

Departamento de Estudos Germanísticos e  
Departamento de Estudos Anglo-americanos  
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

# **O VÍDEO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

## **MOTIVAR PARA A TROCA DE EXPERIÊNCIAS COMUNICACIONAIS**

**DIANA RAQUEL FERREIRA DE SOUSA**

Professor Orientador: Nuno Ribeiro

2009

Departamento de Estudos Germanísticos e  
Departamento de Estudos Anglo-americanos  
da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

# **O VÍDEO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

## **MOTIVAR PARA A TROCA DE EXPERIÊNCIAS COMUNICACIONAIS**

**DIANA RAQUEL FERREIRA DE SOUSA**

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas  
Variante: Inglês e Alemão

Relatório Apresentado para Obtenção do  
Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão  
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor Orientador: Nuno Ribeiro  
Professoras Co-orientadoras: Maria Ellison de Matos e Simone Tomé  
Orientadoras de Estágio: Emília Gonçalves e Júlia Miranda

## RESUMO

No contexto da Sociedade Tecnológica, procura-se superar o desfasamento entre a *escola paralela* e o mundo escolar através do recurso aos audiovisuais na didáctica de línguas estrangeiras. Das várias formas existentes de comunicação audiovisual que poderiam ser utilizadas no campo pedagógico, propõe-se a aplicação didáctica do vídeo (autêntico e amador) pela sua ligação próxima ao quotidiano dos participantes e, por conseguinte, pelo facto de ser um meio a que todos eles têm acesso. Sendo o seu visionamento uma prática comum na realidade paralela ao universo escolar, a sua introdução na esfera pedagógica exige que todo o seu potencial motivacional e educativo seja devidamente aproveitado, de modo a capitalizar a Motivação dos alunos, favorecendo um processo de aprendizagem pela descoberta e pelo processamento de informação visual, auditiva e verbal, fomentadores de uma natural, espontânea, criativa e autónoma auto-expressão. A sua versatilidade e o seu valor motivacional tornam o vídeo um bom catalisador da produção linguística e do desenvolvimento da competência da oralidade pela apresentação de estimulantes tópicos que induzem os alunos ao compromisso num visionamento activo. Consequentemente, nasce um envolvimento real no acto de partilhar experiências comunicativas imediatas em tarefas autênticas que promovem a compreensão, negociação, produção, automatização ou a interacção na língua-alvo, preparando os alunos para tarefas comunicacionais do *mundo real*. Para a promoção de um *output* linguístico pró-activo, a abordagem didáctica do vídeo assume, assim, contornos muito próprios da Teoria Comunicativa, baseada no pressuposto de que o processamento da linguagem para a comunicação é a melhor forma de processamento da língua para a sua aquisição.

## PALAVRAS-CHAVE

Tecnologia Audiovisual; Vídeos Autênticos; Vídeos Amadores; Motivação; Ansiedade; Competência Oral; Conversação Espontânea; Teoria Comunicativa; Abordagem Humanista; Exploração de Tópicos; Tarefas Comunicativas Autênticas;

À minha querida avózinha Rosa, que jamais será esquecida!

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, avó, irmão e cunhada pelo amor e apoio incondicionais.

Ao Orientador deste Relatório, Dr. Nuno Ribeiro, e às Co-orientadoras, Dr.<sup>a</sup> Maria Ellison de Matos e Dr.<sup>a</sup> Simone Tomé, pelo respeito, pela orientação, pela disponibilidade e pelo alento.

Às minhas Orientadoras de Estágio, Dr.<sup>a</sup> Emília Gonçalves e Júlia Miranda, pelo carinho, pela dedicação e pela amizade.

Às minhas colegas de Estágio e grandes amigas, Ritinha, Barbie e Lisinha, pela paciência e pela genuína bondade. Orgulho-me muito das vossas extraordinárias personalidades e de todas as vitórias que alcançaram e as que, sem dúvida, virão ainda a conquistar.

Ao Professor Nicolas Hurst pela colaboração, pelo aconselhamento e pela boa disposição durante este intenso ano de trabalho.

Aos alunos das turmas 10<sup>o</sup>G e 10<sup>o</sup>I, pela participação e pelas bonitas experiências que comigo partilharam.

## SUMÁRIO

<b>Sumário</b> .....	i
<b>Índice de Figuras</b> .....	iv
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo 1: O Contexto da Investigação-Ação</b> .....	4
1.1 A Escola Secundária de Ermesinde: na vanguarda da era digital	
1.2 As turmas envolvidas	
1.2.1 O perfil da turma de Inglês	
1.2.2 O perfil da turma de Alemão	
1.3 De “crianças televisivas” a “adolescentes audiovisuais” (Ribeiro, 2002)	
<b>Capítulo 2: A Evolução para uma Sociedade Tecnológica</b> .....	14
2.1 O reconhecimento do potencial pedagógico e motivacional dos audiovisuais	
2.2 A inserção do audiovisual nos programas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário	
<b>Capítulo 3: O vídeo: a revitalização do poder motivacional de um meio audiovisual tradicional na era digital</b> .....	17
3.1 Potencializar o uso do vídeo na aula de língua estrangeira	
3.2 O valor motivacional do vídeo	

3.3	Para a partilha de experiências comunicacionais	
3.4	O vídeo na escola: aceitação consensual do seu potencial pedagógico e motivacional	
<b>Capítulo 4: Considerações de natureza metodológica .....</b>		<b>26</b>
4.1	Planeamento da aplicação da hipótese proposta:	
4.1.1	As tarefas: o aluno enquanto sujeito do seu próprio conhecimento	
4.1.2	Fundamentação da escolha dos materiais utilizados	
4.2	Descrição e justificação da metodologia de investigação adoptada	
4.2.1	Justificação e descrição dos instrumentos de recolha de dados	
4.2.2	Considerações sobre a fiabilidade e a validade dos instrumentos	
<b>Capítulo 5: Resultados .....</b>		<b>40</b>
5.1	Descrição dos métodos de tratamento dos dados	
5.2	Descrição dos resultados obtidos	
5.2.1	1º Ciclo	
5.2.2	2º Ciclo	
<b>Capítulo 6: Discussão dos resultados .....</b>		<b>47</b>
6.1	Interpretação dos resultados	
6.2	Validade dos resultados	
<b>Conclusões .....</b>		<b>53</b>



**Referências Bibliográficas** ..... 55

**Apêndices** ..... 62

**Anexos**

## ÍNDICE DE FIGURAS

1. O vídeo na aula de língua estrangeira: o processamento de trocas comunicacionais .....	24
--	----

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem como tema o uso didáctico do vídeo, nas aulas de língua estrangeira, enquanto elemento propulsor de Motivação para a interactividade humana, evidenciada na troca de experiências comunicacionais imediatas.

O interesse por tal temática foi suscitado pela minha experiência pessoal, primeiro, enquanto *criança televisiva e adolescente audiovisual* (Ribeiro 2002: s. p.), depois, pela minha experiência académica, como aluna da cadeira de Alemão do primeiro ano, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A prática televisiva marcou, pois, profundamente e de modo positivo o meu crescimento e revelou-se uma ajuda excepcional para a aquisição e consolidação de vocabulário e exponentes comunicativos, nas línguas inglesa e alemã, através de um hábito de visionamento sistemático de canais como *BBC Prime, RTL, VOX e Pro Sieben*. Foi também marcante a exposição a vídeos autênticos, nomeadamente, divertidos episódios de desenhos animados, nas minhas aulas de Alemão I, com o intuito de desenvolvimento de competências e capacidades comunicacionais. Estes eram momentos entusiasmantes, em que me sentia escapar para um mundo de fantasia sobre o qual era aprazível conversar.

Assim, tendo de optar por uma qualquer acção pedagógica que servisse de objecto de estudo do meu projecto de Investigação-Acção, a decorrer ao longo do meu estágio, na Escola Secundária de Ermesinde (ou ESE), optei pelo uso de um recurso audiovisual que, apesar da sua comezinha utilização no dia-a-dia, estranhamente ainda não era uma prática comum no campo pedagógico, particularmente no restrito contexto das turmas participantes, constituindo, portanto, uma ideia inovadora.

Pretende-se com a Investigação-Acção supramencionada superar a desmotivação dos participantes no plano da oralidade, através da introdução de documentos vídeo, que lhes proporcionem as condições necessárias para se expressarem, numa atmosfera livre de pressão e ansiedade. Concomitantemente, procura-se explicitar os possíveis efeitos motivadores do vídeo e explorá-los ao máximo, dando expressão, em simultâneo, ao seu potencial pedagógico. Um objectivo subsidiário a este projecto passa pela elaboração de estudos empíricos versados nos fenómenos ocorridos na utilização educativa do vídeo, especificamente no contexto português. De notar que as pesquisas acessíveis ao público, centradas no aproveitamento dos audiovisuais nas instituições de ensino em Portugal,

não têm como terreno de investigação as aulas de língua estrangeira. É de sublinhar, também, o facto de que a crença incondicional no poder motivacional dos audiovisuais leva a que muitos autores se restrinjam à enumeração das suas vantagens, não revelando a preocupação de apresentar dados estatísticos concretos que averiguem a exacta dimensão desses mesmos benefícios.

Estes objectivos remeteram-me para a formulação da seguinte questão de investigação: Pode o uso do vídeo motivar os alunos de Inglês e de Alemão para a expressão oral? Pretende-se, pois, corroborar as seguintes premissas:

- o vídeo capitaliza a Motivação.
- o vídeo reduz factores de ansiedade.
- o vídeo motiva a participação oral.

Devido às minhas experiências de aprendizagem com este recurso audiovisual, declaro-me proponente do seu uso, como auxiliar para motivar os discentes para a auto-expressão espontânea e é com confiança que prevejo o futuro sucesso da aplicação desta proposta no contexto da minha prática profissional.

Sendo assim, para tornar este projecto exequível e eficaz, proponho-me seguir uma Teoria Comunicativa muito própria, impregnada de preceitos humanistas e coerente com uma metodologia alicerçada na planificação de aulas, em que a estrutura concebida e a sequência de tarefas comunicativas autênticas elaborada facilitam o visionamento activo dos documentos vídeo exibidos e geram um sentimento de prazer, semelhante à emoção da prática televisiva diária, capaz de dar resposta às elevadas expectativas dos discentes face a este recurso audiovisual.

Posto isto, no capítulo 1 deste Relatório descrevo o contexto da minha Investigação-Acção, emprestando especial ênfase dos princípios inovadores e dos recursos materiais da ESE (que possibilitaram a execução do meu projecto), e do perfil dos alunos participantes (cujo desempenho inicial patenteou uma evidente desmotivação para a oralidade, permitindo a diagnose do problema e a apresentação da aplicação didáctica do vídeo, enquanto possível solução).

Posteriormente, no capítulo 2, analiso a importância crescente dos audiovisuais na sociedade actual e aludo ao reconhecimento do seu poder didáctico e motivacional pela instituição Escola, em consonância com a fundamentação apresentada nos Programas Nacionais das disciplinas de Inglês e Alemão do Ensino Secundário, para o seu uso no campo pedagógico.

Estreitando a questão, no capítulo 3, aduzo formas de revitalização do vídeo educativo, destacando os benefícios motivacionais deste recurso e explorando as suas potencialidades para o estímulo dado ao acto comunicativo, não descurando a apresentação de um enquadramento teórico para a Motivação e a Teoria Comunicativa, no contexto da didáctica das línguas estrangeiras, e a exposição das opiniões de outros estudiosos desta temática.

No capítulo 4, revelo a Metodologia de aplicação e de investigação da minha proposta, enunciando todos os procedimentos do planeamento deste projecto, desde a escolha dos documentos vídeo, da elaboração de tarefas comunicativas e execução de materiais complementares, ao *design* e fundamentação dos instrumentos de recolha de dados.

Sequencialmente, no capítulo 5, descrevo os métodos de tratamento dos dados recolhidos e dos resultados obtidos.

No Capítulo 6, discuto os resultados atingidos, bem como a sua validade e limitações.

Em modo de conclusão, avalio os resultados da presente Investigação-Acção à luz das minhas previsões iniciais e das opiniões dos outros investigadores citados neste Relatório, sistematizando, assim, as conclusões obtidas mais pertinentes; sugiro, ainda, pistas para investigações futuras.

## CAPÍTULO 1: O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

### 1. A Escola Secundária de Ermesinde: Ingresso na Era Digital

A Investigação-Ação explorada no presente relatório insere-se no âmbito da iniciação à minha Prática Profissional, sendo que o meu estágio no ensino do Inglês e do Alemão teve lugar na Escola Secundária de Ermesinde. Nesta medida, é fundamental demonstrar o modo como esta instituição contribuiu para que a referida investigação se tornasse um projecto exequível.

A Escola Secundária de Ermesinde situa-se num ponto geográfico estratégico, perto do centro da cidade de Ermesinde. Para acompanhar o constante desenvolvimento deste centro urbano, a escola propõe-se anualmente atingir metas de inovação no processo de ensino e de aprendizagem.

Para a minha Investigação-Ação, foi basilar esta filosofia de progresso, dado que esta instituição tem como procedimento habitual incentivar os professores à utilização de recursos audiovisuais e das TIC na sala de aula (*ver anexos: Projecto Educativo, 2008/2009: 10*).

No Plano Anual de Actividades, reflecte-se esta preocupação com o alargamento do número de alunos e professores abrangido pela utilização dos meios audiovisuais tradicionais e pelos recursos mais modernos (as TIC), evidente pela aprovação de projectos, tais como Vídeo e Imagem (*ver anexos: PAA: 2008/2009: 3; 6; 9*).

Estabelece-se, ainda, nos artigos 81º e 111º do Regulamento Interno (*ver anexos: pág. 16 e 21, respectivamente*) que os coordenadores do Gabinete de Recursos Educativos – órgão que gere os equipamentos informáticos e audiovisuais – e o responsável pelo sector de vídeo e audiovisuais da Biblioteca devem assegurar a correcta utilização, conservação e actualização destes recursos, bem como promover actividades lúdico-pedagógicas que envolvam toda a comunidade educativa na utilização deste equipamento.

Os professores, por seu lado, são advertidos, no artigo 174º (*ver anexos: RI, 2008/2009: 37*), da necessidade de uma flexibilidade, abertura e inovação metodológicas que permitam o enriquecimento e a partilha dos recursos educativos e fortifiquem a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

De igual modo, expõe-se claramente, neste documento, que os núcleos de estágio têm acesso a todos os recursos audiovisuais disponíveis na instituição (*ver anexos: RI, 2008/2009: 16 - artigo 79º*).

Toda esta preocupação burocrática com a afirmação da indispensabilidade do recurso aos audiovisuais como reforço da inovação no âmbito pedagógico reflecte-se microcosmicamente nos vários Grupos de pessoal docente da escola.

No Grupo de Inglês e Alemão, no qual se inseriu o meu núcleo de estágio, vários são os procedimentos de sala de aula que buscam o aumento da Motivação dos alunos, com o estabelecimento de laços afectivos com ambas as disciplinas e com a promoção de um ambiente convidativo à aprendizagem. Todas as docentes, sem excepção, têm a seu dispor os equipamentos audiovisuais da escola para facilitar a consecução de tais objectivos traçados pelo Grupo.

Não obstante, a Escola Secundária de Ermesinde alimenta uma vontade de ingressar na era do desenvolvimento da tecnologia educativa – que caminha a passos largos para a sua emancipação (J. Silva, 2006:3). O uso de materiais audiovisuais que não constituem novidade, como o vídeo, tem sido potencializado pelo constante actualizar de equipamentos. Se, enquanto aluna desta instituição, fui exposta ao visionamento de vídeos em dispositivos VHS, enquanto professora estagiária deparei-me, agora, com a sua substituição por discos de vídeo digitais, um apetrechamento de leitores de DVD e a adaptação do *hardware* e do suporte lógico de computadores à tecnologia digital.

Apesar de esta instituição organizar os seus documentos oficiais em função de um ideal de ingresso na era digital e de todo o seu esforço de modernização de equipamentos, na prática as docentes de Inglês e Alemão da ESE recorrem preferencialmente ao uso do manual escolar, em detrimento dos meios audiovisuais, nomeadamente do vídeo, cujo potencial pedagógico e motivacional é ignorado ou debilmente aproveitado.

## **1.2. As turmas envolvidas**

Antes mesmo de descobrir à minha disposição, na Escola Secundária de Ermesinde, todas as condições tecnológicas necessárias que tornassem possível a minha Investigação-Acção, procedi a um estudo do perfil das turmas intervenientes – o 10º G de Inglês e o 10º I de Alemão.

Assim, para conhecer mais aprofundadamente os sujeitos da minha investigação, bem como identificar aspectos passíveis de ser investigados, dei início a uma primeira etapa, que denominei de fase de pré-observação.

Num primeiro contacto – sem a preocupação de levar a cabo um procedimento de carácter científico – recorri à observação espontânea e não planeada (Sousa, 2002:113) dos alunos de ambas as turmas, durante o decorrer das minhas aulas e das aulas das minhas colegas de estágio e orientadora.

Mais tarde, em modo de formalização, confrontação e/ou fundamentação científica dos aspectos problemáticos que pré-diagnostiquei em relação aos meus alunos, vali-me de um exercício de observação estruturada, não-participante, em equipa, no campo pedagógico – a sala de aula – (Sousa, 2005: 113-115) e da aplicação de um questionário – de respostas dicotómicas e escalonadas – a ambas as turmas (Sousa, 2005: 216- 217) que garantia o anonimato dos alunos.

### *1.2.1 A turma de Inglês*

Sublinhe-se, primeiramente, que sendo esta uma turma de Economia, o Inglês não é leccionado enquanto disciplina específica.

Quanto àquele primeiro momento exploratório e informal de observação, foram duas as características da turma 10ºG que mais se evidenciaram.

A primeira: a heterogeneidade.

Nesta turma se revelam educandos muito bons, com um desempenho e uma atitude de alunos de notas acima do 17: com um comportamento adequado, bons métodos de trabalho e de estudo e uma boa capacidade de organização.

Simultaneamente, há alunos que não dominam quaisquer conhecimentos básicos, que lhes permitam compreender e usar a língua inglesa. Consequentemente, demonstram durante as aulas grande desinteresse, distraíndo-se facilmente.

Estes últimos, em conversas informais, expuseram, desde logo, o seu descontentamento por não lhes ter sido dada a oportunidade de optarem pelo Francês. Confessaram-se frustrados por serem obrigados pela escola a frequentar a disciplina de Inglês quando, na verdade, reconhecendo as suas dificuldades, admitem não conseguir acompanhar a matéria de um nível IV de Inglês. Por tais razões, assumem o perfil de alunos que se isolam e que voltam as costas a experiências de aprendizagem, que exijam



tarefas de pares ou de grupo, mostram-se relutantes em partilhar o seu trabalho ou em permitir que outros lhe dêem resposta (conceito de *isolated students*, em Richards & Lockhart, 1994: 145)

O segundo aspecto saliente foi uma clara falta de participação oral de quase todos os elementos da turma. Mesmo os alunos com menos dificuldades demonstravam-se relutantes na participação voluntária e na língua inglesa.

Nas actividades de produção oral, os alunos distraíam-se mais frequentemente, voltando a sua atenção, não para os temas a serem abordados nas aulas, mas sim para os colegas de carteira, usando a língua materna para discutir assuntos alheios aos objectivos das actividades.

Eram raras e facilmente contáveis as excepções. Curiosamente, era recorrente, nestas actividades, que apenas dois alunos – extrovertidos por natureza, imbuídos por um espírito de competitividade e de confiança reforçada pelos bons conhecimentos que têm da língua – eram capazes de manter uma discussão acesa sobre os temas focalizados. Outros participavam apenas quando solicitados, mas não de um modo tão activo e nem sempre recorrendo ao uso da língua inglesa.

Para descobrir se este aspecto poderia constituir verdadeiramente uma área problemática a ser investigada, dei início à segunda etapa desta fase de pré-observação. Para tal, preocupei-me em escolher dois métodos de recolha de dados, de modo a que a diversidade de instrumentos utilizados possibilitasse a triangulação dos resultados obtidos.

Naquele outro momento de observação formal, comecei por aplicar um questionário (uma versão adaptada do teste *AMTB*, criado por Gardner e Lambert) (*ver Apêndice A1: 65 e Anexos*).

Este era composto por duas partes distintas. Na primeira, os alunos tinham de escolher se concordavam ou discordavam das afirmações apresentadas. Na segunda, já em modo de triangulação, os alunos tinham de avaliar se as afirmações apresentadas correspondiam ao que eles pensavam, classificando-as, numa escala de 1 a 5.

Com as afirmações contidas nas duas partes do questionário pretendia-se, por um lado, medir a orientação – integrativa e/ou instrumental – que motiva os alunos para a aprendizagem da língua Inglesa, bem como a intensidade dessa mesma motivação; por outro, explorar outras variáveis que possam condicionar a motivação dos alunos: a atitude perante a disciplina em si e a ansiedade no uso da língua, provocadas por

insegurança, falta de vontade ou receio da exposição perante os colegas de turma (Ely, 1986: 29-30 e Tremblay & Gardner, 1995: 511).

Neste sentido, distribuí as afirmações da parte I com base nas seguintes escalas: Orientação Integrativa (a que correspondem as afirmações números 1, 3, 4, 8, 15, 21), Orientação Instrumental (afirmações números 2, 6 e 22), Intensidade Motivacional (números 7, 11, 12, 13), Atitude Perante a Disciplina (número 10) e Ansiedade no Uso da Língua (números 5, 9, 14, 16, 17, 18, 19 e 20) (adaptação das escalas apresentadas em Tremblay e Gardner, 1995: 511).

Para analisar estatisticamente os dados obtidos, codifiquei as respostas “concordo” e “discordo” com um ponto para aquelas de conotação negativa (que indicassem falta de Motivação) e dois pontos para as de conotação positiva (que revelassem Motivação). De seguida foi feita a contagem da frequência de respostas dadas e calculadas a pontuação (o valor da resposta (um ou dois pontos) vezes a frequência da mesma) e a percentagem (a frequência vezes 100 a dividir pelo total de alunos) atingidas. Finalmente, procedeu-se à aplicação de um teste lógico, em que se as respostas de dois pontos fossem superiores a 50% do total de alunos, então a maioria deles estaria motivada.

Num panorama geral, os resultados obtidos na Parte I permitiram concluir que a maioria das respostas dos alunos evidenciam Motivação (*ver Apêndice A2: 71*).

Distribuindo as afirmações pelas Escalas anteriormente referidas, alguns aspectos curiosos se tornaram perceptíveis.

Sugere-se que há orientação integrativa, dado que os alunos sentem que o Inglês é importante para a vida deles, demonstram desejar utilizar a língua para conhecer uma maior diversidade de pessoas e para poder ler e escrever documentos na língua estrangeira. No entanto, apesar de advogarem a importância da aprendizagem do Inglês, não reconhecem a relevância da aprendizagem de uma língua nos seus mais variados aspectos.

Os alunos reconhecem, no entanto, a utilidade do Inglês para a vida activa e para as suas carreiras na área da Economia.

Não obstante, a intensidade da Motivação dos alunos não se prova forte nos aspectos mais práticos da aprendizagem e trabalho de uma língua. Quase metade da turma demonstra falta de trabalho diário da língua e não procura respostas para as dúvidas que têm junto do professor. De notar que, numa percentagem de relativa relevância, 40% dos alunos confessa adiar a produção de trabalhos de casa.

A dificuldade que alguns alunos têm no Inglês distingue-se nos 64% dos alunos que preferem as actividades das outras disciplinas em detrimento às da disciplina de Inglês.

Finalmente, confirma-se a ansiedade que os alunos sentem ao aplicar os seus conhecimentos linguísticos na prática. Quase metade da turma (48%) sente-se pouco à vontade no uso da língua e receia a exposição perante os colegas (44%). Mais ainda, 56% dos alunos receia errar e sente insegurança na oralidade. Contraditoriamente, 76% dos alunos diz sentir-se confortável na participação voluntária nas aulas de Inglês.

Os resultados da Parte II do questionário servem de triangulação de todas as ilações feitas a partir da análise da Parte I. Assim, comprova-se que há motivação na maioria dos alunos para a aprendizagem da língua Inglesa, dado que 40% atribuiu o nível 5 à sua vontade de aprender Inglês e 32% o nível 4. Para além disso, 64% dos participantes escolheu o nível 5 para graduar a utilidade do Inglês na sua vida.

Na atitude perante a disciplina, 44% dos alunos situa confortavelmente a sua atitude perante a disciplina no nível intermédio três e 32% no nível 4. De salientar que 12% dos alunos revelam uma atitude de nível um e dois para com as aulas de Inglês, o que poderá facilmente ser equacionado com o número de alunos que se diz insatisfeito por frequentar a disciplina apenas por obrigação (o que não é mais do que uma suposição, dado que nos inquéritos se garantiu o anonimato dos participantes).

