1 e Lv2 devem ter 4.30h de Português semanais, que se encontram separadas em três aulas de 60 minutos e uma de 90 minutos, dando um total de 16 sessões.

Num segundo momento, vamos ter a apresentação dos **Objetivos didáticos**; aqui vamos registar como objetivos propostos, quais os conhecimentos que os alunos devem ter adquirido no final da unidade didática:

- **Objetivos propostos:** Como objetivos para a unidade é esperado que os alunos conseguiram identificar pontos de vista, sendo capazes de justificar os mesmos ou oporem-se a estes. Outro elemento que é suposto os alunos já serem capazes de efetuar, é detetar certas características dos textos e formas como estes estão estruturados. Estes também deverão ser capazes de interpretar textos literários reconhecendo os temas dominantes e valores presentes nos mesmos, assim como distinguir informação principal de informação secundária, como também serem capazes de identificar a relevância dessas informações.

Noutro momento iremos verificar os **Conteúdos**; aqui vamos registar os procedimentos, os tipos de documentos e os meios utilizados para abordar os conteúdos em questão. No seguimento dos **Conteúdos** vamos ter a **Sequência de atividades e metodologias**, onde vamos verificar tudo que é necessário para as atividades a realizar durante a unidade curricular:

- **Tipos de atividades:** De forma a atingirmos o objetivo proposto nos Objetivos didáticos vistos anteriormente, as atividades realizadas vão ter de promover o desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e expressão oral. Isto será feito através de atividades principalmente divididas entre escrita e oralidade (através da análise de textos, defesa de opiniões, escuta de ficheiros áudio ou vídeo, interpretação dos mesmos), uma vez que a leitura vai poder ser explorada em ambas as situações.

- **Papel do professor e alunos:** Consoante o tipo de atividades, o papel e a interação entre professor e aluno vai alternar entre professor para aluno, aluno para aluno e só o aluno. O papel destes vai variar consoante a atividade, ora sendo o professor a animar as atividades, ora os alunos no centro das atividades, sendo eles a animá-las.
- **Recursos necessários:** No que está ligado aos recursos, será necessário utilizar o quadro presente na sala de aula, as paredes da sala de aula para expor tabelas, mapas e imagens, as colunas de som do computador ou um rádio, um vídeo projetor, um computador com acesso à internet para poder alojar documentos e partilhar documentos com os alunos e por fim vai ser necessário incluir também papel, cartolinas e marcadores para a elaboração das tabelas, mapas, etc.
- **Organização do espaço e do tempo:** Sendo que temos semanalmente 4 sessões, iremos dividir e organizar os planos de aula em duas sessões de 60 minutos (uma para trabalhar a oralidade e outra a escrita), uma sessão para expansão do que foi visto nas sessões anteriores e a última sessão de 90 minutos de dedicada somente a avaliação. Estas sessões vão ser destinadas para uma turma de 12 alunos.

Chegamos assim ao último momento da unidade, onde se vai registar as

Atividades e instrumentos de avaliação:

- **Atividades de avaliação no início da Unidade Didática:** Sendo que temos semanalmente 4 sessões, iremos dividir os planos de aula em duas sessões de 60 minutos (uma para trabalhar a oralidade e outra a escrita), a sessão de 60 minutos que resta será utilizada para a expansão do que foi visto nas sessões anteriores e a última sessão de 90 minutos deverá ser dedicada somente à avaliação direta, apesar em todas as sessões se verificarem pontos de avaliação indireta.
- **Avaliação ao longo do percurso e final:** Como visto no ponto anterior, estas avaliações vão ser realizadas ao longo de todas as aulas, uma vez que, através dos mecanismos de *gamification* que vão ser explicados mais a frente, é possível ter uma ideia da progressão de cada aluno de uma forma indireta e, por fim, todas as semanas a aula de maior duração irá ser dedicada a avaliação direta.

Esta avaliação direta semanal vai poder criar objetivos a curto prazo, reduzindo o risco e a ânsia que os alunos criam por ter avaliações com intervalos longos, ajudando também a manter os níveis de confiança e motivação elevados, uma vez que, mesmo que numa avaliação o aluno tire um resultado mais fraco, poderá melhorá-lo logo na semana seguinte²⁹.

III. 2.1. Plano de aula

Com a unidade didática delineada podemos passar para os planos de aula. Uma vez que temos 4 possíveis temas a ser abordados no exame de *Baccalauréat*, vamos propor 4 planos, sendo um para cada semana. Esses planos vão incluir a parte oral e escrita que irá estar presente no exame.

Baseando-nos na estrutura do plano CALLA vista no capítulo III 1.2., iremos ter um plano com 5 fases: Preparação, Apresentação, Prática, Autoavaliação e Expansão:

- **Preparação:** Nesta fase o educador deverá tentar descobrir o nível da sua turma. Nesta proposta de plano de aula, esse exercício irá ser feito através de diálogo entre alunos e professor, ao mesmo tempo que se apresenta um exercício de criação de personagem ou *avatar*, onde os alunos vão poder criar o seu avatar, que os irá representar no jogo que irá acompanhar toda a unidade didática e irá funcionar como uma ferramenta motivadora.

Como forma de diagnóstico do nível dos alunos, estes vão ter de criar para as suas personagens, um perfil que inclui uma espécie de resumo sobre o passado da sua personagem incluindo também as suas características físicas.

- **Apresentação:** Nesta fase e uma vez que os alunos já tiveram a possibilidade de criar as suas personagens e o educador a oportunidade de verificar o nível dos alunos, este vai apresentar o plano para a semana em questão. Aqui, este vai explicar aos alunos que eles vão explorar os quatro temas que podem sair no exame final, passando tanto por atividades escritas como orais.

²⁹ Ver Anexos: 16 – Unidade Didática.

De forma a que o educador possa dar seguimento e sentido às personagens criadas pelos alunos, este vai separar a turma em 4 equipas de 3 alunos. Uma vez as equipas criadas e com a ajuda de um mapa de Portugal dividido em pequenos territórios, as equipas vão poder escolher um reino e atribuir um nome a esse mesmo reino.

Num momento seguinte o educador vai poder explicar aos alunos que, durante o mês que se segue, todas as atividades realizadas em sala de aula vão atribuir pontos de experiência para as suas personagens e em consequência para as suas equipas. Este sistema de pontos vai permitir aos alunos conquistar os territórios vazios e isto com o objetivo de serem o reino com mais territórios no final do mês e da unidade didática. Esses pontos vão servir também como um meio de avaliação indireta para o educador. É também explicado aos alunos que todas as atividades suplementares também vão atribuir pontos suplementares para os seus reinos.

Uma vez que se tratam de reinos e dependendo dos pontos adquiridos, os alunos vão subir de nível e, quanto mais alto for o nível geral da equipa, mais vantagens essa equipa vai ter na conquista de novos territórios.

- **Prática:** Esta fase vai depender no tipo de atividade desenvolvida pelo educador. No caso de a sessão ser baseada numa atividade escrita, esta irá passar pela leitura e análise/discussão de um texto ou elemento iconográfico. Essa análise irá passar por um questionário oral seguido, depois, por questões escritas ou uma questão de produção escrita, de forma a que se possa manter uma semelhança à estrutura do exame.

Se for uma sessão baseada numa atividade oral, esta irá passar pela análise de um documento quer ele seja escrito, iconográfico ou um registo áudio, a partir do qual os alunos terão de fazer uma análise do mesmo e fazer uma apresentação oral, ou uma discussão entre eles e o educador, ou somente entre eles.

De maneira a incentivar os alunos a envolverem-se mais na língua e na unidade didática, irá ser também facultado um conjunto de textos através de uma

plataforma de partilha *online* ou uma nuvem, para que os alunos possam, se quiserem, trabalhar em casa e apresentar.

- **Autoavaliação:** Aqui os alunos vão poder refletir sobre a sua aprendizagem e tentar identificar as suas dificuldades e as dos seus colegas. Durante a parte das apresentações orais, por exemplo, os colegas vão poder treinar também a sua compreensão, tentando completar a informação fornecida ou mesmo tentando corrigir possíveis erros.

De maneira a evitar o fator desmotivação e prejudicar um aluno por este se encontrar exposto aos seus colegas, este exercício deverá ser realizado em grupo, evitando assim essa exposição.

