



Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Ciências Humanas

(Maio de 2011)

***O IMPACTO DO VÍDEO NO ENSINO DO
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Paulo Rui Martins Da Silva



Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Ciências Humanas

(Maio de 2011)

***O IMPACTO DO VÍDEO NO ENSINO DO
FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Paulo Rui Martins Da Silva

Sob orientação do **Professor Doutor António Andrade**

À minha namorada, pela ajuda constante, paciência e críticas construtivas.

Aos meus pais pelo carinho e amizade sem limites.

Agradecimentos

Para esta dissertação colaboraram diversas pessoas a quem gostaria de agradecer em particular pela ajuda, motivação e encorajamento prestados.

Ao meu orientador, Professor Doutor António Andrade, pelos ensinamentos, simpatia, compreensão, disponibilidade e apoio incondicional bem como pelo “*feedback*” atempado que me ajudou a manter o ritmo de trabalho ao longo deste estudo.

Ao Professor Doutor José Lagarto, que me inculuiu o gosto e o interesse pelas tecnologias educativas.

Ao Órgão de Gestão da Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira que me permitiu a realização da investigação no seu estabelecimento de ensino.

Aos alunos da Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira, pela disponibilização em participar nas entrevistas, e pelas palavras amigas de incentivo constante, que contribuíram para que este estudo se tornasse possível.

Aos amigos e colegas do Mestrado, especialmente aos elementos do meu grupo de trabalho: Celina Lajoso, Hélder Ramos, Liliana Botelho e Rodolfo Pinto.

À Cátia, que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me em todos os momentos, nos sorrisos e nos desalentos, com um optimismo que só ela sabe transmitir.

À minha família e a todos os meus amigos que nunca esqueço, perdoem a falta de disponibilidade e o tempo que deixei de vos dedicar.

A todos quantos, directa ou indirectamente, com a sua ajuda e boa vontade, tornaram possível este trabalho.

Resumo

A exploração das tecnologias da informação na sala de aula, nomeadamente no ensino de línguas, perspectiva uma receptividade positiva, mas carece de estudo na identificação de dimensões e de factores que lhe facilitem eficiência e eficácia pedagógica.

O presente estudo é uma investigação qualitativa, na forma de estudo de caso, que tem como objectivo averiguar o impacto proporcionado pelo recurso ao vídeo nas aulas de Francês Língua Estrangeira, de maneira a conferir quais as atitudes e as reacções dos alunos durante a sua interacção com estes instrumentos em sala de aula, bem como saber qual a contribuição dos vídeos para o processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica pedagógica do uso do vídeo na investigação não foi usada apenas de forma clássica, com a visualização de documentos audiovisuais, mas envolveu particularmente os participantes na concepção de vídeos através da edição com software adequado de imagens animadas e sincronizadas com texto e voz.

Procurámos conferir as possibilidades ministradas pela utilização da Web 2.0, em contexto educativo, e as várias ferramentas à sua disposição, com particular relevo para os serviços do *YouTube*, *Facebook* e *Xtranormal*.

Identificámos meios de recolha de dados, para reconhecer a importância relativa, neste contexto, dos factores de sucesso no uso das tecnologias, em sala de aula, no ensino de língua estrangeira.

Após a análise dos dados recolhidos, tornou-se evidente que os alunos adquiriram uma consciência maior sobre as potencialidades da utilização dos vídeos e ferramentas da Web 2.0 em contexto de ensino e aprendizagem e reconhecemos que a utilização destas ferramentas permitiu um aumento da motivação e participação na disciplina, bem como no desenvolvimento de competências ao nível da oralidade e da escrita.

Constatámos que o vídeo se constitui como opção de recurso tecnológico adequado e proveitoso, no ensino de línguas estrangeiras, sempre que seja usado de forma adequada, com o devido planeamento das actividades e estratégias a aplicar, e combinado com outros media e recursos didácticos.

Palavras-chave: Vídeo; Web 2.0; Língua Estrangeira; Tecnologias de Informação e Comunicação; Motivação; Aprendizagem.

Abstract

The exploration of the information technologies in the classroom, especially in language teaching, has a very positive acceptance but it still needs to be studied in what the identification of dimensions and factors which help the efficiency and pedagogical effectiveness are concerned.

The present study is a qualitative investigation as a study case, that has as aim to ascertain the impact provided by the use of video during the teaching of French Foreign Language in order to check students reactions and attitudes during their interaction with this instruments in the classroom and discover the contribution of the video for the teaching and learning process. The pedagogical dynamics of use of video in research was not only used on the classic way, with the preview of audio-visual documents, but it envolved particularly the participants in the creation of videos through the edition with appropriate software of animated and synchronized images with text and voice.

We tried to confirm the possibilities offered by the use of the Web 2.0 on a learning context and the different tools at its disposal, with particular attention to the *YouTube*, *Facebook* and *Xtranormal services*.

We identified vehicles of data collection, to recognize the subjective importance, on this context, of the success factors of the technologies use, in the classroom, concerning the teaching of a foreign language.

After the analysis of the collected datum, it was evident that students acquired a stronger consciousness of the potentialities of the video and Web 2.0 tools use on the teaching and learning process and we do recognize that the usage of these tools allowed a motivation and participation increase, on the subject, as well as in the development of oral and written skills.

We experienced that the video is an option as a technologic resource suitable and beneficial in the teaching of a foreign language, as along as it is used on an appropriate way, with the right planning of activities and strategies to be applied, conjugated with other media and educational resources.

Key words: Video; Second Language Learning; Information and Communication Technologies; Motivation; Learning.

Résumé

L'exploration des technologies de l'information en salle de classe, notamment dans l'enseignement des langues, semble permettre une réception positive mais manque d'étude en ce qui concerne l'identification des dimensions et des facteurs qui lui facilitent l'efficacité et l'efficacité pédagogique.

La présente étude est une investigation qualitative, sous forme d'étude de cas, qui a pour objectif analyser l'impact suscité par le recours à la vidéo en cours de Français Langue Étrangère, de façon à vérifier quelles sont les attitudes et les réactions des élèves pendant leur interaction avec ces instruments en salle de classe, bien comme savoir quelle est la contribution des vidéos pour le processus d'enseignement et apprentissage. La dynamique pédagogique de l'utilisation de la vidéo dans notre investigation n'a pas seulement été employé de forme classique, avec la visualisation de documents audiovisuels, mais a particulièrement impliqué les participants dans la création de vidéos à travers l'édition avec software appropriée d'images animées et synchronisées avec texte et voix.

Nous avons essayé de démontrer les possibilités liés à l'utilisation de la Web 2.0, en contexte éducatif, et les différents outils à sa disposition, particulièrement en ce qui concerne les services du *YouTube*, *Facebook* et *Xtranormal*.

Après avoir analysé les données recueillies, il est devenu évident que les étudiants ont acquis une plus grande sensibilisation sur les potentialités de l'utilisation des vidéos et outils de la Web 2.0 en contexte d'enseignement et apprentissage et nous reconnaissons que l'application de ces outils a permis une augmentation de la motivation et de la participation dans la discipline, bien comme dans le développement de compétences au niveau de l'oralité et de l'écrit.

Nous avons constaté que la vidéo se constitue comme option de ressource technologique appropriée et enrichissante dans l'enseignement des langues étrangères, du moment qu'elle soit utilisée correctement, avec une planification adéquate des activités et des stratégies à mettre en oeuvre, et combinée avec d'autres médias et ressources éducatives.

Mots-clés: Vidéo; Langue Étrangère; Technologies de l'Information et Communication; Motivation; Apprentissage.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
Résumé	VIII
Índice Geral	IX
Índice de Tabelas	XII
Índice de Figuras	XII
Índice de Gráficos	XIII
Abreviaturas	XIII
Capítulo I. Introdução	1
1.1 Motivações.....	1
1.2 Contextualização do Estudo.....	2
1.3 Objectivos e Questões de Investigação.....	3
1.4 Metodologia de Investigação	4
1.5 Estrutura do Estudo.....	5
Capítulo II. Metodologias Aplicadas ao Ensino do Francês como Língua Estrangeira (L2)	7
2.1 Método de Gramática-Tradução (Méthode Grammaire- -Traduction).....	8
2.2 Método Directo (Méthode Directe)	10
2.3 Método Áudio-Oral (Méthode Audio-Orale).....	11
2.4 Método Audiovisual (Méthode Audiovisuelle)	13
2.5 Abordagem Comunicativa (Approche Communicative)	15
Capítulo III. A Web 2.0 e a Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira	19
3.1 Conceito de Web 2.0.....	19
3.2 Evolução da Web	24
3.3 Aplicações Web 2.0 na Educação	29
3.3.1 O YouTube em Francês Língua Estrangeira	37
3.3.2 O Xtranormal em Francês Língua Estrangeira	42
3.3.3 O Facebook em Francês Língua Estrangeira.....	45
Capítulo IV. O Vídeo e a Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira	50

4.1	Linguagem Audiovisual.....	50
4.2	Tipos de vídeo.....	55
4.3	Funções do Vídeo	59
4.4	Potencialidades	62
4.4.1	Potencialidades para os alunos	64
4.4.2	Potencialidades para os professores	66
4.5	O Uso do Vídeo em Francês Língua Estrangeira	68
4.6	Motivação e Aprendizagem no Ensino do Francês Língua Estrangeira.....	75
Capítulo V. Metodologia do estudo.....		80
5.2	Caracterização do contexto do estudo.....	83
5.3	Participantes do estudo	87
5.3.1	Os Alunos	87
5.3.2	O Professor	88
5.4	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	89
5.4.1	A observação	90
5.4.2	A entrevista.....	92
5.5	Métodos e técnicas de tratamento de dados.....	95
5.6	Aulas de Francês Língua Estrangeira	97
5.6.1	Planificação das Aulas.....	98
5.6.2	Descrição das Actividades Realizadas	98
5.6.3	Conteúdos produzidos	99
5.7	Limitações do Estudo.....	102
Capítulo VI. Apresentação e Análise dos Resultados.....		105
6.1	Grelhas de observação: valores absolutos.....	105
6.1.1	Participação	107
6.1.2	Motivação	108
6.1.3	Competências de oralidade.....	110
6.1.4	Competências de escrita	111
6.2	Apresentação dos resultados obtidos na entrevista de <i>Focus Group</i>	112
6.2.1	Grau de envolvimento/participação dos alunos.....	113
6.2.2	Grau de motivação dos alunos.....	114
6.2.3	Competências desenvolvidas pelos alunos	115
6.2.4	Apreciação das aplicações Web 2.0 utilizadas pelos alunos	117
6.2.5	Reflexão dos alunos.....	120

Capítulo VII. Conclusões	123
Considerações finais	130
Sugestões para futuras investigações	131
Referências Bibliográficas	133
Anexos	143
Anexo 1: Pedido de Autorização para efectuar o estudo	144
Anexo 2: Grelhas de observação	146
Anexo 3: Guião da entrevista semi-estruturada de <i>Focus Group</i>	155
Anexo 4: Planificação das aulas	159
Anexo 5: Descrição das aulas	167
Anexo 6: Actividades realizadas.....	175

Índice de Tabelas

Tabela 1: What is Web 2.0. Tim O’Reilly (30-09-2005)	21
Tabela 2: As características da Web 1.0 e Web 2.0	27
Tabela 3: Diferenças entre os ambientes de aprendizagem tradicionais e os novos. Baseado na tabela de Patrício (2009), adaptado de Estándares en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para docentes, ISTE – Sociedad International para las TIC en Educación (2008)	37

Índice de Figuras

Figura 1: A Web 2.0 somos nós.	19
Figura 2: A evolução da Web	24
Figura 3: A evolução dos Websites	26
Figura 4: Evolução da Web 1.0 para a Web 4.0 (Radar Networks & Nova Spivack, 2007: s.p.)	29
Figura 5: Os Media sociais	33
Figura 6: Logótipo do YouTube	38
Figura 7: Logótipo do Xtranormal	44
Figura 8: Exemplo de uma animação criada com o Xtranormal	45
Figura 9: Logótipo do Facebook	47
Figura 10: Grupo restrito criado no Facebook.....	49
Figura 11: O mosaico das linguagens de Cloutier	54
Figura 12: Localização do Concelho do Funchal	83
Figura 13: Vista panorâmica da cidade do Funchal	84
Figura 14: Brasão da cidade do Funchal	85
Figura 15: Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira.....	85
Figura 16: Exemplo de um vídeo produzido pelo professor com o serviço “Xtranormal”	100
Figura 17: Exemplo de um vídeo produzido por alunos com o serviço “Xtranormal”	101

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Género dos participantes	87
Gráfico 2: Escalão Etário dos Participantes	87
Gráfico 3: Concelho dos participantes	88
Gráfico 4: Valores absolutos observados “Participação nas tarefas”	107
Gráfico 5: Valores absolutos observados “colaboração com colegas”	108
Gráfico 6: Valores absolutos observados “Frequência”	108
Gráfico 7: Valores absolutos observados “saída após o toque e só depois de acabada a actividade”	109
Gráfico 8: Valores absolutos observados “compreensão oral”	110
Gráfico 9: Valores absolutos observados “expressão oral”	110
Gráfico 10: Valores absolutos observados “compreensão escrita”	111
Gráfico 11: Valores absolutos observados “expressão escrita”	112

Abreviaturas

EPHTM - Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

FLE - Francês Língua Estrangeira

LE - Língua Estrangeira

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Capítulo I. Introdução

“The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.”

Alvin Tofler, futurist,
in Rethinking the Future (Gibson, 1999, citado por Crane, 2009:1)

O presente trabalho é o resultado de uma investigação, como parte integrante do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Informática Educacional da Universidade Católica Portuguesa. A área de investigação escolhida prende-se com a utilização do vídeo no ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE).

1.1 Motivações

O interesse pela temática do vídeo surgiu no decurso da nossa experiência profissional. Desde o início da leccionação da disciplina de Francês que apreciamos o uso do vídeo em sala de aula, favorecendo a transmissão de informação e posterior comunicação em Língua Estrangeira (LE).

Verificámos, de forma empírica, que por diversas vezes, os alunos evidenciavam uma maior motivação para comunicar, usando a Língua Francesa, após a visualização de vídeos. Estes originavam diferentes reacções e, com base nestes instrumentos, criavam-se diálogos, debates, formavam-se frases simples ou complexas, parecendo a comunicação fluir de forma mais espontânea.

Desta forma, estimulávamos a componente lexical, gramatical mas também uma série de competências cognitivas que permitiam aos alunos tornar essa comunicação realmente significativa.

Por outro lado, no decorrer da parte curricular do presente curso de Mestrado, foi estudado e analisado o vídeo, no âmbito da disciplina de Concepção de Materiais Multimédia, bem como o conceito de Web 2.0 e o carácter cooperativo e colaborativo das suas ferramentas, nas cadeiras de Tecnologias de Aprendizagem Colaborativa e Ensino a Distância e e-Learning, o que nos despertou um grande interesse pelo seu aprofundamento.

A variedade e diversidade de vídeos encontrados na Internet e o seu potencial educativo conduziram-nos a procurar verificar as suas contribuições no ensino do FLE.

Assim, com base na utilização de vídeos, pretendemos averiguar as interações verificadas e os resultados obtidos, para depois, no final deste estudo, podermos tirar as conclusões possíveis.

1.2 Contextualização do Estudo

Hodiernamente, em pleno século XXI, vivemos numa era onde a tecnologia ocupa lugar de destaque em todas as actividades do nosso dia-a-dia. A escola não pode fugir a esta nova realidade, tornando-se, por isso, tarefa imprescindível saber utilizar as denominadas tecnologias da informação e comunicação (TIC) em prol da sociedade. Como afirma Ilharco (2004:9), “*nunca na História a actividade humana dependeu tanto da tecnologia*”. Assistimos, assim, a uma época em constante mudança tecnológica que exige uma renovação e adaptação às novas realidades.

A escola dos nossos dias tem que seguir a evolução contínua registada nas últimas décadas, de forma a dar sequência à “*aldeia global*”¹ em que estamos inseridos. Lagarto (2007:8) confessa que “*se a escola conseguir acolher e desenvolver no seu seio os novos instrumentos e metodologias disponíveis, os alunos que deles usufruírem serão com certeza cidadãos melhor preparados para a vida*”. Na verdade, a instituição escolar deve adaptar-se às tecnologias existentes e usá-las adequadamente para, desta forma, formar cidadãos capazes de enfrentar uma sociedade cada vez mais competitiva. Tornero (2007:159) realça que “*é preciso reconhecer a existência de uma nova “realidade social”, com um tipo de aluno diferente e que se exprime de maneira diferente, o que, por sua vez, implica a necessidade de um novo género de escola, transformada e transformadora.*”

A aprendizagem de línguas estrangeiras afigura-se como algo de extrema importância para a sociedade do século XXI, sendo um factor preponderante à mobilidade pessoal e profissional. Numa Europa multilingue e multicultural, o domínio

¹ Termo associado a Marshall McLuhan para descrever a Internet, termo popularizado após a publicação dos livros: McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press e McLuhan, M (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

das línguas estrangeiras torna-se uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma activa e participada. De salientar ainda que o domínio de competências comunicativas, em várias línguas estrangeiras, possibilita o enriquecimento e a emancipação do homem, tendo em conta que permite o acesso a novas culturas, novas tradições e novos valores.

O recurso a vídeos, no ensino de línguas estrangeiras, pode constituir um instrumento de grande utilidade e riqueza pedagógica, como afirma Woolcott (1997), “*muito daquilo que aprendemos, pensamos e comunicamos é uma resposta a algo visual.*”

Carvalho (1991) reforça esta ideia ao afirmar que: “*no ensino de línguas estrangeiras, os documentos audiovisuais permitem recriar situações reais, aprender a usar expressões contextualizadas e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico.*”

São inúmeras as estratégias de utilização do vídeo em contexto educativo, cabendo ao professor efectuar uma preparação prévia do mesmo, a fim de estimular os alunos a desenvolverem competências e habilidades necessárias para uma aprendizagem mais significativa.

Se conseguirmos associar o vídeo com o recurso a meios tecnológicos tais como o computador e a Internet, estaremos a cumprir com um dos objectivos estabelecidos no programa do Ministério da Educação, nomeadamente, no que diz respeito às competências essenciais a desenvolver numa LE: “*Utilizar os media e as novas tecnologias (TIC) como meios de informação e de comunicação.*”²

1.3 Objectivos e Questões de Investigação

O objectivo primordial deste trabalho é compreender as contribuições do vídeo, no contexto de ensino e aprendizagem, aquando da sua integração em sala de aula. A presente investigação pretende, assim, conferir a importância dada pelos alunos aos recursos visuais (vídeos online) nas aulas de LE, de maneira a verificar quais as atitudes

² Disponível na Internet em:
http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/228/frances_10_11_12.pdf
e acedida em 2 de Setembro de 2010.

e as reacções dos alunos durante a sua interacção com os vídeos em sala de aula, bem como saber qual a contribuição dos vídeos para o processo de ensino e aprendizagem em FLE. Desta forma, procuramos verificar se podem proporcionar um maior aproveitamento escolar, nomeadamente, no que diz respeito à aquisição de competências nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita).

Como questão basilar pretendemos reflectir sobre quais as potencialidades do vídeo em contexto de ensino de LE?

Com base no objectivo definido e na questão de partida, emergiram as seguintes sub-questões:

- De que forma o recurso ao vídeo, em contexto de ensino de LE, pode aumentar o grau de envolvimento/participação dos alunos?
- Qual o grau de motivação dos discentes, em contexto de ensino de LE, com o recurso ao vídeo?
- Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à oralidade?
- Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à escrita?

1.4 Metodologia de Investigação

A estratégia metodológica adoptada passa por um estudo de caso envolvendo a combinação de diferentes momentos e instrumentos de reflexão e pesquisa. Consiste numa abordagem qualitativa, através da observação participante e entrevista colectiva semi-estruturada aos alunos, recorrendo à técnica de *Focus Group*, uma vez que neste tipo de investigação, a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos no seu contexto natural e completados pela informação que se recolhe através do contacto directo.

Ponte (1994: 3) caracteriza o estudo de caso da seguinte maneira:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e

os seus “porquês” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

1.5 Estrutura do Estudo

Organizamos o presente trabalho em sete capítulos.

No primeiro capítulo, apresentaremos o tema em estudo, a sua pertinência, fundamentando os motivos que nos levaram a empreender esta investigação, explicando ainda os seus objectivos, a questão de partida e consequente sub-questões. Referiremos ainda, de forma breve, a estratégia metodológica desenvolvida.

No segundo capítulo, exporemos uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino da LE, com ênfase na língua francesa. Pretende-se, desta forma, evidenciar os princípios que norteiam certas metodologias, o papel do professor e do aluno e verificar como é efectuada a avaliação da aprendizagem.

No terceiro capítulo, abordaremos a utilização da Web 2.0 na aprendizagem do FLE. Começaremos por definir o conceito de Web 2.0, explicaremos a sua evolução e daremos exemplos de possíveis aplicações Web 2.0 na educação. Aprofundaremos mais em detalhe o “YouTube” bem como o “Xtranormal”, já que a maior parte dos vídeos utilizados durante a nossa investigação serão oriundos destes serviços. De salientar que os discentes envolvidos na investigação, procurarão criar alguns vídeos de forma a praticar e consolidar os conhecimentos adquiridos em FLE, utilizando, designadamente, o serviço “Xtranormal”. Aprofundaremos ainda o “Facebook”, já que utilizaremos este serviço com os participantes do estudo, através da criação de um grupo restrito, com vista à formação de um efeito de comunidade para averiguar a reacção dos mesmos perante os vídeos explorados em sala de aula.

No quarto capítulo, definiremos o conceito de linguagem audiovisual, analisando, de seguida, o uso do vídeo na aprendizagem do FLE. Investigaremos as características básicas do vídeo educativo bem como as suas funções, as potencialidades para alunos e professores, patenteando ainda algumas formas e dinâmicas de exploração

deste instrumento. Terminaremos com uma breve fundamentação teórica da motivação e aprendizagem no ensino do FLE.

No quinto capítulo, procederemos à justificação da metodologia de investigação adoptada. Passaremos à caracterização do contexto do estudo, nomeadamente no que diz respeito ao meio em que a escola se insere e abordaremos os participantes envolvidos no mesmo. Enunciaremos o tipo de métodos qualitativos utilizados para a recolha e tratamento de dados patentes nesta investigação. Abordaremos ainda as aulas de FLE com o recurso ao vídeo, a descrição das actividades realizadas, a planificação das aulas bem como os conteúdos produzidos para as aulas de FLE. Explicaremos ainda as limitações do nosso estudo.

No sexto capítulo, aduziremos e analisaremos os resultados da nossa investigação com base nos instrumentos anteriormente apresentados, nomeadamente as grelhas de observação e as entrevistas. Apresentaremos a análise das observações efectuadas através das grelhas de observação, de forma a indagar a avaliação dos comportamentos sócio-afectivos assim como o desenvolvimento de competências nas várias actividades observadas. Apresentaremos ainda a análise da entrevista de *Focus Group* onde averiguaremos os resultados provenientes da participação dos alunos, o grau de motivação, as competências desenvolvidas bem como a apreciação das ferramentas da Web 2.0 utilizadas nas várias actividades realizadas com o recurso ao vídeo nas aulas de FLE.

No sétimo e último capítulo, apresentaremos as conclusões do nosso estudo tecendo algumas considerações finais bem como sugestões para futuras investigações.

Para além destes capítulos, terminaremos com as referências bibliográficas que inteiraram este trabalho, não esquecendo os anexos com os modelos dos instrumentos de investigação utilizados e outros materiais relevantes usados na investigação.

Procuramos, assim, com esta investigação compreender as contribuições do vídeo, no contexto de ensino e aprendizagem, aquando da sua integração em sala de aula.

Capítulo II. Metodologias Aplicadas ao Ensino do Francês como Língua Estrangeira (L2)

“A busca pelo “método perfeito” se transformou na busca de um “método mais adequado””.

(Duque, 2004)

Neste capítulo, apresentaremos uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino da LE³, com ênfase na língua francesa. Começaremos, no entanto, por definir o conceito de segunda língua.

Segundo Martinez (1996), este conceito abarca toda a língua que não seja a materna. Este autor define primeira língua (L1) como sendo aquela que aprendemos primeiro, cronologicamente, no momento de desenvolvimento da nossa capacidade de linguagem⁴. Considera que esta é também denominada de língua materna, visto o meio no qual a criança cresce, aquando da infância, estar geralmente ligado à mãe. Como realça este autor, “primeira” não significa ser mais útil ou mais prestigiante e “segunda” não significa secundária⁵. Martinez define como segunda língua (L2), para qualquer indivíduo, a língua que seja aprendida depois da primeira, isto é, a língua que seja aprendida, por exemplo, na escola e não no meio próximo onde foi educado⁶.

Não poderemos, desta forma, subestimar o valor da segunda língua, na verdade, as metodologias adoptadas, a partir do século XIX até aos nossos dias, comprovam a crescente importância dada ao estudo da L2.

Muito se tem debatido na área da Linguística Aplicada sobre a questão de existir (ou não) um método “perfeito” no ensino das línguas bem como sobre as contribuições que cada método pode trazer ao professor.

Este debate nasce da busca constante em aprimorar os princípios que orientam a prática docente e do complexo processo de ensino-aprendizagem das línguas

³ Língua Estrangeira (LE) surge como sinónimo de segunda língua (L2) e vice-versa.

⁴ Cf Martinez (1996: 20), “*On appellera langue première (L1) d’un individu tout simplement celle qu’il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage.*”

⁵ Cf Martinez (1996: 20), “*«Première» ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse, et «seconde» (L2) ne voudra pas dire secondaire.*”

⁶ Cf Martinez (1996: 20), “*Sera donc, par ailleurs, langue seconde pour le même individu toute langue qu’il aura apprise ensuite, par exemple à l’école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé.*”

estrangeiras. Assim, cabe ao professor de LE ter uma visão crítica e reflexiva sobre os vários métodos⁷ existentes, de modo a nortear da melhor forma a sua prática pedagógica.

De seguida, apresentaremos um panorama das principais metodologias que marcaram o ensino da LE.

2.1 Método de Gramática-Tradução (Méthode Grammaire-Traduction)

Durante os séculos XVII, XVIII e XIX, o ensino de línguas estrangeiras no ocidente esteve fortemente associado ao aprendizado das chamadas línguas clássicas, o latim e o grego, devido à sua consolidada reputação em promover a intelectualidade dos estudantes (Howatt, 2000).

Assim, na Europa, no século XIX, prevalece um método clássico de aprendizagem das Línguas Estrangeiras, para ensinar as línguas “vivas”⁸ como o Alemão, Inglês e Francês, denominado de método de Gramática - Tradução, tradicionalmente adoptado para o ensino do grego e do latim. Este método baseia-se na tradução de textos literários, para auxiliar os alunos na leitura desses textos em LE. De acordo com Girard (1995:60), *“o aluno devia aprender não a utilizar a língua estrangeira mas a compreender textos escritos e a traduzir os grandes autores para a língua materna”*. A aprendizagem de uma LE consistia, desta forma, em promover a habilidade de se poder traduzir de uma língua para outra, podendo ser este método realizado através da tradução literal e pela busca de similitudes entre a L1 e a L2. Pode-se dizer que o hábito de se traduzir textos em sala, muito comum ainda hoje, advém principalmente desse método (Howatt, 2000:131; Larsen-Freeman, 2000:12).

⁷ A terminologia “método” não reúne consenso geral, na verdade, alguns autores defendem a utilização do termo “abordagem”, para o mesmo efeito. No passado, o termo “método” era usado de forma muito abrangente, por isso, estipulou-se subdividi-lo em “abordagem” e “método”. Segundo Richard & Rogers (2001:16), abordagem refere-se às *“teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas.”* De acordo com Harmer (2007:78), *“método é o que nos permite colocar a abordagem na prática [...] Métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de seu corpo padrão”*. Assim, utilizaremos o vocábulo “abordagem” para definir uma realidade mais abrangente, referente aos pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem e o termo “método” incidirá sobre uma realidade mais restrita, relativa às regras de aplicação desses pressupostos.

⁸ Em oposição ao termo línguas “mortas”, ligadas ao Latim e Grego.

Neste método, a gramática assume um papel preponderante, com efeito, através do recurso a extensos trabalhos de memorização, na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição, os alunos adquirem regras gramaticais. O professor explica as referidas regras devendo os discentes aplicá-las por meio da realização de exercícios tradicionais. Larsen-Freeman (2000:11) salienta que este método carregava consigo o princípio de que o exercício de aprender uma LE era benéfico para o aprendiz da língua, mesmo que nunca chegasse a usá-la na oralidade. Na verdade, a comunicação entre os alunos em LE não era uma das finalidades deste método, que assentava no desenvolvimento da leitura e escrita, particularmente, através da produção textual. O professor, parte central deste processo, transmitia o seu saber de forma dedutiva, os alunos aplicavam a regra estudada depois de ter sido explicada pelo professor, ficando estes com pouca iniciativa, visto serem meros aprendizes. Os discentes limitavam-se a realizar as actividades estabelecidas pelo docente e a interacção era apenas unilateral professor-aluno, sendo o professor único dono do saber. Este método assumia, por isso, uma postura mais tradicional. Os críticos defendem que o foco deste método incidia sobre a compreensão de regras gramaticais e a estrutura sintáctica da língua em estudo, descurando o uso da linguagem como meio de comunicação, sobretudo no que diz respeito às competências ligadas ao saber ouvir e saber falar, factor tão importante na aprendizagem de uma LE.

Apesar das críticas, o método de Gramática-Tradução ou Clássico, como também é conhecido, tem resistido às mudanças e, actualmente, continua ainda a ser utilizado por alguns professores, mesmo depois das várias reformas produzidas desde o século XIX. Segundo Brown (2001:17), este facto deve-se à facilidade que os professores de línguas possuem na sua aplicação, “*ele requer poucas habilidades especializadas por parte dos professores*”.

Verificamos que até ao século XIX, não se arriscava em experimentar novos métodos de ensino, subsistindo o refúgio aos paradigmas antigos, tal como, por vezes, acontece ainda hoje, com a relutância em se incluir as novas tecnologias em sala de aula.

Depois de os críticos comprovarem que este método não preparava os alunos para uma adequada comunicação em LE, nasceu o Método Directo.

2.2 Método Directo (Méthode Directe)

Em contraste com o Método Clássico e como resposta às novas necessidades sociais da época, surge o Método Directo que emana da vontade de se dar maior relevo à oralidade, através da audição de enunciados, sem o recurso à tradução e à escrita. Como afirma Martinez (1996:54), trata-se de “*faire parler la langue et non parler de la langue.*”

O Método Directo alcança particular sucesso na Europa e nos Estados Unidos, no final do século XIX, início do século XX, sendo difundido por Maximilian Berlitz que o utilizou e o tornou famoso sem o denominar de Método Directo mas nomeando-o de Método Berlitz. Esta metodologia tem por objectivo principal a comunicação na língua-alvo, nomeadamente através de gestos, mímicas e imagens, evitando a tradução e o recurso à língua materna, para que o aluno aprenda a “*pensar na língua estrangeira*”.

Dá-se primazia a uma linguagem falada e não escrita. O termo “directo” é bem representativo do desejo de se fazer pensar directamente o aluno na LE, sem interferência da tradução e da primeira língua. Atribui-se especial cuidado à boa pronúncia das palavras, bem como ao conceito de cultura da língua em estudo. Valoriza-se a história, a geografia e os hábitos dos falantes nativos da língua-alvo.

Segundo Larsen-Freeman (2000:28), “*saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem*”. As regras gramaticais são estudadas de forma indutiva e não dedutiva como acontecia com o Método Clássico, sendo os alunos induzidos a descobrirem estas regras a partir de generalizações efectuadas durante e após a prática. Desta forma, o aluno adquire um papel mais activo, envolvendo-se mais no processo de ensino e aprendizagem, cabendo ao professor direccionar as actividades e incentivar os alunos a autocorrigirem-se.

Richards e Rogers, citados por Brown (2001:21), enumeram as características fundamentais deste método:

- 1 - A aula é dada na língua-alvo.
- 2 - É ensinado vocabulário e frases relacionadas com o dia-a-dia.
- 3 - É dada importância à comunicação oral.
- 4 - A gramática é ensinada de forma indutiva.
- 5 - A modelação e prática são utilizadas para ensinar novos tópicos.

- 6 - Usa-se “*realia*”⁹ para explicitar o vocabulário concreto e utiliza-se a associação de ideias para o vocabulário abstracto.
- 7 - Dá-se importância ao saber ouvir e falar.
- 8 - É valorizado o uso da pronúncia e a utilização da gramática de forma correcta.

Girard (1995:63) aponta algumas lacunas a esta metodologia,

o diálogo é de um modo geral artificialmente construído a partir de textos escritos que o professor convida os alunos a parafrasear com maior ou menor habilidade. Não se encontra nenhuma preocupação de progressão linguística nem de qualidade dos modelos de língua falada a propor aos alunos.

Embora sofra um período de declínio nos anos 30 do século XX, este método acaba por inspirar o seguinte, dando lugar ao Método Áudio-Oral.

2.3 Método Áudio-Oral (Méthode Audio-Orale)

Segundo Martinez (1996:59), o Método Áudio-Oral ou Audiolingual, emerge nos Estados Unidos, com a Segunda Guerra Mundial, aquando de uma forte aposta nas línguas estrangeiras. Cinquenta e cinco universidades norte americanas associam-se, criando a Army Specialized Training Program (ASTP)¹⁰.

Brown (2001:22) destaca que este método também ficou conhecido como Método do Exército¹¹, por permitir aos militares o desenvolvimento de línguas estrangeiras, num curto espaço de tempo, através de cursos intensivos de línguas onde constavam actividades para aperfeiçoamento da oralidade, exploração de diálogos e actividades ligadas à pronúncia.

⁹ Termo utilizado para definir objectos concretos e imagens de uso da Língua Estrangeira. Disponível na Internet em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Realia_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Realia_(education)) e acedida em 3 de Setembro de 2010.

¹⁰ Cf Martinez (1996:59) Cursos com vista à formação de profissionais capazes de utilizarem as línguas estrangeiras aquando das operações militares exteriores, na Ásia, no Pacífico e sobretudo na Europa.

¹¹ Cf Brown (2001:22). O termo original deste método é “*Army Method*”.

Os pressupostos teóricos deste método são influenciados pelos princípios da linguística estrutural (estruturalismo) de Saussure e Bloomfield, entre outros linguistas, bem como pela psicologia comportamentalista (behaviorismo) de Pavlov e Skinner, seus grandes defensores. Skinner, no seu livro, *Verbal Behavior* (1957), transpõe a teoria do “condicionamento operante”¹² ao modo como as pessoas interiorizam a língua materna. A língua-alvo passa a ser vista como um conjunto de hábitos a automatizar, através de um processo de estímulo-resposta. A metodologia apoia-se, desta forma, no estímulo-resposta-reforço, sendo cada exercício efectuado, seguido de reforço positivo ou negativo, de maneira a incentivar os alunos a habituarem-se a utilizar a língua de forma correcta.

O professor surge no centro do processo de ensino e aprendizagem, dirigindo o comportamento linguístico do aluno. Assim, o professor é como o líder de uma orquestra: conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos. (Celce-Murcia, 2001:37) De salientar, ainda, que ao professor cabe a função de corrigir automaticamente os erros cometidos pelos alunos, já que os erros são vistos como maus hábitos que convém cortar pela raiz. As respostas certas são, pelo contrário, constantemente enaltecidas através do reforço positivo. Esta metodologia que dominou nos Estados Unidos, entre as décadas de 40 e 60, assenta na valorização das competências auditivas e orais da LE em estudo, apresentando uma abordagem contrastiva e conferindo uma prioridade à oralidade, com o auxílio do magnetofone, de laboratórios de línguas e de exercícios estruturais intensivos.

O Método Áudio-Oral tinha como principais técnicas (Larsen-Freeman, 2003):

- Memorização de diálogos e de frases longas, parte por parte;
- Conversação em pares;
- Dramatização de diálogos memorizados;
- Jogos de repetição para memorizar estruturas ou vocabulário;
- Jogos de pergunta-resposta para praticar estruturas;

¹² Skinner criou este conceito a partir das suas experiências com ratos em laboratório, utilizando o equipamento que ficou conhecido como Caixa de Skinner, (1953). Por esse conceito explicou que, quando um comportamento é seguido da apresentação de um reforço positivo (recompensa) ou negativo (supressão de algo desagradável), a frequência deste comportamento aumenta. Disponível na Internet em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teorias_da_aprendizagem e acedida em 5 de Setembro de 2010.

- Jogos de completar diálogos;
- Jogo de construção de frases a partir de pistas (palavras) dadas;
- Jogo de transformação de frases negativas em afirmativas, etc.;
- Jogos gramaticais, através da repetição;
- Jogos com *minimal pairs* para treinar contrastes mínimos (sheep/ship, chin/tin).

Alguns críticos consideram que este método fomentava a formação de alunos papagaios que, por força dos hábitos adquiridos, se limitavam a repetir frases previamente construídas (Paiva, 2005). Os alunos não demonstravam capacidade de comunicar com falantes nativos, em situações reais de comunicação, parecendo esquecer tudo o que tinha sido anteriormente estudado e interiorizado em sala de aula.

Nos anos 60, aparece, em França, uma variante do Método Áudio-Oral ou Audiolingual, designado de Método Áudio-Visual.

2.4 Método Audiovisual (Méthode Audiovisuelle)

Na década de 60, emerge na Europa e mais especificamente em França, uma variante do método anterior, que privilegia a oralidade, recorrendo a uma combinação de novas tecnologias de reprodução da imagem e do som (magnetofone, filme, cor, entre outros). Martinez (1996:62) descreve-o como não associando apenas a imagem e o som com fins didácticos, mas unindo-os de tal forma que é à volta de esta associação que se constroem as actividades.