Quando 40% dos alunos classifica a sua motivação para a oralidade no nível 3 e 28% no nível quatro, coloco a mim mesma uma série de interrogações. Se os 76% de alunos que na Parte I disseram sentir-se confortáveis na participação voluntária são conscientes do seu desempenho durante as aulas, então estes dados são congruentes. No entanto, como explicar que esta Motivação não se evidencie na prática? Será um condicionamento da variável ansiedade?

Para confrontar estes resultados com o desempenho prático dos participantes durante as aulas, em colaboração com as minhas colegas de estágio, observei os alunos no decorrer de duas actividades de produção oral organizadas pela minha orientadora.

Para tal, designei um conjunto de critérios, devidamente codificados em aspectos observáveis, a ser registados numa matriz (*ver Apêndice A4: 74*): se os alunos participam voluntária e activamente, usando a língua inglesa, ou se, pelo contrário, evidenciam relutância em fazê-lo e se revelam atitudes de satisfação e interesse, ou de aborrecimento e alheamento.

Para facilitar o tratamento dos dados, fiz corresponder a cada critério a resposta “Sim” e “Não”, a serem assinaladas de acordo com o comportamento observado nos alunos. De seguida, procedi à contagem da frequência de cada uma destas respostas, transformando-a em percentagens e apliquei um teste lógico igual ao empregue na análise do questionário.

As interpretações que fiz na etapa de Observação Simples confirmam-se. Durante as actividades de produção oral observadas nesta fase, a maioria dos alunos não fala por livre vontade e não participa activamente, revelando, conseqüentemente, atitudes de alheamento e aborrecimento (*ver Apêndice A5:75*).

Depreendi do cruzamento de resultados da matriz e do questionário que, ou os alunos não foram sinceros nas suas respostas, ou não têm a correcta percepção das suas limitações. Apesar de a maioria se considerar motivada para a aprendizagem do Inglês e para o uso voluntário da língua na oralidade, no decorrer das aulas o seu desempenho não evidencia a participação activa que estaria implicada em alunos deveras motivados.

Sobre esta questão, passo a citar Judith Bell (1997: 163): “Em muitos casos, a observação directa pode ser mais fiável que aquilo que as pessoas dizem. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como dizem comportar-se.”

De acordo com uma afirmação de Gardner (citado em Oxford & Shearin, 1994: 13), a Motivação é composta por quatro elementos: uma meta, o desejo de atingir essa meta, atitudes positivas perante a aprendizagem da língua e o esforço para a alcançar. A ausência de algumas destas componentes, bem como a existência de certas variáveis/atribuições internas que podem afectar o comportamento motivacional dos alunos (Elay, 1986 e Tremblay & Gardner, 1995) – designadamente a falta de atenção, de esforço e de persistência no trabalho da língua, o receio e o desconforto provocados pela exposição perante os colegas e o medo de errar – são teorias que para a autora podem explicar os resultados obtidos. No entanto, o objectivo desta fase de pré-observação é identificar e comprovar a existência do problema a ser objecto da minha Investigação-Acção, e não a busca de causas que o justifiquem.

Posto isto, passo para a descrição da turma de Alemão.

### *1.2.2 A turma de Alemão*

A turma 10° I encontra-se ainda no nível de iniciação da aprendizagem do Alemão, estando inserida no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Na fase de processamento da Observação Simples, fui recolhendo informações preocupantes. De um total de 15 alunos, cerca de cinco não demonstravam problemas graves no domínio da língua Alemã. Quanto aos restantes, a questão é problemática, pela falta de autonomia, de Motivação, de estudo, de métodos de trabalho e de organização que a maioria revelou.

Não foi, pois, estranho que se tenha diagnosticado uma série de áreas controversas susceptíveis de ser estudadas através de um Investigação-Acção. Porém, foquei a minha atenção apenas no problema que o 10°I parecia partilhar com a turma de Inglês: a relutância em participar oralmente usando a língua estrangeira.

Para comprovar a existência do problema, recorri exactamente aos mesmos métodos de recolha de dados utilizados com a turma de Inglês: o mesmo questionário e a mesma matriz de observação (*ver Apêndices A6 e A9: 76 e 85*). De igual modo, os dados receberam o mesmo tratamento.

Apesar de todos os problemas, os resultados da Parte I do questionário foram surpreendentes (*ver Apêndices A7: 82*). Na totalidade das 22 afirmações apresentadas, os alunos deram respostas que sugerem motivação.

Contudo, é relevante mencionar algumas coincidências em relação aos dados obtidos na turma 10°G.

Na escala Orientação Integrativa (*ver Apêndice A8: 83*), quase metade dos alunos (43%) indicou não ter vontade de conhecer todos os aspectos da língua alemã. Tal poderá indicar que, tanto os alunos de Inglês como os de Alemão, estejam motivados por questões de utilidade da língua (como o poder manter uma conversa e saber ler e escrever na língua alvo) e não tanto pelo interesse/curiosidade suscitados pela cultura alvo. Também na medição da Intensidade da Motivação, os resultados sugerem uma falta de trabalho diário da língua por parte de quase metade dos alunos da turma (43%).

Contrariamente ao 10°G, e talvez pela razão de que o Alemão é uma disciplina específica da área científica em que os alunos da turma I estão inseridos, uma grande percentagem de participantes (79%) tem uma boa atitude perante a língua alemã. A nível da Ansiedade no Uso da Língua, os dados tendem também para resultados mais positivos: os alunos sentem-se confortáveis na participação voluntária, dizem-se à

vontade e seguros para falar em Alemão, mesmo tendo de se expor perante os colegas da turma, e não têm receio de errar.

A Parte II do questionário corrobora estes resultados positivos: 57% dos alunos situa a sua vontade de aprender Alemão no nível 4. Nenhum aluno a situa no nível 1 ou 2. Classificam também a sua atitude perante a língua em níveis mais elevados (57% no nível 4) e 43% dos alunos consideram o nível 4 o correspondente à utilidade do Alemão nas suas vidas. Na oralidade, 87% dos participantes dividem-se em igual número pelos três níveis mais elevados.

Mais uma vez, a falta de sinceridade, a inconsciência das suas capacidades, ou mesmo os danos perversos do denominado *Efeito Hawthorn* (Sousa, 2005: 172) poderão ter levado os alunos a dar respostas que não correspondem ao que fazem na prática, no decorrer das aulas. Algo que se comprovou facilmente pelos registos feitos durante a observação de uma aula da minha orientadora de estágio (*ver Apêndice A10: 86*).

Há claramente uma escassez de alunos que participam voluntariamente, utilizando a língua alemã (de notar que as duas alunas que o fazem têm conhecimentos prévios da língua).

### **1.3 De “crianças televisivas” a “adolescentes audiovisuais” (Ribeiro, 2002)**

Estudos realizados desde a década passada demonstram que as crianças perdem cerca de 20 horas semanais a ver televisão (Ribeiro, 2002: s.p.). Esta excessiva exposição das crianças a este meio audiovisual foi, desde logo, motivo para a elevação de vozes contraditórias.

Por um lado, erguem-se as vozes que classificam estes meios como importante tecnologia a favor da Educação. Por outro, as que os condenam pela passividade, “coisificação”, desumanização (Hamze, s. d.) ou empobrecimento psíquico (Silva & Figueiredo, 1997: 5) que provocam. Havendo outras ainda que alertam para a carência de uma “educação do olhar” (Martins, 2006: s.p.), de uma “alfabetização audiovisual” (Hamze, s. d.), ou “literacia visual” (Stokes, 2001: s.p.) que formem os mais jovens e os direcione para a prática de um visionamento activo, tornando-os sujeitos críticos e cidadãos capazes de intervir na sociedade de conhecimento (também denominada “sociedade de informação”, “em rede”, “de aprendizagem”, ou “cognitiva” (Coutinho, 2004, Abril), em que a informação muda e circula numa velocidade alucinante.

Esta discordância de vozes faz-se sentir nas instituições educativas portuguesas. Num atraso fase à dinâmica social e à evolução tecnológica, as escolas nacionais não gozam plena e correctamente dos atributos pedagógicos dos meios audiovisuais (Oliveira, 1996: s.p.). Entretanto, os alunos vão sendo expostos a dois universos distintos: o da escola e o do extra-escolar, mantendo-se um desfasamento entre a *escola paralela* e o mundo escolar (Oliveira, 1996: s.p. e Blanco & Silva e Silva, citados em B. Silva, 1998: 205).

Independentemente de todas as críticas feitas aos meios audiovisuais e da sua penosa inserção no ensino, não descuro o facto de que, seja para o entretenimento puro, evasão, fruição estética ou fins educativos, a experiência audiovisual sempre fez parte da realidade dos meus alunos adolescentes (Gamba, citada em Ribeiro, 2002: s.p.) – desde a idade pré-escolar –, influenciando o seu desenvolvimento cognitivo e o modo como percebem a realidade e detendo sobre eles um poderoso efeito de atracção.

Perante o perfil das turmas intervenientes aqui traçado e o peso da bagagem cultural, linguagem e códigos audiovisuais adquiridos pelo consumo intenso destes meios (Ribeiro, 2002: s.p. e Rizzo, 2006: s.p.) a que os meus alunos foram sujeitos, pretendi, pois, aproveitar as qualidades motivadoras dos audiovisuais, mais especificamente do vídeo, de modo a impulsionar nos educandos o desejo de se expressarem oralmente nas línguas estrangeiras em questão.

## CAPÍTULO 2: A EVOLUÇÃO PARA UMA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

### **2.1 O Reconhecimento do Potencial Motivacional e Pedagógico dos Audiovisuais**

Para que haja uma resposta às exigências destes *Adolescentes Audiovisuais* e para que se supere o desajustamento entre a Educação e a sociedade actual – caracterizada “pelo dinamismo do conhecimento, pelo avanço da tecnologia e pelo desenvolvimento humano na sua dimensão intelectual, afectiva e social” (Prado e Almeida citados em Almeida, 2005: 5) – nada parece mais congruente do que o reconhecimento do potencial motivacional e pedagógico dos audiovisuais pela instituição Escola.

Propõe-se, nas metodologias mais actuais, que estes meios sirvam de instrumento motivador para os alunos através da aproximação às suas realidades, caracterizadas pelo comezinho hábito da prática televisiva (Ribeiro citado em Almeida, 2005: 41). Procura-se cativá-los, de um modo aprazível, pelo despertar sensorial e emotivo, que esta mesma prática lhes proporciona, para depois se leccionarem conteúdos.

De facto, este estimular dos sentidos é fundamental para a eficácia da utilização dos meios audiovisuais para fins didácticos. Tal como o próprio neologismo indica, estes associam harmoniosamente imagem e som, o que facilita e enriquece a aprendizagem, dado que 75% do que se aprende advirá da visão, e 13% da audição, aproximadamente (Ferreira, 1995: 17).

Ditos como “sem a imagem, o pensamento é impossível”, “uma imagem vale mais do que mil palavras” e “um pequeno desenho explica melhor que um eloquente discurso” explicitam de um modo simples uma das principais funções didácticas da Imagem de natureza audiovisual.

Oliveira (1996) atribui ao conceito de Imagem oito funções fulcrais: as funções motivadora (já referida anteriormente), a vicarial (pela representação visual e verbal indirecta da realidade), a catalisadora (pela utilização da imagem para provocar uma experiência didáctica), a informativa (pela apresentação de elementos e o seu reforço pelas componentes visual e verbal), a explicativa (a explicação gráfica de conceitos, processos, relações...), a facilitadora (pelo complementar da informação visual com o



texto), a estética (cativa pela sua beleza, harmonia...) e, por fim, a comprovadora (de factos, ideias, raciocínios, relatos...).

Para além destas vantagens dos audiovisuais, outros proveitos pedagógicos destes meios são enumerados pelo autor James Kinder (1965: 14-15), tais como: a indução de aquisição de conhecimentos e a retenção de longa duração de factos na memória, a objectividade no estudo de um assunto delicado ou controverso, a validade do seu uso para alunos de todas as idades, o contacto directo destes alunos com a realidade, a mobilização de múltiplos recursos para a sala de aula, a possibilidade de partilha de experiências, o estímulo voluntário à participação (oral ou escrita), a captação da atenção dos educandos, o reforço das mensagens verbais, através de uma abordagem multi-média e da associação a pistas paralinguísticas.

Perante todos estes factos, justifica-se que muitos metodólogos e pedagogos se tenham dedicado ao estudo das possibilidades dos audiovisuais enquanto geradores de conhecimento.

Desencadeia-se, assim, um processo de inserção do audiovisual na Escola, primeiro enquanto técnica, para facilitar a instrução (após a Primeira Guerra Mundial), depois já não como recurso auxiliar mas sim um método em si (década de 60), para dar lugar ao conceito de Tecnologia Educativa (década de 70), incorporado no novo paradigma de perspectiva sistémica, que surge então. Na década seguinte, a Unesco redirecciona o debate para a questão do Saber Ser, promulgando uma Resolução que confere à Escola o papel de educadora dos jovens da Sociedade de Informação e relançando as instituições de Ensino portuguesas para a integração dos recursos audiovisuais (Blanco e Silva, 1993: 39-42).

O universo escolar complementa-se, assim, com o universo extra-escolar, o que se traduz numa didáctica mais actual, coerente com os interesses dos educandos do século XXI e com todo o universo da linguagem audiovisual, reconhecido como importante factor para o desenvolvimento integral do indivíduo.

## **2.2 A Inserção do Audiovisual nos Programas de Inglês e de Alemão no Ensino Secundário**

O discurso de aposta no valor motivacional e pedagógico dos meios audiovisuais rapidamente se associou ao ensino das línguas estrangeiras, primeiramente sob a forma

dos laboratórios de língua, inseridos numa metodologia baseada nos audiovisuais, enquanto auxiliares de instrução. A tecnologia usada para fins didácticos tinha como objectivo último formar alunos para a obtenção de um elevado nível de proficiência na oralidade.

Assim que se admitiram as limitações desta redutora abordagem pedagógica aos meios audiovisuais, das décadas de 50/60, reconheceu-se a importância das várias dimensões didácticas destes recursos e da sua possível simbiose com a formação plena dos educandos, actualmente preconizadas nos programas de Inglês e de Alemão do Ensino Secundário.

No contexto da Sociedade de Informação, estes programas proclamam uma metodologia eclética que advoga a utilização do audiovisual pelos alunos e pelos professores e a finalidade de fomentar a educação para os media, (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft e Almeida, 2001/2003: 6-7), promovendo a formação de cidadãos críticos, capazes de seleccionar, gerir e avaliar criticamente a informação recolhida destes meios audiovisuais (Moreira et al., 2001/2003: 22 e Lapa, Mota e Vilela, 2001: 7).

Cientes da inevitabilidade da mudança permanente das relações interpessoais imposta pela evolução para a Sociedade Tecnológica, pretende-se alertar os educandos para os desafios das rápidas transformações na dinâmica social e contribuir para um posicionamento estável dos mesmos neste contínuo processo de mutabilidade sociocultural (Moreira et al., 2001/2003: 21).

Uma vez que o ensino é uma prática social, este panorama de uma sociedade em constante mudança não poderia deixar de figurar no contexto da minha Investigação-Acção, baseada na aplicação de um meio audiovisual, instrumento de motivação/mediador para a aprendizagem.

Com o meu projecto, retomo a importância do vídeo que, apesar de ser um meio audiovisual tradicional com o qual os alunos estão familiarizados no seu quotidiano extra-escolar, não foi amplamente introduzido no contexto pedagógico das disciplinas de língua estrangeira destes educandos em questão, constituindo, portanto, uma prática inovadora para as minhas aulas de Inglês e Alemão, consonante com as finalidades socioculturais e linguísticas dos Programas Nacionais.

## CAPÍTULO 3: O VÍDEO: A REVITALIZAÇÃO DO PODER MOTIVACIONAL DE UM MEIO AUDIOVISUAL TRADICIONAL NA ERA DIGITAL

Das várias formas existentes de expressão do audiovisual que poderiam ser utilizadas no campo pedagógico, não poderia negligenciar o vídeo, recurso desejável no contexto da minha prática profissional, pela sua ligação próxima ao quotidiano dos meus alunos e pelo facto de ser um meio a que todos eles têm acesso.

Sendo o visionamento do vídeo uma prática comum na realidade paralela ao universo escolar, a sua introdução na esfera pedagógica exige que todo o seu potencial motivacional e educativo seja devidamente aproveitado de modo a surtir os efeitos desejados (neste projecto, a Motivação para a oralidade).

### **3.1 Potencializar o Uso do Vídeo na Aula de Língua Estrangeira**

Privilegiado pela sua flexível utilização, o vídeo deixa em aberto todo um conjunto de possibilidades na escolha de métodos e técnicas para o seu manuseamento, de abordagens ao seu conteúdo e de actividades assentes numa pedagogia de visionamento activo.

De facto, para que se atinja o superlativo da utilização educativa do vídeo, explica-nos Moderno (citado em B. Silva, 2001: 318), é imprescindível uma metodologia adequada, com base em critérios devidamente reconhecidos por peritos em matéria do vídeo didáctico (Mallas, Borràs & Colomber e Salinas citados em B. Silva, 2001: 318).

Tais critérios definem-se pelo crença educativa de que todo o vídeo deve despertar nos alunos uma atitude de questionamento e reflexão bem diversa do visionamento meramente passivo/receptivo, circunscrito aos campos da fruição e de uma estética de consumo espontânea.

Deste modo, um documento vídeo deve estabelecer um equilíbrio entre a Motivação e a informação que veicula, reforçando elementos-chave da temática abordada. A linguagem deve ser acessível e a duração do visionamento do mesmo deve ser suficiente para que os alunos sejam capazes de lhe dar uma resposta construtiva.

Claro está que numa perspectiva ecológica (em que se entende a atmosfera de aprendizagem de uma língua enquanto sistema complexo adaptativo à totalidade das vidas dos seus participantes), não podemos desprezar o factor humano. O significado e a eficácia da tecnologia educativa devem ser explorados pelo prisma dos indivíduos envolvidos (Tudor, 2001: 9). Um vídeo vale tanto para uma aula de língua estrangeira, quanto aquilo que o docente conseguir fazer dele (B. Silva, 2001: 318). O vídeo, em si, não é, pois, um método, mas sim uma ajuda complementar ao papel do professor (Stoller, 1988: 6e Stemplesky & Tomalin, 1990: 7).

Enquanto facilitador, o educador controla a flexibilidade do vídeo (Stemplesky & Tomalin, 1990: 13). Ele selecciona o material apresentado (de acordo com os objectivos de ensino/aprendizagem a serem atingidos), planeia as actividades desempenhadas pelos alunos, cogita acerca de padrões de interacção mais adequados, maximiza o interesse dos educandos (pela sua abordagem ao material audiovisual e pela forma como orienta os alunos nas diversas tarefas), motiva uma participação pró-activa e, ainda, observa a *performance* dos aprendizes (Keene, 2006: 231).

No entanto, não é apenas na metodologia adoptada que reside o expoente máximo de uma eficaz utilização didáctica do vídeo. A tecnologia digital, de que beneficiamos actualmente, permite a captura, a manipulação e o armazenamento de imagens audiovisuais em formato digital, o que melhorou em muito as suas qualidades técnicas (Bailey & Dugard, 2007: 2).

Tendo recorrido à produção de vídeos amadores, as novas possibilidades dos dispositivos de *hardware* e *software* digitais tornaram mais fáceis as minhas tarefas de produção e edição e os efeitos visuais e sonoros alcançados foram decisivos para motivar e apelar ao interesse dos alunos. Para tal propósito, aliou-se a linguagem audiovisual do vídeo, à linguagem digital e às recentes TIC.

A tecnologia digital contribui também para potencializar o uso educativo de material audiovisual autêntico apresentado, tornando possível a sua adaptação às necessidades dos educandos (através, por exemplo, de técnicas como o uso de legendas), alargando, assim, o acesso e o envolvimento de alunos menos proficientes ao processo de ensino-aprendizagem. Outras técnicas, como o uso de material adicional de um DVD, avivam a criatividade do professor, que pode planear um infindável número de actividades (motivando, assim, os seus alunos, pelo variar de tarefas propostas) e o fácil acesso ao DVD converte o seu uso prático para um processo mais flexível, contribuindo para uma melhor gestão do tempo da aula.

Não obstante, o potencializar eficiente do vídeo didáctico nas aulas de língua estrangeira passa também pela activação produtiva das suas várias componentes motivacionais.

### **3.2 O valor motivacional do vídeo**

Explicar o sinuoso e abstracto processo de Motivação é uma empreitada de árdua execução, pelo que procurar definir um conceito de tal envergadura gerou uma plétora de vozes, por vezes, dissidentes e de consistência precária.

Porém, mereceu geral consenso a ideia de que a Motivação é uma força interior, um impulso, uma emoção ou um desejo que incita a uma conduta, que sustém uma actividade progressiva e que a direcciona para um dado objectivo (Brown, 1987: 114, Balancho & Coelho, 2005:17 e Ryan & Deci citados em Winke, 2005: 1).

*Grosso modo*, nas Teorias de Motivação duas tendências se destacaram: as tradições behaviourista e a cognitivista. Uma definição behaviourista apreende a Motivação como uma antecipação de um reforço (através de recompensas), enquanto que, na corrente cognitivista se aceita o pressuposto da existência de diferentes fontes de Motivação e da primazia do poder da auto-recompensa (Brown, 2001: 73-75).

No contexto da didáctica de línguas estrangeiras, Gardner (citado em Tremblay & Gardner, 1995: 506) interpreta a Motivação como “se referindo à extensão do esforço de um indivíduo para aprender uma língua, pelo seu desejo de o fazer e pela satisfação experienciada durante esse processo.” Diversas fontes motivacionais – de natureza interna ou externa, mais ou menos inatas (Balancho & Coelho, 2005: 18 e Brown, 1987: 114) podem ser identificadas. As fontes de foro interno passam pelos instintos humanos, os hábitos sociais e educacionais, a afirmação do “eu”, os ideais pessoais e o prazer; as de essência externa têm a sua intensidade condicionada pelo meio social, cultural e familiar que rodeia o aluno, pela personalidade e escolhas metodológicas do professor, pelo momento e, finalmente, pelo objecto de aprendizagem em si (Harmer, 2001: 51-52 e Balancho & Coelho, 2005: 18-20).

A descoberta de Gardner e Lambert – da influência determinante da Motivação na aquisição de uma língua estrangeira – proliferou este interesse generalizado pelo estudo de variáveis e fontes motivacionais.

Estes dois pioneiros introduziram os conceitos de Motivação Integrativa e de Motivação Instrumental para designar diferentes padrões de atitude, contrastando, assim, a Motivação infundida pelo desejo do próprio aluno de se integrar na cultura e na sociedade estrangeiras e a Motivação radicada num interesse utilitarista pela língua (Ely, 1986: 28, Brown, 1987: 115 e Ur, 2005: 276).

Um inconformismo para com o pensamento destes dois investigadores – que associam a supremacia da Motivação Intrínseca à consecução de elevados níveis de proficiência – desencadeou um *continuum* de movimentos de antagonismo ou de relativização da validade das suas teorias motivacionais.

Ely (1986) comenta as limitações da distinção entre Motivação Intrínseca e Instrumental, na medida em que ambas não se excluem mutuamente; aliás, a maioria das situações de aprendizagem envolvem os dois tipos de Motivação sendo, por isso, difícil discriminá-las (Ely, 1986: 28 e Brown, 1987: 116). Releva, ainda, o facto de que estes dois conceitos não capturam na totalidade tudo aquilo que Motivação representa.

Graham (citado em Brown, 1987: 117), profundamente ligado ao trabalho de Gardner e Lambert, do período sócio-psicológico educacional, restringe a Motivação Intrínseca opondo-a à Motivação Assimilativa (sendo que a segunda implica um contacto directo com a comunidade nativa, contrastando, assim, com a primeira).

Outra distinção se tem perfilado entre a Motivação Intrínseca (o gosto pelo acto de aprender em si) e a Motivação Extrínseca (a qual, sendo estranha ao aluno, deriva de factores externos, como incentivos e recompensas) (Harmer, 2001: 51, Balancho e Coelho, 2005: 20 e Ur, 2005: 276), – ambas parcialmente condicionadas pela influência do docente.

Para Brown (1987) a Motivação pode ainda assumir um carácter “global” (se o aluno está, de um modo geral, orientado para a aprendizagem da língua), “situacional” (conforme o ambiente, onde decorre essa mesma aprendizagem) e “de tarefa” (consoante o envolvimento e a abordagem do aluno em relação à actividade proposta) (Ur, 2005: 276).

Da literatura da Psicologia científica surge toda uma nova abordagem a esta questão, da qual o postulado *dörneyano* – de que a Motivação Instrumental é um agente do sucesso neste processo de aprendizagem – é exemplo. Emergindo do interesse pelas alterações no comportamento motivacional e suas implicações no plano da identidade ou do *eu*, a actual abordagem de Dörney (1994), Oxford & Shearin (1994) e Crookes & Schmidt (citados em Tremblay & Gardner, 1995: 507) reconsidera conceitos como

Motivação Intrínseca e Extrínseca, necessidade de consecução, expectativa, orientação para um objectivo, intensidade motivacional, entre outros. Com Dörney, mais especificamente, a Motivação passa a ser encarada tendo dimensões quantitativa e qualitativa, intensidade e orientação para objectivos (Dörney citado em Mishan, 2005: 26).