Um dos objetivos para a equipa e o nível geral dos membros influenciar na conquista de territórios é promover a entre ajuda, fazendo com que os colegas que se encontrem no topo da tabela possam ajudar os que se encontram no fundo da mesma.

- **Expansão:** Nesta fase os alunos vão poder aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas em outros contextos. No contexto desta dissertação, os alunos vão poder expandir o seu conhecimento de língua, durante a interação necessária na conquista e defesa de territórios tendo que fazer alianças, se necessário, para manter os seus territórios e até tomar decisões entre si.

Outra parte da expansão vai poder acontecer na viagem anual que os alunos de português realizam a Portugal, ou ainda, a ajuda dos alunos na apresentação da disciplina no dia de portas abertas, que existe no sistema de ensino francês, uma vez que estes vão ter de explicar o que é que aprenderam e o que fizeram ao longo do ano letivo a futuros colegas e aos pais desses futuros colegas.

Com o molde para os planos de aula³⁰ das 16 sessões, vamos poder ver que o objetivo dos exercícios presentes nas 5 fases do nosso plano de aula é fazer com que o

³⁰ Ver Anexos: 17 – Plano de aula. Uma vez que o plano de aula se baseia na preparação do exame, elaboraram-se os planos para as primeiras 8 sessões. Para as restantes as atividades irão ser as mesmas, mas explorando documentos diferentes, havendo assim uma repetição dos exercícios de forma a que os alunos se encontrem preparados para o *Baccalauréat*.

aluno desenvolva as suas estratégias metacognitivas que incluem a planificação e monitorização, através do desenvolvimento das suas capacidades de compreensão da tarefa, descoberta dos conteúdos, progresso e produção de trabalho (exercícios realizados nas fases de *preparação, apresentação e prática*).

Outro objetivo passa por desenvolver também as suas estratégias sociais de aprendizagem através da cooperação com os colegas (jogo em que os alunos representam monarcas ou guerreiros a tentar conquistar novos territórios para o seu reino), do aumento da confiança vindo a partir dos exercícios realizados pelos mesmos e do dar e receber opiniões quando estes fazem as suas apresentações (exercícios realizados nas fases *preparação, apresentação, prática e autoavaliação*).

Não se podendo ainda esquecer que as estratégias cognitivas que o aluno desenvolve a partir da avaliação feita após o realizar das tarefas e das avaliações realizadas nas sessões de uma hora e meia, tal como a criação de hábitos de estudo incentivados pela oportunidade de ganhar pontos de experiência extra, ganhos pela realização dos exercícios disponibilizados na nuvem, vão permitir ao aluno adquirir uma independência na aprendizagem da língua, levando também a uma maior motivação por parte dos alunos, pois estes vão poder ganhar ferramentas para poderem evoluir por eles próprios.

CONCLUSÃO

Após a análise literária realizada para a concretização desta dissertação, é possível verificar que a *gamification* tem todos os elementos necessários para um educador conseguir realizar a sua tarefa de transmitir conhecimento e ajudar os seus alunos a absorvê-lo.

Os mecanismos que existem nos jogos já demonstraram ser eficientes no que toca a atrair a atenção de alguém, bem como a aumentar os níveis de atenção. Ao longo deste trabalho é possível verificar-se que juntamente com a estrutura correta (unidade didática e plano de aula) e uma abordagem apropriada é possível motivar os alunos e ajudá-los a absorver o conhecimento transmitido pelo educador.

Se tivermos em conta os resultados do inquérito e da preparação do plano de aula, podemos concluir que o método CALLA é de facto uma ferramenta bastante útil para os assistentes e professores. Este método, para além de facilitar a estruturação necessária para a realização de uma unidade didática e de um plano de aula, ajuda a verificar ainda as dificuldades que foram referidas no inquérito, como os alunos com níveis de conhecimento bastante diferentes, alunos com um filtro afetivo que os impede de estar recetivos à aquisição de uma nova língua e dificuldades em motivar os alunos.

Vamos verificar que o método vai possibilitar criar atividades que incluam todos os alunos, tanto os que têm mais facilidade como os que têm menos facilidade em dominar a língua. Acontecendo o mesmo com a questão da distração, uma vez que, se o aluno estiver interessado e motivado, vai participar mais. O objetivo do método CALLA e da *gamification* vai passar mesmo por aí: possibilitar aos alunos adquirir os meios para aproveitarem ao máximo as aulas dos seus professores e a presença do assistente.

Do lado do educador o mesmo vai acontecer, isto é, o facto de os alunos passarem a estar mais motivados e mais participativos vai melhorar a experiência do mesmo, permitindo também uma evolução constante por parte do professor ou assistente, pois com este método vai ser necessário estar sempre atento às necessidades dos alunos e adaptar a aula, se necessário. Fazendo ainda referência ao

inquérito, e como esta dissertação tem também como objetivo ajudar os assistentes de Língua Portuguesa em França, não podemos esquecer a relação entre assistente e professor, pois com este método esperamos também que essa ligação melhore, uma vez que implica um trabalho de maior proximidade, que leva ao aumento da necessidade de coordenação entre assistente e professor.

No entanto, existe uma questão que continua sem resposta neste trabalho: será que é possível aplicar com sucesso um plano de aula com recurso aos mecanismos existentes nos jogos nas aulas de português como língua estrangeira? Teoricamente e segundo a análise da literatura, todos os elementos para que este método resulte estão presentes. Apesar disso e de forma a obter um resultado fiável e concreto que permita encontrar uma resposta para as dificuldades dos professores/assistentes, será necessário aplicar este plano no terreno, pois só assim será possível ter uma confirmação de que este pode de facto ajudar educadores e alunos e também abrir portas para se poder evoluir a partir dos resultados do mesmo.

BIBLIOGRAFIA(S) / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ricardo & PACHECO, Soênia (2010), *Experimentando o RPG pedagógico: A Interdisciplinaridade na sala de aula*. <http://rpgnaescola.com.br/data/documents/EXPERIMENTANDO-O-RPG-PEDAGOGICO-A-INTERDISCIPLINARIDADE-NA-SALA-DE-AULA.pdf> , acessido a 06/01/2017.

AMES, Caroles (1990), *Motivation: What Teachers Need to Know*. University of Illinois. <https://pdfs.semanticscholar.org/1623/e9f4540535eaef691375127de7686145a616.pdf> , acessido 24/12/2016.

BUCKINGHAM, James (2014), *Open Digital Badges for the Uninitiated*. The Electronic Journal for English as a Second Language.

CARMONA, Ana (2012), *A unidade Didática como estratégia de ensino integrado – dos fundamentos didatológicos aos processos de construção*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

CARVALHO, Ana & GOMES, Tiago (2008), *Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem*. Digital Games (p. 133-140).

CHAMOT, Anna & O'MALLEY, J. Michael & WESLEY, Addison (2011), *Fast facts - Implementing CALLA: Cognitive Academic Language Learning Approach*. Colorado Department of Education.

CHAMOT, Anna & ROBBIN, Jill (2005), *The CALLA Model: Strategies for ELL Student Success*.

CHEVTCHENKO, Alexandre (2013), *Gamified Education: Introducing Game Elements into the School Environment to Enhance Student Motivation and Performance*. Erasmus University Rotterdam.

COSTA, Anna (2010), *CALLA Lesson Plan*, Middle Tennessee State University.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; NACKE, Lennart & KHALED, Rilla (2011), *Gamification: Toward a Definition*. Vancouver, BC, Canada.

DETERDING, Sebastian; (2013), *Skill Atoms as Design Lenses for User - Centered Gameful Design*. Hans Bredow Institute for Media Research; CHI '13 workshop "Designing gamification".

DICKEY, Michele (2005), *Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design*. Educational Technology Research and Development, (vol. 53, p. 67-83).

EVANS, Gerald & EVANS, Roberta (1989), *Cognitive Mechanisms in Learning from Metaphors*, Taylor & Francis, Ltd, (vol. 58, p. 5-19).

FIGUEROA, Jorge (2015), *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*, Digital Education Review.

GANZ, Marshall (2010), *Leading Change: Leadership, Organization and Social Movements*. Harvard Business School Press (p. 455-459).