Em 1959, surge um elemento fundamental para o aparecimento desta nova variante, intitulado de “Français fondamental”, uma colecção lexical e gramatical reunindo as formas base da língua francesa e disponível num corpus oral gravado, que tinha por principal objectivo o ensino do FLE. Segundo Martinez (1996: 63), os trabalhos realizados no final da década de 50, por P. Rivenc, no CREDIF,¹³ e pela equipa de P. Guberina resultam na elaboração de uma metodologia designada de *Structuro-globale-audiovisuelle* (SGAV), tendo por princípios fundamentais uma teoria

¹³ Abreviatura de Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français. P. Rivenc contribui para a fundação deste centro no qual foi director-adjunto até 1965 e P. Guberina director.

linguística explicitamente estrutural (inspirada na linguística de C. Bally), uma teoria da aprendizagem baseada nos exercícios behavioristas e uma forte integração dos meios audiovisuais. O CREDIF constitui-se, com efeito, como um dos grandes impulsionadores do FLE, ensinando a língua falada fundamental a partir de diálogos gravados, cuja compreensão e memorização são facilitadas pela projecção de um filme fixo. Na metodologia Audiovisual, são criadas pequenas histórias, situações reais de comunicação, fixadas num filme fixo ou banda desenhada, associadas a uma gravação magnetofónica. De acordo com Girard (1995:57), este método revela-se muito vantajoso para os alunos principiantes numa LE, sobretudo nos dois primeiros anos, mas as limitações da técnica audiovisual impedem um maior aperfeiçoamento da língua em estudo.

Este método foi, na verdade, muito criticado por valorizar, tal como o anterior, a imitação da linguagem do ritmo e da intonação, menosprezando a dimensão sociológica da linguagem.

Para Moirand (1974, apud Pietraróia, 1997:48),

o que acabava sendo privilegiado pela mensagem verbo-icônica não era a comunicação, e sim, mais uma vez, o funcionamento das estruturas, o que acabava demonstrando a relativa pobreza nas possibilidades de comunicação verdadeira e na gama de modalizações trabalhadas.

A partir da década de 70¹⁴ as necessidades do ensino das línguas evoluíram, contribuindo o gerativista Chomsky e o sociolinguista Hymes, para o nascimento de uma nova doutrina em torno da Abordagem Comunicativa.

¹⁴ Nesta década ocorre um grande desenvolvimento na área da investigação em torno da aprendizagem da Língua Estrangeira, surgindo cinco novos métodos, conhecidos como “*Designer methods*” (Brown, 2001:24):

- A. Aprendizagem Comunitária de Línguas.
- B. Método Sugestopédico.
- C. Método Silencioso.
- D. Resposta Física Total
- E. Abordagem Natural

2.5 Abordagem Comunicativa (Approche Communicative)

Com a progressiva construção da designada Comunidade Europeia (CE)¹⁵, tornou-se fundamental a formação de um ensino das línguas à altura das novas necessidades. Como afirma Martinez (1996:84), esta abordagem emerge da vontade do Conselho da Europa em facilitar a mobilidade dos homens e a sua integração em sociedades ditas de “acolhimento”. Martinez (1996:85) confessa que o objectivo desta aposta visa o conhecimento recíproco das línguas estrangeiras de uma União Europeia cada vez mais alargada, para, desta maneira, poder desenvolver o bem-estar social e um melhor entendimento entre os seus vários membros.

Martinez (1996:85) destaca ainda, neste contexto, a criação do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR)¹⁶ para as línguas, descrevendo-o como “*outil essentiel pour la création d’un espace éducatif européen dans le domaine des langues vivantes.*”

É importante ressaltar que assistimos a uma mudança de paradigma, não podemos caracterizar a Abordagem Comunicativa como um método em si, na medida em que assenta em pressupostos teóricos que norteiam o ensino de línguas estrangeiras.

Esta abordagem, também designada de Aprendizagem Comunicativa, reúne um conjunto de aspectos sustentados por abordagens e metodologias anteriores, defendendo a inserção dos alunos num contexto de real necessidade de comunicação.

Segundo Brown (2001:43), a Abordagem Comunicativa “*é um conjunto de princípios e crenças unificado, porém fundamentado em amplas bases teóricas sobre a natureza da linguagem e de seu ensino e aprendizagem*”

O objectivo passa por ensinar o aluno a comunicar na língua-alvo e a adquirir uma competência de comunicação. De acordo com os trabalhos de Hymes, a noção de “competência comunicativa” envolve a capacidade de produção de enunciados

¹⁵ Termo utilizado, na altura, correspondente à actual União Europeia (UE). Em 1967, o Tratado de fusão criou um único conjunto de instituições das três comunidades, que foram referidos colectivamente como *Comunidades Europeias* (CE), embora geralmente apenas como *Comunidade Europeia*. Disponível na Internet em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Uni%C3%A3o_Europeia e acedida em 10 de Setembro de 2010.

¹⁶ “*Elaborado pelo conselho da Europa, no âmbito do Projecto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural” e adaptado à realidade portuguesa pelo Grupo de Trabalho criado para o efeito. Este Quadro constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa.*” Disponível na Internet em: http://www.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf e acedida em 13 de Setembro de 2010.

linguísticos tendo em conta a intenção de comunicação e consoante a própria situação de comunicação. O aluno deve assim ser levado à descoberta da realidade sociocultural inerente ao enunciado linguístico para que este possa reconhecer os elementos de uma situação de comunicação. O professor visa agora ser um mediador, orientador no processo de aprendizagem, procura guiar os seus discentes, devendo encorajá-los a participar na aula e respeitar as suas sugestões, o que constitui uma grande novidade e um romper com o passado, nomeadamente com a postura mais tradicional existente no Método de Gramática-Tradução.

O docente estimula ainda a cooperação entre os alunos e a própria comunicação entre os mesmos, privilegiando o contexto social e cultural da língua-alvo.

O professor procura fornecer um feedback aos discentes, depois da realização das actividades, para consciencializá-los sobre as suas potencialidades e fragilidades, bem como para ajudá-los a seguirem o rumo mais correcto, com vista ao desenvolvimento de cada um.

Relativamente aos erros, o professor não os corrige sistematicamente, sendo considerados como um procedimento natural no processo de aprendizagem do aluno. O aluno está no centro do processo, aprende a valorizar a sua própria experiência e participa de forma activa em actividades tão distintas e diversas como são por exemplo, as dramatizações ou “jeu de rôle”, os trabalhos de grupo, entre outros.

Nesta abordagem, os “documentos autênticos” ocupam lugar de destaque, nomeadamente os documentos extraídos da televisão e cinema, visto que apresentam situações “fictícias” mas representativas de situações “reais” de comunicação. São valorizadas da mesma forma as quatro grandes competências da comunicação ligadas ao “ouvir”, “falar” “ler” e “escrever”. Deixa-se, desta forma, de se dar primazia a uma, em detrimento de outra, como acontecia nos métodos anteriores.

As principais técnicas da Abordagem Comunicativa são (Larsen-Freeman, 2003):

- Dramatização de cenas propostas pelos alunos ou pelo professor;
- Jogos de cartões com pistas para os alunos fazerem perguntas autênticas;
- Textos com frases desordenadas para os alunos ordenarem;
- Uso de figuras em sequência, sugerindo histórias que os alunos tentam prever;

- Uso de material autêntico.

Podemos averiguar que, a partir do século XIX, o ensino das Línguas Estrangeiras sofreu a influência de diferentes teorias de ensino e aprendizagem. Cada método envolveu uma inovação, o confronto de ideias e conceitos distintos, não implicando forçosamente a rejeição da metodologia anterior. Abrangeu também o recurso a diferentes e novas tecnologias, na verdade, esta evolução teve em vista, como afirma Duque (2004), a procura de um “*método mais adequado*”.

É importante ressaltar que, nas últimas décadas, verificamos uma mudança de postura por parte dos investigadores, que abdicam da procura de um método único, para privilegiar o eclectismo, ou seja, o objectivo dos professores passa agora por flexibilizar, adaptar e integrar os diferentes métodos existentes de uma forma ponderada, consoante as suas crenças e o próprio contexto e grupo de estudantes em causa, sem nunca esquecer que cada aluno é único e peculiar.

Capítulo III. A Web 2.0 e a Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira

“Students have embraced Web 2.0 tools - blogs, YouTube, wikis, social bookmarking - in their personal lives. It is now time that educators incorporated these tools into their lessons, thus enabling students to see that education and new technology go hand in hand toward enhancing learning.”

(Crane, 2009:170)

Neste capítulo, abordaremos a utilização da Web 2.0 na aprendizagem do FLE. Começaremos por definir o conceito de Web 2.0, explicando a sua evolução e apresentaremos exemplos de possíveis aplicações desta segunda geração da Web na educação. Aprofundaremos mais particularmente o “YouTube” e o “Xtranormal” já que a maior parte dos vídeos utilizados durante a nossa investigação serão provenientes destes serviços. Aprofundaremos ainda o “Facebook”, visto que utilizaremos este serviço com os participantes do estudo, através da criação de um grupo restrito, com vista à formação de um efeito de comunidade para averiguar a reacção dos mesmos perante os vídeos explorados em sala de aula.

3.1 Conceito de Web 2.0



Figura 1: A Web 2.0 somos nós.

De acordo com Gervais (2007:4), a Web 2.0 é uma expressão fácil de reter, tendo sido lançada, em Outubro de 2004, por Tim O'Reilly¹⁷, durante uma sessão de brainstorming no *MediaLive International*. Segundo este mesmo autor (2007:4), O'Reilly nunca procurou definir a Web 2.0. Num longo artigo¹⁸, O'Reilly procura descrever este conceito, preferindo propor pistas do que impor um dogma propriamente dito.

*Web 2.0 is the business revolution in the computer industry caused by the move to the internet as platform, and an attempt to understand the rules for success on that new platform. Chief among those rules is this: Build applications that harness network effects to get better the more people use them (O'Reilly, 10-12-2006)*¹⁹.

Esta citação de O'Reilly espelha bem o desejo pretendido pelo fenómeno da Web 2.0, isto é, estimular a cultura do trabalho colaborativo e participativo entre os seus utilizadores, de forma a tirar partido da denominada “*inteligência colectiva*” defendida por Lévy (2000). “*The Web is no longer just a place to search for resources. It's a place to find people, to exchange ideas, and to demonstrate creativity before an audience*” (Crane, 2009:2).

Assistimos a uma mudança do papel do utilizador: este deixa de ser apenas consumidor da informação, passando agora também a produtor de conteúdos, e contribuindo de forma mais activa para a criação da própria Web. Na verdade, como afirma Alexander (2006:33), a Web social “*emerge como um dos componentes mais relevantes da Web 2.0*”, ou seja, privilegia-se uma utilização colaborativa da rede.

De acordo com Owen et al. (2006:4), a Web 2.0 permite o surgimento de novas formas de ferramentas de colaboração onde as pessoas podem trabalhar juntas para construir novos documentos ou produtos.

“It's made of people, it's not content” (Jarvis, citado por Owen et al., 2006:9).

¹⁷ Cf Gervais (2007:4), Tim O'Reilly é o fundador das edições O'Reilly, especializadas no domínio informático.

¹⁸ Cf Gervais (2007:4), <http://www.oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

¹⁹ Disponível na Internet em: <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html> e acedida em 15 de Setembro de 2010.

No quadro abaixo, O'Reilly visa demonstrar as diferenças existentes entre a Web 1.0 e a Web 2.0, contrapondo uma “velha Web” e uma nova “Web” respectivamente:

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

Tabela 1: What is Web 2.0. Tim O'Reilly (30-09-2005)

Para O'Reilly (2005), a principal diferença entre a Web 1.0 e a Web 2.0 incide numa nova visão da Web como plataforma. Para se entender a Web 2.0, é necessário considerar os dois aspectos que deram lugar ao seu nascimento. Um ligado à evolução tecnológica e outro, à necessidade de o homem partilhar e comunicar. Este fenómeno emergiu do desejo de se criar um novo conceito, para se voltar a dar o poder aos utilizadores, tornando os internautas actores da sua própria Web.

Hodiernamente, é imperativo que se verifiquem reajustes na área da educação para, desta forma, poder lidar e competir com a sociedade em que estamos inseridos, cada vez mais dependente da tecnologia.

Existem imensas aplicações educativas que se evidenciam pelo seu carácter cooperativo e colaborativo, e que podem ser extremamente úteis para o trabalho dos professores, de entre as quais podemos realçar as ferramentas do Google (Documents,

Calendar, Photos, Groups, ...), o Scribd, o SlideShare, os blogues, os discos duros virtuais (Dropbox), o Flickr, entre muitos outros.

Professores e alunos podem tirar proveito das ferramentas bem como das potencialidades da Web 2.0, proporcionando maior economia de tempo, novas e diferentes aprendizagens. *“It provides authentic learning experiences for learning, and it encourages global awareness, creativity, innovation, critical thinking, and collaboration”* (Crane, 2009:2)

Porém, para que esses benefícios se reflectam em contexto educativo, torna-se indispensável uma mudança de atitude, sobretudo no que diz respeito às práticas educativas nas nossas escolas. *“Web 2.0 significa usar a inteligência colectiva”* (Bergman, 2007).

Esta segunda geração da Web afigura-se como uma plataforma pronta a receber professores visto que facilita a sua tarefa. O docente pode construir espontaneamente e rapidamente o seu próprio site, sem precisar de dominar a linguagem HTML²⁰. Pode ainda publicar textos, fotos, vídeos (blogues)²¹, ficheiros áudio (podcasts)²², ou qualquer outro tipo de ficheiro gráfico ou audiovisual (discos rígidos virtuais), para utilizá-los em sala de aula, partilhá-los com outros professores ou recuperá-los em qualquer computador, do momento que esteja conectado à Internet.

Na verdade, a Web 2.0 oferece aos professores, plataformas gratuitas que permitem, para além de facilitar a auto-aprendizagem dos estudantes, a troca de experiências e a construção de comunidades colaborativas com outros colegas, através de wikis²³, redes sociais, ou plataformas como o Ning²⁴, por exemplo. Os professores

²⁰ Acrónimo para a expressão inglesa *HyperText Markup Language*, que significa *Linguagem de Marcação de Hipertexto*, é uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas na Web.

Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/HTML> e acedida em 16 de Dezembro de 2010.

²¹ Abreviatura do termo original weblog, usado pela primeira vez, em 1997, por Jorn Barger (cf. Blood, 2000). O blogue é um serviço na Web onde o autor (ou grupo de autores) escreve artigos que podem incluir materiais tais como texto, hiperligações, imagens, áudio e vídeo.

Disponível na Internet em: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html e acedida em 17 de Dezembro de 2010.

²² Segundo Moura e Carvalho (2006), o termo podcast é relativamente novo e surgiu em 1994 por Adam Curry, que descreveu a tecnologia como a possibilidade de descarregar conteúdos áudio das páginas web.

²³ O wiki tem por principal objectivo a publicação de informação na web, de forma colaborativa. De acordo com Seitzinger (2006: 11), os wikis são: *“the ultimate tool for constructive learning, providing a problem manipulation space, cognitive tools, learner-centeredness, and social presence through communities of learners, interactivity, and support, all in one place.”*

²⁴ É uma plataforma online que permite a criação de redes sociais individualizadas. Ning foi fundado em Outubro de 2005 por Marc Andreessen (criador do browser Netscape) e Gina Bianchini. O Ning é

podem, desta forma, disponibilizar conteúdos, desenhar actividades, bem como reforçar a participação dos alunos na composição e recomposição de conteúdos e de contextos.

Infindáveis recursos estão agora à livre disposição dos profissionais de educação, sendo difícil enumerar e elaborar uma lista exaustiva, tão grande é o florescimento de novos serviços bem como o eclipse de outros. Como declara Ferreira (2007:246), a “*espontaneidade que a Web 2.0 possibilita é um admirável veículo para o crescimento e desenvolvimento de um sem número de aprendizagens.*”

Podemos considerar que a Web 2.0, pela abundância de ferramentas à sua disposição, pode modificar a forma de trabalhar do professor de línguas estrangeiras em sala de aulas, enriquecendo e tornando a sua tarefa mais simples. Devemos, por isso, promover a partilha de experiências com toda a comunidade educativa sem esquecer, no entanto, que as ferramentas que facilitam a comunicação e a troca de informação, e que tanto popularizaram as redes sociais, são também as ferramentas que apresentam novos perigos para os quais ainda nem todos estão alerta.

Com efeito, não obstante as qualidades mencionadas, convém salientar que a Web 2.0 não é bem vista por toda a comunidade, sendo apontada por alguns como uma ameaça. Keen, um dos seus principais críticos, autor de “*The Cult of The Amateur; How Today’s Internet is Killing Our Culture*” (2007), adverte para o facto do trabalho colaborativo que permite, poder levar ao plágio e à pirataria, admitindo ainda que as pessoas não estão habituadas a escrever e reflectir, sendo por isso, mais fácil copiar que inovar.

Apesar de alguns autores patentear aspectos menos abonatórios da Web 2.0, devemos ressaltar que o professor de línguas não pode ficar indiferente à multiplicidade de tarefas que este fenómeno pode proporcionar.

A tecnologia, as ferramentas e a Web 2.0 estão, assim, ao dispor da sociedade, estando o valor educativo e social no poder de quem e como as utiliza.

3.2 Evolução da Web

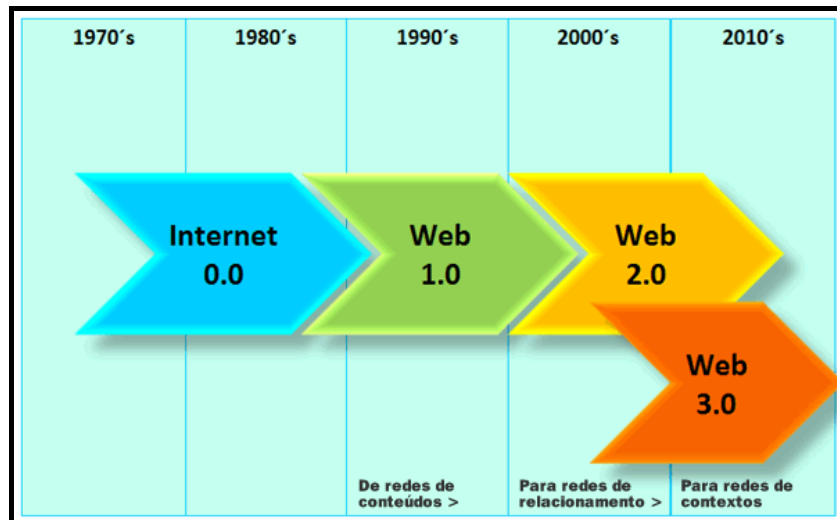


Figura 2: A evolução da Web²⁵

Em 1989, o inglês Tim Berners-Lee elaborou um projecto para promover a partilha de informação entre os colaboradores do CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire), através de um sistema de hipertexto, considerado como o protótipo da World Wide Web. O intuito inicial de Berners-Lee foi facilitar a partilha de documentos entre os cientistas que necessitavam de compartilhar as pesquisas entre si.

"The World Wide Web (W3) was developed to be a pool of human knowledge, which would allow collaborators in remote sites to share their ideas and all aspects of a common project" (Berners-Lee et al., 1994:76).

No ano seguinte, desenvolveu as ferramentas indispensáveis para se trabalhar na Web, dando início à World Wide Web. Assim, nasceram o protocolo HTTP (HyperText Transfer Protocol), a linguagem HTML (HyperText Markup Language), o primeiro Web browser e o editor Web WYSIWYG (inicialmente designado de World Wide Web e mais tarde renomeado de NEXUS), o primeiro servidor Web HTTP (conhecido como CERN httpd) bem como as primeiras páginas Web que explicavam o projecto em si. Desde então, Berners-Lee tem contribuído de forma decisiva para o desenvolvimento da Web.

²⁵Imagem disponível na Internet em: http://www.igov.com.br/mailling/2010/ti_gov/images/web_3.0.gif e acedida a 20 de Setembro de 2010.

A Web 1.0, correspondente ao primeiro período de existência da Web, a partir de 1990, destacou-se pela sua grande quantidade de informação disponível e acessível para todos, no entanto, o utilizador limitava-se a visualizar e ler os conteúdos das páginas Web sem poder participar activamente nas mesmas. Como referem Coutinho & Junior (2007:199), “*o papel do utilizador nesses cenários era o de mero espectador da acção que se passava na página que visitava, não tendo autorização para alterar ou reeditar o seu conteúdo*”: De ressaltar ainda que a maior parte dos serviços disponibilizados pela Web 1.0 eram pagos, sujeitos a licenças e com pouco ou mesmo nenhuma interactividade.

Uma das grandes novidades desta primeira geração da Web, prendeu-se com a possibilidade de acesso à informação e conhecimento, anteriormente apenas disponível em bibliotecas e arquivos. A evolução tecnológica e o aumento da largura de banda das redes permitiram, progressivamente, a expansão do acesso à informação multimédia a um cada vez maior número de utilizadores.

Na sua versão 1.0, a criação e a participação na Web estavam ao alcance de uma minoria, liderada por alguns informáticos e administradores. Com a chegada da Web 2.0, os utilizadores passaram a estar no centro deste fenómeno, já que qualquer internauta pode participar livremente e publicar a sua própria informação de forma rápida e acessível. “*With Web 2.0 almost anyone can become a publisher or a “content producer”*. *In Web 2.0 the creation of material or information on the Web is as much a part of the experience as the finding or reading of data had been in Web 1.0*” (Crane 2009:2).

Assiste-se, por isso, a uma evolução da Web no plano social, surgindo serviços que facilitam uma crescente interacção e colaboração na plataforma, o que beneficia a construção e a democratização do conhecimento, de que é exemplo a [Wikipédia](#).

O termo Web 1.0 refere-se ao período compreendido entre a invenção da Web e o surgimento, em 2001, do ponto com (.com). Este termo tem, na verdade, sido utilizado em ligação com o da Web 2.0 com vista à comparação de ambos.

Na viragem da Web 1.0 para a Web 2.0, as páginas estáticas da primeira Web, cujos conteúdos nem sempre eram actualizados, deram lugar a sites dinâmicos, facultando a palavra ao visitante.

De acordo com Solomon & Schrum (2007), a noção de internet já não se restringe à procura e utilização da informação, característica da estática Web 1.0. Podemos agora desfrutar de uma Internet participativa, colaborativa, onde todos podem

criar informação e partilhá-la, graças à riqueza de recursos/ferramentas como redes sociais ([Facebook](#), [Hi5](#), [MySpace](#), [Orkut](#), ...), blogues, websites, entre outros. Segundo Solomon & Schrum (2007:8), “*The Web is no longer a one-way street where someone controls the content. Anyone can control content in a Web 2.0 world.*”

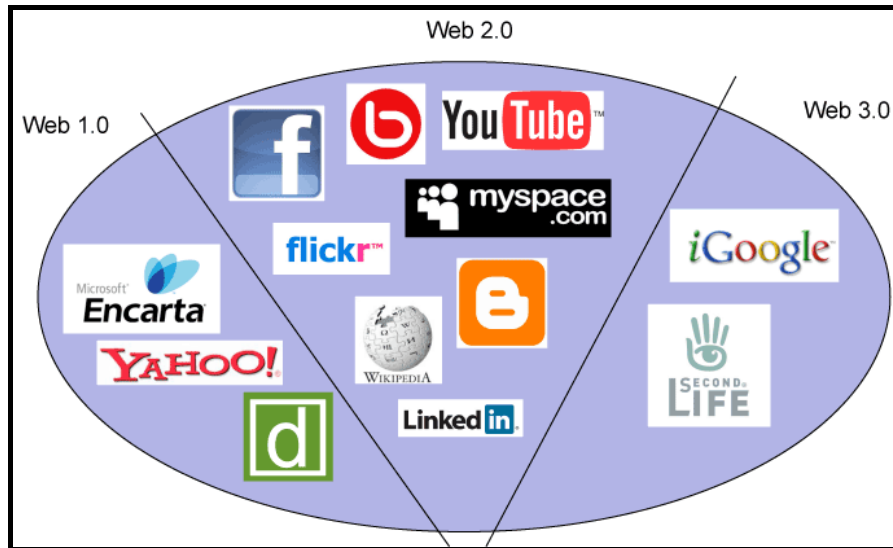


Figura 3: A evolução dos Websites²⁶

Assistiu-se, desta forma, a uma evolução dos sites Web, criados para serem consultados pelos internautas, a sites caracterizados pela partilha de informação, recursos, ideias, experiências, ficheiros ou para qualquer outra iniciativa destinada à criação de redes sociais ou espaços virtuais, visando a colaboração interpessoal.

Caminhamos para uma Internet onde a visualização de filmes, a audição de rádio, a leitura de notícias, a própria comunicação com os internautas poderá ser processada sem a necessidade de se abrir novas páginas e de se recorrer a novos sites.

Actualmente, todas as tecnologias da comunicação convergem, associam-se e fornecem imagem, som, link²⁷ ou localização, estando o utilizador no coração da Web, com total liberdade para criar conteúdo (textual ou multimédia) na Internet e partilhá-lo.

²⁶ Imagem disponível na Internet em:

<http://www.websitearchitecture.co.uk/blog/wp-content/uploads/2010/03/webmap.png> e acedida a 20 de Setembro de 2010.

²⁷ Termo inglês que significa "atalho", "caminho" ou "ligação", utilizado para designar as hiperligações do hipertexto. É uma referência num documento em hipertexto a outras partes deste documento ou a outro documento. Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hiperliga%C3%A7%C3%A3o> e acedido em 20 de Setembro de 2010.

No quadro abaixo, podemos observar as diferenças existentes entre a Web 1.0 e a Web 2.0:

Web 1.0	Web 2.0
<ul style="list-style-type: none"> - O utilizador é consumidor da informação; - Dificuldades inerentes à programação e à aquisição de software específico para criação de páginas na Web; - Necessidade de pagar para ter um espaço na rede, na maioria dos servidores; - Menor e reduzido número de ferramentas e possibilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - O utilizador é consumidor e produtor da informação; - Facilidades de criação e edição de páginas online; - O utilizador tem vários servidores para disponibilizar as suas páginas de forma gratuita. - Número de ferramentas e possibilidades ilimitadas.

Tabela 2: As características da Web 1.0 e Web 2.0

Segundo Gervais (2007:4), na sua “versão 2.0”, a Web não é somente uma modalidade de acesso a documentos mas torna-se numa verdadeira plataforma de aplicações. O utilizador pode interagir com os diferentes elementos da página: nomeadamente através da personalização dos conteúdos, da integração dos seus próprios media e da partilha com outros internautas, entre outras novas possibilidades.

A crescente evolução da Web permitiu a publicação e o acesso a uma imensa quantidade de informação, porém, contribuiu para alguma desorganização da própria Web. Constatamos que se torna cada vez mais difícil localizar e recuperar a informação de que precisamos.

A Web 3.0, ou Web Semântica, como também é denominada, nasce precisamente, deste desejo de se organizar, classificar, estruturar e anotar a informação assente na sua semântica. *“The Semantic Web is an extension of the current web in which information is given well-defined meaning, better enabling computers and people to work in cooperation”* (Berners-Lee, Hendler et al., 2001).

Esta Web tem por principal finalidade tornar mais eficaz a organização de toda a informação, usando para isso, tecnologias aptas a descrever os conteúdos através de metadados e ontologias. Estamos perante um tipo de Web que assenta numa maior capacidade de software em interpretar os conteúdos em rede, atribuindo resultados mais

objectivos e personalizados a cada pesquisa efectuada. Pretende-se que a rede organize e utilize de forma mais eficiente e inteligente o conhecimento já disponibilizado online.

A Web 3.0 será, desta forma, capaz de fazer por si só a pesquisa pretendida pelo utilizador, caminhando a passos largos para o mundo da inteligência artificial.

Neste contexto, não poderemos deixar de mencionar o paradigmático Wolfram Alpha, desenvolvido por Stephen Wolfram, em Março de 2009, através da sua empresa *Wolfram Research*. O Wolfram Alpha²⁸:

é um serviço online que responde às perguntas directamente mediante o processamento da resposta extraída de base de dados estruturados, em lugar de proporcionar uma lista dos documentos ou páginas web que poderiam conter a resposta, tal como fazem os mecanismos de busca.

Wolfram descreve este serviço como um “*computacional knowledge engine*”, podendo prover respostas nunca vistas antes. Esta ferramenta tem por objectivo “entender” as perguntas e formular respostas concretas às questões que possuem respostas factuais.

De acordo com Madeira (2009)²⁹, “*A Web 3.0 é a visão de uma era em que os motores de busca não se limitam a recolher e apresentar os dados que andam dispersos pela Internet, mas antes são capazes de “mastigar” essa informação e produzir respostas concretas.*”

Spivack (2007), explora já o conceito de Web 4.0, a *WebOS* (figura 4), justificando que entre 2010/2020 alcançaremos uma Web baseada em sistemas operativos na Web.

²⁸Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/WolframAlpha> e acedido em 22 de Setembro de 2010.

²⁹Cf Madeira (2009), disponível na Internet em: http://www.publico.pt/Tecnologia/o-que-e-a-web-30_1389325?all=1 e acedido em 22 de Setembro de 2010.

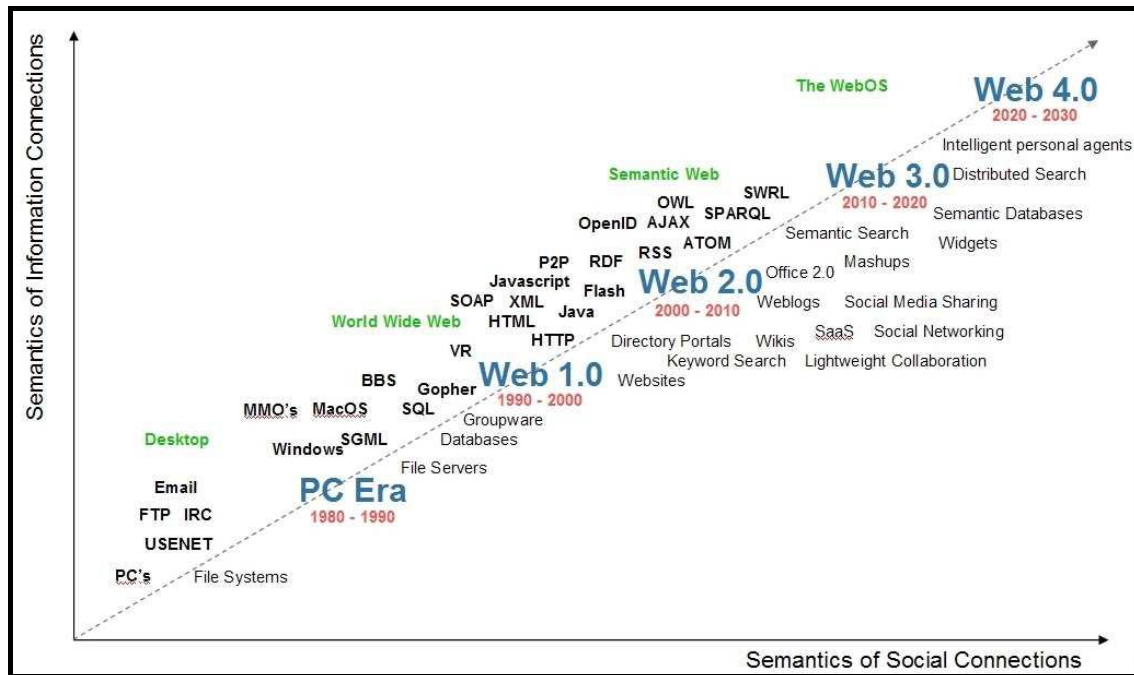


Figura 4: Evolução da Web 1.0 para a Web 4.0 (Radar Networks & Nova Spivack, 2007: s.p.)

3.3 Aplicações Web 2.0 na Educação

A Web 2.0 promoveu uma mudança de atitude na sociedade. A evolução da tecnologia permitiu o acesso à informação, a criação e publicação de conteúdos por parte de todos os utilizadores, que passaram, assim, a participar de forma mais activa na Web. As redes sociais ([Facebook](#), [Orkut](#), [Myspace](#), [Twitter](#), entre outras) são o exemplo concreto desta partilha de informação.

Segundo Castells (2010)³⁰, “as redes sociais começam para valer em 2002, com o Friendster. Ou seja: a pré-história tem menos de dez anos. Essa é a velocidade com a qual estamos trabalhando.”

Castells (1999:499) define redes como:

estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um

³⁰ Esta citação de Castells (2010) foi retirada de uma entrevista feita ao mesmo. Disponível em: <http://webmanario.wordpress.com/2010/09/> e acedida em 04 de Outubro de 2010.

sistema aberto altamente dinâmico susceptível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio.

Downes (2004) descreve o conceito de redes sociais da seguinte forma:

A social network is a website whereby individuals describe themselves in a personal profile, reveal themselves through participation in communities, and form networks of interactions by declaring one another to be 'friends'. The expressiveness of a social network is created through these networks, as 'friends of a friend' may be introduced to each other as having common interests, even though they may not have met previously.

As redes sociais representam, assim, sites de relacionamento ou comunidades onde os diversos utilizadores podem partilhar informação, opiniões, interesses pessoais e profissionais. Os internautas procuram através destas redes o reencontro de amigos, a formação de novas amizades, bem como o contacto com diferentes pessoas e a expansão da rede de relacionamento quer para fins pessoais ou profissionais.

Castells (2010)³¹ alerta que quem tentar restringir o acesso na internet ficará isolado.

Estamos em um mundo de redes sociais. Hoje as pessoas relacionam sua vida física com sua realidade na rede. Estão integradas. Não é uma virtualidade em nossa vida, é nossa realidade que se fez virtual. Essa é uma mudança fundamental. O que a internet permitiu é a autoconstrução das redes de relação, da organização social e das redes de pensamento. É a primeira vez na história que se produz uma autoconstrução da sociedade nessa escala.

Convém, no entanto, ressaltar, como avisam Pimenta & Freitas (2010:439), que:

Infelizmente, o uso dos serviços de redes sociais nem sempre é efectuado com as melhores intenções e a segurança e privacidade dos utilizadores finais é

³¹ Esta citação de Castells (2010) foi retirada de uma entrevista feita ao mesmo. Disponível em: <http://webmanario.wordpress.com/2010/09/> e acedida em 04 de Outubro de 2010.

afectada. Por outro lado, os desenvolvedores, devido a pressões, alusivas a ciclos de desenvolvimento curtos, custos e usabilidade, na maioria das vezes, optam por disponibilizar serviços simples de usar, mas menos seguros, e que negligenciam a privacidade.

No trabalho de campo efectuado por Pimenta & Freitas (2010), que envolveu uma exploração de 18 serviços de redes sociais, foram identificados os potenciais problemas de segurança e privacidade existentes e indicadas algumas recomendações.

Quanto ao registo nas redes, detectaram-se algumas lacunas ligadas ao facto de os utilizadores desconhecerem a vulnerabilidade da palavra-passe, de existirem registos de utilizadores falsos e/ou problemáticos, de aparecer uma procura de registo de utilizadores com idade inferior à exigida pelo serviço. Para procurar resolver esta situação, foi recomendada a adopção de restrições de validação da palavra-passe mais seguras do que as desenvolvidas actualmente, bem como a verificação da idade do utilizador, sempre que assim seja definida nos termos de uso e sempre que seja consentido aos utilizadores a divulgação de conteúdos impróprios às crianças e jovens.

No que concerne à gestão do perfil, registaram-se falhas ligadas com a agregação de dossiês digitais, reconhecimento de faces, informação disponível a utilizadores não desejados e ainda roubo de identidade. Como alternativa, Pimenta & Freitas (2010:441) sugerem “*a adopção de opções de privacidade alusivas à visibilidade da informação do perfil por blocos de informação.*” É aconselhado que o utilizador tenha pleno controlo sobre aquilo que tenciona partilhar.

No que à alteração da palavra-passe diz respeito, foram encontrados problemas de roubo da mesma através de ataques de força bruta, dicionário ou crack. Os autores supramencionados aconselham que esta alteração seja seguida pela solicitação da autenticação, devendo existir restrições de validação da palavra-passe e definição da avaliação da mesma. Recomendam ainda que a palavra-passe seja actualizada entre 30 a 120 dias, após a sua última alteração.

Relativamente à recuperação da palavra-passe, permanecem alguns problemas tais como o roubo da palavra-passe e o desconhecimento por parte do utilizador da fragilidade da mesma. Para efectuar o processo de recuperação da palavra-passe,

Pimenta & Freitas (2010:441) recomendam “*a solicitação de um CAPTCHA³² baseado na orientação de imagens, e envio de hiperligações via correio electrónico, que permitam a definição de uma nova palavra-passe.*”

Quanto ao armazenamento e partilha de recursos, foram revelados problemas ligados ao reconhecimento de faces, recursos disponíveis a utilizadores não desejados, dificuldade de eliminação da informação, conteúdo abusivo, divulgação de recursos de um utilizador por outro utilizador não autorizado, *spam*, *phishing*, *pharming*, XSS, vírus, *worms*. Pimenta & Freitas (2010:441) evidenciam, por exemplo, o facto de o “Facebook” só permitir a denúncia de vídeos e imagens. Estes autores recomendam a implementação de opções de privacidade por recurso e grupo de recursos, englobando a visualização, a partilha e o descarregamento, de forma a proporcionar ao utilizador um maior controlo sobre os seus recursos. Defendem ainda a existência de locais próprios para denúncias das infracções encontradas.

No que à associação de metadados diz respeito, detectaram-se várias fragilidades: comentários e marcadores indesejados, marcas e notas indesejadas, dificuldade na eliminação de informação secundária, vírus, *spam*, *worms*, *phishing*, *pharming*, assédio, entre outros. Pimenta & Freitas (2010), defendem a implementação de opções de privacidade, de restrições de comunicação, denúncia e bloqueio de utilizadores para que o utilizador possa desfrutar de um maior controlo na gestão de contactos.

Quanto ao envio/recepção de mensagens, registaram-se problemas ligados com a informação disponível a utilizadores não desejados, dificuldade na eliminação da informação secundária, *spam*, vírus, *phishing*, *pharming*, mensagens indesejadas, assédio, entre outros. Para estes casos, é sugerida a implementação de denúncia e restrições de comunicação.

Relativamente à pesquisa, o problema encontrado prende-se com a divulgação de informação indesejada aquando dos resultados da mesma. Para superar esta situação, Pimenta & Freitas (2010:443) recomendam “*a implementação de opções de privacidade direccionadas para a pesquisa.*”

³² Cf Pimenta & Freitas (2010:444), “*R. Gosswiler, M. Kamvar, e S. Baluja. What’s up CAPTCHA? A CAPTCHA based on image orientation. In Proceedings of WWW, 2009.*” Disponível em <http://www.richgosswiler.com/projects/rotcaptcha/rotcaptcha.pdf> e acedida em 05 de Outubro de 2010.

No que concerne ao cancelamento e reactivação da conta de utilizador, verificou-se que se torna difícil a eliminação definitiva do perfil bem como a eliminação de informação secundária. Estes autores sustentam que a eliminação da conta deveria ser seguida de uma opção que permitisse a eliminação definitiva ou eliminação temporária, possibilitando no segundo caso, a reactivação da conta.