Independentemente de se interpretar o conceito de Motivação através de um prisma behaviourista ou cognitivista, o fundamental é a aplicação do processo de Motivação na sala de aula.

Para o meu projecto interessa, pois, tal como comprovado na fase de pré-observação da minha Investigação-Acção, capitalizar a Motivação Intrínseca dos meus alunos.

Tendo eles uma atitude positiva face à televisão, é importante que a utilização do vídeo na sala de aula os conquiste, pelo impacto da verosimilhança no prazer que sentem em átimos de lazer e talvez até pelo artifício do contar de uma boa *história*, pela narrativa apelativa, pelas aventuras em que as personagens se envolvem (Allan, 1985: 20-21 e 49), pelo jogo recreativo de se assumir novas identidades ou pelo testemunhar de diferentes vidas e experiências (Stempleski & Tomalin, 1990: 3).

Facilmente associado ao televisor, este meio seduz os educandos pela fruição lúdica e pela impressão de realidade e dinamismo, antíteses daquele outro sentimento de aborrecimento, tantas vezes alimentado pelo uso desmesurado e insensato de uma abordagem didáctica que recorre ao manual como principal material auxiliar para a aprendizagem (que é ainda prática recorrente).

Para além disso, a intensidade motivacional intrínseca pode ser positivamente condicionada se a variável ansiedade for contrariada, no favorecimento dos sentimentos de apropriação do conhecimento, realização, persistência, segurança e auto-eficácia nos alunos (Tremblay & Gardner, 1995: 506-511), visto que o vídeo lhes concede a confiança nas suas aptidões linguísticas e cognitivas para lidar com contextos comunicativos reais (Byrne, 1976: 10-11).

Um documento vídeo, seja ele amador ou autêntico, pode produzir tais sentimentos ao rever, reforçar, reformular ou consolidar conhecimentos, pela exposição a exemplos de linguagem real empregue num contexto apropriado. Os educandos descobrem, assim, novas estruturas, funções e situações comunicacionais, diferentes registos, níveis e estilos conversacionais. Concomitantemente, têm acesso a aspectos vivenciais e informações culturais e sociais do país-alvo. Os elementos paralinguísticos

recriam eventos comunicativos reais, proporcionam aos educandos um ponto de focagem da sua atenção e reforçam as mensagens verbais, facilitando o processo de decifrar linguagem de difícil compreensão (Loneragan, 1984: 4, Allan, 1985: 19-21, 48-50, Tomalin, 1986: 4-6, Stempleski & Tomalin, 1990: 3-4 e 11, Reyes, 2004: 1 e Cunning-Wilson, 2002: s.p.).

Destaque-se aquela vantagem didáctica, já referida, de uma harmoniosa combinação de imagem, som e movimento. O vídeo potencializa a aprendizagem pelo despertar de sentidos implicados nos vários processos mentais que acompanham a aquisição de uma língua estrangeira (Ruane, 1989: 3) e faculta a articulação dos modelos ascendente (*bottom-up*) e descendente (*top-down*) de processamento cognitivo e a construção de *schemas*, aquando da compreensão da suas mensagens verbais e visuais (Stoller, 1988: 5 e Bressan, 2002: 47-48).

Atendendo aos trâmites do pensamento *krasheniano*, (1985, citado por Keene, 2006: 221), o vídeo expõe os alunos a um *input* apropriado ao seu recorrente estado de competência linguística (*comprehensible input + 1*), familiarizando-os com ambientes naturais de interacção significativa na língua-alvo e quebrando um possível bloqueamento mental à aquisição da mesma, através da criação de uma atmosfera isenta de tensão (*affective filter*) (Lynch, 1996: 13-14, Tudor, 2001: 97 e Mishan, 2005: 22 e 27-28).

O vídeo permite, assim, não só o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também de capacidades cognitivas (Fujioka-Ito, 2009: 3), possibilitando o controlo de diversos motivadores intrínsecos sem grande esforço adicional, devido às suas qualidades audiovisuais, à densidade do seu conteúdo e à multiplicidade de modalidades de instrução que introduz no ensino de uma língua estrangeira (Keene, 2006: 222).

Porém, se o visionamento didáctico do vídeo desperta um processo de aprendizagem pela descoberta e pelo processamento de informação visual, auditiva e verbal, deverá promover naturalmente a expressão (Lapa, Mota e Vilela, 2001: 7 e Pachler & Field citados em Keene, 2006: 223).

### **3.3 Para a partilha de experiências comunicacionais**

Para a promoção de um *output* linguístico activo, a abordagem didáctica do vídeo assume contornos da metodologia adaptada do *Communicative Language*



*Teaching/Kommunikatives Ansatz*, partindo do princípio de que o processamento da linguagem para a comunicação (transmissão de uma mensagem com um determinado significado: conceito de *mitteilungsbezogene Kommunikation* em Klippel, 1984: 3) é a melhor forma de processamento da língua para a sua aquisição (Harmer, 2001: 105, Tudor, 2001: 80 e Mishan, 2005: 3).

A primazia desta abordagem está no desenvolvimento da fluência, de competências e estratégias comunicativas e de aptidões de gestão da interação. Permite-se que “a corrente do discurso flua” livremente, valorizando-se o significado e não a forma ou uma rígida correção linguística, incentiva-se a negociação e o uso flexível da linguagem na busca da clarificação ou da precisão de sentidos e encoraja-se a interação e o uso autêntico da língua em contextos comunicativos reais e espontâneos. (Klippel, 1984: 4, Harmer, 2002: 85, Tudor, 2001: 113-114, Bressan, 2002: 15, Butler-Pascoe & Wiburg, 2003: 28-29 e Mishan, 2005: 3). Incorpora-se, também, a teoria *swainiana* de que os alunos progredem através do seu envolvimento em actos comunicativos na sala de aula, em que as dificuldades de entendimento do ouvinte os direccionam para uma produção linguística mais parecida com a dos falantes nativos e mais compreensível (*Comprehensible Output Hypothesis*) (Lynch, 1996: 33-34).

Numa prática de natureza humanista, quebra-se a dicotomia sala de aula/*mundo real* e o enfoque encontra-se no aluno e nos seus saberes linguísticos, extralinguísticos e socioculturais, competências comportamentais e pragmáticas, sentimentos e emoções, os quais operam como estímulo para a auto-expressão (Klippel, 1984: 5-6, Cooper, Lavery & Rinvoluceri, 1991: 6, Richards and Rodgers, 2001: 90, Tudor, 2001: 66-67, 111 e Harmer, 2002: 90).

Dada a tendência dos manuais das escolas públicas portuguesas para a divisão dos programas em unidades temáticas, a técnica de instrução utilizada norteia-se por uma análise de temas (*content or theme-based instruction*) enraizada em princípios de automaticidade, aprendizagem significativa, Motivação Intrínseca e competência comunicativa (Brown, 2001: 236), que promova o desenvolvimento de aptidões de conversação interpessoais para a troca de saberes e experiências pessoais (Thornbury, 2005: 13 e 106).

Observe-se, agora, o seguinte diagrama:

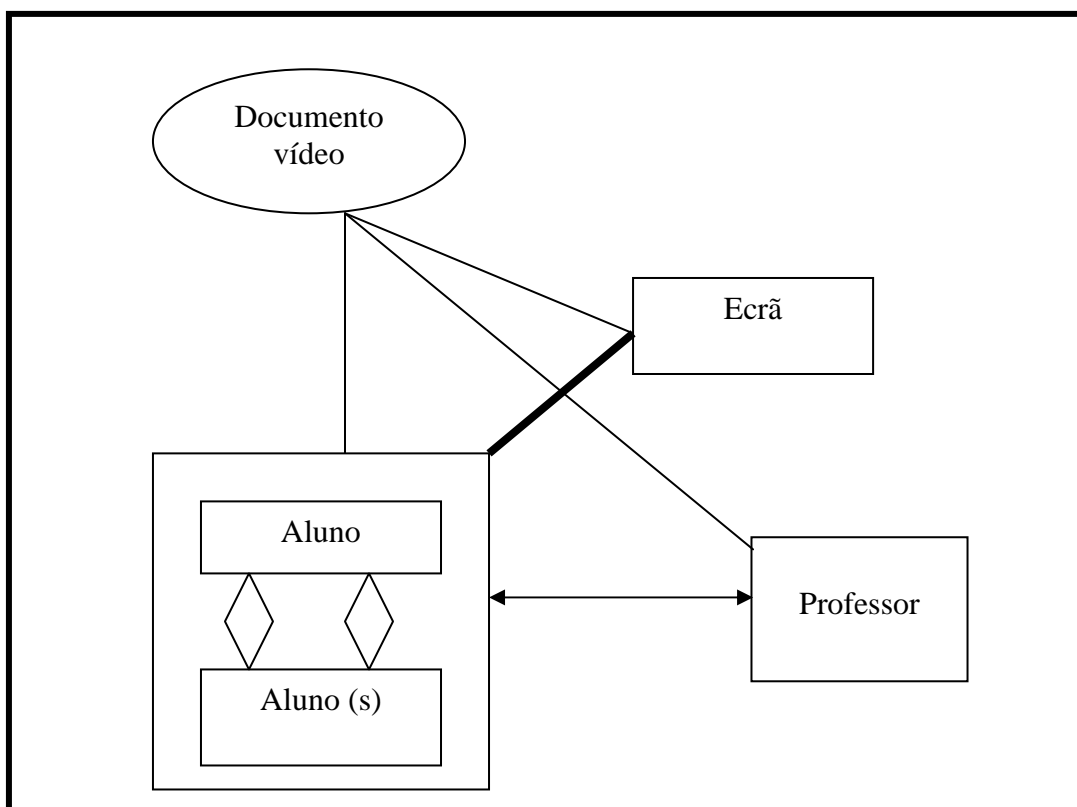


Figura 1. O vídeo na aula de Língua estrangeira: o processamento de trocas comunicacionais

Nota: Figura adaptada de Mary Ruane (1989, Novembro: 10)

Sugere-se, aqui, que, retida a atenção dos alunos pelo ecrã, o objectivo de os levar a comunicar voluntária e espontaneamente torna-se um fim viável. De facto, a sua versatilidade e o seu valor motivacional tornam o vídeo um bom catalisador da produção linguística e o desenvolvimento da competência da oralidade, pois convoca a proposição de tópicos de relevância capaz de estimular os alunos a comprometerem-se num visionamento activo (Allan, 1985: 21 e 49, Ruane, 1989: 9 e B. Silva, 2001: 219). Os seus sugestivos contextos exploram substancialmente os mais diversificados aspectos de um mesmo tópico, desta sorte, sofisticando o uso da língua estrangeira, que serve de veículo de auto-expressão. Nesta conformidade, nasce um envolvimento real no acto de partilhar experiências comunicativas imediatas em tarefas autênticas que, enquanto parte integrante do trabalho na sala de aula, promovem a compreensão, negociação, produção, automatização ou a interacção na língua-alvo (Klippel, 1984: 7, Nunan 1989: 10, Thornbury, 2005: 79-80 e Butler-Pascoe & Wiburg, 2003: 29 e 96),

preparando os alunos para tarefas comunicacionais do *mundo real* (Nunan, 1991, citado em Butler-Pascoe & Wiburg, 2003: 44).

### **3.4 O vídeo na escola: aceitação consensual do seu potencial pedagógico e motivacional**

Em suma, todos os autores dedicados ao estudo da utilização didáctica do vídeo nas aulas de língua estrangeira, mencionados ao longo do presente Relatório, são unânimes: O vídeo é um recurso audiovisual motivante e eficaz. Lonergan (1984), Allan (1985), Tomalin (1986), Stoller (1988), Ruane (1989, Novembro), Stempleski & Tomalin (1990), Cooper et al (1991) e Cunning-Wilson (2000) têm em comum o facto de advogarem o aproveitamento pedagógico do vídeo devido ao seu valor motivacional e capacidade de facilitar o processo de compreensão/aprendizagem/aquisição de uma língua. Allan (1985), Tomalin (1986) e Ruane (1989, Novembro) sustentam, ainda, a convicção de que o vídeo é o estímulo, por excelência, para o desenvolvimento de competências comunicacionais.

No contexto português, não foi possível aceder a estudos empíricos que se centrassem no visionamento educativo do vídeo em aulas de língua estrangeira. Muitas das pesquisas realizadas privilegiam a análise histórica da introdução dos audiovisuais na Escola portuguesa e não a relevância estratégica e pedagógica desses recursos. Contudo, algumas obras publicadas assumem uma posição firme na defesa da inserção do audiovisual na oferta curricular, são proponentes de uma pedagogia audiovisual e exaltam a formação docente para a sua correcta utilização e a democratização do ensino pelo total acesso de todos os alunos a esta abordagem pedagógica (Blanco & Silva, 1993, Oliveira, 1996, B. Silva, 1998, Caldas & Silva, 2001, B. Silva, 2001). Bento Silva (2001: 319) questiona os pressupostos da utilização do audiovisual no ensino, advogando a semelhança de Allan, Tomalin e Ruane, o vídeo enquanto incentivo da reflexão e da comunicação espontânea.

## CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES DE NATUREZA METODOLÓGICA

Utilizar o vídeo para motivar os discentes intervenientes na minha investigação para a expressão oral exigiu especial destaque para uma metodologia simples que, paradoxalmente, envolveu para além da autopreparação um emaranhado de processos complexos, desde pesquisas de apoio teórico, selecção de materiais, planeamento da integração do vídeo nas aulas, ponderação de aspectos audiovisuais a explorar, escolha de tarefas comunicativas e de materiais suplementares, reflexão acerca dos instrumentos de recolha de dados a serem aplicados, até à consideração dos métodos de tratamento da informação recolhida. *(Para um panorama geral dos procedimentos levados a cabo, ver Apêndices D: 195-200.)*

### **4.1 Planeamento da Aplicação da Hipótese Proposta**

Numa fase inicial do planeamento da abordagem metodológica para o emprego da hipótese da minha Investigação-Acção, um aspecto de primordial importância foi tido em consideração: o nível de proficiência dos discentes.

A indagação das necessidades dos alunos levada a cabo, na fase de pré-observação (informal e formal), foi fundamental para este primeiro passo e regulou toda a tarefa de delimitação de acção posterior.

Assim, ficou desde logo claro que os alunos do 10º I de Alemão, que se encontram num nível elementar, deveriam ser acompanhados numa fase de preparação linguística essencial antes do visionamento do vídeo, devido ao baixo nível de conhecimentos, no âmbito de vocabulário e funções comunicativas.

Este aspecto acarretou o planeamento de uma aula anterior à aula de aplicação da minha proposta, em ambos os ciclos, em que os alunos foram aprendendo ou revendo, praticando e aplicando estruturas linguísticas que os capacitassem para o acto de auto-expressão e que diminuíssem a tensão e a ansiedade sentidas aquando da participação oral perante toda a turma.

Naturalmente, pareceu-me que a utilização de um vídeo autêntico poderia levar a um sentimento de frustração por parte de alunos com maiores dificuldades de compreensão da língua alemã. Foi, portanto, minha opção realizar e projectar vídeos amadores centrados nos tópicos a serem explorados, através dos quais pudesse controlar

a densidade e complexidade da língua a que exporia os educandos, limitar os contextos a cenários mais óbvios e organizar tarefas comunicativas apropriadas ao nível de proficiência actual dos alunos (Allan, 1985: 73). Ambos os vídeos amadores transferiam exemplos realistas de linguagem usada em contextos mais ou menos limitados – o grau de complexidade foi aumentando, de acordo com o que foi sendo ensinado entre os dois ciclos – que pudessem familiarizar os alunos com situações comunicativas autênticas, concedendo-lhes maior autoconfiança na produção oral (Allan, 1985: 73).

Os vídeos assumiam, também, o carácter de estimulantes *sketches* humorísticos (politicamente correctos e culturalmente apropriados - Medgyes, 2002: 1-2 e 4), produzindo uma atmosfera solidária e integrada e um consequente efeito de relaxamento, captando e sustendo a Motivação, a atenção e o interesse dos alunos, introduzindo uma inovadora mudança na rotina de ensino/aprendizagem e tornando a linguagem mais acessível e memorizável (Medgyes, 2002: 5).

Estando num nível intermédio de proficiência linguística, os discentes do 10º G de Inglês encontram-se numa fase em que controlam melhor a língua Inglesa. De um modo mais sofisticado, conseguem fazer uso da língua, adaptando ou reformulando os seus conhecimentos com maior facilidade, transferindo-os entre contextos e construindo complexos *schemas* linguísticos (Allan, 1985: 73). Não se despreze, no entanto, o facto de que, nesta turma em particular, um número considerável de alunos revela claras insuficiências na sua capacidade de compreender e utilizar a língua inglesa.

Posto isto, a opção recaiu na utilização didáctica dos vídeos autênticos – realizados por falantes nativos e para um público nativo (Allan, 1985: 30 e Stempleski & Tomali, 1990: 7) – capazes de proporcionar aos educandos a variedade, o proveito e a emoção que sustentam a Motivação, e com exemplos de linguagem real, orientada para a transmissão e compreensão de mensagens e pensada de modo a transportar um pouco do universo da cultura-alvo para a sala de aula (Allan, 1985: 73, Lonergan, 1986: 81 e Sherman, 2003: 2-3).

A rapidez e o naturalismo da fala dos personagens, as idiossincrasias, os discursos mais prolongados, a ironia e os diferentes sotaques ou regionalismos foram motivos de apreensão, por poderem restringir os alunos mais fracos na sua compreensão e envolvimento (Sherman, 2003: 15 e 118). Soluções para compensar estas barreiras embaraçosas do entendimento e para conceder aos alunos o sentimento genuíno de gratificação pela capacidade de compreensão de linguagem real seriam a utilização de legendas, a exploração de léxico (sendo que, tal como no Alemão, aulas de preparação

linguística foram fundamentais), a contextualização das sequências apresentadas, a realização de actividades de antecipação de conteúdo e a escolha de questões simples para testar a compreensão (Sherman, 2003: 118-122).

Escolhidas as categorias de documentos vídeo a apresentar, a produção/selecção das sequências estribou-se na avaliação de diversos critérios.

Por um lado, os vídeos amadores produzidos por mim foram julgados pela sua visibilidade – qualidades técnicas, duração, adequação à audiência-alvo - e pelas possibilidades de instrução – abordagem exploratória e apropriação aos objectivos pedagógicos e motivacionais (Allan, 1985: 102).

Por outro lado, os vídeos autênticos foram valorizados em função de factores diversos, como: o interesse intrínseco e atractivo do contexto, a adequação da sua duração (que poderá ser contraproducente, se excessiva ou demasiado reduzida), a flexibilidade na sua abordagem, o léxico exigido e as ideias expostas (se estimulam a auto-expressão ou não) (Stempleski & Tomalin, 1990: 9). Em conformidade com a argumentação pedagógica de Mishan (2005: 44-45), o vídeo autêntico foi também avaliado pela sua inclusão e representatividade da cultura-alvo, pela actualidade e relevância dos tópicos e da linguagem que apresenta e, finalmente, pela sua natureza provocante, mas adaptável a diferentes níveis de proficiência e de dificuldade graduada.

Um planeamento minucioso foi possível através do recurso às *checklists* de Margaret Allan (1985: 102-103), que traça as diferentes etapas da produção de um vídeo educativo amador, e de Stempleski e Tomalin (1990: 154-155) (*ver Anexos*).

#### **4.1.1 As tarefas: o aluno enquanto sujeito do seu próprio conhecimento**

O *ethos* comunicativo da abordagem didáctica escolhida implicou a planificação de uma sequência de tarefas (*tasks/Aufgabe*) integradas.

Descritas como orientadas para objectivos comunicativos e com ênfase na partilha de significados, as tarefas são actividades cuja compleição é primordial e cujo sucesso se determina pelo produto final atingido. Destaque-se ainda o seu inerente carácter de autenticidade. Uma tarefa autêntica é entendida, tanto pelo educador, como pelo educando, como tendo um fim comunicativo verdadeiro, relacionando-se ela, assim, com o *mundo real* (Willis, 1996, citada por Mishan, 2005: ix, Skehan, 1996, citador por Mishan, 2005: 68 e Wilson, 1997, citado por Mishan, 2005: 17).

Uma tarefa comunicativa autêntica é, por si só, uma fonte de Motivação, dado que se orienta para a autonomia e a consciencialização da responsabilidade do discente pela sua própria aprendizagem. Mais ainda, persistência, concentração e necessidade de consecução – necessárias para a execução destas tarefas – funcionam como variáveis motivacionais (Byrne, 1976: 10-11, Tremblay & Gardner, 1995: 506-511).

E se os audiovisuais apelam a tipos de aprendizagem que respondem a estímulos visuais e auditivos, a sua associação a tarefas comunicativas autênticas alarga este leque a estilos de aprendizagem comunicativos (alunos orientados para a aprendizagem pela participação comunicativa), concretos (educandos que aprendem por si próprios, através da elaboração de tarefas) e psico-motores (aprendizes que privilegiam o movimento, a actividade e a criatividade) (Tudor, 1996, citado por Mishan, 2005: 31-32).

No campo do trabalho das ideias, as tarefas convocam também perfis de alunos holísticos – preparados para adivinhar significados, antecipar fins e comunicar, num espírito de extroversão e tolerância ao risco – ou analíticos – voltados para a resolução de problemas e um modo autónomo de trabalho (Mishan, 2005: 31).

No âmbito da partilha comunicacional, a pedagogia dialógica diferencia tarefas que exijam uma forma transaccional de conversação (para obtenção de informação), interaccional (para uma comunicação recíproca, na qual todos os participantes colaboram) ou reaccional (para demonstrar uma reacção à opinião de outrem) (Mishan, 2005: 76 e Bilbrough, 2007: 2-3).

Tarefas de interacção entre alunos são, pois, fundamentais, para a redução do controlo do professor e para a criação de uma atmosfera relaxante, propícia à auto-expressão (Byrne, 1976: 80-84). Interagindo entre si, os educandos não sentem a pressão de serem avaliados pelo docente, nem pelos colegas (que nem sempre reconhecem os seus erros). Deste modo, expressam uma maior quantidade de funções comunicativas, tentam dar respostas completas e negociam entre si a compreensão e aceitação de ideias (Lynch, 1996: 111).

Distingam-se ainda os tipos de tarefas preparatórias, de compreensão e de produção (Bressan, 2002: 59-63). As primeiras, tal como o adjectivo sugere, preparam o visionamento de uma sequência através do desenvolvimento de estratégias como a inferência, a previsão e a activação de conhecimento prévio. As segundas cultivam habilidades de compreensão oral dos documentos vídeo, estabelecendo modos e objectivos para a audição que sustentem a atenção dos alunos. As últimas operacionalizam o acto comunicativo, determinando um tema, um propósito e uma

audiência para o mesmo, dando prioridade à experimentação, ao uso criativo da língua, à espontaneidade, à Motivação, à construção da auto-confiança e à fluência (Byrne, 1976: 9 e Matthews, Spratt & Dangerfield, 1985: 13).

Posto isto, a delineação de tarefas comunicativas que pudessem maximizar a autonomia e as capacidades de auto-regulação de *performances* linguísticas e de conhecimentos nos discentes assentou nos critérios de Thornbury (2005: 90-91) de produtividade – uma tarefa deve potencializar a produção de linguagem e proporcionar aos educandos condições para o desenvolvimento do uso autónomo da mesma –, de intencionalidade – a tarefa deve ter objectivos claros, para os quais os alunos trabalhem em conjunto –, de interactividade – deve possibilitar a interacção –, de desafio – um nível adequado de provocação e entusiasmo que leve os alunos a utilizar os seus recursos linguísticos disponíveis para a consecução dos objectivos propostos –, de segurança – uma disposição de tolerância e a orientação por parte do docente, que fomenta uma atitude voltada para a experimentação nos alunos e que lhes conceda confiança – e, por último, mas não menos importante, de autenticidade – os educandos experienciam uma qualidade de linguagem idêntica à linguagem usada em contextos reais, ao expressarem-se sobre tópicos correntes, de seu interesse.

Para uma abordagem coerente ao acto comunicativo natural a estas tarefas, as linhas orientadoras de Nolasco & Arthur (1987: 15-16) foram um importante contributo para a auto-avaliação do meu desempenho enquanto facilitadora e *manager* das partilhas conversacionais. (*Ver Anexos*).

Perante a heterogeneidade das turmas 10º I e 10º G, o planeamento de tarefas comunicativas autênticas, que correspondessem às expectativas de alunos de perfis tão diferentes, foi um procedimento temerário, ambicioso e pleno de riscos que, todavia, articulado com a utilização de materiais diversificados e criativos, foi crucial para a aplicação didáctica do vídeo.

