

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**A Participação na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet*:  
Implicações no processo de ensino/aprendizagem do Francês**

**Luísa Cristina Graça Carreira**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Tecnologias Educativas**

**2011**



**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**DISSERTAÇÃO**

**A Participação na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet*:  
Implicações no processo de ensino/aprendizagem do Francês**

**Luísa Cristina Graça Carreira**

**Dissertação orientada por:  
Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa**

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de especialização em Tecnologias Educativas**

**2011**



## Resumo

Este estudo apresenta a análise e interpretação da actividade desenvolvida pelos alunos de uma turma de 7.º ano de escolaridade, participando ao longo de um ano lectivo numa Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA) construída no contexto da disciplina de Francês. O problema central de investigação consiste em compreender de que forma a Comunidade Virtual de Aprendizagem contribui para o desenvolvimento das capacidades de comunicação em língua estrangeira (oral e escrita) e de utilização pertinente dessa língua.

O problema enunciado foi operacionalizado através das seguintes questões: 1) Como comunicam os alunos na Comunidade Virtual de Aprendizagem, construída no âmbito da disciplina de Francês? 2) De que modo a participação na Comunidade Virtual de Aprendizagem contribui para a aprendizagem da língua e da cultura francesas? 3) Como se comportam e que relações estabelecem os jovens enquanto membros da Comunidade Virtual de Aprendizagem, ou seja, como interagem nesse espaço virtual?

O quadro teórico propõe e discute conceitos e perspectivas que caracterizam a natureza e o papel das ferramentas Web 2.0, em geral, e das comunidades virtuais de aprendizagem, em particular, no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Considera ainda a interacção social no processo de ensino/aprendizagem, à luz do paradigma comunicativo na aprendizagem da língua e tendo em conta o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural dos indivíduos.

Adoptou-se neste estudo uma metodologia de investigação qualitativa, com o *design* de estudo de caso. A recolha de dados incluiu a observação participante, entrevistas aos alunos, notas de campo e documentos produzidos pelos alunos.

Os resultados do estudo revelam uma aprendizagem da língua francesa sustentada pela prática e pelo sentimento de pertença à CVA. Foi possível caracterizar detalhadamente o papel da comunicação realizada através da participação na CVA, destacando-se a imersão na língua, o enriquecimento dos conteúdos de aprendizagem e o incremento do gosto pela disciplina. Verificou-se uma forte interdependência entre participação e aprendizagem. As relações e interacções estabelecidas no âmbito da CVA incluem traços de uma comunidade de prática, verificando-se que os alunos aprendem e sentem que aprendem pela interacção regular no espaço virtual da CVA.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, software social, comunidade virtual de aprendizagem, língua estrangeira, comunicação, participação, identidade.

## Abstract

This study presents the analysis and interpretation of the work done by a class of 7<sup>th</sup> graders participating over a school year in a virtual learning community (VLC) that was built in the context of the French Language subject. The essential research problem is to understand how the virtual learning community contributes to the development of communication skills in foreign language (oral and written) and to the appropriate use of that language.

The stated problem was approached through the following questions: 1) How do students communicate within the virtual learning community built under the subject of French? 2) How does participation in the virtual learning community contribute to the learning of French language and culture? 3) How do youngsters perform and establish relationships as members of the virtual learning community, or in other words, how do they interact in this virtual space?

The theoretical framework proposes and discusses concepts and perspectives that characterize the nature and role of Web 2.0 tools, in general, and of virtual learning communities, in particular, in the teaching and learning of foreign languages. It also considers the social interaction in teaching and learning in light of the communicative paradigm in foreign language learning and taking into account the development of individuals' multilingual and multicultural competence.

This study followed a qualitative research methodology, with a case-study design. Data collection included participant observation, interviews with students, field notes and documents produced by the students.

The results of the study show that the learning of French was sustained by practice and by a sense of belonging to the VLC. It was possible to characterize in detail the role of communication performed through participation in the VLC, especially in what concerns the immersion in the French language, the enrichment of the learning content and the increasing appreciation for the subject. There was a strong interlink between participation and learning. The relationships and interactions established under the VLC include traces of a community of practice, providing evidence that students learn and feel they learn through regular interaction in the virtual space of the VLC.

**Keywords:** Learning, social software, virtual learning community, foreign language, communication, participation, identity.

## **Agradecimentos**

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Albuquerque Costa, pelas sugestões pertinentes, pelo incentivo e pela disponibilidade em acompanhar as várias fases que levaram à concretização deste trabalho.

Aos alunos do 7.º ano da turma em que foi implementado este projecto, um agradecimento pela colaboração, pela forma activa e criativa com que participaram em todas as actividades propostas bem como pela atitude entusiasta com que se envolveram neste projecto.

Aos meus colegas e amigos, pelo apoio e palavras de confiança que foram preciosas ao longo deste processo, muitas vezes, solitário.

Ao meu filho Henrique, pelo carinho demonstrado e pelo interesse em saber sobre o trabalho que eu desenvolvi.

Ao meu pai, o eterno agradecimento por tudo o que me ensinou e pela forma como me incutiu a alegria de viver e a confiança para abraçar novos projectos.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, pelas palavras amigas, pela atenção dispensada, pelo interesse demonstrado, pela sua presença, a minha profunda gratidão.

À minha irmã, Susana Carreira, que tornou possível a concretização deste projecto, pela sua preciosa opinião, pelo encorajamento, pela troca de ideias, pelo carinho em todos os momentos e por sempre me ter despertado a vontade de aprender. Por isto e por tudo o que não cabe nas palavras, dedico-lhe a minha tese de mestrado.



# ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. O COMPUTADOR NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2. A COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM COMO PROJECTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
<b>2.1. A WEB 2.0 E AS FERRAMENTAS SOCIAIS</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – DISCUTINDO CONCEITOS</b> .....	<b>20</b>
<b>2.3. O PAPEL DAS COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4. O PARADIGMA COMUNICATIVO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A PERTINÊNCIA DO SOFTWARE SOCIAL</b> .....	<b>34</b>
<b>2.4.1. A interação autêntica em língua estrangeira através da Internet</b> .....	<b>38</b>
<b>2.4.2. Tendências actuais sobre o recurso à Web 2.0 no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras</b> .....	<b>40</b>
<i>CMC – Comunicação mediada por computador</i> .....	<b>40</b>
<i>O Blog</i> .....	<b>42</b>
<i>O Podcast</i> .....	<b>46</b>
<i>As Comunidades Virtuais de Aprendizagem</i> .....	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
<b>3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>55</b>
<i>A entrevista</i> .....	<b>59</b>
<i>A observação participante</i> .....	<b>60</b>
<i>Análise documental</i> .....	<b>61</b>
<b>3.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO</b> .....	<b>62</b>
<i>A escola</i> .....	<b>62</b>
<i>Os participantes</i> .....	<b>63</b>
<b>3.3. O PROJECTO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>64</b>
<i>A Comunidade Virtual de Aprendizagem – Francnet</i> .....	<b>65</b>
<i>Objectivos</i> .....	<b>67</b>
<i>Estratégias</i> .....	<b>68</b>
<i>A articulação da actividade na CVA com o currículo de Língua Francesa</i> .....	<b>68</b>

<b>3.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>72</b>
<i>A recolha documental</i> .....	73
<i>A observação participante</i> .....	74
<i>As entrevistas</i> .....	75
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1. A ACTIVIDADE NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM <i>FRANCNET</i> ....</b>	<b>81</b>
<b>4.1.1. A <i>Francnet</i> e os temas curriculares de Francês</b> .....	<b>81</b>
<i>A apresentação de si próprio</i> .....	81
<i>Passatempos, gostos e preferências</i> .....	87
<i>A família</i> .....	90
<i>A rotina diária</i> .....	91
<i>Datas festivas</i> .....	93
<i>A cultura francesa</i> .....	94
<b>4.1.2. A participação espontânea e autónoma dos alunos na CVA para além da aula de Francês</b> .....	<b>95</b>
<i>Os comentários</i> .....	95
<i>O fórum</i> .....	100
<i>O chat</i> .....	103
<b>4.2. O PROJECTO PEDAGÓGICO DO PONTO DE VISTA DOS ALUNOS .....</b>	<b>105</b>
<i>A comunicação na CVA</i> .....	106
<i>Aprendizagens da língua e cultura francesas na CVA</i> .....	111
<i>A participação na CVA como processo de aprendizagem</i> .....	113
<i>A memória colectiva</i> .....	115
<i>A identidade e a pertença na CVA</i> .....	116
<b>4.3. SÍNTESE DE RESULTADOS .....</b>	<b>117</b>
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSÕES .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1. ASPECTOS DA COMUNICAÇÃO DESENVOLVIDA NA COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM <i>FRANCNET</i> .....</b>	<b>124</b>
<b>5.2. CONTRIBUTOS DA <i>FRANCNET</i> PARA A APRENDIZAGEM .....</b>	<b>129</b>
<b>5.3. RELAÇÕES E INTERACÇÕES DOS MEMBROS DA <i>FRANCNET</i> .....</b>	<b>133</b>
<b>5.4. IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>151</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Elementos chave da <i>pedagogia 2.0</i> , segundo McLoughlin & Lee (2008).....	31
Figura 2. Página principal da comunidade <i>Francnet</i> .....	66
Figura 3. A interação entre a aula de Francês e a participação na CVA .....	69
Figura 4. Texto da aluna A1 sobre si própria.....	82
Figura 5. Página pessoal da aluna A1 com texto e fotografias de apresentação de si própria.....	82
Figura 6. Página da aluna A7 com parte do álbum de fotos comentadas em que se apresenta .....	83
Figura 7. Texto da aluna A2 com imagens ilustrativas das informações incluídas .....	84
Figura 8. Texto do aluno A3 de apresentação de si próprio .....	85
Figura 9. Página pessoal do aluno A3 com texto e fotografias de apresentação de si próprio.....	85
Figura 10. Três <i>frames</i> de vídeo do diálogo entre as alunas A2 e A4 em que se apresentam.....	86
Figura 11. Três <i>frames</i> de vídeo do monólogo do aluno A3 em que se apresenta .....	86
Figura 12. Excerto do texto reformulado da aluna A1, com a inclusão de gostos e preferências na apresentação de si própria .....	87
Figura 13. Página pessoal da aluna A4 com secção sobre os seus gostos e preferências.....	88
Figura 14. Texto da aluna A4 sobre os seus gostos e preferências.....	88
Figura 15. Texto do aluno A3 sobre os seus gostos e preferências.....	88
Figura 16. Três <i>frames</i> de vídeo do aluno A5 em que diz o que gosta e o que detesta .....	89
Figura 17. Letra do RAP redigida pelo grupo-turma na aula de Francês.....	90
Figura 18. Três <i>frames</i> do vídeo do RAP sobre os gostos e as preferências dos alunos .....	90
Figura 19. Texto escrito e publicado pela aluna A4 sobre a sua família .....	91
Figura 20. Texto escrito e publicado pela aluna A2 sobre a sua família .....	91
Figura 21. Texto produzido e ilustrado pela aluna A2 sobre a sua rotina .....	92
Figura 22. Estrutura gramatical usada pela aluna A4 no texto sobre a sua rotina .....	93
Figura 23. Fotografia dos alunos, cantando canções de Natal na sala de professores .....	93
Figura 24. Mensagens de Natal, Páscoa e Aniversário deixadas na <i>Francnet</i> pelos alunos.....	94
Figura 25. Exemplos ilustrativos das imagens publicadas pelos alunos sobre aspectos da cultura francesa.....	95
Figura 26. Comentários de alguns alunos com frases de saudação .....	96
Figura 27. Comentários de alguns alunos com apreciações .....	96
Figura 28. Comentários de alguns alunos a vídeos e fotografias publicados .....	97
Figura 29. Comentários feitos na <i>Francnet</i> à actividade de expressão oral “RAP – J’adore, je déteste”.....	98
Figura 30. Fotografia dos alunos tirada numa aula de Francês, vendo a <i>Francnet</i> .....	99
Figura 31. Alguns dos comentários feitos à fotografia dos alunos a ver a <i>Francnet</i> .....	99
Figura 32. Fotografia dos alunos tirada numa aula sobre os alimentos.....	99
Figura 33. Alguns dos comentários feitos à fotografia da aula sobre os alimentos .....	99
Figura 34. Exemplo de uma das adivinhas publicadas na CVA .....	100
Figura 35. Exemplo de respostas dadas à adivinha “Je suis une...” .....	101
Figura 36. Exemplo de uma das adivinhas do tipo “Devinette de Maths” .....	101

<b>Figura 37. Exemplo de algumas das respostas dadas à “Devinette de Maths” .....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 38. Exemplo de uma adivinha publicada pela aluna A1.....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 39. Exemplo de resposta à adivinha publicada pela aluna A1 .....</b>	<b>102</b>
<b>Figura 40. Mensagem de Páscoa no fórum, com pequeno texto introdutório .....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 41. Seguimento da discussão iniciada com a mensagem de Páscoa.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 42. Exemplo de dois momentos de conversa no chat .....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 43. Modelo teórico de uma experiência educacional numa comunidade de aprendizagem, segundo Garrison, Anderson e Archer (2003, p. 116).....</b>	<b>120</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1. Confronto entre alunos nativos digitais e professores emigrantes digitais, baseado em Jukes &amp; Dosaj (2006) .....</b>	<b>28</b>
<b>Quadro 2. Plano de actividades de articulação entre o currículo e a CVA.....</b>	<b>70</b>
<b>Quadro 2. Plano de actividades de articulação entre o currículo e a CVA (Continuação) .....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 3. Dimensões e categorias de análise das entrevistas .....</b>	<b>76</b>



# **CAPÍTULO I**

## **INTRODUÇÃO**



As principais abordagens seguidas na didáctica das línguas estrangeiras sofreram, ao longo do tempo, uma evolução que em muito esteve interligada com o recurso às tecnologias (os laboratórios áudio, o rádio, a televisão, o gravador, o computador, etc.). Farei, neste ponto, uma breve referência a momentos e perspectivas marcantes das teorias de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras nos séculos XX e XXI.

O método utilizado no início do século XX para ensinar línguas estrangeiras era o da gramática e tradução. Neste caso, o quadro negro era a ferramenta mais utilizada. Mais tarde, surgiu o retroprojector que veio a ser um meio complementar para o ensino centrado na figura do professor. A reprodução e gravação áudio representaram certamente um marco importante no ensino das línguas estrangeiras e deram origem ao método áudio-lingual que sustentava que os alunos aprendiam melhor se sujeitos a uma constante repetição de estruturas na língua alvo. Com a massificação da televisão e dos gravadores, assistimos à difusão dos métodos áudio-visuais no ensino das línguas estrangeiras. Surgem os laboratórios áudio na década de 50 que vêm a ser largamente utilizados até à década de 80. Nestes laboratórios, os alunos podiam praticar exaustivamente, por meio da repetição, as estruturas gramaticais, não desenvolvendo, contudo, a competência comunicativa. De facto, nessa fase, a perspectiva dominante no ensino das línguas era a perspectiva estruturalista, ou seja, havia a convicção de que a aprendizagem de uma língua se fazia pelo método de repetição de um conjunto de estruturas gramaticais. Esta teoria considerava a língua como um conjunto de hábitos e a metodologia utilizada para a sua aprendizagem passava essencialmente por imitação, memorização e repetição. Nesta fase, os programas de computador para o ensino das línguas tinham como objectivo a repetição exaustiva de um determinado conteúdo, o “drill and practice”, servindo assim a abordagem metodológica que se preconizava.

Ainda na década de oitenta surgiu a perspectiva comunicativa do ensino e aprendizagem das línguas em que o enfoque passou a estar no discurso autêntico, significativo e contextualizado.

“Com a abordagem comunicativa no ensino de línguas, as actividades baseadas em computador deveriam focalizar o uso da língua e não apenas a sua forma gramatical, apresentar a gramática de forma indutiva, encorajar a produção de linguagem autêntica e não pré-fabricada, utilizando predominantemente ou até exclusivamente a língua-alvo” (Franco, 2010, p. 6)

Ao contrário do que advogavam os princípios da corrente behaviorista, a abordagem comunicativa defende a necessidade de interagir com outras pessoas e de negociar o significado para que haja efectivamente comunicação. Com esta nova base teórica, os laboratórios de línguas (muito usados na perspectiva estruturalista), foram dando lugar aos laboratórios de computadores. Agora, a língua passa a ser considerada e utilizada como meio de interacção significativa entre os alunos e entre estes e o professor. O computador permite uma interacção com contextos expressivos de forma a conduzir o aluno a uma apropriação da língua em contexto. Torna-se relevante a utilização dos documentos autênticos e de todos os cenários pedagógicos que criem uma situação o mais possível próxima da realidade. Passam a ser praticadas actividades do tipo entrevistas, jogos, trabalho de pares e simulações, pois permitem a desejada aproximação à realidade e uma aquisição integrada da língua. Os *softwares* oferecem o recurso a simulações, possibilitando ao aluno não só um ambiente propício à imersão linguística, como também uma certa liberdade de manipulação da forma e do conteúdo.

Mais recentemente, as abordagens sócio-cognitivas salientam o aspecto social da linguagem. A comunicação é entendida enquanto fenómeno de interacção social. Segundo Warschauer (1996), agora os alunos podem comunicar de forma síncrona ou assíncrona com uma ou mais pessoas, localizadas em lugares diferentes, permitindo uma comunicação real, num contexto social autêntico. O aluno torna-se mais autónomo, pois as ferramentas que tem à sua disposição, nomeadamente a Internet, e mais especificamente a Web 2.0, permitem-lhe fazer escolhas e tomar decisões sobre quais as ferramentas que melhor se adequam aos seus objectivos e necessidades de interacção social. A aprendizagem ocorre num sistema sócio-cultural no qual muitos alunos interagem, criando uma actividade colectiva e colaborativa. Esta abordagem relaciona-se com a noção de educação intercultural, a qual, por sua vez, remete para o conceito de *competência plurilingue e pluricultural*. Como explicita o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas:

“A competência plurilingue e pluricultural é a capacidade de utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

## 1.1. O Computador no Ensino da Língua Estrangeira

Segundo Levy (1997, p. 1), “a Aprendizagem das Línguas Assistida por Computador pode ser definida como a procura e o estudo de aplicações do computador no ensino e aprendizagem das línguas”. A fim de clarificar a relação entre as teorias de aprendizagem da língua estrangeira e a utilização do computador, utilizarei a abordagem de Warschauer (1996) que no seu estudo se refere às diferentes fases da Aprendizagem das Línguas Assistida por Computador, do inglês Computer Assisted Language Learning – CALL. Recorrendo ao estudo de Warschauer, percebemos a interligação clara entre a CALL, as teorias de aprendizagem das línguas, os métodos e abordagens de ensino e o uso do computador. Warschauer divide a história da CALL em três etapas: behaviorista, comunicativa e integrativa. De acordo com este autor, a primeira etapa foi concebida na década de 50 e implementada nas duas décadas seguintes. Esta abordagem servia os pressupostos linguísticos da época voltados para o estruturalismo. Os programas de computador criados nesta altura para a aprendizagem das línguas possibilitavam o treino de aspectos formais isolados, morfologia, sintaxe e vocabulário, de forma directa, fornecendo um feedback imediato e visando uma aprendizagem ao ritmo do aluno. A interacção com o professor não era relevante pois o computador fornecia incansavelmente as estruturas gramaticais que o aluno repetia até acertar.

“Focalizava-se a forma em vez do conteúdo, a precisão linguística em vez da fluência comunicativa...” (Moreira, 2003, p. 284)

Mais tarde, nos anos 70 e 80, por oposição à abordagem behaviorista, surge a abordagem comunicativa. Nesta fase, a emergência do conceito de competência comunicativa tem uma enorme relevância, tendo sido inicialmente usado pelo sociólogo e antropólogo Dell Hymes nos anos 70. Hymes considerava que a teoria linguística deveria ser mais abrangente, incluindo o aspecto comunicativo e cultural. Esta sua teoria é incorporada no ensino das línguas estrangeiras, dando origem à abordagem comunicativa. Segundo Warschauer, a CALL comunicativa não pretendia tanto levar o aluno a descobrir qual a resposta certa mas antes estimular a discussão entre os alunos, a escrita e o pensamento crítico. Esta foi, sem dúvida, uma abordagem que contribuiu para uma metodologia em que o contexto passou definitivamente a ser considerado como relevante. Aprender uma língua estrangeira deixa de significar o domínio de um

conjunto de estruturas, de sons e de vocabulário para passar a ter em conta uma utilização eficiente e apropriada. Neste período assiste-se também ao aparecimento dos computadores portáteis, os quais permitiram a uma crescente utilização do computador nos vários domínios da aprendizagem. O computador continua a ter a resposta final mas, na abordagem comunicativa, o papel do aluno passa a ser mais activo. Ele decide quais os caminhos a tomar e os que melhor respondem às suas necessidades. Não se espera que o computador ensine a língua mas que seja um facilitador da aprendizagem. Como refere Warscahuer (1996):

“A linha divisória entre a CALL comunicativa e a behaviorista inclui não somente *qual* o tipo de software que é usado como também a forma *como* o software é usado pelo professor e pelos alunos” (p. 3).

O computador é encarado como um auxiliar para realizar as tarefas e torná-las mais produtivas, não comportando uma metodologia em si mesmo. Em muitos casos, o software facilita uma imersão na língua alvo e o aluno pode mesmo manipular os aspectos formais e culturais que lhe são apresentados. A título de exemplo, lembro alguns CD-Roms como *Max et Marie font les courses*, *Ça se transforme*, *Mon Premier Dictionnaire Nathan*, que utilizei como recursos pedagógicos nas aulas de língua francesa, no decurso dos anos 90. Este software comportava um ambiente audiovisual com uma relativa potencialidade interactiva e podia ser usado na aula de língua francesa como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, permitindo desenvolver as competências de expressão escrita e de compreensão oral e escrita. Era um software atractivo, com som, imagem, cor, texto, que efectivamente captava a atenção do aluno e o guiava num percurso divertido e curioso.

Aspectos teóricos e práticos da abordagem comunicativa foram sendo revistos à luz da teoria sócio-cognitiva que sublinha a importância do aspecto social na aquisição de uma língua estrangeira. Segundo esta perspectiva, é importante proporcionar aos alunos uma autêntica interacção social de modo a que eles possam praticar os actos de comunicação de que irão necessitar quando estiverem fora do contexto escolar. Isto pode ser conseguido através da colaboração entre os alunos em projectos, desenvolvendo tarefas autênticas. Vários autores que se dedicam à investigação do ensino das línguas no contexto sociocultural da União Europeia, dão ênfase ao papel da aprendizagem das línguas estrangeiras na educação de cidadãos plurilingues, elegendo o conceito de intercompreensão como um dos desafios europeus da actualidade (Alves,

2007). Trata-se de um conceito que tem mobilizado o interesse das instituições europeias de financiamento e que tem sido o motor de projectos como o “EU&I – European Awareness and Intercomprehension”, considerado um dos 50 melhores projectos do Programa LINGUA (Alves, 2007).

“Desde o início dos anos 90, várias equipas internacionais têm formado redes que trabalham em projectos Sócrates e têm vindo a compilar material teórico e empírico, a testar hipóteses e a publicar um corpo de literatura num domínio que é já bastante vasto” (Capucho & Oliveira, 2005, p. 11).

Warschauer (1996) designa esta fase como a CALL integrativa e afirma que a mesma tem por base dois importantes desenvolvimentos tecnológicos da última década – computadores multimédia e Internet. A tecnologia multimédia permite ao aluno o acesso a texto, som, animação, vídeo e contempla ainda a ligação hipermédia. Tudo isto se torna possível ao alcance de um clique, dando ao aluno a possibilidade de escolher o seu trajecto de navegação. A ligação hipermédia permite uma abordagem da língua estrangeira mais próxima da realidade, uma vez que um mesmo suporte pode contribuir para o desenvolvimento das várias competências de comunicação: expressão oral e escrita, comunicação oral e escrita, promovendo o progresso na língua-alvo e impulsionando ocasiões de aprendizagem contextualizada. Quanto à Internet, ela possibilita a comunicação entre os alunos e também com nativos da língua-alvo, durante as vinte e quatro horas do dia, de uma forma assíncrona (que não é simultânea) ou síncrona (em tempo real). A comunicação pode ser feita de um para um ou de um para vários, oferecendo diversas modalidades de partilha de informação. Na Internet, os alunos poderão encontrar documentos autênticos de vários tipos, como sejam vídeos, imagens, textos, gravações, e, além disso, podem publicar os seus próprios materiais, tornando-os públicos, dando-lhes visibilidade. Os trabalhos que antes eram escritos no papel e expostos na parede da sala de aula ou no placard do corredor da escola, limitando a sua apresentação a um público restrito, agora são feitos no Movie Maker ou no Power Point e colocados no Blog, na Comunidade Virtual de Aprendizagem, no Facebook, na página Web da escola, podendo ser apreciados por um vastíssimo público que vai muito para além dos muros da escola. Este fenómeno de generalização contribui inevitavelmente para uma nova visão do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Será pois este o caminho a trilhar para que os jovens possam dar resposta aos desafios que a Europa lhes coloca actualmente. A Europa multilingue de que fazemos parte integrante e a história de encontros entre culturas que vinca a posição do nosso país no contexto internacional, constituem razões mais do que pertinentes para colocar o ensino das línguas estrangeiras no sistema educativo nacional e na educação ao longo da vida como uma pedra basilar da formação do cidadão de hoje. Veja-se a importância dos programas Erasmus e Comenius que em muito têm contribuído para a criação de laços interculturais e de experiências linguísticas dos nossos jovens e dos nossos educadores.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira revestem-se de particularidades e de virtualidades muito significativas, pela sua dimensão civilizacional, plural, cultural, linguística, expressiva e comunicacional, na escola actual. Por isso, o papel da escola na aprendizagem das línguas não se limita ao seu ensino nem à intervenção exclusiva do professor de língua estrangeira. Importa que a escola se assuma como um espaço de preparação das crianças e jovens para serem parte de uma sociedade que está aberta a outras culturas e na qual podem contactar, interagir e colaborar com pessoas de países e de tradições bem diferentes.

“...aprender uma nova língua será sempre estabelecer pontes interlinguísticas e interculturais e, assim, revisitar os conhecimentos em diversas línguas adquiridos anteriormente, actualizando-os, e desenvolver os novos conhecimentos, integrando-os nos conhecimentos prévios” (Castro & Melo-Pfeifer, 2010 (online, p. 2)).

A língua estrangeira é, pois, uma alavanca de construção da identidade num mundo diverso, globalizado e aberto e um meio de comunicação, de expressão e de compreensão do outro. À escola cabe perspectivar a educação dos jovens no domínio das línguas estrangeiras, atribuindo a devida importância ao conhecimento de uma ou várias línguas, às capacidades práticas da sua utilização e às competências para as aprender, compreender e valorizar.

Conforme se refere no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras:

“Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento

desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

As capacidades interculturais incluem: estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira; identificar e usar estratégias variadas com o intuito de estabelecer o contacto com gentes de outras culturas; ultrapassar as relações estereotipadas.

## **1.2. A Comunidade Virtual de Aprendizagem como Projecto Pedagógico no Ensino da Língua Estrangeira**

Sem dúvida, a abordagem sócio-cognitiva representa uma evolução relevante em direcção a um ensino/aprendizagem de línguas mais humano e centrado nos interesses do aluno. É a abordagem sócio-cognitiva que inspira os métodos hoje entendidos como mais eficazes, proporcionando uma familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas, através de interacção humana e de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais.

Na disciplina de Língua Estrangeira, é pertinente trabalhar em contextos de interacção que transcendam o espaço da sala de aula, que favoreçam dinâmicas de interculturalidade, que proporcionem espaços de construção da identidade dos jovens e ainda que contemplem uma diversidade de registos de comunicação (visual, escrita, oral). Com estes pressupostos, é hoje apontada como promissora a utilização das redes sociais numa estratégia de envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da língua estrangeira como ferramenta cultural e de comunicação. As aplicações da Web 2.0 têm um potencial importante para o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras uma vez que elas são ferramentas de comunicação e socialização. Segundo McLoughlin e Lee (2007), algumas das características importantes das ferramentas do software social são: i) conectividade e relações sociais, ii) informação colaborativa, descoberta e partilha, iii) criação de conteúdos, iiiii) agregação de conhecimentos e de informação e alteração de conteúdos. Estas características desenvolvem e estimulam o desenvolvimento de uma cultura de participação, na qual existe um compromisso e uma

comunicação genuínos e na qual os membros se sentem socialmente ligados uns aos outros.

Neste sentido, e tendo em consideração os aspectos anteriormente referidos no que se refere às potencialidades da Web 2.0 e à implementação de uma prática de ensino numa perspectiva sócio-cognitiva, desenvolvi um trabalho com uma turma de alunos do 7.º ano de escolaridade, ao longo de um ano lectivo, na aula de língua francesa. Com estes alunos foram criadas duas comunidades de aprendizagem: a comunidade de aprendizagem que é a turma, na escola e na sala de aula, e uma comunidade virtual de aprendizagem gerada a partir de uma ferramenta de software social. Esta comunidade virtual de aprendizagem foi construída no ano lectivo 2009/2010, com a intenção de ser mantida durante três anos consecutivos (do 7.º ao 9.º ano), pretendendo acompanhar, através da comparação e análise das respectivas produções (textos escritos, produção oral, construção de diálogos, etc.), o percurso de aprendizagem do Francês, a segunda língua estrangeira dos alunos.

Este trabalho pretende dar um contributo para a discussão sobre a utilização do software social no processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira e compreender de que modo este serve uma proposta de didáctica colaborativa que alie o sócio-construtivismo à ideia de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, apostando nestas como espaço privilegiado para o diálogo e para a construção de conhecimento.

A perspectiva sócio-construtivista defende a aprendizagem com base na construção gradual do conhecimento, a partir da partilha e colaboração entre os indivíduos. Para Bruner, a aprendizagem significativa requer duas condições: o conteúdo deve ser relevante e utilizável pelo aluno quando necessário e o aluno deve estar motivado para aprender. Ao contrário dos modelos tradicionais, nesta perspectiva o aluno tem um papel activo na construção do conhecimento. Ele selecciona a informação, constrói hipóteses e toma decisões com base numa estrutura cognitiva. Dessa forma, devemos ver o aluno como alguém que já traz para a escola conhecimentos adquiridos da sociedade em que vive e é a partir desse conhecimento que o professor deve iniciar as suas actividades, respeitando as experiências que o aluno já possui.

Sendo a Internet uma fonte inesgotável e actual de informação e de conhecimento, nas mais diversas áreas, engloba também aspectos como a solidariedade, a partilha e a inter-ajuda, favorecendo a aproximação de pessoas, a construção de novos saberes, possibilitando, nomeadamente, a aprendizagem colaborativa.

A aprendizagem é um processo interactivo, dado que é a partir das trocas entre os agentes nela envolvidos que se amplia o horizonte cognitivo de cada indivíduo e do conjunto em que está inserido. Neste sentido, a Internet pode alargar o ensino, motivar para aprendizagem através da interacção de alunos e professores de diferentes cidades e países, de diferentes culturas e línguas, trocando mensagens e desenvolvendo projectos comuns, criando assim condições criativas, mobilizadoras e desafiadoras de aprendizagem.

Numa perspectiva sócio-construtivista, defende-se hoje uma nova convicção sobre o que significa aprender. Aprender implica *participar*, *partilhar* e *praticar*. Estas três acções estão directamente ligadas às tecnologias digitais. O sócio-construtivismo que incorpora as relações sócio-culturais no processo de aprendizagem parece proporcionar um cenário teórico adequado a um modelo educacional mais coerente com as exigências da época actual. Os ambientes virtuais de aprendizagem pressupõem atitudes colaborativas, socializadoras, ou seja, criam o contexto para que a aprendizagem se faça de forma participada, possibilitando aos alunos incorporar elementos pessoais, com um significado próprio. Podemos, desta forma, afirmar que todos participam na construção do conhecimento mas também usufruem dele.

Por outro lado, hoje torna-se possível interagir com diferentes pessoas em diferentes pontos do globo, em tempo real e, ao estarem envolvidas com os seus pares em múltiplas actividades, trocam informação, fazendo do processo de aprendizagem uma verdadeira caminhada dentro do grupo e com o grupo. A aprendizagem torna-se uma prática social, numa postura de compromisso para com o outro, criando condições para desenvolver o espírito crítico.

Dentro deste quadro teórico, Egbert, Chao e Hanson-Smith (1999) apresentam oito factores chave que contribuem para uma aprendizagem bem sucedida da língua estrangeira, com recurso às ferramentas sociais:

1. os alunos têm oportunidades de interagir e negociar o significado;
2. os alunos interagem na língua estrangeira, com uma audiência autêntica;
3. os alunos estão envolvidos em tarefas autênticas;
4. os alunos estão expostos e são encorajados a produzir uma linguagem variada e criativa;
5. os alunos têm tempo suficiente e feedback;
6. eles são guiados por forma a seguirem atentamente o processo de aprendizagem;

7. os alunos trabalham numa atmosfera com um nível ideal de stress/ansiedade;
8. a autonomia do aluno é apoiada.

Será pois da maior relevância desenvolver e avaliar projectos em que a aprendizagem se faça em comunidade e virtualmente, tentando perceber e aperfeiçoar o papel destas comunidades no processo de ensino/aprendizagem. Será útil ter em conta a presença dos factores acima referidos na aprendizagem mediada por Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

O objectivo desta investigação consiste em estudar a forma como se processa a comunicação no interior de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem e perceber em que medida a utilização desta ferramenta promove a aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira.

O processo de ensino/aprendizagem no contexto educativo da comunidade *Francnet* – será estudado, numa lógica indutiva, baseada essencialmente na observação de factos relativos à comunicação que se estabelece no interior da comunidade (forma e conteúdo) e na interpretação das experiências vividas, do ponto de vista dos participantes.

### **1.3. Apresentação do Problema e Questões de Investigação**

Poderemos dizer, em síntese, que também na questão do ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira se colocam desafios e problemas que se prendem com a utilização que a escola faz das novas ferramentas disponíveis na Internet, que são abertas e democráticas, preterindo-as em favor de uma transmissão de informação estática, sem vida e muitas vezes descontextualizada. A discrepância entre estes dois mundos, a escola e a realidade “hiperlynkada” em que se movem os nossos jovens, cria um fosso cada vez maior de comunicação entre estes e a escola, conduzindo, muitas vezes, a situações de total desinteresse e desmotivação para a aprendizagem, com tudo o que isso tem de consequências nefastas no percurso académico dos jovens.

O problema central deste estudo é saber em que medida a Comunidade Virtual de Aprendizagem contribui para o desenvolvimento das capacidades de comunicação em língua estrangeira (oral e escrita) e de utilização pertinente dessa língua.

O problema enunciado pode ser operacionalizado através das seguintes questões de investigação, às quais tentarei dar resposta neste estudo:

1. Como comunicam os alunos na Comunidade Virtual de Aprendizagem, construída no âmbito da disciplina de Francês?
2. De que modo a participação na Comunidade Virtual de Aprendizagem contribui para a aprendizagem da língua e da cultura francesas?
3. Como se comportam e que relações estabelecem os jovens enquanto membros da Comunidade Virtual de Aprendizagem, ou seja, como interagem nesse espaço virtual?

A investigação adoptou uma metodologia de estudo de caso, com um substancial recurso à análise de conteúdo da Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet*, tendo em conta todas as suas diversas componentes (textos escritos, vídeos, comentários, fotos, etc.), conjugada com entrevistas semi-estruturadas realizadas no final do ano lectivo 2009/2010 aos alunos intervenientes no projecto.

No que respeita à análise dos dados empíricos que envolvem a utilização da comunidade *Francnet*, pretendeu-se obter uma visão holística de uma realidade que envolve um grande conjunto de informações referentes a um período de tempo dilatado. O meu propósito é o de obter um entendimento acerca de “como” e “porquê” essa realidade se construiu e de que forma influenciou no processo de ensino/aprendizagem daqueles que nela participaram.



## **CAPÍTULO II**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



Neste capítulo apresento o enquadramento teórico subjacente à minha investigação, dando relevo a quatro grandes áreas: (1) o conceito de Web 2.0 e de ferramentas sociais, (2) o conceito de Comunidade Virtual de Aprendizagem, (3) o papel das Comunidades Virtuais de Aprendizagem em contexto escolar – uma nova forma de ensinar e aprender, (4) o paradigma comunicativo no ensino-aprendizagem da língua estrangeira e a pertinência actual do software social neste domínio.

## **2.1. A Web 2.0 e as Ferramentas Sociais**

Tim O'Reilly foi quem utilizou o termo Web 2.0, em 2004, para designar uma segunda geração de serviços Web em que existe uma grande ênfase na colaboração e na partilha de informação entre os utilizadores, fazendo sobressair as potencialidades de funcionar em rede.