Pimenta & Freitas (2010:444) concluem que são vários os problemas de uso dos serviços de redes sociais e que muitos podem ser contornados ou mesmo solucionados.



Figura 5: Os Media sociais³³

O fenómeno dos media sociais tem-se afirmado progressivamente na nossa sociedade. Como afirmam Pereira & Andrade (2009), em Portugal, as plataformas ligadas aos media sociais, já atraem mais de 70% dos utilizadores da Internet e é o terceiro país europeu com maior taxa de adesão.

Como referem Pereira & Andrade (2009), “*deve definir-se media sociais como serviços ou plataformas, comunidades virtuais como o conjunto de indivíduos que utiliza esses serviços e rede social como o conjunto de ligações que estes estabelecem livremente entre si.*”

O poder de comunicação, que outrora provinha dos media tradicionais³⁴ e era difundido por especialistas, passou a advir dos media sociais, envolvendo uma multiplicidade de consumidores, onde cada um está no centro da internet, podendo publicar e partilhar os seus conteúdos com a restante comunidade.

³³ Imagem disponível na Internet em:

<http://www.culturetec.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/08/redes-sociais.jpg> e acedida em 05 de Outubro de 2010.

³⁴ Por media tradicionais, entendemos a televisão, a imprensa e a rádio.

De acordo com Reuben (2008:1), citado por Pereira & Andrade (2009), “*os media sociais estão a redefinir como nós nos relacionamos uns com os outros enquanto humanos e enquanto humanos como nos relacionamos com as organizações que nos servem.*”

Pereira & Andrade (2009) identificam seis tipos de plataformas ligadas aos media sociais, tendo por base um dos mais relevantes princípios do marketing, a identificação do benefício que cada serviço gera para o utilizador.

- **Plataformas de publicação**

Estas plataformas proclamam a livre comunicação e interacção dos seus utilizadores, com vista a uma partilha de ideias e convicções entre a comunidade envolvida. Apregoam a livre expressão, disponibilizando ferramentas para publicação, onde surgem com lugar de destaque os blogues ou blogs, isto é, páginas Web onde o autor ou grupo de autores escreve artigos que podem incluir materiais como texto, hiperligações, imagens, áudio e vídeo (Blood, 2000).

- **Plataformas de discussão**

Esta categoria surge ligada ao conceito de fórum, ou seja, promovem um espaço virtual onde diversos utilizadores podem debater e partilhar ideias entre si.

Marques (2008), citado por Pereira & Andrade (2009), descreve fórum como:

uma forma simples, popular e segura de encontrar pessoas que têm em comum consigo os mesmos interesses e/ou hobbies e que procuram respostas a questões e estão dispostas a dispensar algum do seu tempo a partilhar os seus conhecimentos com os outros. A conversa não decorre normalmente em tempo real. São criados tópicos de discussão e subtemas do tema principal sobre o qual o fórum se debruça e cada um dos seus membros deixa aí as suas questões e contribuições que outros poderão simplesmente ver ou também responder.

- **Plataformas de partilha**

Os media sociais são reconhecidos pelo seu carácter colaborativo, estas plataformas permitem a publicação e partilha de todo o tipo de ficheiro, como nomeadamente áudios, vídeos e imagens. O YouTube afigura-se como uma referência neste tipo de plataformas, sendo considerado como o maior e mais popular repositório

de vídeos dos nossos dias. De ressaltar o facto da partilha de vídeos, no caso mencionado do YouTube, não se restringir à própria plataforma, na medida em que um vídeo deste serviço pode também ser incorporado noutra espaço da Web.

- **Plataformas de relacionamento**

Estas plataformas possibilitam o encontro ou reencontro de amigos, colegas ou familiares. Cada utilizador pode criar um perfil, indicando os seus dados e interesses pessoais, de forma a se dar a conhecer à comunidade. A finalidade destas plataformas consiste no agrupamento de utilizadores consoante os perfis pretendidos bem como na organização e formação de grupos com interesses em comum, estando por isso, estes serviços associados ao conceito de rede social.

- **Plataformas de agregação de conteúdos**

Nestas plataformas dominam os motores de pesquisa como o Google, a [Yahoo](#) e ainda o *social bookmarking*³⁵, caso do [Delicious](#). Os serviços criados por empresas, designados como motores de pesquisa, possibilitam a qualquer utilizador a procura de informação na internet, podendo os resultados das pesquisas serem influenciados pelo *Search Engine Optimization (SEO)*³⁶.

O *social bookmarking* visa facilitar ao utilizador a agregação, num só local, de informação do seu próprio interesse, que poderá ser sempre consultada de qualquer lugar ou dispositivo desde que tenha acesso à Internet.

- **Plataformas de entretenimento**

Nesta categoria surgem dois conceitos diferentes: os mundos virtuais e os jogos. A noção de mundo virtual remete-nos para a recriação do mundo em que vivemos, para um ambiente simulado dominado pela criatividade. Os espaços virtuais podem estar, ou não, relacionados com a realidade aumentada, a realidade virtual imersiva ou não

³⁵ O Social Bookmarking, resumidamente, é um sistema de bookmarks (também conhecido como favoritos ou marcadores) online, público e gratuito, que tem por finalidade disponibilizar seus favoritos na internet para o seu fácil acesso e para partilhar com os usuários deste tipo de serviço. Pode ser classificado como parte do conceito que é chamado de Web 2.0. Disponível na Internet em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Social_bookmarks e acedida em 05 de Outubro de 2010.

³⁶ O SEO consiste no conjunto de estratégias com o objectivo de potencializar e melhorar o posicionamento de um site nas páginas de resultados naturais (orgânicos) nos sites de busca. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Otimiza%C3%A7%C3%A3o_para_motores_de_busca e acedida em 05 de Outubro de 2010.

imersiva. Na realidade não imersiva, os usuários podem interagir através de avatares³⁷, num espaço em três dimensões (3D), onde se podem deslocar e viver uma segunda vida, ou seja, desfrutar uma vida paralela, sem constrangimentos de espaço e de tempo. Nos mundos virtuais, os utilizadores são apenas movidos por objectivos pessoais. O *Second Life* surge como o mundo virtual mais popular dos utilizadores da Internet.

O conceito de jogo envolve também a existência de personagens encarnadas por utilizadores e ambientes virtuais (*Massively ou Massive Multiplayer Online Role-Playing Game ou Multi massive online Role-Playing Game*, MMORPG³⁸), no entanto, obriga os utilizadores a cumprir determinados objectivos e missões, ficando desta forma, condicionados às regras do próprio jogo.

O carácter social e colaborativo desta segunda geração da Web pode também ser aplicado em contexto educativo. Na verdade, as ferramentas da Web 2.0 oferecem infindáveis recursos para potenciar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e aprendizagem. *“Web 2.0 programs are rapidly becoming tools of choice for a growing body of classroom educators, who are discovering that these tools provide compelling teaching and learning opportunities”* (Crane 2009:1).

Na tabela 3 podemos averiguar as diferenças existentes entre os ambientes de aprendizagem tradicionais e os novos e como se assemelham com as diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0.

Ambientes de Aprendizagem Tradicionais	Novos Ambientes de Aprendizagem
Instrução centrada no professor	Aprendizagem centrada no aluno
Estímulo de um só sentido	Estímulo multisensorial
Progresso para um caminho único	Progresso por múltiplos caminhos
Meio de comunicação único	Comunicação multimédia
Trabalho Individual	Trabalho colectivo
Transmissão de Informação	Intercâmbio de Informação
Aprendizagem passiva	Aprendizagem activa, exploratória,

³⁷ De acordo com Pereira & Andrade (2009), o avatar está associado à recriação virtual de um utilizador.

³⁸ O MMORPG é um jogo de interpretação de personagem online e em massa para múltiplos jogadores. É um jogo de computador e/ou videogame que permite a milhares de jogadores criarem personagens em um mundo virtual dinâmico ao mesmo tempo na Internet. MMORPGs são um subtipo dos Massively Multiplayer Online Game (Jogos Online Massivos para Múltiplos Jogadores). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/MMORPG> e acedida em 05 de Outubro de 2010.

	baseada na investigação
Aprendizagem factual, baseada nos saberes	Pensamento crítico e tomada de decisões esclarecidas
Resposta reactiva	Acção proactiva/planeada
Contexto artificial/isolado	Contexto autêntico, do mundo real

Tabela 3: Diferenças entre os ambientes de aprendizagem tradicionais e os novos. Baseado na tabela de Patrício (2009), adaptado de Estándares en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para docentes, ISTE – Sociedad Internacional para las TIC en Educación (2008)

A utilização e aplicação da Web 2.0 em sala de aula pode proporcionar a criação de conhecimento novo, cooperativo e colectivo, em prol da aprendizagem, para além de possibilitar a interiorização das competências exigidas no século XXI. *“The knowledge our students gain from engaging with Web 2.0 technologies fosters communication and information literacy skills that are required in the twenty-first century”* (Crane 2009:2).

Para a nossa investigação, aprofundaremos algumas aplicações da Web 2.0, identificadas como mais adequadas para o nosso contexto, relativo à utilização do vídeo no ensino do FLE.

3.3.1 O YouTube em Francês Língua Estrangeira

Em Fevereiro de 2005, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, reunidos numa garagem de San Francisco, projectam a realização de um serviço, o [YouTube](#), aquele que viria a ser o maior e mais popular repositório de vídeos dos nossos dias. O objectivo dos três amigos e ex-funcionários da PayPal, uma empresa de gerenciamento de transferência de fundos, consistia em permitir a qualquer utilizador alojar online os seus vídeos de viagem.

De realçar que a ideia deste novo serviço surgiu depois das grandes dificuldades sentidas por estes três amigos ao pretenderem partilhar os seus próprios vídeos na Internet, contrariamente ao que já acontecia com fotos. Assim, nasceu a ideia de se criar um serviço que funcionasse como um repositório de vídeos de viagem na World Wide Web. *“Mas cedo evolui para outro tipo de portal, o de partilha de vídeos alusivos a diversas temáticas”* (Caetano & Falkembach, 2007; citados por Carvalho, 2008). Na verdade, a partilha de conteúdos audiovisuais, através do Macromedia Flash, estendeu-se rapidamente a excertos de filmes, programas televisivos, videoclips, vídeos amadores, etc.

De acordo com Paolillo, 2008; Brunet, 2007; citados por Carvalho, 2008,

o YouTube destaca-se como o site de partilha de vídeo que mais tem atraído o público em geral, onde a diversidade é grande: vídeos caseiros a artísticos, vídeos feitos com telemóveis que documentam momentos importantes na história do planeta, extractos de programas televisivos, são alguns dos exemplos.

“De facto, em Julho de 2006 foram vistos cerca de 100 milhões de vídeos no YouTube e todos os dias são publicados nesse site quase 65 mil novos ficheiros de vídeo” (Caetano & Falkembach, 2007; Loureiro, 2007; citados por Carvalho, 2008).

Este serviço permite carregar, visualizar, partilhar, produzir e publicar vídeos em formato digital.



Figura 6: Logótipo do YouTube³⁹

Utilizar o YouTube em contexto educativo é, hoje em dia, uma tarefa muito simples. O professor/utilizador terá, inicialmente, que criar uma conta no YouTube, (através de um clique, em criar conta, na página de abertura e seguir os passos indicados), de forma a poder alojar o vídeo criado ou então utilizar um vídeo já existente, através duma pesquisa por palavras-chave no site. De realçar que o tamanho do vídeo a alojar não poderá exceder os 100 Megabytes (MB).

“Alguns professores começam a sentir a necessidade de se familiarizarem com as ferramentas da Web 2.0, de aprender a manuseá-las a favor da melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Caetano & Falkembach, 2007; citados por Carvalho, 2008).

³⁹ Imagem disponível na Internet em: <http://www.ipjornal.com/wp-content/uploads/2009/08/youtube-logo.jpg> e acedida em 06 de Outubro de 2010.

Quem também não tem resistido a tal apelo do YouTube são os alunos e alguns profissionais do ramo da Educação, que o têm usado como ferramenta quer de disseminação de informação, através, por exemplo, de explicações de conteúdos programáticos de forma sintética e apelativa, anúncio de eventos escolares ou visitas de estudo, divulgação de tarefas/instruções para a realização de trabalhos, quer de liberdade criativa, através, por exemplo, de apresentação de trabalhos de grupo por parte dos alunos (Burden & Atkinson, 2007; Conway, 2006; citados por Carvalho, 2008).

A partilha de arquivos proporcionada pelo YouTube facilita a troca de ideias e informação entre todos os seus utilizadores, promovendo uma utilização colaborativa da rede. “Com efeito, o YouTube pode ser um repositório de experiências educativas aliadas à interactividade e à socialização” (Karimi, 2008; Loureiro, 2007; citados por Carvalho, 2008).

É de ressaltar que cabe ao professor, aquando da preparação prévia do vídeo que vai expor em sala de aula, ter em conta o nível e grau de maturidade da turma envolvida bem como as actividades a desenvolver após a sua visualização, de forma a adequar o vídeo ao contexto e à turma em causa. No caso específico das línguas, e mais particularmente do FLE, o docente deverá, para além dos factores já mencionados, ter em especial atenção que, uma linguagem audiovisual pouco clara, um ruído de fundo, um diálogo entre dois intervenientes francófonos a falar em “verlan”⁴⁰, um vocabulário demasiado cuidado, o uso de gírias ou regionalismos, poderão ser alguns exemplos ou situações suficientes para perturbar e desmotivar a audiência.

No entanto, os vídeoclips publicados encontram-se marcados pela capacidade individual do seu produtor. Por exemplo, cada professor deve ser capaz de alterar as imagens (fixas ou móveis) capturadas, conjugá-las, misturá-las e acrescentar-lhes efeitos, de acordo com os objectivos previstos para a sua

⁴⁰ O Verlan é uma maneira de se expressar em língua francesa caracterizada pela inversão da posição das sílabas ou das letras da palavra. O nome vem de *l'envers* (pronunciado *lanver*, em francês), que significa "o inverso". Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Verlan> e acedida em 07 de Outubro de 2010.

aplicação, designadamente, a (re)construção de conhecimento, a aplicação de conteúdos curriculares ao quotidiano e o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos (Christensen & Hurt, 2008; Bidarra, 2007; citados por Carvalho, 2008).

Caetano & Falkembach (2007: 4), citados por Carvalho (2008), consideram que *“o professor deve-se apropriar das mídias para poder alcançar os seus alunos” uma vez que é fruto dessa interacção que se enriquecem os ambientes de aprendizagem, tornando-os mais atractivos e fazendo do aprender algo agradável.*”

Segundo Cruz & Carvalho (2007: 246), citados por Carvalho (2008),

Os progressos tecnológicos e o contributo das ciências da educação colocam ao alcance dos professores e dos alunos ferramentas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem que, correctamente aplicadas, podem colaborar para a criação de um papel activo e eficaz na construção da sua aprendizagem.

“As tecnologias Web 2.0 são muito atractivas e proporcionam ao estudante independência e autonomia, maior colaboração e maior eficiência pedagógica” (FIB, 2007).

O professor de FLE pode recorrer a vídeos do YouTube com os seguintes objectivos:

- Visualizar programas educativos e documentários.
- Conhecer a cultura e história de um país, região ou cidade.
- Relembrar acontecimentos históricos.
- Visualizar vídeos autênticos relativos aos temas em estudo.
- Interiorizar a gastronomia de um país, região ou cidade.
- Analisar diálogos, entrevistas.
- Lançar um debate sobre um tema em estudo.
- Analisar um determinado conteúdo gramatical.
- Produzir um texto escrito a partir da visualização.
- Realizar dramatizações.
- Recapitular a matéria dada.
- Efectuar ditados.

- Exercitar a pronúncia das palavras.
- Adquirir vocabulário novo.
- Realizar exercícios lacunares.
- Produzir vídeos ligados aos conteúdos em estudo.
- Motivar o aluno ao estudo de um novo conteúdo.

Podemos assim afirmar que o YouTube, o maior e mais popular repositório de vídeos da Web 2.0, se pode tornar numa ferramenta útil em contexto educativo, mais especificamente no ensino do FLE, pela interacção, participação que pode permitir entre os alunos, bem como pela diversidade de actividades que pode proporcionar através da multiplicidade de conteúdos disponíveis.

São inúmeras as formas de utilização do vídeo em contexto educativo, cabendo ao professor efectuar uma preparação prévia do mesmo, para estimular os alunos a desenvolverem competências nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita) e habilidades necessárias para uma aprendizagem mais significativa.

De ressaltar ainda outra ferramenta da Web 2.0, o TeacherTube, criado por Jason Smith e lançado em 2007, tem como principal intuito a partilha de vídeos, sendo dirigido a docentes, educadores e restantes profissionais de educação, de forma a promover as potencialidades pedagógicas da Web no ensino-aprendizagem.

O TeacherTube pretende, assim, ser um site de partilha de vídeos, disponível a toda a comunidade educativa. Tal como no YouTube, o facto de se poder comentar os vídeos, permite uma maior interacção, troca de informações e reflexão entre os vários utilizadores. Esta ferramenta pode constituir-se de grande utilidade para os professores de LE, particularmente para os de Inglês Língua Estrangeira, já que a maior parte dos vídeos disponibilizados se encontram nesse idioma. O TeacherTube não será uma ferramenta por nós utilizada aquando da investigação por entendermos que para o FLE não se afigura como a mais adequada. Na verdade e sem querermos menosprezar a ferramenta em questão, optamos pelo YouTube pela riqueza de vídeos à nossa disposição bem como pela utilidade dos mesmos para o nosso contexto de FLE.

3.3.2 O Xtranormal em Francês Língua Estrangeira

O [Xtranormal](#) representa mais uma ferramenta intuitiva com potencial educativo, particularmente no ensino das línguas estrangeiras. Esta ferramenta permite a visualização, criação, edição e partilha de animações tridimensionais (3D), tendo sido lançada em Outubro de 2006⁴¹.

O professor/utilizador terá, inicialmente, que criar uma conta no Xtranormal, (através de um clique, em criar conta, no canto superior direito da página de abertura e seguir os passos indicados), de forma a poder encetar a criação de uma animação como um verdadeiro realizador. O utilizador deve começar por definir se pretende usar uma ou duas personagens. Terá, de seguida, que preparar o guião da sua história e posteriormente escolher, no menu à disposição, o ambiente, a banda sonora, os ângulos de câmara, os efeitos sonoros, os actores, correspondentes a avatares em 3D, e as vozes consideradas mais adequadas para o contexto. Terá ainda que digitar nas caixas de texto as falas pretendidas, adicionando os blocos de texto necessários para o efeito, para assim, obter uma animação no estilo *Pixar*⁴², ou seja, com imagens de alta qualidade.

O usuário tem ainda a possibilidade de seleccionar exactamente o que cada personagem deve realizar em cena. Assim, podemos sincronizar com perfeição as expressões e reacções dos personagens às falas, na medida em que este serviço nos possibilita trabalhar com cada palavra expressa pelos personagens. Na verdade, averiguamos que as acções são inseridas nos blocos de texto de uma forma muito intuitiva e acessível. O método utilizado nesta ferramenta consiste no *text-to-speech*⁴³, ou seja, este sistema interpreta o texto digitado e converte-o em áudio. No entanto, se o utilizador preferir uma animação mais real, pode optar pelo recurso a aplicações de falas gravadas.

De salientar que, no caso do FLE, é aconselhável esta última opção, visto que a voz se torna mais perceptível e ao recorrerem à própria voz, os alunos tornarão a sua

⁴¹Disponível na Internet em <http://web20erc.eu/node/191> e acedida em 08 de Outubro de 2010.

⁴² Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pixar> e acedida em 08 de Outubro de 2010.

⁴³ Esta expressão inglesa representa a síntese de voz e é o processo de produção artificial de voz humana. Um sistema informático utilizado para este propósito é denominado sintetizador de voz, e pode ser implementado em software ou hardware. Um sistema texto-voz (ou *text-to-speech*, *TTS* em inglês) converte texto em linguagem normal para voz; outros sistemas interpretam representação linguística simbólica (como transcrição fonética) em voz. Disponível na Internet em: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADntese_de_voz e acedida em 08 de Outubro de 2010.

animação mais autêntica, para além de praticarem a pronúncia e o vocabulário adquirido.

Depois da história montada, o utilizador pode finalmente publicar no site a sua animação para que qualquer utilizador possa visualizar, comentar e mesmo votar na mesma, tal como sucede noutras ferramentas da Web 2.0. O serviço dá-nos ainda a possibilidade de publicarmos directamente a nossa animação em blogues, redes sociais ou ainda no YouTube, desde que tenhamos conta aberta.

Em caso de dúvida, o usuário poderá sempre apoiar-se nas dicas disponibilizadas de forma a levar o seu projecto a bom porto. Outra opção disponível, prende-se com o facto de se poder editar animações disponíveis na plataforma e criadas por outros utilizadores. Quem pretender usufruir deste serviço em modo offline⁴⁴, poderá fazê-lo através do descarregamento do *Xtranormal STATE*.

O slogan do Xtranormal “*If you can type, you can make movies*” é bem revelador da simplicidade deste serviço, incita os utilizadores a criarem animações argumentando que “*se é capaz de escrever, é capaz de criar filmes*”.

A utilidade deste serviço no ensino das LE, nomeadamente do FLE, prende-se com o facto de se poder criar facilmente, tanto por professores como alunos, pequenas animações, aumentando assim o leque de actividades a realizar em sala de aula. De ressaltar que este serviço também pode ser aplicado noutras línguas estrangeiras, casos do Espanhol e Inglês, por exemplo.

O professor de FLE pode recorrer ao Xtranormal com os seguintes objectivos:

- Conceber diálogos ou entrevistas para apresentação de conteúdos aos alunos.
- Criar um filme, entre os vários elementos da turma, com o vocabulário aprendido na aula.
- Criar diálogos para contextualização de determinadas realidades.
- Conceber, em trabalho de pares, animações utilizando as expressões idiomáticas aprendidas na aula.
- Desenvolver animações para colocação num blogue de turma e que poderão ser utilizadas para revisão ou recapitulação dos conteúdos abordados.

⁴⁴ Estar *offline* (ou *off-line*) representa a indisponibilidade de acesso do usuário à rede ou ao sistema de comunicações. Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Offline> e acedida em 07 de Outubro de 2010.

- Conceber animações que poderão ser posteriormente usadas para actividades de compreensão oral e /ou escrita.
- Criar filmes com histórias sem fim que possibilitarão aos alunos a redacção do seu desfecho, dando largas à sua imaginação.
- Lançar debates através de diálogos ou entrevistas.
- Formular exercícios lacunares.
- Criar e simular dramatizações, também denominados de “*jeux de rôles*”.
- Recontar histórias ou acontecimentos passados.
- Reconstituir acontecimentos históricos.
- Motivar o aluno ao estudo de um novo conteúdo.

Esta ferramenta afigura-se como um potencial educativo, pelo seu carácter intuitivo e de fácil usabilidade, pelo facto de poder envolver qualquer grau ou nível de escolaridade, designadamente, no caso de alunos de LE dos terceiro ciclo e secundário, pela variedade de opções à disposição, bem como pelo carácter colaborativo que permite.

Podemos, assim, afirmar que o Xtranormal possibilita trabalhar com os alunos diferentes competências nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita), e, tudo isto, de uma forma lúdica, contando com a colaboração e participação de todos os intervenientes em sala de aula.

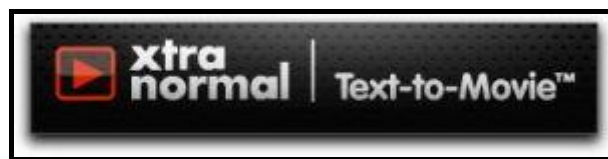


Figura 7: Logótipo do Xtranormal⁴⁵

⁴⁵ Imagem disponível na Internet em: http://evtdigital.files.wordpress.com/2010/03/xtranormal_logo.jpg?w=300&h=72 e acedida em 07 de Outubro de 2010.



Figura 8: Exemplo de uma animação criada com o Xtranormal⁴⁶

3.3.3 O Facebook em Francês Língua Estrangeira

O [Facebook](#) é um media social que, devidamente projectado, se constitui como mais um elemento da Web 2.0 com potencial educativo passível de ser aproveitado no ensino das línguas estrangeiras. Esta ferramenta permite, entre outras opções, a criação de perfis, listas de interesses pessoais, com possibilidade de troca de mensagens privadas e públicas entre os seus vários membros, tendo sido lançada em 4 de Fevereiro de 2004⁴⁷ e fundada por Marc Zuckerberg.

Inicialmente, este serviço estava apenas disponível a estudantes da Universidade de Harvard, local onde estudou o seu fundador, sendo posteriormente expandido a outras universidades norte americanas. O objectivo foi a criação de uma rede entre os seus estudantes que fomentasse o relacionamento social, facilitasse a comunicação entre amigos, família e colegas de trabalho. A partir do dia 11 de Setembro de 2006, este serviço disponibilizou a todos os usuários com idade mínima de treze anos a possibilidade de criarem uma conta e participarem activamente na rede.

Em Junho de 2010, o “*Ad Planner Top 1000 sites*”, que contabiliza os sites mais consultados do mundo, através do mecanismo de busca do Google, colocou o Facebook na primeira posição com 540 milhões de visitas e um alcance global de 35% registados no mês de Abril do referido ano.

⁴⁶ Imagem disponível na Internet em: <http://enioaragon.files.wordpress.com/2010/02/02-04-xtranormal-s.jpg?w=480&h=298> e acedida em 09 de Outubro de 2010.

⁴⁷ Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook> e acedida em 09 de Outubro de 2010.

Para usar esta media social, o professor/utilizador terá, inicialmente, que criar uma conta no Facebook, (seguir os passos indicados na página inicial e finalizar o processo através de um clique, em *registra-te*), de forma a se poder dar a conhecer na rede e participar na mesma. O conceito afigura-se simples, uma vez registado no site, podemos convidar os nossos amigos, inscritos ou não, a fazerem parte da nossa rede de amigos. Desta forma, vão emergindo pequenas redes, dentro da rede mãe que aloja todos os utilizadores. Depois da formação de novos amigos, podemos partilhar, colectiva ou individualmente, fotografias, vídeos, mensagens, convites para eventos ou encetar uma conversa através do chat⁴⁸ disponível.

As potencialidades educativas das redes sociais são inúmeras e ainda em permanente evolução. A democratização do seu acesso e utilização facilitou a cada utilizador a livre expressão das suas ideias e convicções através dos fóruns de discussão, chats, blogues, entre outros. Como afirma Carvalho (2008), o Hi5, o MySpace, o LinkedIn, o Facebook, o Ning, entre outros, facilitam e, de certo modo, estimulam o processo de interacção social e de aprendizagem.

O professor de FLE pode recorrer ao Facebook com os seguintes objectivos:

- Visualizar um vídeo com interesse educativo.
- Descrever fotos e vídeos relativos à matéria abordada.
- Lançar um debate sobre um tema em estudo.
- Criar um grupo restrito para partilha de informação com os seus alunos.
- Participar num fórum de discussão.
- Motivar o aluno ao estudo de um novo conteúdo.

O Facebook pode, assim, permitir trabalhar com os alunos diferentes competências nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita), não ficando o ambiente de trabalho restrito à sala de aula, podendo o aluno aprender em casa ou em qualquer parte, desde que tenha acesso à Internet; sendo um media social, possibilita ainda a colaboração e participação de todos os alunos entre si, bem como com os restantes membros da rede de contactos.

48 Um chat, que em português significa "conversação", ou "bate-papo" usado no Brasil, é um neologismo para designar aplicações de conversação em tempo real. Esta definição inclui programas de IRC, conversação em sítio web ou mensageiros instantâneos. Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chat> e acedida em 11 de Outubro de 2010.



Figura 9: Logótipo do Facebook⁴⁹

Este serviço possibilita ainda aos seus utilizadores a criação de grupos restritos, com vista à formação de um efeito de comunidade, consideramos por isso conveniente definir o conceito de comunidade de aprendizagem.

De acordo com Inácio (2009:158),

no que diz respeito à definição de Comunidade Virtual de Aprendizagem, Kowch & Schwier (1997) sugerem que uma comunidade virtual de aprendizagem é uma colecção de indivíduos reunidos por uma natural disposição e por uma vontade em partilhar ideias de interesse comum, baseadas não no espaço geográfico físico. Para isso, os membros da comunidade utilizam a tecnologia, para interagirem em conjunto, em qualquer lugar, construindo os seus próprios grupos formais e informais. Desta forma, as comunidades virtuais de aprendizagem estão separadas pelo espaço mas não pelo tempo.

Este género de comunidade reúne um grupo de indivíduos que procuram interagir e partilhar informação, de forma a estimular aprendizagem mediante a disponibilização de conteúdos na rede.

Para Dias (2008:31),

a comunidade de aprendizagem emerge do conjunto das práticas de interacção que têm lugar no âmbito dos ambientes de comunicação em rede, apresentando um forte sentido de especialização das actividades bem como características de organização próprias ao espaço virtual no desenvolvimento das interacções sociais e cognitivas.

Dias (2008:31) acrescenta ainda que:

⁴⁹ Imagem disponível na Internet em:

<http://www.anfibia.com.br/blog/wp-content/uploads/2010/02/facebook.jpg> e acedida em 11 de Outubro de 2010.

apesar de constituir uma expansão dos limites da comunicação e interacção presenciais, o ambiente de aprendizagem virtual ou em rede não representa, necessariamente, uma comunidade (Schwier, 2002). A sua transformação numa comunidade implica a intencionalidade, envolvimento individual e colectivo nos processos, actividades e contextos de participação, partilha e construção colaborativa das aprendizagens.

Andrade (2005:2) refere a este propósito que

qualquer modelo de comunidade de aprendizagem é necessariamente sistémico de forma a evidenciar a complexidade e a multidimensionalidade explícitas nos elementos identificados por Schwier (Schwier, 2002): história, identidade, pluralidade, autonomia, participação, integração, expectativas, tecnologia e aprendizagem.

Como realça Andrade (2005:2),

os educadores e os formadores têm de estar seduzidos pelo modelo sem perder a perspectiva de que os aprendentes controlam a qualidade da interacção. Deste modo, é fundamental ter presente factores críticos como os identificados por Bryce-Davis (Bryce-Davis, 2001): rules, roles, rounds, rituals e ringers.

A comunidade de aprendizagem visa, assim, fomentar a contextualização da aprendizagem, contribuindo para tornar o aluno mais activo e mais colaborativo, através de uma interacção activa e uma aprendizagem colaborativa. Procura-se a capacidade para cooperar e para construir significado e conhecimento.

Stiles (citado por Inácio, 2009:160),

considera que os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas online que possibilitam interacção colaborativa entre tutores e alunos e entre alunos e alunos. Além disso, também possibilita uma panóplia de recursos assíncronos de aprendizagem para utilização individual dos alunos sempre que o desejarem.

Neste tipo de ambientes, pode-se trabalhar com a criação de textos, animações digitais, interações via e-mail, chat e/ou fóruns. Como salienta Passarelli⁵⁰ (2007:28), “o importante é propiciar aos indivíduos uma disposição para a aprendizagem que seja intrinsecamente motivada.”



Figura 10: Grupo restrito criado no Facebook

⁵⁰ Disponível na Internet em: <http://ccvap.wordpress.com/comunidades/> e acessada em 23 de Janeiro de 2011.

Capítulo IV. O Vídeo e a Aprendizagem do Francês Língua Estrangeira

“Na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. Passamos muito rapidamente do livro para a televisão e vídeo e destes para o computador e a Internet, sem aprender e explorar todas as possibilidades de cada meio.”

(Moran, 2000:1)

Neste capítulo, começaremos por explicar o conceito de linguagem audiovisual. Passaremos, de seguida, à análise das características do vídeo, bem como dos vários tipos de vídeo existentes e das suas diferentes funções. Abordaremos ainda as suas potencialidades para alunos e professores, evidenciando algumas formas e dinâmicas de exploração deste instrumento em FLE. Terminaremos com uma breve fundamentação teórica da motivação e aprendizagem no ensino do FLE.

4.1 Linguagem Audiovisual

Numa sociedade cada vez mais dominada pelo audiovisual, parece-nos evidente e natural que essa linguagem faça parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Como afirmam Babin e Kouloumdjian (1989), a partir da década de 1980, os educadores europeus sentiram a necessidade de se adaptarem a novos modos de aprender e de se comunicar, isto é, a uma nova cultura transmitida pelas gerações da década de 1970, que utilizam a linguagem audiovisual para compreender e comunicar de forma diferente dos jovens que se limitam a aprender pelos livros. Babin e Kouloumdjian (1989:38) ressaltam que na linguagem audiovisual “ [...] fala-se mais do que se escreve. Vê-se mais do que se lê. Sente-se antes de compreender.”

A linguagem audiovisual resulta da aglutinação do áudio e do visual, sendo destinada a ser entendida, em simultâneo, pelo ouvido e olho respectivamente.

De acordo com Cloutier (1975: 135), na linguagem audiovisual “*o som e a imagem não são justapostos, são fundidos: não se somam, casam-se*”.

O conceito de audiovisual abarca, segundo La Borderie (1979), todos os documentos que sincronizam o som e a imagem.

Para Cebrián Herreros (1995:53), o termo audiovisual refere-se:

- a) “*a tudo o que pertence ou é relativo ao uso simultâneo e/ou alternativo do visual e auditivo;*
- b) *a tudo que tem características próprias para a captação e difusão mediante imagens e sons.*”

Na linguagem audiovisual, sobressaem a visão e a audição como os principais sentidos do processo de comunicação. A associação do som e da imagem é estabelecida pelo homem desde a mais tenra idade. Na verdade, Élisabeth Dumaaurier (1992), citada por Chion (1999:275), assinala que:

os bebés, entre as dez e as dezasseis semanas de vida, prestam uma maior atenção a fenómenos sincronizados de sons de fala e de movimentos de lábios. [...] Desde os três meses de idade, uma criança olha fixamente mais tempo um ecrã associado a uma pequena melodia do que um ecrã associado a um altifalante mudo.

O meio que nos rodeia é, particularmente, dominado pelo audiovisual, por dar primazia aos olhos e aos ouvidos, tornando-se o movimento o seu elemento fundamental, pois permite a fusão perfeita da imagem com o som, e a reconstituição espacio-temporal. Como sublinha Cloutier (1975:100), “*o movimento acrescenta a dimensão temporal e casa-se com o som.*”

Rodriguez Bravo (1998: 221) destaca que “*o áudio não actua em função da imagem e dependendo dela, mas actua com ela e ao mesmo tempo que ela, transmitindo informação que o receptor vai processar de modo complementar em função da sua tendência natural à coerência perceptiva.*”

Chion (1999: 279) realça que o resultado da combinação áudio e visual “*não consiste na percepção de sons e imagens enquanto tais, mas na percepção de espaço, de matéria, de volume, de sentido, de expressão e de organização espacial e temporal*”.

É de ressaltar que o termo audiovisual tem sido empregue com várias acepções, provocando algumas ambiguidades. Como defende Girard (1995:43),

surgiu primeiro como adjectivo, para referir auxiliares audiovisuais (audio-visual aids), [...] O adjectivo já engloba realidades muito variadas, pois interessa, não o esqueçamos, a todas as disciplinas do ensino. O emprego do substantivo - o audiovisual - leva a confusão ao seu ponto mais alto ao acentuar o seu aspecto mágico e miraculoso de certas técnicas modernas de ensino, de informação e de difusão. Isto engloba simultaneamente: todos os meios de comunicação de massa (os mass media); todos os tipos de aparelhos sonoros e visuais; todas as disciplinas ensinadas, desde o jardim-de-infância até à universidade e à formação profissional.

A este propósito, Cloutier (1975:98-100) propôs outras designações considerando importante “encontrar um meio de classificação que sirva para situar as linguagens umas em relação às outras”, sugerindo em substituição de “audiovisual”, “como hipótese de trabalho”, o termo “audio-scripto-visual”, para evitar “simultaneamente, a confusão entre linguagens e media e a oposição entre audiovisual e escrita”.

De acordo com Girard (1995:44), no que diz respeito ao ensino das línguas vivas, podemos distinguir pelo menos três acepções principais:

Para alguns, o ensino audiovisual das línguas vivas é sobretudo uma pedagogia de massa (e pensa-se antes de mais na televisão); para outros, este ensino é confundido com a utilização sistemática dos laboratórios de línguas e é sinónimo de uma pedagogia de carregar no botão, quer seja para lhe elogiar os méritos ou para lhe denunciar os perigos; finalmente, uma gama completa de técnicas utilizadas de modo mais ou menos intensivo no quadro normal da aula de línguas.

São várias as categorizações efectuadas a partir do conceito de audiovisuais. Cloutier foi o pioneiro neste pretexto, ao divulgar, na década de 70, a existência de um mosaico envolvendo três linguagens fundamentais, que denominou de linguagens de base: Áudio, Visual e Scripto, AVS.

De acordo com Lagarto (2008:38), e tendo por base o mosaico de Cloutier, a linguagem áudio (A), “*é aquela que se destina a ser percebida pelo ouvido*”; a linguagem visual (V), “*destina-se a ser percebida pelo olho*”; a linguagem scripto (S) “*não apela directamente a um dos órgãos de percepção humanos. É antes uma linguagem de significação, constituída por linguagens híbridas tal como a escrita fonética, a notação musical e certos tipos de linguagem máquina.*”

Segundo Cloutier (1975), a linguagem audio-scripto-visual “*aplica-se a um tipo de comunicação polissintética*”, ou seja, o audio-scripto-visual utiliza diferentes tipos de linguagem em simultâneo, aproximando-se esta expressão da noção de linguagem multimédia⁵¹.