GEE, James (2008), *Learning and Games, The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (p. 21-40). Cambridge, MA: The MIT Press.

GROH, Fabian (2012), *Gamification: State of the Art Definition and Utilization*. Ulm University. http://hubscher.org/roland/courses/hf765/readings/Groh_2012.pdf , acedido a 10/12/2016.

HAWKES-ROBINSON, William (2008), *Role-playing Games Used as Educational and Therapeutic Tools for Youth and Adults*. https://www.researchgate.net/publication/237074784_Role-playing_Games_Used_as_Educational_and_Therapeutic_Tools_for_Youth_and_Adults , acedido a 05/01/2017.

HUANG, Wendy & SOMAN, Dilip (2013), *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. University of Toronto. <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf> , acedido a 20/10/2016.

KAPP, Karl (2012), *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco, CA: Pfeiffer.

KLIMICK, Carlos (2003), *Construção de Personagem & Aquisição de Linguagem: O Desafio do RPG do INES*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

KOISTINEN, Sampo; MÄKELÄ, Eetu; SIUKOLA, Mikko & TURUNEN, Sanni (2005), *The Process Model of Role-Playing. Dissecting larp - Collected papers for Knutepunkt*. Knutepunkt.

KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf , acedido a 20/10/2016.

LEE, Joey & HAMMER, Jessica (2011) *Gamification in Education: What, How, Why Bother?* Academic Exchange Quarter. <https://www.uwstout.edu/soe/profdev/resources/upload/Lee-Hammer-AEQ-2011.pdf> , acedido a 22/12/2016.

LENHART, Amanda; KHANE, Joseph; MIDDAUGH, Ellen; MACGILL, Alexandra; EVANS, Chris & VITAK, Jessica (2008) *Teens, Video Games and Civics*. <http://www.pewinternet.org/2008/09/16/teens-video-games-and-civics/> , acedido a 24/11/2016.

LINDER, Joselin & ZICHERMANN, Gabe (2013), *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*, McGraw-Hill Education – Europe.

LUIZ, Rafael (2011), *Adaptação do jogo de RPG Comercial Dungeons and Dragons 4th Edition para o Ensino de Inglês*. Universidade Federal do Paraná.

MACGONIGAL, Jane (2010), *Gaming can make a better world*, TED Talks.

MACGONIGAL, Jane (2011), *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York, NY: Penguin Press.

MALEY, Alan (2008), *From story literacy to reading literacy. Literacy in the language classroom*. (N/A) (p.4).

MCADAMS, Dan (1993). *The Stories We Live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York and London: The Guilford Press.

MEIRINHOS, Margarida (2009), *Retrato de uma escola Multicultural: Um estudo de caso*. Universidade de Lisboa.

MORGAN, John & RINVOLUCRI, Mario (2003), *Once upon a time: Using stories in language classroom*. Cambridge, CUP.

MULCAHY, Jennifer (1996). Role Playing Characters and the Self. <http://www.livinginafantasy.com/whyroleplay.html> , acedido a 02/01/2017 .

NEUHAUSER, Peg (1993), *Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a management Tool*. McGaw-Hill (p.4).

NEUPANE, Santona (2014), *Storytelling for Learning Language with Fun*. <http://eltchoutari.com/2014/02/storytelling-for-learning-language-with-fun/> , acedido 20/12/2016.

NICHOLAS, Yee (1999), "Looking Through the Glass: An Exploration of the Interplay Between Player and Character Selves in Role-Playing Games". Psychological Study Haverford College.

PAIS, António (2011), *Fundamentos didatológicos e técnico - didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

PATTON, Michael. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, Sage.

PHILLIPS, Brian (1994), *Roleplaying Games in The English as a Foreign Language Classroom*. <http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf> , acedido a 05/01/2017.

PINTRICH, Paul (2003), *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. University of Michigan. <http://esdhweb.ucl.dk/1106697.Pintrich,%20A%20motivational%20science%20perspective%20on%20the%20role.pdf> , acedido a 22/12/2016.

POPE, Denise (2001), *Doing School: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. Yale University Press.

PRENSKY, Mark (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, MCB University Press.

RIYIS, Marcos (2004), *Simples: manual para uso do RPG na Educação*. São Paulo.

SMITH-ROBBINS, Sarah (2011), *"This Game Sucks": How to improve the Gamification of Education*. New Horizons. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1117.pdf>, acessado a 20/12/2016.

STOYLE, Paula (2004), *Storytelling – benefits and tips*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/storytelling-benefits-tips>, acessado a 22/12/2016.

TROPE, Yaacov; LIBERMAN, Nira (2010) *Construal-level Theory of Psychological Distance*. Psychological Review, Vol. 117, (p.440-463).

WANG, Hao & SUN, Chuen-Tsai (2011), *Game Reward Systems: Gaming Experiences and Social Meanings*. DIGRA, <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/11310.20247.pdf>, acessado a 22/12/2016.

WALTON, Mark (2012), *Minecraft In Education: How Video Games Are Teaching Kids*, GameSpot. CBS Interactive.

WAXMAN, Olivia (2012), *Gaming & Culture MinecraftEdu Teaches Students Through Virtual World-Building*. <http://techland.time.com/2012/09/21/minecrafte-du-teaches-students-through-virtual-world-building/>, acessado a 05/10/2016.

WERBACHT, Kevin & HUNTER, Dan (2012), *For the win: How Game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press .

WYATT, James (2008), *D&D Dungeon Master's Guide. Deluxe Edition*. 4th Edition, Wizards of the Coast.

ANEXO(S)

1 - Inquérito

Inquérito aos assistentes de língua portuguesa em França.

Qual a sua formação?

Esta é a sua primeira experiência na área do ensino?

- Sim
 Não

Se a resposta à questão anterior for sim, indique há quanto tempo é que dá aulas e em que disciplinas.

Ficou colocado em que tipo de estabelecimento?

- Collège
 Lycée Général
 Lycée Technologique
 Lycée Professionnel

Quais foram os anos que lhe foram atribuídos?

- 6ème
 5ème
 4ème
 3ème
 Seconde
 Première
 Terminale
 Other:

Sentiu algum tipo de dificuldades? Se sim, que tipo de dificuldades?

Em que língua é que costuma dar as suas aulas?

- Português
 Francês
 Português e Francês
 Other:

Quais os métodos utilizados na sala de aula para transmitir os conhecimentos de Português?

Imagens, videos, etc.

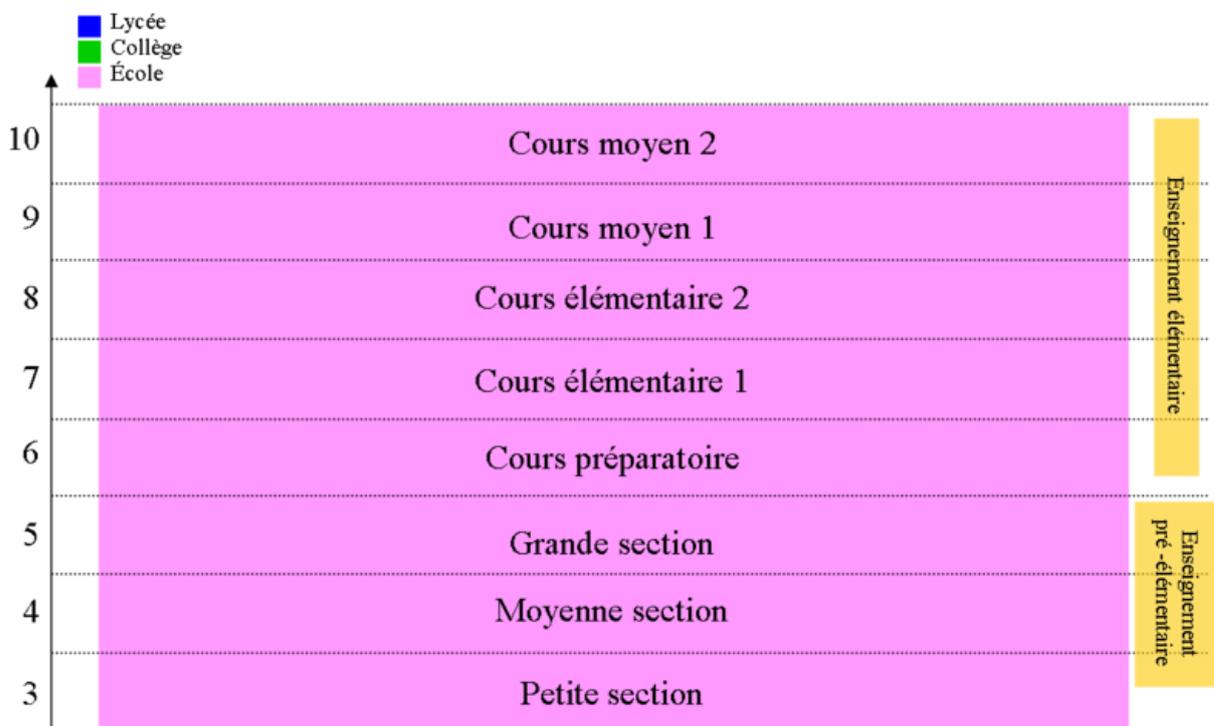
Quais ou qual o seu método preferido?