“(…) É a mudança para uma Internet como plataforma e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva...”  
(O'Reilly, 2005, p. 2)

Segundo Solomon e Schrum (2007, p. 13), “a Web 2.0 está relacionada com ferramentas sociais gratuitas como os blogs, wikis, partilha de vídeos, redes sociais”. Entende-se como Ferramentas Sociais ou Software Social todas as ferramentas que permitem interacção entre indivíduos ou grupos, através da Internet. Quando se falava da Web 1.0 também se podia dizer que ela permitia essa interacção, por exemplo, através do correio electrónico. Porém, a questão que se coloca agora é que a informação trocada pode ser reestruturada e ganhar novas formas, conceitos e ideias. No tempo da Web 1.0, os que com ela trabalhavam, em contexto escolar, desejavam que esta possibilidade se concretizasse, ambicionavam que a partilha que então se fazia, na maioria das vezes num sentido único, se passasse a fazer de forma mais ampla, abrangente e democrática. Aquilo que era restrito a uma minoria que dominava a linguagem de programação, permitindo-lhe criar sites e publicar, tornou-se efectivamente acessível a todos. Sem necessidade de uma formação exigente, qualquer utilizador tem à sua disposição uma panóplia de recursos que lhe permite partilhar a

informação de uma forma eficaz, fácil, acessível e permanentemente actualizável. Mais do que dominar técnicas, agora é possível construir e reconstruir informação, deixando-a acessível livremente. Como referem Solomon e Schrum (2007, p. 13),

“De certa forma, tanto o software como os produtos criados a partir da Web 2.0 podem ser considerados trabalhos em progresso, disponíveis a qualquer um que queira contribuir, ad infinitum. Imagine-se um livro cujo autor o actualiza mensalmente e que outros acrescentam, editam e corrigem e do qual os leitores recebem regularmente uma versão actualizada sempre que ocorrem alterações”.

Também Boyd (2007, p. 17) reforça esta ideia ao dar a sua definição de software social:

“O software social é um movimento e não uma categoria de tecnologias. Passámos para um software que deixa as pessoas interagirem umas com as outras e com a informação, de uma forma fluida. Este novo software tem tudo a ver com o novo mas o novo não tem a ver com tecnologia mas sim com atitude”

Ainda segundo este autor, o software social trouxe três grandes mudanças: a forma como as tecnologias estão a ser desenhadas, o modo como a participação se propaga e como as pessoas se comportam. Toda esta nova dimensão de actividade social tem vindo a ser introduzida na área da educação. Ideias como a de descentralização da autoridade, liberdade de partilhar e reutilização da informação, estão definitivamente ligadas à Web 2.0. Este novo espaço de partilha oferece-nos a possibilidade de publicar fotos, vídeos, áudio, slides, criar espaços para escrita colaborativa, comunidades virtuais, redes sociais e até construir uma Segunda Vida (Second Life).

São diversas as potencialidades que são apontadas ao software social quando aplicado à educação. Os blogs têm sido utilizados para construir e partilhar ideias entre as pessoas em todo o mundo; os podcasts educacionais são uma valiosa prestação, nomeadamente para o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras; o Youtube entrou definitivamente na vida dos jovens e criar um site, hoje em dia, já não é uma tarefa exclusiva de especialistas, mas antes uma possibilidade simples para um qualquer utilizador. A tónica, mais do que nunca, é colocada na criação e não no consumo.

Se pensarmos em termos da utilização educacional das ferramentas Web 2.0, poderemos referir Richardson (2009), que nos salienta dez mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem decorrentes da introdução da Web 2.0:

- 1) **o conteúdo disponível** – ao contrário daquilo que acontecia antes da era Google, agora a informação está ao alcance de todos e de forma acessível, rápida e actual. Além disso, há alunos e professores que já optam por redigir os seus próprios elementos de estudo, utilizando os espaços colaborativos, anotando, reformulando, acrescentando e deixando a outros a possibilidade de irem enriquecendo estes conteúdos;
- 2) **muitos professores e aprendizagem 24/7** – se por um lado aumenta o nosso acesso à informação publicada, aumenta também o acesso a outros, sejam eles professores, especialistas, investigadores, etc. Através da natureza assíncrona destas ferramentas, a possibilidade de interagir com o conteúdo torna-se cada vez mais ampla o que significa que a aprendizagem pode ter lugar em qualquer sítio, a qualquer hora e com muitos outros parceiros para além do professor;
- 3) **a construção social colaborativa de conhecimento** – hoje é possível aos nossos alunos produzirem trabalho de forma realmente colaborativa e para audiências muito mais vastas. Aquilo que pedimos aos nossos alunos não pode ser o mesmo que lhes pedíamos antes, ou seja, não deve ser algo que esteja terminado mas antes algo a ser acrescentado e revisto e aperfeiçoado por todos aqueles que, fora da sala de aula, se possam interessar pelo assunto;
- 4) **ensinar é conversar e não dar palestras** – ao publicar conteúdo para uma vasta audiência, aquilo que dizemos é a nossa visão das coisas, o nosso entendimento do mundo. Isto faz com que os nossos alunos percebam que a sua opinião conta, é válida e que os outros os ouvem e respondem. Convidando os alunos a participar no processo de aprendizagem, estamos a ensinar-lhes a serem activos e participantes nas suas carreiras;
- 5) **saber onde aprender** – à medida que nos afastamos do livro tradicional, é preciso encontrar as fontes certas de informação ou, antes, os tais especialistas, peritos, investigadores que nos chegam através dos blogs dos wikis, dos grupos de discussão entre outros. Isto significa que é preciso saber identificar o que vale a pena ler;
- 6) **os leitores não são só leitores** – sendo a web uma editora de massas, não é possível confiarmos em absoluto, sem uma forma de triagem e de espírito crítico, em tudo aquilo que lemos. É necessário ser um consumidor crítico dos conteúdos apresentados. Hoje há informação válida em milhares de espaços e é preciso saber encontrá-la e trazê-la à discussão;
- 7) **a web como um caderno de notas ou portfolio** – à medida que a web se vai tornando uma fonte cada vez maior de informação, sente-se a necessidade de colecionar essa informação da forma que seja mais pertinente e fácil de encontrar para

cada um de nós. Aquilo que encontramos nos blogs, nos wikis, nos podcasts, podemos organizar com as nossas notas, os nossos comentários, ainda com a possibilidade de lhes acrescentar imagens, fotos, vídeos.

**8) a escrita não está limitada ao texto** – temos vindo a tornar-nos cada vez mais numa sociedade multimédia. As novas tecnologias permitem-nos escrever de muitas formas como sejam, o áudio, o vídeo, a fotografia. A combinação de todas estas formas de expressão trazem uma riqueza incontestável aos conteúdos apresentados, tornando-os atraentes, apelativos, fáceis de consumir e de grande impacto;

**9) a perícia vê-se no produto e não no teste** – a era da web ler/escrever é de participação e de produção. Antes, os alunos demonstravam o domínio das matérias através dos resultados que obtinham nos testes e pouco mais. Hoje eles podem mostrá-lo de muitas e variadas formas, as quais envolvem a criação de conteúdo digital para grandes audiências.

**10) contribuição em vez de conclusão de um processo, como objectivo final** – podemos agora oferecer aos alunos uma nova forma de olhar para o trabalho que eles produzem. Este não é feito para se tornar descartável ou para arquivar algures num dossier guardado numa prateleira. Ele é feito para ser adicionado à discussão e eventualmente utilizado por outros professores e alunos. Os professores terão de se ver como elos de ligação não só no que diz respeito ao conteúdo mas também aos indivíduos e tornarem-se também eles produtores de conteúdo. Eles devem tornar-se bloggers, podcasters, usar wikis e outras ferramentas sociais. A nova Web permite mergulhar na criatividade e nos conhecimentos de milhões de pessoas e é preciso estarmos predispostos a aprender em conjunto, não só na aula mas também online de forma a proporcionar aos alunos a experiência mais relevante que for possível.

## **2.2. Comunidades Virtuais de Aprendizagem – Discutindo Conceitos**

No presente estudo, procuro passar em revista alguns dos conceitos apresentados por diferentes autores para clarificar a ideia de comunidade virtual de aprendizagem, os quais poderão ilustrar o curso das ideias em torno desta temática, e salientarei algumas das perspectivas que me parecem mais pertinentes para enquadrar o meu estudo.

Actualmente existem milhões de comunidades virtuais que contam com milhares ou mesmo milhões de participantes. Elas não constituem um lugar físico mas desenvolvem-se em torno das interações sociais dos membros. A tecnologia é um mediador desses processos de informação e de comunicação, através da qual se constrói uma cultura que, por sua vez, está imbuída de uma ética que contempla aspectos como a responsabilidade, a capacidade de entreatar, a convicção de que cada pessoa possui talentos próprios e é capaz de evoluir, a busca perseverante e a partilha de conhecimento, num ambiente de confiança, abertura e solidariedade.

Uma das definições de Comunidade Virtual mais divulgada tem sido a de Rheingold (1996):

“as comunidades virtuais são os agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações sociais no ciberespaço” (p. 18).

E, assim, a comunidade virtual possibilita a cada sujeito, ser autor, audiência e argumentista participante de um improviso perpétuo (p. 14).

Cada vez é mais evidente, nas várias ferramentas que constituem a Web 2.0, o potencial social da Internet. A comunicação mediada por computador confere uma nova capacidade de interação multilateral, de muitos para muitos.

As comunidades virtuais são também um exemplo claro de uma nova forma de encarar a comunicação e a aprendizagem e de a situar no âmbito de um processo de construção que tem em conta aspectos como a relação com o outro, a afectividade, o contexto; são espaços onde podemos construir o nosso próprio mundo de referência.

“(…) a aprendizagem aparece completamente relacionada com o resto da vida pessoal e social dos sujeitos e não só com o domínio cognitivo de competências e destrezas a adquirir. Este reposicionamento pressupõe que a aprendizagem não seja considerada como o fim único ou último da prática, mas como um elemento de interligação entre aspectos que têm a mesma importância para o sujeito que a simples melhoria do desempenho ou aquisição de determinadas habilidades.” (Illera, 2007, p. 120)

As comunidades virtuais desenvolvidas com base na aprendizagem aparecem classificadas como comunidades virtuais de aprendizagem (CVA) mas também como

comunidades de prática (CoP ou CP). Segundo Bassani, (2010, p. 2, referindo Daniel et al, 2003):

“A principal diferença entre uma CVA e uma CP consiste na natureza da participação dos sujeitos. Enquanto a CVA enfoca objectivos educacionais, a CP enfatiza o compartilhamento de experiências e interesses relacionados a actividades profissionais. Embora toda a comunidade virtual tenha relação com um elemento de aprendizagem, nem toda a comunidade pode ser chamada de CVA, pois esta implica que seus membros tenham objectivos vinculados à aprendizagem (Daniel et alii, 2003)”.

Uma das teorias emergentes que pode ser encarada como um dos pilares de sustentação das “comunidades de aprendizagem” é a perspectiva de Lave e Wenger sobre “Aprendizagem como Participação em Comunidades de Prática”. Jean Lave é uma Antropóloga com um trabalho de investigação marcante sobre a Aprendizagem Situada, sendo o seu livro “Cognition in Practice” (Lave, 1988) uma obra de teorização alimentada por vários estudos empíricos acerca do modo como a participação em comunidades de prática, designadamente, sob a forma de “apprenticeship” (aprendizagem dos aprendizes, por oposição à aprendizagem dos alunos na escola), tem lugar. Trouxe para a linha da frente a ideia de “contexto”, para além de outros conceitos interessantes como os de “recurso estruturante”, “actividade em curso”, etc., e mostrou uma clara diferenciação entre o que é uma aprendizagem sustentada pela prática e pelo sentimento de pertença a uma comunidade, por oposição à aprendizagem escolar. Para Lave, a escola é o símbolo acabado da prática “descontextualizada”.

Mais tarde, Lave e Wenger desenvolvem a noção de comunidade de prática e de aprendizagem como participação em comunidades de prática (CoP) (Lave & Wenger, 1991). O conceito essencial reside na participação. Numa linha claramente socio-cultural, a aprendizagem é vista como uma forma de participação numa prática. Aqui aparecem alguns conceitos igualmente relevantes, como por exemplo: participação periférica legítima, veteranos e recém-chegados. E os grande pilares da comunidade de prática: reportório partilhado, empenhamento mútuo, empreendimento conjunto. Não são conceitos triviais e têm de ser olhados à luz de pressupostos basilares – o conhecimento não é independente do sujeito nem do contexto, o conhecimento envolve a questão do acesso à prática, da participação e do poder.

Como diz Wenger (1998), uma comunidade de prática não é simplesmente um grupo de bons amigos, nem necessariamente uma entidade pacífica. As tensões e os conflitos são parte integrante das comunidades de prática. Por outro lado, uma comunidade de prática não se define por decreto, nem por decisão de uma ou mais pessoas. As comunidades nascem, crescem, evoluem, transformam-se, quebram-se e também morrem.

Questões como a construção da identidade, a integração dos objectivos individuais, a negociação, a inclusão, a pertença (belonging) e o “tornar-se” (becoming) passam a ter grande relevância no processo de aprendizagem. Para Wenger (1998, p. 48), “comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem, aprendendo como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”.

Conforme referem Swan & Shea (2005, apoiando-se em Bransford, Brown & Cocking, 1999),

“A noção de comunidades de aprendizagem assenta na observação de que o conhecimento e a aprendizagem são uma parte natural da vida das comunidades que partilham valores, crenças, linguagens e formas de fazer as coisas (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). O conhecimento, nesta perspectiva, é inseparável da prática e a prática é inseparável das comunidades nas quais ele ocorre” (Swan & Shea, 2005, p. 5).

Na linha de Wenger, também estes autores corroboram a noção de que toda a aprendizagem se situa na prática e que toda a prática tem uma natureza essencialmente social. Revela-se pois como verdadeiramente substancial, nestas teorias, a noção de participação e de partilha.

Na mesma perspectiva, também Stephen Downes (2007) salienta a ideia de que nas comunidades de aprendizagem, o foco está na comunidade e é dela que saem os recursos e os conteúdos de aprendizagem.

“A aprendizagem ocorre nas comunidades onde a prática de aprendizagem é a própria participação na comunidade. Uma actividade de aprendizagem é, na sua essência, uma conversa levada a cabo entre o aprendiz e outros membros da comunidade. Esta conversa, na era da Web 2.0, consiste não só em troca de palavras mas também de imagens, vídeos, multimédia e muito mais. Esta conversa forma uma rica tapeçaria de recursos, dinâmica e interconectada, criada não só por

especialistas mas por todos os membros da comunidade, incluindo os aprendentes” (Downes, 2007, p. 20).

Para este investigador, aquilo que caracteriza as ferramentas da Web 2.0 é o facto de serem ferramentas de comunicação que proporcionam a interacção directa entre os indivíduos e, conseqüentemente, propiciam o trabalho em rede. Ainda segundo Downes, quando a aprendizagem se torna em criação de conhecimento, numa comunidade, então o que a caracteriza não é a instrução dada numa sala de aula mas antes o diálogo e a comunicação num determinado contexto. A aprendizagem não se baseia num grupo, nalgum tipo de grupo (não é uma aprendizagem cooperativa ou estruturada dentro de um grupo de alunos ou de uma turma) mas sim no facto de existir uma comunidade. Numa comunidade as ligações atravessam as fronteiras e formam-se associações (networking). Wenger (1998) fala dos *brokers* (brokering) que existem dentro da comunidade, ou seja, aqueles que levam e trazem de um lado para o outro. Neste processo não existe um currículo formal de aprendizagem, mas existe efectivamente aprendizagem e o que dá unidade à aprendizagem é a comunidade. Tudo o que possam ser recursos de ensino e de aprendizagem surge por causa da existência da comunidade e não ao contrário. Na escola, na sala de aula, existe um currículo e, à partida, temos os recursos de ensino e aprendizagem para implementar o currículo. Depois, temos os alunos e todo o contexto formal que caracteriza o ensino escolar. Com a Web 2.0, de acordo com Downes, é apenas uma questão de tempo para que os recursos de aprendizagem (e talvez mesmo o currículo de aprendizagem, os temas, as ideias, as actividades) apareçam, através de ou pela existência de uma comunidade. A ideia de uma aprendizagem formal, em que a escola e a universidade detêm o monopólio da criação e da transmissão de conhecimentos há muito que ficou para trás. É preciso entendermos realmente que a aprendizagem se faz em múltiplos contextos e que os ambientes de aprendizagem são multidisciplinares. Como refere Downes,

“Um ambiente de aprendizagem assemelha-se a algumas situações do quotidiano, como por exemplo, construir uma casa, gerir uma cidade, resolver um crime, entre outros. A aprendizagem estará disponível não tanto em instituições de aprendizagem mas antes em qualquer ambiente disponível no qual os aprendentes se encontrem a si próprios” (Downes, 2007, p. 24).

O sentimento de pertença aliado à aprendizagem e assente na prática, que já havia sido referido por Wenger e por Swan e Shea, aparece também a ser elevado por outros autores como Downes e Illera. Para este último, é importante fazer uma reflexão sobre as consequências que a teorização em torno das comunidades de prática tem no próprio conceito de aprendizagem. Para Illera (2007) o que se torna evidente é que a concepção de comunidade de prática vai além da abordagem didáctica do processo de aprendizagem e passa a ter em conta a relação entre a aprendizagem e o conjunto da vida pessoal e social.

Assim, ainda segundo Illera, o conceito de aprendizagem como fim último em si, sofreu uma transformação significativa pois passaram a ser observados uma série de aspectos que anteriormente surgiam desligados daquilo que o conceito de aprendizagem englobava. A aprendizagem focalizava-se essencialmente na educação formal (a instituição, a matéria, os objectivos, o professor). Esta mudança de paradigma, para um conceito mais abrangente e que tem em conta o indivíduo e o(s) seu(s) contexto(s), aproxima-se da aprendizagem não formal, aquela que se faz fora do contexto escolar, na troca de saberes e experiências com os outros e em momentos díspares ao longo da vida.

“A ênfase de Wenger (1998) numa teoria social da aprendizagem, reunindo muitos contributos anteriores, é uma mudança de perspectiva, embora acrescente conceitos novos, mas é sobretudo a estreita interligação entre conceitos anteriormente separados: aprendizagem, identidade, prática, significado, comunidade, contexto.” (Illera, 2007, p. 120).

Para Illera é igualmente importante ter em conta a ligação entre a aprendizagem e o mundo do trabalho. Esta ligação contribui também para reformular o conceito de prática, unindo-o ao de aprendizagem, identidade, significado e outros, mostrando o carácter transformador da actividade quotidiana. Outro aspecto ainda referido por Illera é a forma aparentemente nova que os professores utilizam para motivar os alunos, a qual aparece muito mais diluída e menos hierarquizada.

“Os educadores encontraram nelas [nas comunidades virtuais de aprendizagem] uma possibilidade concreta de utilização da força social das comunidades para fins educativos, sobretudo pelo modo como as formas colaborativas permitem abordar tarefas em equipa ou aprender uma nova forma de trabalhar e inclusivamente de pensar” (Illera, 2007, p. 122).

Figueiredo (2008) fala-nos do regresso aos contextos e lembra que, de certa forma, estamos a aproximarmo-nos da aprendizagem contextual, anterior à massificação trazida pela sociedade industrial. Figueiredo sublinha que temos de aproveitar o regresso ao contexto que as tecnologias nos proporcionam. As redes sociais podem contribuir para a mobilização dos saberes, o reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem o grupo.

Apesar da centralidade amplamente atribuída à dimensão social no processo de aprendizagem emergente em comunidades de aprendizagem, Costa & Peralta (no prelo) alertam para a necessidade de um contraponto que inclua a dimensão cognitiva e individual dos membros de uma comunidade de aprendizagem. Em especial, dão atenção ao papel do professor, enquanto moderador, dinamizador, sustentador, estimulador e agregador da prática. Quando se trata de ir ao encontro de objectivos de aprendizagem e se pretende uma construção específica, mesmo que partilhada, de saberes, ou seja, quando a comunidade não é espontânea mas sim uma comunidade composta de professores e de alunos, a presença do professor reveste-se de especial importância.

“... numa comunidade de professores e alunos, dadas as suas características específicas, nomeadamente por se visar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e se esperar que sejam atingidos determinados objectivos de aprendizagem, não basta a atenção dada à dimensão social (...)” (Costa & Peralta, no prelo).

“De acordo com Garrison *et al.* (2001), a aprendizagem que ocorre nesses ambientes virtuais depende, pois, de uma estrutura que, para além da ‘presença social’, envolve também aquilo que designam de ‘presença cognitiva’ e a ‘presença do professor’” (Costa & Peralta, no prelo).

### **2.3. O Papel das Comunidades Virtuais de Aprendizagem em Contexto Escolar**

As comunidades virtuais são recursos recentes nas sociedades informatizadas e requerem um olhar atento sobre as suas possibilidades e alcances para a educação. Elas são um ponto de encontro e de confronto com o outro, um lugar de criação e partilha de conhecimentos, circulação de valores e de pluralidades.

“Avança-se para uma nova geração constituída pelo que vem sendo chamado em inglês de prosumer, uma combinação de consumidor e produtor. Trata-se de levar os sujeitos a serem co-autores daquilo que se oferece na Web 2.0, ao mesmo tempo produtores e consumidores em uma sociedade da autoria (MARINHO, 2008), não mais apenas leitores atentos” (Grosseck, Marinho & Tárzia, 2009, p. 114).

Em termos educacionais, isto significa repensar os modelos de ensino/aprendizagem no sentido de substituir os formatos antigos, que colocavam a ênfase na distribuição de informação por parte de um professor, por um paradigma que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Esta nova focalização implica uma mudança de práticas baseada numa visão do processo de ensino e de aprendizagem também ela imbuída do espírito que domina a nova atitude relativa ao conhecimento, ou seja, que ele é um bem comum e emerge “da aptidão natural da inteligência humana para situar todas as suas informações num contexto e num conjunto” (Morin, 2002, p. 17). Há agora espaço para acomodar novas abordagens no que respeita ao processo de ensino e aprendizagem. E, nesta nova conjuntura, o professor é visto como um facilitador das aprendizagens, guiando o aluno na sua interacção com o material de aprendizagem e apoiando a colaboração com outros aprendentes. O professor possui as competências para criar um ambiente de aprendizagem onde a construção do conhecimento é conseguida através das trocas sociais. Toda esta dinâmica de partilha de saberes e de criação de conhecimento diverge e afasta-se da forma unidireccional de transmitir os conhecimentos no contexto da sala de aula tradicional.

O grau de interactividade numa aula tradicional é bastante reduzido, pois as estimativas dizem que os alunos fazem uma pergunta por hora, em média, neste modelo de interacção professor/aluno. Em contrapartida, o ensino apoiado nos computadores aumenta o número de questões colocadas de 1 por hora para 180 a 600 por hora. Os jovens clamam por interactividade como resposta a cada uma e a todas as suas acções. A escola tradicional oferece muito pouco disto, quando comparada com o resto do mundo desta Geração Net.

Este é apenas um dos muitos contrastes entre o que o ensino tradicional propõe e o que os jovens Neo-Milenares desejam. Andrew Churches, no seu blog “Educational Origami”, apresenta um quadro com uma síntese destes contrastes (Quadro 1), baseado em Jukes & Dosaj (2006):

<b>Alunos Nativos Digitais</b>	<b>Professores Emigrantes Digitais</b>
Usam rapidamente informação de diversas fontes multimédia	Produzem informação de forma lenta e controlada e de um número limitado de fontes
Processamento em paralelo e multi-tarefas	Processamento em série e uma única tarefa ou um pequeno número de tarefas
Ordem de processamento: Imagem, vídeo e som → texto	Ordem de processamento: Texto → imagem, vídeo e som
Acesso aleatório a meios interactivos	Acesso linear, lógico e sequencial
Interagem e ligam-se simultaneamente com muitos	Interagem e ligam-se simultaneamente com poucos
Confortáveis nos espaços virtuais e reais	Confortáveis nos espaços reais
Preferem uma abordagem ao trabalho interactiva e em rede	Preferem uma abordagem individual e independente
Aprendizagem “para o momento”	Aprendizagem “para mais tarde”
O acesso, as recompensas e gratificações são imediatos	O acesso, as recompensas e gratificações são a longo prazo
A aprendizagem é relevante, imediatamente útil e divertida	A aprendizagem é guiada pelo currículo e pelos testes e exames

**Quadro 1. Confronto entre alunos nativos digitais e professores emigrantes digitais, baseado em Jukes & Dosaj (2006)**

Como afirmam Jukes & Dosaj (2006), não se trata aqui de encontrar um certo e um errado. O problema de fundo é que os jovens são diferentes. Eles comunicam de forma diferente, motivam-se com coisas diferentes, processam a informação de modo diferente e, mais importante ainda, *aprendem* de forma diferente.

“Intelectualmente, a Web 2.0 assinala a passagem do isolamento para a interconectividade – não só para os programadores mas para os utilizadores finais. As ferramentas permitem que vários utilizadores participem: editando, comentando e compondo um documento colaborativamente em vez de trabalharem sozinhos” (Solomon & Schrum, 2007, p. 13).

A propósito de construção social do conhecimento, Guy Claxton (2008) refere que o conhecimento na “era Google” não pode ser entendido como o foi em tempos passados. Na era digital, o conhecimento é relativo.

“As competências necessárias, envolvem emprestar, criticar, rentabilizar, combinar e criar, em vez de memorizar e despejar” (p. 77).

“Quem detém o poder hoje é a pessoa que sabe ‘trabalhar’ a informação: não somente no sentido de aprendê-la criticamente, mas também no sentido de interagir com os outros através da linguagem, negociando a forma como queremos representar o mundo ou construir a informação” (p. 77).

Segundo Warschauer (2007), “a capacidade de aprender autonomamente será, sem dúvida, crucial no futuro digital” (p. 46).

Os nossos alunos dominam uma nova linguagem, a linguagem digital, e contrariamente à nossa geração, eles terão, por certo, trajectórias de vida que passarão por múltiplas carreiras. Este novo mundo global e interligado caracteriza-se por uma maior mobilidade social, que leva a trajectórias de vida diversificadas nas quais se espera que o indivíduo passe por diferentes estádios profissionais e pessoais.

Este fenómeno fará com que eles tenham de ser capazes de dominar competências que não lhes foram transmitidas na sala de aula. John Seely Brown (2005), no seu artigo “New Learning Environments for the 21st Century”, acrescenta que “todos os problemas significativos no dia de amanhã, serão muito provavelmente problemas sistémicos, problemas que não poderão ser resolvidos por um especialista apenas. Ora, assim, os nossos jovens terão de ser capazes de trabalhar em equipas multidisciplinares que incluem várias formas de saber” (p. 19). Finalmente, e ainda segundo Brown (2005, p. 2), “um dos grandes desafios que temos de enfrentar é o de saber como encorajar as instituições de ensino superior a tornarem-se elas próprias, *learning institutions* (instituições aprendentes)”.

Prensky (2008), num artigo publicado em *The Green Gazette*, coloca a seguinte questão: “Estamos a ensinar sobre os nomes (substantivos) ou a facilitar a aprendizagem com verbos?” (s/p). Falar de “nomes” é falar de categorias, ou coisas – é como estão estruturados os nossos currículos. O predomínio do “nome” indica que as aulas são essencialmente sobre tópicos, conteúdos, informação, factos, aquilo que vulgarmente designamos de matéria. E ensinar matéria é algo que se está a tornar cada vez mais

difícil nesta era de crescimento exponencial de informação. Certamente que a matéria bem organizada é necessária, mas não podemos negar que a tecnologia a coloca na ponta dos nossos dedos. Por outro lado, o “verbo” indica acção, a qual inclui conhecimento, prática, experiência e criatividade. E isto significa desenvolver um conjunto de competências fundamentais para o século XXI, descritas por Prensky (2008) do seguinte modo:

- 1 – Saber fazer a “coisa” certa, isto é, comportar-se eticamente, pensar criticamente, estabelecer objectivos, saber fazer bons julgamentos e tomar as decisões certas;
- 2 – Levar as tarefas a cabo, planificar, resolver problemas, auto-gerir-se, auto-avaliar-se e refazer;
- 3 – Fazer com os outros, tomar a liderança, comunicar, interagir com indivíduos e grupos, com máquinas ou com uma audiência mundial e/ou com diferentes culturas;
- 4 – Fazer de forma criativa, adaptar-se, pensar criativamente, construir e desenhar, encontrar e definir a sua própria voz;
- 5 – Ir sempre fazendo melhor – reflectir, correr riscos ponderados, pensar a longo prazo e ir sempre melhorando através da aprendizagem.

É neste sentido que a Web 2.0 tem potencial para mudar radicalmente o ensino e a aprendizagem.

Como afirmam Machado e Tijiboy (2005, p. 2), “na educação, a participação em comunidades virtuais de debate e argumentação encontra um campo fértil a ser explorado”.

É cada vez mais importante que, enquanto educadores, conscientes das potencialidades dessas novas ferramentas, as saibamos integrar no processo de ensino e aprendizagem, no momento actual, com os alunos do presente. É possível que os nossos jovens já estejam mais familiarizados com elas do que nós próprios. No entanto, cabe-nos a tarefa – longe de trivial – de os ajudar a utilizá-las no seu percurso educacional.

Também Mark Prensky (2006), no seu livro “Don’t Bother Me Mom – I’m Learning!”, salienta:

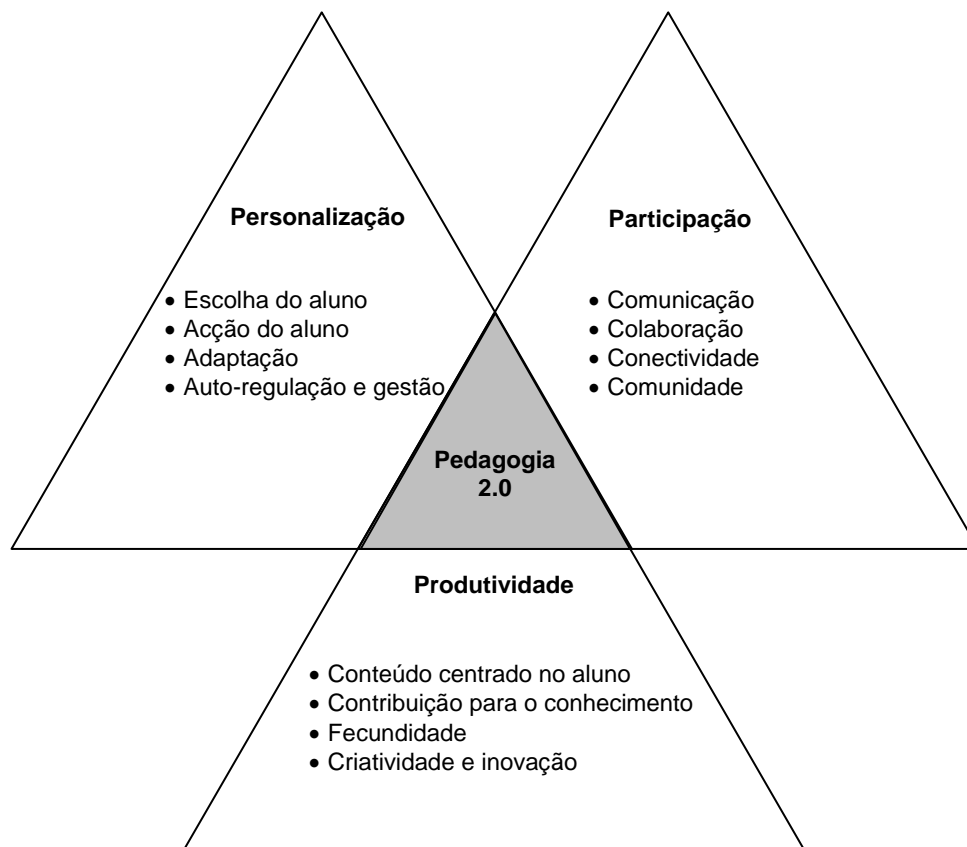
“Nós temos muita sorte por vivermos num tempo em que uma infinidade de recursos de aprendizagem está disponível para os ‘nossos miúdos’. Eles apercebem-se disso instintivamente e direccionam-se para onde sabem que existe aprendizagem, que é, normalmente, nos

seus jogos. Mas a nossa função é guiá-los cuidadosamente para todo o conhecimento que nós sabemos que eles precisam” (Prensky, 2006, p. 215).

Num artigo que se intitula “The Three P’s of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity”, McLoughlin & Lee (2008) avançam com uma resposta à questão das implicações da Web 2.0 na educação que entronca naquilo que já foi anteriormente referido e discutido por outros autores. Também para McLoughlin & Lee (2008), a Web 2.0 define-se por ser participativa e colaborativa, reflectindo a forma como esta geração se envolve com as tecnologias, ligando-se a diferentes mundos. Segundo estes autores,

“(…) há uma necessidade de expandir a visão da pedagogia de forma a que os alunos se tornem participantes activos e co-produtores mais do que consumidores passivos de conteúdos e que os processos de aprendizagem sejam participados e sociais, apoiando os objectivos e as necessidades pessoais” (McLoughlin & Lee, 2008, p. 11).

A *pedagogia 2.0* resulta pois do cruzamento destes três aspectos: personalização, participação e produtividade, conforme se pode ver no esquema (Figura 1).



**Figura 1. Elementos chave da *pedagogia 2.0*, segundo McLoughlin & Lee (2008)**

- A participação

O aspecto da participação parece evidente no software social que torna acessível aos alunos a possibilidade de se empenharem mais profundamente com os seus pares, instrutores, especialistas e com a comunidade em geral.

A imagem do génio sozinho a ter brilhantes ideias que mudam o mundo de um momento para o outro não parece mais do que um mito à luz das teorias e das perspectivas actuais. As ideias surgem de outras ideias que se movem de indivíduo para indivíduo e às quais se vai acrescentando sempre algo. Replicar, mudar, envolver, é assim que as ideias se cruzam umas com as outras, dando azo a novas propostas ou a velhas noções revisitadas e reconstruídas.

Com as ferramentas da Web 2.0, eles podem construir textos, imagens, vídeos cada vez mais imaginativos e complexos, publicando-os e partilhando-os logo em seguida. Essas produções, uma vez que permitem uma forma de criação pessoal, também conduzem a formas de participação sócio-cognitivas uma vez que possibilitam comentários e anotações de outros. É também de salientar a crescente importância do vídeo online e impõe-se reflectir acerca da forma como esta ferramenta está a influenciar o modo como se comunica e se capta a atenção de largas audiências. A palavra de ordem é cada vez mais: “Não escrevas. Diz, mostra”. Vídeos que apresentam grande qualidade e criatividade correm a Web e são visionados por multidões que por sua vez os comentam, partilham, inspiram-se para produzir novas apresentações cada vez mais dinâmicas e originais e tudo isto é possível com tecnologias simples, acessíveis e de fácil utilização. Não podemos, sob pretexto algum, ignorar mais estes fenómenos. A utilização do vídeo online está a tornar-se algo de muito significativo, criando novas comunidades globais, concedendo aos seus membros os meios e a motivação para que eles aprofundem as suas competências e dêem largas à sua imaginação.

- A personalização

Quanto ao ponto da personalização, os autores salientam que esta noção não é nova para os educadores e está frequentemente ligada à expressão “educação centrada no aluno”, um estado desejável em que o aluno será capaz de fazer escolhas e de decidir sobre as suas necessidades de aprendizagem. A Web 2.0 e o software social permitem ao aluno fazer escolhas sobre a melhor forma de atingir os seus objectivos e necessidades de ligação e interacção social. Verifica-se cada vez mais que os alunos

procuram não só o texto mas também a imagem e o vídeo para construir e partilhar as suas ideias.

O desafio para os educadores é possibilitar auto-orientação (*self-direction*), construção de conhecimento e auto-controlo através da possibilidade de fazer opções e escolhas, enquanto fornecem a estrutura necessária e dão suporte à actividade dos alunos, auxiliando quando necessário em pontos críticos.

- A produtividade

Uma vez que se considera que os alunos são capazes de criar e desenvolver ideias, conceitos e conhecimento, é possível argumentar que o objectivo último da aprendizagem, nesta geração do conhecimento, é tornar possível essa forma de criatividade e produtividade. Hoje, a informação contida nos livros não parece ter tanta relevância para os jovens, uma vez que é possível obter, de forma rápida e simples, imensa informação através dos motores de busca e sites de referência.

“A quantidade de informação e a forma dinâmica como é produzida, a criação de conteúdo na web pelos pares ultrapassou largamente a publicação pessoal” (McLoughlin & Lee, 2008, p. 18).

Para ilustrar esta proliferação de criação de conteúdos, os autores dão o exemplo do e-portefólio que se tem revelado uma modalidade para guardar e organizar conteúdo, além de ser, ao mesmo tempo, como referem Costa e Cruz (2008, p. 79-80), uma “estratégia interessante que promove a reflexão sobre as práticas dos professores, tendo também potencialidades no que respeita à inovação curricular. Os portefólios permitem o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais participados tal como também favorecem a consciencialização de cada estudante sobre aquilo que está a aprender e como o está a fazer.” A questão da produtividade pode ainda ser evidenciada no conteúdo produzido, quer na comunicação síncrona como o chat e grupos de discussão quer na comunicação assíncrona como por exemplo os blogs e os já referidos portefólios digitais, entre outros. Para além do conteúdo produzido por cada aprendiz, é de ter em conta, simultaneamente, o que partilham com outros no ambiente de aprendizagem, fruto das leituras que fazem e reúnem de diferentes sites, revistas e artigos online.

Resumindo, podemos sublinhar alguns aspectos relevantes que ficam da leitura do artigo de McLoughlin & Lee (2008), dizendo que a combinação das potencialidades destas ferramentas em articulação com o paradigma da aprendizagem centrada na criação de conhecimento através do trabalho em rede, oferece oportunidades para

transformar as práticas de aprendizagem. Em tais práticas, os alunos poderão ter acesso à informação dada pelos seus pares, por especialistas e por toda uma comunidade alargada, o que permitirá uma aprendizagem reflexiva e dirigida a cada um. No entanto, a tecnologia e as ferramentas Web 2.0, por si só, não causam a transformação. É preciso que os professores a enquadrem num contexto que tenha em conta propósitos e resultados pedagógicos desejados. A Web 2.0 é apenas uma parte de um conjunto de factores que incluem aspectos como as expectativas dos alunos, a necessidade de pensar a aprendizagem ao longo da vida e as pressões sociais e institucionais para um ensino melhor, inovador e eficiente, como manifestam os recentes impulsos do Plano Tecnológico em Portugal.