⁵¹ Cf Ribeiro (2004: 2), “*o termo multimédia designa uma forma de comunicação que engloba vários meios para transmitir uma mensagem. Esta noção está de resto implícita na própria palavra, que é composta por duas partes – o prefixo multi e a raiz media. O prefixo multi vem da palavra latina multus e significa “numerosos” ou “vários”. Por outro lado, a raiz media é o plural da palavra latina medium, um substantivo que significa “meio”, “centro” ou “intermediário”. Assim, partindo apenas da análise etimológica, pode-se concluir que a palavra multimédia significa “múltiplos intermediários” ou “múltiplos meios”.*”

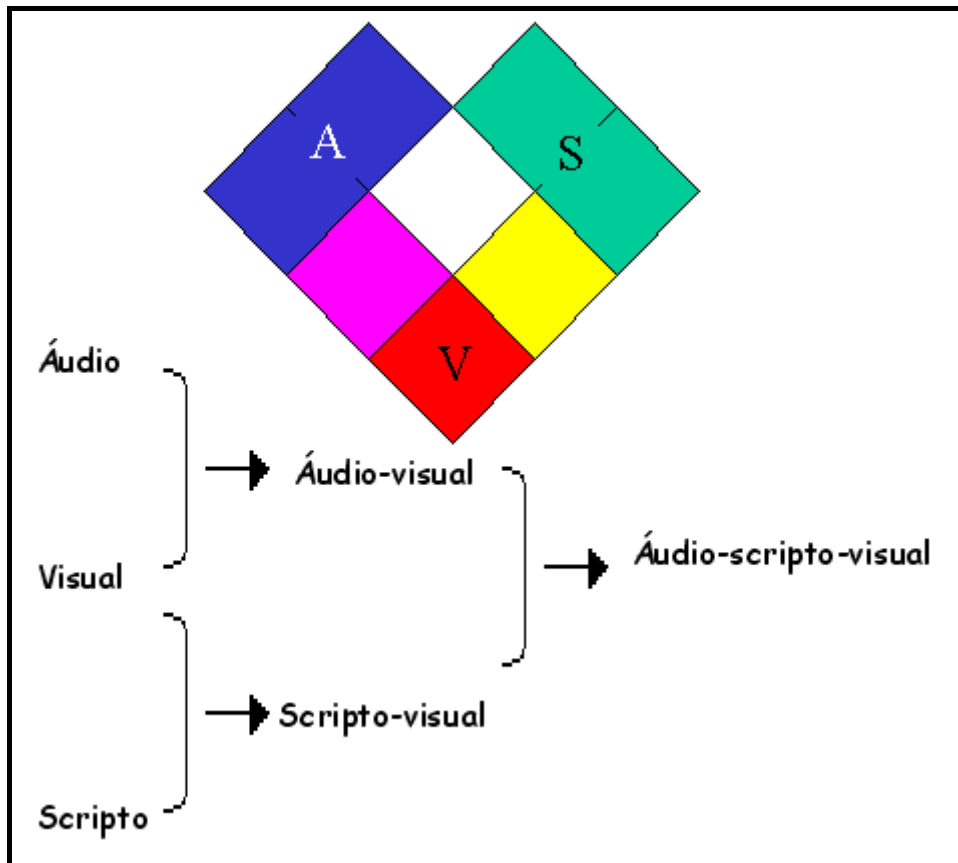


Figura 11: O mosaico das linguagens de Cloutier⁵²

Como afirma Ferrés (1996:15), “*inspirando-se provavelmente em Eisenstein, o director da televisão francesa Claude Santelli afirmava que “a linguagem audiovisual é aquela que comunica as ideias por meio das emoções.”*”

Citando Ferrés (1996:15),

P. Babin e M.F. Kouloundjian definem a linguagem audiovisual mediante setes aspectos fundamentais. A linguagem audiovisual é:

- *Mistura. Na mesa de mixagem se realiza a alquimia som-palavra-imagem, com a intenção de criar no receptor uma experiência unificada.*
- *Linguagem popular. Nem discurso, nem conferência, nem linguagem literária e intelectualizada.*

⁵² Disponível na Internet em: <http://joselagarto.no.sapo.pt/WebTeste2/unid6.4.gif> e acedida em 17 de Outubro de 2010.

- *Dramatização. O drama deseja acção. Dramatizar é provocar realce e criar tensão.*
- *Relação ótima entre fundo e figura. Estabelecimento de relações entre todos os elementos: correspondências e distâncias que criam o relevo.*
- *Presença. O canal electrónico faz-se presente, amplifica o efeito de presença. Se vê ou escuta com todo o corpo.*
- *Composição por “flashing”. Apresentação de aspectos sobressalentes, aparentemente sem ordem, sobre um fundo comum.*
- *Concatenamento “de mosaico”. Não-linear, dedutivo ou casual. Os elementos de um mosaico parecem desconexos se forem isolados alguns fragmentos; somente se adverte o sentido ao contemplar o conjunto, a coerência interna global.*

Hodiernamente, os alunos estão familiarizados com os recursos que a tecnologia proporciona, interagindo facilmente com a linguagem audiovisual, pois podem aceder à mesma em qualquer lugar e a qualquer momento. Na verdade, a assimilação de muita informação, oriunda dos meios de comunicação do nosso dia-a-dia, obrigam as nossas escolas a uma premente necessidade de mudanças de práticas pedagógicas.

É do senso comum que a linguagem audiovisual desperta a atenção dos alunos pelos sons, imagens, cores e movimentos que projecta, podendo revelar-se uma ferramenta passível de desenvolver novas e diferentes aprendizagens, se devidamente adequada em contexto educativo.

4.2 Tipos de vídeo

O termo vídeo, que deriva do latim *video* e significa “eu vejo”, envolve dois conceitos mais amplos, vídeo como tecnologia e vídeo como linguagem audiovisual. O primeiro alude à evolução tecnológica e à democratização dessa tecnologia, o segundo aponta para a forma como podemos usar essa mesma tecnologia.

Existem vários tipos de vídeo passíveis de serem introduzidos em contexto de ensino e aprendizagem.

Moran (1995) destaca o vídeo como sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, intervenção, expressão, avaliação, espelho e integração /suporte.

- **Vídeo como sensibilização**

De acordo com Moran, este constitui-se como o uso mais importante em contexto escolar, na medida em que um vídeo se pode revelar muito interessante para introdução de um novo assunto, para despertar a curiosidade ou mesmo para motivar ao estudo de novos temas. Para Moran, este tipo de vídeo poderá facilitar o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundamento da temática abordada no vídeo.

- **Vídeo como ilustração**

O vídeo pode ser utilizado para ilustrar temáticas analisadas em sala de aula, ou mesmo para compor cenários desconhecidos pelos alunos.

No caso do FLE, um vídeo que exemplifica a localização da cidade de Paris, ajuda os alunos a situarem-se na Europa e localizarem geograficamente a capital da França. Por outro lado, um vídeo que demonstra a revolta dos estudantes franceses aquando do Maio de 68, permite aos alunos interiorizarem os motivos que levaram os estudantes a se insurgirem, para além de se poderem situar no tempo histórico.

O vídeo permite, assim, o conhecimento de novas realidades, bem distantes dos alunos, eliminando as barreiras do espaço físico e temporal em sala de aula.

- **Vídeo como simulação**

Este documento audiovisual baseia-se numa ilustração mais sofisticada. Na verdade, possibilita simular experiências consideradas perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos, casos das experiências efectuadas para as disciplinas de Física e Química, por exemplo.

- **Vídeo como conteúdo de ensino**

Este vídeo apresenta determinado assunto de forma directa ou indirecta. Ao fazê-lo de forma directa, informa sobre um tema específico, orientando a sua interpretação; de forma indirecta, exhibe um tema, facultando várias abordagens, interdisciplinares.

- **Vídeo como produção**

Como documentação, registo de eventos, de aulas, de experiências, de entrevistas, de depoimentos, este tipo de vídeo facilita a tarefa do professor e dos alunos. O docente deve poder documentar o que se revela mais necessário para o seu trabalho, ou seja, ter o seu próprio material de vídeo para usufruir em sala de aula, tal como acontece com os seus livros e outros documentos de realce. Cabe ao professor a gravação e recolha dos seus próprios vídeos de forma a não ficar dependente do empréstimo ou aluguer de programas.

- **Vídeo como intervenção**

Este tipo de vídeo tem a particularidade de sofrer uma interferência, modificação de um determinado programa constante no material audiovisual, através da adição de uma nova trilha sonora, da edição do material de forma compacta, ou mesmo da introdução de novas cenas com novos significados. O professor tem que se habituar a editar um vídeo, tal como faz quando interfere num texto escrito, ao acrescentar novas informações, interpretações e contextos mais próximos dos alunos.

- **Vídeo como expressão**

Este vídeo surge como nova forma de comunicação por parte dos alunos. Os jovens adoram produzir vídeos e a escola necessita de promover o máximo possível a produção de pesquisas em vídeos pelos alunos. A produção de vídeo explore uma dimensão moderna, enquanto meio contemporâneo novo, e lúdica, pois permite brincar com a realidade. Os alunos podem ser estimulados a produzir relativamente a uma determinada matéria, ou trabalho interdisciplinar. Os vídeos produzidos poderão ser posteriormente expostos na escola de forma a poderem ser visualizados por todos.

- **Vídeo como avaliação**

Este instrumento pode ser utilizado para avaliação dos alunos, do professor, do processo em si.

- **Vídeo como espelho**

O vídeo-espelho apresenta-se como uma forma de o aluno se visualizar no ecrã para poder compreender-se, descobrir o seu corpo, os seus gestos e cacoetes. Este tipo

de recurso pode ser aproveitado para uma análise do grupo de alunos e dos seus diferentes papéis, para acompanhar o comportamento de cada um, no que diz respeito à participação, para incentivar os alunos mais reservados e tímidos a participarem mais. Pode ainda ser de extrema utilidade para o professor conferir a sua comunicação com os alunos em sala de aula, de maneira a interiorizar as suas qualidades e defeitos. No ensino das línguas, este vídeo pode revelar-se muito útil aquando das actividades envolvendo dramatizações feitas pelos alunos, na medida em que se pode analisar a participação dos mesmos, para além de se poder verificar a correcta pronúncia ou não do vocabulário apreendido nas aulas.

- **Vídeo como integração/suporte**

O vídeo pode ser utilizado como suporte da televisão, do cinema e da Internet. O professor pode gravar programas da televisão ou Internet, considerados interessantes para o contexto sala de aula. Pode alugar, comprar filmes de longa-metragem, documentários para aumentar o conhecimento de cinema e iniciar os alunos na linguagem audiovisual. O vídeo pode ainda interagir com outros media como o computador, o CD-ROM⁵³, o DVD-ROM⁵⁴, os videogames⁵⁵ e a Internet.

Estes diferentes tipos de vídeo propostos por Moran (1995), devidamente aplicados e contextualizados, podem revelar-se um precioso aliado em contexto educativo, possibilitando a ampliação de conhecimentos e aprendizagens dos alunos. Na verdade, permitem um grande leque de opções metodológicas, uma panóplia de actividades e trabalhos, podendo facilitar a comunicação e participação de todos em sala de aula.

⁵³ Sigla inglesa que significa Compact Disc Read-Only Memory, em português, Disco Compacto – Memória Somente de Leitura. “*O termo compacto deve-se ao seu pequeno tamanho para os padrões vigentes, aquando do seu lançamento, e memória apenas para leitura deve-se ao facto do seu conteúdo poder apenas ser lido e nunca alterado, o termo foi herdado da memória ROM, que contrasta com tipos de memória RW como memória flash.*” Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/CD-ROM> e acedida em 01 de Novembro de 2010.

⁵⁴ Sigla inglesa que significa Digital Video Disc Read-Only Memory, em português, Disco de Vídeo Digital – Memória Somente de Leitura. “*É um tipo de media utilizado para gravação de vídeos ou dados, geralmente tem capacidade de 4,7Gb ou 9Gb (dupla-camada).*” Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/DVD-ROM> e acedida em 01 de Novembro de 2010.

⁵⁵ Um videogame (video game), jogo de vídeo ou videogame, em português, “*é um jogo eletrónico no qual o jogador interage com imagens enviadas a um dispositivo que as exhibe, geralmente uma televisão ou um monitor.*” Disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Videogame> e acedida em 01 de Novembro de 2010.

Fischer (2003) distingue três categorias de vídeo passíveis de serem aplicados em educação.

Em primeiro lugar, evidencia o vídeo temático didático que é produzido apenas com intuito educacional, ligado a uma percepção tradicional de ensino. Em segundo lugar, aparece o vídeo temático não didático, caso dos documentários, entrevistas, reportagens e telejornais, cujas temáticas podem ser exploradas em contexto educativo, embora não tenham sido criados para o efeito. Em terceiro e último lugar, surge o vídeo não temático, que se pode revelar muito útil em sala de aula, mesmo que o seu objectivo principal não seja educativo, exemplo dos filmes e bandas desenhadas.

4.3 Funções do Vídeo

São várias as funções do vídeo em contexto de ensino-aprendizagem. Ferrés (1996:46) enumera uma série de funções entre as quais se destacam a informativa, a motivadora, a expressiva, a avaliadora, a investigativa, a lúdica, a metalinguística e a interacção de funções.

- **Função informativa**

Nesta função, a mensagem tem por principal finalidade “*descrever uma realidade o mais objectivamente possível*” (Ferrés, 1996:46), surgindo o vídeo documento como um meio que reproduz a realidade de uma forma mais viva e perspicaz, visto que possibilita ao aluno ver aquilo, que apesar de existir no seu quotidiano, não vê, apenas olha. O vídeo consegue, desta forma, tornar uma realidade banal numa nova realidade.

O aluno pode, através desta função, aceder a informação que lhe está mais próxima, como a visualização da sua rua, cidade, ou mesmo de actividades culturais, políticas, sociais, religiosas e cívicas do seu povo.

- **Função motivadora**

A função motivadora do vídeo visa suscitar no receptor a vontade para aumentar as possibilidades de um determinado tipo de resposta. Nesta função, Ferrés menciona o vídeo animação como sendo fundamental na concepção moderna da educação, por permitir a valorização dos estímulos emotivos e de evolução no processo didático. Na

verdade, o vídeo pode desempenhar um papel preponderante já que os meios audiovisuais são conhecidos por provocar emoções e sensações. Neste contexto, o mais importante é que o vídeo, enquanto elemento motivador, concentre a atenção dos alunos para determinado conteúdo e estimule a reflexão com vista à aquisição de aprendizagens partilhadas no seio do grupo.

- **Função expressiva**

Esta função surge quando, no acto comunicativo, a atenção se centra no emissor pelas emoções que proporciona no seu próprio trabalho. Este tipo de vídeo, que aparece como forma de expressão artística, pode ser utilizado em sala de aula como procura da expressão livre e libertadora das emoções, de forma a estimular a criatividade. Podemos aplicá-lo em várias e diferentes actividades, constituindo as dramatizações, as encenações de teatro, os anúncios publicitários alguns exemplos de práticas lectivas. Ferrés (1996:51) liga este meio audiovisual à vídeo arte por apelar fundamentalmente para *“uma busca formal, para um trabalho sobre o significado e a materialidade mesma do discurso visual e sonoro.”*

- **Função avaliadora**

O vídeo pode ser trabalhado com a função de analisar/avaliar comportamentos, expressões, atitudes, valores e todo um conjunto de produções verbais e não verbais, revelando-se assim de grande interesse para a melhor compreensão do “eu”: Para Ferrés (1996:52), *“esta função está associada a conceitos como a autoscopia, o videoespelho ou o microensino.”* O vídeo permite à pessoa filmada, ser vista tal como ela é, descobrindo como as outras pessoas a vêem. Leva o professor ou aluno a tomar consciência de si mesmo, da sua imagem, da sua postura, da sua voz, da qualidade e quantidade de gestos, das suas atitudes, da sua maneira de actuar e de ser. As experiências de autoscopia, ao filmarem-se a si mesmos na realização de actividades lectivas, ajudam ainda o professor ou aluno a tomar consciência da percepção que as outras pessoas podem ter de si próprios, o que se revela útil para o desenvolvimento harmonioso da personalidade. Na área das línguas estrangeiras, este tipo de função pode revelar-se de grande utilidade para análise/avaliação de situações de dramatizações, bem como para análise/avaliação da linguagem verbal.

- **Função investigativa**

Pela sua configuração tecnológica, o vídeo é um instrumento muito utilizado no âmbito da investigação. O vídeo possibilita pesquisar comportamentos humanos, animais ou mesmo da própria natureza em si, com elevado grau de minúcia, facilitando o trabalho de recolha e de análise de dados. Em contexto educativo, podemos usar esta função através de experiências abraçando áreas tão diversas como as ciências naturais e físicas, ou ainda as ciências sociais e humanas.

- **Função lúdica**

A função lúdica centra o acto comunicativo no jogo, no entretenimento, no deleite. O vídeo favorece e estimula a experimentação, o ensaio, apresentando-se para o aluno como um desafio à criatividade através de uma boa dose de entretenimento e introspecção lúdica. Como afirma Ferrés (1996:58), *“o carácter lúdico da tecnologia do vídeo pode otimizar o processo de aprendizagem. A máxima “ensinar divertindo” é conhecida desde a antiguidade. Hoje a tecnologia favorece sua aplicação em sala de aula.”* Nesta função, podemos aplicar as actividades anteriormente referidas nas funções informativa, motivadora, expressiva, e avaliadora, sempre que os alunos as realizarem de forma livre e espontânea, sem imposições.

- **Função metalinguística**

Esta função centra o acto comunicativo no próprio código, ou seja, quando se utiliza um código para efectuar um discurso sobre o mesmo. No que diz respeito ao vídeo, aborda-se esta função quando se usa a imagem em movimento para realizar um discurso relativo à linguagem audiovisual ou, meramente, para facultar a aprendizagem dessa forma de expressão. Uma mensagem audiovisual torna-se mais válida e eficaz quanto mais bem construída for, quanto mais pessoal, singular e adaptada estiver à finalidade específica para a qual foi criada.

- **Interacção de funções**

Ferrés (1996:61) afirma que *“esta taxionomia das funções didácticas do vídeo tem somente um valor operativo.”* Consiste na interacção de várias funções, com predomínio de algumas delas em cada contexto didáctico concreto. No caso do ensino das línguas, através de uma mera actividade de produção de vídeo com os alunos,

poderemos usufruir da função motivadora, se os alunos aceitarem com agrado a proposta, ou ainda da função lúdica, se passarem a interessar-se pelo projecto pela liberdade de criação promovida. Ao começarem a gravação do projecto, nos vários ensaios efectuados, estarão a recorrer à função expressiva. Ao analisarem a correcção linguística durante a visualização da gravação, passarão a usar a função avaliadora. Uma vez concluído o projecto, será analisado e comentado pela turma, em sala de aula, o que permitirá o recurso às funções avaliadora, investigativa e metalinguística. No final do ano, o vídeo poderá ser apresentado aos encarregados de educação numa reunião da escola, com o objectivo de dar a conhecer as actividades realizadas pelos alunos e o seu grau de envolvimento, promovendo assim, a utilização da função informativa. Esta taxionomia visa demonstrar a riqueza de oportunidades fornecidas, ao professor e alunos, através de uma simples actividade em sala de aula.

Ferrés pretende assim evidenciar, com as várias funções apresentadas, que o vídeo pode ser tratado de variadíssimas formas, podendo o professor aplicá-lo consoante cada situação didáctica concreta.

4.4 Potencialidades

Perante as considerações anteriormente apresentadas, podemos apreender que o vídeo pode ser aplicado em contexto educativo sob várias perspectivas, sendo, para esse efeito, necessário que o professor proceda seguindo objectivos claros e bem delimitados e interligando o documento audiovisual com os conteúdos abordados na disciplina em estudo.

De acordo com Moran (1985), Herreros (1987) e Ferrés (1996), citados por Lisboa, Bottentuit Junior & Coutinho (2009:5864), o vídeo apresenta infinitas potencialidades educativas:

- *Como sensibilização, ou seja, para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas;*
- *Por ter uma audiência mais homogénea e reduzida, pode se adequar a pequenos grupos e inclusive a uso individual, adaptável às características perceptivas do grupo ou do indivíduo;*

- *Admite maior densidade e concentração de conhecimentos. Maior amplitude quanto ao número de conceitos;*
- *Pode-se recuperar o nível de atenção quando se desejar, pois o receptor adequa o visionamento à sua capacidade de atenção;*
- *Cumprir uma função fundamentalmente documental;*
- *O formador ou o formando adapta o visionado às suas necessidades e peculiaridades, podendo autoprogramar o ritmo de descodificação;*
- *Admite maior complexidade, riqueza expressiva e também experimental;*
- *Facilita o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria;*
- *Como ilustração, o vídeo muitas vezes ajuda a compor cenários desconhecidos dos alunos;*
- *Como simulação, o vídeo pode simular experiências que seriam de difícil visionar no concreto (e.g.), um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore - da semente até a maturidade - em poucos segundos ou ainda, experiências em química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos;*
- *Como conteúdo de ensino, ou seja, mostra determinado assunto, de forma directa ou indirecta. De forma directa, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indirecta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares;*
- *Vídeo como produção, como documentação, intervenção ou meio de expressão;*
- *Vídeo interagindo com outras mídias como o computador, o CD-ROM, com os videogames, com a Internet (vídeo conferência).*

Uma vez apresentadas as inúmeras possibilidades de utilização do vídeo em contexto de ensino e aprendizagem, convém salientar que caberá ao professor escolher a mais adequada para cada contexto escolar, procurando estimular os alunos a desenvolverem competências e habilidades necessárias para uma aprendizagem mais significativa.

4.4.1 Potencialidades para os alunos

Relativamente ao uso do vídeo em contexto sala de aula, Moran (1995:29) enaltece as várias potencialidades que este instrumento pode propiciar aos alunos, ressaltando a importância da utilização da linguagem audiovisual nos mais jovens:

As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala é mais sensorial-visual do que racional e abstrata (...). A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.

Moran (2000:39) defende o valor motivacional do vídeo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que “[...] um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.”

Moran (1995:27) aconselha ainda o seu recurso pelo carácter lúdico que confere aos alunos em sala de aula:

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. [...] estabelecer novas pontes entre vídeo e as outras dinâmicas da aula.

Como realça Sherman (2003:1), não devemos menosprezar o vídeo tendo em conta que, *“Audio-visual input is now as accessible as print. It’s a resource we can’t ignore, and our students certainly won’t.”*

O vídeo possibilita ao aluno partir para o real, o concreto, levando-o a ter uma aprendizagem mais significativa e fazendo-o relacionar a linguagem audiovisual com exemplos do seu quotidiano.

De forma a promover a participação activa do aluno no processo de ensino aprendizagem, Ferrés (1996) realça as potencialidades do vídeo quando criado pelos alunos: *“A tecnologia de vídeo quando colocada nas mãos dos alunos, possibilita múltiplas experiências de aprendizagem e, se realizada em grupo, possibilita a colaboração entre pares na elaboração de um produto colectivo.”*

Ferrés (1996:43) reforça esta ideia ao enaltecer a liberdade de criação e expressão que concede a utilização de vídeos por parte dos alunos: *“A tecnologia do vídeo só será autenticamente liberadora se for colocada na mão dos alunos para que estes possam pesquisar, avaliar-se, conhecer e conhecer-se, descobrir novas possibilidades de expressão, fazer experiências de grupo em um esforço de criação colectiva, experimentar e experimentar-se.”*

Convém, porém, ressaltar que a criação de vídeos é uma actividade que envolve maior complexidade, como referem Vargas, Rocha e Freire (2007), citados por Bottentuit Junior & Coutinho (2009:1055),

exige uma sinopse (resumo do que vai ser exibido no vídeo), um argumento (descrição de como se desenvolverá a acção), um roteiro (descrição detalhada de tudo que vai acontecer no vídeo) e, por fim, um storyboard (que é a representação das cenas do roteiro em forma de desenhos sequenciais, semelhante a uma história em quadrinhos).

Vargas, Rocha e Freire (2007), citados por Bottentuit Junior & Coutinho (2009:1054), também aprovam as suas potencialidades: *“acreditam que o vídeo educativo pode proporcionar o desenvolvimento do pensamento crítico, a promoção da expressão e da comunicação, o favorecimento de uma visão interdisciplinar, a integração de diferentes capacidades e inteligências bem como a valorização do trabalho em grupo.”*

4.4.2 Potencialidades para os professores

Ferrés (1996:34), considera que o vídeo se pode converter num precioso instrumento para o professor, podendo ajudá-lo na transmissão de conhecimentos, libertando-o para outras tarefas mais especificamente humanas, como motivar comportamentos, orientar trabalhos de alunos e esclarecer dúvidas.

O vídeo possibilita ao docente o recurso a vários procedimentos técnicos, entre os quais, parar, avançar, voltar atrás, utilizar exclusivamente a imagem e o som, fazer pausa para descrição ou explicação de uma imagem, ou mesmo, analisar quadro a quadro imagens e textos relevantes. Serve ainda para informar, ilustrar, motivar, seduzir, entreter, projectar diferentes realidades, no espaço e no tempo, efectuar exercícios de análise e criar atitudes de observação nos alunos.

No entanto, para além de todos estas possibilidades, o vídeo também pode implicar escrita. Os textos, legendas, citações, estão cada vez mais presentes nos documentos audiovisuais, especialmente nas traduções, possibilitando, no caso dos professores de línguas estrangeiras, uma panóplia de actividades, em sala de aula, envolvendo a oralidade bem como a escrita.

Para Litwin (1997:71), o vídeo assume-se como um aliado para o professor: “*o vídeo oferece flexibilidade aos horários de aula, a possibilidade de adequação aos ritmos de estudo dos alunos e de planificação de diversas situações de recepção.*”

Moran (2000) enfatiza que os professores devem procurar usufruir das expectativas positivas que o vídeo proporciona nos alunos, de forma a cativá-los para os conteúdos a abordar.

De ressaltar, como afirma Ferrés (1996:128), que “*as melhores possibilidades e as piores limitações do vídeo decorrem da qualidade dos programas e da preparação do professor para usá-las de forma criativa e participativa.*”

Na verdade, Moran (1995:29) alerta para vários factores que podem pôr em causa a utilização do documento audiovisual, tornando-o inadequado em sala de aula. Como primeiro exemplo, aponta o “*vídeo tapa-buraco*”, usado para substituição da aula, aquando de uma eventual ausência de um professor, que se pode revelar útil mas efectuado com frequência pode originar uma desvalorização da sua utilização, para além do aluno poder associar o instrumento como um momento de não aula. Outro exemplo, nasce do recurso ao “*vídeo-enrolação*”, ou seja, quando o vídeo é exibido sem muita

ligação com os conteúdos programáticos estudados, acabando os alunos por se aperceber do seu mau uso. O “vídeo *deslumbramento*” também pode tornar as aulas mais pobres e diminuir a sua eficácia, se o professor o empregar excessivamente, menosprezando outras dinâmicas mais pertinentes. O “vídeo *perfeição*”, está ligado ao facto de professores porem em causa vídeos por possuírem defeitos de informação ou estéticos. Nestes casos, podem muito bem ser aproveitados em sala de aula, solicitando aos alunos para desvendarem os defeitos existentes e questionando-os sobre os mesmos. No último exemplo, Moran explica que não é indicado o uso do vídeo sem debate sobre o mesmo, sem integração com o assunto da aula, ou mesmo sem posteriores visualizações, para procurar entender e analisar os momentos considerados mais importantes.

O professor deve recorrer ao vídeo para tornar as aulas mais dinâmicas e motivadoras, de forma a incentivar os alunos a visualizarem este instrumento não apenas como entretenimento mas como fonte de conhecimento.

Cabe ao docente consciencializar-se que o uso do documento audiovisual deve valorizar a criatividade, a pesquisa e a formação para a cidadania, com vista a uma aprendizagem mais significativa. Não se deve limitar o uso deste instrumento à simples reprodução de documentos mas procurar estimular novas formas de interação entre o conteúdo, os alunos e o ambiente.

Podemos afirmar que o vídeo, para poder revelar-se proveitoso em sala de aula, terá que ser usado de forma adequada, com o devido planeamento, e combinado com outros media e recursos didáticos. Como sustenta Moran (2007:164):

as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

4.5 O Uso do Vídeo em Francês Língua Estrangeira

Hoje em dia, constitui prática corrente a utilização de vídeos como meio de aprendizagem em sala de aula, podendo o seu uso ser aplicado nas mais variadíssimas disciplinas. Abordaremos neste caso, o seu emprego no ensino das línguas estrangeiras e, mais particularmente, no FLE.

De acordo com Carvalho (1991), o vídeo pode revelar-se profícuo nas aulas de segunda língua: *“no ensino de línguas estrangeiras, os documentos audiovisuais permitem recriar situações reais, aprender a usar expressões contextualizadas e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico.”*

Ferrés (1996:38) reforça esta ideia ao afirmar que *“em certas ocasiões, a tecnologia permitirá a superação das fronteiras do espaço e do tempo, possibilitando experiências que não poderiam ser feitas na realidade.”*

Sherman (2003:6) enumera diferentes tipos de vídeo passíveis de serem aplicados em aula de LE:

there is a wide variety of types of video recording and a many ways to use them.

For example we have:

- *drama video (films, soaps, sitcoms, etc.).*
- *documentaries.*
- *TV news and weather.*
- *Discussions.*
- *Interviews.*
- *TV commercials.*
- *sports programmes.*
- *talk shows.*
- *game shows.*
- *educational films.*

and we can use them:

- *as complete recordings or short extracts.*
- *for their own sake - just exposing students to the recordings and letting them enjoy them.*
- *for the sake of the encounter with the culture.*

- *for listening comprehension.*
- *to provide models of the spoken language.*
- *as input/stimulus for some other activity.*
- *as a moving picture book.*

Any given sequence can be used in many different ways and for many different purposes.

Convém ressaltar, a respeito da aplicação do vídeo em L2, que mais do que o tipo de vídeo, importa o uso educacional que é feito do mesmo.

O professor de LE pode, através deste instrumento, aproveitar o impacto positivo da imagem, do movimento, do ritmo e da própria autenticidade do documento, para estimular o aluno com vista à aprendizagem de um novo conteúdo lexical, gramatical ou comunicacional.

O documento audiovisual pode favorecer a memorização, excelente suporte para uma avaliação da compreensão auditiva, promover o enriquecimento do vocabulário, bem como facilitar o aperfeiçoamento do sotaque dos alunos, ajudando-os a auto-corrigirem-se. Permite ao professor uma maior observação das reacções dos seus aprendentes e permanecer em contacto directo com a actualidade, vida quotidiana e cultura do país da língua estudada.

Lancien (1986:11) enaltece o valor do documento autêntico em L2:

Le document vidéo introduit dans la classe des images authentiques, actuelles et variées. Le plaisir procuré par ces images mobiles, qui sont celles qui nous entourent, celles qui constituent notre véritable environnement audiovisuelle, ne doit pas être sous-estimé. Le choix des documents, la façon de les traiter, devraient tenir compte de ce facteur.

De acordo com Lancien (1986:11), o vídeo permite a diversificação a vários níveis: nos suportes pedagógicos, nos conteúdos a abordar, nas situações narradas, nas actividades a executar, na audição de novas e diferentes vozes e sotaques, bem como nas competências linguísticas a trabalhar (compreensão e expressão oral e escrita), o que se revela de grande importância e enriquecimento para o aluno, aquando do estudo de uma segunda língua.

Relativamente às actividades pedagógicas a realizar em L2, recorrendo ao documento audiovisual, Lancien (1986:18) propõe uma série de actividades aliando a compreensão oral, escrita e atenção visual:

- **Actividades de atenção visual, (Lancien, 1986:32);**

Estas actividades têm por objectivo prioritário pôr em confiança o aluno relativamente aos documentos audiovisuais, para que ele descubra que assimilar um vídeo não consiste apenas em descortinar a banda sonora, os diálogos mas também estar atento às informações que a imagem nos transmite. Lancien confessa que para explorar todos os recursos da imagem móvel, é necessário despertar, desde muito cedo, a atenção visual dos alunos.

- **Actividades de atenção visual e sonora, (Lancien, 1986:45);**

Estas actividades, contrariamente às anteriores que se centravam inteiramente na imagem, convidam o aluno a relacionar o verbal (o som) e a imagem. Devem permitir um vaivém da imagem ao verbal e do verbal à imagem. Em caso de mensagens redundantes, a atenção do aluno será colocada no facto de a imagem (através de todos os seus elementos: personagens, lugares, objectos, etc) ajudá-lo a entender a mensagem verbal. A principal preocupação é tornar o aluno activo perante aquilo que vê e ouve.

- **Actividades de atenção ao não verbal, (Lancien, 1986:64);**

A imagem móvel apresenta uma grande vantagem relativamente à imagem fixa, por restituir o não verbal na sua plenitude. As deslocações, os gestos, os olhares, as mímicas aparecem com a imagem móvel seguindo as suas várias sequências. O vídeo fornece, assim, ao aluno um vasto campo de observação. Não se trata de transformá-lo num especialista do não verbal, mas é indispensável que na aprendizagem de uma língua, o aluno seja capaz de:

- Identificar manifestações não verbais que apareçam em redundância do código linguístico e que o ajudarão no acesso ao sentido;

- Reconhecer sinais não verbais que tenham significado por si mesmo e que possam ser característicos de um sistema cultural, grupo ou país.

- Assimilar melhor, analisando a forma como utiliza o não verbal, os comportamentos de outrem.

- **Actividades de produção oral e escrita, (Lancien, 1986:72);**

Christian Metz, citado por Lancien (1986:72), menciona que a imagem móvel “*est un excellent inducteur de comportements verbaux*” e Geneviève Jacquinet, citada por Lancien (1986:72), realça que “*l’image seule peut être mise au service d’une pédagogie de l’expression linguistique.*” Seria, por isso, de lamentar utilizar a imagem, sobretudo a imagem móvel, apenas como auxiliar da compreensão oral. Lancien propõe, desta forma, actividades de produção oral e escrita de diferentes tipos:

- Produções dirigidas, induzidas pela imagem ou por indicações com variação sobre os tipos de discursos.
 - Produções relevando de formulações de hipóteses.
 - Produções mais livres, permitindo a expressão pessoal do aluno.
- O jornal televisivo, a publicidade, a entrevista, (Lancien, 1986:90).

Muitas das actividades já apresentadas podem ser realizadas recorrendo a documentos extraídos de jornais televisivos, entrevistas ou publicidades. No entanto, Lancien (1986:90) considera ser importante demonstrar a especificidade de cada um destes tipos de vídeo para melhor ajudar o professor na análise e escolha dos documentos.

No que concerne ao jornal televisivo, Lancien (1986:90) estima que este parece ser um dos documentos audiovisuais mais utilizados em aula de LE. A isto se deve talvez o facto de o seu conteúdo se aparentar com os documentos autênticos já largamente explorados, como nomeadamente os da imprensa e rádio. Lancien admite que pela variedade e riqueza de temas abordados, bem como pelos discursos apresentados, o jornal televisivo parece ser um auxiliar interessante, tanto do ponto de vista linguístico como sociocultural.

Quanto à publicidade televisiva, Lancien (1986:103) admite que esta, graças à imagem móvel, é sem dúvida mais rica e mais sedutora que a publicidade dos cartazes ou radiofónica.

Relativamente à entrevista, Lancien (1986:117) afirma que apesar de esta se caracterizar pela preponderância do canal sonoro, e por esse motivo se poder duvidar da utilidade deste vídeo comparativamente com a simples gravação sonora, uma análise mais detalhada dos diferentes tipos de entrevista (autónoma, em contexto e mosaica) permite uma maior consciencialização e valorização da riqueza destes documentos.

De acordo com Ducrot (2005), os objectivos gerais do trabalho com vídeo, em FLE, visam:

- levar o aluno a observar, apreciar, criticar, julgar aquilo que vê;
- aprender a descodificar imagens, sons, situações culturais, recorrendo a documentos autênticos ou semi-autênticos filmados;
- desenvolver a imaginação do aprendente, levá-lo a adivinhar, antecipar e formular hipóteses;
- torná-lo capaz de produzir, reformular, resumir e sintetizar;
- permitir ao aluno construir o seu saber.

Relativamente aos saberes e competências a promover em FLE, Ducrot (2005), menciona que é fundamental estimular os aprendentes a:

- exercer o seu espírito crítico;
- saber ler mensagens e documentos;
- saber produzir enunciados adequados (escritos e orais);
- desenvolver o imaginário a partir do vídeo.

Ducrot (2005) propõe uma série de actividades com o recurso ao vídeo em FLE, entre as quais podemos destacar, o uso do vídeo sem som, com som, a utilização do documento audiovisual para completar uma história, o exercício do “*blanc vidéo*”, ou ainda a utilização de um excerto de um filme para exploração de uma actividade gramatical.

Ducrot apresenta como primeira actividade o uso do vídeo sem som, podendo ser aplicada com qualquer tipo de vídeo: documentário, reportagem, filme, sequência de filme, entre outros. O professor exhibe aos alunos a imagem sem som, pedindo-lhes para anotarem tudo o que faz sentido. A procura de informações, analisando a imagem, constitui um meio interessante para levá-los a uma produção oral. A duração deste vídeo não deve exceder os três minutos, para que o aprendente possa anotar o máximo de informações, aconselhando-se a repetição do seu visionamento três vezes. Na primeira visualização, o professor pedirá aos alunos para determinarem o tipo de sequência vídeo, o quadro espaço-temporal e para descreverem as personagens presentes. A imagem deverá permitir-lhes, por si só, responderem às perguntas colocadas pelo docente, que serão, de seguida, corrigidas oralmente com os alunos. Aquando da segunda visualização, os aprendentes terão que se interessar pelo que fazem os actores da sequência vídeo e prestar atenção ao encadeamento das acções. Descreverão oralmente o que viram e formularão hipóteses. Na última visualização, o professor solicitar-lhes-á para imaginarem diálogos entre as personagens, caso se trate de um filme, ou para imaginarem slogans, caso se trate de uma publicidade. O docente poderá

ainda consciencializar os alunos dos diferentes registos possíveis, dos diferentes sentimentos das personagens e, eventualmente, permitir-lhes a simulação da cena imaginada em conjunto, ao mesmo tempo que visualizam de novo a sequência sem som. Para esta actividade, Ducrot considera que é preferível colocar os aprendentes a trabalharem em grupos de três ou quatro, comparando, posteriormente, as interpretações de cada grupo.

A segunda actividade apresentada prende-se com a utilização da imagem com som, devendo os alunos focalizar a sua atenção na imagem e no som, ao mesmo tempo. A imagem será desta vez, em muitas circunstâncias, uma ajuda à compreensão. O professor projectará um ou dois minutos de um excerto de um programa gravado ou de um outro tipo de vídeo. Após a primeira visualização, os alunos deverão ter identificado de que tipo de emissão se trata e justificar a resposta argumentando. Antes da segunda visualização, o docente solicitar-lhes-á para detectarem a informação que lhes permitirá descrever o quadro espaço-temporal, as personagens, as acções, o registo utilizado pelas personagens, os sentimentos de cada uma, os tons. Estes elementos poderão ser motivados pela voz ou mesmo pelo tom usado. Para Ducrot, o som permite, por conseguinte, aprofundar mais a análise do documento audiovisual. De seguida, se se tratar de uma publicidade, os discentes poderão imaginar um slogan. Caso se trate de uma sequência de filme, o professor poderá pedir para imaginarem um seguimento da história. Se for um excerto de um jornal televisivo, poderão inventar uma nova notícia. Esta actividade estimular-lhes-á o recurso à imaginação e criatividade.