#### **4.1.2 Fundamentação da escolha dos materiais apresentados**

Não esquecendo que as tarefas planeadas deveriam ser consistentes no seu propósito de criarem comunicação real e interactividade espontânea, todos os materiais criados favoreciam a pedagogia de um visionamento activo, quebrando o hábito da passividade, gerado na prática televisiva diária dos alunos (Allan, 1985,



Morley & Lawrence e Tomalin, 1986, citados em Stoller, 1988: 6). (Ver Apêndices B1, B6, C1 e C6: 88, 108, 132 e 162.)

Assim, no primeiro ciclo, os tópicos escolhidos – *Moda*, no caso do Alemão, e *Telemedicina*, no caso do Inglês – ajustavam-se ao Programa Nacional, ora apresentando perspectivas diferentes nos seus conteúdos, ora adicionando novas informações/ideias (Lonergan, 1984: 56, Allan, 1985: 50 e B. Silva, 2001: 318).

Os materiais apresentados, na fase introdutória das aulas (*Einstieg/Lead-in*) sob a forma de um *brainstorming*, na aula de Inglês, e de um jogo, na de Alemão, harmonizavam informação e factores motivacionais (B. Silva, 2001: 318), para despertar o interesse dos alunos para os temas e para os preparar para mais tarde se pronunciarem sobre os mesmos.

Após uma fase de pré-visionamento, em que as sequências de vídeo eram contextualizadas de modo a contribuir para um maior entendimento do seu conteúdo (Sherman, 2003: 120), os alunos recebiam uma ficha de trabalho, para responderem a perguntas de compreensão, procedimento que os levaria a uma mais segura concentração no vídeo, a uma inserção na memória mais nítida do que foi visto e ouvido (Allan, 1985: 37) e ao registo, no papel, de ideias que poderiam utilizar na discussão final (Lonergan, 1984: 66).

Depois do visionamento, os alunos discutiam, em pares, as suas respostas, gerando-se uma fase de grande dinamismo, em que uma diversidade de participantes, com perspectivas diferentes, trocavam e complementavam ideias, processo que exortaria à construção de um significado pessoal atribuído à tarefa que estavam a executar (Tudor, 2001: 69).

Ajustando uma abordagem para a compreensão a uma abordagem para a exploração de tópicos (Mishan, 2005: 228), a ficha continha, também, uma série de perguntas sobre os temas explorados nas sequências, mote para a partilha de opiniões, que envolviam o usufruto da criatividade e em que a curiosidade pelos pareceres alheios levariam ao envolvimento activo na prática comunicativa (Tudor, 2001: 80).

Nas tarefas de produção, os pares apresentavam as suas conclusões finais perante a turma. Num acto comunicativo totalmente centrado nos discentes (Lonergan, 1984: 69-70), todos seriam abrangidos numa discussão, para a obtenção de um consenso que traria para a sala de aula um pouco do universo das suas vidas, pela exposição de interesses e experiências pessoais (Lonergan, 1984: 57).

Para esta fase final de discussão contribuiu a inclusão de histórias apelativas e estimulantes (Allan, 1985: 63), incentivadoras do acto comunicativo.

No âmbito do Inglês, o primeiro vídeo seleccionado foi uma sequência de uma série de TV: *E.R. – Emergency Room*. Um drama americano, de um realismo televisivo impressionante (Sherman, 2003: 35), que forneceria aos alunos os mais variados aspectos do tópico *Telemedicina*, ao contextualizá-lo de forma tão rica e densa (dotada de aspectos paralinguísticos facilitadores da compreensão), na cultura estrangeira (Sherman, 2003: 13) e fornecendo o acesso/a *visualização* da implicação e do significado desse mesmo tema, na vida real.

No que concerne ao Alemão, um divertido *sketch*, com as minhas colegas de estágio enquanto actrizes principais, apresentava três opiniões diferentes sobre a *Moda*, com as quais os alunos se poderiam identificar ou não, gerando, desde logo, uma controvérsia propiciadora de acérrima discussão.

Os materiais do 2º ciclo não seguiram uma orientação tão linear e semelhante para o Inglês e para o Alemão, como sucedera no 1º ciclo: uma série de adaptações mais produtivas foram aplicadas em cada turma.

Se no 1º ciclo um tema foi explorado, por obedecer à sequência definida na unidade temática do manual, desta vez o critério para a sua escolha baseou-se mais na sua relevância para os alunos. O tópico *Internet* pareceu-me, pois, mais adequado, por fazer parte do quotidiano dos discentes, sendo, por tal razão, mais empolgante e estimulante para o acto comunicativo.

Também a escolha da sequência de vídeo recaiu num género diferente, que apresentasse o tópico *Internet* de forma mais objectiva e menos ambígua e reforçasse ideias-chave de modo conciso (B. Silva, 2001: 318). Com o filme *The Net*, o processo de compreensão foi facilitado pelo balanço entre a acção e a densidade de linguagem apresentada e por um discurso mais claramente enunciado, devido a um abrandar na celeridade das falas e ao uso de uma variante *standard* da língua inglesa (King, 2002: 6 e Sherman, 2003: 15-16).

Mais uma vez, optou-se pela utilização de uma fase de reciclagem de importante vocabulário – activando-se os conhecimentos linguísticos prévios dos alunos e garantindo-se um visionamento do vídeo mais acessível (Lonergan, 1984: 11, Tomalin, 1986: 29 e Stoller, 1988: 10) –, desta vez sob a forma de um exercício de *matching*, mais concentrado em palavras e expressões específicas, evitando-se

linguagem colateral desnecessária, que num *brainstorming* acabaria por emergir naturalmente.

Para produzir linguagem, para desenvolver competências de literacia visual, baseadas na exploração não só de aspectos verbais e auditivos, mas também visuais, para gerar uma discussão sobre diferenças culturais e para acicatar um envolvimento genuíno no visionamento da sequência, a técnica da especulação foi utilizada (Allan, 1985: 72). Os alunos observariam uma foto da personagem principal, predizendo o seu nome, nacionalidade, profissão e o conteúdo do vídeo, a confirmar num primeiro visionamento.

Para uma segunda actividade de visionamento, ao invés de uma ficha de trabalho com perguntas de compreensão os alunos tinham de ordenar cartões com frases soltas, de acordo com a sequência dos acontecimentos da acção (Allan, 1985: 57). Assim se aumentaria a concentração na sequência, dado que os discentes não teriam de perder informação visual importante, pois os materiais não requereriam uma resposta escrita longa (Lonergan, 1984:15 e Allan, 1985: 36).

Para a tarefa de produção oral, nenhum material foi necessário. Com base no que visionaram, os alunos discutiam o tema, num empolgante jogo de faz-de-conta em que se colocavam na pele da personagem principal, procurando solucionar o seu problema.

No 2º ciclo da variante alemã, os pressupostos humanistas de rejeição de tudo aquilo que faz os alunos sentirem-se pouco à vontade e que não permita a construção de relações saudáveis de cooperação e amizade (Tudor, 2001: 66) fizeram-se valer na gestão de uma dinâmica conflituosa instalada na turma 10º I.

Devido a alguma tensão nas relações entre os alunos e a um estado geral de enorme cansaço e conseqüente desatenção nas aulas, o tema escolhido – *Música* – foi pensado como um factor criador de condições básicas para o uso produtivo da língua.

Para evitar que a aula deslizesse para uma mera prática vazia de significado para os alunos, as suas preocupações, que claramente extravasavam a sala de aula, foram tidas em consideração, pois os materiais não garantiriam uma Motivação efectiva para a oralidade (Tudor, 2001: 84) sem que houvesse uma predisposição dos alunos para comunicar com os colegas (Thornbury, 2005: 25).

Sendo que o contexto constitui um factor relevante para uma experiência significativa da língua alemã, todos os materiais desta aula detinham um carácter

marcadamente lúdico, que apelava à afectividade, de modo a que uma maior concentração fosse conseguida, não dando azo à subsistência de desavenças entre os participantes.

Assim, o documento vídeo realizado apresentava qualidades técnicas superiores às do vídeo do ciclo anterior, a nível de efeitos sonoros e visuais, assemelhando-se a um curto filme de aventura. Ao discurso das personagens aliavam-se cenas humorísticas sem texto falado, em que os comportamentos não verbais serviam de pistas paralinguísticas do pensamento de cada uma das figuras, (Stempleski & Tomalin, 1990: vii e 4).

Para a fase de preparação linguística, os alunos ouviram alguns excertos de diversos estilos musicais e fizeram um jogo de construção de frases com mímica.

Tal como no Inglês, a especulação do conteúdo do vídeo foi uma técnica utilizada. Porém, para maximizar o factor Motivação, várias fotos das personagens foram distribuídas pela turma, permitindo que os alunos manejassem os materiais e discutissem entre si o que viam, em modo de conversa informal.

Depois de uma tarefa de compreensão idêntica à realizada na aula de Inglês – a ordenação de frases –, na fase final de produção os alunos deveriam contribuir para uma estatística de turma, expressando a preferência e discutindo diferentes gostos e hábitos musicais. Esta estatística requeria a troca de informações, distribuindo a contribuição oral por todos os discentes, garantindo a participação de todos no processo de negociação de significados (Lynch, 1996: 116).

#### **4.2 Descrição e Justificação da Metodologia de Investigação Adoptada**

O presente Relatório colige todas as fases do meu projecto de estudo dos efeitos de uma proposta de aplicação do vídeo, no campo pedagógico. A hipótese concreta deste projecto traduzia-se, pois, na seguinte questão de investigação: pode o uso do vídeo motivar os alunos de Inglês e de Alemão para a expressão oral? E, em caso afirmativo, em que medida o fará?

Este estudo assumiu um carácter de pesquisa primária e participativa derivada em função da proximidade em relação aos participantes – alunos das línguas estrangeiras inglesa e alemã (Brown, 1988: 2 e Sousa, 2005: 98), nomeadamente as turmas 10º I e G, fonte primeira e fim último deste projecto.

Foi levada a cabo uma Investigação-Acção situacional de pequena escala, num contexto deveras reduzido e imediato (Sousa, 2005: 95), tendo-se realizado em duas etapas – o 1º e o 2º ciclos –, pelo que a cada um deles corresponderam apenas duas aulas: a primeira, para preparação linguística dos discentes, a segunda para a aplicação da minha proposta e estudo da fenomenologia desta acção pedagógica.

Os procedimentos desta abordagem metodológica firmavam-se nos preceitos da exploração didáctica do vídeo de Bento da Silva (2001: 318-319), mencionados no ponto 1 do capítulo 4 deste Relatório.

Antes de mais, o modo de apresentação dos documentos vídeo (autênticos e amadores) uniu a sua recepção e fruição a um visionamento activo, simbiose conseguida pela estrutura das aulas, assente basicamente nos fundamentos da *pedagogia do depois* de Ferrés (1988, citado por B. Silva, 2001: 318). Tais princípios distribuem-se numa planificação trifásica, corporizada num estádio de pré-visionamento, seguido da etapa de visionamento, e, finalmente, numa fase de pós-visionamento.

Adaptando esta estrutura à minhas aulas, concedi um primeiro momento, em que a sequência seria contextualizada – estratégia utilizada no 1º ciclo – ou em que os alunos previssem a história narrada no vídeo – a que recorri no 2º ciclo de aplicação da minha proposta.

Seguia-se o momento de visionamento activo, de compreensão e interpretação da sequência e reconhecimento da linguagem leccionada.

No momento de pós-visionamento, convocava-se o acto comunicativo autêntico, sob a forma de auto-expressão de opiniões, sentimentos e experiências relacionados com o tópico da aula e o vídeo.

Para além das três fases de exploração deste recurso audiovisual, uma etapa introdutória revia importantes conhecimentos linguísticos e uma etapa final de produção oral e de transferência de conhecimentos remetia os alunos para a problematização, sintetização e integração das ideias exploradas no vídeo e para a expressão das suas opiniões pessoais, relativas ao tópico trabalhado.

È nas etapas de pós-visionamento e de produção oral que a *pedagogia do depois* toma lugar, exigindo a activação das competências analíticas do docente, que durante a *performance* dos alunos vai avaliando simultaneamente as suas capacidades comunicativas e os efeitos da sequência de vídeo, das tarefas propostas e dos materiais apresentados.

Esta avaliação é precedida de um exercício de reflexão crítica e de recapitulação por parte do professor do que aconteceu na aplicação da sua proposta no campo pedagógico, momento crucial para a valoração, num ciclo seguinte, do pontos fortes da metodologia adoptada e base da investigação de alterações correctoras.

Seguindo estes pressupostos de recorte progressivo e virtuosista da *pedagogia do depois* de Ferrés, um *diário de bordo* foi mantido, como instrumento introspectivo, para a articulação de problemas, a promoção produtiva de ideias inovadoras, a identificação de variáveis e uma consciencialização da acção pedagógica do docente (Nunan, 1992: 118-121 e Wallace, 1998: 62-63).

É particularmente importante destacar que, dado que apenas se revelam resultados descritivos, não se procedeu a um controlo rigoroso e científico, no sentido de se manipular os efeitos perversos de possíveis variáveis. Não me proponho apurar as razões de uma dada ocorrência, tão só formular hipóteses, fundamentadas em teorias colhidas na investigação no plano da literatura crítica.

Teve-se, contudo, em conta o condicionalismo ditado pela intervenção de variáveis, como a personalidade do professor e o seu envolvimento pessoal com os alunos, as atitudes e a pré-disposição dos discentes, o nível de proficiência, o ambiente e os cenários de aprendizagem, ou de variáveis supervenientes à exploração didáctica do vídeo, a enumerar: a natureza dos documentos vídeo, as tarefas planeadas, os padrões de interacção e os materiais auxiliares.

#### **4.2.1 Justificação e descrição dos Instrumentos de Recolha de Dados**

Tanto no 1º, como no 2º ciclo, procedeu-se à recolha de dados através de diferentes instrumentos e origens, para efeitos de triangulação, cruzamento e validação de resultados (Sousa, 2005: 173).

Combinaram-se, assim, questionários, aplicados directamente na amostra produtora de dados, com matrizes de observação.

O questionário aplicado no 1º ciclo tinha em vista o conhecimento das opiniões individualizadas da amostra, relativamente aos efeitos motivadores e pedagógicos do vídeo didáctico nas suas capacidades de expressão oral, fonte de possíveis sugestões para aulas futuras e às suas preferências específicas por diferentes géneros de documentos vídeo (*ver Apêndices B2 e B7: 96 e 119*).

Para estes efeitos, o questionário apresentava uma primeira parte com perguntas de respostas ordenadas (Sousa, 2005: 216), em que os discentes escolheriam uma alternativa de uma escala graduada (denominada de Likert) que melhor correspondesse às suas opiniões, relativamente às afirmações apresentadas. Na segunda parte, os alunos escolhiam apenas uma de duas afirmações e completavam-na com uma resposta aberta (Sousa, 2001: 217), indicando se o vídeo deveria ser usado mais vezes ou não. Na etapa seguinte, também de resposta aberta, os alunos apresentavam sugestões para a utilização do vídeo. Na última parte, destinada apenas aos participantes da variante do Inglês, os discentes tinham uma lista de respostas, de peso e cotação idênticos (Sousa, 2005: 216), que apresentava um vasto leque de tipos de documentos vídeo, do qual deveriam escolher apenas um, para sua futura visualização.

A observação permitiu que se registassem comportamentos linguísticos e comportamentos não verbais dos participantes (Sousa, 2005: 111), ao longo do processo de aplicação da minha proposta, averiguando-se o que se passava na realidade, e estabelecendo depois confronto com as opiniões dos participantes, que nem sempre poderão revelar uma consciência precisa das suas condutas na sala de aula. Recorreu-se, então, à observação estruturada, sistematizada, não participante, em equipa, em pleno campo pedagógico (Sousa, 2005: 113-115).

Procedeu-se a um esforço de colaboração com as minhas colegas de estágio, as quais foram observando os alunos, durante a fase de produção linguística, repartida entre um momento de partilha de ideias em pares e um outro de discussão de turma.

Duas grelhas de observação foram utilizadas para o registo escrito destes comportamentos, durante os dois momentos de discussão. Em ambas as matrizes questionava-se se os discentes mencionavam o conteúdo do vídeo, se se expressavam na língua estrangeira ou se recorriam à língua materna, se estavam empenhados em discutir o tema e se demonstravam satisfação (*Ver Apêndice: B4 e B9: 103 e 126*).

Dado que se pedia às observadoras o averbamento de comportamentos humanos paralinguísticos, todos os critérios foram devidamente codificados, de modo a conseguir-se a uniformização dos aspectos que deveriam ser considerados.

De salientar que, tal como na grelha da fase de pré-observação, a matriz utilizada baseava-se numa adaptação dos preceitos de Ruth Wajnryb (1992: 111-128).

No 2º ciclo, o questionário aplicado continha apenas três partes distintas (*ver Apêndices C2 e C7: 144 e 177*).

Com a primeira parte, almejava-se analisar os efeitos do vídeo apresentado na aula de 2º ciclo, na Motivação para a fala. Reutilizou-se a técnica de escolha de uma alternativa que representasse o pensamento dos discentes face a uma dada afirmação. De igual modo, as respostas encontravam-se ordenadas, numa escala graduada de Lickert.

Na parte seguinte, também de respostas ordenadas, pretendia-se estudar a evolução sentida pelos alunos nas suas competências comunicacionais, e de que modo os dois vídeos apresentados contribuíram para tal desenvolvimento.

Por último, de modo incisivo, questionava-se se o vídeo motivara os alunos para a oralidade, pedindo-se aos participantes que escolhessem completar, sob a forma de resposta aberta, uma das afirmações dadas, para fundamentar se tal se sucedera.

Seguindo os mesmos moldes das modalidades de observação do ciclo anterior, a mesma matriz foi utilizada para o 2º ciclo (*ver Apêndices C4 e C8: 151 e 185*). Porém, desta vez as colegas observadoras deveriam registar dados recolhidos durante todas as fases da aula, com excepção da fase introdutória (*Lead-in/Einstieg*), que não se relacionava directamente com o conteúdo da sequência de vídeo transmitida. Assim se procurava supervisionar a Motivação dos alunos em diferentes momentos da aplicação da minha proposta, procurando-se revelar certas variáveis intervenientes, moderadoras ou extrínsecas (Sousa, 2005: 60-62) que poderiam distorcer os resultados obtidos.

#### **4.2.2 Considerações Sobre a Fiabilidade e a Validade dos Instrumentos**

Aferir a fiabilidade interna e a validade dos questionários e das matrizes de observação aplicados não é uma tarefa rigorosa, até pelo facto de que todo este projecto se insere no contexto de uma Investigação-Acção, em que não se exerce um controlo sobre as variáveis independentes e em que os resultados se restringem ao contexto situacional de ambas as turmas envolvidas, às opiniões pessoais dos participantes e aos julgamentos e impressões subjectivos de colegas observadoras.

Resta-me, portanto, ser bastante explícita sobre a natureza dos dados recolhidos e delegar nos participantes e nos observadores a responsabilidade de uma conduta de honestidade e a mim mesma as de integridade, objectividade e exactidão máximas na descrição dos procedimentos levados a cabo neste projecto e dos resultados obtidos.



Não esqueçamos, todavia, que, para se alcançar uma fiabilidade interna, houve um esforço da minha parte, na obtenção de uma triangulação de dados através da combinação de dois instrumentos diferentes, em ambos os ciclos. Do mesmo modo, houve o cuidado de criar questionários anónimos - dos quais citações integrais das opiniões dos participantes, ora proponentes, ora oponentes da minha proposta, serão apresentadas.

Para uma validade interna das grelhas de observação e dos questionários, definiram-se, descreveram-se e codificaram-se claramente os critérios a serem observados e testados, tornando acessíveis as qualidades psicológicas (*psychological constructs*) em causa, particularmente as relacionadas com a Motivação.

## CAPÍTULO 5: RESULTADOS

### 5.1 Descrição dos Métodos de Tratamento de Dados

Relativamente aos questionários aplicados, a elaboração de escalas de Lickert, ordenadas numa série de três proposições (por exemplo “muito motivante”, “motivante” e “pouco motivante”) – no caso do 1º ciclo – e de quatro proposições (tais como: “concordo plenamente”, “concordo parcialmente”, “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”) – no caso do 2º – supôs desde logo uma codificação das respostas que varia de modo consecutivo, através da atribuição de uma pontuação de 3 a 1 e de 4 a 1, respectivamente. Para além da cotação das proposições, procedeu-se a uma contagem da frequência de respostas dadas a partir da qual se calculou a percentagem dos diferentes tipos de resposta para as diferentes perguntas.

Nas afirmações a completar com uma resposta aberta, foram escolhidas citações dos participantes, que representam diferentes opiniões, sentimentos, sugestões e atitudes em relação ao uso do vídeo na sala de aula; a frequência foi contada e ordenada de modo crescente (das menos frequentes para as mais frequentes). De acentuar que cada aluno fez mais de um comentário.

Finalmente, na pergunta do questionário do 1º ciclo em que os alunos deveriam indicar o género de documento vídeo preferido, fez-se igualmente a contagem da frequência de respostas dadas e a sua ordenação crescente.

Nas grelhas de observação, a cada critério correspondia a resposta “sim” e “não”. Se a resposta dada fosse positivamente marcada ou conotada, seria cotada com dois pontos. Se fosse negativa, ser-lhe-ia atribuído um ponto. Efectuou-se, depois, a contagem da frequência de cada uma destas respostas e a sua percentagem, terminando-se com a aplicação de um teste lógico em que se a percentagem das respostas de conotação positiva fosse igual ou superior a 50% do total dos participantes então estaria demonstrada uma atitude de motivação.

### 5.2 Descrição dos resultados Obtidos

### 5.2.1 1º Ciclo

A análise dos dados recolhidos do questionário aplicado à turma de Inglês revela resultados muito positivos (*ver Apêndices B3: 101*).

Na Parte I, verifica-se que 52% dos discentes consideram o excerto do vídeo *E.R - Emergency Room* muito motivante, pelo que 48% o aprecia como motivante e apenas 4%, como pouco motivante.

Manifestamente, a maioria dos alunos entende que o vídeo é uma boa forma de os fazer sentirem-se interessados em participar oralmente (33% dos quais concordam plenamente com esta afirmação, 52% concordam parcialmente e 15% discordam totalmente).

37% concordam plenamente com a afirmação “O vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.”. 56% concordam parcialmente e 7% discordam totalmente.

Quanto ao contributo das ideias do vídeo para a discussão do tema da aula, 56% dos participantes concordam parcialmente. 44% dividem-se igualmente entre o “concordo plenamente” e o “discordo totalmente”.

Por fim, 11% dos discentes sentiram-se muito seguros na expressão oral devido à utilização do vídeo. 56% sentiram-se seguros e 33% pouco seguros.

Na Parte II, a totalidade dos inquiridos, sem excepção, respondeu que o vídeo deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula. As razões mais frequentemente apresentadas para esta tendência foram as seguintes: “o vídeo é motivante”, “(...) ajuda a compreender melhor o tema da aula”, “desenvolvemos mais o nosso Inglês, “incentiva mais a participação” e “condiciona um bom ambiente na aula”. Outras razões, de menor incidência, passam pelo carácter de inovação e dinamismo do vídeo, pela “visualização” de efeitos práticos da temática abordada na realidade, pela segurança no acto comunicativo, pela interacção entre alunos e entre eles e a docente, pela aquisição de vocabulário e treino das capacidades auditivas, pelo captar da atenção e despertar do interesse para a realização das tarefas planeadas.

As sugestões mais referidas pelos participantes, na Parte III do questionário, foram: o visionamento por um período de tempo mais longo, o uso de legendas em português e a utilização de um vídeo mais compreensível. Outros participantes aludiram ao uso de uma tela maior para uma melhor visualização, a realização de debates, o uso da técnica de especulação e o acompanhamento de legendas em Inglês.

Da lista de diversos tipos de documento vídeo, 56% dos alunos preferiram o visionamento de filmes para uma próxima aula de aplicação didáctica deste meio audiovisual.

Se os resultados foram positivos no questionário, já nas grelhas de observação o panorama é totalmente o oposto (*ver Apêndices B5: 107*).

Na matriz de observação da discussão de pares, 59% dos discentes patentearam um empenho e uma satisfação nesta actividade e todos se reportaram às ideias apresentadas no vídeo. Todavia, todos os alunos recorreram primeiramente à língua materna e só 30% dos participantes utilizaram, depois, a língua inglesa.

Na grelha de discussão de turma, o cenário é mais gravoso, dado que apenas oito alunos participaram activamente e na língua estrangeira, durante toda a actividade. 70% dos participantes não mencionaram o vídeo, não participaram oralmente, não mostrando, conseqüentemente, quaisquer condutas de empenho e satisfação.

Na turma de Alemão, o questionário acusou resultados também muito positivos (*ver Apêndices B8: 124*).

Metade dos inquiridos considerou o *sketch* exibido muito motivante e a outra metade motivante.