Submit

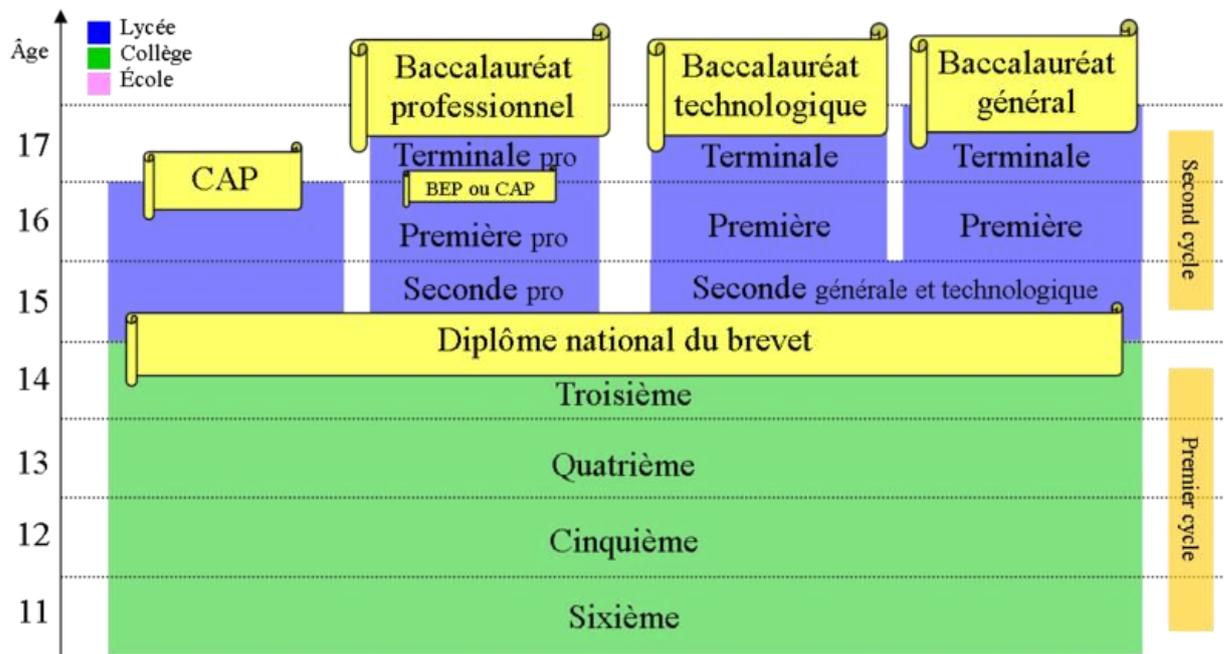
Never submit passwords through Google Forms. 100%: You made it.

Powered by  This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

2 - Quadro 1

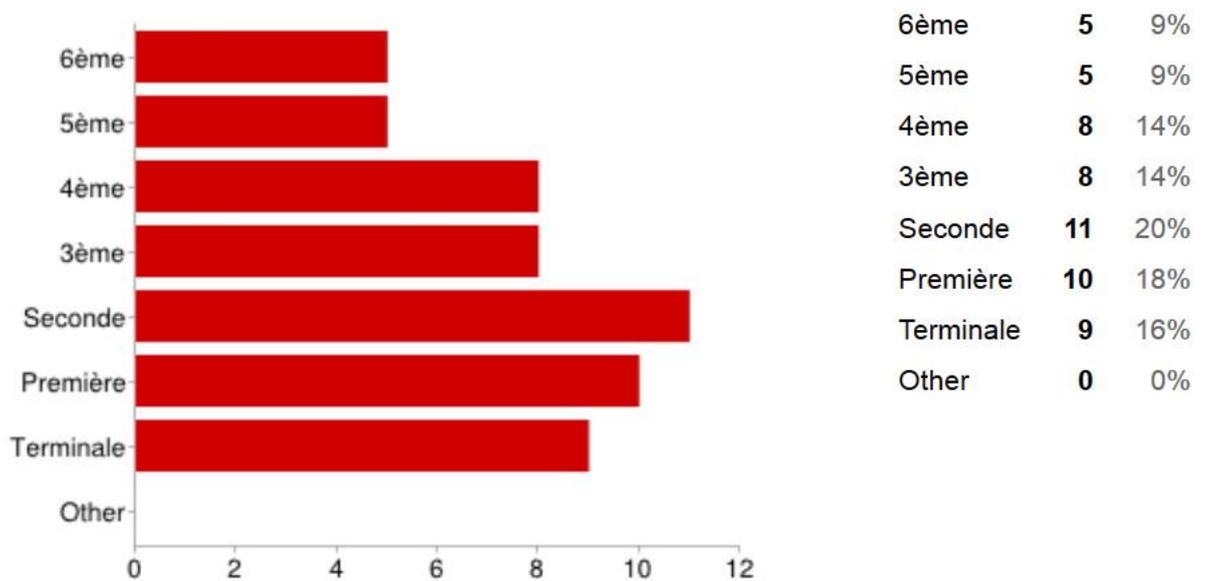


3 – Quadro 2



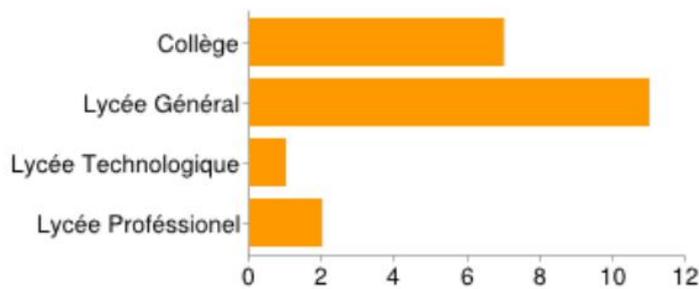
4 - Gráfico 1

Quais foram os anos que lhe foram atribuídos?



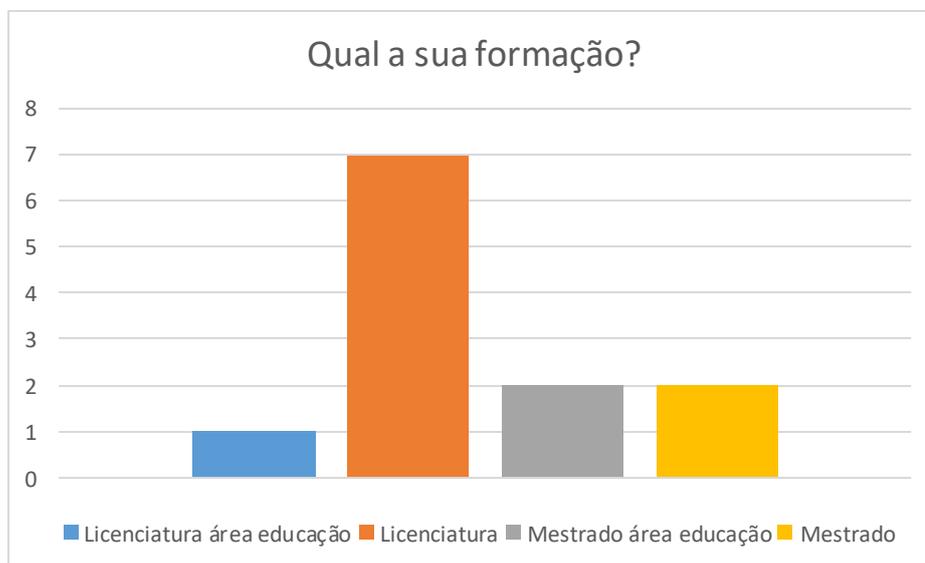
5 - Gráfico 2

Ficou colocado em que tipo de estabelecimento?