Outra actividade proposta por Ducrot consiste em usar o vídeo para completar uma história. Caberá, em primeiro lugar, ao docente a escolha de um excerto de um filme, de dois a três minutos no máximo. Os alunos visualizarão a passagem em causa e terão por tarefa imaginar os motivos pelos quais a cena terá sido interrompida nesse momento. Os aprendentes formularão mais uma vez hipóteses, recorrendo a todas as possibilidades inimagináveis, exercitando assim, a argumentação e a coerência com os mesmos. Este exercício pode ser efectuado para dar seguimento a uma história, trabalhando os alunos tempos verbais tais como “*le futur simple*” e “*le futur proche*”, no entanto, pode também ser realizado em sentido inverso, ou seja, para o aluno antecipar o que se passou antes do excerto apresentado.

Para os níveis mais avançados, em que os alunos se conseguem exprimir com maior à vontade em LE, o vídeo poderá potenciar o lançamento de um debate acerca de aspectos culturais ou mesmo polémicos. O professor limitar-se-á a escolher a passagem

de um filme, publicidade, novela, no qual esteja presente um elemento da sociedade. Segundo Ducrot, todo o vídeo é portador de aspectos característicos de uma sociedade, cultura, e pode facilmente engendrar uma discussão. O professor deverá levar os alunos a interiorizarem o tema tratado no vídeo exibido, e posteriormente, levá-los a descrever esta situação e o desenrolar da acção. Dois grupos podem ser constituídos uma vez que o tema do debate seja lançado: um a favor, outro contra. Terão que encontrar argumentos, recorrendo a elementos visualizados no documento apresentado. O professor poderá constituir-se como moderador do debate e assinalar os pontos de vista defendidos pelos dois grupos, partindo do princípio que um ponto só poderá ser considerado válido, depois de bem argumentado pelo grupo.

Outra actividade proposta por Ducrot, consiste no exercício do “*blanc vidéo*”. O professor fará uma adaptação do vídeo pretendido, substituindo por um espaço branco, um excerto de aproximadamente um minuto. Os alunos visualizarão, por conseguinte, uma sequência de 3 minutos, na qual faltará uma parte, devendo estes imaginar o desenrolar da sequência em falta. O docente poderá fazê-los trabalhar e imaginar diferentes cenários. Este exercício terá como principal finalidade avaliar a capacidade de compreensão de uma mensagem audiovisual, mas sobretudo melhorar a coerência. Com efeito, os aprendentes deverão formular hipóteses que impliquem uma adequação entre a sequência precedente e a seguinte e ainda justificar o porquê das propostas apresentadas.

Ducrot expõe outra actividade que consiste no recurso ao excerto de um filme para exploração de uma actividade gramatical. Nalguns casos, poderão ser escolhidos excertos de filmes que exploram mais especificamente um determinado ponto gramatical. Se a passagem conter ocorrências suficientes, poderá organizar-se um conteúdo gramatical a partir do documento audiovisual. Poderão ser tratados temas tão diversos como a utilização do “*passé composé*”, “*subjonctif*”, dos “*adjectifs au masculin et féminin*”, entre outros. São pontos gramaticais que os aprendentes sabem geralmente usar mas sobre os quais cometem ainda erros. Como realça Ducrot, esta concepção poderá ajudá-los a reflectir sobre o funcionamento do ponto gramatical abordado, ajudando-os a aplicá-lo melhor. Depois de os alunos terem visualizado o excerto e terem respondido a perguntas de compreensão, serão convidados a adivinhar o ponto gramatical a tratar. O professor orientará e facilitará os alunos nesta tarefa, caso surjam dúvidas e dificuldades. Após a segunda visualização, os aprendentes detectarão e anotarão as ocorrências do ponto gramatical em causa. Formularão hipóteses sobre o

uso correcto das ocorrências encontradas, para, de seguida, verificar as hipóteses e formular uma regra seja ela definitiva ou não. A última fase desta actividade incidirá numa fase de aplicação que passará por uma série de exercícios em contexto, nos quais, será aconselhado o recurso às personagens do filme e à situação na qual a acção ocorre.

Após a apresentação de várias actividades de possível aplicação em contexto educativo, Ducrot (2005), salienta os benefícios da utilização do vídeo em FLE:

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender. La vidéo se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue.

Uma vez apresentadas as várias noções de vídeo, os seus diferentes tipos, funções e potencialidades, bem como propostas algumas actividades com vista à sua aplicação em sala de aula, podemos afirmar que este instrumento se pode revelar de grande utilidade aquando do estudo de uma LE, se usado adequadamente e devidamente preparado e explorado pelo professor. Como ressaltam Arroio & Giordan (2006:3), “o produto audiovisual pode ser utilizado como motivador da aprendizagem e organizador do ensino na sala de aula.”

4.6 Motivação e Aprendizagem no Ensino do Francês Língua Estrangeira

Os vários estudos efectuados acerca da motivação evidenciam-nos o trabalho delicado e árduo que acarreta a definição deste conceito. Procuraremos, por isso, não aprofundar muito esta noção, fixando-nos nos fundamentos teóricos da motivação no ensino da LE.

“O termo motivação é derivado do verbo em latim "movere", o qual é apresentado na literatura com diversas definições e, relacionadas ao fato da motivação levar uma pessoa a fazer algo, mantendo-a na acção e ajudando-a a completar tarefas” (Pintrich & Schunk, 2002, citados por Araujo *et al.*, 2008).

Segundo Brown (1987), a motivação é o termo mais abrangente para explicar o sucesso ou o fracasso numa tarefa complexa.

De acordo com Bzuneck (2001), *“motivação ou motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso.”*

Para Zanin (2004),

A motivação é o processo que mobiliza o organismo para a acção a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e a satisfação. Estar motivado é “estar a fim” de aprender, ou seja, de relacionar necessidade, ambiente e objecto, predispondo o organismo para a acção em busca da satisfação. Compreender o mundo que nos rodeia é fundamental para que possamos estar nele. Essa compreensão é feita de modo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar e imaginar.

A nossa curta experiência enquanto docente em escolas públicas e profissionais, demonstra-nos que a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem de uma segunda língua é frequente, mais ainda, quando se trata do estudo da língua francesa, idioma que, aos poucos, foi perdendo terreno relativamente ao estudo da língua inglesa e, mais recentemente, da língua espanhola. Cabe nos a nós, docentes, reverter esta situação e procurar as mais variadas estratégias de forma a motivar os alunos em sala de aula.

A motivação possui um papel fundamental no processo de aprendizagem humana. No que diz respeito à motivação em contexto escolar, Viau (1997:7) defende a existência de uma interacção entre os factores pessoais, comportamentais e ambientais, *“la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu’un élève a de lui-même et de son environnement et qui l’incite à choisir une activité, à s’y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d’atteindre un but.”*

Prabhu (1990:173) menciona que os alunos demonstram maior motivação em aprender quando expostos às situações de ensino nas quais são envolvidos e apreciam, acrescentando, com base nas suas pesquisas, que isso se pode verificar aquando de uma boa relação de entendimento professor-aluno.

Os estudos efectuados por psicólogos cognitivistas manifestam que a motivação é definida como uma predisposição inata, que nos leva a explorar e controlar o ambiente que nos rodeia (Ausubel, citado por Brown, 2001:74).

Segundo Brown (2001), com base nos seus estudos de motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras, a motivação refere-se à intensidade do ímpeto de se aprender, existindo motivações intrínsecas e extrínsecas.

Para Edward Deci (citado por Brown, 2001:76), as actividades de motivação intrínseca:

são aquelas para as quais não há aparente recompensa, com excepção da própria actividade. As pessoas parecem se engajar nas actividades, por elas mesmas, não por levarem a alguma recompensa extrínseca (...) Os comportamentos intrinsecamente motivados têm o objetivo de causar certas consequências internas de recompensas, como, sentimentos de competência e de determinação própria.

De acordo com Brown (2001:76), os comportamentos ligados à motivação extrínseca, manifestam características distintas, “*são executados em antecipação a alguma recompensa que está fora e além do ser*”. Por recompensas, entende-se dinheiro, prémios, notas escolares e até mesmo feedbacks positivos.

Os estudos de Brown (2001) indicam-nos que pode existir um efeito na motivação intrínseca, originado pela motivação extrínseca, como nomeadamente um reforço positivo atribuído a um aluno, o que poderá impulsionar os seus sentimentos de competência e determinação própria.

Aos professores de LE cabe a missão de motivar os seus alunos, devendo para esse efeito, procurar atribuir feedbacks positivos constantes, após execução das actividades em sala de aula, de modo a incutir nos mesmos o desejo de aprender a usar a LE para benefício próprio e para desta forma, permanecerem intrinsecamente motivados.

Brown (2001) aconselha mesmo aos professores de línguas para não se fixarem tanto nas informações a transmitir aos alunos, sugerindo que actuem como facilitadores de aprendizagem, de forma a preparar o cenário para o aprendizado.

Bzuneck (2001:11) assinala que:

no contexto específico de sala de aula o aluno deve executar tarefas que implicam em atenção, concentração, persistência e que são, em grande parte, tarefas de natureza cognitiva. Essas tarefas, na maior parte, envolvem processos de elaboração, integração de informação, raciocínio e resolução de problemas, como afirma o autor. Destaca ainda, que na perspectiva construtivista é o aluno o sujeito do processo e a quem cabe realizar processos cognitivos que ninguém pode fazer por ele.

Para este autor, são considerados alunos desmotivados os que revelam rendimento escolar insatisfatório, estudando pouco e conseqüentemente aprendendo muito pouco; apresentam ainda crenças distorcidas relativamente à sua própria capacidade de realizar actividades didácticas com sucesso, bem como um reduzido domínio de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas.

Calvín (1991) aborda factores influenciadores da motivação, nomeadamente, no que diz respeito ao ambiente de sala de aula. Segundo este autor, as condições físicas do recinto escolar podem influenciar de maneira positiva ou negativa os alunos, por exemplo, se a sala de aulas estiver sobrelotada, a luz e a temperatura inapropriadas, o quadro pouco legível, todos estes factores podem provocar desmotivação nos mesmos.

Para além das condições físicas, Calvín (1991) afirma que os princípios metodológicos e os conteúdos tratados em sala de aula revelam-se factores de grande influência sobre a motivação. Este autor confessa que estes têm que ser adequados às necessidades e interesses dos discentes, salientando que a avaliação surge com um poder inegável sobre a variável em questão. Calvín (1991:21) conclui o seu estudo patenteando que a motivação pode ser encarada como causa e efeito de uma aprendizagem bem sucedida, *“a motivação gera motivação, e, um fator desmotivante pode enfraquecer as bases, os alicerces dessa variável.”*

Tendo em conta que a motivação não é algo que possa ser directamente observado, apuramos a sua presença através da observação do comportamento dos discentes em sala de aula.

De acordo com Braghirolli, Bisi, Rizzon et al (2001), podemos caracterizar um comportamento motivado pela energia relativamente forte nele despendida e por estar dirigido para um objectivo ou meta. O pressuposto básico das teorias que visam compreender o processo de motivação centra-se no facto que deve existir alguma coisa,

algum motivo que desencadeia uma acção, que leva um indivíduo a atingir um objectivo e finalizá-lo.

“Um motivo é um constructo - não é observável - ele é criado pela pessoa para explicar a razão ou a necessidade que ela tem de fazer algo, de agir de uma determinada maneira” (Lima, 2000; citado por Genari, 2006:5).

Podemos afirmar que o desafio do professor de línguas consiste em procurar os métodos mais adequados para facilitar a aprendizagem dos alunos, de forma a se sentirem motivados e estimulados em adquirir mais conhecimento.

Capítulo V. Metodologia do estudo

No presente capítulo, procederemos à justificação da metodologia de investigação adoptada. Passaremos à caracterização do contexto do estudo, nomeadamente no que diz respeito ao meio em que a escola se insere e abordaremos os participantes envolvidos no mesmo. Enunciaremos o tipo de métodos qualitativos utilizados para a recolha e tratamento de dados patentes nesta investigação. Abordaremos ainda as aulas de FLE com o recurso ao vídeo, a descrição das actividades realizadas, a planificação das aulas bem como os conteúdos produzidos para as aulas de FLE. Terminaremos com a explicação das limitações do nosso estudo.

5.1 Justificação da Metodologia de Investigação adoptada

A estratégia metodológica adoptada passou por um estudo de caso envolvendo uma abordagem qualitativa uma vez que as questões de investigação formuladas apontam para um objecto de estudo preferencialmente de natureza descritiva e interpretativa, pois, neste estudo, pretende-se analisar tal como Bogdan e Biklen (1994:16) afirmam: “[...] o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação.”

A abordagem qualitativa concentra-se, por isso, na observação, compreensão e exploração de situações, sem recurso a dados estatísticos ou quantificações do universo estudado.

Pelo facto de nos propormos estudar as contribuições do vídeo, no contexto de ensino-aprendizagem, considerámos adequado recorrer como design de investigação ao estudo de caso, que segundo Bell (2004) se revela especialmente indicado para investigadores isolados, na medida em que possibilitam uma oportunidade para analisar, de uma forma mais ou menos profunda, um determinado aspecto de um problema num curto espaço de tempo.

Segundo Yin (1994), o estudo de caso é muito utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos e, portanto, não é de todo possível manipular as causas do

comportamento dos participantes. Para o mesmo autor, um estudo de caso é uma investigação que se alicerça principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos.

Stake (1995) manifesta que existem três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e colectivo.

O intrínseco caracteriza-se pelo facto de o investigador pretender alcançar uma melhor compreensão do caso em estudo. Quando o caso em si, provoca interesse em função da particularidade e naturalidade, podendo representar outros casos e ilustrar algum problema em particular. O objectivo deste estudo pode não se focar na percepção de alguma construção de fenómeno genérico, nem tão pouco na intenção de construir uma teoria, sendo implementado por um problema em particular.

O instrumental é particularmente utilizado nos casos em que se procura aprofundar um tema ou uma teoria. São casos de interesse secundário, com um papel de suporte, que facilita a percepção de algo mais. Podem ser casos tipo de outras situações ou não. Stake ressalta que o caso é escolhido se for considerado útil para a percepção do tema em objecto de estudo.

Recorre-se ao colectivo quando o investigador pode analisar conjuntamente um número de casos a fim de investigar um fenómeno, uma população, ou uma condição geral. Representa um tipo de estudo que não se concentra num caso concreto podendo, pelo contrário, abranger diversos casos. Não se trata, no entanto, de um estudo colectivo, mas de um estudo intensivo de vários casos que podem levar a uma melhor compreensão e constituir uma teoria do estudo.

O nosso estudo enquadra-se no estudo de caso intrínseco visto se pretender alcançar uma melhor compreensão do caso em estudo, neste caso, o impacto do vídeo no ensino do FLE.

Merriam (1988), citada por Bogdan e Biklen (1994:89), refere que “*o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.*”

Stake (1995) realça a este propósito que:

A case study is expected to catch the complexity of a single case. A single leaf, even a single toothpick, has unique complexities – but rarely will we care

enough to submit it to case study. We study a case when its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.

Vários autores como Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shulman (citados por Vale, 2000) sugerem que se um investigador pretende estudar o que um aluno pensa, então deverá observar e participar nas actividades com as quais o aluno está envolvido no seu contexto natural: a sala de aula.

Segundo Eisenhart (citado por Ponte, 1994:7):

O investigador deve estar envolvido na actividade como um insider e ser capaz de reflectir sobre ela como um outsider. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha.

No nosso entender, esta definição espelha bem todo o processo efectuado ao longo da nossa investigação, visto que o fenómeno em análise consiste em averiguar a reacção e comportamento dos alunos perante a utilização da tecnologia. Sabemos que o seu uso é prática corrente mas ignoramos o impacto que tem num contexto formal de ensino e aprendizagem.

O objecto de estudo é considerado em termos de acção, reunindo não só os comportamentos dos intervenientes, como também os significados que lhes são atribuídos.

Pelo exposto, consideramos que o estudo de caso é a metodologia mais adequada ao nosso contexto.

Erickson (1986:120) identifica, no que ao âmbito da educação diz respeito, os três principais campos de interesse para uma investigação interpretativa:

1. *“A natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;*

2. *A natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto de meio da aprendizagem;*
3. *A natureza das «perspectivas-significados» do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.”*

Na verdade, verificamos estes mesmos campos de interesse na nossa investigação, na medida em que se recorreu a uma turma para, no seu ambiente natural, desenvolver actividades que permitissem evidenciar as respostas às questões que colocámos, através da intervenção directa do investigador que acompanhou sempre todas as actividades, interagindo com o público-alvo.

Parece-nos pertinente mencionar que a credibilidade do nosso estudo foi nossa preocupação desde o início das actividades de pesquisa para esta dissertação.

De forma a conferir credibilidade ao estudo, procurámos diversificar as fontes de informação, nomeadamente aquando da caracterização dos métodos e instrumentos de recolha de dados bem como da observação efectuada, procurando ainda, sempre que possível, recorrer às opiniões dos participantes para formular interpretações que serão compreendidas na redacção desta investigação.

5.2 Caracterização do contexto do estudo



Figura 12: Localização do Concelho do Funchal⁵⁶

⁵⁶ Imagem disponível na Internet em: <http://codigopostal.ciberforma.pt/images/distritos/madeira.jpg> e acedida em 12 de Fevereiro de 2011.

Como podemos comprovar na figura 12, o concelho do Funchal situa-se na costa sul da ilha, estando a escola em que foi realizado este estudo localizada no extremo oeste da cidade do Funchal, capital da Região Autónoma da Madeira.



Figura 13: Vista panorâmica da cidade do Funchal⁵⁷

Esta cidade que também é concelho, apresenta uma superfície de 76,25 km² e 98 583 habitantes (Censos 2008), sendo constituída por 10 freguesias: Imaculado Coração de Maria, Monte, Santa Luzia, Santa Maria Maior, Santo António, São Gonçalo, São Martinho, São Pedro, São Roque e Sé.

Em 1424, ano em que se iniciou o povoamento na ilha, coube a capitania da cidade a João Gonçalves Zarco. De acordo com os antigos cronistas, a designação de Funchal deve-se aos primeiros povoadores que, ao desembarcar neste lugar, encontraram uma grande abundância de funcho, uma erva bravia com cheiro adocicado, que abundantemente vegetava no vale, na área do primitivo burgo.

Este concelho, que conjuga uma diversidade de actividades económicas, assenta actualmente e fundamentalmente no sector terciário, estreitamente ligado ao turismo, nomeadamente com as áreas do comércio, restauração e serviços de hotelaria, seguido pelo sector secundário, com as indústrias de construção civil, lacticínios, floricultura e artesanato. Quanto à agricultura, predomina a cultura da vinha, da banana bem como das flores ornamentais e frutos subtropicais.

⁵⁷ Imagem disponível na Internet em: http://www.madeiratourism.org/pls/wsm/docs/MM000178/8.5-Funchal_gr.jpg e acedida em 12 de Fevereiro de 2011.

De salientar que o porto do Funchal constitui um centro turístico de grande relevância principalmente para os cruzeiros europeus que fazem escala para Marrocos, Canárias, Caraíbas e Brasil.

Do ponto de vista do património arquitectónico, podemos destacar a Igreja e Mosteiro de Santa Clara edificados no século XV, o Palácio de São Lourenço, da primeira metade do século XVI, bem como a Sé Catedral, projectada no século XVI.



Figura 14: Brasão da cidade do Funchal⁵⁸



Figura 15: Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira⁵⁹

⁵⁸ Imagem disponível na Internet em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Funchal> e acedida em 12 de Fevereiro de 2011.

⁵⁹ Imagens disponíveis na Internet em: <http://ephtm.com/> e acedidas em 12 de Fevereiro de 2011.

Trata-se de uma Escola Profissional que visa formar profissionais de Hotelaria e Turismo. A oferta formativa desta escola é rica e variada, oferecendo Cursos profissionalizantes de dupla certificação, do 10.º ano de escolaridade até ao 12.º ano; Cursos de Educação e Formação (CEF), que permitem a obtenção do 9.º ano de escolaridade, Cursos de Especialização Tecnológica (CET), ou seja, Cursos pós-secundários não superiores que visam conferir uma qualificação profissional de nível 4; bem como Cursos que conferem qualificação profissional para o exercício de Motoristas de Turismo, Guias de Montanha e Guias de Mar.

A Escola Hoteleira da Madeira foi fundada em 1967, com o nome de Escola Basto Machado, sendo posteriormente designada de Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira (EPHTM).

A partir da segunda metade do século XX, a massificação do turismo a nível mundial e a construção de um aeroporto na região, fez com que a Madeira tivesse necessidade de dar resposta a um maior fluxo de turistas, cada vez mais heterogéneo e exigente. Nesta óptica, tornou-se imperioso a construção da Escola Basto Machado, a qual, numa primeira fase, se empenhou na formação de profissionais nas mais diversas áreas de Hotelaria e Turismo: Cozinha, Restaurante, Recepção, Andares e Económico.

Numa fase posterior, esta instituição de ensino foi integrada na rede de escolas, tutelada pelo Centro Nacional de Formação Turística.

Com o regime de autonomia e regionalização, em 1983, a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira passa para a responsabilidade da Secretaria Regional do Turismo e da Cultura, mantendo, porém, uma forte ligação com o Instituto Nacional de Formação Turística.

Catorze anos mais tarde, em 1997, passa por uma nova fase: a inauguração de um novo edifício que engloba a Escola propriamente dita, o Hotel de Aplicação e a Residência para Estudantes.

Em 1998, a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira é sujeita a novas alterações, desta feita passa a ser tutelada pela Secretaria Regional de Educação e é convertida em Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira.

Finalmente, em 2010, a Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira é concessionada à empresa de formação do Celff.

5.3 Participantes do estudo

5.3.1 Os Alunos

Esta investigação foi aplicada na EPHTM a uma turma de 2.º ano do ensino profissional e equivalente ao 11.º ano de escolaridade.

A turma é composta por 16 alunos, 6 do sexo masculino e 10 do sexo feminino como podemos verificar no gráfico 1.

De salientar que esta turma de FLE agrupa alunos oriundos de duas turmas de 2.º ano diferentes, ambas equivalentes ao 11.º ano.

- **Género**

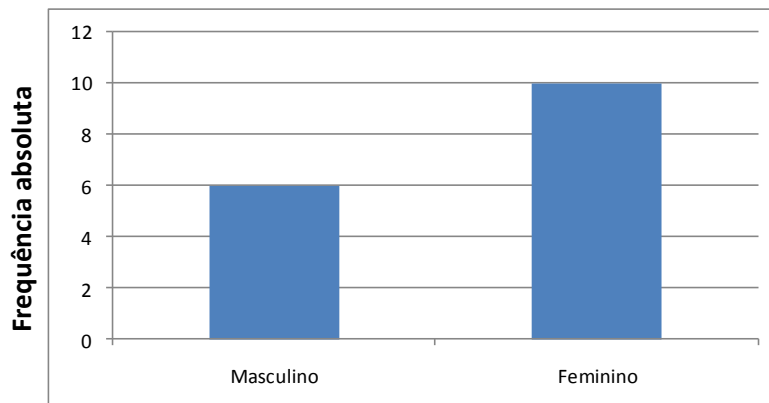


Gráfico 1: Género dos participantes

Os alunos têm idades compreendidas entre os 16 e os 38 anos, embora a maioria pertença ao intervalo compreendido entre os 16 e os 17 anos, o que equivale mais precisamente a 50 % dos discentes, como podemos visualizar no gráfico 2.

- **Escalão Etário**

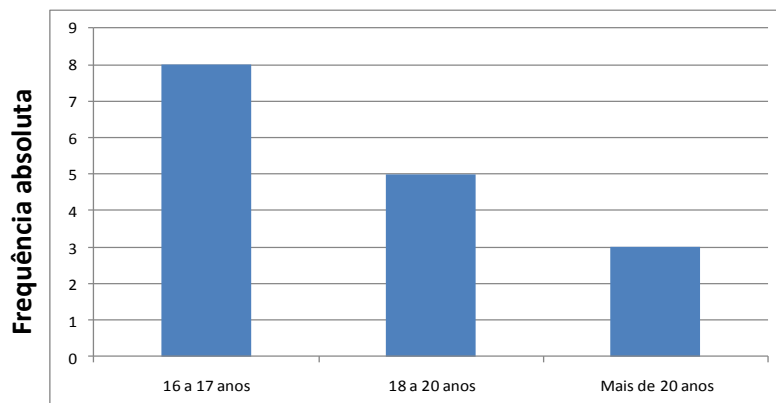


Gráfico 2: Escalão Etário dos Participantes

São vários os concelhos da Região Autónoma da Madeira (RAM) representados nesta população: 50 % pertencente ao concelho de Câmara de Lobos, sendo os restantes 50 % distribuídos pelos concelhos do Funchal, Machico, Santa Cruz e Porto Moniz, como podemos observar no gráfico 3.

- **Concelho**

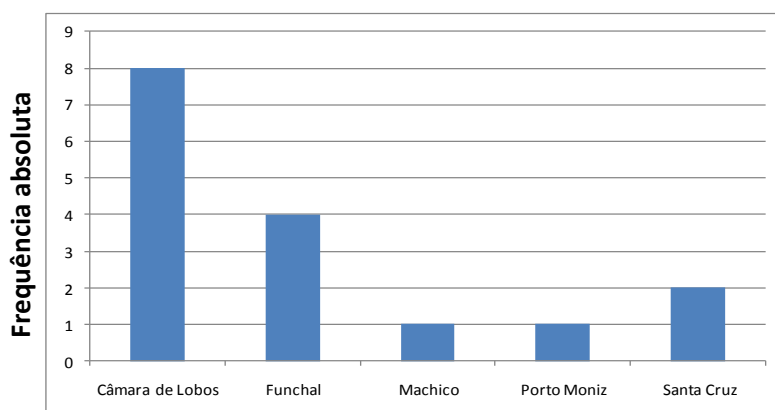


Gráfico 3: Concelho dos participantes

A turma envolvida nesta investigação revela ser bastante satisfatória ao nível do desenvolvimento das aprendizagens. Esta turma possui hábitos de estudo e de trabalho, não evidenciando problemas de comportamento.

É importante realçar, neste contexto, que *“o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso”* (Stake, 1995:4).

5.3.2 O Professor

O professor, também investigador neste caso, era docente contratado de língua portuguesa e francesa, com sete anos de carreira. Era professor na turma envolvida na investigação pelo segundo ano consecutivo, por opção da escola que privilegiava, na medida do possível, a continuidade pedagógica. Possuía um bom relacionamento professor/aluno em sala de aula. As aulas de FLE ocorriam às Segundas-feiras ao primeiro bloco da tarde (14:15 às 15:45) e às Quartas-feiras ao segundo (15:15 às 16:45).

Era hábito do professor procurar diversificar as estratégias e instrumentos em sala de aula, como nomeadamente, vídeos, registos áudio, podcasts e apresentações em *Powerpoint* ou *Prezi*.

No contexto da investigação, o professor foi responsável pela planificação da unidade didáctica, pela produção de alguns vídeos analisados em sala de aula bem como pela construção da comunidade de aprendizagem através do serviço Facebook, com o devido conhecimento e consentimento do Departamento de Línguas e do Conselho Executivo e Pedagógico, embora tenha respeitado o conteúdo programático relativo à unidade em estudo.

No que diz respeito aos procedimentos éticos cumpridos pelo professor, destacamos o pedido de autorização à Direcção da EPHTM para efectuar o estudo (Anexo 1). Nesse pedido é indicado o objectivo da investigação e a metodologia adoptada.

5.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A selecção dos instrumentos de recolha de dados constitui uma etapa essencial na definição do trabalho de investigação.

Tuckman (2000:516) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: (1) Entrevistas, (2) documentos vários e (3) observação.

Os instrumentos de recolha de dados privilegiados neste estudo serão as grelhas de observação através de uma observação participante em sala de aula e a entrevista de grupo semi-estruturada, realizadas aos alunos, recorrendo à técnica de *Focus Group*.

Optámos pela entrevista por ser um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo com o objectivo de obter informações sobre factos ou representações. Como referem De Ketele e Roegiers (1999), o seu grau de pertinência, fiabilidade e validade é entendido na perspectiva dos objectivos do estudo e da profundidade conseguida.

5.4.1 A observação

A observação de aulas foi escolhida por ser um método de recolha de informações que nos permite retratar da forma mais exacta possível os comportamentos ocorridos aquando da sua produção. Quivy e Campenhoudt (2003) destacam que os *“métodos de investigação directa constituem os únicos métodos de investigação social (...) que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho.”*

Evertson e Green (1986), citados por Lessard-Hébert et al. (1990), defendem que a observação participante pode envolver duas vertentes, uma mais activa e outra mais passiva consoante o grau de envolvimento do observador relativamente às ocorrências observadas. Na vertente activa, o observador envolve-se nos acontecimentos, tendo o cuidado de os registar após terem ocorrido, o que lhe possibilita perceber a perspectiva interna das ocorrências anotando tudo como os participantes efectivamente o fizeram. Na sua vertente passiva, o observador não se envolve nos acontecimentos, é um *outsider* podendo inclusive apontar as ocorrências durante o período de observação.

A inserção do investigador no meio que vai observar exige, por conseguinte, algumas precauções (Lessard-Hébert et al., 1990:157), na medida em que este terá à partida que definir de forma clara e precisa o tipo de observação a realizar e o papel a desempenhar na mesma. De ressaltar ainda que toda a observação efectuada em contexto de aprendizagem, deve ser conduzida por um clima de confiança e espírito de estímulo ao trabalho.

Erickson (1986), citado por Lessard-Hébert et al (1990), apresenta quatro princípios a seguir, aquando das sessões de trabalho de uma investigação, para o estabelecimento e preservação de uma relação de confiança e colaboração entre os vários intervenientes:

- *O princípio da neutralidade de juízos quando se explicam os objectivos da investigação aos participantes.*
- *O princípio da confidencialidade em que se garante a confidencialidade do que foi observado, não proferindo junto dos participantes comentários sobre aquilo que sobre eles foi observado.*

- *O princípio do envolvimento em que se procura envolver directamente os participantes na investigação como se fossem colaboradores.*
- *O princípio da clareza nos objectivos, nas questões da investigação e nos procedimentos de recolha dos dados de forma a inspirar confiança nos envolvidos.*

Durante esta investigação, toda ela regida pelos princípios de Erickson acima mencionados, seguimos uma observação participante passiva através das ocorrências registadas nas grelhas de observação.

Tendo em conta que o funcionamento da aula era diferente do habitual, o professor optou por conferir mais autonomia aos alunos nas várias actividades propostas com a utilização do vídeo, de modo a interferir o menos possível e poder assim observar os comportamentos e atitudes dos alunos de uma perspectiva mais externa.

Com base na pesquisa assente em estudos elaborados por Estrela (1994), Quivy & Campenhoudt (2005), Oliveira (2008) e Abreu (2009), construímos três tipos de grelhas de observação: uma grelha de observação ligada à avaliação de comportamentos sócio-afectivos (uma para cada aula), uma grelha de observação de actividades em sala de aula, referente ao desenvolvimento de competências de cada aluno e uma outra grelha de observação com o mesmo intuito relativa à realização de trabalhos de grupo. Construímos, por isso, diferentes grelhas consoante se tratasse de trabalhos de grupo ou individuais. Estas grelhas foram todas elaboradas com base nas competências essenciais a desenvolver pelos alunos no ensino secundário e definidos pelo grupo disciplinar da escola para a área do Francês (Anexo 2).

Bogdan e Biklen (1994:90) referem que *“nos estudos de caso, a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante sendo o foco de estudo uma organização particular.”*

Os mesmos autores (1994: 134) acrescentam ainda que *“nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo a que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos.”*

Vale (2000: 233) defende esta técnica na medida em que *“a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.”*

Para Quivy e Campenhoudt (1995:196) *“os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no*

momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.”

A recolha de dados foi feita exclusivamente pelo investigador e no contexto escolar. Os métodos de recolha de dados descritos pretendem identificar quais as atitudes e reacções dos alunos durante a sua interacção com os vídeos em sala de aula, procurando compreender as suas vantagens e limitações, bem como saber qual a contribuição dos vídeos para o processo de ensino e aprendizagem em FLE.

As observações de aulas foram agendadas por um período compreendido entre 24 de Janeiro de 2011 e 14 de Fevereiro de 2011, equivalente ao início do segundo semestre e correspondendo a sete aulas, quatro de 90 minutos e três de 45 minutos.

5.4.2 A entrevista

Antes de abordarmos a entrevista, a sua preparação e execução, gostaríamos de ressaltar que começámos por construir e aplicar uma entrevista exploratória.

De acordo com Quivy (1995: 69,70), as entrevistas exploratórias “*servem para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Trata-se, portanto, de abrir o espírito, de ouvir, e não de fazer perguntas precisas, de descobrir novas maneiras de colocar o problema, e não de testar a validade dos nossos esquemas.*”

Este tipo de entrevista exige uma utilização adequada da técnica, podendo revelar-se de grande utilidade. Na verdade, possibilita ao investigador uma economia de tempo e de meios. As entrevistas exploratórias não visam analisar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, procuram sim descobrir pistas de reflexão que ajudem a elucidar o cariz de um problema. Permitem ainda ao investigador seguir o rumo certo, evitando a desorientação proporcionada por falsos problemas, consequentes de inconscientes pressupostos e noções pré-estabelecidas. A sua exploração pode ser levada a cabo de forma mais aberta e mais livre, com o intuito de melhor apreender as perspectivas gerais sobre o assunto, sem perder de vista as questões de partida.

Quivy (1995:192) destaca que na “ (...) *entrevista exploratória, o investigador centrará mais a troca em torno das suas hipóteses de trabalho, sem por isso excluir os desenvolvimentos paralelos susceptíveis de as matizarem ou de as corrigirem. (...) o*

conteúdo da entrevista será objecto de uma análise de conteúdo sistemática, destinada a testar as hipóteses de trabalho.”

A entrevista exploratória, gravada e efectuada a um aluno da turma, foi agendada com um mês de antecedência, tendo ficado marcada para o dia 12 de Janeiro de 2011 às 15 horas e 05 minutos. Nesta entrevista houve liberdade, o que por conseguinte enriqueceu o conteúdo das respostas. A mesma revelou-se benéfica tendo em conta que nos permitiu verificar se havia necessidade de emendar o guião pré-estabelecido. Pudemos comprovar que as questões formuladas não continham entraves em termos de formulação e posterior compreensão por parte dos informantes. Desta forma, não foi necessário proceder a uma grande reformulação do guião inicial, embora tenhamos efectuado pequenos reajustamentos inerentes ao próprio desenrolar de cada entrevista.

Após a realização desta entrevista exploratória, e depois de efectuadas as devidas melhorias, passámos à preparação e exploração da entrevista de grupo a aplicar aos alunos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994:134), *“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”*

Bogdan e Biklen (1994:136) consideram que as:

boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista”, acrescentando ainda que “boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.

Nesta investigação recorreremos à *“(...) entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (Lüdke, 1986:34).

Usámos entrevistas semi-estruturadas na medida em que *“(...) é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (...)”* (Quivy, 1995:192).

Adoptámos a entrevista semi-estruturada de *Focus Group* para averiguar as percepções dos alunos quanto ao uso do vídeo em FLE. Como ressalta Morgan, (citado por Bogdan e Biklen, 1994:138), “*as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falar sobre um tema de interesse.*”

Nesta técnica, como explicam Bogdan e Biklen (1994:138), “*ao reflectir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se uns aos outros, avançando ideias que se podem explorar mais tarde. As entrevistas de grupo podem também ser partilhadas por professores de línguas, directores ou auxiliares.*”

Como salientam Costa, Peralta e Viseu (2008:125),

Importante, nesta técnica, é o sistema interactivo de comunicação que se verifica ao nível do grupo. A natureza da relação que se estabelece entre os membros do grupo, do qual o entrevistador/moderador faz parte integrante, contribui para a fluidez da “discussão” e para a evolução do processo de comunicação de que resultará a informação fundamental.

Desta forma, este tipo de entrevistas pode revelar-se útil, pela inexperiência dos alunos bem como pela falta de vontade em participar num estudo deste género.

No entanto, Bogdan e Biklen (1994:138) advertem que “*os problemas das entrevistas de grupo incluem o seu início e o controlo das pessoas que insistem em dominar a sessão. Um problema adicional surge quando as entrevistas de grupo são gravadas.*”

No que diz respeito à preparação e execução das entrevistas, começámos por definir as categorias de estudo, elaborando uma série de perguntas-guia relativamente abertas para que os entrevistados pudessem estruturar o seu pensamento. Cada bloco da entrevista, onde fazem parte o seu grupo de questões, foi naturalmente definido com base nas questões de investigação delimitadas.

Para a construção dos guiões das entrevistas aos alunos, recorremos a uma pesquisa assente em estudos realizados por Estrela (1994), Quivy & Campenhoudt (2005) e por Fernandes (2009).

A execução do guião para aplicação da entrevista semi-estruturada foi elaborado com base numa série de perguntas guia que se agruparam em oito blocos (Anexo 2):

- I. Identificação do entrevistado.
- II. Grau de envolvimento/participação dos alunos.
- III. Competências desenvolvidas pelos alunos.
- IV. Grau de motivação dos alunos.
- V. Apreciação dos serviços utilizados pelos alunos.
- VI. Reflexão dos alunos.
- VII. Informações Complementares.
- VIII. Agradecimentos.

A entrevista semi-estruturada de *Focus Group*, gravada e efectuada a seis alunas da turma, foi agendada com um mês de antecedência, tendo ficado marcada para o dia 16 de Fevereiro de 2011 às 15 horas e 15 minutos.

A realização destas entrevistas a um grupo heterogéneo de seis alunas permitiu uma recolha vasta e rica das experiências e vivências das sujeitas entrevistadas, bem como das suas crenças, concepções, atitudes e sentimentos. Convém salientar que as seis alunas escolhidas para a entrevista de *Focus Group* não foram seleccionadas aleatoriamente mas pelo facto de demonstrarem uma maior maturidade para responder a uma entrevista deste género.

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição das mesmas, com a maior brevidade possível, para melhor recordarmos todo o processo. Efectuámos uma primeira leitura do resultado obtido para entendermos um pouco melhor o seu conteúdo, isto é, com mais aprofundamento (Bardin, 1991; Estrela, 1994), para de seguida, podermos elaborar o instrumento de análise. Procurámos, posteriormente, delimitar categorias e subcategorias de análise mais específicas e para delas procurar uma definição operatória, assimilando os indicadores e verificando a sua frequência (Albarello et al., 1997).