#### **2.4. O Paradigma Comunicativo no Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira e a Pertinência do Software Social**

“Estamos perante o potencial de um renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores sociais e humanos” (Alarcão, 2008, p. 11).

A Europa multilingue de que fazemos parte integrante e a história de encontros entre culturas que vinca a posição do nosso país no contexto internacional, constituem razões mais do que pertinentes para colocar o ensino das línguas estrangeiras no sistema educativo nacional e na educação ao longo da vida como uma pedra basilar da formação do cidadão de hoje.

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira revestem-se de particularidades e de virtualidades muito significativas, pela sua dimensão civilizacional, plural, cultural, linguística, expressiva e comunicacional, na escola do presente. Por isso, o papel da escola na aprendizagem das línguas não se limita ao seu ensino nem à intervenção exclusiva do professor de língua estrangeira. Importa que a escola se assuma como um espaço de preparação das crianças e jovens para serem parte de uma sociedade que está aberta a outras culturas e na qual podem contactar, interagir e colaborar com pessoas de países e de tradições bem diferentes. A língua estrangeira é, pois, uma alavanca de construção da identidade num mundo diverso, globalizado e

aberto e um meio de comunicação, de expressão e de compreensão do outro. Esta época fez ainda emergir conceitos como os de intercompreensão, plurilinguismo, cooperação, intercultural, entre outros, que sublinham a relevância das línguas estrangeiras no desenvolvimento dos valores humanos e sociais. É nesta linha que surge o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras, documento emanado do Conselho da Europa (2001), perspectivando uma abordagem holística do ensino/aprendizagem das línguas.

“(…) a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o 'falante nativo ideal'. Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001, p. 24).

“O plurilinguismo tem que ser visto no contexto do pluriculturalismo. A língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, mas é também um meio de acesso a manifestações culturais” (Conselho da Europa, 2001, p. 25).

Aprender línguas estrangeiras obriga ao despertar da consciência para a interculturalidade, para o plurilinguismo e para a própria identidade cultural de cada um, recheada das suas particularidades regionais; para além disso, contribui para uma abertura de espírito que implica a compreensão e o respeito pelos diferentes modos de pensar e de agir e, conseqüentemente, a aceitação do valor das outras culturas, o que concede à aprendizagem das línguas um papel preponderante no percurso da educação escolar dos jovens.

Como muitos docentes de língua estrangeira, partilho da convicção de que o entusiasmo pela aprendizagem das línguas pode nascer nos nossos jovens e perdurar ao longo da vida, mercê de uma combinação adequada entre o desenvolvimento do conhecimento, a aquisição de competências e a participação em projectos e experiências de aproximação à realidade linguística, cultural e social de outros países, nomeadamente, tirando partido das possibilidades hoje abertas pelas tecnologias de informação e comunicação.

“(…) a Didáctica das Línguas (e das culturas) enfrenta hoje um grande desafio: o da globalização (não só económica, mas também cultural) e, num âmbito de maior proximidade, se quiserem, da europeização.

Um segundo desafio, que com este se relaciona, prende-se com o renascimento do papel das línguas no desenvolvimento de valores humanos e sociais.

Num mundo informatizado como é o das nossas vivências, a Didáctica das Línguas não é insensível aos desafios que lhe são abertos pelas auto-estradas da comunicação. Estamos perante o desafio da era informática” (Alarcão, 2008, p. 10).

Ainda como refere Alarcão (2008), “o fenómeno da globalização, intensificado pelas possibilidades de comunicação ciberespacial, abre novas modalidades de interacção e novos contextos de aprendizagem” (p. 11). É de notar, por exemplo, que já na década de 90 começou a dar-se destaque à aprendizagem das línguas em todo o programa Sócrates (programa lançado pela União Europeia e que teve, entre outros, desde a sua criação, o objectivo de promover e melhorar o conhecimento das línguas europeias). Neste programa, é referida a necessidade de desenvolver o conhecimento e sensibilizar os jovens e os agentes educativos para a diversidade e para o valor das culturas e das línguas europeias. Não há dúvida de que esta política europeia e estes programas internacionais abriram novas perspectivas a nível cultural, linguístico, educacional e impulsionaram variadas acções, permitindo um enriquecimento cultural das pessoas e instituições que neles se envolveram, proporcionando-lhes uma activa e inovadora aprendizagem que muito contribuiu para alargar horizontes e partilhar experiências e saberes. Este é um dos aspectos que concorre para a constatação de que a perspectiva formativa e o desenvolvimento global do indivíduo estão directamente relacionados com o domínio de línguas estrangeiras, preconizando a construção de uma competência multidimensional do indivíduo.

Também em Portugal os programas curriculares de língua estrangeira se inscrevem no paradigma comunicativo da Didáctica das Línguas, assumindo que estas contribuem para a aquisição de saberes, desenvolvimento de atitudes e promoção de valores. No currículo nacional do ensino básico para as línguas estrangeiras, pode verificar-se que se considera fundamental garantir ao aprendente oportunidades (ME, 2001, p. 40-41):

- De participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua;
- De tomar consciência do sistema da língua, que ele poderá ir descobrindo a partir da reflexão sobre os usos;
- De utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas;

- De estabelecer e desenvolver uma relação afectiva com a língua estrangeira, dispondo-se a reagir de forma construtiva face aos problemas inerentes à aprendizagem;
- De regular a qualidade dos seus desempenhos e de utilizar recursos para a superação de dificuldades.

Os programas de língua estrangeira apresentam, como competências básicas de comunicação a desenvolver, as seguintes: compreender, interagir, produzir e saber aprender. Em seguida elencam um conjunto de finalidades ligadas à promoção de atitudes, referindo a comunicação interpessoal e, por fim, a promoção de valores.

“Constata-se assim que os programas têm, como seria de esperar de acordo com os princípios do sistema educativo, finalidades que se prendem com a aquisição dos saberes, com o desenvolvimento de competências e com a promoção de atitudes e valores” (Tavares, Valente & Roldão, 1996, p. 57).

A leitura dos documentos curriculares oficiais leva-nos a constatar que estes princípios conduzem a uma visão da língua estrangeira como uma construção social mas também como uma formação dos jovens na sua dimensão pessoal e social, munindo-os de estratégias metacognitivas e de competências no domínio sócio-afectivo, concorrendo para a sua formação integral.

“Comunicar exige, para além de um potencial cognitivo, um potencial afectivo (vontade de fazer, de aprender, autoconfiança, atitudes positivas face às línguas e à comunicação). Para activar este potencial, torna-se necessário que o aluno desenvolva outro tipo de conhecimentos que ultrapassam os da esfera do linguístico-comunicativo – os processuais. A abordagem comunicativa tem em conta estas duas dimensões na aprendizagem da Língua estrangeira: o desenvolvimento da competência de comunicação e da competência de aprendizagem” (Almeida & Sá, 2004, p. 122).

Mais recentemente, o Ministério de Educação criou equipas que se envolveram no Projecto “Metas de Aprendizagem”, o qual teve como objectivo conceber referentes de gestão curricular para cada disciplina. Também nesta proposta perpassa a ideia de uma aprendizagem que desenvolva as competências plurilingue e pluricultural.

“A aprendizagem das línguas estrangeiras desempenha ainda um papel crucial no enriquecimento intelectual e humano do aluno,

proporcionando a descoberta da diversidade cultural e da complementaridade de pontos de vista sobre o Mundo, assim como a construção dos valores da cidadania, universalmente reconhecidos” (ME, 2010, p. 1).

Embora tenhamos hoje conhecimento de vários métodos e abordagens no processo de ensino-aprendizagem das línguas, o que importa realmente será adoptar uma ou outra corrente da Didáctica das Línguas, percebendo o que é que na aula de língua contribui para o desenvolvimento global do aluno.

A função da escola não pode ser meramente de instrução, mas deve ser sobretudo de educação, encorajando a diversidade cultural, disponibilizando actividades através das quais o aluno forme e afirme a sua personalidade individual, dando-lhe simultaneamente a possibilidade de reconhecer e de respeitar os outros.

“Uma escola promotora do sujeito é, antes de mais, uma escola da comunicação, que deve privilegiar a importância da capacidade de expressão e de compreensão, quer oral, quer escrita. É necessário que a escola leve os alunos a dialogar, ensinando-os a argumentar uns com os outros, com dois objectivos fundamentais: a aprendizagem da língua nacional e a compreensão do outro, enquanto competências fundamentais para a construção de uma vida comum. Ou seja, é necessário compreender o outro segundo as coordenadas da sua cultura, ligando identidade e instrumentalidade, e procurando destacar em cada mensagem o que é universalizável, construindo o multiculturalismo” (Branco, 2006, p. 48).

#### **2.4.1. A interacção autêntica em língua estrangeira através da Internet**

O uso da Internet na aprendizagem de uma língua estrangeira permite ampliar o espaço de discussão e de interacção através das relações intersubjectivas e culturais que se estabelecem entre os interlocutores, possibilitando ao aluno uma aprendizagem baseada numa interacção autêntica com falantes nativos e não-nativos. Ora, tal facto facilita o acesso a expressões e a tipos e formas de comunicação que são próximas dos nossos jovens e que têm equivalentes nas línguas estrangeiras. Este tipo de linguagem não é utilizada na sala de aula tradicional e poucos são os manuais que lhes fazem referência. Ela é típica de um determinado ambiente, o ambiente virtual, onde os jovens

se encontram para comunicar. As abreviaturas, os ícones, as imagens, são variantes da língua e da comunicação que vão para além da língua padrão e que estão presentes no acto de comunicar virtualmente. A consciência destas realidades, a percepção de que elas fazem parte do “seu mundo”, do espaço e do tempo que utilizam para a partilha de ideias e de conhecimento, é sem dúvida uma mais-valia que poderá tornar a aprendizagem mais pertinente e activa.

A discussão de temas como a identidade, os gostos pessoais, as rotinas, as tradições, levam a fazer comparações e a confrontar ideias e factos. Aprende-se uma língua estrangeira, comunicando em sentido lato, ou seja, partilhando a riqueza linguística e comportamental.

“As línguas estrangeiras contribuem, assim, para o conhecimento de si próprio e para o conhecimento dos outros. Em termos linguísticos e em termos culturais, os alunos aprendem a compreender os outros, dentro e fora das fronteiras do seu país” (Tavares, Valente & Roldão, 1996, p. 71).

Estes espaços, que os nossos alunos utilizam de forma natural, têm em conta uma série de aspectos que potenciam várias aprendizagens que vão muito além da mera estrutura linguística. Questões como o sentido estético, o sentido da pertinência da informação e da actualidade, a organização do texto e da imagem, a apresentação de temas para discussão, o feedback e a importância do reforço positivo são meta-aprendizagens que decorrem naturalmente do ambiente onde se comunica. Estas serão aprendizagens assentes na experiência social, as quais, conforme refere Balocco, “se caracterizam por uma visão da aprendizagem como um processo conjunto de construção de conhecimento (...), valorizando a investigação crítica, co-participativa e genuinamente dialógica” (Balocco, 2000, p. 66).

De facto, à medida que o aluno passa a dominar a tecnologia utilizada no ambiente virtual, tornando-se mais autónomo em relação à aprendizagem, ele constrói o seu conhecimento, tanto sobre o conteúdo desejado, quanto sobre a própria tecnologia (Simpson, 2005).

Em suma, podemos afirmar que trazer para a sala de aula e para o processo de ensino/aprendizagem as potencialidades que estão disponíveis na Internet e nas comunidades virtuais de aprendizagem, permite transformar a aprendizagem em algo que se realiza em contexto e proporciona participação activa, partilha e reflexão, contribuindo, de facto, para um desenvolvimento integral do indivíduo.

#### **2.4.2. Tendências actuais sobre o recurso à Web 2.0 no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras**

Com esta secção, pretende-se recolher, na investigação recente, indicadores de como o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras pode beneficiar do potencial das ferramentas Web 2.0. Parece pertinente verificar o que alguns estudos produzidos um pouco por todo o mundo dizem sobre o assunto. Para tal, fiz uma revisão de artigos de investigação, publicados em revistas da especialidade, sobre a temática em análise e considere as contribuições publicadas no “Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning” (Thomas, 2009), que faz um ponto da situação relativamente à temática da Web 2.0 na aprendizagem da língua estrangeira. Esta secção serve, pois, para apresentar uma resenha de resultados de investigação acerca da utilização das ferramentas da Web 2.0 em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e das influências produzidas nas aprendizagens dos alunos em diferentes níveis de escolaridade.

##### *CMC – Comunicação mediada por computador*

A Web 2.0 oferece ferramentas que têm um potencial poderoso no campo do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Motteram e Brown (2009), no seu artigo publicado no Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning, afirmam que:

“A natureza da Web 2.0, a sua ênfase em características como a colaboração, interactividade, conteúdo gerado pelo utilizador, parece fazer dela um tópico relevante de discussão, quando se fala nas tendências actuais do uso das tecnologias no ensino/aprendizagem das línguas. Estas tendências reflectem um foco na aprendizagem centrada no aluno e em tarefas colaborativas o que, em termos de aquisição de uma língua estrangeira, permite canais de input e output na língua autêntica” (Motteram & Brown, 2009, p. 120).

A comunicação mediada por computador (CMC) é uma comunicação interpessoal que utiliza os computadores para transmitir, armazenar ou apresentar informações. A CMC possui uma grande e crescente variedade de ferramentas que podem promover uma comunicação do tipo um para um, um para muitos, e muitos para muitos, capazes de oferecer suporte à colaboração em ambientes de ensino, permitindo que haja

interacção entre pessoas localizadas em espaços físicos diferentes, possibilitando a troca de ideias, informações e conhecimentos de forma rápida e eficiente. As ferramentas de CMC são divididas geralmente em duas grandes categorias: síncronas e assíncronas.

*Ferramentas Síncronas* – A comunicação síncrona é realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos. Como exemplo de ferramentas síncronas podemos citar o chat, o IRC e a videoconferência.

*Ferramentas Assíncronas* – A comunicação assíncrona não é realizada em tempo real pelo que não necessita da presença dos envolvidos, em simultâneo. Os participantes não precisam estar no mesmo local nem ao mesmo tempo para poderem comunicar, o que proporciona uma maior flexibilidade de interacção e de acompanhamento. Como exemplo de ferramentas assíncronas mais usuais podemos referir o e-mail e os fóruns de discussão.

Esta distinção entre os dois tipos de comunicação mediada por computador é importante no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira porque é relevante o intervalo de tempo entre as interacções mediadas por computador. Por se tratar de um tópico que merece discussão, este assunto tem sido objecto de investigação na aprendizagem da língua estrangeira.

Há um potencial significativo na interacção baseada no texto. Do ponto de vista sócio-cultural, considera-se que o texto pode ser encarado como um dispositivo do pensamento, mediador das funções e acções psicológicas de nível superior. O autor e o leitor têm a possibilidade de pensar e extrair significado da mensagem escrita. Isto incentiva e permite uma comunicação reflexiva, possibilita armazenar, editar, rever. Promove também um contexto de aprendizagem colaborativa, a qual se reveste de particular importância na troca de informação e feedback entre os principiantes e os experientes.

Sobre a comunicação assíncrona, Kitade (2008) afirma que a comunicação mediada por computador permite aos alunos de língua estrangeira envolverem-se activamente em interacções com um amplo número de interlocutores uma vez que as interacções são independentes do lugar e do tempo. No estudo que realizou, Kitade (2008) refere como aspectos positivos o facto desta comunicação dar bastante tempo aos interlocutores para pensarem na resposta, podendo melhorá-la. De um modo geral, os alunos produzem menos quantidade neste tipo de comunicação mas as suas contribuições são de melhor qualidade e mais ajustadas à audiência. Kitade foi verificar estas questões relativas à CMC assíncrona e síncrona através de um estudo que

desenvolveu com dois grupos, num total de 36 alunos que se encontravam a estudar Japonês num curso de línguas estrangeiras. Este estudo teve dois momentos, um primeiro no Outono de 2005 e um segundo na Primavera de 2006. Os alunos estavam organizados em pares entre si e comunicavam com um ou dois parceiros japoneses. Nestas sessões, os temas de discussão estavam relacionados com problemas sociais e questões culturais no Japão. Com os seus pares, os alunos só podiam comunicar usando um diário de bordo – *bulletin board system (BBS)*.

As trocas de comunicação faziam-se em dois momentos, ou seja, depois dos alunos terem acordado sobre uma certa forma linguística, no modo offline, os alunos respondiam online aos seus parceiros japoneses. O intervalo de tempo que decorria entre as mensagens online, permitia a cada par de alunos envolver-se numa interacção offline.

Num questionário que foi aplicado ao grupo, indicaram que escreviam regularmente e-mails em Japonês e que não tinham dificuldades em escrever nessa língua.

O investigador chegou à conclusão que os alunos optaram por observar e compreender as mensagens recebidas e construir as respostas de forma a adequar-se aos seus interlocutores, ou seja, privilegiaram a comunicação assíncrona. Apesar de permitir o feedback imediato e de os alunos, de um modo geral, parecerem motivados para a interacção em simultâneo, acabavam por eleger a comunicação assíncrona pois assim conseguiam elaborar respostas mais extensas e compreensíveis e menos constrangidas. Também neste tipo de comunicação, o uso do dicionário se tornou frequente e útil, nomeadamente no modo produtivo.

A relação entre os pares permitiu aos alunos envolverem-se em interacções nas quais eles aprofundaram, não só o conteúdo mas também aspectos linguísticos, proporcionando uma aprendizagem mais completa do que aquela que conseguiriam se trabalhassem individualmente.

### *O Blog*

Um grupo crescente de artigos e estudos sobre a utilização pedagógica do Blog tem sido recentemente publicado. De facto, a literatura tem vindo a analisar a natureza dos diferentes tipos de Blog e das interacções neles criadas, salientando as abordagens pedagógicas emergentes com este tipo de ferramenta.

Yang (2011) publicou um artigo centrado nas interpretações que os alunos fazem do espaço partilhado, analisando um grupo de jovens que utilizavam um Blog para a aprendizagem da língua inglesa. No seu estudo, Yang acompanhou e estudou as interações entre dois grupos de jovens estudantes universitários; um grupo estava sediado em Taiwan e o outro no Japão. O objectivo do curso de Taiwan era desenvolver as competências dos alunos na produção de textos narrativos em língua inglesa. Através do projecto da construção de um Blog em inglês o professor pretendia desenvolver a consciência dos alunos sobre o seu processo de escrita, motivá-los para a escrita e encorajá-los a relacionar a sua experiência enquanto escritores com os seus interesses pessoais no tema que escolhessem. Era pedido aos alunos que fizessem as suas publicações no Blog para que fossem acessíveis aos leitores e passíveis de discussão. Quanto ao curso no Japão, tinha por objectivo desenvolver as competências dos alunos em língua inglesa enquanto aprendiam sobre os *Media*. Estes alunos tinham de usar a língua inglesa para aprender sobre os *Media* e o seu impacto na sociedade e nos indivíduos. Assim, no projecto do Blog em Inglês, o professor japonês tentou ajudar os alunos a perceber o funcionamento dos Blogs e o modo como estes podem ser usados como ferramentas *Media* para comunicar com os outros.

Este estudo concluiu que a maioria dos alunos teve a tendência de interpretar os espaços partilhados com base naquilo que existia de comum entre os membros. Muitos dos alunos relataram que a existência de interesses pessoais partilhados, de compreensão mútua e de experiências pessoais similares funcionaram como pré-requisitos para fazerem ligações com os seus pares. Na perspectiva dos alunos, estes três ingredientes catalizavam a relação entre eles e os seus pares, fazendo-os sentir que tinham algo em comum quando respondiam às publicações do Blog ou quando tinham de decidir qual a página a visitar.

Os resultados do estudo mostraram que a maioria dos alunos envolvidos no projecto, partilharam o espaço na perspectiva da comunhão de interesses. Embora esta perspectiva permita que os alunos encontrem um terreno comum para as interações no Blog, tal também pode impedi-los de explorarem outras possibilidades em relação ao conteúdo do Blog, às discussões no Blog e aos “bloggers” quando os aspectos da partilha de interesses estão ausentes.

Verificou-se neste estudo que o conceito de espaço partilhado é muito relevante. O espaço partilhado é aquele que o aluno comunga com outro ou outros e essa comunhão faz-se a partir dos interesses comuns. Assim sendo, o espaço partilhado não é a

plataforma onde foi criado o Blog, mas antes um espaço que os alunos constroem nas relações uns com os outros, em actos de comunicação. Quando falamos em comunhão, estamos a referir-nos à partilha de interesses pessoais, de experiências pessoais similares, uma compreensão mútua. Isto é, aquilo que leva os alunos a comunicar e a interagir com este ou aquele interlocutor, prende-se essencialmente com a procura das semelhanças, de um espaço de afinidades: os interesses, os passatempos, os gostos, os hábitos, uma paixão, um sonho, uma ideia.

A maior parte dos alunos encara o Blog como espaço partilhado de compreensão mútua, como pré-requisito para estabelecer conexões.

Segundo Miceli, Murray e Kennedy (2010), existem três áreas nas quais se verifica o potencial do Blog para a aprendizagem de uma língua estrangeira. São elas: (i) a dimensão da autenticidade; (ii) a diminuição da ansiedade de comunicar, quando comparada com a comunicação face a face; (iii) a possibilidade de proporcionar uma comunicação autêntica.

Explicitando estes três aspectos, Miceli et al (2010) referem que o Blog permite carregar e interligar ficheiros e possibilita acesso fácil a conteúdo escrito e audiovisual através de links de hipertexto. Como os utilizadores do Blog podem usar a língua alvo para uma comunicação autêntica, isso tem implicações na motivação e torna este num espaço de interacção verdadeira. Dizem-nos ainda estes autores que os alunos normalmente mais calados na sala de aula, devido a questões de ansiedade ou de vergonha, tendem a mostrar menos inibições na sua participação no Blog pois não estão directamente diante dos seus pares e não se sentem observados nem criticados por estes. Os jovens que se mostram menos participativos em contexto de sala de aula são, muitas vezes, os que se mostram mais activos no Blog. Por outro lado, esta maior participação deste tipo de aluno também se pode dever ao facto de, no Blog, o aluno ter mais tempo para pensar antes de dar a resposta. Quanto ao aspecto da comunicação autêntica, os autores salientam que o sentido de colaboração e interacção é fundamental e que os alunos se envolvem e interagem, reagindo às mensagens publicadas.

Segundo Richardson (2009), em grande medida, foram os Blogs que abriram a fronteira entre a simples leitura e a criação de conteúdo e mais de 100 mil pessoas aproveitaram esta vantagem. Dois novos Blogs são criados a cada segundo que passa; não quer dizer que todos eles tenham uma actividade muito fervorosa, mas isto demonstra que têm um grande potencial e impacto positivo nos utilizadores, em particular nos estudantes. Richardson concluiu que o Blog pode promover o pensamento

crítico e analítico; ser um promotor poderoso de pensamento criativo, intuitivo e de associação; (associational), ser um instrumento eficaz para aumentar o acesso a informação de qualidade, combinar o melhor da reflexão solitária e da interacção social.

“Aqueles que adoptaram o Blog na sala de aula, já criaram uma abrangente variedade de formas de o usar e mostraram que este pode ampliar e aprofundar a aprendizagem” (Richardson, 2009, p. 20).

Sabemos que a escola não pode ignorar a existência de novas habilidades comunicativas nos jovens e na sociedade actual em consequência dos recursos interactivos que a Internet disponibiliza. A sala de aula vai estar cada vez mais influenciada por duas tendências principais: por um lado, cada vez mais conteúdo estará disponível num número sempre crescente de páginas Web; por outro lado, a criação desse conteúdo é tendencialmente mais colaborativa. A grande parte do software que é disponibilizado hoje em dia tem ferramentas colaborativas. Praticamente todas as ferramentas da Web 2.0 tornam fácil a ligação com outros utilizadores e permitem um processo de criação conjunto. Desta forma, a reformulação e a interactividade abrem novas possibilidades para o ensino em geral e das línguas em particular.

“Ward (2004) defende que, se os professores de línguas quiserem efectivamente equipar os seus alunos com a capacidade de comunicar, na era em que vivemos, não poderão ignorar os blogues ou negligenciar as oportunidade que estes oferecem enquanto modo alternativo de ensinar. Segundo este autor, a Aprendizagem de Línguas Apoiada por Blogue – BALL (Blog Assisted Language Learning) possibilita aos professores uma nova e excitante abordagem da aprendizagem comunicativa das línguas, oferecendo aos alunos uma nova razão para gostarem da leitura e da escrita e permitindo-lhes a publicação online dos conteúdos com um simples clique, push button publishing” (Oliveira & Cardoso, 2009, p. 2).

No entanto, temos de estar conscientes de que esta possibilidade que nos é dada de ler cada vez mais e poder também publicar, partilhar e cooperar, traz as suas implicações. Se antes todas as publicações passavam pelo olhar de um especialista, tornando-as legítimas para serem publicadas, hoje isso não é um procedimento obrigatório. Ora, esta possibilidade que é dada a qualquer pessoa de publicar informação faz com que seja necessário desenvolver capacidade crítica para fazer a triagem e recolher a informação pertinente. É também cada vez mais importante desenvolver competências para trabalhar com os outros em ambientes virtuais. Ou seja, os jovens

têm hoje de desenvolver as competências que lhes permitam trabalhar em rede. Citando Richardson (2009, p. 131), “ se não conseguirmos formar estudantes que sejam capazes de criar, sustentar e participar nestas redes de forma segura, ética e efectiva, causamos-lhes um dano”.

### *O Podcast*

O podcasting é uma forma de publicação de programas de áudio, vídeo e imagens na Internet. Alguns sites de aprendizagem de línguas estão a apropriar-se desta nova tecnologia de difusão para disponibilizar aulas em várias línguas. Esta ferramenta tem vindo a ganhar relevância entre as múltiplas que fazem parte da Web 2.0 e que se encontram à disposição do aprendente pois existe a consciência de que os alunos necessitam de ser capazes de produzir enunciados orais com confiança, para fins comunicativos. Ela pode ser particularmente útil no ensino/aprendizagem das línguas uma vez que permite a audição de excertos na língua alvo, proporcionando a possibilidade de interiorização da pronúncia, da acentuação, da flexão, contribuindo para um aperfeiçoamento a nível da compreensão e expressão oral.

Como sabemos, no espaço de sala de aula, com o elevado número de alunos por turma, nem sempre é fácil proporcionar a todos eles momentos pertinentes e eficazes de comunicação oral. A audição, seguida da produção, é um exercício que implica tempo e concentração. Ora, esta ferramenta possibilita desenvolver e aperfeiçoar a competência linguístico/comunicativa a nível da compreensão e da expressão oral, de modo a facilitar a comunicação em qualquer situação, ao mesmo tempo que promove a autonomia do aluno enquanto agente da sua própria aprendizagem. A possibilidade dos alunos poderem ouvir a sua própria voz não só lhes permite aperfeiçoar a pronúncia e a dicção como também lhes faz sentir a vontade de se aproximarem o mais possível da dicção correcta pois tal será relevante no momento de partilhar essa produção oral com outros.

“A gravação do seu próprio podcast fez com que os alunos se tenham sentido produtores da informação, passando a dar mais valor à aprendizagem (Moura & Carvalho, 2006), contribuindo para a melhoria da qualidade e quantidade dos textos escritos no blogue” (Oliveira & Cardoso, 2009, p. 9).

Sobre a utilização dos podcasts na aula de língua estrangeira, menciono um estudo realizado com alunos do ensino secundário portugueses e belgas, inserido num projecto de eTwinning. No seu artigo, *Podcast: Potencialidades na Educação*, as investigadoras Adelina Moura e Ana Carvalho (2006) descrevem um estudo que realizaram e que tinha como objectivo conhecer as potencialidades da utilização do podcast no apoio ao processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina de Francês. Este estudo decorreu em dois trimestres num projecto de correspondência escolar entre alunos portugueses e belgas. O podcast permitiu realizar um conjunto de actividades inovadoras, integrando áudio, texto e imagem. Na sala de aula foram propostas aos alunos actividades pedagógicas estruturadas a partir de letras de canções, a fim de desenvolver a competência comunicativa oral, transformando o espaço da sala de aula num local de imersão progressiva na língua francesa. Cada aluno fez também a sua gravação onde se apresentou e falou dos seus projectos.

No estudo efectuado verificou-se que os alunos portugueses e belgas têm uma atitude favorável quanto à utilização do podcast e ao seu valor pedagógico em contexto educativo. Pelos comentários de alguns alunos das duas turmas infere-se uma opinião favorável quanto à motivação que os podcasts podem trazer à aprendizagem da língua estrangeira.

#### *As Comunidades Virtuais de Aprendizagem*

Relativamente à utilização de Comunidades Virtuais de Aprendizagem no ensino das línguas estrangeiras, apresento o estudo realizado por Nicole Mills, professora de Francês na Universidade de Harvard e investigadora com trabalho publicado na área da utilização das ferramentas Web 2.0 no ensino das línguas estrangeiras.

Neste estudo de caso, Mills (2011) foca a sua atenção nas implicações da utilização das comunidades de prática no processo de ensino/aprendizagem. Este estudo apresenta um projecto baseado no uso do Facebook num curso de Francês de nível intermédio. O projecto em causa permitiu aos alunos obterem informação sobre a cultura francesa e criarem relações e conexões com o conteúdo do curso. Uma análise mais aprofundada mostrou como os alunos desenvolveram identidades por via da utilização da comunicação interpessoal, da apresentação e da interpretação. Os alunos criaram relações entre si e estabeleceram papéis através da sua participação na comunidade francófona. As interações entre os alunos, as publicações partilhadas, as

memórias escritas e os perfis de cada um foram analisados. O feedback fornecido pelos alunos sobre os tipos e a frequência das interações no Facebook, o valor, o interesse e os benefícios que eles atribuíram a esta ferramenta social para a aprendizagem do Francês também foram considerados no estudo.

O projecto contou com a presença de 17 alunos universitários (5 rapazes e 12 raparigas) inscritos num curso de Francês. Foi pedido aos alunos que criassem o seu perfil no Facebook e que interagissem três vezes por semana dentro dessa comunidade. Os alunos também tinham de apresentar um projecto, no final do semestre, que consistia em responder às seguintes questões abertas: 1) Como interagiu no Facebook durante o curso? 2) Quando publicou no Facebook prestou atenção à correcção gramatical e à escolha do vocabulário? Porquê ou porque não? 3) Gostou de usar o Facebook durante este curso? Porquê ou porque não? 4) Sente que o uso do Facebook foi uma experiência válida para aprender Francês? De que forma?

Mills (2011) analisou os dados da sua investigação à luz dos três grandes pilares da comunidade de prática: reportório partilhado, empenhamento mútuo, empreendimento conjunto. No que respeita ao reportório partilhado, nesta comunidade específica, este traduziu-se na participação, no compromisso e responsabilidade assumida numa simulação global de um contexto centrado na vida parisiense. Foi desenvolvida uma narrativa colectiva e à medida que os alunos iam criando os seus perfis online, interagiam com os membros da comunidade e publicavam as suas memórias como notas partilhadas no Facebook. Esta narrativa foi-se desenvolvendo pois os alunos foram investindo na comunidade que foi ganhando sentido, permitindo-lhes organizar, interpretar e dar coerência às suas experiências. Este contexto de aprendizagem autónoma serviu como um complemento ao ambiente da sala de aula, estabelecendo uma comunidade interactiva onde várias fontes e escolhas estavam disponíveis e na qual foi encorajada a reflexão colectiva e a interacção.

Quanto à questão do empenhamento mútuo, Mills concluiu que os alunos se envolveram na resolução de problemas e em pedidos de informação, aprofundando, desse modo, as suas relações dentro da comunidade e reforçando simultaneamente a sua identidade. A comunicação interpessoal e as interações sociais entre os membros ocorreram por intermédio de publicações, actualizações do perfil, partilha de ficheiros e comentários. Foi através da intersecção entre o social e o individual que as personagens foram ganhando significado.

Verificou-se também a presença do terceiro elemento que caracteriza a comunidade de prática, o reportório partilhado, pois os alunos publicaram uma variedade de produtos culturais dentro da comunidade, nomeadamente conteúdos visuais, áudio, escritos. Incluíram vídeos do youtube, artigos e imagens que, de algum modo, reafirmavam as características da sua identidade. A adesão à comunidade intensificou-se através da troca de fotos, músicas, vídeos, artigos de jornal, programas de televisão e pinturas.

Este projecto também contribuiu para cimentar a relação existente entre os alunos no contexto da turma, na sala de aula, pois providenciou a construção de um ambiente online independente mas que foi construído colectivamente (a comunidade Facebook) e no qual os alunos puderam partilhar aspectos culturais que eram explorados e discutidos no contexto das aulas. Foi, portanto, através da participação enquanto membros de uma comunidade, num ambiente de trabalho em rede, que os alunos conseguiram cultivar o sentido de pertença.

No que respeita à questão da correcção gramatical, embora tivessem sido planificadas e desenvolvidas em aula actividades sobre este tema, o projecto tinha como objectivo fundamental encorajar interacções sociais significativas e desenvolver o sentido de comunidade. Os alunos referiram que quando publicavam textos se preocupavam essencialmente que a mensagem fosse entendida pelos seus pares e era nesse contexto que se fixava a sua preocupação em termos da correcção linguística.

Este projecto permitiu à autora concluir que as ferramentas sociais proporcionam um ambiente virtual no qual os alunos se podem envolver no contexto social de uma comunidade de prática. Oportunidades para a troca de ficheiros multimédia sobre cultura, comprometimento num contexto comunicacional nos modos interpretativo, interpessoal e de apresentação, bem como na aprendizagem em autonomia, embora de forma colaborativa, dá a oportunidade aos professores de explorar o potencial das trocas e interacções sociais disponibilizadas pela tecnologia Web 2.0.

No plano dos estudos nacionais refiro a dissertação de Cristina Costa (2007) que realizou um estudo sobre o currículo no âmbito de uma comunidade de prática online de professores de língua inglesa, intitulada *Webheads in Action*. Esta comunidade era constituída por um vasto número de professores de Inglês, língua estrangeira, de diferentes nacionalidades e residentes em diferentes países. Estes professores pretendiam alargar a sua formação na área das tecnologias educativas. A investigadora acompanhou os membros da comunidade na sua actividade online ao longo de seis

semanas de observação e aplicou um mini-questionário aos participantes com três perguntas de resposta aberta que visavam complementar a informação obtida pela observação participante. Assim, a investigadora concluiu que as três dimensões inerentes às comunidades de prática, apontadas pela literatura: empenhamento mútuo, empresa conjunta, e reportório partilhado, estavam presentes na dinâmica da comunidade *Webheads*. Esta comunidade já estava constituída há vários anos, existindo um sentimento de unidade e de pertença entre os seus membros. Os membros da comunidade utilizavam o espaço virtual para a sua formação profissional e existia uma postura de reflexão e aprendizagem conjunta. Esta comunidade constituiu um meio eficaz para que os participantes pudessem aprender sobre o uso das tecnologias com as tecnologias. Quanto ao currículo que orientava a actividade da comunidade, este era flexível e baseado em contextos autênticos, um currículo que se ia construindo com e dentro da comunidade. A autora refere ainda que esta comunidade teve um papel fulcral na formação pessoal e profissional dos seus membros, influenciando a sua prática lectiva.

Os estudos referenciados bem como a literatura recente sobre a temática das tecnologias educativas, em particular das ferramentas Web 2.0, mostra-nos que a sala de aula da geração Net terá de ser de aprendizagem colaborativa e individualizada, de participação activa de todos os membros da turma. Deverá ser fortemente marcada por um processo contínuo de criação e partilha com grandes audiências.

Durante muito tempo, aquilo que se esperava do aluno era que ele fosse capaz de trabalhar de forma independente e apresentar produções a uma audiência restrita, normalmente o professor e os colegas de turma. Eram poucas as oportunidades de mostrar o trabalho desenvolvido, o empenho e a motivação aplicados para além das paredes da sala de aula ou da escola. Hoje o trabalho feito pelos alunos pode ter um significado real, autêntico para a vasta audiência que os lê e comenta. Isto também significa que é necessário repensar aquilo que pedimos aos nossos alunos para produzirem. O sentimento de partilha bem como o de pertença perpassam toda a teoria que se debruça sobre as questões da Web 2.0 na educação. Existe uma consciência de comunidade, a ideia de que toda a acção humana está subordinada pelo ambiente no qual se inscreve. As comunidades surgem em torno de identidade e valores partilhados.

Como nota final, Palloff e Pratt (1999, p. 32) destacam algumas características que evidenciam a formação de uma comunidade de aprendizagem online. São elas:

- interacção activa com o conteúdo e com a comunicação pessoal;
- aprendizagem colaborativa do tipo aluno-aluno e não do tipo aluno-professor;
- sócio-construção de significado;
- partilha de recursos entre alunos;
- troca de expressões de apoio e encorajamento entre alunos, bem como o desejo de avaliar criticamente o trabalho dos outros.

Uma CVA que tenha por base estes princípios poderá, no mesmo espaço e simultaneamente, proporcionar uma aprendizagem diversificada e diferenciada.



## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**



### **3.1. Opções Metodológicas**

O problema central do presente estudo é saber em que medida a construção e utilização de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, na disciplina de Francês, contribui para o desenvolvimento da capacidade de comunicação em língua estrangeira e desenvolve a autonomia dos participantes em termos da utilização pertinente de uma segunda língua.