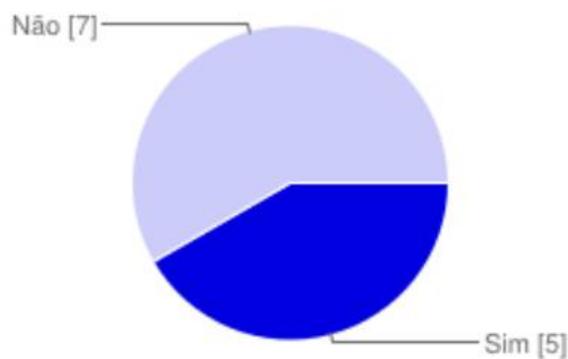
Collège	7	33%
Lycée Général	11	52%
Lycée Technologique	1	5%
Lycée Professionnel	2	10%

6 - Gráfico 3



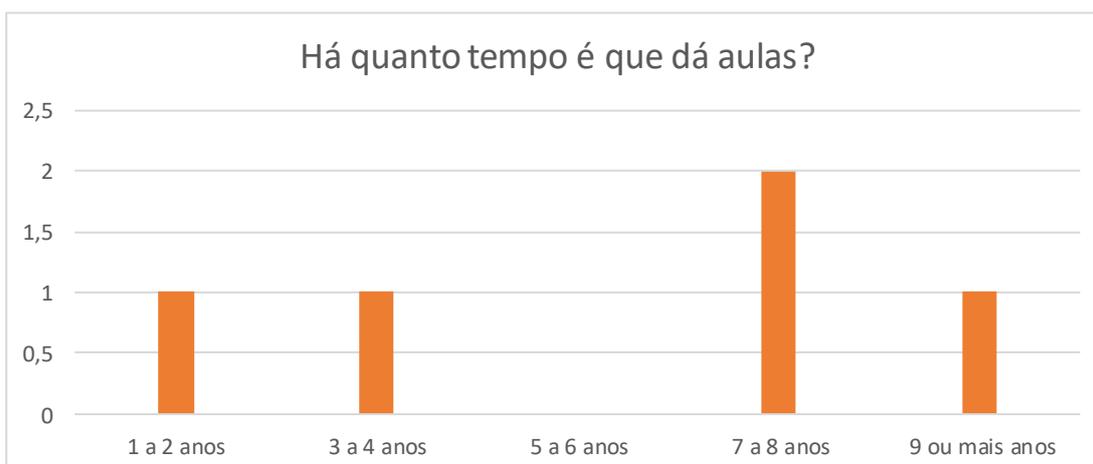
7 - Gráfico 4

Esta é a sua primeira experiência na área do ensino?



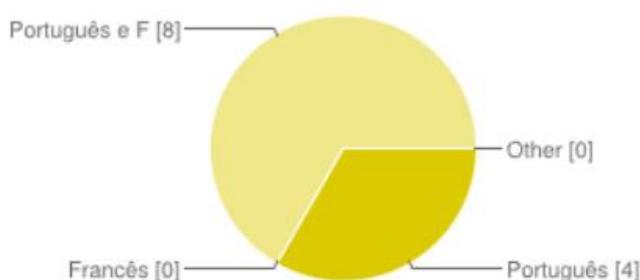
Sim	5	42%
Não	7	58%

8 - Gráfico 5



9 - Gráfico 6

Em que língua é que costuma dar as suas aulas?



Português	4	33%
Francês	0	0%
Português e Francês	8	67%
Other	0	0%

10 - Nuvem de respostas 1

Qual a sua formação?

Licenciatura em Educação Básica Mestrado em Ensino do 1 e do 2 Ciclo do Ensino Básico Letras-Francês e respectiva literatura Psicologia Animação Educativa e Sócio-cultural Ciências da Educação Licenciada em Letras Francês e especialista em Gestão de Pessoas Línguas Aplicadas variante Tradução Ciências da Comunicação. Licenciatura em LLC: Inglês - Francês Mestrado em Ciências da Informação e da Comunicação Sou Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (2012. Possuo graduação em Letras - Hab. Língua Portuguesa/UFGA (2008) e atualmente sou concluinte do curso de Letras - Hab. Língua Francesa (UFGA). Licenciatura em Filosofia, mestrado em Tradução em curso. Licenciatura

11 - Nuvem de respostas 2

Se a resposta à questão anterior for sim, indique há quanto tempo é que dá aulas e em que disciplinas.

Francês 9 anos Trabalho com o ensino de PLE há 7 anos. Trabalho também o Português Língua Materna há 8 anos e Francês língua estrangeira há 3 anos. Na época em que viajei como assistente já tinha mais ou menos um ano e meio que dava aulas, entre aulas particulares e em sala de aula. Disciplina ministrada: francês. No caso de português para estrangeiro, foi realmente a primeira experiência. 3 meses, português língua estrangeira.

12 - Nuvem de respostas 3

Sentiu algum tipo de dificuldades? Se sim, que tipo de dificuldades?

Organizacao e inclusao nas aulas por parte dos professores Encontrar material adequado para o nível deles Sim, a discrepância do nível de português dos alunos na mesma turma. Um pouco mais de orientação sobre quais assuntos abordar com os alunos e como abordar! Controlar o comportamento dos alunos, obter a atenção deles, manter a disciplina, tentar fazer com que eles falem português e não francês. Dou aulas em conjunto com a professora e tendo em conta que os nossos métodos de ensino são claramente diferentes (ela apoia-se em documentos mais antigos, que me parecem menos apelativos aos alunos nomeadamente porque se nota que já foram usados em anos anteriores) e isto suscita uma grande adaptação da minha parte. Outra dificuldade foi também o facto de em cada aula é difícil que a participação da professora e a minha sejam 50%-50% e por isso tive que me habituar a que, nalgumas aulas, a aula seja praticamente toda dada por mim e noutras seja a professora que lidera as atividades (sobretudo quando quer ensinar algo de gramática. Antes de vir para França, tinham-me dito que não poderia falar francês durante as aulas, o que é impossível tendo em conta que muitos alunos não percebem nada daquilo que eu digo em português. Desde que comecei a falar mais francês durante as aulas, apercebi-me de que eles acabam por estar mais interessados porque percebem mais e sinto que durante as formações que fizemos nos deviam ter informado mais sobre isto. Esta é a primeira vez que trabalho na área do ensino e por isso as outras dificuldades foram as normais: lidar com o mau comportamento dos alunos, fazer-me ouvir e despertar o interesse dos alunos durante as aulas, visto que há alunos que não sentem qualquer ligação a Portugal ou ao Brasil e não sentem por isso que seja importante para eles desenvolver competências no seu domínio da língua portuguesa. Dar aulas apenas em português, porque o nível dos alunos, mesmo os de terminale, não era suficiente para entender todas as aulas em português, mesmo falando pausadamente e bem articulado. 1 - Tentar ensinar uma língua estrangeira, ou passar qualquer tipo de informação, quando é notório que os alunos não se interessam pela escola e não entendem a importância que ela tem. É algo que não esperava. 2 - Também é extremamente complicado preparar uma aula que esteja adaptada aos vários níveis de língua dos alunos presentes no grupo. 3 - Conseguir que mesmo os falantes quase nativos de português se expressem em português durante a aula. Para alguns é algo imediato, outros têm dificuldades ou, na maior parte dos casos, preguiça. Falta de domínio da língua e compreensão de vocabulário simples, mesmo após dois ou mais anos de aprendizagem do português. Grande dificuldade em pronunciar palavras correctamente. Sim, no desenvolvimento da conversação em português. Os alunos não se sentiam à vontade em falar em português. Sim, pois os níveis dos alunos são juntos

13 - Nuvem de respostas 4

Quais os métodos utilizados na sala de aula para transmitir os conhecimentos de Português?