5.5 Métodos e técnicas de tratamento de dados

Após a recolha dos dados, optámos por uma análise de conteúdo (qualitativa) de forma a proceder ao tratamento das informações provenientes das diversas observações e entrevistas efectuadas, tendo como objectivo aumentar a compreensão do investigador acerca desses mesmos dados.

Segundo Bardin (2008), a análise de conteúdo é uma das técnicas de tratamento da informação mais usadas na investigação empírica ao nível das Ciências Humanas e Sociais. Pelo facto de este estudo ser de natureza qualitativa, impõe-se o recurso a esta técnica visto que o objecto da análise de conteúdo é:

A fala, isto é, o aspecto individual e actual (em acto) da linguagem. [...] a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. [...] torna em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas [...]. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens. (Bardin, 2008:45)

Quivy (1995:227) realça que o:

(...) lugar ocupado pela análise de conteúdos na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...) a análise de conteúdos (...) permite quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

Segundo Bardin (1991:31), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. “*Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, trata-se de um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.*”

Através da técnica de análise de conteúdo foi efectuada uma grelha de análise que permite averiguar os dados recolhidos nas entrevistas. Nesta técnica, as grelhas são organizadas de forma a identificarem os conteúdos significantes e estão organizadas por categorias, analisadores e unidades de registo.

De acordo com Bardin (1995:153), a análise por categorias é no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a mais antiga e, na prática, a mais usada. “*Funciona*

por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo e agrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples.”

5.6 Aulas de Francês Língua Estrangeira

Durante este estudo, as aulas de FLE foram concebidas segundo uma estratégia centrada na aprendizagem do aluno e no desenvolvimento das competências ligadas à oralidade e escrita.

Procurámos diversificar as actividades e estratégias com o recurso ao vídeo de forma a dinamizar as sessões bem como promover o trabalho autónomo e colaborativo em sala de aula. Organizámos, desta forma, actividades envolvendo trabalhos individuais mas também trabalhos de grupo, tendo em conta que as trocas de ideias e opiniões favorecem a reflexão e a comunicação em língua francesa. O professor participou nas actividades de grupo apenas como facilitador, guiando os alunos nas várias tarefas a realizar, o que ajudou na observação das aulas.

Para a unidade temática em análise (“Madeira – Turismo e Cultura”) durante as observações efectuadas na nossa investigação, adoptámos documentos autênticos, para introduzir elementos culturais inerentes à vida quotidiana dos discentes, pela multiplicidade de explorações pedagógicas que permitem (compreensão oral e escrita, análise de uma estrutura gramatical, enriquecimento do léxico) bem como pelo desenvolvimento de interacções em sala de aula que possibilitam.

De acordo com Tagliante (2006:57), *“la définition la plus courante du document “authentique”, de quelque nature qu’il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel), est qu’il s’agit d’un document qui n’a pas été conçu à des fins pédagogiques. Ce type de document ne devient pédagogique que par l’exploitation qu’en fait le pédagogue.”*

Produzimos também conteúdos pedagógicos, nomeadamente vídeos através do serviço “Xtranormal”, respeitando a unidade temática em estudo, com o intuito de diversificar as sessões com recurso a este instrumento.

Durante a produção dos vídeos, tivemos a preocupação de verificar se os mesmos se adequavam à turma em questão, para isso, analisámos a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível.

Elaborámos planos de aulas para clarificar e encadear a realização das várias sessões delineando os objectivos e actividades a executar. Realizámos ainda a descrição das aulas onde expusemos mais detalhadamente o objectivo de cada sessão salientando as competências a desenvolver em sala de aula nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita).

5.6.1 Planificação das Aulas

A planificação das aulas constitui uma das várias tarefas fundamentais à actividade docente. Na verdade, a participação e envolvimento dos alunos numa aula podem depender de uma melhor ou pior preparação da aula.

Uma correcta planificação da aula pode traduzir-se numa maior eficiência e ganho de tempo em sala de aula.

No momento da elaboração da planificação das aulas o professor teve como principal objectivo diversificar as actividades e as estratégias de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e participativas (Anexo 4).

Tendo em conta que o nosso estudo pretende averiguar as atitudes e reacções dos alunos durante a sua interacção com os vídeos em sala de aula e apurar a contribuição dos mesmos para o processo de ensino e aprendizagem em FLE, procurámos diversificar ao máximo as actividades com este tipo de instrumento de forma a poder verificar as competências desenvolvidas pelos alunos.

5.6.2 Descrição das Actividades Realizadas

As várias actividades realizadas neste estudo concentraram-se no desenvolvimento de competências ligadas com a compreensão e expressão oral e escrita como podemos averiguar na descrição das mesmas (Anexo 5).

Efectuámos uma cuidada selecção, sequencialização e organização funcional dos conteúdos de modo a tornar a sua relação com todo o processo didáctico o mais funcional possível (Zabalza, 1992).

Com base nas ideias apresentadas por Lancien (1986) e Ducrot (2005), acerca da utilização do vídeo em FLE, efectuámos diversas actividades com vídeo (Anexo 6), a saber:

- exploração de músicas para realização de exercícios lacunares e dedução de um novo conteúdo gramatical a analisar (de forma a estimular a compreensão oral e escrita);
- exploração de vídeos elaborados através do serviço “Xtranormal” para realização de exercícios lacunares (de forma a estimular a compreensão oral e escrita);
- exploração de um vídeo elaborado através do serviço “Xtranormal” para resposta a um questionário (de forma a estimular a compreensão oral e escrita);
- exploração do início de uma curta-metragem para dedução do final da história (de forma a estimular a expressão oral e escrita);
- exploração de um vídeo sem som para levar os alunos a uma produção oral (de forma a estimular a expressão oral);
- produção de um vídeo através do serviço “Xtranormal” (de forma a estimular a criatividade dos alunos bem como as competências ligadas à compreensão e expressão oral e escrita);

Nesta última actividade, onde se dividiu a turma em vários grupos, foi nossa intenção conferir maior liberdade aos alunos com vista à produção de vídeos, de uma forma lúdica e criativa, para desta forma promover a aprendizagem cooperativa e colaborativa entre todos os intervenientes.

Como salienta Papert (1997:75), “*o papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados.*” Este autor realça ainda que “*a melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer.*” (Papert, 1997:83).

5.6.3 Conteúdos produzidos

No que diz respeito aos conteúdos produzidos, podemos destacar os vídeos produzidos pelo professor bem como aqueles produzidos pelos alunos em sala de aula através do serviço “Xtranormal”.

Moran⁶⁰ (2009) defende a produção de vídeos em contexto educativo:

As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização das câmaras, que permite brincar com a realidade, levá-las junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários onde muitas crianças possam assisti-los e também na página web da escola ou em blogs ou portais da internet.



Figura 16: Exemplo de um vídeo produzido pelo professor com o serviço “Xtranormal”⁶¹

Moran (2009) revela que são várias as ferramentas disponíveis na Web 2.0 para esse efeito: “Com as tecnologias digitais móveis, o avanço na conexão em redes, a WEB 2.0 com tantos recursos gratuitos colaborativos, há inúmeras soluções simples de acessar vídeos, de produzir vídeos, de editar vídeos e de publicar vídeos.”

⁶⁰ Esta citação de Moran (2009), foi retirada de uma entrevista feita ao mesmo. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/videos.htm> e acedida em 04 de Março de 2011.

⁶¹ Vídeo disponível na Internet em: <http://www.youtube.com/watch?v=iyjD5SfnJlw>



Figura 17: Exemplo de um vídeo produzido por alunos com o serviço “Xtranormal”⁶²

O estudo de Cruz & Carvalho (2007), intitulado: “*Produção de vídeo com o Movie Maker: um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9.º ano na aprendizagem*” é bem revelador do benefício da produção de vídeos em sala de aula:

Os alunos são envolvidos num desafio que não é exclusivamente da aula, mas sim algo com visibilidade externa. O aluno é o protagonista, o produtor do filme. A tarefa não é apenas para entregar ao professor, mas para ser reconhecida tanto na escola quanto fora dela. Ao mesmo tempo, o professor deixa de estar preocupado apenas em ensinar, mas consegue mediar com mais eficácia o processo para que os alunos aprendam. Segundo Martins [2006] “os alunos gostam e envolvem-se em tarefas quando podem produzir e socializar algo que é reconhecido socialmente. Por isso podem aprender muito quando têm a oportunidade de criar um blog, um Podcast, um jornal da escola ou um vídeo [...]. Trata-se de uma proposta pedagógica baseada em algo que é produzido socialmente fora da escola: elaboração, construção, edição e socialização de um vídeo utilizando o software Windows Movie Maker [Martins, 2006].

De realçar ainda a criação de um grupo restrito pelo investigador, através do serviço “Facebook”, com vista à formação de um efeito de comunidade, para averiguar a reacção dos alunos perante os vídeos explorados em sala de aula.

A comunidade de aprendizagem criada visou, assim, recolher a opinião da turma sobre as actividades realizadas com vídeo bem como fomentar a contextualização da

⁶² Vídeo disponível na Internet em: <http://www.youtube.com/watch?v=iyjD5SfnJlw>

aprendizagem, contribuindo para tornar o aluno mais activo e mais colaborativo, através de uma interacção activa e uma aprendizagem colaborativa.

Como salienta Passarelli (2007:28), “*o importante é propiciar aos indivíduos uma disposição para a aprendizagem que seja intrinsecamente motivada.*”

5.7 Limitações do Estudo

Um estudo terá certamente sempre limitações diversas sendo que também no presente trabalho nos deparamos com algumas.

Apesar de admitirmos ser um princípio básico de um trabalho de investigação, confessaremos que a experiência e os saberes adquiridos pelo investigador poderão condicionar a sua visão dos factos ou até mesmo a interpretação que faz dos acontecimentos que surgiram durante o estudo.

Embora seja de ressaltar que o investigador tenha procurado sempre manter a imparcialidade e a não interferência, a verdade é que numa investigação qualitativa, a validade pode ser posta em causa pelo facto de ser difícil definir se o investigador observa aquilo que pensa observar, isto é, “*se os dados ou medida obtidos possuem valor de representação e se os fenómenos estão correctamente denominados*” (Kirk e Miller, 1986:21).

No caso específico desta investigação procurámos criar condições que fornecessem um número suficiente de provas ou evidências, provenientes de fontes diversas, que facultassem a verificação ou refutação das questões de investigação. Utilizámos de forma contínua a observação participante em combinação com entrevistas de Focus Group, o que permitiu uma interacção reguladora entre os dados esperados e os efectivamente recolhidos.

De salientar ainda que o efeito novidade proporcionado pelo uso de vídeos e ferramentas Web 2.0 pode ter influenciado os resultados devido ao acréscimo de motivação por parte dos participantes.

Deste modo, a investigação não pretende extrair conclusões generalistas, mas sim contribuir para a reflexão acerca do uso educativo e potencialidades do vídeo em FLE com o recurso a tecnologias Web 2.0.

De acordo com Merriam (1988) e Yin (1994), a “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares.

Capítulo VI. Apresentação e Análise dos Resultados

No presente capítulo, apresentaremos e analisaremos os resultados obtidos com base nos instrumentos anteriormente apresentados, nomeadamente as grelhas de observação e as entrevistas.

Num primeiro momento, apresentaremos a análise das observações efectuadas através das grelhas de observação, de forma a indagar a avaliação dos comportamentos sócio-afectivos assim como o desenvolvimento de competências nas várias actividades observadas. Socorreremo-nos de gráficos para depreender os resultados obtidos.

Num segundo momento, apresentaremos a análise da entrevista de *Focus Group* onde averiguaremos os resultados provenientes da participação dos alunos, as competências desenvolvidas, o grau de motivação bem como a apreciação das ferramentas da Web 2.0 utilizadas nas várias actividades realizadas com o recurso ao vídeo nas aulas de FLE.

Optámos por privilegiar uma sequência temática, seguindo o fio das quatro questões de investigação que orientaram todo o processo.

Bogdan e Biklen (2003) explicam que a análise de dados consiste no processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o intuito de aumentar a sua compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Pelo exposto, pretendemos apresentar os dados recolhidos com base nas entrevistas aplicadas às alunas, combinando a sua análise com a respectiva discussão, de maneira a enriquecer a apresentação dos resultados confrontando-os com outros estudos e com as grelhas de observação utilizadas neste estudo.

6.1 Grelhas de observação: valores absolutos

Pelo facto de se pretender analisar os dados observados nas actividades realizadas, apresentaremos os valores absolutos de ocorrência em cada uma das aulas.

Todos os valores indicados reportam-se à escala de ocorrências utilizada, de “NO a MB”, apresentamos, em anexo⁶³, a devida correspondência, de acordo com os critérios estabelecidos.

Definimos quatro áreas de observação de forma a seguir o fio das quatro questões de investigação que orientaram todo o processo: participação, motivação, competências de oralidade e competências de escrita.

Relativamente à primeira área - participação - analisámos as actividades atendendo aos seguintes critérios:

- Participação nas tarefas
- Colaboração com colegas

Relativamente à segunda área - motivação - observámos as actividades atendendo aos seguintes critérios:

- Frequência
- Saída após o toque e só depois de acabada a actividade

No que diz respeito à terceira área - competências de oralidade - estudámos as actividades atendendo aos seguintes critérios:

- Compreensão oral
- Expressão oral

No que respeita à quarta área - competências de escrita - analisámos as actividades atendendo aos seguintes critérios:

- Compreensão escrita
- Expressão escrita

Passaremos a analisar cada um dos critérios da grelha de observação. Os dados apresentados correspondem à frequência absoluta por aluno, por cada aula observada (AO).

⁶³ Vide Anexo 2 – Grelhas de Observação e Matriz da avaliação da grelha de observação.

6.1.1 Participação

- Participação nas tarefas

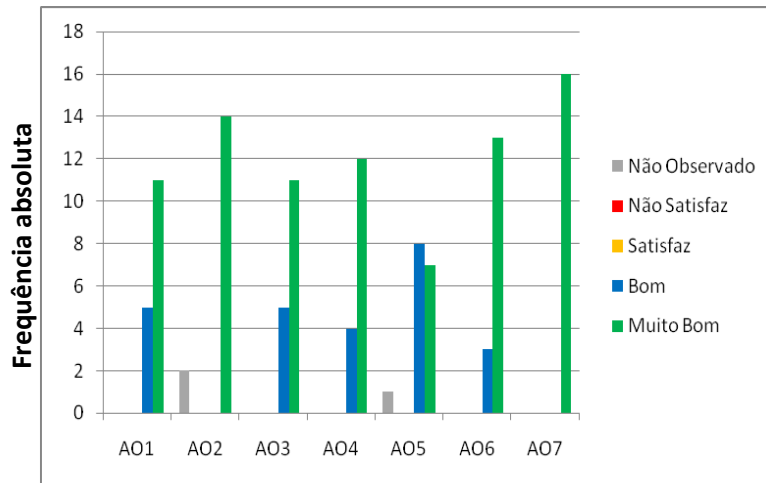


Gráfico 4: Valores absolutos observados "Participação nas tarefas"

No que respeita à primeira área - participação - e mais concretamente ao critério participação nas tarefas, os valores absolutos observados são relativamente elevados, embora divergem ligeiramente de aula para aula.

Verificámos no gráfico 4 que a ocorrência "Muito Bom" é a mais representada, nomeadamente, na última aula, onde a totalidade dos participantes registaram esta característica. O registo desta ocorrência pode ser motivado pelo facto desta última aula corresponder à produção de vídeos, actividade onde todos os presentes se empenharam em participar e executar correctamente o trabalho de grupo. De realçar ainda que a aula nº 5 regista maior incidência da ocorrência "Bom", o que pode ser originado, de acordo com as notas de campo, pelo facto de os alunos terem considerado a actividade mais difícil. Confessaram que um ruído, provocado pelo som pouco audível do vídeo, dificultou a compreensão da mensagem e consequente participação.

- **Colaboração com colegas**

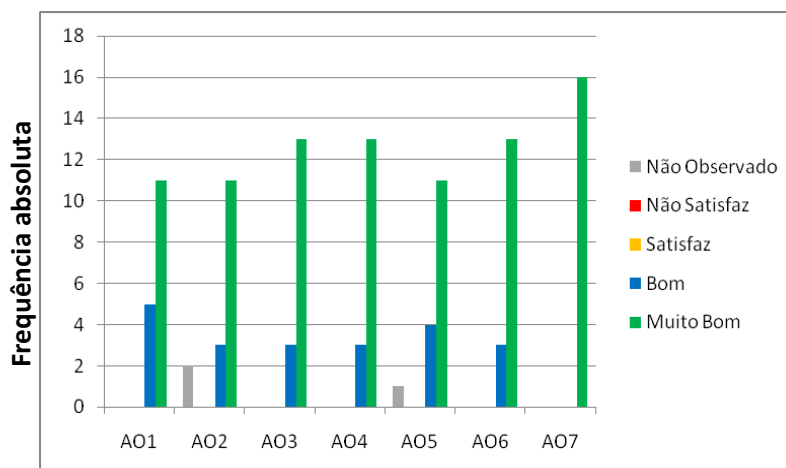


Gráfico 5: Valores absolutos observados "colaboração com colegas"

Relativamente ao critério colaboração com colegas, os valores absolutos observados são relativamente elevados.

Verificámos que no gráfico 5 a ocorrência "Muito Bom" é a mais representada, nomeadamente na última aula, onde a totalidade dos participantes registaram esta classificação, o que pode indiciar que nesta aula os alunos colaboraram mais uns com os outros e sentiram maior necessidade de se apoiarem mutuamente com vista ao trabalho de grupo envolvendo a produção de vídeo.

6.1.2 Motivação

- **Frequência**

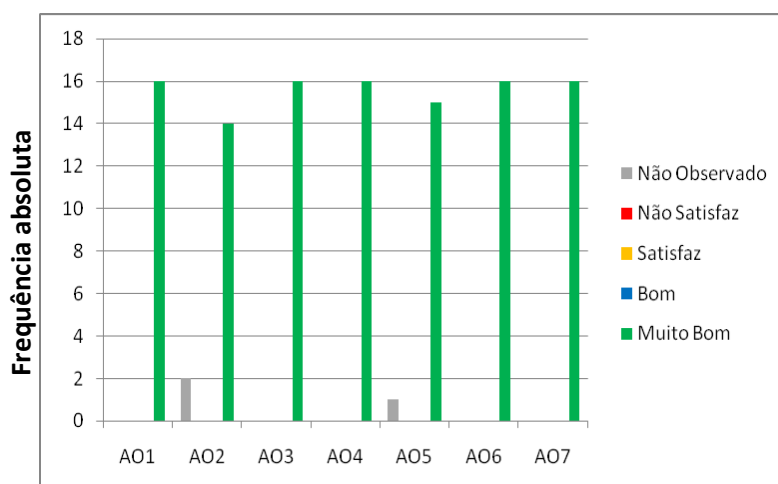


Gráfico 6: Valores absolutos observados "Frequência"

No que respeita à segunda área - motivação - e mais concretamente ao critério frequência, os valores absolutos observados no gráfico 6 são muito elevados, registando-se apenas dois valores não observados na segunda aula e um valor não observado na quinta aula motivados pela ausência de dois alunos e de um respectivamente, por motivos de saúde, o que pode indiciar uma grande frequência dos participantes envolvidos ao longo da investigação.

- **Saída após o toque e só depois de acabada a actividade.**

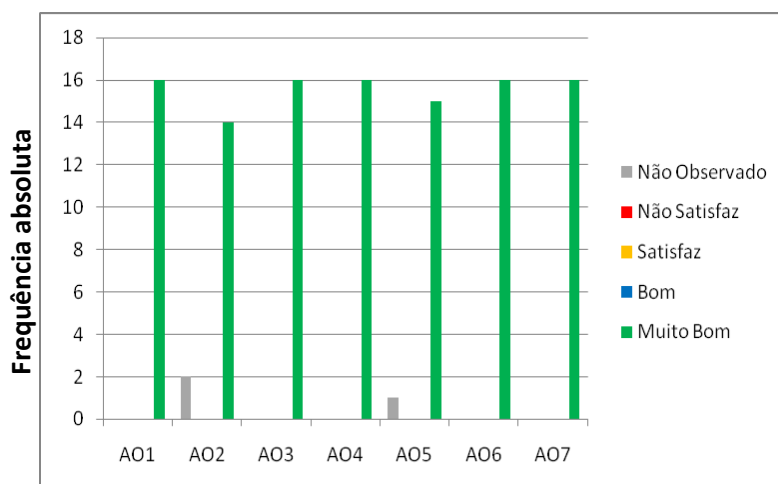


Gráfico 7: Valores absolutos observados “saída após o toque e só depois de acabada a actividade”

Relativamente ao critério saída após o toque e só depois de acabada a actividade, os valores absolutos observados no gráfico 7 são muito elevados, registando-se apenas dois valores não observados na segunda aula e um valor não observado na quinta, pelos mesmos motivos referidos no gráfico anterior. O facto de os participantes permanecerem na sala mesmo depois do toque, saindo apenas depois de terminarem a actividade pode ser revelador do interesse e empenho dos mesmos nas actividades realizadas.

6.1.3 Competências de oralidade

- **Compreensão oral**

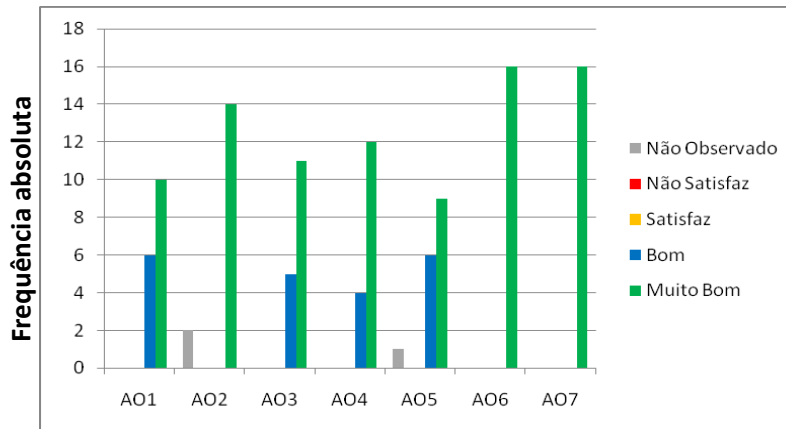


Gráfico 8: Valores absolutos observados "compreensão oral"

Relativamente ao critério compreensão oral, os valores absolutos observados no gráfico 8 são bastante elevados, sendo superiores nas duas últimas aulas observadas.

Estes registos mais elevados ocorridos nas últimas actividades realizadas, podem resultar de uma melhor compreensão das actividades e/ou de uma evolução ocorrida neste critério.

- **Expressão oral**

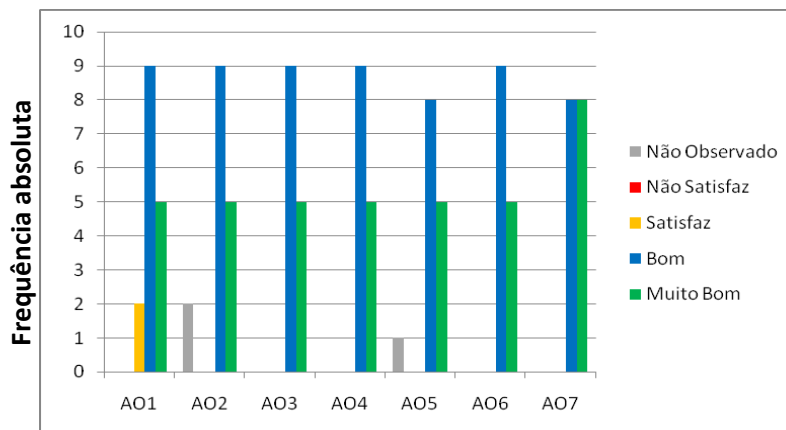


Gráfico 9: Valores absolutos observados "expressão oral"

No que concerna ao critério expressão oral, os valores absolutos observados no gráfico 9 são relativamente elevados, sendo bastante próximos nas sete aulas observadas.

Verificámos que a ocorrência "Bom" é a mais representada nas seis primeiras aulas, o que se pode explicar pelo facto de os participantes cometerem algumas

imperfeições quanto à pronúncia da língua francesa. No entanto, podemos salientar que na última aula surgem as ocorrências de “Bom” e “Muito Bom” com os mesmos valores absolutos, o que pode estar relacionado com o cuidado especial e esforço que os alunos tiveram durante esta aula para se expressarem em língua francesa e pronunciarem correctamente as palavras com vista à produção do vídeo com o serviço “Xtranormal”.

6.1.4 Competências de escrita

- **Compreensão escrita**

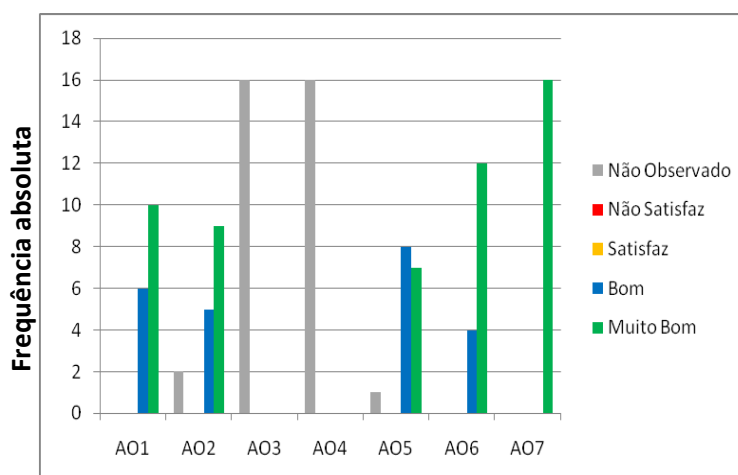


Gráfico 10: Valores absolutos observados “compreensão escrita”

No que respeita ao critério compreensão escrita, os valores absolutos observados no gráfico 10 são relativamente elevados, embora o critério não tenha sido observado em duas aulas pelo facto de as actividades realizadas não permitirem a sua observação.

Verificámos que a ocorrência “Muito Bom” é a predominante, com excepção da aula nº 5 em que surge a ocorrência “Bom” com maior representação, o que se pode explicar pelo facto de os alunos terem considerado esta aula como a mais difícil e por isso não terem correspondido com melhores ocorrências.

- **Expressão escrita**

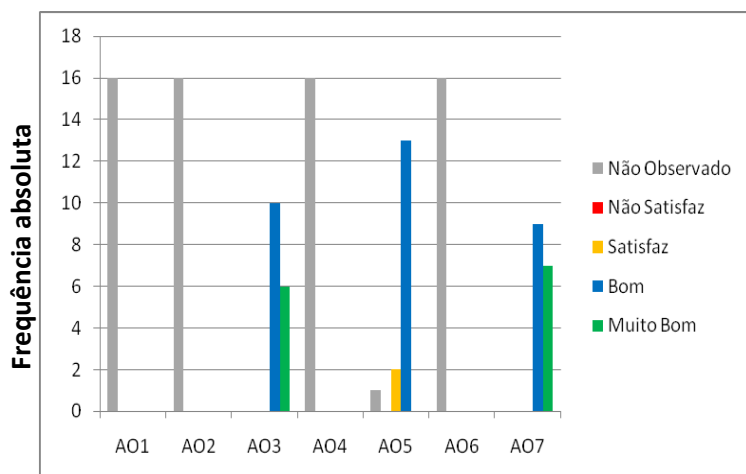


Gráfico 11: Valores absolutos observados “expressão escrita”

No que respeita ao critério expressão escrita, os valores absolutos observados no gráfico 11 são relativamente elevados, embora o critério não tenha sido observado em quatro aulas pelo facto de as actividades realizadas não permitirem a sua observação.

Verificámos que a ocorrência “Bom” é a predominante, o que se pode explicar pelo facto de os alunos terem mais dificuldades em redigir correctamente em LE.

6.2 Apresentação dos resultados obtidos na entrevista de *Focus Group*

A cada um dos sujeitos estudados foi atribuído um nome fictício, usado ao longo da análise e interpretação dos dados: Ana (entrevistada nº 1), Luísa (entrevistada nº 2), Tatiana (entrevistada nº 3), Maria (entrevistada nº 4), Inês (entrevistada nº 5) e Júlia (entrevistada nº 6).

O perfil das seis entrevistadas é similar, são todas alunas de FLE do 11.º ano e 2.º ano do Ensino Profissional, embora quatro pertencem ao Curso de Operações Turísticas e Hoteleiras e duas ao Curso de Técnicas de Serviço de Restauração e Bebidas.

Após a análise de conteúdo da entrevista de *Focus Group*, as respostas foram classificadas em função das seguintes categorias definidas:

- grau de envolvimento/participação dos alunos.
- grau de motivação dos alunos.
- competências desenvolvidas pelos alunos.

- apreciação das aplicações Web 2.0 utilizadas pelos alunos.
- reflexão dos alunos.

Passaremos à apresentação dos resultados obtidos na entrevista de *Focus group* com base nas categorias definidas.

6.2.1 Grau de envolvimento/participação dos alunos

No que respeita à categoria grau de envolvimento/participação dos alunos, as entrevistadas consideram que se tornam mais participativas nas aulas visto que o recurso aos vídeos confere maior motivação, cativa mais, fazendo com que fiquem mais empenhadas e interessadas em participar.

“ [...] é uma excelente forma de captar a atenção dos alunos e de tornar a matéria mais interessante, pois podemos ver e aprender com exemplos práticos da língua francesa através de meios audiovisuais.” (Ana, excerto entrevistada nº 1)

“ [...] com o uso do vídeo em Francês Língua Estrangeira, torno-me mais participativa, porque este método/maneira de assistir às aulas de francês dá-me mais motivação e confiança para participar nas aulas, quer na oralidade quer na escrita. Através dos vídeos, além de lermos em francês, podemos também ouvir a língua e isso é muito gratificante e bom para nós.” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

“ [...] acho que o uso do vídeo em Francês língua Estrangeira me torna mais participativa porque com o vídeo a aula torna-se mais participativa no sentido em que chama mais a atenção, ou seja, faz com que estejamos atentos ao vídeo e assim prontos a querer comentar sobre o vídeo em questão.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

Afirmam que a turma revelou uma melhoria na participação devido à maior motivação, empenho e interesse nas aulas, realçando que alguns colegas que anteriormente não participavam começaram a fazê-lo.

“ [...] acho que a turma em geral se torna mais participativa com o uso do vídeo em FLE, pois os alunos sentem-se mais motivados com as ferramentas audiovisuais como os vídeos e mesmo alguns alunos que anteriormente não participavam começaram a participar.” (Ana, excerto entrevista n° 1)

“ [...] a turma torna-se mais participativa com o uso do vídeo em Francês Língua Estrangeira, pois o uso do mesmo cativa e motiva a que todos participem na aula. E quanto mais alunos participarem mais motiva a que os outros participem e isso faz com que a turma na sua globalidade participe mais.” (Tatiana, excerto entrevista n° 3)

O facto da turma se demonstrar mais participativa e interessada pode estar relacionado com a concepção de Moran (1995:29), já apresentada no referencial teórico, quando valoriza a utilização da linguagem audiovisual nos mais jovens *“as linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender.”*

6.2.2 Grau de motivação dos alunos

No que diz respeito à categoria grau de motivação dos alunos, consideram que as aulas de FLE com vídeo são mais motivantes que as aulas sem vídeo pois são mais lúdicas, dinâmicas, divertidas, interessantes e participativas.

“ [...] considero que as aulas de FLE com vídeo são mais motivantes que as aulas sem vídeo pois são mais dinâmicas e interactivas, e com as actividades relacionadas com o vídeo a nossa atenção vira-se para a actividade que estamos a desenvolver na aula e não nos distraímos tanto.” (Ana, excerto entrevista n° 1)

“Estas aulas tornaram-se muito mais motivantes. Uma aula em que utilizamos o manual provavelmente não torna as aulas tão interessantes pois apenas escrevemos e fazemos exercícios, assim não engloba a prática da fala, o ouvir a língua francesa e o tentar compreender.” (Inês, excerto entrevistada nº 5)

Moran (2000:39), como foi anteriormente mencionado na revisão da literatura, defende o valor motivacional do vídeo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que *“[...] um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.”*

As entrevistadas defendem que os documentos audiovisuais analisados, relacionados com a actualidade e assuntos que os rodeiam, despertam mais a atenção e interesse dos alunos, para além de lhes permitir ver, ouvir, escrever e falar em língua francesa.

“ [...] considero que as aulas de FLE com vídeo são motivantes porque ao utilizarmos meios audiovisuais relacionados com a actualidade e assuntos que nos rodeiam ficamos mais interessados nos assuntos e prestamos mais atenção, logo ao estarmos mais motivados, aprendemos mais. (Ana, excerto entrevistada nº 1)

“ [...] acho que as aulas de FLE com vídeo são motivantes, porque são activas, interessantes, tornam-se tão participativas que nem damos de conta a hora a passar, eu sinto-me motivada porque gosto de ver e ouvir ao mesmo tempo, acho mais cativante.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

6.2.3 Competências desenvolvidas pelos alunos

Relativamente à categoria competências desenvolvidas pelos alunos, as entrevistadas referem que o recurso ao vídeo facilita a aprendizagem em FLE na medida em que permite a aquisição de novo vocabulário, o aperfeiçoamento da pronúncia e a familiarização com a língua francesa.

“ [...] na minha opinião o recurso ao vídeo facilita imenso a aprendizagem em Francês porque é uma excelente maneira de trazer vocabulário diferente, daquele que nós estamos habituados. Através dos vídeos ouvimos palavras, pronúncias e vocabulários diferentes e isso é muito positivo, porque é sempre bom ouvir outras pessoas a falar uma Língua que nós ainda estamos a aprender.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“ [...] considero que o recurso ao vídeo facilita a aprendizagem em Francês Língua Estrangeira porque ao ouvir as palavras, a pronúncia, os diálogos, consegue-se aprender a familiarizar com a língua em si, acho muito mais fácil de interiorizar.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

A opinião das entrevistadas pode estar ligada com a ideia anteriormente apresentada na revisão da literatura por Carvalho (1991), quando considera que o recurso ao vídeo pode revelar-se profícuo nas aulas de segunda língua: *“no ensino de línguas estrangeiras, os documentos audiovisuais permitem recriar situações reais, aprender a usar expressões contextualizadas e a absorver dados socioculturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico.”*

Revelam que exercitam a oralidade nas aulas de FLE com vídeo, visto que com os temas abordados relativos a assuntos do quotidiano, sentem uma maior vontade de se expressar em língua francesa. Confessam que as actividades realizadas incitam os alunos a participar e a trocar ideias com os restantes colegas.

“ [...] exercito mais a minha oralidade nas aulas de Francês com os vídeos, visto que em muitas actividades temos que dar a nossa opinião nesta língua, também trocamos ideias com outros grupos e tentamo-nos compreender uns aos outros, o que é muito bom.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“ [...] exercito a oralidade nas aulas de Francês Língua Estrangeira com vídeo, pois é cativante para mim poder ver vídeos em francês, porque ouvir a língua é uma mais-valia para a minha aprendizagem, facilita-me bastante e dá-me mais motivação em participar oralmente nas aulas.” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

Declararam que exercitam a escrita nas aulas de FLE com vídeo pois muitas das actividades realizadas envolvem a descrição daquilo que vêem e/ou ouvem.

“ [...] na minha opinião todos nós exercitamos a escrita nas aulas de Francês com vídeo, porque em muitas actividades temos que escrever e descrever aquilo que ouvimos e/ou vimos.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“Exercito bastante nas aulas de Francês Língua Estrangeira com vídeo, pois temos alguns exercícios relacionados com os vídeos em que temos que escrever. Como por exemplo: preencher espaços, responder a questões, ver um vídeo sem som e tentar adivinhar a sua história, etc. E isso é bastante gratificante para nós, pois também pomos em prática a nossa escrita.” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

6.2.4 Apreciação das aplicações Web 2.0 utilizadas pelos alunos

No que respeita à categoria apreciação das aplicações Web 2.0 utilizadas pelos alunos, as entrevistadas referem que o recurso ao serviço do “YouTube” as motivou para o estudo do FLE visto que esta ferramenta lhes possibilitou a visualização da maior parte dos vídeos analisados em sala de aula, uma maior socialização, bem como a publicação dos vídeos realizados no serviço “Xtranormal”.

“O recurso ao serviço do “YouTube” para o estudo do FLE motivou-me, pois é um site que todos conhecem e utilizam e foi bom para a aprendizagem, aprendi muito visualizando vídeos do “YouTube”. Foi também muito divertido discutir entre a turma, de que assunto tratava o vídeo e qual a mensagem transmitida pelo mesmo, como por exemplo o vídeo sobre o café e o vídeo do metro. Também foi bom, porque a partir do “YouTube” deu para publicar os vídeos do “Xtranormal” e isso é um ponto muito positivo.” (Júlia, excerto entrevistada nº 6)

“ [...] o recurso ao serviço do “YouTube” motivou-me bastante, visto que os vídeos e as músicas eram interessantes, diferentes e as actividades em si eram muito boas. Saliento também que eu e a minha colega publicamos o vídeo do “Xtranormal” no “YouTube” o que foi interessante, porque nunca lá tinha publicado nada.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

Como anteriormente indicado no referencial teórico, no pressuposto de Caetano & Falkembach (2007: 4), citados por Carvalho (2008): *“o professor deve-se apropriar das mídias para poder alcançar os seus alunos” uma vez que é fruto dessa interacção que se enriquecem os ambientes de aprendizagem, tornando-os mais atractivos e fazendo do aprender algo agradável.”*

Revelam que o recurso ao serviço “Xtranormal” as motivou para o estudo do FLE, pois permitiu-lhes a visualização de documentos audiovisuais criados pelo professor bem como a produção de vídeos de uma forma criativa, dinâmica e colaborativa.