Tendo em conta as questões de investigação a que procurarei responder, prefigura-se como adequada uma abordagem metodológica de carácter qualitativo, centrada na análise interpretativa da actividade desenvolvida pelos alunos, enquanto participantes numa CVA, e na descrição analítica de situações concretas de aprendizagem relacionadas com a sua utilização didáctica. Interessa, portanto, compreender de que forma a utilização desse artefacto tecnológico influencia e favorece o processo de ensino/aprendizagem do Francês.

Para uma fundamentação da perspectiva metodológica assumida, proponho-me sintetizar alguns dos traços estruturais da investigação qualitativa, designadamente no âmbito da sua aplicação a fenómenos sociais e, em especial, da esfera da educação.

Três características fundamentais da investigação qualitativa que assumem relevância neste estudo são apresentadas por Bogdan e Biklen (1992): a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal da investigação; interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza; o significado e o sentido são mais relevantes do que os resultados em si.

Ainda segundo Lewis e Ritchie (2003), os métodos qualitativos são usados para tratar questões que requerem um entendimento de um fenómeno social e do seu contexto, valorizando a interpretação do investigador e a compreensão que este tem do fenómeno em estudo. A investigação qualitativa preocupa-se em proporcionar um conhecimento profundo e interpretado do mundo social, através da aprendizagem sobre as circunstâncias sociais e materiais dos indivíduos, incluindo as suas experiências, as suas perspectivas e as suas histórias. Algumas das características da investigação qualitativa enunciadas por Lewis e Ritchie (2003) são as seguintes: contemplam amostras pequenas e propositadamente seleccionadas com base em critérios significativos; a recolha de dados implica um contacto próximo entre o investigador e os participantes, que inclui interacção, permitindo que aspectos emergentes sejam explorados; os dados são normalmente muito detalhados, fornecendo uma informação

rica e extensa; a análise está aberta a conceitos e ideias emergentes que podem conduzir a uma descrição e classificação pormenorizadas, permitindo identificar padrões ou desenvolver tipologias e explicações; os resultados tendem a focar-se na interpretação do significado social e a representar o mundo social dos participantes na investigação.

Sobre o papel do investigador na condução de estudos que seguem uma metodologia qualitativa, Flick (2005) declara:

“(...) os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjectividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação” (p. 6).

Em síntese, podemos afirmar que os métodos qualitativos são preconizados e considerados eficientes para abordar questões de investigação que requerem um entendimento de fenómenos sociais e dos seus contextos. Aqui não há preocupação com a generalização de resultados nem com a causalidade externa, já que o investigador é o verdadeiro protagonista da recolha de dados, dependendo de si, da sua sensibilidade e do seu conhecimento, muitos dos resultados obtidos. Como observam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), a compreensão distingue-se da explicação precisamente porque a primeira busca a causalidade interna, isto é, visa encontrar um sentido para os fenómenos como um todo, quer dizer, um sentido da totalidade.

“Outro aspecto comum às várias correntes metodológicas que podemos incluir dentro da metodologia qualitativa é a busca da globalidade e da compreensão dos fenómenos, ou seja, um enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Por outras palavras, estuda-se a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar, ao mesmo tempo que se parte sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e se situa mais nas peculiaridades do que na obtenção de leis gerais” (Almeida & Freire, 2007, p. 111).

Esta investigação segue uma metodologia qualitativa, incluindo um tratamento de dados essencialmente descritivo e numa lógica indutiva, em que o investigador assume um papel activo no processo de construção e análise do contexto a estudar. É de salientar a natureza eminentemente interpretativa dos resultados de investigação, dada a ênfase que se pretende colocar na perspectiva dos sujeitos e no significado a dar aos

materiais por eles produzidos. A metodologia qualitativa serve ainda outros propósitos desta investigação, na medida em que o estudo decorre ao longo de um tempo prolongado. Durante esse período, é fundamental o contacto e a interacção regulares com os intervenientes. Esse procedimento tem por objectivo compreender uma realidade educacional, enquadrada pelo projecto didáctico de construção de uma CVA, e estudar em profundidade um contexto específico de ensino/aprendizagem da disciplina de Francês. O foco incide na compreensão do fenómeno e do contexto, através da descrição holística de uma realidade, intenção que mobiliza um grande conjunto de dados e que, como tal, se inscreve na metodologia de estudo de caso. Segundo Duarte (2008):

“(…) O estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo a investigação de cada professor nas suas aulas (o que implica especial cuidado com os elementos objectivos a propor aos leitores). Mas tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo (…)” (p. 2).

Considero que a modalidade de estudo de caso é, com efeito, a que melhor traduz os contornos deste estudo. Circunscrevendo-se a uma turma de alunos do 7.º ano de escolaridade, o trabalho de investigação contempla a obtenção de dados empíricos provenientes de fontes diversas com o intuito de perceber como é que os jovens participantes comunicam na CVA e de que forma essa comunicação influencia o processo de ensino/aprendizagem do Francês. Nesse sentido, os dados são extraídos, quer do contexto da participação dos alunos na CVA quer do ambiente natural da sala de aula, incluindo todas as variáveis presentes e actantes que constituem ambos os contextos; para além de tentar saber que aprendizagens linguísticas fazem os jovens ao longo do projecto, interessa-me também analisar como se comportam e que relações estabelecem enquanto membros da comunidade virtual, ou seja, como interagem neste espaço virtual. Em suma, estuda-se e valoriza-se o processo, considerando-se os produtos elaborados como parte integrante desse processo.

A opção metodológica pelo design de estudo de caso ajusta-se às características de uma investigação em que está em jogo a procura de uma compreensão tão profunda quanto possível dos dados disponíveis, a observação detalhada dos fenómenos no seu contexto real e a preocupação de garantir o seu carácter unitário (Yin, 1994). Assim, um estudo de caso assume uma forma predominantemente narrativa e descritiva e rejeita a

separação entre o fenómeno e o contexto, pondo de lado qualquer intenção de controlo ou manipulação de variáveis.

Yin (1994) esclarece que a pesquisa de estudo de caso tem por norma combinar vários processos de recolha de informação, tais como observação participante, análise de documentos, questionários, entrevistas e outros. Em certo sentido, o grande trunfo da metodologia de estudo de caso reside na capacidade de usar múltiplas ferramentas no processo de recolha de informação. Por isso, o estudo de caso pode constituir um passo importante no desenvolvimento do conhecimento científico, ao permitir uma visão em profundidade de processos na sua complexidade contextual.

Qualquer metodologia de investigação tem de relacionar os dados a serem recolhidos e as conclusões a serem obtidas com as questões de investigação iniciais. A estruturação de um quadro teórico é considerada uma etapa de grande importância para operacionalizar o desenvolvimento de um estudo de caso e para o tornar mais explícito. Assim, Yin (1994) chama a atenção para cinco componentes do design de estudo de caso a tomar em linha de conta:

- As questões do estudo
- As proposições teóricas do estudo
- A(s) unidade(s) de análise
- A lógica de relação entre os dados e as proposições
- Os critérios de interpretação dos dados

Em geral, a unidade de análise e, portanto, o caso está relacionada com a forma como foram definidas as questões de investigação. Por outro lado, é a clara identificação do caso que permitirá estabelecer os limites da recolha de dados e da sua análise, isto é, que levará a uma correcta instrumentação do estudo. Por fim, a interpretação dos dados é assumida como um trabalho exigente e que requer grande persistência do investigador, na medida em que se rege, normalmente, pela procura de padrões num conjunto vasto de informações e no seu confronto com os pressupostos estabelecidos no quadro teórico do estudo.

Relativamente à chamada instrumentação da investigação, são de explicitar as principais técnicas de recolha de dados a utilizar no presente estudo e a respectiva justificação teórica. As ciências sociais têm lançado mão de um grande número de técnicas que são próprias do paradigma da investigação qualitativa. Uma possível forma de organizar os vários métodos de recolha de dados é proposta por Lessard-Hébert et al

(1990), que os distribuem em três grandes classes: o *inquérito*, sob a forma de questionário ou de entrevista, a *observação*, sob a forma externa ou participante, e a *análise documental*.

A metodologia aplicada neste estudo coordena três formas de recolha de dados: a entrevista, a observação participante e a análise documental.

### *A entrevista*

Existem vários tipos de entrevistas de acordo com as respectivas definições: a entrevista não estruturada é também conhecida como entrevista aberta ou não-directiva, na qual o entrevistador coloca questões durante uma conversa, podendo o entrevistado expressar a sua opinião com total abertura e liberdade; a entrevista estruturada é também denominada de entrevista directiva ou fechada, na qual o entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com perguntas pré-definidas, de resposta curta e objectiva; e a entrevista semi-estruturada também chamada de semi-directiva ou semi-aberta, em que há uma certa orientação mas deixa-se liberdade ao entrevistado para seguir a sua linha de pensamento, intervindo-se apenas em momentos necessários, pelo facto do entrevistado se desviar do assunto, da questão ou ainda por se pretender aprofundar alguns aspectos em particular.

A entrevista representa um dos mais importantes instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito de uma investigação qualitativa e o seu sucesso depende, em grande medida, do próprio entrevistador e da sua capacidade de interagir com o entrevistado, da sua habilidade em contornar e flexibilizar as questões no decurso das respostas que vai obtendo e do grau de intimidade e confiança que consiga estabelecer com o entrevistado. Como referem Legard, Keegan e Ward (2003), o investigador tem de ouvir, digerir e compreender as respostas dos participantes, com vista a decidir como obter uma informação em maior profundidade. É, sem dúvida, fundamental que o investigador consiga estabelecer uma boa relação de trabalho com os entrevistados, criando um clima de confiança e de à vontade. Para isso, é também necessário demonstrar respeito e interesse, sendo capaz de responder de forma flexível ao entrevistado, de demonstrar compreensão e empatia. A par da construção de um clima favorável, é importante planear um itinerário ou guião.

Segundo Legard et al (2003), referindo-se a Mason (2002), as diversas tarefas que fazem parte da realização de entrevistas são as seguintes:

“O entrevistador tem de, a todo o momento, ouvir o que lhe é dito e percebê-lo; compreender como a resposta se relaciona com as perguntas de investigação; estar preparado para ouvir contradições com o que foi dito anteriormente; decidir o que deve aprofundar e o que deve retomar mais tarde; decidir como colocar a próxima questão; estar atento a variantes, hesitações, emoções e sinais não-verbais; dar ritmo à entrevista; verificar o equipamento e lidar com quaisquer tipos de interrupções e distrações que possam surgir. Concentração e resistência são qualidades essenciais para lidar com todas estas exigências em simultâneo” (p. 143-144).

Neste estudo, optarei pela entrevista semi-estruturada pois pretende-se a compreensão de um fenómeno na sua globalidade, tendo em conta os pontos de vista dos participantes. A entrevista semi-estruturada permite, como refere Sousa (2005), para além de obtenção de informação do entrevistado, a averiguação de factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões e motivações. Todos estes aspectos são relevantes e podem contribuir para responder às questões de investigação formuladas, pois prendem-se com o “como” e o “porquê”, focos primordiais da investigação qualitativa.

Como explica Sousa (2005), “(...) a entrevista procura estudar variáveis complexas e mais ou menos subjectivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre o entrevistador e o entrevistado, que leva este a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas” (p. 247).

#### *A observação participante*

Falar de observação participante é trazer para primeiro plano o papel do investigador como instrumento principal da investigação e, em particular, a sua função única no âmbito da observação e da compreensão daquilo que observa. A observação participante parte do pressuposto epistemológico de que é possível observar “de dentro”, partilhando com os indivíduos e com os factos observados um certo mundo social, composto pelas mesmas situações e pela mesma realidade. Assim, a observação participante implica interacção entre observador e observado. O observador participante está preocupado em compreender um meio social e em estar integrado nas actividades das pessoas que nele actuam. Os dados incluem opiniões, perspectivas, significados, sentimentos e acções dos actores envolvidos no estudo e, como tal, a sua obtenção requer envolvimento do investigador. Trata-se de recolher a perspectiva interna e de obter impressões e percepções tal como estas são vividas pelos participantes.

Atkinson e Hammersley (1994) sublinharam a forte correlação que existe entre a observação participante e os estudos etnográficos. Mas reconheceram igualmente que, para muitos estudiosos, toda a investigação social é, em certo sentido, uma forma de observação participante pois é impossível estudar o mundo social sem se fazer parte dele. Deste ponto de vista, a observação participante não constitui apenas uma certa forma de recolha de dados mas será muito mais do que isso – um modo de estar no mundo característico dos investigadores sociais. Mais recentemente, Atkinson e Coffey (2003) analisaram a relação entre a observação participante e a entrevista, tendo em conta um debate antigo que procura atribuir primazia a um dos métodos sobre o outro. Em particular, contrariam a ideia de que aquilo *que se faz* tem mais importância do que aquilo *que se diz*, isto é, que observar tem a ver com as acções dos indivíduos, ao passo que entrevistar tem a ver com aquilo que as pessoas dizem acerca das suas acções. Indo para além da noção de triangulação, que se refere à preocupação de encontrar convergências e divergências entre os dados resultantes de diferentes fontes, estes autores defendem que a observação participante e a entrevista constituem elos de uma mesma cadeia: assim, as acções são compreensíveis na medida em que somos capazes de falar sobre elas e, por outro lado, o modo como falamos das coisas pode considerar-se uma acção. Por outras palavras, a entrevista e a observação participante funcionam como as duas faces de uma moeda. A vida social é algo que se desempenha e que se narra. Portanto, falar sobre os acontecimentos e viver os acontecimentos não pertencem a esferas distintas do significado social e não devem ser vistos como duas peças de um puzzle que precisam de se encaixar.

### *Análise documental*

A recolha de documentos relativos a um espaço ou a uma situação corresponde ao intuito de examinar e observar artefactos ou documentos publicáveis em diferentes suportes, incluindo o digital, muitas vezes criados pelos participantes ou disponíveis sob a forma de registos informativos acerca dos participantes e do contexto.

A expressão análise documental prende-se igualmente com a noção de análise de conteúdo, uma vez que os documentos recolhidos requerem o seu tratamento analítico e a interpretação dos mesmos segue procedimentos que se dirigem ao respectivo conteúdo e à relevância do mesmo para a construção de significados acerca dos fenómenos e do contexto.

Geralmente, a análise documental é entendida como uma técnica com funções de complementaridade relativamente a outras, como a observação e a entrevista. No entanto, de acordo com Lessard-Hébert et al (1990), a análise documental permite obter dados substanciais relativos a factos, a comportamentos e a tendências, pelo que a sua pertinência não deve ser reduzida a algo que se junta ao conjunto de dados a recolher.

Por outro lado, Neuendorf (2002) faz notar que a análise de conteúdo vai muito para além da análise de textos sob a forma escrita. Pode, de facto, aplicar-se a textos escritos, à transcrição de um discurso falado, a imagens visuais, a acontecimentos gravados, a ocorrências sonoras, etc. Além disso, é muito comum a dicotomia entre conteúdo e forma na análise dos elementos de uma mensagem. Os elementos formais de uma mensagem são aqueles que mais directamente se reportam ao meio através do qual a mensagem é estabelecida. No caso da investigação que me proponho desenvolver, dado o meio particular de comunicação que está em foco na produção da mensagem – uma Comunidade Virtual de Aprendizagem – os aspectos ligados à forma ganham importância acrescida. Assim, conforme salienta Neuenford (2002), embora a distinção entre conteúdo e forma possa ser importante, há que prestar especial atenção a algumas características dos documentos e mensagens produzidos pelos participantes pois poderão cair sobre uma zona de intersecção entre ambos. Isto significa que os traços de forma são muitas vezes elementos mediadores extremamente importantes das características do conteúdo.

### **3.2. Caracterização do Contexto**

#### *A escola*

A Escola Básica Integrada Professor Dr. Aníbal Cavaco Silva, Boliqueime, onde lecciono, situa-se em Boliqueime, uma vasta freguesia rural do concelho de Loulé, distrito de Faro, com cerca de 6.000 habitantes, os quais se distribuem por vários aglomerados populacionais dispersos. Esta escola conta com uma população escolar de cerca de 800 alunos distribuídos pelo primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Actualmente, no agrupamento de Escolas de Boliqueime leccionam 69 professores. No que diz respeito à oferta educativa, a escola proporciona, para além do

currículo normal existente, Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Programa Novas Oportunidades. As escolas deste agrupamento confrontam-se com a heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos, fruto da chegada de indivíduos de outras nacionalidades, como consequência dos sucessivos movimentos migratórios que se têm vindo a registar nas últimas décadas, que lhes colocam constantes desafios, aos quais tentam responder com propostas pedagógicas e didácticas diversas.

No caso da aprendizagem do Francês como língua estrangeira, existe uma preocupação com a situação actual desta disciplina no contexto escolar. De facto, mostra-nos a actual conjuntura que a introdução da língua espanhola no currículo escolar, como opção, em paralelo com a língua francesa, tem vindo a ganhar a preferência dos alunos. Este factor, conjugado com a circunstância de ser cada vez mais importante e recomendável que a utilização das TIC se torne transversal a todas as disciplinas e com a convicção de que essa utilização permite uma abordagem mais estimulante, diversificada e pertinente ao currículo de língua estrangeira, alimentaram a ideia da criação e implementação de uma comunidade virtual de aprendizagem numa turma de alunos do 7.º ano de escolaridade, na referida escola.

### *Os participantes*

O objecto deste estudo consiste num projecto pedagógico que contempla a criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem numa turma de 7.º ano de escolaridade, a frequentar a disciplina de Francês como segunda língua estrangeira, no ano lectivo 2009/2010.

Esta turma é composta por dez alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, seis raparigas e quatro rapazes, que serão identificados pelos códigos A1 a A10.

Estes alunos fazem parte de um grupo maior, o qual se divide entre os que aprendem Francês e os que aprendem Espanhol como segunda língua estrangeira. Na turma de Francês existe a particularidade de se encontrarem jovens de cinco nacionalidades diferentes: inglesa, francesa, alemã, ucraniana e portuguesa. Praticamente todos eles dominam a língua portuguesa, à excepção do aluno ucraniano (aluno A10) e do aluno inglês (aluno A9). No geral, a turma apresenta predisposição para aprender, receptividade e criatividade na apresentação dos seus trabalhos. O

aproveitamento escolar do grupo é regular, destacando-se três alunas com resultados acima do nível médio e três com aproveitamento mais fraco. Entre os alunos de nível fraco, encontra-se uma aluna (aluna A8) que revela dificuldades de relacionamento com os restantes colegas bem como algumas limitações no que respeita ao seu desempenho escolar na generalidade das disciplinas. Refira-se também o caso do aluno de nacionalidade ucraniana (aluno A10) que demonstrou alguma dificuldade de integração uma vez que chegou a Portugal no início do ano lectivo e, para além das barreiras linguísticas, devido ao seu incipiente conhecimento da língua portuguesa, tinha um temperamento tímido e reservado.

A decisão de implementar o projecto de desenvolver uma comunidade virtual de aprendizagem com esta turma prendeu-se essencialmente com dois factores: i) o reduzido número de alunos na turma, aspecto que contribui para tornar mais fácil a implementação de estratégias diferenciadas e para aumentar a possibilidade de dar um apoio individualizado a cada aluno na construção e desenvolvimento do projecto e ii) o gosto manifestado por este grupo pelo uso das tecnologias que se tornou claro nas primeiras conversas sobre o assunto, no início do ano lectivo. É também importante salientar que, ao implementar o projecto no primeiro ano de aprendizagem da língua estrangeira, se pretende introduzir um incentivo e um factor de motivação para a aprendizagem da língua francesa. Por outro lado, uma vez que na escola a constituição das turmas se mantém do 7.º ao 9.º ano, poder-se-á perspectivar a continuação do projecto, com os mesmos alunos, por mais dois anos.

### **3.3. O Projecto Pedagógico**

O projecto foi apresentado aos alunos no início do ano lectivo 2009/2010 bem como aos seus Encarregados de Educação, na primeira reunião que se realizou com os mesmos. Foi dado a conhecer, tanto aos alunos como aos seus Encarregados de Educação, que este trabalho seria alvo de um estudo no âmbito do mestrado em Ciências da Educação, na área das Tecnologias Educativas. Foi também referido que a Comunidade Virtual de aprendizagem a utilizar na disciplina de Francês seria um

espaço fechado, ou seja, os participantes seriam sempre convidados por mim a integrar a Comunidade e esta não estaria aberta ao público em geral.

Foi decidido que se negociaria com os alunos a frequência de utilização da plataforma digital em contexto de sala de aula uma vez que a escola dispõe de um conjunto de computadores portáteis e de ligação à Internet. Previa-se que a utilização da plataforma viesse a estar essencialmente ligada ao conjunto de actividades que tivessem lugar na sala de aula e aos conteúdos leccionados.

As actividades a desenvolver na CVA implicariam a utilização da língua francesa, a publicação de imagens, vídeos relacionados com a cultura francófona e a publicação de vídeos gravados em sala de aula aquando da prática da expressão oral. Com isto, pretendia-se que este espaço se tornasse o mais completo possível no que diz respeito à abrangência das competências a desenvolver nesta disciplina: compreensão oral e escrita; produção oral e escrita.

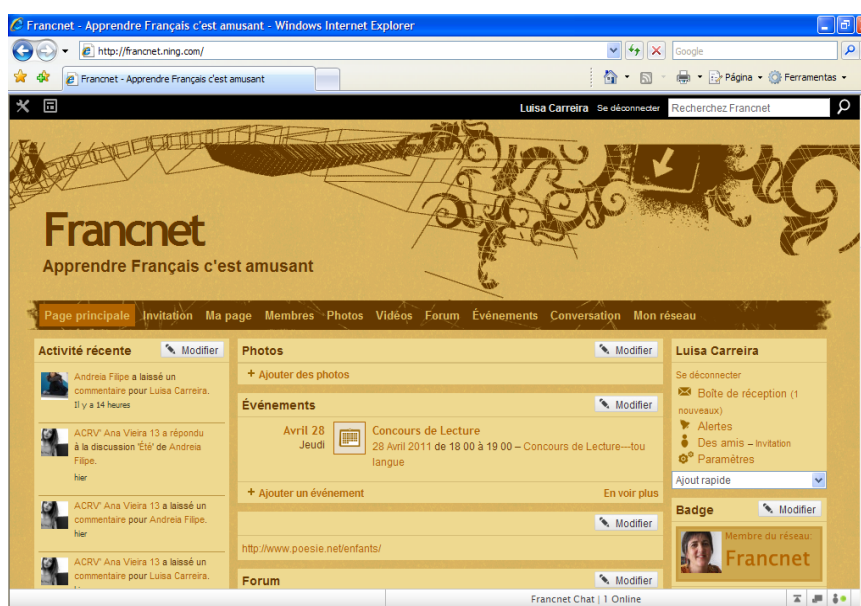
Por parte dos alunos, foi imediata a aceitação e a expressão de vontade em participar no projecto. Os Encarregados de Educação concordaram com a participação dos seus educandos no projecto. Foi-lhes ainda solicitada, por escrito, a autorização para a participação dos alunos em gravações de vídeo nas aulas de Francês (Anexo 1). Todos os Encarregados de Educação concederam a autorização solicitada.

#### *A Comunidade Virtual de Aprendizagem – Francnet*

Para desenvolver este projecto pedagógico os principais requisitos necessários passaram pela procura de uma ferramenta que permitisse a criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem que fosse fácil de utilizar e com características próximas de outros espaços virtuais usados frequentemente pelos jovens para comunicarem. Pretendia-se também que este espaço possibilitasse um armazenamento dos produtos nele publicados de forma a construir um repositório de informação e uma memória individual e colectiva dos alunos, permitindo uma percepção do processo de aprendizagem e da sua evolução. Um outro requisito fundamental seria a língua em que a CVA pudesse ser construída, neste caso, a língua francesa. O ambiente NING reúne as características previamente mencionadas e, portanto, foi o escolhido para pôr em prática este projecto. Estava também garantido que a escola dispunha de ligação à Internet e de um número de computadores suficiente para permitir o trabalho regular na CVA, ao longo do ano lectivo.

O projecto estabelece como desejável que os alunos acedam com bastante regularidade à plataforma sediada em <http://francnet.ning.com>. Apesar do conhecimento da língua estrangeira ainda ser relativamente incipiente para estes jovens (7.º ano de escolaridade, iniciação à língua francesa), espera-se que sintam interesse e vontade de participar nas actividades inerentes à utilização da CVA e que essa motivação os leve a encontrar formas de ultrapassar o seu incipiente domínio de vocabulário ou de estruturas fráscas de língua francesa.

O ambiente digital – a plataforma NING – na qual será criada uma CVA designada por *Francnet* (justaposição dos termos Français e Internet) permitirá que cada aluno crie um espaço individual dentro do espaço colectivo. Assim, cada um terá a sua página pessoal que, ao mesmo tempo, será partilhada por todos. Na sua página, cada aluno poderá publicar textos, fotos, filmes, músicas, criar discussões, anunciar eventos, etc. Todos os participantes terão a possibilidade de deixar comentários nos perfis uns dos outros, oferecer uma lembrança ou deixar uma imagem ou sugestão sobre o conteúdo da página de um colega. Será possível ainda ver o número de vezes que cada vídeo, imagem ou comentário é visitado e em que momento do dia. Todas as fotografias, vídeos e comentários ficarão arquivados na plataforma e poderão ser visualizados sempre que os participantes assim o desejarem. Na página principal poder-se-á ver toda a actividade recente que vai sendo feita pelos participantes. Haverá ainda a possibilidade de enviar correio electrónico através da plataforma, conversar em tempo real e participar em fóruns de discussão.



**Figura 2. Página principal da comunidade *Francnet***

## *Objectivos*

O projecto organiza-se, tendo em conta o pressuposto de que a utilização das ferramentas Web 2.0, nomeadamente das CVA, permite aumentar a qualidade e a eficácia da aprendizagem, uma vez que esta aparece relacionada com o resto da vida pessoal e social dos alunos e não só com o domínio cognitivo de competências e destrezas linguísticas. Existe também a convicção de que a imersão numa CVA significa uma aprendizagem como participação numa prática, considerando que os grandes pilares da comunidade de prática – reportório partilhado, empenhamento mútuo, empreendimento conjunto – irão proporcionar um envolvimento mais efectivo e abrangente dos alunos na aprendizagem que se estenderá para além das paredes da escola e dos horários pré-estabelecidos para a disciplina.

Pretende-se que, mais do que um prolongamento do espaço de sala de aula, esta CVA proporcione a interacção directa entre os alunos e, conseqüentemente, propicie o trabalho colaborativo, a autonomia e a interacção num contexto que diverge do processo tradicional de aprendizagem.

Downes (2007) destaca que a actividade de aprendizagem nas comunidades é na sua essência uma conversação entre os sujeitos participantes. Esta não consiste apenas em troca de palavras e possui características importantes que conduzem à interacção entre os membros, criando a possibilidade do envolvimento dos sujeitos num processo de aprendizagem individual e colectiva. O contexto ganha pois uma posição de destaque nesta abordagem, uma vez que ela preconiza não só a criação como a distribuição de conteúdos. Assim, o projecto de criação e desenvolvimento da CVA visa gerar um espaço de diálogo entre os alunos participantes, voltado para a construção da identidade, a colaboração, a autonomia e a partilha de conhecimento.

Este projecto pedagógico está articulado com os objectivos do currículo e com a planificação anual da disciplina. No entanto, não será demais sublinhar que a aprendizagem se faz em múltiplos contextos e que os ambientes de aprendizagem não são estanques. Assim, a comunidade *Francnet* integra-se num conceito de aprendizagem abrangente e que tem em conta o indivíduo e o seu(s) contexto(s), aproximando-se também da aprendizagem não formal, no sentido daquela que ocorre fora do âmbito escolar através das trocas de saberes e experiências com os outros e em momentos diversos, ao longo do tempo.

## *Estratégias*

Com o objectivo de tornar a aprendizagem da língua mais efectiva e afectiva, levando os alunos a comunicarem entre si, a publicarem em língua francesa aquilo que lhes é mais próximo, a utilizarem o espaço da CVA de acordo com as suas disponibilidades de tempo e motivação, a partilharem informação pertinente sobre a língua e cultura francesas, será negociada com os alunos a forma de participação neste espaço.

Por exemplo, irei propor que os alunos pesquisem e publiquem, entre outros materiais e documentos, *clips* de música francesa, fotos de monumentos franceses, fotos de personalidades francesas ligadas ao desporto, à política, à moda, ao mundo da música e vários textos sobre si próprios. Será igualmente usada a possibilidade de fazermos filmagens em vídeo de determinadas actividades, em contexto de sala de aula, para serem publicadas na CVA. Instituirei ainda a publicação de uma rubrica designada por “devinette”. Neste espaço, serei eu a colocar, com uma periodicidade mais ou menos regular, uma adivinha à qual os alunos poderão responder, ao longo de uma semana. Esta adivinha deverá ser respondida em Francês, da forma que os alunos acharem mais adequada.

Pretendo vincar bem a importância do feedback regular quer por parte da professora, quer por parte dos alunos às diversas contribuições oferecidas pelos membros da CVA. Finalmente, prevejo que a utilização da CVA em contexto de sala de aula se faça com uma periodicidade mais ou menos quinzenal. Os alunos serão incentivados a participar na CVA fora do contexto escolar e para além do seu horário lectivo, nos momentos que julgarem mais oportunos. Como professora e membro da comunidade comprometo-me a dar um feedback diário às publicações dos alunos na comunidade *Francnet*.

## *A articulação da actividade na CVA com o currículo de Língua Francesa*

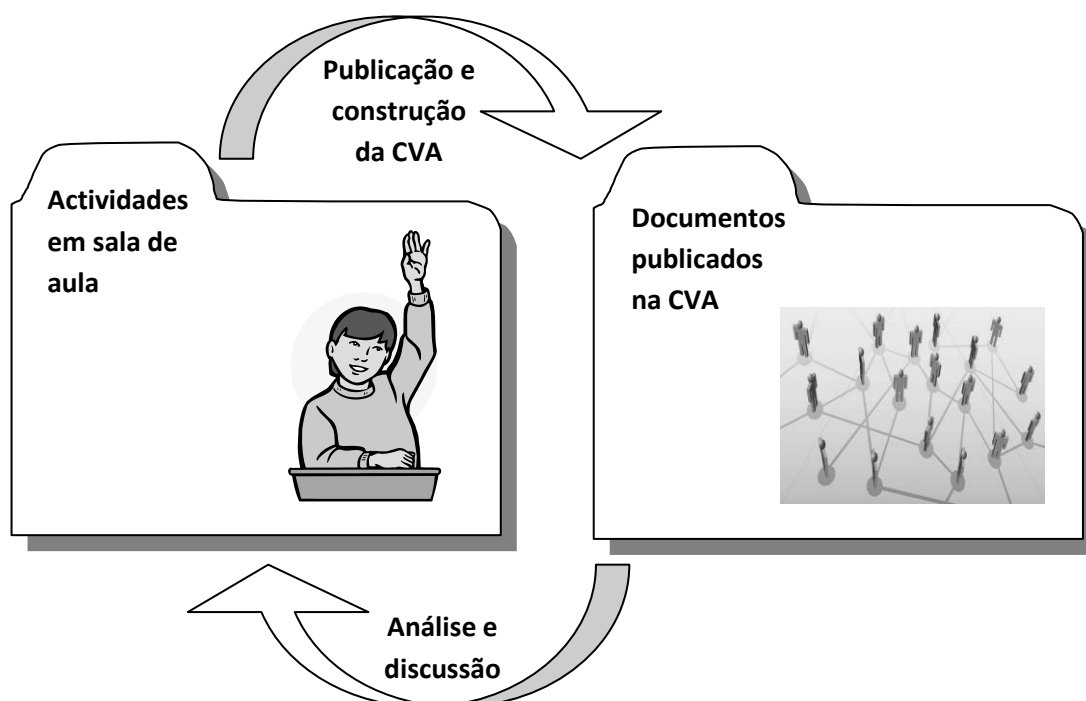
Esta comunidade é também criada com o objectivo de contribuir para desenvolver as competências básicas de comunicação preconizadas pelo programa da disciplina de Francês, ou seja, compreender, interagir, produzir e saber aprender, proporcionando a todos os seus elementos, um espaço de partilha e de interacção conducente a um maior contacto com a língua e cultura francesas. Delineei, portanto, um plano pedagógico que teve em conta a escolha dos temas a tratar e a sua publicação, a informação de base a

disponibilizar aos alunos e a periodicidade de utilização da plataforma em contexto de sala de aula. É de referir que as actividades a desenvolver são pensadas, tendo em conta uma interligação entre os conteúdos leccionados em contexto de sala de aula e as produções a realizar e a publicar na plataforma.

Tendo por base a planificação anual dos tópicos curriculares a tratar na disciplina de língua francesa, nível de iniciação, elaborei um plano de trabalho a implementar no âmbito deste projecto, sintetizado no quadro seguinte (Quadro 2).

Como se pode ler no Quadro 2, as actividades a desenvolver na Comunidade Virtual constituem, na maioria das situações, uma articulação entre aquilo que será tratado em contexto de sala de aula e o processo autónomo de aprendizagem da língua estrangeira. A CVA permitirá repensar a questão da aprendizagem confinada a um tempo e um espaço pré-determinado.

As actividades no contexto da CVA irão sendo enriquecidas à medida que os conhecimentos de língua francesa dos alunos se ampliam e aprofundam. Se, por um lado, se consideram actividades a ser desenvolvidas em aula e depois publicadas na CVA para que fiquem disponíveis a todos os intervenientes, o caminho inverso também pode ser trilhado, ou seja, documentos publicados na CVA poderão ser alvo de análise e de trabalho na sala de aula (Figura 3). Este movimento pendular permitirá que os alunos sintam a CVA como um espaço seu e ao mesmo tempo um espaço integrado no processo de ensino/aprendizagem e no contexto escolar tradicional.



**Figura 3. A interacção entre a aula de Francês e a participação na CVA**

Unidade didáctica	Objectivos	Actividades no contexto CVA	Data
<p><b>A apresentação de si próprio</b></p> <p>Saudação</p> <p>Apresentação (nome, idade, nacionalidade, data e local de nascimento, morada)</p>	<p>Produzir enunciados simples, orais e escritos. Ouvir/falar em situações de comunicação. Promover uma dinâmica de interacção entre participantes.</p> <p>Estimular a capacidade de concentração e o espírito crítico durante a produção oral.</p> <p>Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.</p>	<p><b>Act 1</b> - Produção e publicação de um texto de apresentação e de fotos dos alunos</p> <p><b>Act 2</b> - Filmagem e publicação de pequenos vídeos de apresentação de cada aluno produzidos na aula</p> <p><b>Comentários</b></p>	1.º Período
<p><b>Passatempos, gostos e preferências</b></p>	<p>Produzir enunciados orais e escritos. Praticar a expressão oral e escrita. Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.</p>	<p><b>Act 3</b> - Filmagem e publicação de vídeos em que cada aluno expressa os seus gostos e preferências</p> <p><b>Act 4</b> - Redacção de um texto colectivo para uma canção RAP, interpretada pelos alunos, sobre as suas preferências relativamente à escola</p> <p><b>Act 5</b> – Filmagem e publicação do RAP interpretado pelos alunos</p> <p><b>Comentários</b></p>	2.º Período
<p><b>A família</b></p> <p>Descrição da composição do agregado familiar</p>	<p>Adquirir vocabulário sobre os elementos constituintes da família. Descrever a família. Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.</p>	<p><b>Act 6</b> - Publicação de um texto escrito sobre a família</p> <p><b>Comentários</b></p>	2.º Período
<p><b>As rotinas</b></p> <p>A rotina familiar</p> <p>A rotina escolar</p>	<p>Apreender vocabulário e outras estruturas fráscas sobre as rotinas. Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.</p>	<p><b>Act 7</b> - Descrição escrita da rotina familiar e escolar</p> <p><b>Act 8</b> - Construção de diálogos e interpretação e publicação dos mesmos</p> <p><b>Comentários</b></p>	3.º Período

**Quadro 2. Plano de actividades de articulação entre o currículo e a CVA**

Unidade didáctica	Objectivos	Actividades no contexto CVA	Data
<b>Datas Festivas</b> Natal Carnaval Páscoa Aniversário	Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de votos alusivos às diferentes datas festivas. Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.	<b>Act autónomas</b> - Redacção de pequenos textos alusivos às datas festivas. Redacção de frases de votos  <b>Comentários</b>	1.º, 2.º, 3.º Períodos
<b>Cultura francesa</b> Monumentos Paisagens naturais Cantores Actores Gastronomia	Promover uma dinâmica de participação e partilha Conhecer alguns aspectos da cultura francesa. Promover uma dinâmica de interacção através da publicação de comentários.	<b>Act autónomas</b> - Pesquisa e publicação de imagens e vídeos sobre França e a cultura francesa  <b>Comentários</b>	1.º, 2.º, 3.º Períodos

Quadro 2. Plano de actividades de articulação entre o currículo e a CVA (Continuação)

Como refere Scherer (2008, p. 2),

“(…) a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem não promove o abandono dos espaços presenciais, uma vez que, possuindo estéticas diferentes, pode-se, ao habitar o ambiente virtual melhor habitar o espaço presencial e vice-versa.

Uma comunidade virtual, devido aos movimentos e recursos tecnológicos de que dispõe, pode contribuir para a formação de um sujeito mais colaborativo e cooperativo, pois num ambiente virtual de aprendizagem, dificilmente estamos ou queremos estar sozinhos”.