Pequenos contos, vídeos musicais ou não, legendados em português, apresentações PowerPoint, jogos educativos. Jogos, vídeos, músicas, imagens, materiais retirados de métodos de português para estrangeiro etc. TBI Imagens, vídeos, músicas, jogos, histórias, contos etc Apresentações PowerPoint, imagens, artigos de revistas juvenis, vídeos e canções, fichas para preencher, jogos. Músicas Vídeos Jogos Imagens Esquemas Publicidades Revistas Etc. Imagens, vídeos, cartões, fichas, musica, livros Até agora tenho tentado atrair a atenção deles usando vídeos (curtas de animação), músicas, ou propondo brain storming sobre assuntos relacionados com as aulas dos professores da turma. vídeos, canções, reportagens, imagens, textos retirados de jornais e revistas portuguesas, correspondência com escolas portuguesas Preparação de apresentações em powerpoint associando à palavra escrita em português imagens do contexto ou significado a que se refere. Músicas para trabalhar a pronúncia das palavras escolhendo letras significativas para a aprendizagem, por exemplo: trabalhar um tempo verbal através da letra de uma música Filmes portugueses ou series televisivas Textos, videos, jogos, imagens, BD, músicas Apresentações em power point com imagens, videos, músicas, jogos, dobraduras, brincadeiras.

14 - Nuvem de respostas 5

Quais ou qual o seu método preferido?

Jogos Didáticos Video e cartoons Vídeos e jogos. Jogos e canções. Jogos o uso de vídeos, se bem que tento fazer atividades diferentes para diversificar os métodos de ensino. Jogos Combinação de todos os métodos de acordo com os objetivos que se pretende atingir. Jogos, videos Brain storming, dado o carácter distraído dos alunos torna-se mais fácil ter participações coerentes e mais constantes usando este método. Apresentações PowerPoint e jogos educativos. Todos.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Grelha de Auto-Avaliação

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Compreensão do oral	Leitura	Sou capaz de reconhecer nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, emendas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia a dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tomar posse da interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.
	Compreensão do escrito	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários e contempórâneos em prosa.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequação ao meu discurso aos dos meus interlocutores.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.
Falar	Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia a dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem sub-temas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.
	Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de escrever uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de descrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a perceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.
Escrever	Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.				



Unidade didática

Ano: Terminal

Disciplina: Português LV 1 e LV 2

Número de sessões: 16 (4 sessões semanais, 3=60 min / 1=90 min)

Conhecimentos prévios	Objetivos	Conteúdos		Sequência de atividades e metodologias			Avaliação	
<p>Os alunos já devem saber: Expressar-se oralmente e por escrito, sobre diversos temas. Devem ser capazes de falar de si próprios, vida familiar e social, desportiva e cultural, aspetos paisagísticos, históricos e culturais de Portugal.</p> <p>Os alunos devem também ser capazes de: - Reescrever textos a partir de documentos em suporte de papel (textos e imagens), áudio ou vídeo. - Fornar opiniões a partir desses documentos. - Distinguir linguagem formal e informal. - Usar corretamente as regras de ortografia e pontuação.</p>	<p>No final da Unidade os alunos devem saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar pontos de vista e saber oporem-se ou defenderem esse ponto de vista. - Detetar características e estrutura dos textos. - Interpretar textos literários, sabendo reconhecer temas e valores dominantes, tal como principal de secundária. 	<p>Tipos de documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos (artigos de jornais ou revistas, obras literárias) - Áudio (Entrevista, excerto de um noticiário, debate, excerto de um documentário) - Imagem (fotografia, pintura, escultura) 	<p>Abordagem: Para todos os documentos a abordagem pode ser tanto ORAL como ESCRITA. No entanto para os documentos em texto e imagem, deve dar-se primazia a uma abordagem escrita, enquanto para os documentos em suporte áudio uma abordagem oral.</p>	<p>Tipos de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tanto para o desenvolvimento da capacidade oral como escrita: - Análise de textos. - Questionário oral ou escrito. - Defesa de opiniões. - Escuta de ficheiros áudio ou vídeo. - Interpretação do ponto anterior. 	<p>Tipo de interação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor para aluno. - Aluno para aluno. - Só o aluno. - O papel do professor e aluno nas atividades muda consoante a necessidade da mesma, tanto podendo estar o professor no centro da atividade ou o aluno. 	<p>Recursos necessários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro da sala de aula. - As paredes da sala para expor elementos necessários para as atividades. - Computador com colunas de som e acesso à internet. - Papel, cartolinas e marcadores. 	<p>Organização do tempo: 4 sessões por semana: - Sessão 90 minutos: Avaliação. - Sessões de 60 minutos: - Duas sessões para exercícios para o educador. Outra parte da avaliação indireta vai passar também pelo resultado das atividades de <i>gamification</i>.</p>	<p>Avaliação direta: Realizada nas sessões de 90 minutos.</p> <p>Avaliação indireta: - Realizada nas sessões de 60 minutos e em todas as atividades através da observação por parte do educador.</p>

- Com a ficha acima, vai-se pedir aos alunos para também desenhar uma representação das suas personagens. Estas fichas irão posteriormente ser colocadas numa das paredes da sala de aula.

- Com as fichas de identidade, os alunos vão ser separados em 4 equipas de 3 alunos. Cada equipa terá de escolher um nome. É de seguida explicado aos alunos que estas equipas também os vão acompanhar durante as próximas 4 semanas.

Estas equipas vão ter de escolher um território cada uma e dar um respetivo nome ao seu território. (O mapa será exposto em ponto grande, onde os alunos com pioneses vão ter a possibilidade de marcar os seus territórios)



- De seguida vai ser explicado aos alunos que, ao longo de toda a semana, todos os exercícios vão atribuir pontos de experiência aos seus personagens, permitindo-lhes assim subir de nível e também subir na classificação da tabela. No final da semana, na aula dedicada à expansão, a equipa que tiver em média o nível mais alto terá imunidade nos seus territórios, não podendo assim ser atacada pelos seus colegas.

De forma a conquistarem ou defenderem territórios, os alunos vão usar um ou dois dados. O aluno que tiver um nível mais alto vai poder usar 2 dados enquanto o que tiver um nível menor vai poder usar só 1 dado. Quem tiver um número maior no lançamento de dados consegue defender ou conquistar um novo território para a sua equipa. É também indicado que em caso de não haver mais territórios a conquistar estes vão poder utilizar uma política de alianças. Cada equipa pode tentar conquistar 3 territórios por semana.

- Explicar aos alunos que estes também vão poder ter acesso a uma nuvem *online*, com tarefas a realizar, de forma a conseguirem mais pontos para si e para as respetivas equipas.

Aula nº2

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- A primeira semana vai andar em volta da expressão escrita e com recurso a exames de anos anteriores. Como no exame os alunos vão encontrar dois textos, vamos separar e analisar os textos em separado, isto é, um em cada aula.

Document nº 1

A foto

Foi numa festa de família, dessas de fim de ano. [...] Decidiram tirar uma fotografia de toda a família reunida, talvez pela última vez. A bisa e o bisa¹ sentados, filhos, filhas, noras, genros e netos em volta, bisnetos na frente, esparramados² pelo chão. Castelo, o dono da câmara, comandou a pose, depois tirou o olho do visor e ofereceu a câmara a quem ia tirar a

5 fotografia. Mas quem ia tirar a fotografia?

– Tira você mesmo, ué.

– Ah, é? E eu não saio³ na foto?

O Castelo era o genro mais velho. O primeiro genro. O que sustentava os velhos. Tinha que estar na fotografia.

10 – Tiro eu – disse o marido da Bitinha.

– Você fica aqui – comandou a Bitinha.

Havia uma certa resistência ao marido da Bitinha na família. A Bitinha, orgulhosa, insistia para que o marido reagisse. “Não deixa eles te humilharem, Mário César”, dizia sempre. O Mário César ficou firme onde estava, do lado da mulher. A própria Bitinha fez a sugestão

15 maldosa:

– Acho que quem deve tirar é o Dudu...