“O recurso ao serviço “Xtranormal” motivou-me mais para o estudo do Francês, porque, para mim, foi a actividade mais interessante que fizemos. O programa é fantástico de trabalhar e poder colocar as nossas vozes nas personagens foi uma novidade, eu não tinha conhecimento deste programa. Neste vídeo pudemos trabalhar a escrita e a oralidade, o que é muito enriquecedor para todos nós. Eu e a minha colega conseguimos publicar o vídeo e na minha opinião até acho que está bastante bom.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“O recurso ao serviço “Xtranormal” motivou-me para o estudo do Francês Língua Estrangeira, porque além de vermos alguns vídeos interessantes feitos pelo professor no programa, também nós tivemos que criar dois vídeos. Os vídeos que vimos nas aulas são bastante engraçados e ao mesmo tempo informativos. [...] Gostei muito de ter tido a oportunidade de trabalhar num programa que desconhecia e no qual podemos fazer mil e uma coisas engraçadas e divertidas.” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

Conforme referimos no capítulo dedicado à revisão da literatura, no pressuposto de Ferrés (1996:43), a criação de vídeos por parte dos alunos favorece a liberdade de criação e expressão: *“A tecnologia do vídeo só será autenticamente liberadora se for colocada na mão dos alunos para que estes possam pesquisar, avaliar-se, conhecer e conhecer-se, descobrir novas possibilidades de expressão, fazer experiências de grupo em um esforço de criação colectiva, experimentar e experimentar-se.”*

As entrevistadas nº 3, 4, 5 e 6 lamentam apenas não terem podido publicar o vídeo, pelo facto do serviço “Xtranormal” ter passado a exigir o pagamento de uma determinada quantia para a sua publicação.

“Só lamento o facto de não ter tido a oportunidade de publicar os vídeos, pois no momento da publicação, o serviço exigia o pagamento de uma determinada quantia para realização da mesma.” (Tatiana, excerto entrevista nº 3)

“Foi engraçado fazer um vídeo desta forma, embora no final, não tenha conseguido publicar o meu vídeo, pois o site passou a ser pago antes de conseguir publicá-lo, mas tirando essa parte gostei, e se houver oportunidade para voltar a fazer vídeos no “Xtranormal”, gostaria imenso de voltar a fazer.” (Júlia, excerto entrevista nº 6)

Confessam que o recurso ao serviço “Facebook” as motivou para o estudo do FLE, pelo facto de o professor ter criado um grupo que possibilitou a visualização dos vídeos analisados em sala de aula bem como a participação num fórum em que todos os elementos da turma puderam expressar a sua opinião e trocar ideias sobre os mesmos.

“O recurso ao serviço “Facebook” motivou-me para o estudo do Francês Língua Estrangeira porque é uma maneira de podermos ver novamente os vídeos e termos a oportunidade de opinar e ver qual a opinião dos restantes colegas. Fazer parte de um fórum é novidade para mim, mas estou a achar bastante interessante, porque além de ser engraçado comentar e ver os comentários dos outros membros, é uma maneira de continuarmos a aprender a língua francesa.” (Tatiana, excerto entrevista nº 3)

“ [...] o recurso ao serviço do “Facebook” motivou-me porque é uma rede social que todos conhecem e utilizam, e é bom porque a partir do “Facebook”, consegui comentar os vídeos que foram vistos nas aulas através do fórum feito pelo professor, e que nós alunos temos acesso e podemos comentar, também tive oportunidade de ver os comentários dos meus colegas e partilhar com eles várias opiniões.” (Júlia, excerto entrevistada nº 6)

Stiles (citado por Inácio, 2009:160), como foi anteriormente mencionado no capítulo da revisão da literatura, valoriza o recurso a comunidades de aprendizagem pois *“considera que os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas online que possibilitam interacção colaborativa entre tutores e alunos e entre alunos e alunos. Além disso, também possibilita uma panóplia de recursos assíncronos de aprendizagem para utilização individual dos alunos sempre que o desejarem.”*

Como mencionado no referencial teórico, através de Cruz & Carvalho (2007: 246), citados por Carvalho (2008):

Os progressos tecnológicos e o contributo das ciências da educação colocam ao alcance dos professores e dos alunos ferramentas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem que, correctamente aplicadas, podem colaborar para a criação de um papel activo e eficaz na construção da sua aprendizagem.

6.2.5 Reflexão dos alunos

Relativamente à categoria reflexão dos alunos, que pretendeu evidenciar as principais concepções das entrevistadas, acerca do recurso ao vídeo em FLE, em termos de motivação, participação e competências adquiridas, revelam que preferem assistir a aulas com vídeo pois acham que ficam mais motivadas, atentas e com vontade de participar. Consideram que o recurso aos vídeos nas aulas de FLE as enriquece, proporcionando a aquisição de mais conhecimentos, maior motivação, interesse e participação.

“ [...] prefiro assistir a aulas com vídeo porque são mais dinâmicas, interactivas e podemos ver, ouvir, escrever, e falar em francês. É uma ótima e interessante maneira de pormos os nossos conhecimentos em prática, bem como de adquirirmos novos conhecimentos e tornar o nosso francês mais fluente.”
(Ana, excerto entrevistada nº 1)

“Prefiro assistir às aulas de francês desta forma. Sinto muito mais vontade de me empenhar e participar nestas práticas. Não posso dizer que a forma antes utilizada não era agradável mas é claro que com a visualização de vídeos ficamos mais interessados e empenhados.” (Inês, excerto entrevistada nº 5)

As entrevistadas admitem que a sua opinião acerca do recurso ao vídeo em FLE mudou favoravelmente depois destas aulas.

“Eu nunca tinha tido a experiência acerca do recurso ao vídeo em Línguas, nem tinha opinião formada sobre tal. Mas após estas aulas de Francês com vídeo aprendi imensa coisa e acho que sem dúvida alguma é uma maneira muito interessante, enriquecedora e dinâmica de aprender vocabulário distinto.”
(Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“A minha opinião sobre o recurso ao vídeo em FLE mudou muito depois de eu estar a participar neles, porque antes tinha a ideia de que seria só para passar o tempo, como mais um filme sem piada nenhuma, mas agora vejo que este recurso torna sem dúvida alguma as aulas de FLE muito mais interessantes, dá mesmo vontade de vir às aulas. Gosto imenso de ouvir como já disse antes, as pronúncias, os diálogos e praticar a escrita através deles, sem dúvida que este recurso é muito significativo nas aulas de FLE.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

“ [...] sinceramente nunca pensei que esta prática pudesse ser tão útil e tão agradável para as aulas de francês. Sem dúvida que esta prática é bastante diferente, fiquei muito surpreendida com a utilidade destes vídeos para o nosso estudo na disciplina de francês.” (Inês, excerto entrevistada nº 5)

Revelam que melhoraram a nível da oralidade e escrita em FLE na medida em que todas as actividades realizadas envolveram a prática da oralidade e /ou escrita, confessando que o facto de estarem mais atentas, motivadas e interessadas contribuiu para essa melhoria e facilitou a aprendizagem da língua francesa.

“ [...] considero que melhorei a minha oralidade e escrita em Francês, após o recurso aos vídeos, porque analisando todas as actividades feitas, em todas elas utilizamos a oralidade e/ou escrita, o que foi muito bom porque é uma boa maneira de praticar e aprender Francês. Saliento também que o meu interesse e atenção despertam mais com os vídeos.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

“Considero que a minha oralidade e a minha escrita, na língua francesa, melhoraram muito com estes recurso aos vídeos, porque como já disse anteriormente os vídeos permitem-nos ouvir, estarmos atentos àquilo que vemos, ouvindo os diálogos, captando algumas palavras que são ditas de certa maneira, e claro na escrita ajudou e ajuda muito, porque pratico através daquilo que vejo e oiço escrevendo nos exercícios.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

“ [...] melhorei muito a minha oralidade e escrita, falei mais em francês e estive mais atenta, o que fez com que aprendesse mais, reparei uma melhoria na minha escrita e oralidade, foi muito bom este tipo de exercícios, tornou o francês mais fácil de aprender.” (Júlia, excerto entrevistada nº 6)

Conforme referimos no capítulo dedicado à revisão da literatura, Ducrot (2005) salienta os benefícios da utilização do vídeo em FLE:

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender. La vidéo se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue.

Capítulo VII. Conclusões

No presente capítulo, apresentaremos as conclusões do nosso estudo tecendo algumas considerações finais bem como sugestões para futuras investigações.

Como refere Lagarto (2007:13), o futuro das TIC na Escola passa por:

“utilizar alguns «cavalos de Tróia» - professores motivados – que, por processos de modelação, contaminem os seus colegas com os vírus da utilização pedagógica das TIC, de modo a tornar eficaz e de um único sentido este processo de infecção generalizada da Escola pela Sociedade da Informação.”

Contaminados pela vontade de contribuir para a aplicação das TIC na Escola, pretendemos com este estudo ser mais um “*cavalo de Tróia*” e demonstrar à comunidade educativa que hodiernamente, Escola sem TIC não é Escola.

Intentamos, sempre que possível, durante a nossa actividade profissional, recorrer a vários e diversos recursos tecnológicos em sala de aula de forma a estimular, junto de outros colegas professores, o recurso com os alunos a ferramentas mais colaborativas e potenciadoras da comunicação, fundamentais na aprendizagem de uma LE.

Pensamos que estas práticas são essenciais para que a escola consiga acompanhar a evolução tecnológica da nossa sociedade. De ressaltar que as actividades, com o recurso ao vídeo, criadas e planeadas nesta investigação, visaram colocar o aluno no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma a promover o espírito crítico e colaborativo em sala de aula. Como sustenta Papert (1997:75), "*Piaget popularizou a divisa: «Compreender é inventar». O papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados.*"

No cerne da nossa pesquisa, encontrámos o problema de investigação e apurámos o objectivo que o presidia. Desta forma, procurámos conhecer o impacto do vídeo como recurso tecnológico nas aulas de FLE.

Para apreender as possíveis alterações provenientes da integração de vídeos em contexto de aprendizagem norteamo-nos por quatro questões que serviram de alicerce à investigação realizada:

- De que forma o recurso ao vídeo, em contexto de ensino de LE, pode aumentar o grau de envolvimento/participação dos alunos?

- Qual o grau de motivação dos discentes, em contexto de ensino de LE, com o recurso ao vídeo?
- Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à oralidade?
- Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à escrita?

Após análise e interpretação dos dados obtidos ao longo do processo de investigação, tentaremos responder de uma forma sucinta a cada uma das questões delimitadas. De salientar que para procurar responder a cada uma delas, usámos como instrumentos de investigação a observação de aulas e a entrevista de *Focus Group* efectuada a seis alunas, pois julgamos serem úteis como alargamento das fontes de informação.

1. *De que forma o recurso ao vídeo, em contexto de ensino de LE, pode aumentar o grau de envolvimento/participação dos alunos?*

Através das actividades realizadas, verificamos que o recurso ao vídeo em LE, com o devido planeamento, aumenta o grau de envolvimento/ participação dos alunos. Cabe ao professor optar pela utilização mais adequada para cada contexto escolar, de forma a tornar a sessão mais participativa.

As várias actividades efectuadas ao longo da nossa investigação, entre as quais podemos realçar a audição de músicas para preenchimentos de exercícios lacunares, a exploração de um vídeo sem som para levar os alunos a uma produção oral bem como a produção de vídeos representam diferentes maneiras de estimular o aluno a envolver-se em sala de aula e participar activamente.

Concordamos, por isso, com Moran (2000) quando afirma que os professores devem procurar usufruir das expectativas positivas que o vídeo proporciona nos alunos, de forma a cativá-los para os conteúdos a abordar.

As entrevistadas assumem que se tornam mais participativas nas aulas com recurso aos vídeos na medida em que estes instrumentos motivam e cativam mais, aumentando o seu empenho e interesse em participar:

- “ [...] é uma excelente forma de captar a atenção dos alunos e de tornar a matéria mais interessante, pois podemos ver e aprender com exemplos práticos da língua francesa através de meios audiovisuais.” (Ana, excerto entrevistada nº 1)
- “ [...] com o uso do vídeo em Francês Língua Estrangeira, torno-me mais participativa, porque este método/maneira de assistir às aulas de francês dá-me mais motivação e confiança para participar nas aulas, quer na oralidade quer na escrita.” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

Gostaríamos ainda de ressaltar, como referimos no referencial teórico, que no caso específico das línguas, e mais particularmente do FLE, o docente deverá ter em especial atenção que, uma linguagem audiovisual pouco clara, um ruído de fundo, um vocabulário demasiado cuidado, o uso de gírias ou regionalismos, poderão ser alguns exemplos ou situações suficientes para perturbar e desmotivar a audiência.

Na verdade, constatámos na nossa quinta aula observada uma quebra na participação e envolvimento da turma, provocada por um ruído relativo ao som pouco audível do vídeo.

Desta forma, concordamos com Ferrés (1996:128) ao sustentar que “*as melhores possibilidades e as piores limitações do vídeo decorrem da qualidade dos programas e da preparação do professor para usá-las de forma criativa e participativa.*”

2. Qual o grau de motivação dos discentes, em contexto de ensino de LE, com o recurso ao vídeo?

Através das actividades realizadas, averiguamos que o recurso ao vídeo em LE, com o devido planeamento, favorece positivamente os alunos reforçando o seu grau de motivação.

Consentimos a concepção de Ferrés (1996:46) ao defender a função motivadora do vídeo, considerando que o mais importante é que este instrumento, enquanto elemento motivador, concentre a atenção dos alunos para determinado conteúdo e estimule a reflexão com vista à aquisição de aprendizagens partilhadas no seio do grupo.

As várias actividades efectuadas ao longo da nossa investigação comprovaram a ideia transmitida por Arroio & Giordan (2006:3), “*o produto audiovisual pode ser utilizado como motivador da aprendizagem e organizador do ensino na sala de aula.*”

Concordamos, assim, com Leal (2009), quando defende que o papel do educador é de formar o aluno, e não apenas difundir conhecimento, mas influenciar comportamentos, facilitar e motivar a aprendizagem.

Posto isto, ficou bem evidente, através da observação de aulas e das entrevistas, que o clima de sala de aula se caracterizou por um acentuado envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas de aprendizagem propostas.

As entrevistadas confessam que se sentem mais motivadas com o recurso ao vídeo, privilegiando mesmo as aulas com este instrumento, pois são mais lúdicas, dinâmicas e interessantes:

- “ [...] considero que as aulas de FLE com vídeo são mais motivantes que as aulas sem vídeo pois são mais dinâmicas e interactivas, e com as actividades relacionadas com o vídeo a nossa atenção vira-se para a actividade que estamos a desenvolver na aula e não nos distraímos tanto.” (Ana, excerto entrevistada nº 1)
- “ [...] acho que as aulas de FLE com vídeo são motivantes, porque são activas, interessantes, tornam-se tão participativas que nem damos de conta a hora a passar, eu sinto-me motivada porque gosto de ver e ouvir ao mesmo tempo, acho mais cativante.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)
- “Estas aulas tornaram-se muito mais motivantes. Uma aula em que utilizamos o manual provavelmente não torna as aulas tão interessantes pois apenas escrevemos e fazemos exercícios, assim não engloba a prática da fala, o ouvir a língua francesa e o tentar compreender.” (Inês, excerto entrevistada nº 5)

3. Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à oralidade?

Apuramos que as actividades realizadas com o recurso ao vídeo em LE, possibilitaram e facilitaram o desenvolvimento de competências ligadas à oralidade.

De entre as actividades que permitiram o aperfeiçoamento da compreensão e expressão oral podemos mencionar:

- a exploração de músicas para realização de exercícios lacunares,

- a exploração de vídeos elaborados através do serviço “Xtranormal” para realização de exercícios lacunares,
- a exploração de um vídeo elaborado através do serviço “Xtranormal” para resposta a um questionário,
- a exploração do início de uma curta-metragem para dedução do final da história,
- a exploração de um vídeo sem som para levar os alunos a uma produção oral,
- a produção de um vídeo através do serviço “Xtranormal”.

As entrevistadas admitem que os temas abordados, relativos a assuntos do quotidiano, incitam os alunos a participar e a trocar ideias com os restantes colegas, o que favorece o desenvolvimento de competências ligadas à oralidade.

- “ [...] *prefiro assistir a aulas com vídeo porque são mais dinâmicas, interactivas e podemos ver, ouvir, escrever, e falar em francês. É uma ótima e interessante maneira de pormos os nossos conhecimentos em prática, bem como de adquirirmos novos conhecimentos e tornar o nosso francês mais fluente.*” (Ana, excerto entrevista n° 1)
- “ [...] *exercito mais a minha oralidade nas aulas de Francês com os vídeos, visto que em muitas actividades temos que dar a nossa opinião nesta língua, também trocamos ideias com outros grupos e tentamo-nos compreender uns aos outros, o que é muito bom.*” (Luísa, excerto entrevista n° 2)

4. *Como possibilita este recurso desenvolver as competências dos alunos, no que diz respeito à escrita?*

Conferimos que as actividades realizadas com o recurso ao vídeo em LE, possibilitaram e facilitaram o desenvolvimento de competências ligadas à escrita.

De entre as actividades que permitiram o aperfeiçoamento da compreensão e expressão escrita podemos mencionar:

- a exploração de músicas para realização de exercícios lacunares,
- a exploração de vídeos elaborados através do serviço “Xtranormal” para realização de exercícios lacunares,

- a exploração de um vídeo elaborado através do serviço “Xtranormal” para resposta a um questionário,
- a exploração do início de uma curta-metragem para dedução do final da história,
- a produção de um vídeo através do serviço “Xtranormal”.

As entrevistadas confessam que exercitam a escrita nas aulas de FLE com vídeo visto que a maioria das actividades realizadas envolvem a descrição daquilo que vêem e/ou ouvem.

- “ [...] *na minha opinião todos nós exercitamos a escrita nas aulas de Francês com vídeo, porque em muitas actividades temos que escrever e descrever aquilo que ouvimos e/ou vimos.*” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)
- “*Exercito bastante nas aulas de Francês Língua Estrangeira com vídeo, pois temos alguns exercícios relacionados com os vídeos em que temos que escrever. Como por exemplo: preencher espaços, responder a questões, ver um vídeo sem som e tentar adivinhar a sua história, etc. E isso é bastante gratificante para nós, pois também pomos em prática a nossa escrita.*” (Tatiana, excerto entrevistada nº 3)

Uma vez respondidas às questões de investigação, gostaríamos de ressaltar que as ferramentas da Web 2.0 utilizadas durante a nossa investigação, nomeadamente os serviços do “YouTube”, “Xtranormal” e “Facebook” contribuíram positivamente para o envolvimento/participação e motivação evidenciados pelos participantes bem como para o desenvolvimento de competências ligadas à oralidade e escrita.

O serviço do “YouTube” possibilitou a visualização da maior parte dos vídeos analisados em sala de aula, uma maior socialização, bem como a publicação dos vídeos realizados no serviço “Xtranormal”.

- “ [...] *o recurso ao serviço do “YouTube” motivou-me bastante, visto que os vídeos e as músicas eram interessantes, diferentes e as actividades em si eram muito boas. Saliento também que eu e a minha colega publicamos o vídeo do*

“Xtranormal” no “YouTube” o que foi interessante, porque nunca lá tinha publicado nada.” (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

O serviço do “Xtranormal” permitiu a produção de vídeos por parte de professor e alunos tendo sido considerada a actividade mais interessante pelo seu carácter lúdico bem como pela criatividade e colaboração que proporcionaram em sala de aula.

- *“O recurso ao serviço “Xtranormal” motivou-me mais para o estudo do Francês, porque, para mim, foi a actividade mais interessante que fizemos. O programa é fantástico de trabalhar e poder colocar as nossas vozes nas personagens foi uma novidade, eu não tinha conhecimento deste programa. Neste vídeo pudemos trabalhar a escrita e a oralidade, o que é muito enriquecedor para todos nós. Eu e a minha colega conseguimos publicar o vídeo e na minha opinião até acho que está bastante bom.”* (Luísa, excerto entrevistada nº 2)

Assim, concordamos com Ferrés (1996:58) quando afirma que *“o carácter lúdico da tecnologia do vídeo pode otimizar o processo de aprendizagem. A máxima «ensinar divertindo» é conhecida desde a antiguidade. Hoje a tecnologia favorece sua aplicação em sala de aula.”*

O serviço do “Facebook”, através do qual criámos uma comunidade de aprendizagem, possibilitou a visualização dos vídeos analisados em sala de aula bem como a participação num fórum em que todos os elementos da turma puderam expressar a sua opinião e trocar ideias sobre os mesmos.

- *“ [...] o recurso ao serviço do “Facebook” motivou-me porque é uma rede social que todos conhecem e utilizam, e é bom porque a partir do “Facebook”, consegui comentar os vídeos que foram vistos nas aulas através do fórum feito pelo professor, e que nós alunos temos acesso e podemos comentar, também tive oportunidade de ver os comentários dos meus colegas e partilhar com eles várias opiniões.”* (Júlia, excerto entrevistada nº 6)

Desta forma, partilhamos da ideia de Moran (2009) ao advogar o recurso ao vídeo em sala de aula revelando que são várias as ferramentas disponíveis na Web 2.0

para esse efeito: *“Com as tecnologias digitais móveis, o avanço na conexão em redes, a WEB 2.0 com tantos recursos gratuitos colaborativos, há inúmeras soluções simples de acessar vídeos, de produzir vídeos, de editar vídeos e de publicar vídeos.”*

Considerações finais

Uma vez desenvolvida a investigação e apurados os resultados, podemos indubitavelmente concluir que efectivamente os vídeos são ferramentas que potenciam a aprendizagem do FLE, contribuindo para tornar o ensino desta língua mais lúdico, dinâmico, motivador e interessante, promovendo a participação activa dos alunos no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Corroboramos por completo com a concepção apresentada por Lancien (1986:11), o vídeo permite a diversificação a vários níveis: nos suportes pedagógicos, nos conteúdos a abordar, nas situações narradas, nas actividades a executar, na audição de novas e diferentes vozes e sotaques, bem como nas competências linguísticas a trabalhar (compreensão e expressão oral e escrita), o que se revela de grande importância e enriquecimento para o aluno, aquando do estudo de uma LE.

Averiguamos que os vídeos produzem um impacto positivo nos participantes modificando a própria dinâmica em sala de aula. Os alunos participam mais vezes, envolvendo-se mais nas actividades e sentem-se mais motivados para aprender, para além de desenvolverem o trabalho colaborativo e cooperativo, o que se reflecte num maior interesse e atenção nos conteúdos abordados. Como defende Papert (1997:83) *“a melhor aprendizagem é aquela que se compreende e dá prazer.”*

Julgamos que os alunos adquiriram uma consciência maior sobre as potencialidades da utilização dos vídeos e ferramentas da Web 2.0 em contexto de ensino e aprendizagem e que a utilização destas ferramentas permitiu um aumento da motivação e participação na disciplina, bem como no desenvolvimento de competências ao nível da oralidade e escrita.

Os participantes manifestaram satisfação nas actividades realizadas, confessando que gostariam de voltar a ter aulas com o recurso ao vídeo em LE:

“A minha opinião sobre o recurso ao vídeo em Francês Língua Estrangeira mudou muito depois de eu estar a participar neles, porque antes tinha a ideia de que seria só para passar o tempo, como mais um filme sem piada nenhuma, mas agora vejo que este recurso torna sem dúvida alguma as aulas de Francês Língua Estrangeira muito mais interessantes, dá mesmo vontade de vir às aulas. Gosto imenso de ouvir como já disse antes, as pronúncias, os diálogos e praticar a escrita através deles, sem dúvida que este recurso é muito significativo nas aulas de Francês Língua Estrangeira.” (Maria, excerto entrevistada nº 4)

Podemos, assim, concluir que o vídeo se constitui como opção de recurso tecnológico adequado e proveitoso, no ensino de línguas estrangeiras, sempre que seja usado de forma adequada, com o devido planeamento das actividades e estratégias a aplicar, e combinado com outros media e recursos didácticos.

Sugestões para futuras investigações

Ao terminar esta investigação empírica é nosso propósito que ela provoque novas interrogações e novas visões críticas sobre o recurso ao vídeo no ensino de LE. Este estudo pode servir de base e continuidade a outros estudos na área das Ciências da Educação, cuja perspectiva consideramos importante e complementar para a compreensão de forma mais intensiva e crítica do fenómeno.

Desse modo, sugerimos:

- Alargar o estudo a nível disciplinar, a outros anos de escolaridade e também outros níveis de ensino.
- Acompanhar os alunos ao longo de, pelo menos, um ciclo de aprendizagem da Língua Francesa para assim poder verificar quais os efeitos a longo prazo da utilização deste tipo de instrumentos na sua aprendizagem.
- Realizar estudo comparativo entre aulas de LE com recurso ao vídeo e sem para averiguar as vantagens e desvantagens de cada um.
- Conhecer os pontos de vista dos professores sobre o recurso ao vídeo nas aulas de LE.

- Saber se os alunos terão melhores resultados com o recurso ao vídeo nas aulas de LE.
- Estudar a avaliação do impacto do vídeo através da aplicação de ferramentas colaborativas no ensino da Língua Francesa.
- Estudar o impacto proporcionado pelo recurso ao vídeo através da exploração do “*veotag*”⁶⁴ no ensino da LE.
- Estudar o recurso ao vídeo através da exploração do *mobile learning* no ensino da LE.

Consideramos que estas, entre um leque muito diversificado de pistas de investigação, poderão ser alvo de futuros projectos de investigação neste âmbito.

⁶⁴ “*Veotag é um novo serviço que possibilita a colocação de etiquetas nos nossos vídeos - estas assumem o formato de hiperligação de texto (veotags) as quais possibilitam uma navegação fácil e rápida no vídeo (estas etiquetas ficam visíveis quando visualizamos o vídeo na web), mais... estas etiquetas são facilmente catalogadas pelos motores de pesquisa como o Google.*”

Disponível na Internet em:

http://softlivre.crie.min-edu.pt/index.php?option=com_weblinks&catid=49&Itemid=95 e acedida em 30 de Abril de 2011.

Referências Bibliográficas

Abreu, S. (2009). *A aprendizagem Colaborativa no Português: Ferramentas para a escrita partilhada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Albarello, L., Digneffe, F., Maroy, C., Ruquoy, D., Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Viseu: Gradiva Publicações.

Alexander, B. (2006). *Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?* *EDUCAUSE Review*, vol. 41, nº 2, pp. 32–44.

Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education*. JISC Technology and Standards Watch. Obtido em Setembro 20, 2010, de: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>.

Andrade, A.M.V (2005). *Comunidades de Prática - Uma Perspectiva Sistémica*. Aprender em comunidades de Prática. Nov@ Formação, 5.

Araújo, S. S. et. al. (2008). *Motivação nas aulas de educação física: um estudo comparativo entre gêneros*. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 13, nº 127, dez. 2008. Obtido em Janeiro 10, 2010, de: <http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>

Arroio, A & Giordan, M. (2006). *O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino*. Química Nova na Escola, n.24, pp 1-8. Obtido em Novembro 30, 2010, de: http://www.ritla.net/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=154.

Babin, P. & Kouloumdjian, M.F. (1989). *Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas.

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. (Luís Antero Reto & Augusto Pinheiro, Trans.) (5ª Ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.

Bergman, C. (2007). *Web 2.0 significa usar a inteligência colectiva*. Obtido em Setembro 17, 2010, de: <http://www.dw-online.eu/dw/article/0,2144,2664038,00.html>.

Berners-Lee, T.; Cailliau, R.; Luotonen, A.; Nielsen, H. & Secret, A. (1994). *The World-Wide Web*. Communications of the ACM, 37 (8), pp.76-82.

Berners-Lee, T., Hendler, J., Lassila, O. (2001). *The Semantic Web: A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities*. Scientific American. Obtido em Setembro 25, 2010 de: <http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=00048144-10D2-1C70-84A9809EC588EF21>.

Blood, R. (2000). *Weblogs: A History and Perspective*. Obtido em Setembro 21, 2010, de: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bottentuit Junior, J. & Coutinho, C. (2009). *Desenvolvimento de Vídeos Educativos com o Windows Movie Maker e o YouTube: Uma Experiência no Ensino Superior*. In VIII Lusocom: Comunicação, Espaço Global e Lusofonia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pp.1052-1070.

Braghirolli, E.M.; Bisi, G.P.; Rizzon, L.A. e tal. (2001). *Psicologia Geral*. Porto Alegre: Vozes, 21 e.d.

Brown, H.D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2nd ed. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. White Plains: Longman.

Bzuneck, J.A. (2001). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Calvín, J.C. (1991). *A Reappraisal of Motivation: The Cornerstone of Second Language Learning*. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, pp. 11-23.

Carvalho, A. (1991). *Using Mass Media Material in Language teaching*. Master Dissertation, School of Education, University of Manchester.

Carvalho, A. (2008). *Manual de ferramentas da Web2.0 para professores*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Cebrián Herreros, M. (1998). *Información Televisiva: Mediaciones, Contenidos, Expresión y Programación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle-Thomson.

Chion, M. (1999). *El Sonido – Música, Cine, Literatura*. Barcelona: Paidós.

Cloutier, J. (1975). *A Era de Emeresc ou a Comunicação Áudio-Scripto-Visual na Hora dos Self-media*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

Costa, F. A. et al. (2008). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes.

Coutinho, C. & Júnior, J. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. In M. Silva; A. Silva; A. Couto & F. Peñalvo (eds), *IX Simpósio*

Internacional de Informática Educativa. Porto: Escola Superior de Educação do IPP, 199-204.

Crane, B.E. (2009). *Using Web 2.0 Tools in the K-12 Classroom*. Neal-Schuman Publishers Inc.

Cruz, S. & Carvalho, A. (2007). *Produção de vídeo com o Movie Maker: um estudo sobre o envolvimento dos alunos do 9.º ano na aprendizagem*. In Silva, M.; Silva, A.; Couto, A. & Peñalvo, F. (edt), IX Simpósio Internacional de Informática Educativa. Porto: Escola Superior de Educação do IPP, pp.241-246.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X., (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Coleção Epistemologia, Lisboa: Instituto Piaget.

Downes, S. (2004). *The Semantic Social Network*. Obtido em Outubro 05, 2010, de : <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=46>.

Ducrot, J.M. (2005). *Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère*. Synergies FLE. Obtido em Novembro 30, 2010, de: http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf.

Duque, A. B. A. (2004). *Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Escola Pública*. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada. UFRJ: Rio de Janeiro.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de Observação da Classes. Uma estratégia de formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. (2009). *Impacto dos Quadros Multimédia Interactivos nos Contextos de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa

Ferreira, L. (2007). *O que aprendemos com a Web 2.0: novos rumos para a aprendizagem*. In Santana, M. O. R.; Ramos, M. A.; Alves, A. B. (Orgs.) *Actas do Encontro Internacional: Discurso Metodologia e Tecnologia*, Miranda do Douro: CEAMM pp. 237-247.

Ferrés, J. (1996). *Vídeo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fischer, R. M. B. (2003). *Televisão & Educação: fluir e pensar a TV*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Genari, C. H. M. (2006). *Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: Campinas.

Gervais, J. F. (2007). *Web 2.0. Les internautes au pouvoir: Blogs, Réseaux Sociaux, Partage de vidéos, Mashups, ...* Paris: Dunod.

Girard, D. (1995). *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. Lisboa: Estampa.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th edition. Harlow: Longman, Pearson.

Howatt, A. P. R. (2000). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ilharco, F. (2004). *A Questão Tecnológica: Ensaio Sobre a Sociedade Tecnológica Contemporânea*. Principia: Lisboa.

Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture*. New York, Doubleday/Currency.

Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage.

La Borderie, R. (1979). *Aspects de la Communication Éducative*. Tournai: Casterman.

Lagarto, J.R. (2007). *Na Rota da Sociedade do Conhecimento: As TIC na Escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Lagarto, J.R. (2008). *Manual da disciplina de Comunicação Multimédia*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de educação e Psicologia.

Lancien, T. (1986). *Le document vidéo dans la classe de langues*. Collection techniques de classe. Paris: Clé International.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.

Leal, R. B. (2009). *A importância do tutor no processo de aprendizagem \ distância*. Obtido em Abril 21, 2011 de: <http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF>.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Lévy, P. (2000). *Inteligência Colectiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.

Lisboa, E.; Bottentuit Junior, J. & Coutinho, C. (2009). *O contributo do vídeo na educação online*. In B. Silva et al. (Orgs.). *Actas do X Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Edições CIED, Universidade do Minho, pp. 5858-5868.

Litwin, E. (1997). *Tecnologia Educacional: Políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lüdke, M. e André, E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: E.P.U.

Martinez, P. (1996). *Didactique des langues étrangères*. Paris : Que sais-je ? PUF.

Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miranda, G. (2009). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Moran, J.M. (1995). *O Vídeo na Sala de Aula*. Revista Comunicação & Educação. São Paulo: ECA - Ed. Moderna, 27-35.

Moran, J. M. et al. (2000). *Novas tecnologias e mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus.

Moran, J.M. (2007). *Desafios na Comunicação Pessoal*. 3ª Ed, São Paulo: Paulinas.

Moran, J.M. (2009). *Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção*. Obtido em Março 04, 2011, de: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/videos.htm>.

Moreira, V. (2000). *Escola do futuro: Sedução ou inquietação? As Novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto: Porto Editora.

Moura, A; Carvalho, A. A. (2006). *Podcast: Potencialidades na Educação*. Revista *Prisma.com*, nº3, pp. 88-110.

Oliveira, S. (2008). *Concepção, Desenvolvimento e Avaliação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para a Língua Inglesa – Blogue com Podcasts*. Dissertação de

Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

O'Reilly, T. (10 de Dezembro de 2006). *Web 2.0 Compact Definition: Trying Again*. Obtido em Setembro 15, 2010, de O'Reilly Radar: <http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html>.

Owen, M., Grant, L., Sayers, S., and Facer, K. (2006). *Opening education: Social software and learning*. Futurelab. Obtido em Setembro 18, 2010, de: www.futurelab.org.uk/research/opening_education.htm.

Paiva, V.L.M.O. (2005). “Como se aprende uma língua estrangeira?”. In E.B.A. Anastácio, M.R.T.L. Malheiros & M.C.R. Figlioloni (Orgs.) *Tendências Contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP. Obtido em Setembro 3, 2010, de <http://www.veramenezes.com/como.htm>.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Patrício, M.R.V. (2009). *Tecnologias Web 2.0 na Formação Inicial de Professores*. Dissertação de Mestrado em Multimédia. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.

Pereira, D. A. M., & Andrade, A. M. V. D. (2009). *Os Media Sociais no Marketing do Ensino Superior*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional.

Pimenta, P.C & Freitas, C.M. (2010). *Análise da Segurança e Privacidade nos Serviços de Redes Sociais*. Santiago de Compostela: Cisti, 439-444.

Ponte, J.P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Quadrante, 3-18.

Prabhu, N.S. (1990). *There is no best method – Why?* Tesol Quarterly, vol. 24, nº 2, pp 161-176.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª Edição.

Ribeiro, N. (2004). *Multimédia e tecnologias educativas*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez Bravo, A. (1998). *La Dimensión Sonora del Lenguaje Audiovisual*. Barcelona: Paidós.

Santos, D. (2006). *O Poder da Imagem no Ensino da Língua Estrangeira: Da sala de aula tradicional à sala de aula multimédia*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Seitzinger, J. (2006). *Be Constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as Constructivist Learning Tools*. Educause. Obtido em Setembro 19, 2010, de: <http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf>.

Semrau, P., & Boyer, B. A. (1994). *Using interactive video in education*. Allyn and Bacon.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools: Intl Society for Technology in educ.*

Spivack, N. (2007). *How the WebOS Evolves?*. Radar Networks. Obtido em Setembro 24, 2010, de: http://novaspivack.typepad.com/nova_spivacks_weblog/2007/02/steps_towards_a.html.

Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. CLE International.

Tornero, J.M.P. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação: Novas linguagens e consciência crítica*. Porto Editora.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Universidade de Aveiro.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.

Woolcott, L. (1997). *Take your pick*. England: Longman.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. (2nd Ed) Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Zanin, A.C. (2004). *A Afetividade Como Tendência na Educação Matemática*. Simpro Cultural: Caderno de Cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, Ano 10, nº 58.

Anexos

Anexo 1

Pedido de Autorização para efectuar o estudo

Exma. Senhora Directora da

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira,

- Autorização do
prosseguimento do
estudo

- Dar conhecimento
à D. Pedagógica

- Informar o requerente

Paulo Rui Martins Da Silva
7-5-10

EM SEC. REG. EDUCACAO E CULTURA ESC. PROF. HOT. TUR. MADEIRA		
Entrada	Utilizador	Data
4087 Director	EM	2010/05/04

Paulo Rui Martins Da Silva, professor profissionalizado do Grupo 300, na qualidade de professor de Francês, contratado, na Escola Padre Manuel Álvares e destacado na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira, vem, por este meio, pedir à Exma. autorização para poder efectuar no ano lectivo de 2010/2011 o meu projecto de investigação.

Tenho necessidade de realização deste projecto de investigação intitulado: “o impacto do vídeo no ensino do Francês Língua Estrangeira” para conclusão do Mestrado que estou a frequentar em Ciências da Educação - Especialização em Informática Educacional - promovido pela Universidade Católica Portuguesa em parceria com o Instituto de Formação Avançada Cristóvão Colombo.

Para a execução do meu projecto, necessitarei de leccionar uma turma de Francês na medida em que efectuarei um estudo de caso com o recurso à observação participante (gostaria de dar continuidade à turma a quem leccionei este ano, que reúne alunos de Operações Turísticas e Hoteleiras e Técnicas de Serviço de Restauração e Bebidas, 1º ano, na medida em que já iniciei algumas experiências em sala de aula com a referida turma, com vista à implementação do vídeo em aula de língua estrangeira).

Junto remeto, em anexo, cópia do meu projecto de investigação.

Pede deferimento,

Funchal 4 de Maio 2010,

Paulo Da Silva

Paulo Rui Martins Da Silva
11-05-10
[Signature]

Anexo 2
Grelhas de observação

Grelha de observação (avaliação de comportamentos sócio-afectivos)

Ocorrência	Parâmetros	Alunos																Observações
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
NO NS S B MB																		
NO NS S B MB	O aluno é pontual e assíduo.																	
NO NS S B MB	O aluno faz os trabalhos de casa.																	
NO NS S B MB	O aluno participa activamente nas tarefas. (demonstra atenção, interesse e empenhamento na sua realização)																	
NO NS S B MB	O aluno cumpre as regras estabelecidas.																	
NO NS S B MB	O aluno demonstra responsabilidade.																	
NO NS S B MB	O aluno toma iniciativas, expressa opiniões.																	
NO NS S B MB	O aluno colabora com os colegas.																	
NO NS S B MB	O aluno partilha conhecimentos.																	
NO NS S B MB	O aluno trabalha com autonomia.																	
NO NS S B MB	O aluno voluntaria-se para ir ao quadro efectuar o exercício.																	
NO NS S B MB	O aluno sai da aula depois do momento do toque e só depois de acabar a actividade que tinha iniciado.																	

Escala:

NO - Característica **não observada**.

NS - Verifica-se uma ocorrência **não satisfatória** da característica em causa.