Em síntese, para além das características de portfolio, permitindo aos intervenientes aperceberem-se da evolução das suas aprendizagens, a CVA deverá ser também um contributo para um processo activo, diversificado e participado da aprendizagem, desenvolvendo e valorizando o sentido de identidade, de colaboração e de pertença. A perspectiva privilegiada no QEQR é orientada para a acção e a aprendizagem das línguas é considerada uma preparação para uma utilização activa da língua para comunicar, tendo sempre em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

### **3.4. Procedimentos Metodológicos de Recolha e Análise de Dados**

A recolha e análise de dados terá por base um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitem obter evidências acerca das características particulares da participação dos alunos numa Comunidade Virtual de Aprendizagem e que permitam igualmente uma análise detalhada dessa participação e das suas implicações sobre o processo de aprendizagem da língua francesa. Recorrerei, assim, a três técnicas de recolha de dados: num 1º momento, efectuari uma recolha sistemática de documentos e materiais produzidos pelos sujeitos participantes no contexto da comunidade *Francnet* e farei uma observação participante da actividade dos alunos em sala de aula, com especial enfoque sobre a realização de propostas de trabalho relacionadas com a construção da CVA; num 2º momento, irei realizar entrevistas semi-estruturadas aos alunos participantes, procurando conhecer as opiniões, impressões e avaliações dos

alunos acerca do papel desempenhado pela utilização da comunidade *Francnet* na sua relação com a língua francesa e no seu desempenho escolar na disciplina de Francês.

### *A recolha documental*

A produção de documentos escritos e orais, durante todo o processo de ensino-aprendizagem do Francês, ao longo do ano lectivo, será um dos elementos de especial relevância para a obtenção de informações acerca do desenvolvimento da capacidade de comunicação dos alunos em língua francesa. Parece, pois, evidente que a análise de conteúdo desses documentos seja um dos procedimentos a ter em conta neste estudo. Esses documentos terão características diversas e serão criados mediante opções específicas que se prendem com a crescente autonomia dos alunos relativamente ao domínio da utilização da plataforma e, concomitantemente, ao domínio da língua francesa. Os documentos serão produzidos pelos alunos a partir das seguintes indicações: (i) segundo uma temática e uma organização textual pré-definida, sob a minha orientação, e que se prenderá com as directrizes do currículo, isto é, *registos temáticos dirigidos* (ii) documentos escritos espontâneos, aos quais chamarei *registos comunicacionais não-dirigidos*, que não serão sujeitos à minha intervenção enquanto professora de língua estrangeira e que se prenderão com a participação autónoma dos alunos na CVA, (iii) *podcasts* (vídeo e áudio), gravados no espaço da aula e publicados na plataforma.

Será feita uma primeira análise ou redução dos dados, que conduzirá à triagem das informações significativas, tendo em conta as questões de investigação enunciadas. Em função da quantidade de registos produzidos, nomeadamente no que diz respeito a todos os documentos publicados na comunidade *Francnet*, durante o período de investigação, deverá ser feita uma selecção daqueles que ilustram a interacção dos membros da comunidade entre si e com a própria CVA. Será também tida em linha de conta a variedade de documentos produzidos e publicados pelos alunos, reconhecendo-se a pertinência de seleccionar registos diversificados, incluindo os de produção escrita individual e colectiva, os de produção oral individual e colectiva, os registos comunicacionais síncronos e assíncronos.

### *A observação participante*

A observação será um procedimento central no contexto das aulas de Francês em que assumirei o papel de professora da turma, isto é, farei parte integrante do contexto educacional que irá ser estudado. Como professora, é minha preocupação apoiar e estimular os alunos a realizar com êxito as tarefas propostas, que assumirão diferentes formatos e implicarão, regra geral, trabalho individual e em pequenos grupos. Várias das tarefas a propor darão espaço aos alunos para o desenvolvimento da sua criatividade e, nesse sentido, o meu papel será essencialmente o de fomentar a criação, o de proporcionar um ambiente de trabalho produtivo e o de monitorizar o desenvolvimento do trabalho, ajudando a superar dificuldades ou solicitando possíveis aperfeiçoamentos e melhorias.

Caber-me-á igualmente criar momentos de trabalho com toda a turma, organizar a apresentação de novos conhecimentos, a explicação de aspectos morfo-sintáticos da língua francesa e períodos de sistematização de conteúdos.

A minha observação da actividade dos alunos em sala de aula será conduzida em torno da tentativa de captar os factos tal como são entendidos pelos participantes. Será particularmente relevante para este estudo a observação das aulas que se articulam directamente com a participação dos alunos na comunidade *Francnet*, isto é, aquelas em que irei propor tarefas que de alguma forma se reflectem em actividade de publicação e intervenção na CVA. Estarei especialmente atenta às dificuldades dos alunos, aos seus modos de apropriação e execução das propostas de trabalho, à sua capacidade de utilização da língua francesa como veículo de comunicação, ao conhecimento que revelam na oralidade e na escrita do Francês, ao seu poder criativo, à forma como fazem uso da comunicação verbal e não verbal e aos significados que atribuem a aspectos da cultura francesa.

O sistema de observação a adoptar será do tipo narrativo (Lessard-Hébert et al, 1990). Isto significa que o registo escrito dos dados da observação será efectuado na linguagem do quotidiano, por norma retrospectivamente, após a observação participante de cada aula. Assim, farei uma compilação das notas de observação que serão registadas no final de cada aula, sob a forma de diário de bordo. Estas notas servirão para registar reacções e comportamentos dos alunos, enquanto trabalham em tarefas relacionadas com a comunidade *Francnet*, sob a forma de um texto pessoal que narra acontecimentos significativos, à luz do quadro teórico do estudo e das questões que o orientam.

### *As entrevistas*

As entrevistas semi-estruturadas serão realizadas individualmente, no final do ano lectivo (previsivelmente na última semana de aulas do 3.º Período lectivo), aos alunos da turma envolvida no projecto. Como a turma é constituída por um número reduzido de alunos, considero que será exequível e interessante entrevistar todos os participantes.

As entrevistas semi-directivas serão conduzidas por mim, a partir de um guião previamente delineado (Anexo 2) e decorrerão num local em que os alunos possam ter um computador ligado à Internet, iniciando-se o diálogo com a página da comunidade *Francnet* aberta para que o aluno possa consultá-la e mostrar, sempre que ache necessário ou pertinente, aquilo de que estiver a falar.

Será feita a transcrição integral das entrevistas realizadas aos alunos da turma. As transcrições serão posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo. A interpretação do conteúdo será feita com base na decomposição das mesmas, tendo como suporte os objectivos do estudo. Para a categorização dos dados serão ponderadas as questões de investigação e a própria evidência recolhida. Assim, foram estabelecidas categorias de análise à priori, que serão susceptíveis de reajustamentos e possíveis reformulações, de acordo com o material a analisar, permitindo o aparecimento de categorias ou traços emergentes. O quadro que se segue sumariza as dimensões a estudar e as respectivas categorias a utilizar na codificação dos dados das entrevistas (Quadro 3).

Para a construção das categorias, foram observadas as recomendações de Bardin (1997), que passarei a referir. A *exclusão mútua* implica a não repetição de um aspecto em mais do que uma categoria. No entanto, tendo em conta que a análise de dados é de natureza qualitativa e que há uma relação e uma clara proximidade entre as categorias definidas, o importante será não existirem ambiguidades. A *objectividade* pretende uma definição clara das variáveis a observar assim como um rigor na transcrição do conteúdo, a qual deverá ser exacta. A *pertinência* prende-se com a relação que os dados têm com o problema de investigação, ou seja, de que forma estes respondem ao problema e às questões colocadas pelo investigador. A *homogeneidade* consiste na distribuição dos dados pelas várias dimensões, a qual deverá ser equilibrada para que haja uma cobertura dos diversos elementos que compõem as várias categorias e para que todas sejam dissecadas de forma justa. A *produtividade* reporta-se aos resultados que se espera serem férteis no que respeita às respostas que fornecem para o conjunto de categorias definido.

Dimensão	Categorias
<p><u>A Comunicação na CVA</u></p> <p>Caracterizar as diferentes formas de comunicação (verbal e não verbal) mediada pelo computador e por outras ferramentas digitais.</p>	<p>Vantagens e dificuldades da comunicação na CVA</p> <p>Formas de comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Não verbal</li> <li>• Síncrona</li> <li>• Assíncrona</li> </ul>
<p><u>Aprendizagem da língua e cultura francesas na CVA</u></p> <p>Identificar as aprendizagens realizadas pelos alunos relativamente a aspectos da língua e da cultura francesas, incluindo o interesse e o gosto pela disciplina, o domínio do vocabulário e a utilização da língua estrangeira como veículo de comunicação.</p>	<p>Aprendizagens feitas ao nível da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• cultura francesa</li> <li>• língua francesa (vocabulário, estruturas gramaticais)</li> <li>• gosto pela disciplina</li> </ul>
<p><u>A participação na CVA como processo de aprendizagem.</u></p> <p>Conhecer as motivações para a participação dos alunos, o significado que atribuem a essa participação.</p>	<p>Participação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações</li> <li>• Significado/sentido</li> </ul>
<p><u>A memória colectiva</u></p> <p>Averiguar que papel desempenha a CVA na construção de um reportório partilhado no tempo e no espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho do grupo-turma (no contexto escolar global e na disciplina de Francês)</li> <li>• A análise retrospectiva das produções</li> </ul>
<p><u>A identidade</u></p> <p>Identificação da relação entre a construção da identidade e o processo de aprendizagem da língua francesa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação e partilha de conteúdos sobre si</li> <li>• Sentimento de pertença</li> </ul>

### Quadro 3. Dimensões e categorias de análise das entrevistas

No caso da presente investigação, apesar das categorias terem sido definidas à priori, admite-se que serão feitos reajustes à posteriori para melhor compreensão dos dados e assumindo que poderão surgir elementos importantes e não previstos mas significativos para o estudo.

## **CAPÍTULO IV**

# **ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS**



Neste capítulo dedicar-me-ei à análise dos dados obtidos através de: 1) recolha documental das produções e intervenções dos alunos na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet*, 2) observação participante conduzida no ambiente de sala de aula (como professora-investigadora) e 3) entrevistas semi-estruturadas feitas aos alunos no final do ano lectivo.

Sendo que esta se trata de uma investigação participada, a observação e a compreensão de todo o processo de ensino/aprendizagem em estudo foram baseados num cruzamento entre o espaço virtual e o espaço presencial, assumindo o pressuposto de que estes não se exceptuam, antes proporcionam um benefício recíproco. O trabalho realizado no espaço da sala de aula foi planeado, tendo em conta a existência e a organização do espaço virtual e vice-versa. Ao longo de todo o ano lectivo, foi sendo criada uma dinâmica de relação e interligação entre os dois espaços de aprendizagem e, ora as actividades de sala de aula se tornaram produtos publicados na Comunidade Virtual de Aprendizagem, ora as publicações na CVA se tornaram objecto de análise e ponto de partida para actividades a realizar na sala de aula.

A análise dos dados e a apresentação de resultados do estudo distribui-se por duas secções principais: i) a actividade na comunidade virtual de aprendizagem *Francnet* e ii) o projecto pedagógico do ponto de vista dos alunos. A primeira secção descreve as características principais da actividade dos alunos no âmbito da utilização da CVA, subdividindo-se entre as actividades associadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula, subordinadas aos temas curriculares de Francês, e as produções e participações espontâneas dos alunos no contexto da CVA em situações extra-aula. Em particular, explicarei em detalhe a forma como se fez a articulação entre a comunidade virtual e os temas curriculares de Francês. Apresentarei igualmente evidências dos modos de participação dos alunos no ambiente da comunidade *Francnet*, em momentos exteriores às aulas de Francês, em função das potencialidades e funcionalidades da plataforma NING utilizada. As evidências incluídas na análise dos dados resultantes da observação participante e da recolha documental terão a forma de descrições e interpretações de factos, reproduções de documentos publicados online pelos alunos (apresentados sob a forma de imagens obtidas pela execução de *print-screens* da plataforma) e reproduções de textos e mensagens elaborados pelos alunos (importados da plataforma). Tendo em conta que estes alunos se encontram no seu primeiro ano de aprendizagem da língua francesa, o seu domínio das estruturas morfo-sintácticas é ainda elementar. Como é normal, as suas mensagens e produções escritas em Francês têm por isso incorrecções

formais. Este aspecto foi considerado uma parte integrante do processo de aprendizagem e, como tal, os registos publicados pelos alunos que são transcritos espelham este facto, dado que considere importante reproduzir fielmente as palavras e também as marcas gráficas usadas pelos alunos na CVA.

A segunda secção refere-se à análise de conteúdo das entrevistas feitas aos alunos no final do ano lectivo e incide sobre os pontos de vista dos mesmos relativamente ao trabalho realizado na disciplina de Francês, com especial incidência sobre a sua participação e envolvimento na comunidade *Francnet*.

O guião da entrevista, composto por vinte perguntas semi-abertas, foi construído, em torno dos seguintes tópicos abrangentes: (i) formas de comunicação usadas pelos participantes na CVA (síncrona, assíncrona, verbal, não verbal), (ii) aprendizagens realizadas ao nível da língua e cultura francesas (quais e como), (iii) utilização da língua francesa na CVA (dificuldades e vantagens), (iv) relação com a disciplina de Francês.

Feita a transcrição das entrevistas, a sua análise foi conduzida de acordo com cinco dimensões e respectivas categorias, tal como se apresentou no capítulo anterior e que sumariamente se enunciam:

- (i) A Comunicação na CVA – dentro desta primeira dimensão, encontram-se seis possíveis formas de comunicação no interior da CVA.
- (ii) Aprendizagens da língua e cultura francesas – aprendizagens dos alunos durante a utilização da CVA, quer ao nível da língua quer ao nível da cultura francesa e relação entre a participação na CVA e o gosto pela disciplina de Francês.
- (iii) A participação na CVA como processo de aprendizagem – motivações dos alunos para participar na CVA, sentido atribuído a essa participação; relação entre essa participação e a aquisição de competências e conhecimentos.
- (iv) A memória colectiva – o reportório partilhado na CVA e a influência sobre o processo de aprendizagem.
- (v) A identidade – o sentimento de pertença dos alunos no contexto da CVA e a relação com a construção da identidade.

#### **4.1. A Actividade na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet***

Nesta secção irei fazer a descrição e análise dos dados relativos à utilização da comunidade *Francnet* em dois ambientes: (i) o ambiente que se insere na sala de aula de Francês e que se rege pelo tratamento de um conjunto de temas previstos no currículo da disciplina e (ii) o ambiente de participação espontânea e autónoma dos alunos da turma para além do espaço da aula de Francês.

No que respeita à participação na comunidade *Francnet*, importa mencionar que dos dez alunos que compõem a turma, apenas oito se inscreveram na plataforma, tornando-se membros da comunidade (alunos A1 a A8). Os alunos A9 e A10 não aceitaram o convite para se inscreverem; o aluno A10 exprimiu receio e falta de confiança em experimentar mais uma situação nova para ele (por ser imigrante recém-chegado); o aluno A9 não se registou por considerar que a participação na comunidade lhe traria um acréscimo de trabalho na disciplina que não lhe pareceu proveitoso.

Os oito membros da comunidade tiveram graus de envolvimento distintos. Dois dos elementos mantiveram-se numa posição periférica e relativamente passiva (alunas A7 e A8). Os alunos A1 a A6 revelaram uma participação bastante regular e activa. Apesar dos diferentes graus de intervenção dos alunos na comunidade, todas as actividades previstas e realizadas em contexto de sala de aula foram desenvolvidas por todos os alunos da turma, incluindo os que não se inscreveram na *Francnet*.

A análise dos dados referentes à utilização da CVA incluirá relatos da actividade desenvolvida em sala de aula, tendo por base as notas que coligi, no final das aulas, sobre episódios ou acontecimentos que envolveram a participação e a exploração da plataforma.

##### **4.1.1. A *Francnet* e os temas curriculares de Francês**

###### *A apresentação de si próprio*

Um dos primeiros temas do currículo da disciplina de Francês no nível de iniciação é a “saudação e apresentação de si próprio”. Este tema foi leccionado nas aulas, utilizando suportes escritos e orais. Depois dos alunos terem interiorizado as expressões frásicas e a pronúncia relativamente a esta temática, foi-lhes pedido que

redigissem um texto sobre a sua apresentação no qual deveriam referir, em especial, o nome, a idade, o local onde moram e a nacionalidade (Actividade 1). Os alunos eram livres de complementar a informação com outros dados que achassem pertinentes acerca de si próprios. Cada um dos textos, acompanhado de fotografias dos alunos, foi publicado na plataforma. Essa publicação teve como objectivo partilhar a informação com os outros membros da comunidade e permitir interacção entre todos através de comentários e apreciações.

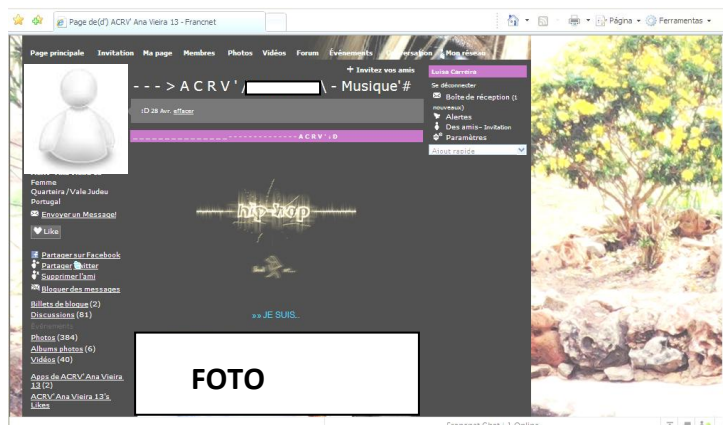
Um exemplo da articulação entre a actividade de sala de aula e a actividade na CVA desenvolvida para além da sala de aula corresponde ao caso da aluna A1 cujas produções se descrevem em seguida. Na aula em que foi proposta a todos os alunos a escrita de um texto sobre a apresentação de si próprio, esta aluna redigiu um rascunho no seu caderno onde referiu as informações essenciais para se apresentar. Posteriormente, acedeu à *Francnet* e digitou directamente o texto da sua apresentação no espaço da sua página pessoal (Figura 4). Mais tarde, fora da sala de aula, a aluna completou esta publicação com imagens, introduzindo fotografias suas (Figura 5).

**»» JE SUIS...**

♪ Je m'appelle [REDACTED] et j'ai treize ans. Je suis Portugaise. J'habite à Vale Judeu, Portugal. Je suis en 7<sup>ème</sup> C au collège de Boliqueime. Mon anniversaire est le 15, juillet. J'aime la musique POP, Rock et HipHop, mais je n'aime pas la musique métal. J'aime chanter et danser, parce que c'est très amusant. Je suis responsable, aimable, cool et gentille. Je suis petite, élégante et mince. Je suis très jeune. Je suis très romantique et sensible. J'ai les cheveux longs et blonds. Mes yeux sont verts et beaux.

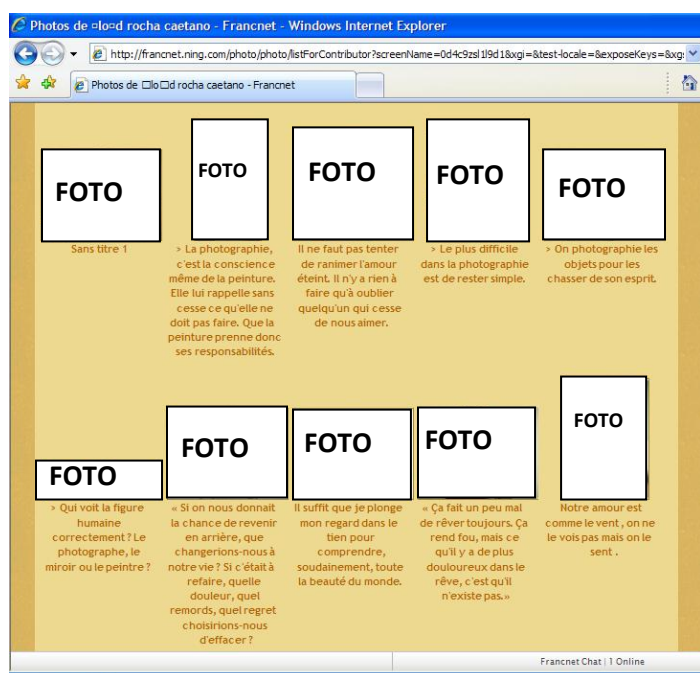
**À bientôt, bisous.**

**Figura 4. Texto da aluna A1 sobre si própria**



**Figura 5. Página pessoal da aluna A1 com texto e fotografias de apresentação de si própria**

Uma outra forma de interpretar este tema foi escolhida pela aluna A7 que não publicou um texto com a descrição de si própria mas preferiu antes criar um álbum de fotos de si, e da sua autoria, ao qual deu o título de “Moi”. Cada uma das fotos tem uma frase associada que revela algo sobre a sua maneira de ser e também sobre estados de espírito e emoções que ela descreve (Figura 6). Um exemplo de uma dessas frases é a seguinte: “On photographie les objets pour les chasser de son esprit”. Esta aluna comentou na aula a sua paixão pela fotografia e acrescentou que gostaria de ser fotógrafa profissional.



**Figura 6. Página da aluna A7 com parte do álbum de fotos comentadas em que se apresenta**

Será também pertinente referir o trabalho da aluna A2, que passou por um processo semelhante ao da aluna A1, dando um cariz pessoal à apresentação de si própria ao ilustrar cada frase que redigiu com uma imagem elucidativa. Houve, portanto, um cuidado de utilizar duas linguagens (verbal e visual) para facilitar a compreensão da mensagem em Francês (Figura 7).

**Bonjour**

Je m'appelle [REDACTED].

J'ai trèze ans.  
J'habite à Vale Judeu.



Je suis Portugaise.  
Je suis en 7ème au collège Boliqeime.  
Mon anniversaire est 9, Août!



J'adore danser, nager et chanter.  
Mes passe-temps préférés sont: écouter de la musique, danser et chanter.



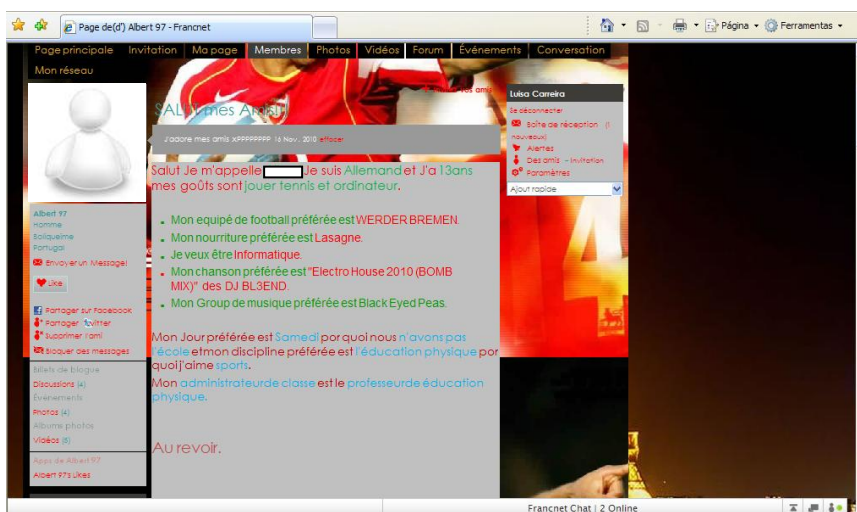
**Figura 7. Texto da aluna A2 com imagens ilustrativas das informações incluídas**

Saliento ainda a produção escrita do aluno A3, que fez uma apresentação de si próprio essencialmente composta por texto escrito. Começa por cumprimentar os seus amigos, isto é, usa uma expressão de saudação e, em seguida, coloca uma mensagem em que destaca a sua relação com os seus amigos (Figura 8). O texto que publicou utiliza duas cores (Figura 9) que fazem a distinção entre as informações concretas da sua

identidade (a vermelho) e as expressões linguísticas que as introduzem (a verde). A título de exemplo, transcrevo um excerto do seu texto: “Je suis” (escrito a verde) “allemand” (escrito a vermelho). “J’ai” (escrito a verde) “13 ans” (escrito a vermelho).

SALUT mes Amis!!!  
J'adore mes amis xPPPPPPPP  
Salut. Je m'appelle [redacted]. Je suis Allemand et j'ai 13 ans. Mes goûts sont jouer tennis et ordinateur.

**Figura 8. Texto do aluno A3 de apresentação de si próprio**

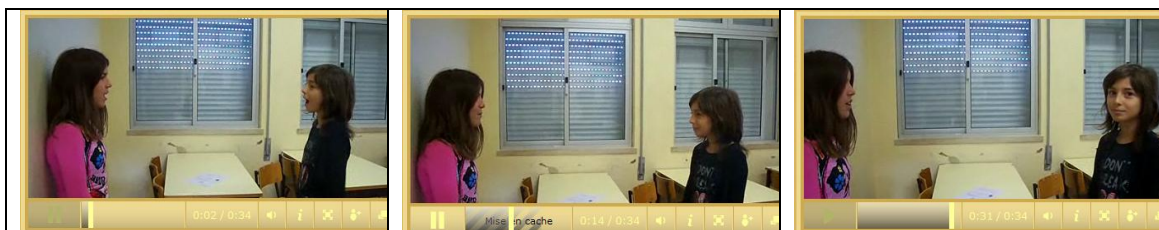


**Figura 9. Página pessoal do aluno A3 com texto e fotografias de apresentação de si próprio**

Para além da produção escrita, foi trabalhada a oralidade com base no mesmo tema, dada a pertinência de adquirir competências de expressão oral no que diz respeito à apresentação de si próprio. Numa outra aula, foram ensaiados monólogos e diálogos feitos pelos alunos e gravados em suporte vídeo (Actividade 2).

O monólogo e o diálogo pretendem desenvolver competências complementares, na medida em que o diálogo implica a prática de perguntas/respostas do tipo: Comment t'appelles-tu? /Je m'appelle...; Quel âge as-tu? /J'ai... ans; Où habites-tu? /J'habite à... Alguns dos alunos foram gravados em situação de monólogo, outros em situação de diálogo. Depois de gravados, os vídeos foram publicados na *Francnet*.

Nesta actividade, as alunas A2 e A4 produziram e interpretaram um diálogo em que se apresentavam mutuamente. Este episódio foi filmado e publicado na CVA (Figura 10).



**Figura 10. Três *frames* de vídeo do diálogo entre as alunas A2 e A4 em que se apresentam**

No que respeita à produção oral, o aluno A3 fez a sua apresentação em formato de monólogo, o qual foi gravado em vídeo na sala de aula e publicado na plataforma (Figura 11).



**Figura 11. Três *frames* de vídeo do monólogo do aluno A3 em que se apresenta**

É de salientar que o tema da apresentação de si próprio foi a raiz a partir da qual foram crescendo todas as outras publicações. Esta primeira etapa do trabalho – Actividades 1 e 2 – revelou-se primordial uma vez que levou à percepção do funcionamento da plataforma bem como dos objectivos da sua utilização no contexto educativo. As primeiras publicações permitiram criar condições para o início das interacções entre os participantes na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet*, as quais se foram intensificando ao longo do tempo. Todos os alunos da turma realizaram as actividades propostas nas aulas embora só oito deles, como já foi referido, tenham colocado a informação nas suas páginas pessoais. Esta actividade da apresentação de si próprio, pensada de acordo com o currículo da disciplina, encaixa de uma forma natural com o início da participação numa comunidade virtual pois a criação de um perfil corresponde a um dos primeiros passos que se trilharam neste contexto. No conjunto das páginas destes oito alunos, há marcas pessoais que as distinguem embora o mais comum tenha sido a publicação de um texto ilustrado com imagens e fotografias.

Os participantes na CVA foram percebendo como se alterava o fundo e as várias componentes da página e começaram também a torná-las mais pessoais e atractivas,

esperando com isso receber comentários agradáveis e incentivadores quer da minha parte quer dos colegas. Nas aulas surgiram declarações de vários alunos, especialmente das raparigas, acerca da intenção de alterar o padrão de fundo das respectivas páginas e do seu gosto em variar o aspecto gráfico das suas produções. Nalguns casos, houve alunos que sugeriram aos colegas que mudassem o visual da sua página, por exemplo, recorrendo à importação de imagens.

### *Passatempos, gostos e preferências*

Relativamente ao tema dos “passatempos, gostos e preferências”, começámos por realizar um trabalho escrito em sala de aula, ao qual demos o título de “J’adore/Je déteste” (Actividade 3). Este trabalho tinha como objectivo levar os alunos a expressarem oralmente e por escrito os seus gostos em diversas áreas. Neste tema, foi particularmente valorizada e treinada a expressão oral. Todos os alunos fizeram uma pequena gravação em vídeo, na aula, indicando os seus gostos e preferências.

A produção escrita foi publicada na página pessoal de cada um. Nesta altura, os alunos tinham já uma ideia relativamente clara da execução técnica de publicações e de interacções na CVA. A aluna A1 produziu um texto sobre os seus gostos e preferências que publicou no final da aula na *Francnet*. Já depois da aula, considerou que as informações acerca dos gostos e preferências eram também uma informação relevante sobre si própria e, como tal, refez o seu texto original de apresentação, ampliando-o por forma a incluir dados relativos à suas preferências, gostos e interesses em diversas áreas, ilustrando o seu texto com imagens de diferentes proveniências (Figura 12).

**»» JE SUIS...**

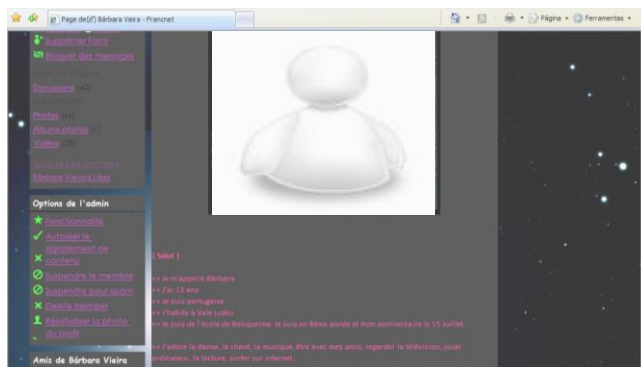
♪ Je m'appelle [REDACTED] et j'ai treize ans. Je suis Portugaise. J'habite à Vale Judeu, Portugal. Je suis en 7<sup>ème</sup> C au collège de Boliqueime. Mon anniversaire est le 15, juillet. J'aime la musique POP, Rock et HipHop, mais je n'aime pas la musique métal. J'aime chanter et danser, parce que c'est très amusant. Je suis responsable, aimable, cool et gentille. Je suis petite, élégante et mince. Je suis très jeune. Je suis très romantique et sensible. J'ai les cheveux longs et blonds. Mes yeux sont verts et beaux.

Pour manger, au petit déjeuner, je préfère le pain avec du fromage et du jambon, des céréales ou des fruits et pour boire, les jus de fruits ou du lait. Je parle de petit déjeuner parce que c'est très important pour commencer la journée. Pour être en forme je fais du sport, j'évite les frites et je mange des légumes, je prends un bon petit déjeuner, je ne fume pas. Je dors beaucoup d'heures. C'est comme je dis, parler français c'est très facile.

(...)

**Figura 12. Excerto do texto reformulado da aluna A1, com a inclusão de gostos e preferências na apresentação de si própria**

Noutros casos, como o da aluna A4, o texto sobre “gostos e preferências” foi publicado separadamente na sua página pessoal (Figuras 13 e 14).



**Figura 13. Página pessoal da aluna A4 com secção sobre os seus gostos e preferências**

J'adore la danse, le chant, la musique, être avec mes amis, regarder la télévision, jouer ordinateur, la lecture, surfer sur Internet.

**Figura 14. Texto da aluna A4 sobre os seus gostos e preferências**

Quanto ao aluno A3, é de notar a forma como refere os seus gostos e preferências. Relativamente aos gostos, insere-os na sua descrição, dizendo que gosta de ténis e de jogar no computador. Em seguida, numa lista separada, enuncia as suas preferências no que respeita a várias aspectos, como a música, a gastronomia, o desporto, etc. (Figura 15).

**Salut. Je m'appelle [REDACTED]. Je suis Allemand et j'ai 13 ans. Mes goûts sont jouer tennis et ordinateur.**

- **Mon equipé de football préférée est WERDER BREMEN.**
- **Mon nourriture préférée est Lasagne.**
- **Je veux être Informatique.**
- **Mon chanson préférée est "Electro House 2010 (BOMB MIX)" des DJ BL3END.**
- **Mon Group de musique préférée est Black Eyed Peas**

**Figura 15. Texto do aluno A3 sobre os seus gostos e preferências**

Ainda nesta unidade didáctica foram feitos registos em vídeo, com os alunos a declararem aquilo de que gostam e o que detestam, os quais, como se referiu

anteriormente, tiveram por objectivo praticar a expressão oral e constituir um material a ser partilhado por todos. O aluno A5 produziu uma encenação interessante referindo apenas uma coisa que ele adora e uma que detesta: “J’adore le football et je déteste la cigarette”. Fê-lo com sentido de humor e expressividade. Este vídeo (Figura 16) foi um dos que teve mais visitas dos outros membros da *Francnet*.

A actividade de gravação em vídeo sobre esta temática teve uma grande adesão por parte dos alunos que, ao exprimirem aquilo que lhes agrada e desagrada, foram bastante criativos, preocupando-se em dar uma entoação expressiva às suas produções orais. Foi uma oportunidade para os alunos expressarem algo que lhes é bastante próximo e que faz parte da sua identidade.



**Figura 16. Três frames de vídeo do aluno A5 em que diz o que gosta e o que detesta**

Para além da gravação individual, fez-se também uma actividade colectiva que consistiu na produção de um RAP cujos letra e ritmo foram criados pelos alunos em contexto de sala de aula (Actividades 4 e 5).

Os alunos já tinham aprendido as expressões que manifestam o agrado e desagrado (j’aime, j’aime bien, j’adore, je n’aime pas, je déteste) e com o vocabulário que já detinham, iniciaram a construção das frases. Optaram por escrever essencialmente sobre a escola e as disciplinas de que gostam e de que não gostam, pois esse vocabulário era-lhes familiar e relativamente simples (Figura 17). Como pretendiam que houvesse rimas, fizeram várias tentativas para encontrar as palavras com a mesma sonoridade mas que fizessem sentido naquele contexto. Verifiquei que apesar de ainda dominarem um vocabulário relativamente reduzido, demonstraram grande criatividade e noção do sentido das palavras.

J'adore le Français,  
Je déteste le Portugais  
J'adore mes amis,  
Je déteste les lundis  
L'école c'est génial  
Les contrôles, ce n'est pas bon  
Je n'aime pas les maths  
Mais j'adore mes chansons

**Figura 17. Letra do RAP redigida pelo grupo-turma na aula de Francês**

No que diz respeito à interpretação da canção em estilo RAP, esta opção prendeu-se com o facto de três alunos da turma saberem fazer *beat box* e se proporem criar o ritmo do RAP. Assim, e usando apenas como fundo musical os sons ritmados produzidos pelos três alunos, toda a turma se envolveu na actividade, cantando e dançando esta letra em língua francesa. Para além de terem participado de forma entusiástica nesta actividade, alguns dos alunos mostraram grande apreço pela mesma e referiram inclusivamente que nunca mais iriam esquecer este texto. É de salientar que foi o vídeo mais visitado da CVA e, inclusivamente, alunos de outras turmas que não faziam parte da *Francnet* mostraram interesse em visualizá-lo (Figura 18).



**Figura 18. Três frames do vídeo do RAP sobre os gostos e as preferências dos alunos**

### *A família*

Quanto ao tema da família, após terem trabalhado sobre o vocabulário desta unidade temática, em contexto de sala de aula, os alunos tiveram como tarefa realizar, em casa, um texto sobre a sua família e publicá-lo na plataforma (Actividade 6).

Apresento em seguida, como exemplo, o texto realizado pela aluna A4 (Figura 19). Esta aluna, para além do seu texto, colocou também algumas fotografias.

Dans ma maison il y a neuf personnes: trois sœurs, deux frères, mon père, ma mère et ma grand-mère.  
Daniela a 16 ans, ma soeur jumelle Ana a 13 ans, Carlos a 11 ans, João et son frère jumeau ils sont de 6 ans, mon père a 50 ans, ma mère a 38 ans et ma grand-mère a 75.

**Figura 19. Texto escrito e publicado pela aluna A4 sobre a sua família**

À semelhança do que fez para outras actividades, a aluna A7 recorreu à fotografia que é a sua actividade favorita, para dar muito destaque a um aspecto da sua família – o facto de ter cinco irmãs e todas elas mais velhas.

Já a aluna A2 inclui na sua página pessoal uma referência muito breve e mais impessoal à composição da sua família (Figura 20).

Il y a sept personnes dans ma famille: mon père, ma mère, grand-père, grand-mère, j'ai deux frères.

**Figura 20. Texto escrito e publicado pela aluna A2 sobre a sua família**

As alunas A2 e A4, na sua descrição da família, aplicaram um outro conhecimento adquirido anteriormente, o da designação dos números em Francês. Este tipo de ligação entre os vários conhecimentos aprendidos em momentos diferentes, e mesmo a utilização de termos e frases não tratados explicitamente nas aulas, ocorreu com frequência nas produções dos alunos na CVA.

#### *A rotina diária*

O mesmo género de actividade foi realizado para o tema da descrição da rotina diária (Actividade 7).