[...] O Dudu era o filho mais novo de Andradina, uma das noras. O Dudu se prontificou a tirar a fotografia, mas a Andradina segurou o filho.

– Só faltava essa, o Dudu não sair.

20 E agora?

– Pô, Castelo. Você disse que essa câmara só faltava falar. E não tem nem timer⁴!

O Castelo impávido. Tinham ciúmes dele. Porque ele tinha um Santana⁵ do ano. Porque comprara a câmara num duty free da Europa. Aliás, o apelido⁶ dele entre os outros era «Dutifri», mas ele não sabia.

25 – Revezamento⁷ – sugeriu alguém. – Cada genro bate uma foto em que ele não aparece, e...

A ideia foi sepultada em protestos. Tinha que ser toda a família reunida em volta da bisa. Foi quando o próprio bisa se ergueu, caminhou decididamente até o Castelo e arrancou a câmara da sua mão.

30 – Dá aqui.

– Mas seu Domicio...

– Vai pra lá e fica quieto.

– Papai, o senhor tem que sair na foto. Senão não tem sentido!

– Eu fico implícito – disse o velho, já com o olho no visor.

35 E antes que houvesse mais protestos, acionou a câmara, tirou a foto e foi dormir.

- ¹ a bisa e o bisa: a bisavó e o bisavô: l'arrière-grand-mère et l'arrière-grand-père
² esparramados: affalés
³ sair na fotografia: être sur la photo
⁴ o timer: (mot anglais) le retardateur
⁵ o Santana: modèle de voiture
⁶ o apelido: le surnom (au Brésil)
⁷ revezamento: à tour de rôle

- Após a leitura do documento apresentado e esclarecimento de dúvidas ligadas a vocabulário, os alunos vão receber o questionário e realizá-lo em conjunto com o professor:

1 - As afirmações seguintes estão certas ou erradas?

Justifique com uma frase ou expressão dos documentos.

Recopiez le numéro de la question et indiquez en face "certo" ou "errado" en citant un élément du texte.

Documento n° 1:

1. A família está reunida para uma festa de aniversário.
2. A Bitinha quer que o marido apareça na fotografia.
3. Foi o Dudu quem tirou a fotografia

2 - Transcreva as expressões do texto que mostram que:

Recopiez le numéro de la question et citez les éléments du texte.

Documento n° 1:

1. *estavam reunidas várias gerações. (2 elementos)*
2. *a família teve dificuldades em escolher quem ia tirar a fotografia. (3 elementos)*
3. *o apelido atribuído a Castelo está em relação com a compra da câmara. (1 elemento)*
4. *o bisa teve uma reação enérgica. (3 elementos)*

- Após estas questões resta uma questão de expressão escrita que será corrigida pelo professor em casa para correção e entregar na aula de expansão:

3 - Trate só **um** dos temas (15 linhas):

1. *Acha que é importante que as novas gerações tenham conhecimento do passado? Estruture e ilustre a sua argumentação.*

2. Hoje, as pessoas parecem dar cada vez mais importância à imagem de si próprias. Em que medida o desenvolvimento dos novos meios de comunicação contribui para esse fenómeno? Estruture e ilustre a sua argumentação.

Aula nº3

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- No seguimento da aula anterior, os alunos vão receber o segundo texto do exame para analisar.

Document nº 2

O mundo mudou muito

O mundo mudou muito. No meu tempo, contemplar fotografias de amigos era considerado um aborrecimento. Hoje, inscrevem-se contas de Instagram para poder apreciar os pés de uma amiga à beira de uma piscina, o gato de um colega dormindo, ou o aspecto da sobremesa que um amigo se prepara para comer. As fotos de outrora, sendo fastidiosas, eram, apesar de tudo, menos triviais. Havia amigos junto de monumentos, defronte de catedrais, perto de animais selvagens. Não ocorria a ninguém, regressado de férias, dizer aos amigos: "Olha que giro, aqui estão os pés da Clotilde junto à piscina do hotel." Ou: "Temos agora uma foto de um prato de arroz-doce que o Mário comeu." Hoje, as pessoas procuram fotos destas.

5

10 Ninguém as obriga a vê-las. São elas que buscam retratos de pés alheios. Algo se passa com a humanidade.

De todas as fotografias contemporâneas, a mais perigosa é a selfie ou, em português, a propriazinha. A selfie é o equivalente moderno da PIDE. Também persegue, tortura e mata. A PIDE contava com umas dezenas de inspectores pouco espertos e alguns bufos¹ diligentes. As selfies contam com milhões de utilizadores pouco espertos. Uma selfie, para os meus leitores do século XX, é uma fotografia que uma pessoa tira a si mesma, em geral com um telefone. A PIDE, para os meus leitores do século XXI, era a polícia política do Estado Novo. Há quem morra a tirar selfies em posições perigosas. Há quem seja torturado durante anos pela memória de uma selfie irreflectida. Cristiano Ronaldo está a ser perseguido por umas selfies tiradas na sua festa de aniversário. [...]

15

20

ARAÚJO PEREIRA Ricardo. A propriazinha. *Visão*, 2015.

- Após a leitura do documento apresentado e esclarecimento de dúvidas ligadas a vocabulário, os alunos vão receber o questionário e realizá-lo em conjunto com o professor:

1 - As afirmações seguintes estão certas ou erradas?

Justifique com uma frase ou expressão dos documentos.

Recopiez le numéro de la question et indiquez en face "certo" ou "errado" en citant un élément du texte.

1. Antigamente, as pessoas gostavam muito de ver as fotografias dos amigos.

2 - Transcreva as expressões do texto que mostram que:

Recopiez le numéro de la question et citez les éléments du texte.

Documento n° 2:

5. *as pessoas são atraídas por fotografias insignificantes. (1 elemento)*

6. *o autor considera que as selfies podem ser perigosas. (2 elementos)*

3 - Responda às perguntas seguintes:

Justifique com elementos dos documentos.

Documento n° 2:

1. O que se fotografava antigamente?

2. Que tipo de fotografias são consideradas triviais pelo autor?

3. Que razões levam o autor a estabelecer uma relação entre as *selfies* e a PIDE?

- Após estas questões, resta uma questão de expressão escrita que será corrigida pelo professor em casa para correção e entregar na aula de expansão:

4 - Trate só **um** dos temas (15 linhas):

1. Acaba de encontrar uma velha fotografia de família e gostaria de reconstituir e compreender esse momento do passado. Escreva a uma pessoa presente na fotografia, para lhe pedir informações sobre o lugar, a época, a ocasião, as pessoas, etc.

2. Acha que tudo o que partilhamos nas redes sociais pode ter consequências na nossa vida presente e futura? Dê a sua opinião, ilustrando com exemplos.

Aula nº4

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- Nesta sessão o educador irá apresentar a correção dos dois textos realizados nas aulas anteriores, incluindo uma discussão entre os alunos sobre os erros mais cometidos.
- Esclarecimento de dúvidas e revisão dos temas dos dois textos.
- Espaço aberto para os alunos poderem aplicar os pontos adquiridos nas suas personagens e poderem conquistar territórios (oralmente e em português).
- É pedido aos alunos que se preparem para a simulação de exame escrito na próxima sessão de 90 minutos.

Aula nº5

Duração: 90 minutos

Tópicos:

- Entrega do teste aos alunos.

Document nº 1

As cartas

5 la eu, muito pacificamente pela rua acima, deitar umas cartas no marco do correio¹, quando oiço estalar uma gargalhada² a acompanhar o vozeirão do meu amigo Fernando, que ali, em altos berros, para toda a gente ouvir, me reduzia à insignificância de ainda precisar de usar um objecto tão obsoleto³ e anacrónico (a expressão, obviamente, é dele).

10 Olhei em roda à procura do tal objecto, que eu não descobria em parte nenhuma, mas ele não parava de falar e de rir, que há não sei quanto tempo não via uma pessoa servir-se daquilo, que se tivesse ali uma máquina fotográfica até registava o momento, se eu não sabia que havia uma coisa chamada computador e outra coisa chamada e-mail, e ria, e ria, e as pessoas passavam, olhavam, e riam com ele, e eu ali, finalmente a perceber que era do pobre marco do correio que ele falava. [...]