S - Verifica-se uma ocorrência **satisfatória** da característica em causa.

B - Verifica-se uma ocorrência **boa** da característica em causa.

MB - Verifica-se uma ocorrência **muito boa** da característica em causa.

Grelha de observação (desenvolvimento de competências)

Ocorrência	Alunos	Oralidade		Escrita		Participação				Observações
		Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Participa em conversas	Ouve e fala	Compreende mensagens	Elabora respostas	
NO NS S B MB										
NO NS S B MB	1									
NO NS S B MB	2									
NO NS S B MB	3									
NO NS S B MB	4									
NO NS S B MB	5									
NO NS S B MB	6									
NO NS S B MB	7									
NO NS S B MB	8									
NO NS S B MB	9									
NO NS S B MB	10									
NO NS S B MB	11									
NO NS S B MB	12									
NO NS S B MB	13									
NO NS S B MB	14									
NO NS S B MB	15									
NO NS S B MB	16									

Escala:

NO - Característica **não observada**.

NS - Verifica-se uma ocorrência **não satisfatória** da característica em causa.

S - Verifica-se uma ocorrência **satisfatória** da característica em causa.

B - Verifica-se uma ocorrência **boa** da característica em causa.

MB - Verifica-se uma ocorrência **muito boa** da característica em causa.

Grelha de Observação (trabalhos de grupo)

Ocorrência	Grupos	Alunos	Oralidade		Escrita		Participação				Observações
			Compreensão oral	Expressão oral	Compreensão escrita	Expressão escrita	Participa em conversas	Ouve e fala	Compreende mensagens	Elabora respostas	
NO NS S B MB	Grupo 1	1									
NO NS S B MB		2									
NO NS S B MB		3									
NO NS S B MB	Grupo 2	4									
NO NS S B MB		5									
NO NS S B MB		6									
NO NS S B MB	Grupo 3	7									
NO NS S B MB		8									
NO NS S B MB		9									
NO NS S B MB	Grupo 4	10									
NO NS S B MB		11									
NO NS S B MB		12									
NO NS S B MB	Grupo 5	13									
NO NS S B MB		14									
NO NS S B MB		15									
NO NS S B MB		16									

Escala:

NO - Característica **não observada**.

NS - Verifica-se uma ocorrência **não satisfatória** da característica em causa.

S - Verifica-se uma ocorrência **satisfatória** da característica em causa.

B - Verifica-se uma ocorrência **boa** da característica em causa.

MB - Verifica-se uma ocorrência **muito boa** da característica em causa.

Matriz da Grelha de Observação

Grelha de Acompanhamento das Competências Orais, Escritas, de Motivação e de Participação

		NO	NS	S	B	MB
Participação	Participação nas tarefas	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	Não participa nas tarefas propostas.	Cumprir de um modo geral com a instrução, participando satisfatoriamente nas tarefas.	Cumprir bem com a instrução, participando nas tarefas.	Cumprir na íntegra com o que é solicitado, participando activamente nas tarefas.
	Colaboração com colegas	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	Não colabora com os colegas.	Cumprir de um modo geral com a instrução, colaborando satisfatoriamente com os colegas.	Cumprir bem com a instrução, colaborando com os colegas.	Cumprir na íntegra com o que é solicitado, colaborando activamente com os colegas.
Motivação	Frequência	O critério em causa não foi observado porque o aluno não compareceu à aula.				Cumprir na íntegra com o que é solicitado, não faltando à aula.
	Saída após o toque e acabada a actividade	O critério em causa não foi observado porque o aluno não compareceu à aula.	Não cumprir a instrução no que diz respeito à saída após o toque e só depois de acabada a actividade.			Cumprir na íntegra com o que é solicitado, saindo da aula apenas depois do toque e acabada a actividade programada.
Competências de Oralidade	Compreensão Oral	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	Não cumprir com a instrução no que diz respeito à compreensão oral.	Cumprir de um modo geral com a instrução no que diz respeito à compreensão oral.	Cumprir bem com o que é solicitado, embora cometa alguns erros na actividade relacionada com a compreensão oral.	Cumprir na íntegra com o que é solicitado, compreendendo tudo o que foi pedido nesta actividade associada à compreensão oral.
	Expressão Oral	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	Expressa-se com um número significativo de erros linguísticos.	Expressa-se satisfatoriamente em língua francesa embora cometa erros linguísticos.	Expressa-se bem em língua francesa embora cometa alguns erros linguísticos.	O discurso é coerente e fluente. Expressa-se correctamente em língua francesa e sem erros.

O Impacto do Vídeo no Ensino do Francês Língua Estrangeira

Competências de Escrita	Compreensão Escrita	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	Não cumpre a instrução no que diz respeito à compreensão escrita.	Cumpe de um modo geral com a instrução no que diz respeito à expressão oral.	Cumpe bem com o que é solicitado, embora cometa alguns erros na actividade relacionada com a compreensão escrita	Cumpe na íntegra com o que é solicitado, efectuando correctamente e sem erros a actividade relacionada com a compreensão escrita.
	Expressão Escrita	O critério em causa não foi observado porque a actividade realizada não permitiu a sua observação ou porque o aluno não compareceu à aula.	O texto apresenta-se redigido com um número significativo de erros ortográficos e de construção frásica.	O texto apresenta-se redigido satisfatoriamente embora cometa erros ortográficos e de construção frásica.	O texto apresenta-se bem redigido embora ainda cometa alguns erros ortográficos.	Cumpe na íntegra com o que é solicitado, redigindo correctamente em língua francesa e sem erros.

Anexo 3

Guião da entrevista semi-estruturada de *Focus Group*

Guião da Entrevista:

O Impacto do Vídeo no Ensino do Francês Língua Estrangeira

Tipo: Semi-estruturada

Destinatários: Alunos

Objectivos da Entrevista:

- Verificar o grau de envolvimento/participação dos alunos com o recurso ao vídeo em FLE.
- Conferir o grau de envolvimento/participação da turma com o recurso ao vídeo em FLE.
- Verificar se o recurso ao vídeo em FLE facilita a aprendizagem dos alunos.
- Averiguar se os alunos desenvolvem competências ao nível da oralidade com o recurso ao vídeo em FLE.
- Conferir se os alunos desenvolvem competências ao nível da escrita com o recurso ao vídeo em FLE.
- Conhecer o grau de motivação dos alunos com e sem o recurso ao vídeo em FLE.
- Verificar se a produção de vídeos é motivante.
- Conhecer a apreciação dos alunos perante o recurso ao vídeo em FLE.
- Conferir a opinião dos alunos acerca do recurso ao vídeo.

Protocolo da Entrevista

- 1) Apresentação.
- 2) Apresentação do objecto de estudo.
- 3) Solicitar autorização para gravar a entrevista.
- 4) Garantir a confidencialidade dos dados transmitidos.

Blocos / Temas	Objectivos Específicos	Formulação de Questões
I - Identificação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do entrevistador. - Explicação dos objectivos da entrevista. - Informar a importância da colaboração do entrevistado. - Informar acerca do anonimato da entrevista e da necessidade da sua gravação. - Introdução da temática. 	<ul style="list-style-type: none"> - É aluno de Francês Língua Estrangeira (FLE)? - O seu professor de FLE usa o vídeo em sala de aula?
II - Grau de envolvimento/participação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Conferir o grau de envolvimento/ participação dos alunos com o recurso ao vídeo em FLE. - Conferir o grau de envolvimento/ participação da turma com o recurso ao vídeo em FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosta de assistir a aulas de FLE com vídeo? Porquê? - Acha que se torna mais participativo com o uso do vídeo em FLE? De que forma? - Considera que a turma se torna mais participativa com o uso do vídeo em FLE? De que forma?
III – Competências desenvolvidas pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o recurso ao vídeo em FLE facilita a aprendizagem dos alunos. - Conferir se os alunos desenvolvem competências ao nível da oralidade com o recurso ao vídeo em FLE. - Conferir se os alunos desenvolvem competências ao nível da escrita com o recurso ao vídeo em FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que o recurso ao vídeo facilita a aprendizagem em FLE? De que forma? - Pensa que exercita a oralidade nas aulas de FLE com vídeo? De que forma? - Considera que exercita a escrita nas aulas de FLE com vídeo? De que forma?

O Impacto do Vídeo no Ensino do Francês Língua Estrangeira

<p>IV - Grau de motivação dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conferir o grau de motivação dos alunos com e sem o recurso ao vídeo em FLE. - Verificar se a produção de vídeos é motivante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que as aulas de FLE com vídeo são motivantes? Porquê? - Considera que as aulas de FLE com vídeo são mais motivantes que as aulas sem vídeo? Porquê?
<p>V – Apreciação dos serviços utilizados pelos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conferir o grau de motivação dos alunos perante a utilização dos vários serviços. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que o recurso ao serviço do “YouTube” o motivou para o estudo do FLE? De que forma? - Acha que o recurso ao serviço “Xtranormal” o motivou para o estudo do FLE? De que forma? - Acha que o recurso ao serviço “Facebook” o motivou para o estudo do FLE? De que forma?
<p>VI – Reflexão dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a apreciação dos alunos perante o recurso ao vídeo em FLE. - Conferir a opinião dos alunos acerca do recurso ao vídeo. - Conferir a aprendizagem obtida, através do recurso ao vídeo, em FLE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prefere assistir a aulas com vídeo ou sem vídeo? Porquê? - Qual a sua opinião acerca do recurso ao vídeo em FLE? A sua opinião mudou depois do recurso ao vídeo nas aulas de FLE? - Considera que melhorou a sua oralidade e escrita na língua francesa após o recurso aos vídeos? Porquê?
<p>VII – Informações complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados relevantes não explicitados anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar um momento de expressão livre para referir algum aspecto novo que considere relevante e que tenha sido omissos ao longo da entrevista.
<p>VIII – Agradecimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e colaboração dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e o tempo despendido para a entrevista.

Anexo 4

Planificação das aulas

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

PLANO DE AULA

N.º 1 e 2

Data:

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita; ☞ Visualiza um vídeo. ☞ Aprecia o trabalho visualizado. 	<p>“ Le passé composé”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para a visualização de um vídeo para registo de exemplos do passé composé. - Diálogo horizontal e - Entrega de uma ficha síntese sobre o tempo verbal estudado e aplicação de exercícios. - Diálogo horizontal e - Convite aos alunos para nova visualização do vídeo. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. - Visualização do Vídeo e registo de exemplos do passé composé. vertical sobre os exemplos de passé composé encontrados. - Leitura, interpretação e resolução da ficha. vertical sobre a ficha síntese e correcção de exercícios. - Visualização do Vídeo do trabalho visualizado. 	<p>Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet Fichas policopiadas</p>	<p>Observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>25 min.</p> <p>20 min.</p> <p>5 min</p> <p>5 min.</p>

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

PLANO DE AULA

N.º 3

Data:

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita; ☞ Visualiza um vídeo; ☞ Aprecia o trabalho visualizado. 	<p>“ L’île de Madère”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para a visualização de um vídeo sobre a ilha da Madeira. - Entrega de uma ficha para resolução de um exercício lacunar aquando da visualização do vídeo. - Diálogo horizontal e vertical - Convite aos alunos para nova visualização do vídeo. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. - Visualização do Vídeo sobre a ilha da Madeira. - Leitura, interpretação e resolução da ficha. sobre o vídeo visualizado e correcção do exercício. - Visualização do Vídeo. do trabalho visualizado. 	<p>Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet Fichas policopiadas</p>	<p>Observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>15 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Ano lectivo 2010/2011

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

PLANO DE AULA

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

N. ° 4

Data:

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de produção oral ☞ Desenvolve a capacidade de produção escrita; ☞ Visualiza um vídeo; ☞ Aprecia o trabalho visualizado. 	<p>“ J’attendrai le suivant”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para a visualização do início do vídeo “J’attendrai le suivant”. - Convite aos alunos para realização de uma produção escrita com base no início do vídeo visualizado. - Diálogo horizontal e vertical - Convite aos alunos para visualização do vídeo na íntegra. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. - Visualização do início do Vídeo. - Produção escrita com base no início do vídeo visualizado. sobre o início do vídeo visualizado e leitura das produções escritas. - Visualização do vídeo na íntegra. do trabalho visualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet Fichas policopiadas 	<p>Observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> 5 min. 15 min. 15 min. 5 min. 5 min.

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

PLANO DE AULA

N.º 5

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

Data:

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de produção oral; ☞ Visualiza um vídeo. ☞ Aprecia o trabalho visualizado 	“Le café”	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para a visualização de um vídeo sem som para registo de informações consideradas relevantes. - Diálogo horizontal e vertical sobre as informações encontradas. - Convite aos alunos para a visualização do vídeo com som. -Diálogo horizontal e vertical sobre a visualização do vídeo. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. - Visualização do Vídeo e registo de informações consideradas relevantes. - Visualização do Vídeo com som. - Visualização do vídeo. do trabalho visualizado. 	<p>Quadro Marcador Caderno diário</p> <p>Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet</p>	<p>Observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	<p>5 min.</p> <p>15 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min</p> <p>5 min.</p>

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

PLANO DE AULA

Data:

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

N.º 6

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita; ☞ Visualiza um vídeo. ☞ Aprecia o trabalho visualizado 	“ L’archipel de Madère”	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para formação de grupos. - Convite aos alunos para a visualização de um vídeo sobre a ilha da Madeira. - Entrega de uma ficha para resposta a perguntas aquando da visualização do vídeo. - Diálogo horizontal e vertical - Convite aos alunos para nova visualização do vídeo. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. Formação de grupos. - Visualização do Vídeo sobre a ilha da Madeira. - Leitura, interpretação e respostas às perguntas sobre o vídeo visualizado e correcção do exercício. - Visualização do Vídeo do trabalho visualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet Fichas policopiadas 	<p>Observação directa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	<ul style="list-style-type: none"> 5 min. 10 min. 15 min. 5 min. 5 min.

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

PLANO DE AULA

Data:

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

N. ° 7 e 8

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita; ☞ Visualiza um vídeo. ☞ Aprecia o trabalho visualizado 	“L'imparfait”	- Verificação das presenças.	- Recapitulação da aula anterior.	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet Fichas policopiadas	Observação directa: - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade	5 min.
		- Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior.	Visualização do Vídeo e registo de exemplos do imparfait.			15 min.
		- Convite aos alunos para a visualização de um vídeo para registo de exemplos do imparfait.	vertical sobre os exemplos de imparfait encontrados.			15 min.
		- Diálogo horizontal e	- Leitura, interpretação e resolução da ficha.			25 min.
		- Entrega de uma ficha síntese sobre o tempo verbal estudado e aplicação de exercícios.	vertical sobre a ficha síntese e correcção de exercícios.			20 min.
- Diálogo horizontal e	vertical sobre a ficha síntese e correcção de exercícios.	5 min.				
- Convite aos alunos para nova visualização do vídeo.	Visualização do Vídeo.	5 min.				
- Apreciação global	do trabalho visualizado.					

Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira

Ano lectivo 2010/2011

PLANO DE AULA

Data:

Disciplina: Francês Língua Estrangeira

Curso : Op.Turísticas/Téc. de Restauração **Turma:** Única

Unidade temática: “Madère - Tourisme et Culture”

N. ° 9 e 10

O professor: Paulo Da Silva

Objectivos específicos	Conteúdo	Actividades/estratégias		Suporte	Avaliação	Tempo
		O professor	O aluno			
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Recapitula a aula anterior; ☞ Participa activamente nas actividades; ☞ Desenvolve a capacidade de produção oral e escrita; ☞ Produz um vídeo ☞ Aprecia o trabalho visualizado 	Produção de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> - Verificação das presenças. - Questionário dirigido aos alunos sobre a aula anterior. - Convite aos alunos para formação de grupos - Convite aos alunos para a produção de um vídeo. -Diálogo horizontal e 	<ul style="list-style-type: none"> - Recapitulação da aula anterior. - Formação de grupos. - Produção de um vídeo. 	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projector Multimédia Ligação à Internet	Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> - das atitudes - da pontualidade - da cooperação - da capacidade de compreensão oral e escrita - da leitura - da pertinência das intervenções - da criatividade 	5 min.
		<ul style="list-style-type: none"> - Convite aos alunos para a visualização dos vídeos produzidos. - Apreciação global 	<ul style="list-style-type: none"> - vertical sobre a produção de vídeos. - Visualização dos Vídeos produzidos. do trabalho visualizado. 			5 min.
						60 min.
						15 min.
						5 min.

Anexo 5
Descrição das aulas

Descrição da actividade nº 1 com vídeo

Exploração de uma música para introdução de um novo conteúdo gramatical

Antes da escolha do vídeo, tivemos a preocupação de verificar se o mesmo se adequava à turma em questão, para isso, analisámos a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão



delineando os objectivos e actividades a executar. O vídeo escolhido para esta sessão corresponde a um videoclip de uma música francesa de Joyce Jonathan, intitulada “j’ai pas besoin de toi”⁶⁵, tem a duração de 3 minutos e 09 segundos.

Este vídeo tem como objectivo introduzir o estudo de um novo conteúdo gramatical: o “passé composé” em Francês. Os alunos, após dedução do tema em estudo, terão que identificar, no videoclip, alguns exemplos deste tempo gramatical.

O recurso ao vídeo possibilita assim a introdução de uma nova unidade didáctica e aplicação da informação visualizada, referente neste caso, a um novo conteúdo gramatical, de forma a motivar os alunos para o estudo do mesmo, permitindo ainda uma maior participação e dinamização da aula através de um debate oral. Para concluir esta actividade, realizamos previamente uma ficha síntese que será entregue aos discentes para interiorização e consolidação do novo conteúdo gramatical estudado.

Ao longo da aula, os discentes poderão visualizar o vídeo três a quatro vezes para maior compreensão da mensagem visual e escrita, sendo a última visualização efectuada no final da sessão para consolidação da matéria, de uma forma mais descontraída, incentivando os alunos a cantarem e seguirem a letra da música que vai desfilando.

Competências a desenvolver: Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da compreensão oral e escrita.

⁶⁵O vídeo está disponível no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=rNc-ONPvohU>

Descrição da actividade nº 2 com vídeo

Exercício lacunar “le JT sur Madère”

Para esta sessão, criamos um vídeo através do serviço do “Xtranormal” sobre uma das áreas temáticas incluídas no programa da disciplina de Francês, para os cursos de Operações Turísticas e Hoteleiras e Técnicas de Serviço de Restauração e Bebidas. Tivemos a preocupação de produzir um vídeo que se adequasse à turma que engloba alunos provenientes dos dois cursos anteriormente referidos. Tivemos, nomeadamente, um especial cuidado com a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.

O vídeo criado para esta sessão, intitulado: “le JT sur Madère”⁶⁶ é apresentado sob forma de jornal televisivo, transmitindo informações sobre a localização geográfica da Madeira e tem a duração de 1 minuto e 48 segundos.

O principal objectivo desta actividade é a realização de um exercício lacunar para levar os alunos a praticarem a compreensão oral e escrita. Os discentes terão a oportunidade de visualizar duas a três vezes o vídeo, a fim de poderem registar as informações necessárias para preencherem os espaços em branco. No final da sessão, os alunos poderão visualizar o vídeo novamente para correcção do exercício e será lançado um debate oral, sobre a temática em estudo, para uma mais fácil interiorização da mesma.

Competências a desenvolver:

Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da compreensão oral e escrita.

⁶⁶ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=iyjD5SfnJlw>

Descrição da actividade nº 3 com vídeo

Visualização de parte de vídeo para realização de produção escrita

Antes da escolha do vídeo, tivemos a preocupação de verificar se o mesmo se adequava à turma em questão, para isso, analisámos a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.



O vídeo escolhido para esta sessão é uma curta-metragem intitulada “J’attendrai le suivant”⁶⁷ e tem a duração de 3 minutos e 56 segundos.

O principal objectivo desta actividade consiste na visualização dos primeiros 3 minutos e 23 segundos do vídeo para levar os alunos a realizarem uma produção escrita, ou seja, estes terão que imaginar o seguimento da história no momento em que o vídeo foi parado. A turma será dividida entre vários grupos de forma a promover o trabalho colaborativo e cooperativo entre os alunos. Com esta actividade os alunos poderão praticar a produção oral e a produção escrita. Os discentes terão a oportunidade de visualizar duas a três vezes o vídeo, a fim de poderem observar e compreender o início da história apresentada. Após a produção escrita, será lançado um diálogo professor/aluno sobre o início da história visualizada e os discentes poderão ler as produções escritas realizadas. No final da sessão, os alunos poderão visualizar o vídeo na íntegra para visualizarem a história completa e verificarem se as ideias expostas na produção escrita coincidiram ou não com o fim da história visualizada.

Competências a desenvolver:

Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da expressão oral e escrita.

⁶⁷ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=z05UOAkraHw>

Descrição da actividade nº 4 com vídeo

Usar a imagem sem o som

Antes da escolha do vídeo, tivemos a preocupação de verificar se o mesmo se adequava à turma em questão. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.



O vídeo escolhido para esta sessão corresponde a um videoclip de uma música francesa de Oldelaf et Monsieur D, intitulada “le café”⁶⁸, tem a duração de 3 minutos e 06 segundos.

O principal objectivo desta actividade é a visualização do vídeo sem som para levar os alunos a praticarem a produção oral. Os discentes terão a oportunidade de visualizar duas a três vezes o vídeo, a fim de poderem registar as informações que considerarem mais relevantes. Terminada esta tarefa, os alunos terão que produzir oralmente as conclusões a que chegaram relativamente à mensagem transmitida no vídeo em questão. No final da sessão, os alunos poderão visualizar o vídeo legendado para mais fácil compreensão da mensagem e serão incentivados a cantarem, de forma a tornar a actividade mais lúdica.

Competências a desenvolver:

Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da expressão oral.

⁶⁸ O vídeo está disponível no seguinte endereço:
<http://www.youtube.com/watch?v=UGtKGX8B9hU&feature=fv>

Descrição da actividade nº 5 com vídeo

Questionário sobre “le JT sur l’île de Madère 2”

Para esta sessão, criamos um vídeo através do serviço do “Xtranormal” sobre uma das áreas temáticas incluídas no programa da disciplina de Francês, para os cursos de Operações Turísticas e Hoteleiras e Técnicas de Serviço de Restauração e Bebidas. Tivemos a preocupação de produzir um vídeo que se adequasse à turma que engloba alunos provenientes dos dois cursos anteriormente referidos. Tivemos, nomeadamente, um especial cuidado com a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.

O vídeo criado para esta sessão, intitulado: “le JT sur Madère 2”⁶⁹, é apresentado sob forma de jornal televisivo, transmitindo informações sobre o arquipélago da Madeira e tem a duração de 2 minutos e 11 segundos.

O principal objectivo desta actividade consiste na resposta a um questionário sobre o vídeo visualizado para levar os alunos a praticarem a compreensão oral e escrita. Para a realização da mesma, o docente dividirá a turma em vários grupos. Os discentes terão a oportunidade de visualizar duas a três vezes o vídeo, a fim de poderem registar as informações necessárias para responderem às perguntas. No final da sessão, os alunos poderão visualizar o vídeo novamente para correcção do exercício e será lançado um debate oral, sobre a temática em estudo, para uma mais fácil interiorização da mesma.

Competências a desenvolver:

Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da compreensão oral e escrita.

⁶⁹ O vídeo está disponível no seguinte endereço: http://www.youtube.com/watch?v=YcZktF9_RaI

Descrição da actividade nº 6 com vídeo

Exploração de uma música para introdução de um novo conteúdo gramatical

Antes da escolha do vídeo, tivemos a preocupação de verificar se o mesmo se adequava à turma em questão, para isso, analisámos a linguagem utilizada e o som apresentado no mesmo, de modo a não tornar a nossa sessão ininteligível. Elaborámos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.



O vídeo escolhido para esta sessão corresponde a um videoclip de uma música francesa de Leslie, intitulada “Hier encore”⁷⁰, tem a duração de 3 minutos e 16 segundos. Este vídeo tem como objectivo introduzir o estudo de um novo conteúdo gramatical: o “imparfait” em Francês. Os alunos, após dedução do tema em estudo, terão que identificar, no videoclip, alguns exemplos deste tempo gramatical.

O recurso ao vídeo possibilita assim a introdução de uma nova unidade didáctica e aplicação da informação visualizada, referente neste caso, a um novo conteúdo gramatical de forma a motivar os alunos para o estudo do mesmo, permitindo ainda uma maior participação e dinamização da aula através de um debate oral. Para concluir esta actividade, realizamos previamente uma ficha síntese que será entregue aos discentes para interiorização e consolidação do novo conteúdo gramatical estudado.

Ao longo da aula, os discentes poderão visualizar o vídeo três a quatro vezes para maior compreensão da mensagem visual e escrita, sendo a última visualização efectuada no final da sessão para consolidação da matéria, de uma forma mais descontraída, incentivando os alunos a cantarem e seguirem a letra da música que vai desfilando.

Competências a desenvolver:

Consideramos a exploração deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da compreensão oral e escrita.

⁷⁰ O vídeo está disponível no seguinte endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=Bp8ROPRpRRs>

Descrição da actividade nº 7 com vídeo

Produção de vídeos através do serviço Xtranormal

Antes da produção do vídeo, através do serviço Xtranormal, tivemos a preocupação de explicar aos alunos os principais passos a seguir para a sua criação. Na aula anterior a esta actividade, pedimos aos alunos para formarem grupos com vista à realização de uma produção escrita. No



final da mesma, o docente corrigiu os trabalhos para que os discentes pudessem dar início à produção do vídeo na aula seguinte.

Tivemos uma especial atenção em verificar se a produção escrita estava ligada à temática em estudo assim como se estava bem redigida, sem erros, uma vez que para a realização desta actividade, os alunos terão que utilizar o serviço Xtranormal digitando nas caixas de texto as falas pretendidas e se os diálogos estiverem digitados com erros, o método *text-to-speech*⁷¹ não resultará na perfeição. Este sistema interpreta o texto digitado e converte-o em áudio, se houver falhas na digitação do texto, a voz reproduzida acabará por repetir automaticamente os mesmos erros. Elaboramos um plano de aula para clarificar e encadear a realização da sessão delineando os objectivos e actividades a executar.

Esta actividade possibilitará, aos alunos, a produção de vídeos, de uma forma lúdica, podendo cada grupo contar com a colaboração e participação de todos os membros.

Competências a desenvolver:

Consideramos a produção deste vídeo enriquecedora, já que permitirá aos alunos o desenvolvimento da compreensão e expressão oral e escrita.

⁷¹ Esta expressão inglesa representa a síntese de voz e é o processo de produção artificial de voz humana. Um sistema informático utilizado para este propósito é denominado sintetizador de voz, e pode ser implementado em software ou hardware. Um sistema texto-voz (ou *text-to-speech*, *TTS* em inglês) converte texto em linguagem normal para voz; outros sistemas interpretam representação linguística simbólica (como transcrição fonética) em voz. Disponível na Internet em: http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%ADntese_de_voz e acedida em 07 de Outubro de 2010.

Anexo 6
Actividades realizadas

Actividade nº 1

Exploração da música: “J’ai pas besoin de toi” de Joyce Jonathan

Sur l’oreiller une larme
Dans mon _____ un drame
Tout ce qu’il m’ _____
Un pas que l’on croit entendre
Une voix que l’on veut surprendre
Tu sais c’est du, du _____

Refrain:

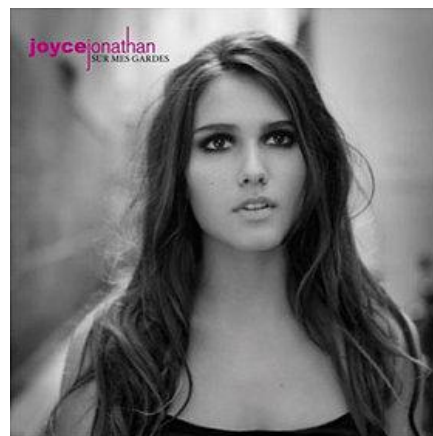
J’m’en fous
J’ai pas _____ de toi
Pas besoin de tes bras
Ton _____ reflète ce que j’aime pas
Quelque soit les recours, les appel au secours
Surtout ne te retourne pas
Cours cours loin
Le chemin est _____
Avant qu’une autre te prenne la _____

Ensorcelée ce _____,
Je continue à y croire
A lui, à _____
Un bout de tissu parfumé
Le temps ne l’ _____ pas _____
De ça, de moi, de tout

Refrain:

J’m’en fous
J’ai pas besoin de toi
Pas besoin de tes bras
Ton image reflète ce que j’aime pas
Quelque soit les recours, les appel au secours
Surtout ne te retourne pas
Cours cours loin
Le chemin est long
Avant qu’une autre te prenne la main (x1)

refrain (x1)



Joyce Jonathan

Correcção da actividade nº 1

J'ai pas besoin de toi (Joyce Jonathan)

Sur l'oreiller une larme
Dans mon **souvenir** un drame
Tout ce qu'il m'**a laissé**
Un pas que l'on croit entendre
Une voix que l'on veut surprendre
Tu sais c'est du, du **passé**

Refrain:

J'm'en fous
J'ai pas **besoin** de toi
Pas besoin de tes bras
Ton **image** reflète ce que j'aime pas
Quelque soit les recours, les appel au secours
Surtout ne te retourne pas
Cours cours loin
Le chemin est **long**
Avant qu'une autre te prenne la **main**

Ensorcelée ce **soir**,
Je continue à y croire
A lui, à **nous**
Un bout de tissu parfumé
Le temps ne l'**a pas enlevé**
De ça, de moi, de tout

Refrain:

J'm'en fous
J'ai pas besoin de toi
Pas besoin de tes bras
Ton image reflète ce que j'aime pas
Quelque soit les recours, les appel au secours
Surtout ne te retourne pas
Cours cours loin
Le chemin est long
Avant qu'une autre te prenne la main (x1)

refrain (x1)

Joyce Jonathan



Actividade nº 2

Exercício lacunar

1. **Depois da visualização do vídeo : « le JT sur Madère », preenche os espaços em branco com as palavras adequadas.**

La journaliste: Bienvenu au journal télévisé de _____ heures. Aujourd'hui nous avons avec nous, un professeur de Français, _____ à Madère, qui va nous expliquer un peu la localisation géographique de cette _____ portugaise.



Le professeur Paul: Bonjour, je suis enchanté d'être ici avec _____. Je m'appelle Paul et comme vous l'avez dit, je suis professeur de Français à Madère.

La journaliste: Vous pouvez nous dire _____ se situe l'archipel de Madère?

Le professeur Paul: Et bien, l'archipel de Madère se situe en plein Océan Atlantique, au large des côtes du Maroc, et _____ des îles de Madère, de Porto Santo, des îles Désertes et des Sauvages.

La journaliste: Vous pouvez me dire quelle est le _____ d'habitants de l'île de Madère?

Le professeur Paul: Bien sûr. L'île de Madère compte environ 250 mille habitants. La _____ de cette île est la _____ du Funchal qui compte environ 100 mille habitants.

La journaliste: Quelle type de _____ nous avons à Madère?

Le professeur Paul: À Madère, nous avons un climat _____, cette île est merveilleusement tempéré, avec un climat doux toute l'année. Cependant, l'année dernière, nous avons eu beaucoup de _____, ce qui a provoqué _____ de dégats, partout dans l'île, comme nous avons pu le constater, lors du 20 février 2010.

La journaliste: Merci monsieur le professeur pour vos réponses et j'espère, à une prochaine fois. Bon _____ de retour à Madère.

Le professeur Paul: Merci à vous. Je reviendrai vous revoir, pour _____ un peu plus de Madère, si vous le désirez.

Correcção da actividade nº 2

La journaliste: Bienvenu au journal télévisé de **13** heures. Aujourd'hui nous avons avec nous, un professeur de Français, **habitant** à Madère, qui va nous expliquer un peu la localisation géographique de cette **île** portugaise.

Le professeur Paul: Bonjour, je suis enchanté d'être ici avec **vous**. Je m'appelle Paul et comme vous l'avez dit, je suis professeur de Français à Madère.

La journaliste: Vous pouvez nous dire **où** se situe l'archipel de Madère?

Le professeur Paul: Et bien, l'archipel de Madère se situe en plein Océan Atlantique, au large des côtes du Maroc, et **est composé** des îles de Madère, de Porto Santo, des îles Désertes et des Sauvages.

La journaliste: Vous pouvez me dire quelle est le **nombre** d'habitants de l'île de Madère?

Le professeur Paul: Bien sûr. L'île de Madère compte environ 250 mille habitants. La **capitale** de cette île est la **ville** du Funchal qui compte environ 100 mille habitants.

La journaliste: Quelle type de **climat** nous avons à Madère?

Le professeur Paul: À Madère, nous avons un climat **subtropical**, cette île est merveilleusement tempérée, avec un climat doux toute l'année. Cependant, l'année dernière, nous avons eu beaucoup de **pluie**, ce qui a provoqué **beaucoup** de dégâts, partout dans l'île, comme nous avons pu le constater, lors du 20 février 2010.

La journaliste: Merci monsieur le professeur pour vos réponses et j'espère, à une prochaine fois. Bon **voyage** de retour à Madère.

Le professeur Paul: Merci à vous. Je reviendrai vous revoir, pour **parler** un peu plus de Madère, si vous le désirez.

Actividade nº 5

Questionário

2. Após a visualização do vídeo : « le JT sur Madère 2 », responde às seguintes perguntas :



a) L'archipel de Madère est formé par combien d'îles ?
Lesquelles ?

b) Que pouvez-vous dire sur l'île de Madère ?

c) Pourquoi est-ce-que le climat chaud et humide de Madère est favorable ?

d) Que pouvez-vous dire sur l'île de Porto Santo ?

e) Que pouvez-vous dire sur les îles Désertes et Sauvages ?

Correcção da actividade nº 5

Correcção do questionário

a) L'archipel de Madère est formé par combien d'îles ? Lesquelles ?

L'archipel de Madère est formé par quatre îles : les îles de Madère, Porto Santo, îles Sauvages et Désertes.

b) Que pouvez-vous dire sur l'île de Madère ?

L'île de Madère est la plus grande de l'archipel. Elle fait partie du Portugal et elle est située à plus ou moins mille kilomètres (1000 km) de Lisbonne.

c) Pourquoi est-ce-que le climat chaud et humide de Madère est favorable ?

Le climat chaud et humide de Madère est favorable parce qu'il permet de faire pousser beaucoup de plantes et arbres tropicaux comme le bananier par exemple.

d) Que pouvez-vous dire sur l'île de Porto Santo ?

L'île de Porto Santo est une grande plaine désertique où il y fait très chaud. Porto Santo est connu pour sa grande plage de neuf kilomètres (9 km) de long, avec un sable doré réputé pour ses qualités thérapeutiques. On peut dire que la vie y est paisible.

e) Que pouvez-vous dire sur les îles Désertes et Sauvages ?

Ce sont des réserves naturelles qui ont été créées pour préserver les oiseaux, les phoques et les poissons qui y habitent.

Actividade nº 6

Exploração da música “Hier encore” de Leslie

Hier encore j' _____ forte

Hier encore je me _____ peu m'importe

Hier on m'aurait pardonné sans me juger

Hier j'aurais pu recommencer

Et un jour dans le miroir

Mon coeur s' _____ de battre

(Arrêté de battre, oh yeah)

J' _____ prendre les devants

Bien avant qu'il ne soit trop tard

(Trop tard)



One, Two, Three

Aujourd'hui c'est à toi de devenir maître de ta _____.

One, Two, Three

Si on m'avait dit qu'un _____ je deviendrai celle que je _____

La chance passera passera passera

Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas

Hey! la chance passera passera passera

Si tu ne changes pas, qui pourra la faire pour _____?

Hier encore oui je pensais

Hey! que les _____ se comptent sur du papier

Hier encore j'étais persuadée

Que devenir _____, ça n'était pas si différent. Et un jour dans le miroir

Mon coeur s'est arrêté de battre

(Arrêté de battre, oh yeah)

J'ai du prendre les devants

Bien avant qu'il ne soit trop tard

(Trop tard)

One, Two, Three

Aujourd'hui c'est à toi de devenir _____ de ta vie.

One, Two, Three

Si on m'avait dit qu'un jour je deviendrai celle que je suis

La chance passera passera passera

Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas

Hey! la chance passera passera passera

Si tu ne changes pas, qui pourra la _____ pour toi ?

One, Two, Three

Si tu ne changes pas

Qui pourra la faire pour toi

One, Two, Three

Aujourd'hui c'est à toi de devenir maître de ta vie.

One, Two, Three

Si on m'avait dit qu'un jour je deviendrai celle que je suis

La _____ passera passera passera

Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas

Hey! La chance passera passera passera

Si tu ne changes pas, qui pourra la faire pour toi ?

Leslie

Correcção da actividade nº 6

Hier encore (Leslie)

Hier encore j'**étais** forte
Hier encore je me **disais** peu m'importe
Hier on m'aurait pardonné sans me juger
Hier j'aurais pu recommencer
Et un jour dans le miroir
Mon coeur s'**est arrêté** de battre
(Arrêté de battre, oh yeah)
J'**ai du** prendre les devants
Bien avant qu'il ne soit trop tard
(Trop tard)



One, Two, Three
Aujourd'hui c'est à toi de devenir maître de ta **vie**.
One, Two, Three
Si on m'avait dit qu'un **jour** je deviendrai celle que je **suis**
La chance passera passera passera
Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas
Hey! la chance passera passera passera
Si tu ne changes pas, qui pourra la faire pour **toi** ?
Hier encore oui je pensais
Hey! que les **années** se comptent sur du papier
Hier encore j'étais persuadée
Que devenir **grand**, ça n'était pas si différent. Et un jour dans le miroir
Mon coeur s'est arrêté de battre
(Arrêté de battre, oh yeah)
J'ai du prendre les devants
Bien avant qu'il ne soit trop tard
(Trop tard)

One, Two, Three

Aujourd'hui c'est à toi de devenir **maître** de ta vie.

One, Two, Three

Si on m'avait dit qu'un jour je deviendrai celle que je suis

La chance passera passera passera

Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas

Hey! la chance passera passera passera

Si tu ne changes pas, qui pourra la **faire** pour toi ?

One, Two, Three

Si tu ne changes pas

Qui pourra la faire pour toi

One, Two, Three

Aujourd'hui c'est à toi de devenir maître de ta vie.

One, Two, Three

Si on m'avait dit qu'un jour je deviendrai celle que je suis

La **chance** passera passera passera

Hey! Si tu ne changes pas, changes pas, changera pas

Hey! La chance passera passera passera

Si tu ne changes pas, qui pourra la faire pour toi ?

Leslie