42% concordaram plenamente com a afirmação de que o vídeo cativa o interesse na participação oral, sendo que os restantes 58% concordaram parcialmente.

67% dos participantes acordaram plenamente nas virtudes apelativas do vídeo na aula e 58% sentiram-se mais à vontade para discutir o tema da aula devido às ideias apresentadas no *sketch*.

À afirmação “A utilização do vídeo fez-me sentir:”, apenas 8% responderam “muito seguro na expressão oral”, uma maioria de 75% retorquiu “seguro na expressão oral” e uma considerável percentagem, de 17%, replicou que se sentiu “pouco seguro na expressão oral”.

Na Parte II do questionário, ao contrário do sucedido na turma de Inglês, um aluno respondeu que, na sua opinião, o vídeo não deveria ser utilizado na sala de aula porque ele (a) entende melhor textos escritos. Os outros 92% dos inquiridos entenderam que o vídeo deveria ser reutilizado, tendo sido mais frequentemente enumeradas as seguintes razões: o aumento da atenção, por parte dos alunos, o contributo das ideias do vídeo para as discussões e a melhoria das competências linguísticas. Seguiram-se as ideias de que o vídeo confere confiança, é motivador, cria uma atmosfera de aprendizagem aprazível, facilita a compreensão e faz parte do quotidiano dos discentes.

Aos alunos de Alemão não foi pedido que escolhessem tipos de documento vídeo preferidos pelo que, por último, responderam à Parte III do questionário, em que fizeram as seguintes sugestões: que se visse o vídeo durante mais tempo, que as suas qualidades visuais e sonoras fossem melhores e que outra sala fosse escolhida para o visionamento do *sketch*.

Nas grelhas de observação, os resultados foram melhores do que as apuradas na turma de Inglês (*ver Apêndices B10: 130*).

Durante a discussão de pares, a maioria dos alunos recorreu primeiro ao Português. Porém, todos fizeram referências ao vídeo, 58% dos discentes passaram a expressar-se em Alemão e revelaram atitudes de empenho e satisfação.

Já na fase seguinte, de discussão de turma, a maioria dos alunos auto-expressou-se na língua estrangeira, preferindo-a à língua materna. Para além disso, 50% aludiram a algumas ideias do vídeo e 67% patentearam empenho e satisfação na actividade.

### 5.2.2 2º Ciclo

No questionário aplicado no 2º ciclo, o uso de uma escala de 4 proposições forneceu uma maior diversidade de resultados (*ver apêndice C3: 149*). Na turma de Inglês, os dados recolhidos sugerem esta mesma tendência.

Na Parte I, 64% concordaram plenamente que o vídeo foi muito motivante. 27% concordaram parcialmente e 9% discordaram parcialmente.

64% aquiesceram plenamente que o conteúdo do vídeo foi muito interessante, sendo que os restantes 36% admitiram parcialmente concordar com tal afirmação.

Relativamente à declaração de que o vídeo os fez sentirem-se mais interessados em participar oralmente, 27% dos alunos concordaram plenamente, 64% concordaram parcialmente e 9% discordaram totalmente.

Uma maioria de 73% consentiu totalmente que o vídeo tornou o tema da aula mais apelativo, contra uns 27%, que concordaram parcialmente.

Na última afirmação deste primeiro grupo, 36% dos participantes atestaram concordar plenamente que as ideias do vídeo fizeram com que se sentissem mais à vontade para falar em Inglês, pelo que 55% concordaram parcialmente e 9% discordaram parcialmente.

Na segunda parte, 36% concordaram plenamente com o facto da sua competência para falar em Inglês ter melhorado desde a primeira vez que se viu um vídeo na aula de Inglês, sendo que 55% concordaram plenamente e 9% discordaram parcialmente desta afirmação.

No referente a uma atmosfera agradável, proporcionada pelo vídeo, que favorece o conforto ao acto de falar em frente à turma, 45% concordam plenamente, outros 45% concordam parcialmente e 9% discordam parcialmente.

18% concordaram plenamente sentir-se mais à vontade para se voluntariar para falar, quando visualiza um vídeo, enquanto que 64% concordaram parcialmente e 18% dividem-se igualmente entre o “discordo parcialmente” e “discordo totalmente”.

36% concordaram plenamente que já não têm receio de errar perante os colegas de turma e que sentem conseguir expressar-se melhor em Inglês quando visionam um vídeo sendo que 55% concordaram parcialmente e 9% discordaram parcialmente destas asserções.

Uma maioria esmagadora de 73% concordou plenamente gostar mais das aulas com vídeo, 18% concordaram parcialmente e 9% discordaram parcialmente.

Na terceira parte, 80% dos participantes expressaram a opinião de que o vídeo os motivou para falar em Inglês, sendo as três razões mais apontadas a natureza motivacional do vídeo, a sua capacidade de facilitar a compreensão e o facto de ser um método diferente do habitual. Os 20% que optaram por negar esta afirmação apoiaram a sua escolha na falta de confiança nas suas capacidades para falar Inglês, nos sentimentos de pouco à vontade e ansiedade para o fazer, nos problemas de compreensão da língua inglesa e até no facto de não gostarem mesmo de se expressarem nesta língua.

Numa análise geral das quatro grelhas de observação utilizadas, desde a fase de pré-visionamento até à fase final de produção oral, evidencia-se que, na maioria das vezes, os alunos estiveram motivados. Porém, na fase de pós-visionamento, os resultados foram excepcionalmente negativos, dado que, apesar de todos terem realizado a tarefa, mencionando, assim com os colegas, o conteúdo do vídeo, apenas 8 deles participaram activamente, se expressaram na língua inglesa e revelaram satisfação na tarefa (*ver Apêndices C5: 159*).

Na turma de Alemão, os resultados obtidos são encorajadores (*ver Apêndices C8: 182*).

Na Parte I do questionário aplicado, 36% dos discentes concordaram plenamente com o facto de que o vídeo foi muito motivante. 60% concordaram parcialmente e 4% discordaram parcialmente.

No que respeita ao conteúdo do vídeo, 40% dos inquiridos assentiram plenamente que este foi muito interessante, sendo que os restantes 60% admitiram parcialmente concordar com tal afirmação.

28% concordaram plenamente, 48% concordaram parcialmente e 24% discordaram parcialmente com a asserção de que o vídeo os fez sentirem-se mais interessados em participar oralmente.

32% anuíram, sem restrições, à ideia de que o vídeo tornou o tema da aula mais apelativo. 56% concordaram parcialmente e 12% discordaram parcialmente.

Por último, 28% dos discentes asseveraram concordar plenamente com a sugestão de que as ideias veiculadas pelo vídeo fizeram com que se sentissem mais à vontade para falar em Inglês. 52% concordaram parcialmente e 20% discordaram parcialmente desta afirmação.

Na segunda parte, apenas 8% concordaram plenamente com a afirmação segundo a qual a sua competência para falar em Inglês melhorou desde a primeira vez que viram um vídeo na aula de Inglês. 52% concordaram plenamente e 40% discordaram parcialmente.

96% dos participantes dividiram-se equitativamente pelas proposições “concordo plenamente”, “concordo parcialmente” e “discordo parcialmente”, no concernente à ideia de que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, oferecendo o desejável conforto para falar em frente à turma. Somente 4% discordaram totalmente de tal declaração.

Quanto a sentirem-se mais à vontade para a participação oral mantêm-se firmes estes 4% de alunos que discordam totalmente de tal afirmação. Porém 16% concordaram plenamente e 56% concordaram parcialmente da mesma.

Também 4% dos alunos discordaram totalmente com a sugestão de sentirem uma melhoria no modo de se expressarem em Inglês, contudo, 16% concordaram plenamente, 48% concordaram parcialmente e 32% discordaram parcialmente.

16% dos alunos concordaram plenamente com a frase: “creio que já não tenho receio de errar ao falar Inglês perante os meus colegas de turma quando visualizo um vídeo na aula de Inglês.”. 36% concordaram parcialmente e 48% discordaram parcialmente.

À afirmação “Julgo gostar mais das aulas com vídeo do que das aulas sem vídeo.”, 64% dos inquiridos responderam concordar plenamente e 36% afirmaram que apenas em parte eram favoráveis a tais sessões.

Na terceira e última parte, 82% dos indagados expressaram o parecer de que o vídeo os motivou para falar em Alemão, dado que este é “muito motivante”, tornando as aulas “mais interessantes, divertidas e dinâmicas” e aumentando a atenção dos alunos. Motivos para os 18% dos participantes que negaram esta afirmação foram a falta de vontade e o receio de errar ao expressarem-se em Alemão, acentuando aqui os problemas de pronúncia.

Curiosamente, a análise das grelhas de observação tende para os mesmos resultados obtidos do estudo das matrizes utilizadas na aula de Inglês. Patenteia-se a motivação da maioria dos alunos durante as várias fases da aplicação didáctica do vídeo. Contudo, na fase de pós-visionamento, os resultados foram igualmente negativos (*ver Apêndices: C10: 192*).



## CAPÍTULO 6: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir desta minuciosa análise descritiva gera-se uma interpretação dos resultados obtidos, em que não se pretende equiparar a vertente alemã e a vertente inglesa, pois estas são diametralmente diferentes. Procura-se, todavia, revelar tendências fenomenológicas da aplicação didáctica do vídeo, análogas aos dois contextos. É relevante ainda realçar que dos 14 alunos de Alemão, apenas 12 estiveram presentes no 1º ciclo e 11 no 2º, e que dos 29 alunos de Inglês apenas 27 participaram no 1º ciclo e 25 no 2º.

Encetando uma comparação de resultados dos questionários, em ambas as turmas, verifica-se que o potencial motivador do vídeo está, desde o 1º ciclo, incutido nas expectativas dos alunos, o que persiste até ao 2º ciclo. A quase totalidade dos participantes escolheu sempre proposições positivas, em afirmações que problematizam a natureza motivadora deste recurso, e muito frequentemente esta vantagem foi apontada pelos inquiridos como justificação para a sua utilização e para o incitamento à expressão oral. É de acentuar, em ambas as vertentes, a preponderância para a automática associação do vídeo ao inerente comprazimento decorrente da prática de visionamento televisivo, patenteada na sugestão dos participantes de uma exibição mais demorada das sequências utilizadas (Allan, 1985: 37).

Segundo as respostas abertas dos alunos, outros factores se interrelacionam, fundamentam e contribuem para esta crença no poder motivacional do vídeo no campo pedagógico. Recordo as citações: “o vídeo é algo diferente.”, “é uma forma de cativar os alunos e de tornar a aula mais apelativa e dinâmica”, “(...) é inovador, porque é uma forma diferente de aprender e é uma forma de fugir à rotina” e “(...) é algo que faz parte do nosso quotidiano”.

Toda esta questão se traduz na escolha maioritária de proposições positivas para responder à afirmação: “Julgo gostar mais das aulas com vídeo do que das aulas sem vídeo.”

Relativamente ao interesse gerado pelo vídeo para a participação oral, os resultados são muito positivos em ambos os ciclos, no caso do Alemão. Contudo, na turma de Inglês revela-se que, no primeiro questionário, 15% dos discentes optaram pela preposição “discordo totalmente” como resposta a esta questão, o que se reduziu para os 0% no segundo questionário.

Esta evolução positiva poderá estar ligada à filiação metodológica nos pressupostos avançados por Sherman (2003: 118-122) para a escolha da sequência de um documento vídeo autêntico mais compreensível e também ao facto de que tomei em consideração a preferência dos alunos pelo visionamento de um filme, em detrimento de uma série de TV, e que se atendeu às suas sugestões (a nível do uso de legendas em Inglês – que coadjuva o processo de compreensão oral -, da técnica da especulação e de uma tela – que traz para a sala de aula a atmosfera de uma sala de cinema).

Relembro ainda o facto de que, na vertente do Inglês, foram sempre exibidos documentos vídeo autênticos, o que à partida implica uma dificuldade na gestão do controlo linguístico do seu conteúdo (Lonergan, 1986: 81) e na sua adaptação ao nível de conhecimentos dos discentes, devido aos diversos factores enunciados por Sherman, (2003: 15 e 118), enumerados no capítulo 4 deste Relatório.

A corroboração destes dados surge na resposta às afirmações “Sinto que a minha competência para falar Alemão/Inglês melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula...” –, em que 36% dos discentes de Alemão concordou plenamente, uma percentagem claramente superior aos 8% de participantes da vertente Inglesa –, e “Sinto que me consigo expressar melhor em Alemão/Inglês, quando visualizo um vídeo na aula...” –, com a qual 36% da turma de Alemão concordou plenamente, perante os 16% dos alunos da turma de Inglês.

No que concerne ao conteúdo e às ideias dos documentos vídeo, verifica-se a mesma tendência em ambas as vertentes. Enquanto que no Alemão os resultados são francamente mais positivos em ambos os questionários, no Inglês sobressai novamente o declínio da escolha pela proposição “discordo totalmente”, neste caso dos 22% para os 0% e, se no 1º ciclo, apenas 22% concordavam totalmente com o efectivo contributo das ideias para a discussão, no segundo 28% avocaram esta posição e 40% dos alunos anuíram plenamente à ideia de que o conteúdo do vídeo foi muito interessante.

Para além das possíveis causas supracitadas para esta tendência, não se descure ainda o facto de que os documentos vídeo exibidos na vertente alemã não só detinham uma natureza humorística como foram produzidos por mim em consonância com as necessidades dos participantes.

Por outro lado, no 2º ciclo da vertente inglesa houve um esforço para a escolha de um drama de acção, cuja temática fosse mais ligada ao quotidiano dos discentes, sendo, portanto, mais apelativa e de seu interesse, combatendo as dificuldades acrescidas do

uso de um documento vídeo autêntico e contribuindo para uma conversação mais genuína, em que os discentes se sentem mais envolvidos (Bilbrought, 2007: 14).

Esta problemática do tema é, pois, fundamental, tendo-se registado uma evolução positiva em ambas as turmas. No 1º ciclo, 67% dos inquiridos da classe de Alemão entendeu concordar plenamente que o vídeo tornou o tema da aula mais apelativo, cotação que subiu, posteriormente, para os 73%. No Inglês, evidenciou-se a subida de 10% entre os valores de ambos os ciclos.

Relembrem-se, ainda relativamente a esta questão, as seguintes citações do parecer dos alunos: “com o vídeo compreendi melhor o tema da aula”, “gosto do vídeo, porque podemos ver como as coisas acontecem na prática ...” e “o vídeo dá ideias para falarmos do tema da aula”.

Voltando agora a atenção para a ansiedade, recorde-se que esta variável motivacional foi evidenciada na fase de pré-observação como problemática, dado que os resultados indicavam insegurança e falta de à vontade no uso da língua e receio do erro e da exposição perante os colegas. Conclui-se, agora, da informação recolhida de ambos os ciclos, que esta situação se desenvolveu de modo favorável.

De salientar que no 1º ciclo 56% dos alunos de Inglês e 75% dos alunos de Alemão confessaram que o vídeo os fez sentirem-se seguros na expressão oral.

No 2º ciclo, escrutinando-se as diferentes variáveis que contribuem para a ansiedade no acto comunicativo, observa-se que uma maioria esmagadora dos inquiridos atribuiu uma proposição positiva às asserções de que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, de conforto por ele gerado no plano da comunicação em público e o à vontade para se voluntariarem para a expressão oral.

Registem-se, aqui também, as opiniões dos alunos: o vídeo “faz com que nos sintamos mais seguros na nossa maneira de falar”, “deixa-me mais confiante para falar Alemão”, contribui para a criação de uma atmosfera agradável”, “torna o ambiente mais “familiar” e confortável” e “faz com que nos sintamos mais à vontade”.

Quanto ao receio de errar perante os colegas de turma, os resultados foram positivos na vertente do Alemão; contudo, no caso do Inglês, ainda se mantém uma percentagem substancial de 48% de alunos que discorda parcialmente desta afirmação. 20% dos discentes de Inglês e 18% de Alemão entenderam, ainda, que o vídeo não os motivou para falar, porque não confiam nas suas capacidades para a oralidade, sentindo receio de se expressarem nas línguas estrangeiras e de errar perante os colegas de turma. Não obstante, estes valores não são, de modo algum, indicadores de que não se atingiu

com sucesso a meta de diminuir a ansiedade do uso da língua através da aplicação didáctica do vídeo.

Nas grelhas de observação do 1º ciclo, tal como se destacou anteriormente nos questionários, os resultados foram mais positivos na turma de Alemão do que na turma de Inglês. Conclui-se da *performance* dos discentes da primeira variante uma satisfação e um empenho muito bons, tanto na discussão de pares, como na discussão de turma. Os alunos de Inglês, porém, não mostraram qualquer Motivação para apresentar e discutir as suas ideias perante toda a classe, o que nos remete para a questão da temática da *Telemedicina*, que, sendo muito actual, ainda não evoluiu para o domínio do senso comum. Os alunos receram expressar-se ante a turma sobre um tema do qual não tinham grande conhecimento, não podendo, conseqüentemente, contribuir com informações úteis ou seguras, evitando, assim, uma exposição desnecessária (Byrne, 1976: 78-80 e 83, Brown & Yule, 1983: 34, Nolasco & Arthur, 1987: 16, Harmer, 2001: 272 e Hess, 2001: 36). Contudo, fizeram-no activamente com os seus colegas do lado, com quem têm a oportunidade de fazer uso dos seus próprios recursos linguísticos num clima desprovido de pressão (Byrne, 1976: 80, Brown & Yule, 1983: 34, Richards & Lockhart, 1994: 152 e Lynch, 1996: 111), o que cria as condições necessárias para o desenvolvimento da conversação espontânea (Matthews, Spratt & Dangerfield, 1985: 13, Thornbury, 2005: 13 e Bilbrough, 2007: 2).

Observou-se, ainda, no 1º ciclo, a inevitabilidade da tendência do uso da língua materna para a auto-expressão. Devido à complexidade dos temas e da linguagem requerida vivida sobretudo pelos alunos em formação elementar, e interpretada esta tendência como uma demonstração de empenho, aceitou-se e reconheceu-se a importância das ideias dos alunos, retribuindo sempre com uma reacção de forte incentivo à sua tradução, com a recuperação de importante vocabulário pré-leccionado ou presente na sequência de vídeo e com o fornecimento de *feedback* sempre na língua estrangeira (Tomalin, 1986: 77 e Bilbrough, 2007: 14). Jeremy Harmer (2001: 131) explica a naturalidade da alternância entre códigos da língua materna e da língua estrangeira – ela decorre da busca de um sentido linguístico a partir de uma dimensão linguística que lhe é familiar. A aceitação desta tendência fez com que no 2º ciclo não pedisse às colegas observadoras que registassem se os alunos recorriam primeiro ao Português, tendo eu mantido, no entanto, uma atenção permanente e intensa – escassas vezes frustrante – de encorajamento para o reforço do uso das línguas estrangeiras.

Nas grelhas desta segunda fase, os resultados positivos dos participantes de Alemão mantêm-se. Na turma de Inglês, foram muito melhores, o que corrobora os questionários aplicados.

Duas coincidências entre ambas as turmas sobressaíram. Por um lado, e esta foi a ocorrência mais evidente, na fase de pós-visionamento poucos discentes participaram activamente e com entusiasmo. Depreende-se destes dados que poderá ter havido influência da tarefa que os alunos tinham de executar. Falo dos cartões que eles receberam com frases soltas, a serem ordenadas de acordo com os eventos das sequências visionadas. Apesar de ser uma tarefa de cariz inferencial (Richards & Lockhart, 1994: 164), não se atingiu pois o ideal comunicativo de veiculação de mensagens significativas e esvaiu-se a aspiração a um uso natural e espontâneo das línguas, visto que a maioria dos alunos não discutiu com os seus pares as suas opções de modo a obterem um consenso, e não dialogou sobre a situação emitida.

Por outro lado, em ambos os casos, na fase final de produção, os alunos já não recorreram às ideias do vídeo para se auto-expressaram. Contudo, não interpreto esta ocorrência como algo negativo, mas sim como um *salto* de coragem e um laivo de confiança no uso independente e autónomo das suas ideias próprias. Na turma de Alemão, em que os alunos deveriam expressar-se sobre os seus gostos musicais, as ideias apresentadas e discutidas foram muito pessoais, tendo como base as experiências de cada aluno. Na aula de Inglês, os alunos preferiram ser originais nas soluções apresentadas para a situação da personagem principal do filme *The Net*, revelando uma enorme imaginação. Assim, em ambas as turmas, os discentes demonstraram criatividade no uso dos seus próprios instrumentos linguísticos (Bailey & Dugard, 2007: 43) numa tarefa de aplicação personalizada de conhecimentos que exigia a integração de saberes provenientes de diferentes fontes, aplicados num novo contexto, superveniente ao do tema do vídeo (Richards & Lockhart, 1994: 16).

## 6.1 Validade dos Resultados

Mesmo tendo reconhecido que os tecnicismos da Investigação-Ação e da metodologia de recolha e tratamento de dados escolhida não primam por um rigor científico que garanta a precisão destes resultados, sublinho que, em ambos os ciclos, as

informações contidas, tanto nos questionários, como nas matrizes de observação, evidenciam concordância entre si, o que robustece a validade e a confiança neste estudo.

No que respeita a questões conceptuais, espera-se que o uso de uma terminologia personalizada – em termos como “Motivação”, “conforto”, “à vontade”, “satisfação”, “ansiedade”, “empenho” – não redunde para críticos externos a este projecto de investigação numa dificuldade imposta aos esforços de confirmação destes resultados.

Algo que poderá desvirtualizar estes resultados é a alteração do número dos participantes entre os dois ciclos ou uma falha na interpretação de variáveis não identificadas explicitamente nem controladas estatisticamente.

## CONCLUSÕES

Avaliando os resultados da presente Investigação-Acção conforme o exposto no capítulo introdutório deste Relatório, pode-se afirmar que os principais objectivos foram atingidos, dado que a questão de Investigação foi respondida com sucesso.

Evocando a conjectura inicialmente apresentada e os contributos de Lonergan (1984), Allan (1985), Tomalin (1986), Stoller (1988), Ruane (1989, Novembro), Stempleski & Tomalin (1990), Cooper et al (1991) e Cunning-Wilson (2000), sustém-se, pois, a validade de premissas que advogam o potencial motivacional e didáctico do vídeo. Certifica-se que este recurso audiovisual capitaliza a Motivação dos alunos, estimulando-os, mais especificamente, para a auto-expressão oral. Indo mais além, verifica-se empiricamente que diminui índices e factores de ansiedade. De frisar, contudo, o alerta de Bento da Silva (2001: 318) para a dependência do sucesso da sua aplicação pedagógica das opções metodológicas do docente, que se evidenciou nas estatísticas elaboradas neste estudo.

O enquadramento microcómico e imediato desta investigação não legitima a generalização de verdades universalmente válidas para todo o contexto português. Porém, fica aqui um pequeno contributo, de um estudo empiricamente comprovado, dos efeitos da aplicação pedagógica do vídeo no plano da didáctica das línguas estrangeiras. Deste processo analítico, os resultados revelam que este meio audiovisual tradicional tem realmente lugar num mundo digitalizado, sendo vantajoso o aproveitamento por parte do docente de uma língua estrangeira das máximas possibilidades que este auxiliar lhe disponibiliza.

Algo de novo nesta Investigação é o confronto – não ambicionado, mas sim incidental – das potencialidades motivacionais e educativas dos vídeos autênticos e dos *sketches* humorísticos amadores. Confirma-se o quão trabalhoso e exigente é o emprego de um *texto* criado para falantes nativos – que exige um esforço reflexivo e prático extra do docente, na elaboração de tarefas e materiais e na gestão da interacção e do trabalho na sala de aula – e corrobora-se o contributo do humor de um documento audiovisual para a partilha de experiências comunicacionais.

Evidencia-se, ainda, que a abertura progressista do universo escolar a um mundo *outro*, mais personalizado e manifestamente humanista, que acolhe a realidade única de cada sujeito, coopera num envolvimento mais activo e natural dos discentes,

proporcionando-lhes, portanto, uma aprendizagem mais significativa e um objectivo real para o uso da língua estrangeira.

Contudo, há uma limitação neste projecto que merece ser considerada. O actual estatuto do estagiário não me permitiu leccionar em turmas só minhas, pelo que, ao partilhá-las, se gerou inevitavelmente uma intrusão de variáveis estranhas não controláveis, dado que cada uma das minhas colegas elaborou a sua própria investigação no âmbito do desenvolvimento de competências dos alunos, incluindo as orais. Para além disso, não pude leccionar um número de aulas mais alargado, que me concedesse a oportunidade de prolongar os ciclos de aplicação da minha proposta e para a obtenção sistemática de dados mais credíveis.

Encerro o presente Relatório com algumas sugestões para futuras investigações, cujos contributos possam superar as deficiências do meu projecto ou complementá-lo.

Antes de mais, refere-se à necessidade de se realizarem investigações em que o contexto não seja tão limitativo e redutor, proporcionando ao docente uma prática pedagógica mais consistente junto das suas turmas.