15 Pois é. Eu escrevo cartas. À mão. Com caneta. Com tinta. E [...] gosto muito. E tenho muita pena de que esse prazer se esteja a perder. Às vezes penso que o progresso e os avanços (tecnológicos e não só) estão a fazer desaparecer alguns dos grandes prazeres da nossa vida. Para já, a enorme loucura da pressa com que sempre andamos fez-nos perder o prazer de ter tempo para perder tempo.

Come-se em pé no balcão da esquina, e a correr, porque atrás de nós estão mais dois ou três à espera do lugar.

20 E depois há o telemóvel para resolvermos negócios enquanto estamos a atravessar o passeio, para não perdermos alguns minutos, e quando nos enfiamos no comboio nem sequer olhamos para a paisagem, porque ligamos imediatamente o nosso PC portátil e fazemos da carruagem a extensão do nosso escritório, perdendo todo o prazer da viagem.

25 E escrever cartas. O prazer de tocar no papel, de sentir o aparo⁴ deslizar, de saborear as palavras que se vão alinhando, o prazer de escrever cartas de amor ridículas, cartas de adeus desesperadas, cartas banais da pequena intriga familiar.

Cartas enormes como as que escrevíamos na nossa adolescência, quando os amigos nos faziam tanta falta e os dias eram desmesuradamente⁵ grandes.

30 E olho para as prateleiras da estante, com aqueles volumes de correspondência de escritores, que sabe tão bem ler, e penso que tudo isso vai acabar também; e as cartas, e os selos, e os bilhetes postais, e os marcos-de-correio-de-portinha-ao-centro, e as canetas e os tinteiros vão transformar-se muito rapidamente em peças de museu para mostrarmos aos netos dizendo "a avó ainda usou isto", e eles a olharem para nós e a não acreditarem.

¹ o marco do correio: *la boîte aux lettres*

² a gargalhada: *l'éclat de rire*

³ obsoleto: *désuet, dépassé*

⁴ o aparo: *la plume que l'on fixe à l'extrémité d'un porte plume, d'un stylo plume*

⁵ desmesuradamente: *excessivement, exagérément*

Document n° 2

Os postais

Foi uma brincadeira de amigos que fez nascer o "Postcrossing"¹ [...] a 14 de julho de 2005. Começou por ser "uma pequena ideia" e sem o objetivo de alcançar o sucesso² que hoje tem. [...]

5 Em dez anos já foram trocados cerca de 30 milhões de postais por todos os cantos do mundo. [...] Em Portugal, existem mais de cinco mil utilizadores, que ficaram a conhecer o projeto principalmente através do "passa-a-palavra". [...]

A participação no "Postcrossing" é grátis e qualquer um pode registar-se no site. Para entrar nesta "aventura" é necessário criar um perfil e registar a morada. Depois, solicitamos uma morada aleatória³ para a qual o postal será enviado, juntamente
10 com a mensagem pretendida. Além de enviar o postal, o utilizador fica apto a receber um postal enviado por outra morada aleatória gerada⁴ no site. No máximo, o utilizador pode mandar cinco postais de cada vez e quantos mais mandar, mais recebe. [...]

15 O perfil do utilizador é variado: países diferentes, idades distintas, profissões e crenças distintas. [...]

Já o fundador Paulo Magalhães diz que "os postais estão bem de saúde" e espera que nos próximos anos esta "pequena revolução dos postais continue a crescer e que chegue a mais pessoas e a mais países".

NEVES AZEVEDO Rosa. E você, ainda não recebeu um postal? *Jornal de Notícias*, 2015.

¹ "o Postcrossing": *l'échange par voie postale de cartes traditionnelles*

² alcançar o sucesso: *atteindre le succès*

³ aleatória: *aléatoire, due au hasard*

⁴ gerada: *générée, créée*

1. As afirmações seguintes estão certas ou erradas?

Justifique com uma frase ou expressão dos documentos.

Documento n° 1:

1. A narradora conseguiu encontrar facilmente o marco do correio que procurava.
2. O amigo da narradora tirou-lhe uma fotografia.
3. Hoje, as pessoas não têm tempo a perder.
4. É frequente ver pessoas a trabalhar nos transportes públicos.

Documento n° 2:

5. O "Postcrossing" existe há menos de dez anos.
6. A inscrição ao "Postcrossing" é reservada a uma certa categoria de pessoas.

2. Responda às perguntas seguintes:
Justifique com elementos dos documentos.

Documento nº 1:

1. Por que motivo as pessoas se riem da narradora?
2. Que prazeres se foram perdendo com os avanços tecnológicos?
3. Em que circunstâncias se mandavam cartas antigamente?

Documento nº 2:

4. Que perspetivas tem o criador do “Postcrossing” quanto ao desenvolvimento desta aventura?

3 –Trate só um dos temas (15 linhas):

1. Numa época cada vez mais orientada para as novas tecnologias, acha que ainda há lugar para o prazer de escrever e receber cartas? Estruture e ilustre a sua argumentação.

2. “A enorme loucura da pressa com que sempre andamos fez-nos perder o prazer de ter tempo para perder tempo”, diz a narradora do documento nº1. Concorda com esta visão e acha que a sociedade atual vive com um sentimento de urgência permanente? Estruture e ilustre a sua argumentação.

Aula nº6

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- Nesta sessão o educador irá apresentar a correção dos testes realizados na aula anterior, incluindo uma discussão entre os alunos sobre os erros mais cometidos.
- Esclarecimento de dúvidas e revisão dos temas dos dois textos.
- Espaço aberto para os alunos poderem aplicar os pontos adquiridos nas suas personagens e poderem conquistar territórios (oralmente e em português).

Aula nº7

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- Nesta sessão os alunos vão ouvir um ficheiro áudio com uma duração de 1 minuto e 30 segundos, sobre o consumo do café brasileiro. (https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_681590/cafe-brasileiro-130, acessido a 25/03/2017)

- Os alunos vão poder ouvir o ficheiro áudio duas vezes e de seguida vão ter 10 minutos para preparar um texto que resuma o que acabaram de ouvir.
- Após isto, estes vão reunir-se com cada membro das suas equipas e vão elaborar um texto partindo daquele que realizaram anteriormente (10 minutos). De seguida as 4 equipas vão apresentar o texto final oralmente.
- O educador vai esclarecer dúvidas e rever o tema do ficheiro áudio novamente com os alunos se necessário.

Aula nº8

Duração: 60 minutos

Tópicos:

- Nesta sessão os alunos vão ouvir um ficheiro áudio com uma duração de 1 minuto e 5 segundos, sobre a criação de jardins nas coberturas dos edifícios. (https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_690113/a-sustentabilidade , acedido a 25/03/2017)
- Os alunos vão poder ouvir o ficheiro áudio duas vezes e de seguida vão ter 10 minutos para preparar um texto, onde estes vão poder elaborar a sua opinião sobre o tema, indicando uma ideia nova ou diferente de melhoria ambiental.
- Após isto, estes vão reunir-se com cada membro das suas equipas e vão elaborar um texto partindo daquele que realizaram anteriormente (10 minutos). De seguida as 4 equipas vão apresentar o texto final oralmente.
- O educador vai esclarecer dúvidas e rever o tema do ficheiro áudio novamente com os alunos se necessário.
- É pedido aos alunos que se preparem para a simulação de exame oral na próxima sessão que irá ser de 90 minutos.

Aula nº9

Duração: 25 minutos para cada aluno

Tópicos:

- Nesta aula os alunos vão poder escolher aleatoriamente 4 ficheiros áudio, a partir do qual os alunos terão de fazer uma análise do mesmo e fazer uma apresentação oral ou uma discussão entre eles e o educador sobre o tema do ficheiro áudio em questão.

(https://www.ac-paris.fr/portail/icms/p1_689678/vasco-da-gama, acedido a 25/03/2017)

(https://www.ac-paris.fr/portail/icms/p1_689677/a-pelcor-no-moma, acedido a 25/03/2017)

(https://www.ac-paris.fr/portail/icms/p1_678503/a-melhor-empresa-para-jovens-1-21, acedido a 25/03/2017)

(https://www.ac-paris.fr/portail/icms/p2_682223/graca-morais-expoe-a-crise, acedido a 25/03/2017)