Tinham sido feitas, anteriormente, em contexto de sala de aula, tarefas sobre este tema para levar os alunos a interiorizar o vocabulário e as estruturas gramaticais. Depois, foi-lhes pedido que realizassem tarefa semelhante na plataforma. No caso da aluna A2, ela descreve a sua rotina e fá-la acompanhar de imagens ilustrativas daquilo a que se está a referir (Figura 21). O exemplo apresentado é demonstrativo da vontade de

desenvolver algo de criativo e que utiliza ao mesmo tempo a linguagem verbal e não verbal para tornar a mensagem mais fácil de ser entendida por qualquer leitor.

Pendant la semaine, je me réveille à 7 heures je vais à la salle de bain, je prends un bain, je me peigne, je m'habille et lave le visage pour me réveiller.



Ensuite, je vais prendre le petit déjeuner, je bois du café avec du lait et je mange du pain avec du beurre.



Je vais à l'école en bus. Je vais à l'école pour apprendre un tas de choses différentes tous les jours.



Quand je rentre à la maison je vais immédiatement faire les devoirs.



Après avoir fait les devoirs je regarde la télé! Je vais dîner.



Après le dîner, je vais me coucher pour me réveiller tôt le lendemain. Bonne nuit!



**Figura 21. Texto produzido e ilustrado pela aluna A2 sobre a sua rotina**

Esta temática foi também utilizada para introduzir a utilização do “futur proche”. Assim, os alunos tiveram oportunidade de praticar uma estrutura gramatical, explicitando quais iriam ser as suas actividades de fim-de-semana. Mais uma vez,

verificou-se que os alunos mostraram interesse e vontade em produzir textos correctos, interessantes e em dizê-los com uma entoação agradável e expressiva.

Este tipo de actividade de consolidação de uma determinada estrutura gramatical revelou-se muito eficaz, pois os alunos para além dos exercícios tradicionais propostos pelo manual da disciplina tiveram de criar as suas próprias frases e conseguiram dizê-las na aula sem suporte escrito, quando foram filmados em vídeo (Actividade 8). A mesma estrutura gramatical foi aplicada pelos alunos noutras produções inerentes à “descrição da rotina diária”. Com efeito, a aluna A4 também usa o “futur proche” de forma adequada para dizer aquilo que irá acontecer em cada etapa da sua rotina (Figura 22).

(...) plus tard, je vais déjeuner à l'école, et après avoir fini mes classes je rentre chez moi. Lorsque je rentre chez moi je mange, après je vais regarder la télé, je vais faire mes devoirs, je vais dîner, je vais laver les dents et puis je vais me coucher;

**Figura 22. Estrutura gramatical usada pela aluna A4 no texto sobre a sua rotina**

### *Datas festivas*

Quanto à unidade referida como Datas Festivas, esta foi tida em conta ao longo de todo o ano lectivo. Sempre que era pertinente, os membros da comunidade foram deixando mensagens na plataforma com votos de “Joyeux Noël”, “Joyeuses Pâques”, “Joyeux Anniversaire”, “Bonne St. Valentin”, etc. No caso da época Natalícia, os alunos fizeram uma actividade sobre esta época festiva em conjunto com outras turmas, a qual consistiu em aprender uma canção de Natal e a cantá-la em Francês para todos os professores. As fotografias dessa actividade (Figura 23) foram publicadas na CVA e receberam vários comentários.



**Figura 23. Fotografia dos alunos, cantando canções de Natal na sala de professores**

Através das mensagens que foram sendo publicadas autonomamente pelos alunos, estes aprenderam as expressões utilizadas em língua francesa para expressar os votos (Figura 24).

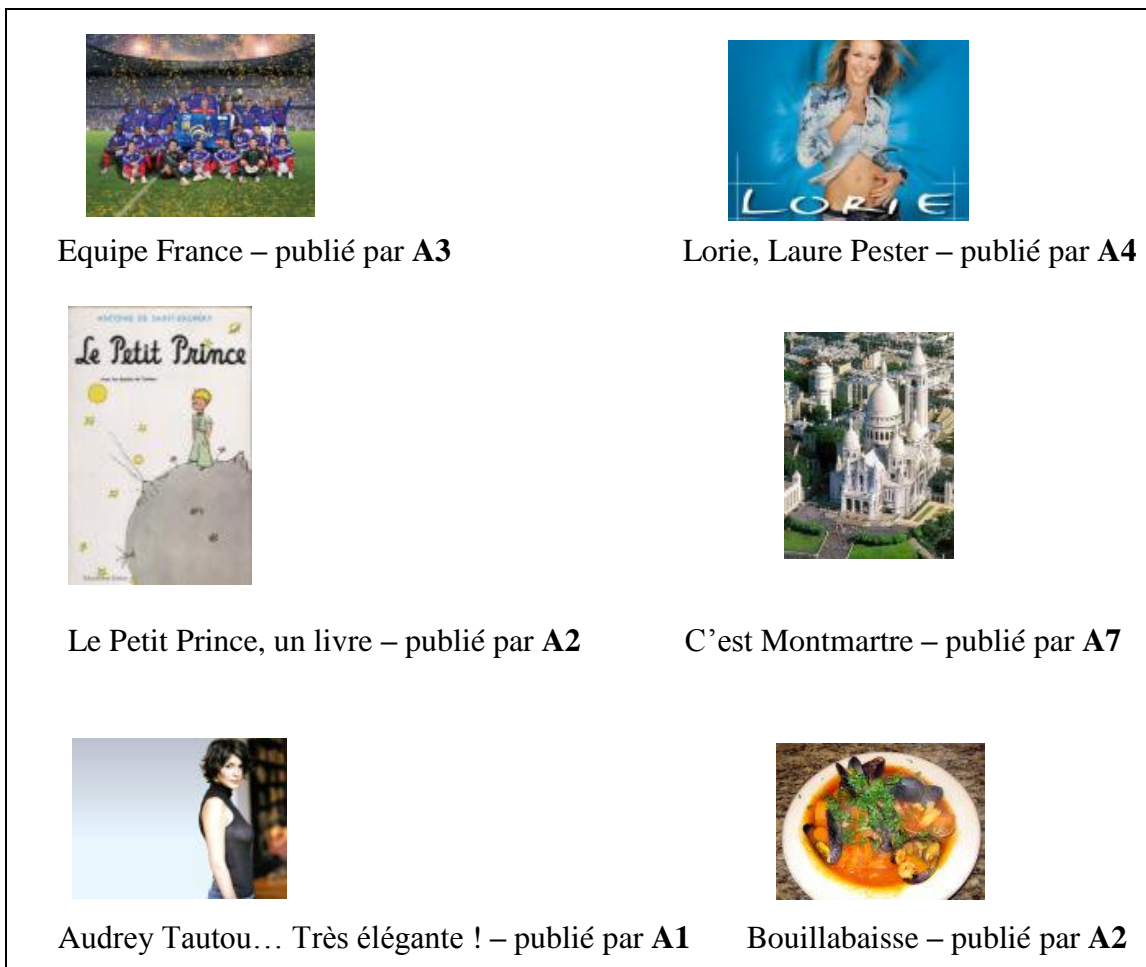


**Figura 24. Mensagens de Natal, Páscoa e Aniversário deixadas na *Francnet* pelos alunos**

### *A cultura francesa*

A cultura francesa constituiu um tema que foi sendo abordado ao longo de todo o ano lectivo e no qual os alunos revelaram bastante interesse, participando activamente, o que se pode constatar não só pelo número de publicações que executaram como também pela versatilidade e criatividade com que o fizeram. A proposta de procurarem e publicarem fotografias e imagens que tivessem a ver com a cultura francesa, nos seus mais variados aspectos, foi lançada no momento em que se iniciou o trabalho na CVA. Os alunos procuraram imagens na Internet sobre temas como gastronomia, desporto, monumentos, cantores, actores, filmes, etc., que publicaram com uma frase a respeito da respectiva imagem (Figura 25). Várias vezes, na aula, os alunos chegavam com perguntas sobre cantores, monumentos e outros aspectos culturais, tornando claro que haviam feito pesquisas e que tinham encontrado informações e referências que até então lhes eram desconhecidas.

Algumas destas publicações foram utilizadas na sala de aula para actividades de consolidação de determinados conteúdos, como por exemplo os da descrição física ou da apresentação. Uma das situações em que se utilizou esta estratégia teve por objectivo praticar a descrição física de uma personagem. Assim, em vez de se recorrer a qualquer outro suporte, escolheram-se fotos de cantores, actores, desportistas, publicadas pelos alunos nas suas páginas, para desenvolver a prática da descrição de características físicas. Este é um dos exemplos em que as publicações na *Francnet* funcionaram como ponto de partida para trabalhar temas do currículo da disciplina.



**Figura 25. Exemplos ilustrativos das imagens publicadas pelos alunos sobre aspectos da cultura francesa**

#### **4.1.2. A participação espontânea e autónoma dos alunos na CVA para além da aula de Francês**

##### *Os comentários*

Uma rubrica bastante usada pelos membros da CVA foi o espaço dos comentários. Neste espaço é possível deixar um comentário ao autor ou autora de uma publicação sobre o que foi publicado e fazê-lo acompanhar de uma imagem ou fotografia. No início do ano lectivo, notou-se que a maioria dos comentários eram simples, curtos e reveladores do elementar domínio da língua francesa. Na maioria dos casos esses comentários tinham como objectivo estabelecer a comunicação. No fundo,

os alunos estavam ainda a apropriar-se das expressões linguísticas e da ferramenta tecnológica e por isso as frases de saudação, que já haviam sido aprendidas em contexto de sala de aula, foram as mais utilizadas. São exemplos desses comentários iniciais os seguintes (Figura 26):

À 17 10 le 20 Décembre 2009, **A1** a dit...  
Salut!  
Ça va bien et toi?  
À 20 32 le 10 Décembre 2009, **A2** a dit...  
Salut! Ça va.  
À 14 36 le 5 Décembre 2009, **A4** a dit...  
Salut!  
Ça va bien?

**Figura 26. Comentários de alguns alunos com frases de saudação**

À medida que os alunos começaram a ter um maior domínio da plataforma e da língua francesa, os comentários começaram a ser mais elaborados e a incidirem sobre o aspecto da página de cada um. Apreciações com reforço positivo foram muito utilizadas. É de referir que os alunos atribuíram grande relevância ao aspecto visual das suas páginas e uma das primeiras coisas que fizeram foi personalizá-las. Daí que essa preocupação se visse reflectida nos comentários que foram deixando uns aos outros (Figura 27).

À 16 24 le 28 Mai 2010, **A1** a dit...  
»» Salut A5! Ça va ?  
> Ta page c'est très bien! <---  
---> Le vidéo est très bien!!! <---  
À 9 42 le 26 Mai 2010, **A7** a dit...  
Salut :) Bon francnet ! xP  
À 21 06 le 2 Novembre 2010, **A1** a dit...  
Très bien, A7! Ton francnet c'est très amusant!  
À 13 58 le 4 Janvier 2011, **A4** a dit...  
ta page est tout à fait unique :D  
À 0 51 le 19 Avril 2011, **A1** a dit...  
Merci professeur !! :\$  
Hehehe  
Votre page est très Jolie!!

**Figura 27. Comentários de alguns alunos com apreciações**

Na rubrica dos comentários podemos verificar que normalmente estes são compostos por frases simples, mostrando agrado. Este aspecto revela as características de interacção de que se reveste a actividade na CVA. Os alunos, apesar de se conhecerem, de estarem juntos diariamente, de partilharem o mesmo espaço escolar, entendem este espaço virtual como um espaço de troca de informação e de partilha importante. Gostam de mostrar aos colegas o que fazem, as suas fotos pessoais, os seus vídeos favoritos, enfim tudo aquilo que se relaciona com o que identifica cada um.

Assim, por exemplo, as fotografias ou os vídeos que publicam também são comentados pelos colegas (Figura 28).

	<b>A1</b> a commenté la photo <b>La Tour Eiffel</b> de A3: <i>très jolie la tour Eiffel!</i>
	<b>Vidéo:</b> Je n'aime que mon âme, clip of the French entry to Eurovision Song Contest <b>A1</b>
Commentaire par <b>A1</b> le 12 Février 2010 à 21 01: <i>J'adore le vidéo et la Musique aussi!! :D C'est bien!!!</i>	
Commentaire par <b>A2</b> le 9 Février 2010 à 18 11: <i>Elle chante bien...!</i>	
	<b>Vidéo :</b> <a href="#">Je m'appelle Funny Bear</a> <b>A3</b> 1 Févr. 2010 (30 visites)
Commentaire par <b>A8</b> le 23 Avril 2010 à 13 07: <i>C'est très cool et amusant :)</i>	
Commentaire par <b>A1</b> le 8 Mars 2010 à 14 09: <i>---&gt; C'est très amusant ! &lt;---</i>	

**Figura 28. Comentários de alguns alunos a vídeos e fotografias publicados**

Dos 177 vídeos publicados na *Francnet*, aqueles que tiveram o maior número de visitas foram os vídeos feitos na sala de aula, nos quais os alunos praticaram a língua francesa, em actividades de expressão oral. Assim, podemos constatar que os vídeos em que os alunos se apresentam têm entre 26 e 50 visitas. Os vídeos de leitura têm entre 15

e 26 e o vídeo do RAP tem 102 visitas. Este número mostra-nos como a gravação vídeo da performance dos alunos é um elemento que desperta curiosidade nos pares, sendo para eles mais relevante do que os vídeos de cantores ou de músicas actuais e isso tem implicações no modo como se esmeram nessa actividade. No caso do RAP, por exemplo, o elevado número de visitas deveu-se ao facto de os alunos sentirem que aquela foi uma actividade original, interessante, agradável e cujo produto final foi unanimemente apreciado, como demonstram os comentários afixados (Figura 29).

Commentaire par <b>A6</b> le 25 Avril 2010 à 17 29 très bien!
Commentaire par <b>A3</b> le 5 Février 2010 à 19 51 :) nous sommes les meilleurs :)
Commentaire par <b>A7</b> le 4 Février 2010 à 20 40 c'est cool!!!
Commentaire par <b>A4</b> le 11 Mars 2010 à 16 09 très bien!
Commentaire par <b>A1</b> le 11 Mars 2010 à 15 43 ---> Oui A2 <--- ---> Nous sommes les meilleurs <---

**Figura 29. Comentários feitos na *Francnet* à actividade de expressão oral “RAP – J’adore, je déteste”**

Quanto às fotografias publicadas pelos membros, verificou-se que foram publicadas 769 fotografias e, à semelhança do que aconteceu com os vídeos, a maioria das fotografias mais comentadas foram aquelas que tinham a ver com o grupo-turma ou as que cada um colocou de si próprio e que estavam relacionadas com actividades escolares dentro ou fora da aula de Francês (Figuras 30, 31, 32 e 33). Por exemplo, quando os alunos participavam numa visita de estudo ou quando havia uma actividade extra-curricular na escola, como o concurso de leitura, em seguida colocavam na CVA as fotografias que tiravam dessa actividade.



- Ajouté par le professeur le 2 Mai 2010 à 15 45
- [Voir Photos](#)
- [Précédente](#) | [Suivant](#)

*On regarde francnet*

**Figura 30. Fotografia dos alunos tirada numa aula de Francês, vendo a *Francnet***

Commentaire par **A1** le 8 Mai 2010 à 22 56

*---> C'est très cool francnet!*

Commentaire par **A7** le 8 Mai 2010 à 10 56

*Nous étions tous en regardant James jouant de la guitare xP*

Commentaire par **A8** le 3 Mai 2010 à 8 42

*Vous allez remettre d'autre photo...?*

Commentaire par **A1** le 2 Mai 2010 à 17 26

*Trés bien!*

**Figura 31. Alguns dos comentários feitos à fotografia dos alunos a ver a *Francnet***



- Ajouté par [Luisa Carreira](#) le 6 Mai 2010 à 23 28
- [Voir Photos](#)
- [Précédente](#) | [Suivant](#)

*Qu'est-ce que je vais boire?*

**Figura 32. Fotografia dos alunos tirada numa aula sobre os alimentos**

Commentaire par **A1** le 28 Mai 2010 à 16 08

*A2 C'EST TRÉS GOURMANDE!!!!!!!!!!*

Commentaire par **A1** le 8 Mai 2010 à 22 55

*A2 est gourmand!*

**Figura 33. Alguns dos comentários feitos à fotografia da aula sobre os alimentos**

## *O fórum*

Para além da rubrica dos comentários, outro espaço de participação espontânea dos alunos foi o fórum de discussão. Ficou decidido desde o início do projecto que seria colocada no fórum, com uma periodicidade quinzenal, uma adivinha ou quebra-cabeças em língua francesa e à qual os alunos poderiam responder ao longo de quinze dias. O prazo de resposta veio a ser posteriormente encurtado para uma semana, a pedido dos alunos, que mostraram vontade de ter mais desafios deste tipo a decorrer na CVA. Os três primeiros alunos a colocarem a resposta correcta ganhariam um prémio simbólico. As adivinhas foram sendo cada vez mais elaboradas à medida que o domínio da língua francesa se foi tornando maior. Esta actividade foi do agrado dos alunos pois contribuía para a sua aprendizagem da língua francesa de uma forma lúdica e desafiante. Refiro o caso da aluna A6 que, sendo um membro relativamente passivo no que respeita às publicações na sua página, no caso das adivinhas, foi um dos elementos mais participativos. Na maioria dos casos, estas adivinhas tinham relação com a unidade didáctica que se leccionava no momento. Foram publicadas adivinhas ligadas à temática dos números, do vocabulário da família, do corpo humano, dos dias da semana, etc. (Figuras 34 e 36). Muitas vezes os alunos afirmaram que recorriam a um tradutor online para decifrar algumas palavras ou frases que compunham o texto das adivinhas. Também usavam o dicionário e o tradutor online para elaborarem as respostas que escreviam no fórum. Nas respostas, além da solução redigida em língua francesa, alguns alunos colocavam uma imagem ilustrativa pois consideravam que assim a solução se tornava mais clara para todos os participantes (Figuras 35 e 37). Além da resposta, ainda colocavam comentários, dando a sua opinião sobre a adivinha.

### **Devinette: Je suis une...**

Publié par [Luisa Carreira](#) le 17 Novembre 2010 à 11 36

Quand je dépasse par devant, j'ai l'air décidé.

Quand je passe sur les côtés, j'ai l'air de me moquer.

J'ai l'air tranquille en arrière.

Garçons ou filles aiment ma visière.


Le soleil, la pluie ne me font pas peur.

Du bébé à l'aviateur, du policier au rappeur, on me pose sur toutes les têtes.


Je suis une....

**Figura 34. Exemplo de uma das adivinhas publicadas na CVA**

Réponse de **A1** le 18 Novembre 2010 à 8 47  
 Une voiture (c'est très facile) hehe



Réponse de **A4** le 18 Novembre 2010 à 8 49  
 devinette : une voiture



Réponse de **A2** le 18 Novembre 2010 à 9 22  
 devinette: une voiture

Réponse de **A3** le 19 Novembre 2010 à 19 48  
 devinette: une voiture  
 Je n'ai pas copié

Réponse de **A6** le 23 Novembre 2010 à 9 00  
 Devinette: casquette

Réponse de [Luisa Carreira](#) le 23 Novembre 2010 à 10 15  
 Oui, c'est une casquette

**Figura 35. Exemplo de respostas dadas à adivinha “Je suis une...”**

Sempre que havia um novo desafio, os alunos, na aula de Francês, falavam sobre ele e solicitavam-me para esclarecer dúvidas sobre vocabulário ou estruturas frásicas mais complexas. Era notório o interesse por esta actividade, não só pelos comentários que faziam na aula, como também pela vontade demonstrada em saber a solução. A expectativa relativamente a cada adivinha era sempre grande e os alunos perguntavam-me, inclusivamente, a que horas iria colocar a nova adivinha, para poderem ser dos três primeiros a responder e a receber a recompensa prometida.

**Devinette de Maths**

Publié par [Luisa Carreira](#) le 1 Février 2010 à 18 47

Trouvez quel est le chiffre  
 Comment trouver le code de cette Carte, sachant que la somme des 4 chiffres donne 13,  
 que le chiffre des milliers est 2 fois plus grand que celui des unités, que le chiffre des centaines est 3 fois plus grand que celui des dizaines.

?	?	?	?
---	---	---	---

**Figura 36. Exemplo de uma das adivinhas do tipo “Devinette de Maths”**

Réponse de **A1** le 1 Février 2010 à 19 30

*C'est facile!*

*Devinette: 6313 !*

*C'est facile!*

Réponse de **A6** le 5 Février 2010 à 0 01

Devinette: 6313

p.s: Je ne sais pas si ma réponse est toujours valide

**Figura 37. Exemplo de algumas das respostas dadas à “Devinette de Maths”**

Os alunos também colocaram adivinhas na plataforma, revelando vontade de ter um papel mais activo e de liderança nas discussões, seguindo o modelo iniciado pela professora. Assim, criaram e publicaram as suas adivinhas e deram o feedback necessário (Figuras 38 e 39).

**Devinette (LA FRANCE)**

Publié par **A1** le 2 Novembre 2010 à 20 44

France, comment est-elle caractérisée?

**Figura 38. Exemplo de uma adivinha publicada pela aluna A1**

**Réponses à cette Discussion**

Réponse de **A2** le 3 Novembre 2010 à 10 13

**Devinette:** Hexagone

Réponse de **A1** le 3 Novembre 2010 à 10 15

C'est bien A2!

**Figura 39. Exemplo de resposta à adivinha publicada pela aluna A1**


Mas o fórum não se limitou à publicação de adivinhas, ele também serviu para trocar ideias sobre outros temas, nomeadamente, música, datas festivas, férias, etc. No entanto, o aspecto de desafio de que se revestiam as adivinhas fazia com que a mobilização das participações se tornasse maior relativamente a esse conteúdo. No caso

de outras discussões no fórum que não as adivinhas, eram os alunos que tomavam a iniciativa de lançar os temas para a discussão (Figuras 40 e 41).

Pâques

- Publié par **A2** le 14 Avril 2010 à 22 03
- [Envoyer Message](#) [Voir les Discussions](#)

Pâques est un événement religieux chrétien, normalement considéré par les églises qui appartiennent à ce groupe religieux comme la fête la plus importante du christianisme. À Pâques, les chrétiens célèbrent la Résurrection de Jésus-Christ après sa mort par crucifixion.



**Figura 40. Mensagem de Páscoa no fórum, com pequeno texto introdutório**

**Réponses à cette Discussion**  
Réponse de **A1** le 14 Avril 2010 à 23 53  
Oh, les vacances sont terminés!!!  
Oh -.-  
Mais pâques est très bien!  
J'adore.

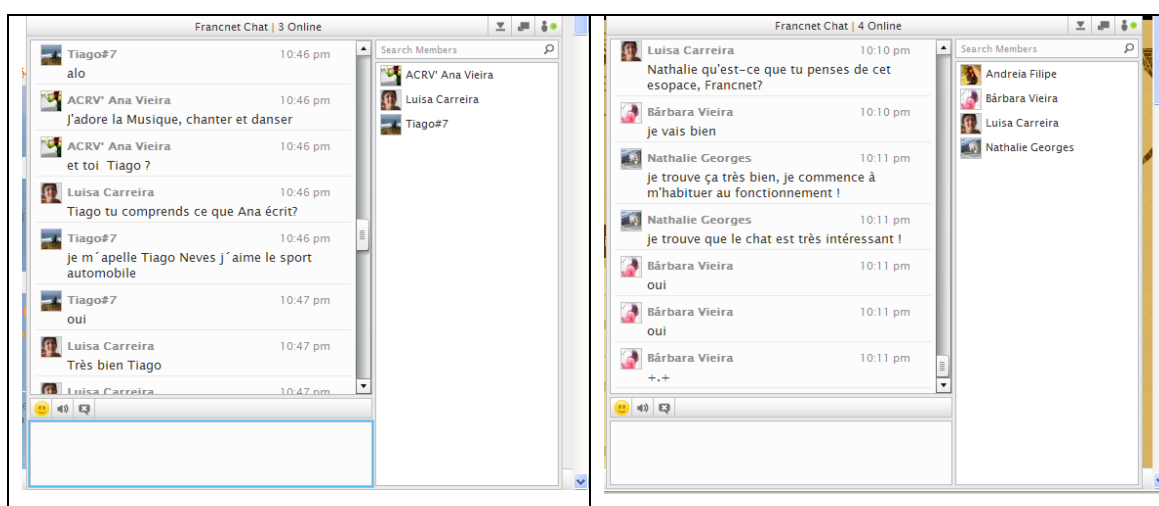
**Figura 41. Seguimento da discussão iniciada com a mensagem de Páscoa**

### *O chat*

A ferramenta de *chat* não foi uma ferramenta muito utilizada, sobretudo no início do ano lectivo, quando os conhecimentos dos alunos a nível da língua francesa ainda eram rudimentares. Este facto prendeu-se essencialmente com a questão do incipiente domínio da língua de comunicação, tornando pouco prático e mesmo frustrante estabelecer uma conversa sem os elementos necessários para a poder construir. Neste período a comunicação assíncrona foi, sem dúvida, preferida à comunicação síncrona. Na comunicação assíncrona os alunos podiam consultar dicionários, tradutores e

construir as frases e o texto de forma mais correcta e completa. Tinham tempo para descodificar as mensagens dos colegas e dar-lhes o feedback adequado.

Mais tarde, quando se começaram a sentir mais seguros no domínio da língua francesa e uma vez que já conseguiam construir frases mais elaboradas e perceber as mensagens recebidas, passaram a usar o *chat* com mais frequência. Houve situações em que me encontrei presente nas conversas no *chat* e tive um papel de interlocutora, esclarecendo ou ajudando a construir as frases de resposta. Foi muito interessante constatar que os alunos assumiam plenamente aquele espaço como um meio de utilizar exclusivamente a língua francesa e, mesmo quando tinham dúvidas e eu estava presente, colocavam-mas em língua francesa, mantendo o seu papel de membros da comunidade *Francnet*. Os temas de conversas prendiam-se, na maioria dos casos, com situações simples do dia-a-dia ou com temas já abordados em contexto de sala de aula (Figura 42).



**Figura 42. Exemplo de dois momentos de conversa no chat**

A língua francesa foi assumida neste espaço como a língua de comunicação e esta norma foi interiorizada por todos, não sendo quebrada nem mesmo em situações em que tal poderia facilmente acontecer.

O *chat* é uma ferramenta que os alunos usam diariamente noutros contextos e com a qual estão muito familiarizados. Poderíamos pensar que ao usá-lo na CVA tenderiam a fazê-lo da forma que para eles seria a mais natural, ou seja, na sua língua materna. No entanto, a língua francesa é uma das componentes principais do reportório partilhado desta Comunidade Virtual de Aprendizagem e os alunos não quebram esse princípio

nem mesmo nas situações de interlocução mais informais. Mesmo quando falam de si próprios, têm em conta o facto de fazerem parte daquela comunidade e, por isso, fazem-no no contexto da língua e cultura francesas, assumindo a sua condição de membros da *Francnet* e isso representa um factor de união dentro da comunidade.

#### **4.2. O Projecto Pedagógico do Ponto de Vista dos Alunos**

Das questões de investigação formuladas e do enquadramento teórico produzido, decorreram temas que serviram de suporte à construção do guião das entrevistas realizadas aos alunos no final do ano lectivo (Anexo 2). As entrevistas tiveram uma duração de aproximadamente cinquenta minutos e foram efectuadas na escola, após o final das aulas, numa sala de aula com um computador ligado à Internet por forma a que os alunos pudessem ver a plataforma *Francnet* enquanto respondiam às perguntas. As entrevistas foram realizadas individualmente, a seis alunos da turma envolvida no projecto. Dado o número reduzido de alunos da turma, era minha intenção entrevistar todos os elementos da turma. No entanto, por razões alheias à minha vontade e que se prenderam com a dificuldade em encontrar um horário compatível com todos os alunos para realizar as entrevistas, quatro dos dez alunos da turma não puderam comparecer para serem entrevistados (Alunos A7, A8, A9 e A10).

Os alunos demonstraram facilidade em responder às perguntas que lhes foram colocadas por mim. Apenas um dos rapazes se mostrou mais reservado nas respostas, deixando-as, por vezes, incompletas. As entrevistas decorreram com o computador ligado e com a página da *Francnet* aberta para que os alunos pudessem consultar e exhibir ou exemplificar, sempre que achassem necessário ou pertinente, aquilo de que estavam a falar.

As entrevistas aconteceram de forma natural, num ambiente descontraído e tranquilo. Os alunos perceberam as perguntas, dando respostas claras e coerentes. Apenas num caso foi necessário reformular uma ou outra questão para que o aluno desenvolvesse um pouco mais o seu raciocínio. As seis entrevistas foram filmadas e transcritas.

Após a transcrição das entrevistas, passou-se à análise do seu conteúdo. Cada uma das respostas foi codificada de acordo com o esquema de categorização previamente

definido, como se descreveu na metodologia do estudo. Feita a categorização das respostas, procedeu-se ao agrupamento das informações relativas a cada uma das dimensões de análise e respectivas categorias, no conjunto dos alunos entrevistados. O objectivo consistiu em encontrar regularidades e padrões de resposta que permitissem formular ideias salientes no material analisado, transversalmente às opiniões e declarações de todos os entrevistados. Deste modo, a análise de conteúdo foi conduzida para chegar a uma visão do que os alunos pensaram sobre o projecto pedagógico desenvolvido durante o ano lectivo.

#### *A comunicação na CVA*

Assim, e relativamente à primeira categoria, apresentam-se as seguintes declarações dos entrevistados:

A6: O Hi5 é parecido porque no Hi5 também temos a nossa página, temos fotos, comentamo-nos uns aos outros.

A4: Eu no Hi5 também sei mexer naquilo tudo, então no *Francnet* também sei.

A3: Já tinha participado no Hi5 e no Facebook. Eu gosto de computadores, gosto mais de trabalhar no computador do que no papel. É mais fixe.

A5: Sim, sim, [já conhecia] o Hi5.

De um modo geral, pode notar-se que os alunos entrevistados consideraram fácil iniciar a actividade na plataforma, uma vez que o seu funcionamento se assemelha muito ao de outras que eles usam normalmente, referindo em especial o Hi5 ou o Facebook. Iniciar a actividade não representou, portanto, de acordo com os alunos, um obstáculo para nenhum dos entrevistados. Afirmaram que rapidamente perceberam como funcionava o espaço virtual e como cada um poderia contribuir com a sua participação. Assim, a comunicação na comunidade *Francnet* mostrou-se um processo acessível para a generalidade dos entrevistados e tratou-se do uso de uma ferramenta que lhes pareceu familiar pela sua estrutura de software social.

Um outro aspecto, agora relativo às dificuldades de comunicação na CVA, foi também abordado pelos alunos em resposta à questão da utilização da língua francesa como língua de comunicação:

A6: Ao princípio foi [difícil] mas agora já não, já me habituei e percebo com facilidade. Ao princípio digo mesmo que foi difícil mas agora já me habituei e já percebi.

A5: Foi um bocado difícil porque no início não sabíamos escrever em Francês mas depois, com as aulas, já sabíamos e depois já foi mais fácil.

A3: Não foi [difícil], às vezes perguntava à professora, na aula.

De uma forma geral, os alunos indicam alguma dificuldade relacionada com o facto de a comunicação se processar exclusivamente em Francês e acrescentam que essa dificuldade foi sobretudo sentida no início do processo.

Esta dificuldade inicial é coerente com a circunstância de os alunos estarem no início da sua aprendizagem desta língua estrangeira, o que torna a comunicação em qualquer meio necessariamente menos fluente. É de registar contudo que os alunos consideram que foi uma dificuldade que se desvaneceu, salientando-se ainda que, para um dos alunos entrevistados, o obstáculo era resolvido nas aulas em que pedia ajuda para escrever o que desejava publicar na comunidade. Este dado é também coerente com o facto de os alunos terem corrigido algumas das suas publicações na comunidade em posteriores participações.

No que se refere a vantagens da utilização da comunicação na *Francnet*, identificadas pelos alunos entrevistados, apresentam-se as seguintes respostas:

A1: Ajudou a desenvolver o francês em termos de linguagem escrita e da leitura. Aqui falamos em Francês para ajudar a desenvolver a língua francesa.

A6: Só o facto da plataforma ser toda em Francês, eu fui aprendendo mais vocabulário porque havia palavras que eu não conhecia e que agora já conheço por estarem lá, já sei o seu significado.

A4: [O que gostei mais foi] falar em Francês. Todos falaram bem, em Francês.

A1: Gostava de visitar as páginas dos meus colegas, falar em Francês, pôr coisas novas. Desde que tive o *Francnet*, gostei mais de vir aqui do que ao Hi5 ou ir ao MSN. Vinha mais aqui. Quando não vinha tanto era porque tinha testes e tinha de estudar.

Verificou-se que os alunos sublinharam o facto de que a comunidade contribuiu para desenvolver e praticar a língua francesa, tanto na expressão escrita como na expressão oral. Como todos os itens que compõem a plataforma se encontram em língua

francesa, isso contribuiu para que todos assumissem aquele espaço como um meio de mergulhar nessa língua estrangeira. Os alunos consideraram que a regra de terem de escrever e ler em língua francesa foi uma vantagem para a sua aprendizagem do Francês.

Uma outra vantagem referida incide sobre o papel da comunidade na promoção da comunicação entre os seus membros:

A3: Gostei da conversa, da troca de comunicação.

A6: Eu gosto desta parte dos comentários [a aluna aponta para a sua página, no espaço dos comentários] porque aprendemos e podemos comentar e aprendemos muito mais. Mesmo só entrar aqui e poder comentar é diferente, é uma experiência diferente.

A6: Eu comentei o dela e ela vinha comentar o meu.

A4: Comentei as fotos dos meus colegas e li os comentários deles.

A2: Eu ia lá para escrever novidades. Para falar com os amigos.

De acordo com as opiniões dos alunos, constata-se que a comunicação na comunidade Francnet envolveu principalmente uma troca de comunicação escrita, às vezes acompanhada de imagens e de registos áudio. Sendo um espaço colectivo, todos os participantes vão sendo autores de um texto que se vai construindo gradualmente, que pertence a todos e a cada um, produzindo enunciados adequados ao contexto. Neste espaço criaram-se condições para uma interacção com propósitos comunicativos pois os alunos encontraram oportunidades de usar a língua estrangeira de uma forma que fez sentido para eles.

Neste ambiente virtual, verificou-se a existência de várias formas de comunicação: verbal e não verbal assíncrona – quando os alunos comunicam uns com os outros por meio dos comentários que deixam nas páginas, incluindo todas as imagens e vídeos que cada um escolhe para partilhar com os restantes membros da comunidade – e verbal síncrona quando comunicam através do *chat*.

Os alunos fizeram diversas observações acerca dos diferentes modos de comunicação utilizados na *Francnet*. Há várias respostas que evidenciam a relação que exploraram entre texto, imagem e vídeo.

A6: A primeira coisa que fiz foi criar a máscara, a apresentação. Preocupe-me que ficasse bonita para os meus colegas virem comentar. Depois foram os vídeos em Francês. Coloquei vídeos da nossa apresentação [apresentação de si próprio] e sobre a Celine Dion.

A1: O que gostei mais de fazer foi a minha página, principalmente porque é lá que as pessoas aparecem e vêm as nossas coisas, as fotografias, os vídeos, os comentários também, porque um comentário não é só uma coisa repetitiva. Temos de dizer a cada pessoa o que ela merece. Mas nós aqui temos que nos preocupar com o que vemos e dizer o que as pessoas merecem.

A3: Pus uma imagem do Thierry Henry porque é um jogador de futebol da França. Pus vídeos de musica.

A5: Pus uma imagem. São três cães porque acho bonito, são fofinhos e gostei e meti na página principal, na minha apresentação.

A1: Aquilo que coloquei mais foi fotos, até agora. Mas, no início, eram os vídeos. As fotos... eu pus imagens de cantores e minhas também, para dar aos meus colegas imagens de coisas que eles nunca observaram [a alguns mostra na *Francnet*]. Por exemplo, tenho aqui imagens da Amélie que é uma actriz, imagens minhas, paisagens de Paris, a Torre Eiffel.

A6: Das coisas que gostei mais foram os vídeos e as fotos porque tinham coisas sobre a língua francesa e sobre nós e as fotos também tinham coisas sobre França e sobre nós. Por exemplo, estas são fotos do concurso de leitura [mostra as fotos na *Francnet*]. Esta foto foi da festa que fizemos no final do ano. Tirámos fotos e pusemos aqui.

A6: Dos vídeos, gostei do RAP que nós fizemos. Escrevemos a letra em Francês e depois fizemos o vídeo na aula e publicámos aqui, no *Francnet*. Foi o RAP da turma, tínhamos que decorar a canção e interpretá-la.

A6: Os vídeos ajudaram a desenvolver a oralidade porque tinha de ser tudo bem feito porque havia mais pessoas a ver.

A1: Eu fiz uma montagem de uma foto minha com a minha colega em Madagáscar. Eu gosto de fazer montagens e não pôr só a foto.

A2: Este foi um trabalho em conjunto, da turma, com música e coreografia [mostra o vídeo do RAP feito na aula].

A4: O que gostava mais era pôr vídeos, alterar o texto conforme íamos dando a matéria.

A4: Comuniquei em Francês, fiz textos, comuniquei com os meus colegas em Francês.

Por fim, houve também algumas referências feitas pelos alunos à comunicação síncrona, embora este aspecto não tivesse sido dos mais discutidos pelos entrevistados:

A1: Gostava de falar mais vezes online em Francês. Falar online em Francês, porque podemos falar de outros assuntos, de outras coisas em Francês. Nos comentários a gente comenta mas não falamos sobre assuntos que podemos falar com os nossos colegas quando estamos online.