Se neste projecto se utilizou documentos vídeo autênticos e amadores, sem que houvesse um intencional confronto dos seus efeitos, numa outra oportunidade de investigação poder-se-ia aprofundar as vantagens e as consequências do uso de diferentes tipos de vídeo nas aulas de língua estrangeira. Interessante seria, também, examinar os benefícios de vídeos produzidos pelos próprios alunos.

Com este estudo, se pretendeu desenvolver uma competência produtiva: a oralidade. Um outro investigador poderia estudar os efeitos do vídeo na escrita ou trabalhar aptidões receptivas, como a compreensão oral e auditiva.

Para motivar para a expressão oral, este trabalho cingiu-se para a técnica da análise temática de *textos* audiovisuais. Fica aqui a sugestão para que estes sejam explorados também para a apresentação de novos itens linguísticos, ou no investimento em pistas socioculturais do país-alvo.

Sendo que este projecto não logrou motivar apenas os alunos mais fracos de ambos as turmas participantes, poder-se-ia efectuar uma pesquisa de abordagens metodológicas do vídeo mais centradas na evolução de discentes com mais dificuldades.

Por fim, lança-se o desafio para uma investigação que se centre na produção de tarefas autênticas diversificadas na exploração do vídeo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, M. (1985). *Teaching English with Video* (1ª Ed.). Longman Handbooks for Language Teachers. England: Longman.
- Almeida, Helena (2005). *Formação Continuada de Professores: O Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje e seus Reflexos no Ensino e Aprendizagem de Ciências em Fortaleza-Ceará*. Tese de mestrado inédita. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Balancho, M. & Coelho, F. (2005). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas* (3ª Ed.). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Bailey, R. & Dugard, C. (2007). *New Pathfinder 6 - Lights, Camera, Action! Digital Video in the Languages Classroom* (1ª Ed.). London: National Centre for Languages.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (1ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue Activities: Exploring Spoken Interaction in the Language Class* (1ª Ed.). Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.
- Blanco, E. & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: Conceito, Origens, Evolução, Áreas de Intervenção e Investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 37-55. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/521>
- Bressan, C. (2002). *A Elaboração de Tarefas com Vídeos Autênticos para o Ensino de Línguas Estrangeiras*. Tese de mestrado inédita. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras.

- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language* (1ª Ed.). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: University Press.
- Brown, H. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching* (1ª Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design* (1ª Ed.). Cambridge: University Press.
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2ª Ed.) New York: Pearson Education.
- Butler-Pascoe, M. & Wiburg, K. (2003). *Technology and Teaching English Language Learners* (1ª Ed.). EUA: Pearson Education.
- Byrne, D. (1976). *Teaching Oral English* (1ª Ed.). Longman Handbooks for Language Teachers. Essex: Longman.
- Caldas, J. & Silva, B. (2001). *O Vídeo na Escola em Portugal*. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/.../BentoDuartedaSilva.pdf>
- Canning-Wilson, C. (2000) Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. II, 11. Recuperado em 2009, Março 16, de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Coutinho, C. (2004, Abril). *Proposta de Comunicação Livre*. Comunicação apresentada no Congresso da SPCE, Portugal. Recuperado em 2008. Dezembro 30, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6377/1/Artigo%20SPCE.pdf>
- Ely, C. (1986). Language Learning Motivation and Causal Analysis. *The Modern Language Journal*, 70, 28-35. Recuperado em 2009. Janeiro 05, de <http://www.jstor.org/stable/328066>

- Ferreira, F. (1995). *As Novas Tecnologias (da) na (In)formação* (1ª Ed.). Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Fujioka-Ito, N. (2009). *Enhancing Proficiency Level Using Digital Video*. Recuperado em 2009, Março 16, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/43/16/6b.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/43/16/6b.pdf)
- Gardner, R. (2004). *Attitude / Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Recuperado em 2009, Janeiro 01, de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>
- Hamze, A. (s.d.). *Linguagem Audiovisual e a Educação*. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://www.educador.brasilecola.com/gestao-educacional/linguagem.htm>
- Harmer, J. (2002). *The Practice of English Language Teaching* (3ª Ed.). England: Longman.
- Hesse, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. (1ª Ed.). Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.
- Keene, M. (2006). *Viewing Video and DVD in the EFL Classroom*. Recuperado em 2009, Janeiro 23, de <http://www.lib.u-bunkyo.ac.jp/kiyo/2006/kyukiyo/KENKYU217-234.pdf>
- Kinder, J. (1965). *Using Audiovisual Materials in Education*. (1ª Ed.). New York: American Book Company.
- King, J. (2002). Using DVD Feature Films in the EFL Classroom. *The Weekly Column*, 88. Recuperado em 2009, Janeiro 30, de <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm>
- Klippel, F. (1984). *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching* (1ª Ed.). Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.

- Lapa, C., Mota, L. & Vilela, M. (2001). *Programa de Alemão: Nível de Iniciação: 10º, 11º e 12ºs anos; Formação Específica; Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação.
- Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. New Directions in Language Teaching. Cambridge: University Press.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom* (1ª Ed.). Oxford: University Press.
- Cooper, R., Lavery, M. & Rinvoluceri, M. (1991). *Video*. Resource Books for Teachers. Cambridge: University Press.
- Martins, C. (2006). Linguagens Audiovisuais na Escola: O Cinema na Construção de uma Educação do Olhar. *Saber Académico*, 1, 1-3. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://www.uniesp.edu.br/revista1/publi-art2.php?codigo=90>
- Matthews, A., Spratt, M. & Dangerfield, L. (1985). *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching* (1ª Ed.). Great Britain: Edward Arnold Publishers.
- Medgyes, P. (2002). *Laughing Matters: Humour in the Language Classroom* (1ª Ed.) Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials* (1ª Ed.) UK: Intellect Books.
- Moreira, A., Moreira, G, Roberto, M. Howcroft, S. & Almeida, T. (2001/2003). *Programa de Inglês: Nível de Continuação; 10º, 11º e 12ºs anos; Formação Geral: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos; Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação.
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1987). *Conversation* (1ª Ed.). Resource Books for Teachers. Oxford: University Press.

- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (1ª Ed.). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: University Press.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning* (1ª Ed.). Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: University Press.
- Oliveira, H. (1996). *Os Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa. Recursos existentes no distrito de Aveiro e sua utilização pelos docentes*. Tese de mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto de Ciências da Educação.
- Oxford, R. e Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28. Recuperado em 2009, Janeiro 05, de <http://www.jstor.org/stable/329249>
- Plano Anual de Actividades da Escola Secundária de Ermesinde (2008/2009)
- Projecto Educativo da Escola Secundária de Ermesinde (2008/2009)
- Regulamento Interno da Escola Secundária de Ermesinde (2008/2009)
- Reyes, L. (2004). The Use of Vídeo in the Foreign Language Classroom. *Relingüística Aplicada*, 2, 1-3. Recuperado em 2009, Março 16, de <http://relinguistica.azc.uam.mx>
- Ribeiro, E. (2002). Do Cinema e Audiovisual na Escola. *A Página*, 110, 46. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1755>
- Richards, J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* (1ª Ed.). Cambridge Language Education. Cambridge: University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª Ed.). Cambridge: University Press.
- Rizzo, S. (2006). Por uma Escola que Contemple o Audiovisual. *Ideia Social*, 5. Recuperado em 2008, Dezembro 30, em <http://www.bemtv.org.br/portal/educominicar/pdf/escolacontempla.pdf>

- Ruane, M. (1989, Novembro). *Issues in the use of video technology in the language classroom*. Comunicação apresentada no Seminário IRAAL, Dublin. Recuperado em 2008, Dezembro 30, em [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/12/d3/b1.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/12/d3/b1.pdf)
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom* (1ª Ed.). Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge: University Press.
- Silva, B. (2001) *Questionar os Pressupostos da Utilização do Audiovisual no Ensino: Audiovisual/Rendimento da Aprendizagem/Democratização do Ensino*. Comunicação apresentada no Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga. Recuperado em 2008, Janeiro 30, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/530/1/BentoSilva.pdf>
- Silva, B. (1998). *Linhas de Orientação para a Integração Curricular dos Media*. Comunicação apresentada no Colóquio sobre Reflexão e Inovação Curricular. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/504/1/BentoDSilva.pdf>
- Silva, C e Figueiredo, J. (1997). *Audiovisuais: Retro projecção, Diaporama e Vídeo* (1ª Ed.). Lisboa: Cadernos Pedagógico-didáticos A.P.H., 16.
- Silva, José (2006). *Tecnologia Educativa, Teoria Geral dos Sistemas e Teoria da Comunicação: Uma Simbiose Perfeita*. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-teoria-educativa-teoria-geral-dos-sistemas.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação* (1ª Ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Stemplesky, S. e Tomalin, B. (1990), *Video in Action* (1ª Ed.). Cambridge: University Press.

- Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1, 10-19. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>
- Stoller, E. (1988). *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Comunicação apresentada no Encontro Anual de Professores de Inglês para Falantes de Outras Línguas. Recuperado em 2009, Março 16, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf)
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking* (1ª Ed.). Longman: England.
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV & Radio in the English Class: An introductory guide* (1ª Ed.). London: Macmillan.
- Tremblay, P. e Gardner, R. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, 79, 505-518. Recuperado em 2009, Janeiro 05, de <http://www.jstor.org/stable/330002>
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom* (1ª Ed.). Cambridge: University Press.
- Ur, P. (2005). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory* (12ª Ed.). Cambridge: University Press.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks* (1ª Ed.). A Resource Book for Language Teachers and Trainers. Cambridge: University Press.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers* (1ª Ed.). Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge: University Press.
- Winke, P. (2005). Promoting Motivation in the Foreign Language Classroom. *Clear News*, 9, 1-11. Recuperado em 2009, Março 16, de <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/files/fall2005.pdf>

# APÊNDICES



## Apêndice A

A1: <i>Questionário de Pré-observação Aplicado à Turma de Inglês</i> .....	65
A2: <i>Resultados do Questionário</i> .....	71
A3: <i>Resultados por Escalas da Turma de Inglês</i> .....	72
A4: <i>Grelha de Pré-observação da Turma de Inglês</i> .....	74
A5: <i>Resultados da Pré-Observação</i> .....	75
A6: <i>Questionário de Pré-observação Aplicado à Turma de Alemão</i> .....	76
A7: <i>Resultados do Questionário</i> .....	82
A8: <i>Resultados por Escalas da Turma de Alemão</i> .....	83
A9: <i>Grelha de Pré-observação da Turma de Alemão</i> .....	85
A10: <i>Resultados da Pré-observação da Turma de Alemão</i> .....	86

**Apêndice A1**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**QUESTIONÁRIO**

## INSTRUÇÕES

Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação.

Pedimos a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.

Isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde totalmente à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Obrigada.

### Parte I

Encontrarás algumas afirmações. Tens a opção de concordar ou discordar. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas.

Na folha de resposta, existem duas respostas possíveis para cada afirmação:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Se concordas simplesmente com esta afirmação, assinala o quadrado que corresponde à resposta “concordo” na folha de resposta, assim:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Se discordas desta afirmação, assinala o quadrado que corresponde à resposta "discordo" na folha de resposta, assim:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Agora, indica a tua opção na folha de resposta.

## Parte II

Encontrarás algumas afirmações. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas. Tens a opção de classificar a tua resposta de 1 a 5.

1.A motivação dos jovens para ir ao cinema é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FORTE

Deves colocar uma cruz no número que corresponde à tua resposta, assim:

1.A motivação dos jovens para ir ao cinema é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5. × FORTE

Agora, indica a tua opção na folha de resposta.

Obrigada pela tua colaboração.

As Mestrandas,

Ana Rita Lima  
Bárbara Montenegro  
Diana Sousa  
Elisabete Gaifém

## Parte I

	Concordo	Discordo
1. Aprender Inglês é um objectivo importante na minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estudar Inglês é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho grande interesse em conhecer todos os aspectos da língua inglesa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudar Inglês é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não me sentiria confortável em utilizar a língua inglesa fora da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A língua inglesa não tem qualquer utilidade na vida real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mantenho o meu Inglês actualizado ao praticar todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As aulas de Inglês são uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Não me sinto confortável em participar voluntariamente nas aulas de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gosto mais das actividades da aula de Inglês do que as das restantes disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tento adiar o mais possível a realização dos trabalhos de casa de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sempre que tenho dúvidas/sugestões, intervenho durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Quando não entendo os objectivos da tarefa tenho tendência a não prestar atenção.
14. Tenho receio de errar ao usar a língua porque me sinto exposto perante os colegas da turma.
15. Gostaria de conseguir ler facilmente jornais e revistas em Inglês.
16. Não me sinto suficientemente seguro/a para participar oralmente nas aulas de Inglês.
17. Falar Inglês deixa-me pouco à vontade.
18. Tenho receio de falar Inglês porque me sinto exposto perante os colegas da turma.
19. Escrever em Inglês é uma tarefa complicada.
20. Não me sinto suficientemente seguro/a para escrever em Inglês.
21. Escrever em Inglês é uma tarefa pouco aliciante.
22. A escrita em Inglês tem pouca utilidade na vida real.

## Parte II

1.A minha vontade de aprender Inglês é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FORTE

2.A minha atitude perante as aulas de Inglês é:

DESFAVORÁVEL 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FAVORÁVEL

3.A minha Motivação para falar nas aulas de Inglês é:

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

4.A minha Motivação para escrever nas aulas de Inglês é:

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

5.Utilidade da língua inglesa na minha vida é :

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

**Fonte:**

Adaptado de:

GARDNER, R. C. - *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Retirado em 08/01/2009 da World Wide Web (<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>)

Apêndice A2

Matriz do questionário de pré-observação

10º G

Parte I

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem	Resultado
1	concordo	2	25	50	100	Motivado
	discordo	1	0	0	0	
2	concordo	2	25	50	100	Motivado
	discordo	1	0	0	0	
3	concordo	2	10	20	40	Não motivado
	discordo	1	15	15	60	
4	concordo	2	24	48	96	Motivado
	discordo	1	1	1	4	
5	concordo	1	9	9	36	Motivado
	discordo	2	16	32	64	
6	concordo	1	0	0	0	Motivado
	discordo	2	25	50	100	
7	concordo	2	12	24	48	Não Motivado
	discordo	1	13	13	52	
8	concordo	1	2	2	8	Motivado
	discordo	2	23	46	92	
9	concordo	1	6	6	24	Motivado
	discordo	2	19	38	76	
10	concordo	2	9	18	36	Não Motivado
	discordo	1	16	16	64	
11	concordo	1	10	10	40	Motivado
	discordo	2	15	30	60	
12	concordo	2	12	24	48	Não Motivado
	discordo	1	13	13	52	
13	concordo	1	6	6	24	Motivado
	discordo	2	19	38	76	
14	concordo	1	14	14	56	Não Motivado
	discordo	2	11	22	44	
15	concordo	2	21	42	84	Motivado
	discordo	1	4	4	16	
16	concordo	1	14	14	56	Não Motivado
	discordo	2	11	22	44	
17	concordo	1	12	12	48	Motivado
	discordo	2	13	26	52	
18	concordo	1	11	11	44	Motivado
	discordo	2	14	28	56	
19	concordo	1	10	10	40	Motivado
	discordo	2	15	30	60	
20	concordo	1	10	10	40	Motivado
	discordo	2	15	30	60	
21	concordo	1	8	8	32	Motivado
	discordo	2	17	34	68	
22	concordo	1	1	1	4	Motivado
	concordo	2	24	48	96	

Parte II

Pergunta	Nível	Frequência	Porcentagem
A minha vontade de falar de aprender Inglês é:	1	0	0
	2	2	8
	3	5	20
	4	8	32
	5	10	40
A minha atitude perante as aulas de Inglês é:	1	1	4
	2	2	8
	3	11	44
	4	8	32
	5	3	12
A minha Motivação para falar nas aulas de Inglês é:	1	5	20
	2	2	8
	3	10	40
	4	7	28
	5	1	4
A minha Motivação para escrever nas aulas de Inglês é:	1	1	4
	2	6	24
	3	9	36
	4	6	24
	5	3	12
Utilidade da língua inglesa na minha vida é:	1	0	0
	2	1	4
	3	3	12
	4	5	20
	5	16	64



Apêndices A3

Orientação Integrativa

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
1 - Aprender Inglês é um objectivo importante na minha vida.	concordo	2	25	50	100
	discordo	1	0	0	0

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
3 - Tenho grande interesse em conhecer todos os aspectos da língua inglesa.	concordo	2	10	20	40
	discordo	1	15	15	60

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
4 - Estudar Inglês é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	concordo	2	24	48	96
	discordo	1	1	1	4

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
8 - As aulas de Inglês são uma perda de tempo.	concordo	1	2	2	8
	discordo	2	23	46	92

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
15 - Gostaria de conseguir ler facilmente jornais e revistas em Inglês.	concordo	2	21	42	84
	discordo	1	4	4	16

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
21 - Escrever em Inglês é uma tarefa pouco aliciante.	concordo	1	8	8	32
	discordo	2	17	34	68

Orientação Instrumental

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
2 - Estudar Inglês é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira.	concordo	2	25	50	100
	discordo	1	0	0	0

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
6 -A língua inglesa não tem qualquer utilidade na vida real.	concordo	1	0	0	0
	discordo	2	25	50	100

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
22 - A escrita em Inglês tem pouca utilidade na vida real.	concordo	1	1	1	4
	discordo	2	24	48	96

Intensidade Motivacional

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
7 - Mantenho o meu Inglês actualizado ao praticar todos os dias.	concordo	2	12	24	48
	discordo	1	13	13	52

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
11 - Tento adiar o mais possível a realização dos trabalhos de casa de Inglês.	concordo	1	10	10	40
	discordo	2	15	30	60

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
12 - Sempre que tenho dúvidas/sugestões, intervenho durante a aula.	concordo	2	12	24	48
	discordo	1	13	13	52

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
13 - Quando não entendo os objectivos da tarefa tenho tendência a não prestar atenção.	concordo	1	6	6	24
	discordo	2	19	38	76

**Atitude perante a disciplina**

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
10 - Gosto mais das actividades da aula de Inglês do que das restantes disciplinas.	concordo	2	9	18	36
	discordo	1	16	16	64

**Ansiedade no uso de Inglês**

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
5 - Não me sentiria confortável em utilizar a língua inglesa fora da sala de aula.	concordo	1	9	9	36
	discordo	2	16	32	64

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
9 - Não me sinto confortável em participar voluntariamente nas aulas de Inglês.	concordo	1	6	6	24
	discordo	2	19	38	76

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
14 - Tenho receio de errar ao usar a língua porque me sinto exposto perante os colegas da turma.	concordo	1	14	14	56
	discordo	2	11	22	44

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
16 - Não me sinto suficientemente seguro/a para participar oralmente nas aulas de Inglês.	concordo	1	14	14	56
	discordo	2	11	22	44

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
17 - Falar Inglês deixa-me pouco à vontade.	concordo	1	12	12	48
	discordo	2	13	26	52

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
18- Tenho receio de falar em Inglês porque me sinto exposto perante os colegas da turma.	concordo	1	11	11	44
	discordo	2	14	28	56

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
19 - Escrever em Inglês é uma tarefa complicada.	concordo	1	10	10	40
	discordo	2	15	30	60

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
20 - Não me sinto suficientemente seguro/a para escrever em Inglês.	concordo	1	10	10	40
	discordo	2	15	30	60

**Apêndice A4: Grelha de Observação: a Motivação na Sala de Aula**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

	O aluno fala Inglês espontaneamente		O aluno participa activamente nas actividades da aula, usando a língua Inglesa		Durante as actividades de <i>speaking</i> , o aluno mostra-se:		O aluno mostra-se relutante em participar, usando a língua Inglesa		O aluno está constantemente alheado do decorrer da aula		O aluno demonstra uma atitude de satisfação	
	Sim	Não	Sim	Não	aborrecido	interessado	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos												

**Fonte:**  
 adaptação de Flanders, 1970:34, citado em Wallace, 1998: 111

## Apêndices A5

### Grelhas de Pré - Observação - 10 G

<b>Critério</b>	<b>Resposta</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Resultado</b>
<b>1. O aluno fala Inglês espontaneamente.</b>	sim	6	24	Não Motivado
	não	19	76	
<b>2. O aluno participa activamente na actividade, usando a língua Inglesa</b>	sim	4	16	Não Motivado
	não	21	84	
<b>3. Durante as actividades de speaking, o aluno mostra-se:</b>	aborrecido	18	72	Não motivado
	interessado	7	28	
<b>4. O aluno mostra-se relutante em participar, usando a língua Inglesa</b>	sim	21	84	Não Motivado
	não	4	16	
<b>5. O aluno está constantemente alheado do decorrer da aula.</b>	sim	9	36	Motivado
	não	16	64	
<b>6. O aluno demonstra uma atitude de satisfação.</b>	sim	3	12	Não Motivado
	não	22	88	

<b>Resultados:</b>	<b>Frequência</b>
Comportamento Motivado	1
Comportamento Não Motivado	5

## **Apêndices A6**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

# **QUESTIONÁRIO**

## INSTRUÇÕES

Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação.

Pedimos a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.

Isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas. Qualquer resposta é certa se corresponde totalmente à tua opinião. Todos poderão responder de forma diferente.

Este questionário é anónimo e confidencial.

Obrigada.

### Parte I

Encontrarás algumas afirmações. Tens a opção de concordar ou discordar. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas.

Na folha de resposta, existem duas respostas possíveis para cada afirmação:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Se concordas simplesmente com esta afirmação, assinala o quadrado que corresponde à resposta “concordo” na folha de resposta, assim:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Se discordas desta afirmação, assinala o quadrado que corresponde à resposta "discordo" na folha de resposta, assim:

1. Os jovens vão frequentemente ao cinema. Concordo    Discordo  
                     

Agora, indica a tua opção na folha de resposta.

## Parte II

Encontrarás algumas afirmações. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas. Tens a opção de classificar a tua resposta de 1 a 5.

1.A motivação dos jovens para ir ao cinema é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FORTE

Deves colocar uma cruz no número que corresponde à tua resposta, assim:

1.A motivação dos jovens para ir ao cinema é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5. × FORTE

Agora, indica a tua opção na folha de resposta.

Obrigada pela tua colaboração.

As Mestrandas,

Ana Rita Lima  
Bárbara Montenegro  
Diana Sousa  
Elisabete Gaifém

## Parte I

	Concordo	Discordo
1. Aprender Alemão é um objectivo importante na minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estudar Alemão é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tenho grande interesse em conhecer todos os aspectos da língua alemã.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estudar Alemão é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Não me sentiria confortável em utilizar a língua alemã fora da sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A língua alemã não tem qualquer utilidade na vida real.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mantenho o meu Alemão actualizado ao praticar todos os dias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As aulas de Alemão são uma perda de tempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Não me sinto confortável em participar voluntariamente nas aulas de Alemão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gosto mais das actividades da aula de Alemão do que as das restantes disciplinas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tento adiar o mais possível a realização dos trabalhos de casa de Alemão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sempre que tenho dúvidas/sugestões, intervenho durante a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



13. Quando não entendo os objectivos da tarefa tenho tendência a não prestar atenção.
14. Tenho receio de errar ao usar a língua porque me sinto exposto perante os colegas da turma.
15. Gostaria de conseguir ler facilmente jornais e revistas em Alemão.
16. Não me sinto suficientemente seguro/a para participar oralmente nas aulas de Alemão.
17. Falar Alemão deixa-me pouco à vontade.
18. Tenho receio de falar Alemão porque me sinto exposto perante os colegas da turma.
19. Escrever em Alemão é uma tarefa complicada.
20. Não me sinto suficientemente seguro/a para escrever em Alemão.
21. Escrever em Alemão é uma tarefa pouco aliciante.
22. A escrita em Alemão tem pouca utilidade na vida real.

## Parte II

1.A minha vontade de aprender Alemão é:

FRACA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FORTE

2.A minha atitude perante as aulas de Alemão é:

DESAVORÁVEL 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ FAVORÁVEL

3.A minha Motivação para falar nas aulas de Alemão é:

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

4.A minha Motivação para escrever nas aulas de Alemão é:

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

5.Utilidade da língua alemã na minha vida é :

POUCA 1.\_\_\_\_ 2.\_\_\_\_ 3.\_\_\_\_ 4.\_\_\_\_ 5.\_\_\_\_ MUITA

**Fonte:**

Adaptado de:

GARDNER, R. C. - *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Retirado em 08/01/2009 da World Wide Web (<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>)

Apêndices A7

Questionário de pré-observação							
Parte I							
Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Porcentagem	Pontuação	Resultado	Notas
0001	concordo	2	10	71	20	Motivado	um aluno não respondeu
	discordo	1	3	21	3		
2	concordo	2	13	93	26	Motivado	
	discordo	1	1	7	1		
3	concordo	2	8	57	16	Motivado	
	discordo	1	6	43	6		
4	concordo	2	14	100	28	Motivado	
	discordo	1	0	0	0		
5	concordo	1	3	21	3	Motivado	
	discordo	2	11	79	22		
6	concordo	1	0	0	0	Motivado	
	discordo	2	14	100	28		
7	concordo	2	8	57	16	Motivado	
	discordo	1	6	43	6		
8	concordo	1	0	0	0	Motivado	
	discordo	2	14	100	28		
9	concordo	1	2	14	2	Motivado	
	discordo	2	12	86	24		
10	concordo	2	11	79	22	Motivado	
	discordo	1	3	21	3		
11	concordo	1	2	14	2	Motivado	
	discordo	2	12	86	24		
12	concordo	2	10	71	20	Motivado	
	discordo	1	4	29	4		
13	concordo	1	4	29	4	Motivado	
	discordo	2	10	71	20		
14	concordo	1	5	36	5	Motivado	
	discordo	2	9	64	18		
15	concordo	2	13	93	26	Motivado	
	discordo	1	1	7	1		
16	concordo	1	5	36	5	Motivado	
	discordo	2	9	64	18		
17	concordo	1	4	29	4	Motivado	
	discordo	2	10	71	20		
18	concordo	1	4	29	4	Motivado	
	discordo	2	10	71	20		
19	concordo	1	8	57	8	Motivado	
	discordo	2	6	43	12		
20	concordo	1	3	21	3	Motivado	
	discordo	2	11	79	22		
21	concordo	1	1	7	1	Motivado	
	discordo	2	13	93	26		
22	concordo	1	2	14	2	Motivado	
	discordo	2	12	86	24		

Parte II			
Pergunta	Nível	Frequência	Porcentagem
1 - A minha vontade de aprender Alemão é:	1	0	0
	2	0	0
	3	3	21
	4	8	57
	5	3	21
2 - A minha atitude perante as aulas de Alemão é:	1	0	0
	2	0	0
	3	6	43
	4	8	57
	5	0	0
3 - A minha Motivação para falar nas aulas de Alemão é:	1	0	0
	2	2	14
	3	4	29
	4	4	29
	5	4	29
4 - A minha Motivação para escrever nas aulas de Alemão é:	1	0	0
	2	2	14
	3	4	29
	4	6	43
	5	2	14
5 - Utilidade da língua alemã na minha vida é:	1	0	0
	2	1	7
	3	5	36
	4	2	14
	5	6	43

Apêndices A8

Orientação Integrativa

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
1 - Aprender Alemão é um objectivo importante na minha vida.	concordo	2	10	20	71
	discordo	1	3	3	21

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
3 - Tenho grande interesse em conhecer todos os aspectos da língua alemã.	concordo	2	8	16	57
	discordo	1	6	6	43

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
4 - Estudar Alemão é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	concordo	2	14	28	100
	discordo	1	0	0	0

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
8 - As aulas de Alemão são uma perda de tempo.	concordo	1	0	0	0
	discordo	2	14	28	100

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
15 - Gostaria de conseguir ler facilmente jornais e revistas em Alemão.	concordo	2	13	26	93
	discordo	1	1	1	7

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
21 - Escrever em Alemão é uma tarefa pouco aliciante.	concordo	1	1	1	7
	discordo	2	13	26	93

Orientação Instrumental

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
2 - Estudar Alemão é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira.	concordo	2	13	26	93
	discordo	1	1	1	7

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
6 -A língua alemã não tem qualquer utilidade na vida real.	concordo	1	0	0	0
	discordo	2	14	28	100

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
22 - A escrita em Alemão tem pouca utilidade na vida real.	concordo	1	2	2	14
	discordo	2	12	24	86

Intensidade Motivacional

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
7 - Mantenho o meu Alemão actualizado ao praticar todos os dias.	concordo	2	8	16	57
	discordo	1	6	6	43

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
11 - Tento adiar o mais possível a realização dos trabalhos de casa de Alemão.	concordo	1	2	2	14
	discordo	2	12	24	86

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
12 - Sempre que tenho dúvidas/sugestões, intervenho durante a aula.	concordo	2	10	20	71
	discordo	1	4	4	29

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
13 - Quando não entendo os objectivos da tarefa tenho tendência a não prestar atenção.	concordo	1	4	4	29
	discordo	2	10	20	71

Atitude perante a disciplina

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
10 - Gosto mais das actividades da aula de Alemão do que das restantes disciplinas.	concordo	2	11	22	79
	discordo	1	3	3	21

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
14 - Tenho receio de errar ao usar a língua porque me sinto exposto perante os colegas da turma.	concordo	1	5	5	36
	discordo	2	9	18	64

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
16 - Não me sinto suficientemente seguro/a para participar oralmente nas aulas de Alemão.	concordo	1	5	5	36
	discordo	2	9	18	64

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
17 - Falar Alemão deixa-me pouco à vontade.	concordo	1	4	4	29
	discordo	2	10	20	71

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
18- Tenho receio de falar em Alemão porque me sinto exposto perante os colegas da turma.	concordo	1	4	4	29
	discordo	2	10	20	71

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
19 - Escrever em Alemão é uma tarefa complicada.	concordo	1	8	8	57
	discordo	2	6	12	43

Pergunta	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Percentagem
20 - Não me sinto suficientemente seguro/a para escrever em Inglês.	concordo	1	3	3	21
	discordo	2	11	22	79

**Apêndice A9:** Grelha de Observação: a Motivação na Sala de Aula

Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

	O aluno fala Alemão espontaneamente		O aluno participa activamente nas actividades da aula, usando a língua alemã		Durante as actividades de <i>Sprechen</i> , o aluno mostra-se:		O aluno mostra-se relutante em participar, usando a língua alemã		O aluno está constantemente alheado do decorrer da aula		O aluno demonstra uma atitude de satisfação	
	Sim	Não	Sim	Não	aborrecido	interessado	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	Alunos											

Fonte:  
 adaptação de Flanders,1970:34, citado em Wallace, 1998: 111

## Apêndices A10

### Grelhas de Pré - Observação - 10 I

Critério	Resposta	Frequência	Porcentagem	Resultado
1. O aluno fala alemão espontaneamente.	sim	2	14	Não Motivado
	não	12	86	
2. O aluno participa activamente na actividade, usando a língua alemã.	sim	3	21	Não Motivado
	não	11	79	
3. Durante as actividades de <i>Sprechen</i> , o aluno mostra-se:	aborrecido	9	64	Não Motivado
	interessado	5	36	
4. O aluno mostra-se relutante em participar nas actividades, usando a língua alemã.	sim	7	50	Motivado
	não	7	50	
5. O aluno está constantemente alheado do decorrer da aula.	sim	8	57	Não Motivado
	não	6	43	
6. O aluno demonstra uma atitude de satisfação.	sim	6	43	Não Motivado
	não	8	57	

Resultados:	Frequência
Comportamento Motivado	1
Comportamento Não Motivado	5

## Apêndice B

B1: Planificação e <i>materiais aplicados no 1º ciclo de Inglês</i> .....	88
B2: <i>Questionário do 1º ciclo aplicado na turma de Inglês</i> .....	96
B3: <i>Resultados do Questionário</i> .....	101
B4: <i>Grelhas de Observação do 1º Ciclo da Turma de Inglês</i> .....	103
B5: <i>Resultados da Grelhas de Observação</i> .....	107
B6: Planificação e <i>materiais Aplicados no 1º Ciclo de Alemão</i> .....	108
B7: <i>Questionário do 1º ciclo aplicado na turma de Alemão</i> .....	119
B8: <i>Resultados do Questionário</i> .....	124
B9: <i>Grelhas de Observação do 1º Ciclo da Turma de Alemão</i> .....	126
B10: <i>Resultados das Grelhas de Observação</i> .....	130



## Apêndices B1:

### Escola Secundária de Ermesinde



Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão 2008/2009

### Lesson plan

<b>Class level:</b> 10 <sup>th</sup> G	<b>Trainee:</b> Diana Sousa
<b>Length of lesson:</b> 90 minutes	<b>No. Ss:</b> 29
<b>Lesson no.</b>	<b>Date:</b> 06/02/09
<b>Summary:</b> Application of my Action Research proposal:  Watching a clip from “ER”; Answering some questions; Discussing the content of the clip/the topic “Telemedicine versus Traditional Medicine”.	
<b>Main aims:</b> a) To provide “freer” speaking practice, in order to gather data on pupils’ motivation to speak in English. b) To provide the opportunity to for pupils to develop their confidence when speaking. c) To develop pupils’ speaking skills for fluency in the context of exchanging ideas in pairs on the topic “Telemedicine versus Traditional Medicine”. d) To develop pupils’ listening skills – listening for specific information, in order to answer some questions; listening to deduce ideas from the content of a video.	
<b>Target language:</b> Target language from the text “Brave new world of medicine around the corner”: telemedicine, / /, ... Previously taught lexis: injury, / /, consultation / /, faint ...	
<b>Assessment:</b> Feedback from pupils’ speech/answers.	
<b>Assumptions:</b> Pupils are aware of changes occurring in medicine due to technological development. Pupils are familiar with the concept telemedicine and are able to name some of its (dis)advantages.	
<b>Anticipated problems and possible solutions</b>  a) Pupils may have difficulty mentioning vocabulary or topics related to the themes. T will encourage them to use synonyms.	

b) During pair work / class discussion, pupils may have difficulty in reaching conclusions. T intervenes and asks questions, so to orientate them to specific ideas.

**Aids:**

Bb, TV, DVD Player, Worksheet

**Lesson rationale:**

Today's lesson constitutes the first cycle of data gathering for my Action Research project, based on the question:

**Can the use of audiovisuals motivate 10<sup>th</sup> grade pupils to speak English?**

Therefore, the whole lesson aims to provide the teacher with information on pupils' work throughout the activity designed. Consequently, the teacher's role is reduced to the one of an observer, a manager (of pair work/class discussion) and a facilitator.

Before the AR activity *per se*, a brainstorming is done, in order to provide pupils with an opportunity to recall basic pre-taught vocabulary they might find useful while discussing with their partners/classmates. As an alternative, if pupils did not finish doing last lesson's final activity, which was a crossword focused on medical terminology – this might be corrected/checked in the lead-in. Pupils will still have the chance to revise important vocabulary, so as to provide a link between both lessons.

Then the teacher hands out a worksheet, contextualizes the clip, instructs pupils to watch the video sequence and answer the questions individually.

The chosen video sequence - taken from the TV series "ER – Emergency Room" - is focused on telemedicine. It is a good stimulus to start with due to the fact that its content covers both the advantages and the disadvantages of using robotics and telecommunication in medicine. For this reason, it supplies pupils with ideas that they will develop and extend during the dialogue with their partners, as a preparation phase for the final class discussion.

After watching the video, they have to share their answers with their partners and, later on, with the whole class.

While the discussion task is performed, my colleagues will be observing and registering information on pupils' reactions in a grid, which I will analyse and interpret.

In addition, a questionnaire will be distributed for learners to answer some questions on the chosen video and on its influence on pupils' motivation to speak in English during the discussion activity that follows it.

Stage Time Interaction	Procedure	Aims	Aids
<p><b>Lead in</b> Recalling/recycling previously taught vocabulary  (10 min.)  T→Ss  T→Ss</p>	<p>a) T greets pupils and checks attendance.  b) Brainstorming. T elicits from pupils some important medical innovations and words related to medicine.  c) The answers are written in a picture by means of an OHT.</p>	<p>a) To get in contact with pupils and create a good atmosphere in classroom.  b-c) To set the scene / To arouse pupils' interest/motivation/call their attention; get pupils focussed on the topic of the lesson. To activate knowledge schemata /recall previously taught vocabulary that pupils might find useful in the discussion later.</p>	<p>OHT</p>
<p><b>Pre-viewing</b>  (10 min.)  T→ Ss</p> <p><b>While-viewing</b>  (10 min.)</p> <p><b>Post-viewing</b></p>	<p>a) T tells pupils they will watch a sequence of the TV series "ER".  b) T contextualizes the sequence.  c) They have to complete a worksheet with information from the video.  d) T reads the questions with pupils and clarifies possible doubts/unknown words.</p> <p>a) Pupils watch the video and answer the questions.</p>	<p>a-d) To prepare pupils for the task. To provide pupils with instructions. To set up a reason to watch the video. To explain vocabulary to aid understanding.</p> <p>a) Designed for pupils to develop their listening skills (listening for specific information).</p>	<p>Worksheet</p> <p>TV</p> <p>DVD Player</p> <p>Worksheet</p>

<p>(15 min.)</p> <p>T → Ss</p> <p>Ss ↔ Ss</p> <p><b>Feedback</b></p> <p>Presenting conclusions</p> <p>(25 min)</p> <p>T ↔ Ss</p>	<p>a) T tells pupils they will compare their answers with their partners orally.</p> <p>b) After sharing answers, pupils have to establish orally a comparison between the traditional consultation/medicine and telemedicine and name some advantages and disadvantages of both forms of practising medicine.</p> <p>c) T sets time limit. (min. 15).</p> <p>d) Pupils discuss in pairs. T monitors pair work.</p> <p>a) Each pair offers their conclusions in turn orally.</p> <p>b) T intervenes to ask some questions, in order to involve the whole class in a discussion.</p> <p>e.g. “Do you think that telemedicine is generally accepted?”  “Are there any ethical issues to be worked out?”  “What about financial issues?”</p>	<p>a-c) To explain and prepare pupils for the activity ahead and to raise awareness of the importance of oral participation.</p> <p>d) For pupils to exchange ideas and reach conclusions orally. For T to check language being used during the activity and to monitor individual contributions/make note of problems.</p> <p>a) To check task achievement. For pupils to exchange ideas/conclusions with other pairs.</p> <p>b) To include all students in the discussion.</p>	
<p><b>Questionnaire</b></p> <p>(15 min.)</p> <p>T → Ss</p>	<p>a) T hands out a questionnaire, reads instructions with pupils and explains possible doubts.</p>	<p>a) For T to gather data on pupils’ personal opinions about the oral task done previously.</p>	<p>questionnaires</p>
<p><b>Summary</b></p> <p>(5 min.)</p> <p>T → Ss</p>	<p>T writes summary of the lesson on the Bb.</p>	<p>To highlight the most important information provided in today’s lesson.</p>	<p>Bb</p>
<p><b>Contingency</b></p>	<p>If time to spare: T asks pupils some</p>		

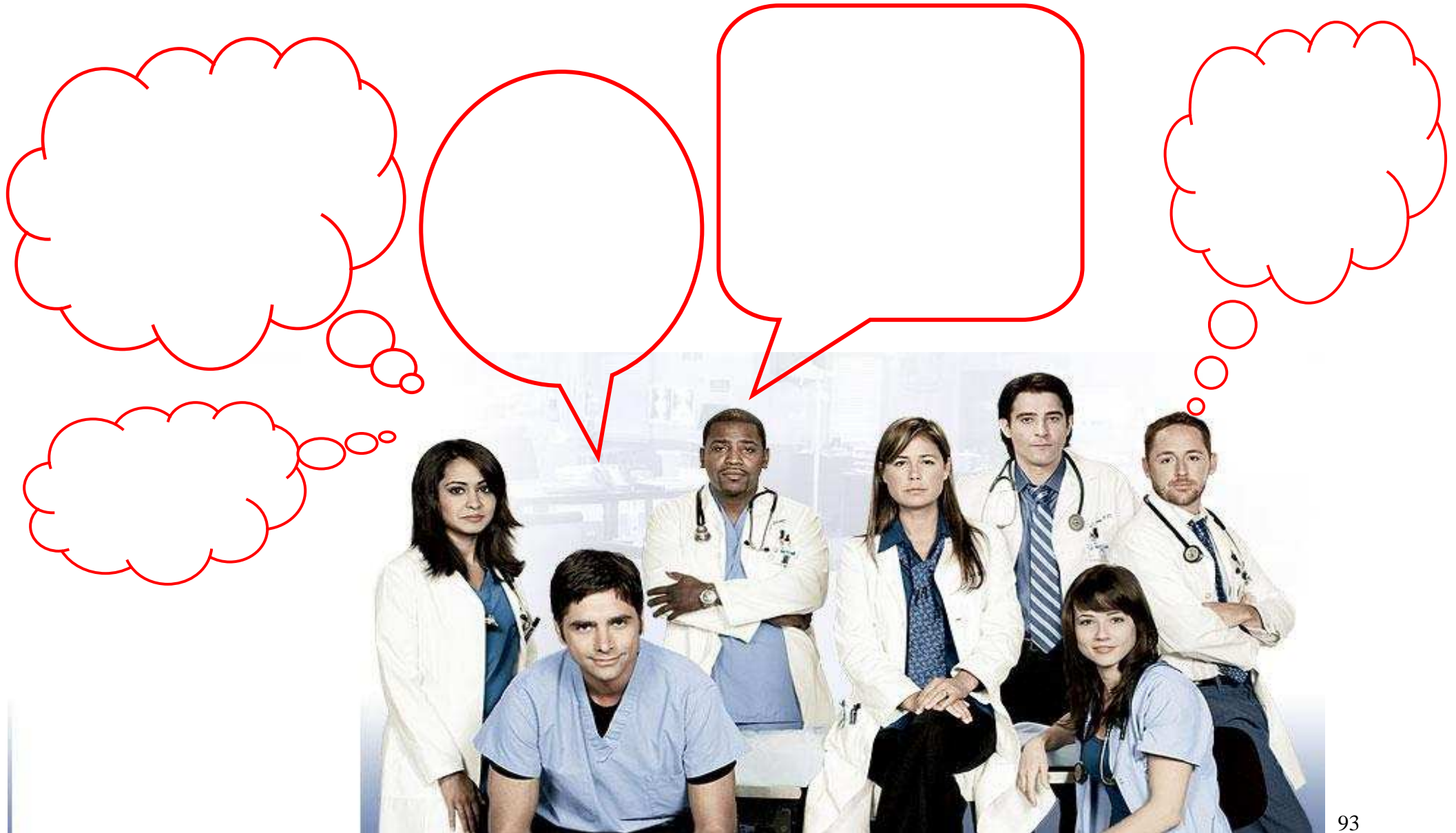
<b>plan</b>	<p>questions about the activity.</p> <p>If short of time: Leave questionnaire to next lesson.</p>		
-------------	---	--	--

**Bibliography:**

- Gonçalves, M. Emília e Torres, Angelina (2007), *Log in*, 1ª Edição, Areal Editores, Perafita;

**Webgraphy:**

- [http://images.google.pt/imgres?imgurl=http://services.epnet.com/getimage.aspx%3Fimageid%3D754&imgrefurl=http://www.upmc.com/healthAtoZ/Pages/HealthLibrary.aspx%3Fchunkid%3D13621&usg=\\_\\_fxF6XiGbhdS0spIO-ucmD2RdWs=&h=165&w=165&sz=6&hl=pt-PT&start=13&tbnid=nhopNEcK2vcr0M:&tbnh=99&tbnw=99&prev=/images%3Fq%3Dtelemedicine%26imgtype%3Dclipart%26as\\_st%3Dy%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-PT%26sa%3DG](http://images.google.pt/imgres?imgurl=http://services.epnet.com/getimage.aspx%3Fimageid%3D754&imgrefurl=http://www.upmc.com/healthAtoZ/Pages/HealthLibrary.aspx%3Fchunkid%3D13621&usg=__fxF6XiGbhdS0spIO-ucmD2RdWs=&h=165&w=165&sz=6&hl=pt-PT&start=13&tbnid=nhopNEcK2vcr0M:&tbnh=99&tbnw=99&prev=/images%3Fq%3Dtelemedicine%26imgtype%3Dclipart%26as_st%3Dy%26gbv%3D2%26hl%3Dpt-PT%26sa%3DG)
- [www.en.wikipedia.org/wiki/Telemedicine](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Telemedicine)
- [www.telemedicine.com](http://www.telemedicine.com)
- [www.telemedtoday.com](http://www.telemedtoday.com)
- [www.wma.net/e/ethicsunit/whats\\_new.htm](http://www.wma.net/e/ethicsunit/whats_new.htm)





## WORKSHEET

**Just another busy day at Chicago's County General Hospital... The still recovering Dr. Dubenko trails the staff via a two-way television hook-up...**

### PART I

Watch the sequence taken from NBC's series "ER" and answer the following questions:

1. "What" appears at County General Hospital?
2. How do the characters react?
3. What's the main purpose of the device Dr. Dubenko is using?
4. There's an injured boy. What question does he ask after seeing the device?
5. The injured boy is being treated. How does Dr. Dubenko deal with the situation?
6. What's Dr. Clemente's reaction to his colleague's bad attitude?
7. Why do you think he reacts that way?

## PART II

Now, find a partner and discuss your answers with him/her.

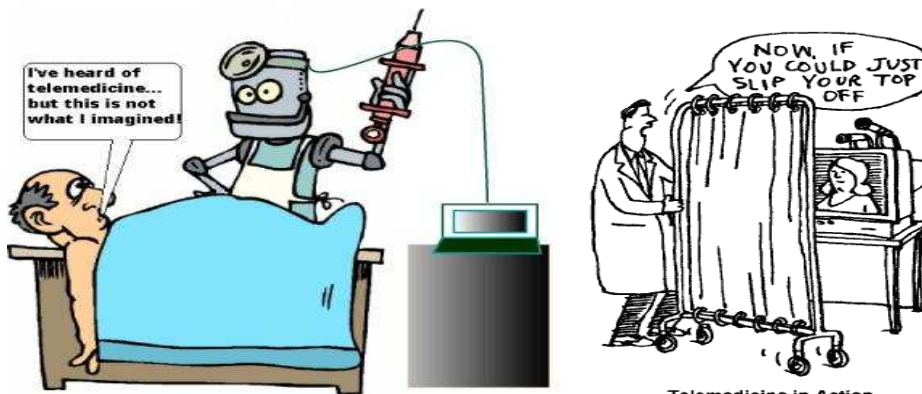
## PART III

Find out your partner's opinions on the following topics:

- The advantages and disadvantages of telemedicine...
  - a. for doctors
  - b. for patients
- The difference between traditional consultation and remote consultation (telemedicine).
- The future of telemedicine.

Self made

### Gigling box ☺





**Apêndices B2**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**QUESTIONÁRIO**

**Fevereiro 2009**

**Lê atentamente as seguintes instruções:**

### **INSTRUÇÕES**

**Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação. É um questionário anónimo e confidencial. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.**

**Por favor, sê sincero nas tuas respostas.**

**Obrigada.**

#### **Parte I:**

Encontrarás algumas afirmações. Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

#### **Parte II:**

Completa a afirmação que corresponde à tua opinião, justificando a tua escolha.

#### **Parte III:**

Apresenta as tuas sugestões.

#### **Parte IV:**

Mostra as tuas preferências, assinalando com um **X**, a alternativa que mais te agrada.

Obrigada pela tua colaboração.

A Mestranda:

### Parte I

1. Na aula de hoje foi apresentado o excerto de uma série de TV. Achei o uso do vídeo:

1.____	2.____	3.____
MUITO MOTIVANTE	MOTIVANTE	POUCO MOTIVANTE

2. O vídeo é uma boa forma de me fazer sentir interessado em participar oralmente na aula de Inglês.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

3. O vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

4. As ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para discutir o tema da aula com o meu colega.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

5. A utilização do vídeo fez-me sentir:

1.____	2.____	3.____
MUITO SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL	SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL	POUCO SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL

## Parte II

1. Na minha opinião, o vídeo deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ou**

2. Na minha opinião, o vídeo não deveria ser utilizado na sala de aula, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Parte III

Na próxima vez que se utilizar um vídeo sugiro...