A4: [A *Francnet*] podia ter o Messenger para falar... Assim também falávamos Francês.

As duas opiniões registadas mostram que os alunos entendem a comunicação síncrona como uma oportunidade para comunicar em Francês em tempo real, sobre temas diversos daqueles que são mais comuns nos comentários ou que estão associados às publicações. Portanto, a comunicação síncrona aparece como algo de lateral, porventura ligado a uma conversa mais informal.

Os testemunhos dos alunos entrevistados apontam para a combinação intensiva de diferentes modos de comunicação e reflectem a complementaridade e conexão que se pode criar entre estes. Na *Francnet* parece ser evidente a presença desta complementaridade que enriqueceu o processo de comunicação assíncrona entre os membros. Em geral, os alunos publicavam na expectativa de receber comentários e opiniões dos colegas e preocupavam-se com aspectos, tanto estéticos como de conteúdo, presentes nas suas publicações. Por outro lado, os diversos registos que utilizavam tinham uma clara intencionalidade.

Neste espaço é possível acompanhar cada membro, respeitando diferentes ritmos e tempos, processos de aprendizagem diferenciados e continuar a comunicar para além do espaço da aula e, portanto, em momentos que ultrapassam o período de actividade escolar. Trata-se de uma comunicação que possui uma certa liberdade, na qual todos têm oportunidade de participar, obtendo um feedback que, não sendo linear nem provindo de um único sujeito, se torna muito mais rico, diversificado e pessoal, gerando um espaço de afinidades. Por exemplo, é oportuno sublinhar a afirmação de uma das alunas que refere: “Temos que nos preocupar com o que vemos e dizer o que as pessoas merecem”.

### *Aprendizagens da língua e cultura francesas na CVA*

Na dimensão referente à aprendizagem da língua e cultura francesas, os alunos referiram várias ideias acerca da aprendizagem da língua:

A6: Só o facto da plataforma ser toda em Francês, eu fui aprendendo mais vocabulário porque havia palavras que eu não conhecia e que agora já conheço por estarem lá, já sei o seu significado.

A6: Os vídeos ajudaram a desenvolver a oralidade porque tinha de ser tudo bem feito porque havia mais pessoas a ver.

A1: A participação foi boa. Foi boa, ajudou a desenvolver o Francês em termos de linguagem escrita e da leitura.

A5: Ajudou-nos a perceber melhor as matérias. A aprender um bocadinho mais de Francês fora das aulas e foi muito engraçado porque numa página destas aprendemos mais de Francês.

A3: Eu tinha de fazer as frases em Francês. Com as adivinhas, aprendi palavras novas. Foi a rubrica que eu mais gostei.

A1: Acho que os vídeos que fizemos na aula foram interessantes porque realmente a gente no início falámos pouco mas agora já temos mais matéria e a linguagem mais desenvolvida e quando vemos isto, vemos que no início falávamos pouco e agora já conseguimos fazer um grande texto.

A4: Sempre que a gente dava matéria a professora gravava e punha aqui. E isso era bom para aprender Francês. A gente revê a matéria a fazer vídeos.

Dos depoimentos recolhidos, percebe-se que a comunidade *Francnet* ajudou a enriquecer o vocabulário dos alunos pois, muitas vezes, aquele que tinham aprendido no contexto da aula não era suficiente para exprimirem o que queriam partilhar com os outros membros da comunidade. Nessa altura, tinham de pesquisar para encontrarem as palavras de que necessitavam. Isso contribuiu também para desenvolver o domínio da língua oral e escrita, bem como a sua autonomia na construção de frases em Francês.

Os alunos referiram que tiveram de fazer pesquisas para encontrem as expressões ou palavras adequadas, de forma a poderem redigir o que desejavam e, assim, comunicar com os seus pares. A comunicação ganhou sentido e fez-se com um propósito efectivo, tornando-se crucial como eixo de aprendizagem da língua francesa.

No que diz respeito à aprendizagem de aspectos da cultura francesa, os alunos afirmaram o seguinte:

A5: “Fiquei a conhecer algumas coisas sobre monumentos de Paris e até foi bonito porque coloquei vídeos da nossa apresentação e sobre a Celine Dion.”

A1: Por exemplo, tenho aqui imagens da Amélie que é uma actriz, imagens minhas, paisagens de Paris, a Torre Eiffel.

A1: A Alisé, conheci na aula quando a professora pôs no *Francnet* para nós ouvirmos. A Vanessa Paradis, fui eu pesquisar coisas sobre ela. Também fiz isso com a Ilona. Tenho aqui várias coisas sobre cantores franceses.

A3: Pus uma imagem do Thierry Henry porque é um jogador de futebol da França.

A5: Sim, alguns monumentos de Paris, a torre Eiffel, por exemplo. Como é lá dentro. Aprendi novas coisas.

A4: Estas cantoras, [mostrando a sua página] eu não conhecia e fiquei a saber mais.

Como se constata, os entrevistados foram unânimes em afirmar que a comunidade virtual *Francnet* lhes permitiu partilhar conhecimentos sobre a cultura francesa e favoreceu o acesso a informação e a troca de significados com os seus interlocutores. Os itens mais destacados pelos alunos incidiram sobre os monumentos, a música e o desporto.

Como todos os alunos participaram nestas publicações, o conjunto de informação disponível foi seguramente superior à informação que poderia ter sido fornecida exclusivamente por mim, em contexto de sala de aula. Além disso, essa informação foi procurada pelos próprios alunos em função dos seus gostos e interesses, logo mais motivante e significativa a nível da aprendizagem.

Ainda acerca da aprendizagem da língua e cultura francesas na CVA, foram obtidas várias informações que dizem respeito ao gosto criado pela disciplina:

A5: Ajudou-nos a perceber melhor as matérias. A aprender um bocadinho mais de Francês fora das aulas e foi muito engraçado porque numa página como esta aprendemos mais de Francês.

A5: Eu pensava que Francês era mais difícil mas agora, com isto, acho que até é fácil.

A1: [Gostei] pelo simples facto de falar em Francês e de visitar as páginas dos meus colegas, pôr coisas novas. Desde que tive o *Francnet*, gostei mais de vir aqui do que ao Hi5 ou ir ao MSN. Vinha mais aqui.

A5: Ajudou-nos muito a aprender Francês. Organizou tudo para nós aprendermos e nos divertirmos ao mesmo tempo.

A6: Acho que o uso do *Francnet* influenciou de uma forma positiva porque tínhamos ali Francês e podíamos ir lá e perceber melhor e percebendo melhor também gostávamos mais.

A5: [Influenciou o gosto pela disciplina], sim, acho que sim. Porque com isto praticámos mais e estivemos mais atentos em Francês porque é divertido aprender assim, porque naquele tempo que estamos a aprender estamos a divulgar aos colegas. Foi muito fixe.

A1: Com o *Francnet* a disciplina foi mais interessante. Acabamos a aula e temos esta página onde podemos estar sempre a desenvolver o Francês.

Está patente nas respostas dos alunos que a utilização da CVA os ajudou a desenvolver os seus conhecimentos da língua e cultura francesas e que lhes proporcionou momentos de aprendizagem, simultaneamente valiosos e divertidos. A ideia de que se tornou mais fácil aprender está bem patente nas afirmações dos alunos. Este sentimento aparece intimamente ligado ao desenvolvimento do gosto pela disciplina.

#### *A participação na CVA como processo de aprendizagem*

Sobre o tema da participação como processo de aprendizagem na disciplina de Francês, os alunos mencionaram diversas motivações que os levaram a participar na comunidade e também um conjunto de razões que davam sentido a esta sua participação como forma de aprendizagem.

A4: Para falar em Francês. Porque gostava e porque tinha influência na disciplina. Foi para conviver mais com os colegas e foi engraçado.

A4: O [perfil] que visitei mais foi o do A3 [o aluno mostra na *Francnet*] porque me dou mais com ele. Somos os dois colegas da turma, rapazes, que andamos sempre juntos. É por isso. Mas também me dei bem com a A6 e a A2 e também visitei os delas.

A4: Foi falar com os meus amigos e colocar coisas novas. Por exemplo: J'adore football.

A2: [O que me motivava] eram as aulas. Também para escrever novidades. Para falar com os amigos. Também porque contava para a nota.

A2: Nós em cada aula íamos aprendendo um bocadinho da matéria e depois eu ia escrevendo sobre isso [na página pessoal].

A1: [Os perfis que mais visitei foram] da A2, da A4, da A6 e foram mais estes e da A7. Acho que me chamaram mais a atenção. Por exemplo o da A7 acho que está muito giro e tem um texto muito bom também. O dela está muito giro, a apresentação da página dela. As fotos são giras. O texto está muito bem construído. As fotos estão muito boas. Gosto. Ela tem jeito. Mostra imagens bonitas.

A1: Gostava de visitar as páginas dos meus colegas, falar em Francês, pôr coisas novas. Desde que tive o *Francnet*, gostei mais de vir mais aqui do que ao Hi5 ou ir ao MSN. Vinha mais aqui. Quando não vinha tanto era porque tinha testes e tinha de estudar.

A1: Fizemos [fotos] nas aulas. A que me chama mais a atenção é esta em que está a turma toda. Esta está muito bonita. Esta foi no final do 2.º período e gosto. Esta foi do concurso de leitura em que eu participei em língua francesa.

A1: Eu costumo mais ir às páginas que têm mais alterações, em que as pessoas fazem mais coisas. Às vezes também vou às páginas dos outros, dos que fazem menos coisas.

A3: Gostei da conversa, da troca de comunicação.

A3: [A página que visitei mais] foi a do A5 e a minha. A minha porque é minha e a do A5 porque é meu amigo.

A3: Ver os outros [nos vídeos] ajuda a aprender.

A3: Com as adivinhas aprendi palavras novas. Foi a rubrica que eu mais gostei.

A6: [A participação] acho positiva. Uns participam mais do que outros mas acho positiva de um modo geral.

A6: Gostei das adivinhas porque tinha de ser em Francês e era engraçado. Esta, por exemplo, foi interessante porque a professora perguntava se gostávamos de caracóis e depois tinha um problema com caracóis. E adivinhei.

Ao analisarmos os testemunhos dos entrevistados verificamos que no domínio das motivações, podemos destacar dois tipos de situações: de nível cognitivo e de nível afectivo. Distinguem-se ideias como o interesse por falar em Francês, por escrever novidades, por participar no desafio das adivinhas, por melhorar a avaliação na disciplina. Por outro lado, surgem as percepções relativas à importância do convívio com os colegas e da interacção com os amigos e a curiosidade pelo visionamento das fotografias e vídeos. No que se refere ao sentido que esta participação adquire como parte integrante da aprendizagem, os alunos indicam que era significativo escreverem sobre o que aprendiam, utilizarem o Francês para comunicar, visionarem vídeos para reverem o modo de dizer e adquirirem palavras novas, como no caso das adivinhas.

A noção de pertença, a pertinência da comunicação, a partilha de informação e a construção de um todo colectivo contribuíram inequivocamente para desenvolver a aprendizagem da língua francesa nas suas múltiplas vertentes. De um modo geral, nos seus depoimentos, todos os alunos realçaram que a participação na comunidade *Francnet* foi uma forma importante e significativa de criar condições estimulantes para a aprendizagem.

#### *A memória colectiva*

É também oportuno referir a importância dada pelos alunos à memória colectiva nas respostas que surgiram nas entrevistas:

A2: Este foi um trabalho em conjunto, da turma, com música e coreografia. [mostrando um vídeo do RAP feito na aula e filmado para colocar na plataforma].

A4: Depois podemos vir aqui e lembramos o que fizemos antes. O que eu não sabia antes e agora sei.

A5: Tem aqui as fotos da turma. Isto aqui é uma festa que tivemos no final do período. Foi muito divertido. É interessante ter as imagens aqui para revermos o que aconteceu [mostrando fotos].

A6: Por exemplo, estas são fotos do concurso de leitura. Esta foto foi da festa que fizemos no final do ano. Tirámos fotos e pusemos aqui.

Os alunos demonstram nas suas respostas que consideram importante recolher e reunir na CVA os registos que vão sendo realizados ao longo do tempo e que envolvem

todos os alunos da turma. Desta forma, referem como significativo para a aprendizagem a realização de vídeos nas aulas que são partilhados na *Francnet*, uma vez que estes permitem reVISIONAMENTOS, dando-lhes a possibilidade de praticar e rever conhecimentos. Também dão importância aos registos vídeo ou fotográficos que se reportam a momentos vividos extra-aula mas também no contexto escolar. Deste modo, a CVA funciona como um arquivo de memórias relevantes para todos os seus membros. Estes depoimentos evidenciam que foi marcante para os alunos poderem aperceber-se da sua evolução feita a nível da aprendizagem da língua francesa. Os registos em vídeo e os textos publicados funcionaram como um importante referencial para uma auto-avaliação dos progressos feitos na disciplina de Francês.

A aprendizagem feita desta forma, ou seja, recorrendo alternadamente a um contexto presencial e característico da sala de aula e à participação na comunidade virtual *Francnet*, criou uma forma de união especial entre os membros da CVA, tornando-a um espaço de empreendimento conjunto que se prolonga no tempo e se constitui em memória colectiva.

#### *A identidade e a pertença na CVA*

O sentimento de pertença à comunidade *Francnet* foi bastante espelhado pelos alunos nas suas declarações, que avivam igualmente o valor atribuído à autoria das publicações e produções que foram realizando, tornando-se parte da sua identidade de membros da CVA:

A1: Desde que tive o *Francnet*, gostei mais de vir mais aqui do que ao Hi5 ou ir ao MSN. Vinha mais aqui.

A1: Esta sou eu outra vez. O que gostei mais foi o que fiz na minha página e dos comentários que me fizeram. Praticamente tudo o que está na minha página eu gosto.

A2: Este texto fala sobre mim, os meus passatempos, o que eu faço na semana, o meu dia a dia, da minha casa, da família.

A4: Mostrei [a minha página] à minha mãe. Ela gostou.

A4: [Os outros membros] deviam deixar comentários mais vezes.

A5: Meti dois vídeos do free-style, do futebol. Meti fotos também, conversas com os meus colegas e algumas imagens que o A3 me mandou.

A5: É divertido aprender assim porque naquele tempo em que estamos a aprender estamos a divulgar aos colegas. Foi muito fixe.

A5: A página principal tem tudo o que nós fizemos.

A6: Ao termos a nossa página, temos de ter a preocupação de pôr qualquer coisa sobre a língua, sobre nós.

A questão da pertença ao espaço virtual de partilha faz com que a aprendizagem tenha o seu foco na interacção entre os membros que se envolvem na construção de uma narrativa colectiva e hipertextual e, apesar de os alunos pertencerem todos à mesma turma e comunicarem entre si diariamente, não deixam de assumir aquele espaço como sendo seu e como fazendo parte de um contexto particular, o da língua e cultura francesas, ao qual eles pertencem e que assumem como espaço privilegiado de troca de informação sobre si próprios.

### **4.3. Síntese de Resultados**

A informação recolhida nas entrevistas veio consolidar muitas das evidências que emergem dos documentos publicados na CVA, ou seja, encontra-se convergência entre aquilo que os alunos explicitaram nas entrevistas e aquilo que produziram e publicaram na *Francnet*.

Da análise dos documentos publicados ressalta que o material que se prendeu com a actividade desenvolvida em contexto de sala de aula, nomeadamente os vídeos e os textos escritos e falados sobre as temáticas do currículo, foram as produções em que os alunos mais se aprimoraram e que mais apreciaram. Assim sendo, a relação dinâmica entre o espaço da sala de aula e o espaço virtual veio a revelar-se muito pertinente e frutífera, mostrando-se útil como forma de fomentar a autonomia e a capacidade crítica dos participantes. Este tipo de contexto misto, entre o presencial e o virtual, tornou-se motivante e levou os alunos a comunicarem em língua francesa de uma forma natural e convicta, assumindo o seu papel de membros de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem, interagindo com os seus parceiros de forma regular e imprimindo a essa comunicação um cunho pessoal e autêntico.

Como afirma Lévy (1997), nas comunidades virtuais de aprendizagem, as relações online estão muito longe de serem frias. Elas não excluem as emoções. Entre os participantes de comunidades virtuais também se desenvolve um forte conceito de “moral social”. Uma espécie de código de conduta, um conjunto de leis não escritas, que governam as relações, principalmente no que respeita à pertinência das informações que circulam na comunidade.

Ainda nesta linha, é de salientar o interesse revelado por todos no processo evolutivo realizado, isto é, os alunos mostraram-se conscientes do seu progresso enquanto membros activos da CVA e enquanto falantes da língua francesa. Este aspecto foi referido como muito positivo por todos os membros.

A participação autónoma foi um aspecto encarado como uma vantagem oferecida pela CVA no processo de aprendizagem do Francês. Aceder ao espaço de interacção fora do tempo de aula permitiu um aprofundamento das temáticas e, conseqüentemente, das aprendizagens da língua e cultura francesas. Segundo Bourguignon (1999, p. 50):

“Com a chegada, entre outros, das enciclopédias electrónicas e da Internet, oferece-se ao aluno um campo inesgotável de informação que abre perspectivas promissoras para a aprendizagem de uma língua estrangeira, permitindo explorar, com uma dimensão comparativa efectiva, os aspectos culturais veiculados por cada universo linguístico – a ocasião, enfim, para uma verdadeira educação para a alteridade”.

No que diz respeito à participação na CVA enquanto processo de aprendizagem, parece-me pertinente uma referência ao artigo de Paulo Dias (2007), no qual o autor salienta que o contexto das aprendizagens consiste no conjunto de circunstâncias relevantes que proporcionam ao aluno a construção do conhecimento.

“Nesta perspectiva, o contexto é um espaço de experiência educacional, desenvolvendo-se assim de forma dinâmica e flexível em função do quadro de referência individual e do grupo, e das actividades realizadas ao longo do ciclo de aprendizagem” (s/p.).

Todos os entrevistados consideraram que a *Francnet* contribuiu para estimular a utilização da língua francesa e que, nesse sentido, foi um elemento importante no processo de aprendizagem pois criou condições para uma prática mais abundante e alargada da língua. Também o uso dos vários tipos de comunicação (verbal, não verbal, síncrona e assíncrona) presentes na dinâmica de utilização da CVA foi descrito pelos

alunos como uma prática interessante e diferente da língua estrangeira. Como observa Perin (2006), é actualmente possível falar de géneros de textos associados aos novos ambientes electrónicos e mesmo em novas formas de discurso em que a escrita se apresenta como uma certa combinação com a fala, manifestando formas de hibridismo cada vez mais evidentes, permitindo acomodar fotos, músicas e outros materiais com anotações pessoais, cronológicas e acessíveis em qualquer computador a todo momento.

“O hipertexto aí está para mudar nossas concepções de texto e escrita, a noção de autor e leitor, e até mesmo dos processos de construção de sentido”. (Perin, 2006, p. 77)

Ficou igualmente clara a noção de que a comunidade constituiu um elemento importante na motivação para a aprendizagem da disciplina, tornando os alunos capazes de comunicar, ainda que essa comunicação tenha revelado, por vezes, as falhas naturais de quem está no processo de assimilação de uma língua estrangeira. Com efeito, não se pretende neste nível de ensino/aprendizagem que os intervenientes dominem na perfeição a língua alvo mas deseja-se que sejam capazes de concretizar os seus objectivos comunicativos.

A actividade que decorreu na CVA foi permitindo fazer uma análise retrospectiva de todo o processo de aprendizagem, dando aos alunos a possibilidade de se aperceberem da sua própria evolução. Ao mesmo tempo, a participação deu relevo às representações individuais e à representação conjunta do grupo, através da construção de uma memória colectiva e de um sentimento de pertença. Trata-se de um resultado que se pode conciliar com a seguinte ideia defendida por Dias (2007):

“Os processos colaborativos desenham-se assim como mediadores das representações individuais, promovendo a interpretação e partilha do sentido, não limitados à coordenação das representações individuais mas sim como uma construção colaborativa da compreensão, a qual se desenvolve através da elaboração da representação conjunta do grupo ou comunidade de aprendizagem em rede” (s/p.).

De acordo com a análise das observações efectuadas em sala de aula e das publicações efectuadas na Comunidade Virtual de Aprendizagem, os aspectos recorrentes que emergem dos dados são: (i) a consciência de que o espaço virtual da comunidade promove e estimula a comunicação na língua alvo; (ii) a valorização da

comunicação assíncrona pelos alunos; (iii) a importância do reforço positivo trocado entre os pares; (v) o desenvolvimento do gosto pela disciplina nos alunos participantes.

Em grande medida, os resultados apurados a partir da análise dos dados recolhidos podem ser interpretados à luz do modelo teórico de Garrison, Anderson e Archer (2003), que nos propõem três áreas fundamentais de uma comunidade de aprendizagem: a presença social, a presença cognitiva e a presença do professor (Figura 43). É de assinalar que, neste modelo, encontramos a experiência educacional dos membros da comunidade como intercepção destas três presenças. Os autores consideram a presença social como a capacidade dos alunos (membros da comunidade) de se projectarem a si próprios socialmente e emocionalmente, através das suas características individuais, como pessoas reais no seio de uma comunidade de aprendizagem. Definem a presença cognitiva como a capacidade de construir e consolidarem significados através de uma reflexão sustentada e de um discurso partilhado dentro da comunidade. Por fim, a presença do professor é descrita em função da concepção, orientação e facilitação dos processos cognitivos e sociais, com o objectivo de alcançar resultados de aprendizagem que sejam significativos para cada indivíduo e eficazes em termos educativos.



**Figura 43. Modelo teórico de uma experiência educacional numa comunidade de aprendizagem, segundo Garrison, Anderson e Archer (2003, p. 116)**

De acordo com esta proposta, o projecto pedagógico em foco no presente estudo revela a pertinência e o funcionamento das três áreas do modelo citado. A experiência educacional demonstrou estar impregnada de uma forte presença cognitiva, em que a selecção dos conteúdos foi iniciada através da presença do professor mas ampliou-se através da participação autónoma dos alunos na comunidade *Francnet*. Os dados mostram que os alunos atribuem uma clara importância cognitiva à sua intervenção, sob diversas formas, na comunidade de aprendizagem, traduzindo essa importância em termos da influência exercida sobre a sua aprendizagem da língua e da cultura francesas. Um outro resultado claro é a convicção generalizada de que a experiência de participação na comunidade foi uma experiência de aprendizagem da língua francesa e que tal aprendizagem esteve em permanente sintonia com o trabalho desenvolvido nas diversas actividades realizada em sala de aula, estendendo-se para além dela. A regra instituída de uma comunicação em língua francesa entre todos os membros da *Francnet* foi assumida como um traço marcante do discurso de suporte desta comunidade e, embora tenha gerado alguma dificuldade inicial, mostrou ter sido uma alavanca importante no papel cognitivo desempenhado pela comunidade.

Também foi muito visível, nos dados disponíveis, uma presença social intensa na actividade gerada dentro da comunidade. Desde o início, os membros criaram um clima de interacção social relevante, muito caracterizado pela partilha e pela construção de afinidades. A publicação de produções realizadas, quer em sala de aula quer autonomamente pelos alunos, conduziu a um forte sentimento de pertença, mesmo quando o grau de participação dos membros é heterogéneo. Aspectos como o interesse pelas publicações em que todos os membros se encontram envolvidos, designadamente em vídeos e fotos ou textos colectivos, bem como a curiosidade pela análise dos contributos dos pares, patenteiam o peso social da CVA e a natureza da aprendizagem desenvolvida como participação e interacção.

A presença do professor representou igualmente um elemento decisivo para o desenrolar da actividade dentro da *Francnet*. Uma das facetas a realçar nesta presença é o facto de se ter planeado a implementação de um currículo em acção no contexto da criação e manutenção da CVA. Não se tratou de partir de um currículo predefinido no qual se “enxertaria” uma estratégia didáctica de uso de uma ferramenta tecnológica; ao invés, decidiu-se tratar os conteúdos e alcançar competências curriculares de um modo coerente com as oportunidades oferecidas pelo software social e pela comunicação mediada pelo computador. Isto significa que a CVA, no que concerne ao ensino da

língua estrangeira, proporciona oportunidades para o compromisso dos alunos com o uso da língua e para o seu envolvimento comunicacional com a língua e cultura estrangeiras. Portanto, a comunidade *Francnet* permitiu atingir objectivos que ultrapassam a mera assimilação de conhecimentos, envolvendo compreensão, expressão, partilha de conhecimentos e de valores.

Neste sentido, a metodologia de trabalho proposta e aplicada na construção e desenvolvimento da comunidade virtual de aprendizagem *Francnet* revelou-se eficaz e francamente capaz de conduzir aos objectivos propostos.

**CAPÍTULO V**

**CONCLUSÕES**

Tendo por base a revisão da literatura que dá corpo ao quadro teórico do estudo e fazendo a sua articulação com a análise dos dados recolhidos, apresentarei as conclusões fundamentais sobre a pertinência da utilização das Comunidades Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino/aprendizagem da língua francesa, no âmbito de um estudo de caso que envolve uma turma de alunos do 7.º ano de escolaridade.

Para tornar mais clara a ligação entre as conclusões a que cheguei e os propósitos da investigação, retomo as questões formuladas no início do estudo:

1. Como comunicam os alunos na Comunidade Virtual de Aprendizagem, construída no âmbito da disciplina de Francês?
2. De que modo a participação na Comunidade Virtual de Aprendizagem contribui para a aprendizagem da língua e da cultura francesas?
3. Como se comportam e que relações estabelecem os jovens enquanto membros da Comunidade Virtual de Aprendizagem, ou seja, como interagem nesse espaço virtual?

### **5.1. Aspectos da Comunicação Desenvolvida na Comunidade Virtual de Aprendizagem *Francnet***

Relativamente à primeira questão – como comunicam os alunos na Comunidade Virtual de Aprendizagem, construída no âmbito da disciplina de Francês – os dados obtidos a partir das percepções que os participantes revelaram e das publicações que fizeram ao longo do ano lectivo na comunidade *Francnet* demonstram que a comunicação no seio da CVA foi profícua e contribuiu para desenvolver competências ao nível da utilização da língua francesa, da autonomia e da capacidade de partilhar conhecimento e informação.

*A comunicação foi fácil de estabelecer na CVA.* Os alunos referiram que a comunicação foi fácil de estabelecer, embora no início do ano lectivo tivessem sentido algumas dificuldades que se prendiam essencialmente com o facto de possuírem um conhecimento da língua francesa bastante incipiente. No entanto, esse aspecto não foi

impeditivo da comunicação que se começou a criar e foi crescendo. Os alunos afirmaram que foi fácil e agradável comunicar com os colegas no contexto da CVA e que essa troca de comunicação constituiu uma vantagem no seu processo de aprendizagem do Francês, permitindo-lhes darem-se a conhecer aos seus pares num contexto extra aula e contribuindo, simultaneamente, para o seu maior envolvimento na aprendizagem da língua francesa.

*A comunicação na CVA contribuiu para aumentar a vontade de aprender Francês.* Como já foi apontado, estes alunos estavam a iniciar a aprendizagem da língua francesa e a articulação entre o trabalho realizado na sala de aula e o trabalho desenvolvido na CVA revelou-se importante, contribuindo para as actividades no contexto da CVA se fossem enriquecendo à medida que os conhecimentos de língua francesa dos alunos se ampliavam e aprofundavam. Assim, uma das conclusões a retirar deste estudo é a de que a comunicação entre os membros da CVA, ao incluir eles bastante fortes com o trabalho desenvolvido no âmbito de sala de aula, tornou esta ferramenta num contexto de aprendizagem que nutriu a vontade de aprender, a vontade de publicar, a vontade de apreciar o trabalho dos pares e o seu próprio e de o comentar. Neste sentido, a construção e desenvolvimento de uma comunidade virtual de aprendizagem pode constituir um recurso eficaz quando se aposta em trabalhar o ensino e aprendizagem da língua estrangeira numa abordagem comunicativa.

“Comunicar exige, para além de um potencial cognitivo, um potencial afectivo (vontade de fazer, de aprender, autoconfiança, atitudes positivas face às línguas e à comunicação). Para activar este potencial, torna-se necessário que o aluno desenvolva outro tipo de conhecimentos que ultrapassam os da esfera do linguístico-comunicativo – os processuais. A abordagem comunicativa tem em conta estas duas dimensões na aprendizagem da Língua estrangeira: o desenvolvimento da competência de comunicação e da competência de aprendizagem.”  
(Sá & Almeida, 2004, p. 122)

*A comunicação na CVA enriqueceu os conteúdos de aprendizagem do Francês.* Com esta ferramenta, os alunos puderam publicar textos, imagens e vídeos cada vez mais evoluídos e complexos, partilhando-os logo em seguida. Assistimos, portanto, a uma das transformações a que Richardson (2009) se refere, decorrentes da introdução das ferramentas da Web 2.0 no processo de ensino/aprendizagem. O conteúdo

disponível para aprender alterou-se e enriqueceu-se na medida em que os alunos se envolveram na comunicação no interior da CVA em língua francesa. Os alunos são agora os autores dos seus próprios elementos de estudo, criam os seus documentos, partilham e visualizam a informação, anotando, reformulando, acrescentando e deixando a outros a possibilidade de irem ampliando e tratando estes conteúdos.

*A comunicação na CVA tornou-se um meio primordial para a aprendizagem.* A *Francnet* foi um exemplo claro de uma forma diferente de encarar a comunicação e a aprendizagem e de a situar no âmbito de um processo de construção que tem em conta aspectos como a relação com o outro, a afectividade e o contexto; foi um espaço onde os alunos puderam construir o seu próprio mundo de referência. A comunicação na CVA, como é destacado por diversos autores, representou uma plataforma de interligação entre o desempenho na disciplina de Francês e a esfera pessoal e social dos alunos, muitos deles revelando grande à-vontade com espaços de interacção virtual hoje bastante presentes na vida dos jovens.

“(…) a aprendizagem aparece completamente relacionada com o resto da vida pessoal e social dos sujeitos e não só com o domínio cognitivo de competências e destrezas a adquirir. Este reposicionamento pressupõe que a aprendizagem não seja considerada como o fim único ou último da prática, mas como um elemento de interligação entre aspectos que têm a mesma importância para o sujeito que a simples melhoria do desempenho ou aquisição de determinadas habilidades.”  
(Illera, 2007 p. 120)

Estes alunos foram construindo a sua comunidade de aprendizagem, respeitando em absoluto o facto de terem de utilizar a língua francesa sempre que acediam à plataforma para comunicar. Este aspecto reveste-se de extrema importância pois revela que os participantes assumem por inteiro o seu papel de membros da comunidade e agem de acordo com as especificidades nela implementadas. Por outro lado, neste espaço virtual são respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem e de produção, os diferentes tempos e espaços, fazendo dele um meio privilegiado para uma comunicação partilhada e não distribuída.

*A comunicação na CVA foi essencialmente assíncrona, verbal e não verbal.* A comunicação entre os membros foi essencialmente uma comunicação assíncrona, a qual se foi desenvolvendo numa construção conjunta, revelando a evolução das relações

entre os membros e da progressiva aquisição de competências para comunicar na língua alvo. A comunicação assíncrona permitiu-lhes elaborar mensagens mais extensas e compreensíveis e por isso foi preferida relativamente à comunicação síncrona. Este aspecto do primado da comunicação assíncrona é igualmente salientado por vários investigadores como típico e importante no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira (Mills, 2011; McLoughlin & Lee, 2007). É ainda de salientar que a comunicação na comunidade se fez utilizando vários suportes para além do texto escrito. A partilha de vídeos, imagens, sites de interesse relacionados com França, a língua e a cultura, constituiu, sem dúvida, uma forma importante de comunicar, revelando e partilhando traços da identidade dos membros enquanto jovens que se iniciam numa língua. Os alunos atribuíram grande relevância ao aspecto visual das suas páginas e uma das primeiras coisas que fizeram foi personalizá-las. Cada uma das fotos colocadas nas diversas páginas pessoais apresenta sempre marcas muito pessoais e os efeitos de cores, texturas e pormenores gráficos e estéticos não foram deixados ao acaso. Essa preocupação com o elemento visual viu-se reflectida nos comentários que foram deixando uns aos outros. Gostavam de mostrar aos colegas o que faziam, as suas fotos pessoais, os seus vídeos favoritos, enfim tudo aquilo que se relaciona com o que identifica cada um. Note-se, contudo, que a integração dos elementos visuais não se desviou do conteúdo da mensagem, nem o enjeitou. Pelo contrário, em todos os casos, a imagem constituiu um suporte de apoio à inteligibilidade da mensagem e mostrou o seu papel comunicativo no contexto da CVA. Por exemplo, foram vários os casos em que os alunos ilustravam as suas mensagens escritas com imagens elucidativas que auxiliavam a sua compreensão e descodificação.

Também a utilização do vídeo online está a tornar-se algo de muito significativo, criando novas comunidades globais, concedendo aos seus membros os meios e a motivação para que eles aprofundem as suas competências e dêem largas à sua imaginação. Para os alunos, a produção e gravação de vídeos nas aulas, constituiu um marco importante, dando-lhe a capacidade de se verem e ouvirem uns aos outros, a falar e a dialogar em Francês. Os vídeos foram sentidos como um produto de valor para rever, recordar e retomar em diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

“Intelectualmente, a Web 2.0 assinala a passagem do isolamento para a interconectividade – não só para os programadores mas para os utilizadores finais. As ferramentas permitem que vários utilizadores

participem: editando, comentando e compondo um documento colaborativamente em vez de trabalharem sozinhos” (Solomon & Schrum, 2007, p. 13).

As produções dos alunos, uma vez que se revestiram do carácter de uma criação pessoal, também conduziram a formas de participação sócio-cognitivas ao possibilitarem comentários e anotações de outros.

*A comunicação na CVA mostra a simbiose entre conteúdo e forma.* As características evidenciadas nas publicações feitas pelos alunos mostram que existe uma intersecção entre o conteúdo e a forma que se reveste de significado pois os traços de forma são muitas vezes elementos mediadores extremamente importantes das características do conteúdo. Estamos perante aquilo que vários autores designam por um novo género de discurso, característico da linguagem digital. É um discurso que pressupõe desde logo a interacção entre todos, distinta da comunicação de um para muitos ou de um para um. Envolve querer mostrar, querer partilhar e querer feedback.

“Neste novo espaço, a Internet, surgem novas formas de usar a linguagem, e a possibilidade de reunir em um só suporte, a tela digital do computador várias formas de expressão, tais como a escrita, o som e a imagem, suscitando novos géneros. Estes géneros, característicos da linguagem digital, surgem da criatividade, da necessidade de interacção entre os indivíduos no canal virtual” (Colognese & Rodrigues, n.d., s/p).

Em síntese, a comunicação neste ambiente virtual envolveu uma comunicação escrita, acompanhada de imagens, áudio e vídeo, evidenciando um sentido individual que se articulou no espaço colectivo, fazendo perceber o sentimento de pertença e o valor da troca estabelecidos no processo de participação.

“As redes sociais podem contribuir para a mobilização dos saberes, o reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a colectividade” (Tijiboy & Machado, 2005, p. 8).

## 5.2. Contributos da *Francnet* para a Aprendizagem

Quanto à questão das aprendizagens que os jovens fazem enquanto membros da comunidade virtual de aprendizagem, verificou-se que elas são de várias ordens. Os depoimentos dos alunos mostraram que se desenvolveram competências correspondentes às necessidades específicas ao nível da compreensão e produção oral e escrita do Francês, do enriquecimento do léxico bem como dos aspectos relacionados com a cultura francesa.

*A CVA funcionou como um meio de imersão na língua estrangeira.* Verificou-se que os alunos sublinharam o facto de que a comunidade contribuiu para desenvolver e praticar a língua francesa, tanto na expressão escrita como na expressão oral. Como todos os itens que compõem a plataforma se encontram em língua francesa, isso contribuiu para que todos assumissem aquele espaço como um meio de mergulhar nessa língua estrangeira. Os alunos consideraram que a regra de terem de escrever e ler em língua francesa foi uma vantagem para a sua aprendizagem do Francês. Observaram os seus progressos no domínio da língua falada e escrita e verificaram que constituiu um importante veículo para a prática da língua estrangeira. Assim, a *Francnet* tem este papel de ser um espaço onde se efectiva a prática e onde essa mesma prática é portadora de sentido para os alunos.

“A aprendizagem ocorre nas comunidades onde a prática de aprendizagem é a própria participação na comunidade. Uma actividade de aprendizagem é, na sua essência, uma conversa levada a cabo entre o aprendiz e outros membros da comunidade” (Downes, 2007, p. 20).

A análise das interacções entre os alunos na *Francnet* revelou que, ao nível dos saberes, houve uma mobilização de competências de comunicação oral e escrita, contrariando uma aprendizagem isolada e descontextualizada.

O grupo mostrou saber reconhecer e produzir enunciados, na maior parte das vezes, de acordo com as regras gramaticais. Mesmo quando a participação na CVA era feita em autonomia, indo além dos conteúdos leccionados na aula, os alunos conseguiram mobilizar as ferramentas e os conhecimentos necessários para que a sua mensagem fosse perceptível para todos os membros da comunidade. Este processo

cooperativo de interpretação e produção desenvolvido em aula e na CVA, esta relação estreita entre os dois espaços e o comprometimento na participação em práticas conjuntas permitiu desenvolver as competências preconizadas pelo currículo da disciplina. A flexibilidade de acesso que este espaço proporciona, contribuiu para uma presença social intensa e dinâmica. Desde o início, os membros criaram um clima de interacção social relevante, muito caracterizado pela partilha e pela construção de afinidades. A publicação de produções realizadas, quer em sala de aula quer autonomamente pelos alunos, conduziu a um forte sentimento de pertença, independentemente dos graus diferenciados de actividade dos alunos no âmbito da CVA.

*Constatou-se interdependência entre aprendizagem e participação na comunidade.* Aspectos como o interesse pelas publicações em que todos os membros se encontram envolvidos, designadamente em vídeos e fotos ou textos colectivos, bem como a curiosidade pela análise dos contributos dos pares, patenteiam o peso social da CVA e a natureza da aprendizagem desenvolvida como participação e interacção. Um aspecto que nos pode evidenciar estas afirmações prende-se com as horas a que os membros acediam à Francnet para fazer publicações ou comentários aos colegas. De facto, a actividade na CVA mostra-nos que faz sentido, cada vez mais, criar espaços de aprendizagem que possibilitem liberdade de comunicar, intervir, participar, e criar, individual e colectivamente.

“Encarando a aprendizagem das LE como uma construção social, uma maneira de a optimizarmos é proporcionar contextos em que os alunos tenham tempo de falar, clarificar os seus pensamentos, reflectir, praticar e implicar-se nas suas aprendizagens” (Almeida & Sá, 2004, p. 119).

Também os saberes culturais foram mobilizados e partilhados pelos alunos, os quais foram unânimes em afirmar que a comunidade virtual *Francnet* lhes permitiu partilhar conhecimentos sobre a cultura francesa e favoreceu o acesso a informação e a troca de significados com os seus interlocutores. Os itens mais destacados pelos alunos incidiram sobre os monumentos, a música e o desporto. Na verdade, o facto de serem os próprios alunos a investigar sobre informação relativa a aspectos culturais e a publicá-la na CVA não só enriqueceu largamente o material disponível como fez com que este se tenha tornado muito mais pertinente para os próprios alunos.

*A utilização da CVA favoreceu a aprendizagem dos tópicos curriculares.* No que se refere aos temas curriculares da disciplina de Francês, há claras evidências nas produções dos alunos sobre o papel desempenhado pela comunidade virtual de aprendizagem na aquisição de conhecimentos relevantes da disciplina de Francês. Começarei por destacar a forte coerência que se estabeleceu entre a aprendizagem de expressões e de construções frásicas relativas à “apresentação de si próprio” e a personalização da página pessoal de cada um dos membros da *Francnet*. Com efeito, a acção imediata de colocar informação sobre si próprio numa comunidade ou rede social, incluindo fotos e outros elementos que espelhem a individualidade de cada membro é um processo relativamente conhecido dos alunos, dada a sua familiaridade com outras plataformas de natureza análoga, típicas da Web 2.0. Para os alunos, a construção do seu perfil na página pessoal foi um passo natural e deu todo o sentido e oportunidade à aprendizagem de fórmulas linguísticas envolvidas no tema da “apresentação de si próprio”. Estas aprendizagens foram feitas de forma natural e todos mostraram um bom domínio do tema, usando-o como catapulta para avançar por outros temas, como foi o caso dos “gostos e preferências”. A produção de vídeos revelou-se aqui um elemento chave pois deu uma força e um relevo acrescido à oralidade, à forma de expressão adequada e ao cuidado com a pronúncia e com a correcção na construção de diálogos. Como os próprios alunos referiram, estes mostraram uma atenção redobrada à forma de dizer e de articular as palavras em Francês pois os vídeos constituíam uma produção a partilhar e que todos iriam poder visualizar. Observou-se assim uma preocupação dos alunos com o que iria ser visto e ouvido por todos.

Uma outra actividade que mostrou ser claramente significativa para os alunos foi a da construção de um texto colectivo que serviu de base à criação de uma música RAP da sua autoria. Não apenas foi muito evidente o empenho dos alunos nesta produção colectiva como foi um trabalho em que investiram grande criatividade e originalidade. Um aspecto a destacar nesta actividade consiste na capacidade que os alunos revelaram de construir um texto consistente e interessante, que incluiu um esquema rimático. A relativa carência de vocabulário, dado o nível introdutório da disciplina, não trouxe impedimento nem incapacidade de construção de um texto pleno de sentido e de autenticidade. O som mostrou-se um elemento de grande importância nesta produção, também ele parte do produto final, que se tornou num dos vídeos mais visitados e apreciadas pelos membros da comunidade, aparentemente um traço de união entre todos os participantes.

Os temas da “família” e da “rotina diária” representaram o desenvolvimento de um fio condutor nas várias páginas pessoais dos alunos: quem sou eu, o que faço, com quem vivo. Mais uma vez, os alunos mostraram ser capazes de interpretar correctamente o significado da generalidade do vocabulário usado e foram-se apropriando de um conjunto cada vez mais desenvolvido de estruturas gramaticais: as estruturas gramaticais envolvendo a interrogativa e a negativa foram correctamente utilizadas, o “futur proche” foi bem utilizado e os alunos aplicaram-no em diversas situações fora da sala de aula, no seio da CVA. O mesmo pode ser dito relativamente à aprendizagem da forma de escrever os números, que os alunos retomaram em diferentes oportunidades, e sempre que a propósito, em vários textos que foram construindo ao longo do tempo. A adjectivação foi amplamente trabalhada em inúmeras das publicações dos alunos e a aquisição de novos conhecimentos foi uma constante mercê da necessidade que sentiam de exprimir de forma correcta o que pretendiam dizer, mostrar, transmitir ou comentar. Do ponto de vista ortográfico, notaram-se algumas falhas que se podem considerar perfeitamente normais no nível de iniciação e que correspondem a uma fase de apropriação do léxico. Apesar deste facto, notou-se que os alunos se preocupavam com este aspecto da sua escrita e que, em diversos momentos, emendaram palavras que tinham escrito de forma incorrecta.

*A participação na CVA levou ao desenvolvimento de capacidades.* Para além das aprendizagens específicas atrás referidas, a participação na CVA proporcionou um conjunto de outras aprendizagens transversais que em muito contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e das capacidades que se revelam hoje como valiosas na construção do conhecimento. Estas competências passam pelo despertar da consciência para a interculturalidade, para o plurilinguismo e para a própria identidade cultural de cada um, recheada das suas particularidades regionais; para além disso, contribui para uma abertura de espírito que implica a compreensão e o respeito pelos diferentes modos de pensar e de agir e, conseqüentemente, a aceitação do valor das outras culturas, o que concede à aprendizagem das línguas um papel preponderante no percurso da educação escolar dos jovens. A discussão de temas como a identidade, os gostos pessoais, as rotinas, as tradições, levam a fazer comparações e a confrontar ideias e factos. Aprende-se uma língua estrangeira, comunicando em sentido lato, ou seja, partilhando a riqueza linguística e comportamentos. Como refere Downes,

“Um ambiente de aprendizagem assemelha-se a algumas situações do quotidiano como por exemplo, construir uma casa, gerir uma cidade, resolver um crime, entre outros. A aprendizagem estará disponível não tanto em instituições de aprendizagem mas antes em qualquer ambiente disponível no qual os aprendentes se encontrem a si próprios” (Downes, 2007, p. 24).

Em suma, estamos em condições de afirmar, tal como Richardson (2009), que a perícia se tornou visível nos produtos que os alunos criaram. Hoje, o domínio das matérias pode observar-se de um modo muito nítido no conteúdo digital que é construído para uma audiência.

### **5.3. Relações e Interações dos Membros da *Francnet***

Por fim, e retomando a última questão, ou seja, como se comportam e que relações estabelecem os jovens no espaço virtual enquanto membros da Comunidade Virtual de Aprendizagem, podemos afirmar que a participação na *Francnet* levou os alunos a atitudes e comportamentos positivos na apropriação e uso da língua estrangeira. O aluno deixa de ser um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está a desenvolver uma actividade complexa e nesse processo apropria-se de um determinado objecto de conhecimento cultural.

***Houve um conjunto diversificado de motivações para participar na CVA.*** Relativamente às motivações para participar, os alunos referem ideias como o interesse por falar em Francês, por escrever novidades, por participar no desafio das adivinhas, por melhorar a avaliação na disciplina. Por outro lado, surgem as noções relativas à importância do convívio com os colegas e da interacção com os amigos e a curiosidade pelo visionamento das fotografias e vídeos que vão sendo publicados. Como afirma Illera (2007), estamos perante a evidência de uma estreita interligação entre conceitos anteriormente separados: aprendizagem, identidade, prática, significado, comunidade e contexto. Temos portanto condições e motivações objectivas que nos encaminham no sentido da chamada Pedagogia 2.0 (McLoughlin & Lee, 2008). Como os próprios alunos assinalaram, a Web 2.0, e em particular o desenvolvimento de uma CVA,

caracteriza-se por ser participativa e colaborativa. Tem tudo a ver com o modo como a geração dos denominados nativos digitais se envolve com as tecnologias, ligando-se a diferentes mundos. Por isso, as motivações para aprender são igualmente as motivações para participar e para interagir, isto é,

“(...) há uma necessidade de expandir a visão da pedagogia de forma a que os alunos se tornem participantes activos e co-produtores mais do que consumidores passivos de conteúdos e que os processos de aprendizagem sejam participados e sociais, apoiando os objectivos e as necessidades pessoais” (McLoughlin & Lee, 2008, p. 11).

Através da interacção entre os membros da *Francnet*, desenvolveram-se várias competências ao nível do saber aprender e do saber partilhar. As ideias surgem de outras ideias que se movem de indivíduo para indivíduo e às quais se vai acrescentando sempre algo mais. Replicar, mudar, envolver, é assim que as ideias se cruzam umas com as outras, dando azo a novas propostas ou a velhas noções revisitadas e reconstruídas.

No caso da *Francnet*, percebe-se claramente uma construção colaborativa do conhecimento pois a aprendizagem numa comunidade afasta-se do modelo da instrução dada numa sala de aula para se tornar num diálogo em que a comunicação se estabelece num determinado contexto. Os alunos comentaram o que foi sendo publicado, tanto as produções individuais como as realizações colectivas, procuraram feedback, mostraram-se ávidos de interacção. Como foi referido por alguns dos alunos, as páginas que mais visitavam eram as que apresentavam maior actividade criadora ou as que pertenciam aos colegas com quem mais partilhavam afinidades, amizade e interesses comuns. Registarei, igualmente, que segundo uma das alunas, a participação na CVA prendia-se directamente com o seu desempenho na disciplina de Francês, traduzindo a sua percepção de que essa participação representava uma mais-valia para si enquanto estudante que procura sucesso na sua aprendizagem escolar do Francês.

***A participação na comunidade envolveu a construção da identidade.*** Os alunos consideraram que a participação na *Francnet* foi uma forma activa e inovadora de aprender e que a partilha de informação foi pertinente pois reflectia a identidade de cada um. Desenvolveram-se actividades colectivas, levando em conta a individualidade e a importância do valor afectivo do objecto de partilha para o aluno.

Retomando as ideias de McLoughlin & Lee (2008) sobre a Pedagogia 2.0, podemos constatar na *Francnet* o cruzamento dos três aspectos intrínsecos a esta pedagogia: personalização, participação e produtividade.

Foi notória, ao longo de toda a participação, que os alunos se preocuparam em deixar a sua marca pessoal, quer na construção das suas páginas individuais, quer na forma como apresentavam as suas produções, quer ainda no modo como comentavam as produções dos colegas. Quanto à força da participação, ela mostrou-se evidente na forma e na frequência com que os alunos acediam à plataforma. Empenharam-se e assumiram o espaço colaborativo como seu, enriquecendo-o à medida que os seus conhecimentos de língua francesa também iam crescendo. Quanto ao aspecto da produtividade, é importante realçar o facto de este espaço não estar sujeito a constrangimentos de horários ou de lugares, permitindo um acesso livre em circunstâncias informais. Isto, naturalmente, contribuiu para que o envolvimento no processo de ensino/aprendizagem se fizesse de forma mais continuada e assídua. Toda a participação, nomeadamente as publicações de materiais produzidos pelos próprios alunos constituíram um repositório relevante de informação que podia e pode ser revisitado a qualquer momento. Este aspecto, que designei por memória colectiva, revestiu-se de grande importância para os alunos que apreciaram bastante o facto de poderem acompanhar e ganhar consciência da evolução das suas aprendizagens. Temos assim uma aprendizagem sustentada pela prática e pelo sentimento de pertença. A construção da identidade, a integração dos objectivos individuais, a pertença (belonging) e o “tornar-se” (becoming) ganham uma nova dimensão no processo de aprendizagem. Deste modo, as relações e interações estabelecidas no âmbito da *Francnet* aproximam-se da construção de uma comunidade de prática, ao perceber-se que há um interesse comum que se persegue e verificando-se que os alunos sentem que aprendem a fazer melhor por meio da interacção regular:

“comunidades de prática são grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem, aprendendo como fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente” (Wenger, 1998, p. 48).

Em particular, na rubrica dos comentários da *Francnet*, foi bastante visível a publicação de mensagens reveladoras de agrado e de apreço pelas publicações de outrem. Esta foi uma das características marcantes da interacção entre os alunos e

desempenhou um importante papel de reforço positivo, bem como de sustentação da prática na CVA. Importa chamar a atenção para o facto de os jovens participantes serem alunos da mesma turma e frequentarem diariamente o mesmo espaço escolar. Apesar dessa proximidade no quotidiano e da sua interacção regular cara a cara, estes alunos encontram na *Francnet* um espaço que reconhecem que é seu, em que gostam de se relacionar, especialmente onde lhes é grato mostrarem o que fazem, as suas fotos pessoais, os seus vídeos favoritos, enfim tudo aquilo que se relaciona com o que mais identifica cada um dos membros. Destacarei a este propósito o facto de uma das alunas ter referido de forma peremptória que esta comunidade virtual se tinha tornado para ela mais gratificante e significativa do que outros espaços de interacção em rede, actualmente muito populares entre os jovens.

Outra das rubricas que merece referência é o espaço que foi criado no fórum de discussão para as “Devinettes”. Aqui a interacção na CVA foi alimentada pelo carácter de desafio e por um certo sentido lúdico que a actividade envolveu. Note-se que o tipo de vocabulário e de construções frásicas presentes neste tipo de textos, com a forma de adivinhas, nem sempre é de fácil compreensão e interpretação. Contudo, os alunos aderiram de forma entusiasta a estas publicações e levaram muito a sério o trabalho de chegar à resposta acertada. Mais ainda, aventuraram-se a criar as suas próprias adivinhas e fizeram-no com pertinência e originalidade, procurando ser também autores neste formato de interacção, na linha do que alguns autores designam por *prosumers*, isto é, uma combinação entre consumidores e produtores de conhecimento.

“Avança-se para uma nova geração constituída pelo que vem sendo chamado em inglês de prosumer, uma combinação de consumidor e produtor. Trata-se de levar os sujeitos a serem co-autores daquilo que se oferece na Web 2.0” (Grosbeck, Marinho & Tárzia, 2009, p. 114).

*A interacção na CVA foi assumida como factor de criatividade e de inovação.* São, finalmente, de referir os aspectos da criatividade e da inovação que os alunos associaram ao seu envolvimento na CVA, quer no contexto da sala de aula quer para além do espaço e do tempo das aulas de Francês. Por um lado, este tipo de plataforma não constituiu novidade para os alunos enquanto ferramenta que é habitual fora do contexto escolar, por outro podemos dizer que o facto de a poderem utilizar como ferramenta de aprendizagem e de socialização, foi um aspecto aliciante, permitindo-lhes

desenvolver e mostrar a sua criatividade, ao mesmo tempo que adquiriam competências de expressão e compreensão oral e escrita em língua francesa.

A escola não pode ignorar a existência de novas habilidades comunicativas nos jovens e na sociedade actual, tendo em conta os recursos interactivos que a Internet disponibiliza. A sala de aula vai estar cada vez mais influenciada por duas tendências principais: uma delas implica que cada vez mais conteúdo estará disponível num número sempre crescente de páginas Web; a outra reporta-se à criação desse conteúdo que é tendencialmente mais colaborativa. Grande parte do equipamento tecnológico que é disponibilizado actualmente tem ferramentas colaborativas. Praticamente todas as ferramentas da Web 2.0 tornam fácil a ligação com outros utilizadores e permitem um processo de criação conjunto. Desta forma, a possibilidade de contínua reformulação e a interactividade abrem novas possibilidades para o ensino em geral e das línguas estrangeiras em particular.

A nova Web permite aumentar o espaço para a criatividade e as comunidades virtuais de aprendizagem revelam ser muito mais do que novos recursos pedagógicos disponíveis: têm a possibilidade de transformar o modo como o conhecimento é construído, partilhado e aprendido, não só na aula mas também online, essencialmente tornando a aprendizagem numa experiência relevante para os jovens.

#### **5.4. Implicações e Recomendações**

Na base do presente estudo esteve o projecto de construção de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem com uma turma de alunos de Francês do 7.º ano de escolaridade. A perspectiva integrativa de utilização da Web 2.0 na aprendizagem da língua estrangeira foi assumida e implementada, tendo em conta a relevância da interacção social no processo de ensino/aprendizagem, a ênfase no eixo comunicativo da aprendizagem da língua, a centralidade do contexto e a importância dada ao desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural dos indivíduos.

O estudo realizado aponta de forma evidente para a importância do cenário didáctico-pedagógico que foi criado em torno da utilização da CVA no ensino da língua francesa. O computador e mais especificamente as ferramentas sociais da Web 2.0

mostram-se elementos fundamentais de uma nova pedagogia mas, tal como desde há muito se percebeu relativamente à utilização das tecnologias no âmbito da educação, não trazem consigo qualquer pedagogia pré-definida. Antes, oferecem um mundo de oportunidades e de possibilidades para a aprendizagem da língua estrangeira. Uma das grandes vantagens que emergem da utilização das CVA é a da autenticidade da comunicação. Neste sentido, considero que o cenário didáctico-pedagógico e cultural que foi criado com a construção e utilização da comunidade *Francnet* poderá tornar-se mais rico e pertinente se nele for incluída uma vertente de comunicação com interlocutores cuja língua materna seja o Francês. Faz todo o sentido, num projecto como este, que se abra a comunidade a um grupo de jovens francófonos. Esta condição traz decerto uma riqueza acrescida à comunicação e à aprendizagem do Francês.

Tendo por base esta convicção, fiz várias diligências no sentido de encontrar um grupo de alunos francófonos interessados em pertencer a esta comunidade. O contacto foi conseguido através da plataforma de e-Twinning. A apresentação do projecto e a exposição das intenções e das possíveis propostas de trabalho a desenvolver na *Francnet* foram feitas através de e-mail a uma professora suíça que se mostrou interessada em participar com um grupo de 15 alunos no projecto *Francnet*. Assim, o referido grupo de jovens alunos da Suíça pertence, neste momento, à *Francnet*. Uma das implicações de um trabalho desta natureza reside, portanto, na sua capacidade de se expandir, ampliar e continuar, com novas vias de desenvolvimento continuamente em aberto. As comunidades de aprendizagem revelam ser entidades vivas e dinâmicas que crescem, evoluem e se transformam, mediante a prática e os interesses dos seus membros.

No contexto da *Francnet* foi já estabelecida interacção entre os alunos portugueses e os suíços. Os alunos suíços, para além de fazerem a sua apresentação pessoal e a da sua região através da CVA, também realizaram um trabalho escrito sobre a sua terra natal, que enviaram por correio aos alunos portugueses. Por seu turno, os alunos portugueses, numa proposta interdisciplinar em Área de Projecto realizaram dois trabalhos em Movie Maker: um sobre a apresentação de si próprios e outro sobre a região onde vivem. Ambos foram enviados aos seus colegas na Suíça. Os comentários aos trabalhos, quer dos alunos suíços, quer dos alunos portugueses, foram publicados na plataforma. Ainda que neste momento a participação na *Francnet* não seja muito activa por parte dos alunos suíços, penso que estão criadas as condições para uma exploração mais intensiva das potencialidades da presença de duas escolas na CVA, quer ao nível

do trabalho sobre as competências linguísticas, quer no plano da partilha de referências sócio-culturais. Desde já, a experiência realizada com os alunos portugueses e os resultados obtidos no presente estudo apontam para a importância decisiva do papel das professoras como catalisadores e suportes da participação dos membros.

Os resultados desta investigação permitem igualmente corroborar que é indispensável avançar na compreensão das implicações das ferramentas Web 2.0 na educação, e em particular no ensino das línguas, face à evidência de ganhos muito positivos e interessantes no processo de aprendizagem dos jovens. Será pois oportuno perspectivar a duração de um projecto desta natureza para os três anos de escolaridade do 3.º ciclo nos quais os alunos se encontram a estudar a segunda língua estrangeira. O desenvolvimento do projecto, ao longo de três anos, poderá acentuar os seus pontos fortes e permitir possíveis aperfeiçoamentos da experiência, levando a uma apropriação mais completa da filosofia que sustenta a pedagogia Web 2.0 e da utilidade das ferramentas que a integram, nomeadamente a CVA.

No momento actual, e perante os resultados alcançados, poderemos perspectivar um desenvolvimento da *Francnet* de acordo com a evolução das aprendizagens dos alunos. Nomeadamente, será possível criar novos desafios no fórum, simultaneamente mais complexos e mais prolongados no tempo e de acordo com as temáticas do currículo. Ao nível das propostas de escrita e de apresentação de conteúdos, poder-se-á apostar numa crescente autonomia por parte dos alunos, uma vez que estes já detêm um conhecimento da língua que lhes permitirá construir espaços de debate mais alargados e emitir opiniões de forma mais fluente. Ainda nesta perspectiva, parece interessante propor que os alunos participantes façam uma avaliação dos conteúdos da *Francnet*, designadamente das páginas pessoais de cada um, de acordo com uma orientação previamente estabelecida, uma estratégia que poderá constituir uma forma adicional de desenvolverem competências ao nível da auto e hetero-avaliação. Sendo este um processo de co-participação, a avaliação terá necessariamente de ter em conta esta ferramenta de trabalho e permitir aos alunos e ao professor encontrar um espaço de avaliação formativa nas várias possibilidades que a CVA proporciona.

O carácter formativo da avaliação poderá vir assim a ser concretizado de forma mais sistematizada, uma vez que já se verificou a incorporação da filosofia de funcionamento da CVA na cultura de trabalho da disciplina de Francês. Hoje mesmo, no MSN, uma das alunas, membro da *Francnet*, dizia: “Estou na *Francnet* a ver os vídeos que fizemos sobre a apresentação e a rir. Como nós éramos! Estão muito giros!”.

“Como nós éramos... (como nós somos)” – uma ilustração clara e pertinente do que é a avaliação formativa com evidências concretas e visíveis. Com efeito, a avaliação das aprendizagens dos alunos ganha um outro alcance pois a CVA torna possível avaliar de uma forma mais contínua e coerente a sua evolução, muito para além do que permitem os testes escritos ou as questões de aula ou qualquer outro instrumento que não inclui na sua essência uma autêntica continuidade.

Tendo como base os dados obtidos nesta investigação, é possível sugerir uma ampliação do presente estudo, perspectivando um trabalho que acompanhe os alunos ao longo de todo o 3.º ciclo e que analise de forma mais alongada as repercussões que poderá ter na aprendizagem da língua estrangeira a participação numa CVA, nos moldes em que foi desenvolvida a *Francnet*. Em particular, são de equacionar novas questões de investigação que emergem dos resultados disponíveis.

A este propósito, considero que será interessante perceber como varia o grau de participação dos membros da CVA, isto é, compreender como a CVA se desenvolve, cresce e amadurece, durante um período de três anos. Outra proposta para futuras investigações será a de fazer estudos de índole comparativa, sobre diferentes grupos de alunos, em torno de aspectos relativos ao desenvolvimento das aprendizagens e das atitudes dos alunos no âmbito da língua estrangeira. Ainda uma outra possibilidade para novos estudos será a de comparar uma abordagem de estreita articulação com o currículo, como aconteceu no caso desta investigação, com uma outra em que o currículo e as aulas estejam menos interligados com as actividades da CVA.

Conforme foi perceptível no trabalho desenvolvido na *Francnet*, houve alunos que tiveram uma participação mais periférica do que outros, como é próprio das comunidades de aprendizagem. Por isso, faz sentido a ideia de aprofundar, ao longo de um ciclo de três anos, em que medida a participação se vai alterando e quais os motivos para as diferenças a nível do envolvimento dos participantes. Será importante investigar se as participações mais periféricas evoluirão para outras mais centrais e perceber quais os factores que podem influenciar essa alteração de posicionamento dos alunos enquanto membros da CVA.

Numa palavra final, a utilização das Comunidades Virtuais de Aprendizagem no ensino/aprendizagem da língua estrangeira é um processo, também ele de aprendizagem, que manifesta ser uma fonte inesgotável de desenvolvimento e de novo conhecimento no âmbito das tecnologias educativas hoje disponíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (2006). Professores de línguas estrangeiras: que competências? In R. Bizarro & F. Braga (orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, (p. 450-460). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.). *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras Hoje: Que Perspectivas?*, (p. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Almeida, C. & Sá, M. H. (2004). A negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa do Francês Língua Estrangeira – contributos de um estudo baseado em tarefas de aprendizagem In M. H. Ançã (ed.). *Transversalidades em didáctica das línguas*, (p. 117-131). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alves, S. (2007). “EU&I – European Awareness and Intercomprehension”: Um Desafio Europeu. *Millenium*, Revista do ISPV, N.º 33, p. 63-68. Disponível em <http://www.ipv.pt/millenium/millenium33/7.pdf>, acedido em Dezembro de 2010.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revising the Relationship Between Participant Observation and Interviewing. In J. Gubrium & J. A. Holstein (eds.), *Postmodern Interviewing*, (p. 109-122). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Balocco, A. (2000). Pluralidade Cultural: implicações socioculturais e ideológicas do uso da Internet na sala de aula de língua estrangeira, *Revista ADVIR*, N.º 13, p.

62-67. Disponível em <http://www.asduerj.org.br>, acessido em 14 de Fevereiro de 2011.

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bassani, P. (2010). Análise do processo de formação de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educação a distância. *Revista Ibero-americana de Educação*, N.º 53/54, p.1-11.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. N. (1992). *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods* (2<sup>nd</sup> edition). Boston: Allyn and Bacon.

Bourguignon, C. (1999). Multimédia : Quels Enjeux Pour La Didactique Des Langues?. *La Revue de l'EPI*, N.º 93, p. 47-56.

Boyd, D. (2007). The significance of social software. In T. N. Burg & J. Schmidt (Eds.). *BlogTalks Reloaded. Social Software – Research & Cases*, (p. 15-30). Norderstedt, Germany: Books on Demand.

Branco, M. (2006). A educação democrática face aos desafios do multiculturalismo. In J. Paraskeva (org.). *Currículo e Multiculturalismo*, (p. 39-49). Lisboa: Edições Pedago.

Brooks-Young, S. (2010). *Teaching With The Tools Kids Really Use*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Brown, J. S. (2005). *New Learning Environments for the 21<sup>st</sup> Century*. Disponível em <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0605.pdf>, acessido em Dezembro de 2010.

Capucho, F. & Oliveira, A. M. (2005). EU & I: On the notion of intercomprehension. In A. Martins (ed.). *Building bridges: EU&I – European Awareness and Intercomprehension*, (p. 11-18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras.

- Castro, C. & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto. In M. J. Marçalo et al. (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf>, acedido em Janeiro de 2010.
- Claxton, G. (2008). *What's the Point of School?*. Oxford: Oneworld Publications.
- Colognese, R. & Rodrigues, W. (n.d.). *Tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem em língua estrangeira*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/317-4.pdf>, acedido em 5 de Novembro de 2010.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Costa, C. (2007). Webheads in action. *O currículo numa comunidade de prática – Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Costa, F. & Cruz, E. (2008). Analysing ICT Tools for Portfolio Educational Goals. In F. Costa & M. A. Laranjeiro (eds.). *E-Portfolio in Education: Practices and Reflections*, (p. 75-82). Sintra: Associação de Professores de Sintra.
- Costa, F. & Peralta, H. (No prelo). Comunidades Virtuais de Aprendizagem. O ponto de vista dos participantes. *Revista Electrónica de la Educación*.
- Costa, F., Peralta, H. & Viseu, S. (Eds.). (2008). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Courtilion, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. *Le Français dans le Monde*, N.º 188, p. 52-56.
- Damásio, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação. As tecnologias de informação e comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Vega.

- Dias, P. (2007). *Contextos de Aprendizagem e Mediação Colaborativa*. Disponível em <https://e-repository.tecminho.uminho.pt/handle/10188/65>, acessido em Janeiro 2011.
- Downes, S. (2007). Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning*, N.º 2, p. 19-27. Disponível em <http://learningonlineinfo.org/2006/12/15/schools-web-20-open-source-software-education-20/>, acessido em Janeiro de 2011.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 11, p. 113-132.
- Egbert, J., Chao, C. & Hanson-Smith, E. (1999). Computer-enhanced language learning environments. An overview. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.). *CALL Environments: Research, Practice, and Critical Issues*, (p. 1-13). Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Figueiredo, A. (2002). Redes e Educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação (org.). *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, (p. 39-55). Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Lisboa.
- Figueiredo, A. (2008). Educação, Tecnologia e Espírito do Tempo. *Noesis*, N.º 74, p. 26-29.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Franco, C. (2010). A tecnologia no ensino de línguas: Do século XVI ao XXI. *Letra Magna* (Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e

Literatura), Ano 06, N.º 12, p. 1-14. Disponível em [http://www.letramagna.com/artigo18\\_XII.pdf](http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf), acessido em Janeiro de 2010.

Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2003). A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. In M. G. Moore & W. Anderson (eds.). *Handbook of Distance Education*, (p. 113-127). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grosseck, G., Marinho, S. & Tárzia, L. (2009). Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma Pedagogia 2.0. *Educação & Linguagem*, Vol. 12, N.º 19, p. 111-123.

Illera, J. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. *Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, N.º 3, p. 117-124.

Jukes, I. & Dosaj, A. (2006). *Understanding Digital Children (DKS) – Teaching & Learning in the Digital Landscape*. Disponível em <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/Jukes++Understanding+Digital+Kids.pdf>, acessido em Abril de 2010.

Kitade, K. (2008). The role of offline metalanguage talk in asynchronous computer-mediated communication. *Language Learning & Technology*, Vol. 12, N.º 1, p. 64-84.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.

Legard, R., Keegan, J. & Ward, K. (2003). In-depth Interviews. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.). *Qualitative Research Practice: A guide for Social Science Students and Researchers*, (p. 138-169). London: Sage Publications.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, J. & Ritchie, J. (2003). Generalising From Qualitative Research. In J. Ritchie & J. Lewis (eds.). *Qualitative Research Practice: A guide for Social Science Students and Researchers*, (p. 263-286). London: Sage Publications.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language – A guide to recent research and its applications*. London: Continuum.
- Machado, J. & Tijiboy, A. (2005). *Redes Sociais Virtuais: um espaço para a efetivação da aprendizagem colaborativa*. Disponível em [http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a37\\_redessociaisvirtuais.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a37_redessociaisvirtuais.pdf), acessado em 13 de Janeiro de 2009.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. J. Atkinson, C. McBeath, S. K. A. Soong & C. Cheers (eds). *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*, (p. 664-675). Centre for Educational Development, Nanyang Technological University, Singapore. Disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/>, acessado em Janeiro de 2009.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2008). Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation and Productivity, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 20, N.º 1, p.10-27.
- ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- ME. (2010). *Metas de Aprendizagem, 3.º Ciclo – Francês LEI*. Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Miceli, T., Murray, S. & Kennedy, C. (2010). Using an L2 blog to enhance learners' participation and sense of community. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 23, N.º 4, p. 321-341.
- Mills, N. (2011). Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a Shared Repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), p. 345-368.
- Moreira, F. (2003). Evolução do uso do computador no ensino de línguas. *Revista Letras*, N.º 59, p. 281-290. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/>, acedido em Janeiro de 2010.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Motteram, G. & Brown, S. (2009). A Context-Based Approach to Web 2.0 and Language Education. In M. Thomas (ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*, (p. 119-136). New York, NY: Information Science Reference.
- Moura, A. & Carvalho, A. (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. *PRISMA.COM*, N.º 3, Outubro de 2006, p. 88-110. Disponível em [http://prisma.cetac.up.pt/edicao\\_n3\\_outubro\\_de\\_2006/](http://prisma.cetac.up.pt/edicao_n3_outubro_de_2006/), acedido em Fevereiro de 2011.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0*. Disponível em <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=2>, acedido em 14 de Janeiro de 2009.

- Oblinger, D. & Oblinger, J. (Eds). *Educating the Net Generation*. Educause. Disponível em [www.educause.edu/educatingthenetgen/](http://www.educause.edu/educatingthenetgen/), acessido em Outubro de 2008.
- Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol. 2, N.º 1, p. 87-101. Disponível em <http://eft.educom.pt>, acessido em Fevereiro de 2011.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Perin, J. (2006). O que dizem os *blogs* sobre a formação de professores de línguas estrangeiras. *Revista Entretextos*, N.º 6, p. 73-87. Disponível em <http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf6/10.pdf>, acessido em Setembro de 2010.
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for the 21st century and how you can help*. St Paul, MN: Paragon House.
- Prensky, M. (2008). Are you lecturing about nouns or facilitating learning with verbs? *The Greentree Gazette*, July 2008, (s/p.). Disponível em <http://www.greentreegazette.com/articles/>, acessido em 31 de Janeiro de 2009.
- Rheingold, H. (1996). *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva.
- Richardson, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tolls for Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rubio, F. (2007). *Self-esteem and Foreign Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Salaberry, M. (2001). The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective. *The Modern Language Journal*, Vol. 85, N.º 1, p. 39-56.
- Santos, R. & Santos, S. (1998). *Ambiente de Aprendizagem Virtual: algumas possibilidades para a educação a distância*. Disponível em <http://www.url.edu.gt/sitios/tice/docs/trabalhos/153.pdf>, acessado em 20 de Dezembro de 2009.
- Scherer, S. (2008). *Comunidades Virtuais de Aprendizagem: habitantes, visitantes e transeuntes*. Disponível em [www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200835743PM.pdf), acessado em 22 de Abril de 2011.
- Simpson, J. (2005). Learning electronic literacy skills in an online language learning community. *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 18, N.º 4, p. 327-345.
- Solomon, G. & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: new tools, new schools*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swan, K. & Shea, P. (2005). The development of virtual learning communities. In S. R. Hiltz & R. Goldman (eds.). *Asynchronous Learning Networks: The Research Frontier*, (p. 239-260). New York, NY: Hampton Press.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital – how the net generation is changing your world*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tavares, C., Valente, M. & Roldão, M. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico, Língua Estrangeira*. Lisboa: IIE, Ministério da Educação.

- Thomas, M. (Ed). (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, PA: IGI Global.
- Torre, M. (1999). Tendências Recentes no Ensino das Línguas Estrangeiras. In Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ed.). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, (p. 29-35). FLUP, Porto.
- Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), p. 1-16.
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: An Introduction. In S. Fotos (ed.). *Multimedia language teaching*, (p. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*, Vol. 1, N.º 1, p. 41-49.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yang, D. (2011). Learner Interpretations of Shared Space in Multilateral English Blogging. *Language Learning & Technology*, Vol. 15, N.º 1, p. 122-146.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## ANEXOS

### Anexo 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, da turma C, do 7º ano, autorizo/não autorizo que o meu educando participe nas filmagens realizadas na aula de Francês, com a professora Luísa Carreira e que são destinadas a publicação na plataforma digital *Francnet*.

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## **Anexo 2**

### **GUIÃO DE ENTREVISTA**

#### **IDENTIFICAÇÃO SUMÁRIA:**

Nome

Sexo

Idade

Nacionalidade

#### **QUESTÕES:**

1. Participaste este ano numa comunidade virtual de aprendizagem. Foi a primeira vez? Como foi a experiência? (interesse, novidade, experiência que seja semelhante a outras coisas, da Internet,)
2. Foi difícil começar ou não? Porquê? Conta como foi a tua primeira participação.
3. Quais foram as primeiras informações que publicaste na tua página? E que tipo de materiais colocaste on-line?
4. Que materiais partilhaste mais vezes? Porquê?
5. Quais foram os perfis que visitaste mais vezes? Porquê? (Pedir ao aluno que mostre)
6. Ao longo da tua participação de que é que gostaste mais? Porquê?
7. O que é que te fazia participar? Que incentivos tiveste?
8. Dos temas tratados, quais os que te interessaram mais? Porquê?

9. Terias gostado de tratar outros assuntos? Quais e porquê?
10. A utilização da Língua Francesa nesta comunidade virtual foi ou não um obstáculo à participação? Porquê?
11. Foi útil para a tua aprendizagem do Francês o facto de teres participado nesta comunidade? De que forma? (vocabulário, frases idiomáticas, aspectos da cultura...)
12. Achas que o teu vocabulário aumentou com a tua participação? Dá exemplos.
13. Ficaste a conhecer aspectos da cultura francesa? Dá exemplos.
14. O teu gosto pela língua francesa foi influenciado por esta experiência? Como?
15. Mostra-me e fala-me de uma das rubricas da *Francnet* que tu consideres melhor. (Sugere-se que o aluno mostre no computador, durante a sua resposta ao entrevistador).
16. Mostra-me e fala-me de uma das tuas participações que tenha sido mais importante para ti. (Sugere-se que o aluno mostre no computador, durante a sua resposta ao entrevistador).
17. Foi fácil ou difícil interagir com os outros membros da comunidade? Porquê?
18. Como achas que decorreu a interacção entre todos os elementos da comunidade?
19. Achas que a comunidade deverá continuar no futuro?
20. Que sugestões podes dar para o seu desenvolvimento?