---

---

---

---

---

---

### Parte IV

Para além de séries de TV, sugiro a utilização de:

- debates
- desenhos animados
- documentários
- filmes
- programas de entretenimento
- reportagens
- videoclips musicais
- outra sugestão: \_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

Diana Sousa

Parte III

Afirmação	Sugestões	frequência
Na próxima vez que se utilizar um vídeo sugiro...	"... que se use legendas em Inglês, de maneira a que o vídeo seja mais desafiante..."	1
	"... que antes de se ver o vídeo, se especule sobre a sua história."	1
	"... que se faça mais debates..."	2
	"... que a professora use a tela e um computador..."	3
	"... que o vídeo seja mais compreensível."	3
	"... que o filme tenha legendas em português..."	4
	"... que se veja mais tempo."	17

Parte IV

Afirmação	Tipos de Vídeo	Frequência	Porcentagem
Para além de séries de TV, sugiro a utilização de:	debates	1	4
	documentários	1	4
	programas de entretenimento	1	4
	reportagens	1	4
	outra sugestão: jogos	1	4
	desenhos animados	2	7
	videoclipes musicais	5	19
	filmes	15	56

**Apêndice B4:** Grelha de Observação: performance do aluno durante a discussão de pares

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

	O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Inglês com o colega?		O aluno recorre ao uso do Português?		O aluno está empenhado em discutir o tema com o colega?		O aluno demonstra satisfação durante a discussão com o colega?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos										

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992:111-128



## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações ou colocando questões sobre o seu conteúdo ao colega ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra insegurança a falar o Inglês, recorrendo à língua materna:

-> insegurança: - o aluno hesita constantemente no que tenta dizer  
- o aluno mantém-se silencioso em alguns momentos da discussão  
- o aluno evita a discussão

### Pergunta 4

- o aluno demonstra vontade/determinação em debater com o colega sobre o tema:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

Grelha de Observação: performance do aluno durante a discussão de turma

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

	O aluno menciona o tema/conteúdo do vídeo?		O aluno fala Inglês com os colegas?		O aluno recorre ao uso do Português?		O aluno está empenhado em discutir o tema com os colegas?		O aluno demonstra satisfação durante a discussão com os colegas?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos										

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra insegurança a falar o Inglês, recorrendo à língua materna:

-> insegurança: - o aluno hesita constantemente no que tenta dizer  
- o aluno mantém-se silencioso em alguns momentos da discussão  
- o aluno evita a discussão

### Pergunta 4

- o aluno demonstra vontade/determinação em debater com os colegas sobre o tema:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

Apêndices B5

Grelha de Observação 1º ciclo 10ºG

Discussão de Pares

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	27	54	100	Motivado
	Não	1	0	0	0	
O aluno fala Inglês com o colega?	Sim	2	8	16	30	Não Motivado
	Não	1	19	19	70	
O aluno recorre ao uso do Português?	Sim	1	27	27	100	Não motivado
	Não	2	0	0	0	
O aluno está empenhado em discutir o tema do vídeo com o colega?	Sim	2	16	32	59	Motivado
	Não	1	11	11	41	
O aluno demonstra satisfação durante a discussão com o colega?	Sim	2	16	32	59	Motivado
	Não	1	11	11	41	

Discussão de Turma

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	8	16	30	Não motivado
	Não	1	19	19	70	
O aluno fala Inglês com os colegas?	Sim	2	8	16	30	Não motivado
	Não	1	19	19	70	
O aluno recorre ao uso do Português?	Sim	1	19	19	70	Não Motivado
	Não	2	8	16	30	
O aluno está empenhado em discutir o tema do vídeo com os colegas?	Sim	2	8	16	30	Não motivado
	Não	1	19	19	70	
O aluno demonstra satisfação durante a discussão com os colegas?	Sim	2	8	16	30	Não Motivado
	Não	1	19	19	70	

Escola Secundária de Ermesinde



Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão 2008/2009

<p><b>Schule:</b> Escola Secundária de Ermesinde  <b>Datum:</b> Donnerstag, den 19. Februar 2009  <b>Klasse:</b> 10. I  <b>Referendarin:</b> Diana Sousa</p>	<p><b>Stufe:</b> 1  <b>Einheit:</b> Teil 2 – Monika fliegt weg.  <b>Stunde Nr.:</b>  <b>Buch:</b> <i>Deutsch: Einfach toll!</i></p>
--	---

<p><b>Thema der Einheit:</b></p> <p>„Mode“</p> <p><b>Thema der Stunde:</b></p> <p>Ein Spiel, ein Video und ein Arbeitsblatt, als Mittel, um den Wortschatz bezüglich der Mode/Kleidungsstücke zu wiederholen, das Verb „tragen“ und die „dass-Sätze“ zu wiederholen und zu festigen und selbständig zu benutzen.</p> <p><b>Ziel(e) der Stunde:</b></p> <p>Am Ende der Stunde sollen die Schüler in der Lage sein, ein Video zu kommentieren, indem sie den Wortschatz zum Thema „Mode“, das Verb „tragen“ und die „dass-Sätze“ selbständig benutzen.</p>
--

<p><b>Voraussetzungen:</b></p> <p>Die Ss kennen schon einige Kleidungsstücke, die „dass-Sätze“ und die Konjugation des Verbs „tragen“ und sind fähig, einen Kommentar mündlich zu machen.</p>
---

<p><b>Grammatik:</b></p> <p>Das Verb „tragen“ im Präsens.          Die „dass-Sätze“.</p>
--

<p><b>Sprechhandlungen:</b></p> <p>Kleidungsstücke nennen.          Über Kleidung und Mode sprechen.          Eine Meinung äußern: kritisieren / gefallen / missfallen / Gleichgültigkeit ausdrücken.</p>	<p><b>Redemittel:</b></p> <p>Normalerweise trage ich...          Welcher Modetyp sind Sie?          Ist Mode für dich wichtig?          Ich finde, dass Mode wichtig /nicht so wichtig ist.          Ich mag Mode.          Mode ist mir egal.</p>
---	--

## **Wortschatz:**

### **Nomen**

das Hemd (-en)  
das Kleid (-er)  
das Kleidungsstück (-e)  
das Top (-s)  
das T-Shirt (-s)  
der Anzug (-'e)  
der Gürtel (-)  
der Hut (-'e)  
der Kleiderschrank (-'e)  
der Mantel (-')  
der Modetyp (-en)  
der Pulli (-s)  
der Regenmantel (-')  
der Rock (-'e)  
der Schal (-s)  
der Schuh (-e)  
der Stiefel (-)  
der Stil (-e)  
der Tennisschuh (-e)  
die Bluse (-n)  
die Hose (-n)  
die Jacke (-n)  
die Jeans (Pl.)  
die Klamotte (-n)  
die Kleider (Pl.)  
die Kleidung (o. Pl.)  
die Krawatte (-n)  
die Mode (-n)  
die Sandalen (Pl.)

### **Adjektive**

altmodisch  
egal  
elegant  
gut  
langweilig  
modern  
schlecht  
schön  
sportlich  
toll  
wichtig

### **Adverb**

gern

### **Verben**

tragen

**Materialien:**

Spiel, Folie, Video, TV, DVD Player, Arbeitsblatt

**Evaluationsverfahren:**

Während der Aktivitäten beobachtet die L die Schwierigkeiten der Ss;  
Wenn die Ss ins Heft abschreiben.  
Während der Kontrolle der Übungen / der Diskussionen (PA und Plenum);

Escola Secundária de Ermesinde



Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão 2008/2009

Artikulation Phase	Strategien/Aktivitäten Kommentar	SFA	Fertigkeiten	Material Medien
<p><b>Einstieg</b></p> <p>Motivation Wiederholung</p>	<p>Die L begrüßt die Ss und sagt ihnen, dass heute eine spezielle Unterrichtsstunde ist.</p> <p>Die L fragt den Ln, was das Thema der Stunde ist („Die Mode“) und sagt den Ss, dass sie ein Spiel zum Thema spielen werden. (Sie sollen Kleidungsstücke nennen.)</p> <p>Die Korrektur erfolgt im Plenum durch eine Folie.</p> <p>Das Ziel dieser Phase ist, das Interesse der Ss zu wecken, den Wortschatz zu dem Thema „Mode“ zu wiederholen und das Vorwissen der Ss zu aktivieren.</p>	Plenum	Sp/Sch	Spiel / Folie
<p><b>Erarbeitungsphase</b></p> <p><b>Vor dem Video</b></p>	<p>Die Ss sollen den Satz A mit Buchstaben des vorigen Spieles bilden.</p> <p>Danach fragt die L, was für einen Satz es ist („dass-Satz“) und was sie über diese Sätze gelernt haben.</p> <p>Übung: L teilt ein Kreis mit Wörtern aus. Die Ss sollen die Wörter kombinieren und „dass-Sätze“ bilden.</p> <p>Die Korrektur erfolgt im Plenum.</p> <p>Hier haben die Ss die Möglichkeit, den Wortschatz und die Strukturen,</p>	PA  PA	Sch  Sch	Spiel / Folie  Kreis der Wörter



	<p>die sie später in den Diskussionen brauchen werden, zu festigen.</p> <p>Danach sollen die Ln den Satz B des Spieles bilden.</p> <p>Die L erklärt, dass der zweite Satz der Titel eines Videos ist und, dass sie das Video sehen werden.</p> <p>Die L erklärt den Ss den Kontext des Videos.</p> <p>L teilt ein AB aus und erklärt: die Ss sollen das Video sehen und einige W-Fragen darüber beantworten.</p> <p>Die L liest die Fragen mit den Ssn und fragt, ob sie Zweifel haben.</p> <p>Das Ziel dieser Phase ist, den Kontext des Videos zu erklären und die Ss auf die Aktivität vorzubereiten.</p>	PA	Sch	Spiel / Folie
	<p>Die Ss sehen das Video ein oder zwei Mal, um die Fragen zu beantworten.</p>	Plenum	Sp	AB
	<p>Die Ss sollen Ihre Antworten mit ihren Partnern mündlich vergleichen.</p> <p>Die L beobachtet die Partner Diskussion und macht sich Notizen.</p> <p>Bei dieser Aktivität geht es um das globale Verstehen des Videos anhand von W-Fragen.</p> <p>Hier überprüft die L, ob die Ss das Video gut verstanden haben, ob sie das Video mochten oder nicht und ob sie darüber das auf Deutsch sprechen.</p>	EA	SH	TV DVD AB
<p><b>Während des Videos</b></p>				
<p><b>Nach dem Video</b></p>				
	<p>Die Ln sollen Ihre Antworten mit ihren Partnern mündlich vergleichen.</p> <p>Die L beobachtet die Partner Diskussion und macht sich Notizen.</p> <p>Bei dieser Aktivität geht es um das globale Verstehen des Videos anhand von W-Fragen.</p> <p>Hier überprüft die L, ob die Ss das Video gut verstanden haben, ob sie das Video mochten oder nicht und ob sie darüber das auf Deutsch sprechen.</p>	PA	Sp	AB
<p><b>Partnerdiskussion</b></p>	<p>Die Ss sollen Ideen über Mode anhand der Beispiele/Ideen des Videos mit ihren Partnern diskutieren:</p> <p>- die Bedeutung der Mode für</p>	PA	Sp	

<p><b>Kontrolle der Partnerdiskussion</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die Jugendlichen/Cliquen</li> <li>- die Unterschiede zwischen Männern und Frauen</li> <li>- Meinungen über Mode</li> <li>- die verschiedenen Modetypen</li> <li>- die Rolle des Gelds</li> </ul> <p>Hier achtet die L auf die Schwierigkeiten und die Flüssigkeit der Ss an.</p> <p>Jede Gruppe präsentiert ihre Antworten/Ideen mündlich.</p> <p>Die L stellt einige Fragen, um alle Ss in die Diskussion zu verwickeln.</p> <p>z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stimmt das?</li> <li>- Sind sie mit ... einverstanden?</li> <li>- Und Sie? Was denken Sie?</li> </ul> <p>In dieser Phase überprüft die L, ob die ganze Klasse die Videoverstehensziele erreicht hat, ob die Ss den Inhalt des Videos gut verstanden haben und ob sie die Ideen des Videos in der Partnerdiskussion gebraucht haben.</p>	<p>Plenum</p>	<p>Sp</p>	
<p><b>Fragebogen</b></p>	<p>Die L teilt Fragebogen aus, liest das mit den Ssn und klärt mögliche Zweifel.</p> <p>Die L betont, dass die Ss ehrlich sein sollen.</p> <p>Hier haben die Ss die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern. Die L kann ihre Bemerkung / Notizen mit den Antworten der Ss vergleichen.</p> <p>L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel.</p>	<p>EA</p> <p>Plenum</p>	<p>Sp</p> <p>Sch</p>	<p>Fragebogen</p> <p>Tafel</p>
<p><b>Extra Aktivitäten</b></p>	<p>Falls es Zeit dazu gibt: Die L spricht mit den Ssn auf Portugiesisch über die Aktivität die Sie gemacht haben:</p>			

	über das Video und die Partner- und Klassendiskussion.			
--	--	--	--	--

**Bibliographie:**

- Vilela, Margarida und Lapa, Carlos (2003), *Deutsch: Einfach toll!*, 1<sup>a</sup> Edição, Porto Editora, Porto;

**Nennen Sie die Kleidungsstücke. Erraten Sie die versteckten Sätze.**



--	--	--

2				6
---	--	--	--	---



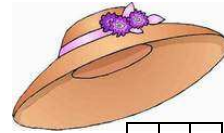
--	--	--

			3	5
--	--	--	---	---



--	--	--

		8	9		
--	--	---	---	--	--



--	--	--

		17
--	--	----



--	--	--

	1			
--	---	--	--	--



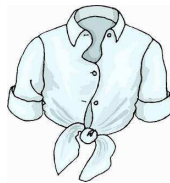
--	--	--

11		4			
----	--	---	--	--	--



--	--	--

16		7	
----	--	---	--



--	--	--

			10	
--	--	--	----	--



--	--	--

	12	15	
--	----	----	--



--	--	--

			14			13
--	--	--	----	--	--	----



--	--	--

				18
--	--	--	--	----

**A**

I	1	2
---	---	---

f	3	4	5	e
---	---	---	---	---

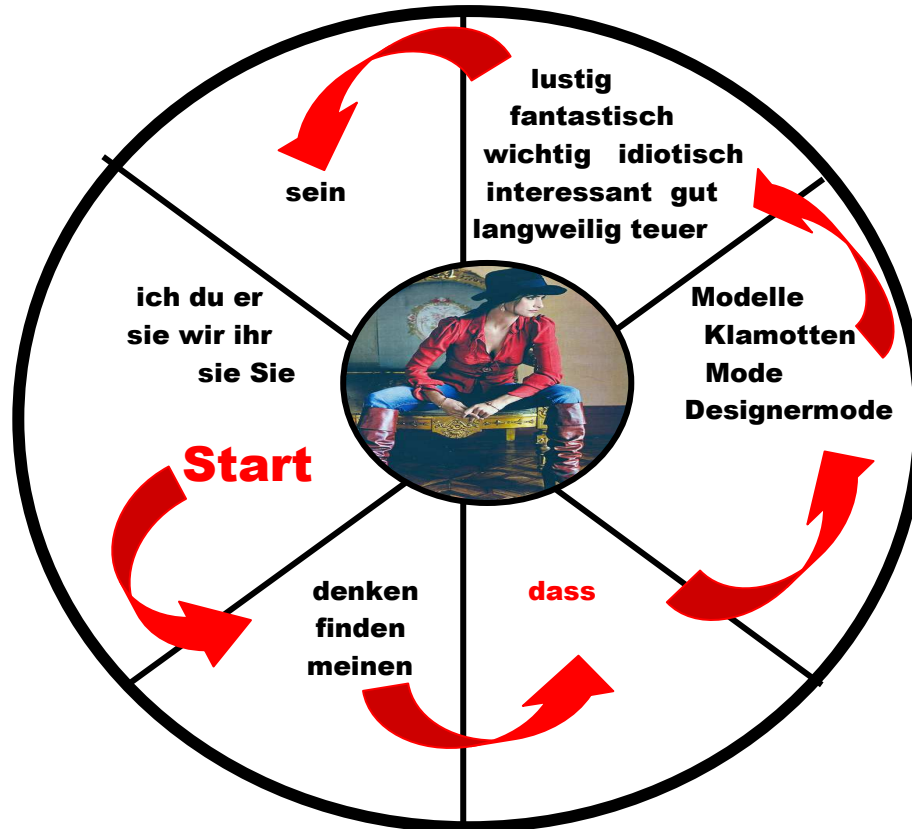
6	a	7	8
---	---	---	---

**B**

9	10	t
---	----	---

11	12	d	13
----	----	---	----

14	i	15	16	17	18	g	?
----	---	----	----	----	----	---	---





## *Ist Mode wichtig?*

Priska, Beate und Inga sind Schülerinnen. Sie beantworten die Frage: „Ist Mode wichtig?“.

### **Gruppe A**

a) Sehen Sie das Video und beantworten Sie die folgenden Fragen. Begründen Sie Ihre Antworten mit Ideen aus dem Video.

1. Was denkt Priska über Mode?
2. Ist Mode wichtig für Priskas Clique?
3. Hat Beate einen eigenen Stil?
4. Und Beates Freunde? Sind sie verschiedene Modetypen? Ist das gut oder schlecht?
5. Wie viel Geld braucht Inga für ihre Kleidung?
6. Was sagt Inga über Jungen? Mögen sie Mode?

b) Vergleichen Sie Ihre Antworten mit Ihrem Partner.

### **Gruppe B**

Kommentieren Sie die folgenden Sätze mit Ihrem Partner.

1. Mode ist wichtig für Jugendliche.
2. Mode ist auch wichtig für meine Clique.
3. Einen eigenen Stil haben ist toll!
4. Es gibt verschiedene Modetypen. Ich respektiere es!
5. Ich brauche viel Geld für meine Kleidung.
6. Mädchen mögen Einkaufen. Die Jungen nicht.

[Selbstentwurf]

## Über Mode sprechen

### Eine Meinung äußern:

Ich finde, dass...  
 Ich denke, dass...  
 Ich meine, dass...  
 Ich mag ... (nicht)  
 Das ist mir egal!  
 Das interessiert mich nicht.

### Adjektive:

modisch / altmodisch	schick
schön / hässlich	witzig
elegant	sportlich
gut /schlecht	toll
langweilig	bequem
lustig	lässig
klein / groß	kurz / lang
idiotisch	fantastisch
teuer / billig	dunkel / hell

### Ausdrücke:

Wir sind verschiedene Modetypen.  
 Wir haben verschiedene Stile.  
 Ich habe meinen eigenen Stil.  
 Ich bin immer modisch!

### Verben:

tragen	kaufen
anziehen	brauchen
shoppen	bezahlen
mögen	respektieren



## Über Mode sprechen

### Eine Meinung äußern:

Ich finde, dass...  
 Ich denke, dass...  
 Ich meine, dass...  
 Ich mag ... (nicht)  
 Das ist mir egal!  
 Das interessiert mich nicht.

### Adjektive:

modisch / altmodisch	schick
schön / hässlich	witzig
elegant	sportlich
gut /schlecht	toll
langweilig	bequem
lustig	lässig
klein / groß	kurz / lang
idiotisch	fantastisch
teuer / billig	dunkel / hell

### Ausdrücke:

Wir sind verschiedene Modetypen.  
 Wir haben verschiedene Stile.  
 Ich habe meinen eigenen Stil.  
 Ich bin immer modisch!

### Verben:

tragen	kaufen
anziehen	brauchen
shoppen	bezahlen
mögen	respektieren



**Apêndices B7**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

# **QUESTIONÁRIO**



**Fevereiro 2009**

**Lê atentamente as seguintes instruções:**

### **INSTRUÇÕES**

**Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação. É um questionário anónimo e confidencial. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.**

**Por favor, sê sincero nas tuas respostas.**

**Obrigada.**

#### **Parte I:**

Encontrarás algumas afirmações. Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

#### **Parte II:**

Completa a afirmação que corresponde à tua opinião, justificando a tua escolha.

#### **Parte III:**

Apresenta as tuas sugestões.

#### **Parte IV:**

Mostra as tuas preferências, assinalando com um **X**, a alternativa que mais te agrada.

Obrigada pela tua colaboração.

A Mestranda:

### Parte I

1. Na aula de hoje foi apresentado um vídeo. Achei o uso do vídeo:

1.____	2.____	3.____
MUITO MOTIVANTE	MOTIVANTE	POUCO MOTIVANTE

2. O vídeo é uma boa forma de me fazer sentir interessado em participar oralmente na aula de Alemão.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

3. O vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

4. As ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para discutir o tema da aula com o meu colega.

1.____	2.____	3.____
CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE

5. A utilização do vídeo fez-me sentir:

1.____	2.____	3.____
MUITO SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL	SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL	POUCO SEGURO NA EXPRESSÃO ORAL

## Parte II

1. Na minha opinião, o vídeo deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ou**

2. Na minha opinião, o vídeo não deveria ser utilizado na sala de aula, porque\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Parte III**

Na próxima vez que se utilizar um vídeo sugiro...

---

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

Diana Sousa

Apêndices B8

Questionário 1º ciclo

Parte I

Afirmção	Resposta	Codificação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
<b>1. Achei o uso do Vídeo:</b>	Muito Motivante	3	6	18	50
	Motivante	2	6	12	50
	Pouco Motivante	1	0	0	0
<b>2.O vídeo faz-me sentir interessado em participar oralmente na aula de Alemão.</b>	Concordo Plenamente	3	5	15	42
	Concordo Parcialmente	2	7	14	58
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>3. O vídeo tornou o tema da aula mais apelativo para mim.</b>	Concordo Plenamente	3	8	24	67
	Concordo Parcialmente	2	4	8	33
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>4. As ideias do vídeo deixaram-me mais à vontade para discutir o tema da aula.</b>	Concordo Plenamente	3	7	21	58
	Concordo Parcialmente	2	5	10	42
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>5. A utilização do vídeo fez-me sentir:</b>	Muito Seguro na Expressão Oral	3	1	3	8
	Seguro na Expressão Oral	2	9	18	75
	Pouco Seguro na Expressão Oral	1	2	2	17

Parte II

Afirmações	freqüência	Porcentagem
Na minha opinião, o vídeo deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula, porque...	11	92
Na minha opinião, o vídeo não deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula, porque...	1	8

Razões Apresentadas

afirmação	Categorias	Frequência
Na minha opinião, o vídeo deveria ser utilizado mais vezes na sala de aula, porque...	o vídeo contribui para a criação de uma atmosfera de aprendizagem agradável	1
	"nos ajuda a perceber melhor o que uma pessoa, quando fala Alemão, diz..."	1
	"... é utilizado poucas vezes e são coisas do nosso dia-a-dia que chamam a nossa atenção."	1
	"o vídeo deixa-me mais confiante para falar em Alemão."	2
	"o vídeo é motivante."	2
	"o vídeo dá ideias para falarmos do tema da aula."	3
	"o vídeo ajuda a melhorar os meus conhecimentos da língua."	3
	os alunos ficam mais atentos..."	4

afirmação		
O vídeo não deveria ser utilizado na sala de aula, porque...	"eu entendo melhor um texto escrito, do que um texto falado."	1

Parte III

Afirmiação	Sugestões	freqüência
Na próxima vez que se utilizar um vídeo sugiro...	"... que se veja o vídeo noutra sala."	1
	"... que o vídeo tenha um som e uma imagem melhores."	4
	"... que se veja mais tempo."	11

**Apêndices B9:** Grelha de Observação: performance do aluno durante a discussão de pares

Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

	O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Alemão com o colega?		O aluno recorre ao uso do Português?		O aluno está empenhado em discutir o tema com o colega?		O aluno demonstra satisfação durante a discussão com o colega?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos										

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações ou colocando questões sobre o seu conteúdo ao colega ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra insegurança a falar o Alemão, recorrendo à língua materna:

-> insegurança: - o aluno hesita constantemente no que tenta dizer  
- o aluno mantém-se silencioso em alguns momentos da discussão  
- o aluno evita a discussão

### Pergunta 4

- o aluno demonstra vontade/determinação em debater com o colega sobre o tema:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão



**Grelha de Observação: performance do aluno durante a discussão de turma**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

	O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Alemão com os colegas?		O aluno recorre ao uso do Português?		O aluno está empenhado em discutir o tema com os colegas?		O aluno demonstra satisfação durante a discussão com os colegas?	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos										

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra insegurança a falar o Alemão, recorrendo à língua materna:

-> insegurança: - o aluno hesita constantemente no que tenta dizer  
- o aluno mantém-se silencioso em alguns momentos da discussão  
- o aluno evita a discussão

### Pergunta 4

- o aluno demonstra vontade/determinação em debater com os colegas sobre o tema:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

## Apêndices B10

### Grelha de Observação 1º ciclo 10ºI

#### Discussão de Turma

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	6	12	50	Motivado
	Não	1	6	6	50	
O aluno fala Alemão com os colegas?	Sim	2	9	18	75	Motivado
	Não	1	3	3	25	
O aluno recorre ao uso do Português?	Sim	1	4	4	33	Motivado
	Não	2	8	16	67	
O aluno está empenhado em discutir o tema do vídeo com os colegas?	Sim	2	8	16	67	Motivado
	Não	1	4	4	33	
O aluno demonstra satisfação durante a discussão com os colegas?	Sim	2	8	16	67	Motivado
	Não	1	4	4	33	

#### Discussão de Pares

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	12	24	100	Motivado
	Não	1	0	0	0	
O aluno fala Alemão com o colega?	Sim	2	7	14	58	Motivado
	Não	1	5	5	42	
O aluno recorre ao uso do Português?	Sim	1	9	9	75	Não motivado
	Não	2	3	6	25	
O aluno está empenhado em discutir o tema do vídeo com o colega?	Sim	2	7	14	58	Motivado
	Não	1	5	5	42	
O aluno demonstra satisfação durante a discussão com o colega?	Sim	2	7	14	58	Motivado
	Não	1	5	5	42	

## Apêndice C1

### Escola Secundária de Ermesinde



Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão 2008/2009

### Action Research: Second Cycle

<b>Class level:</b> 10 <sup>th</sup> G	<b>Trainee:</b> Diana Sousa
<b>Length of lesson:</b> 90 minutes	<b>No. Ss:</b> 29
<b>Lesson no.</b>	<b>Date:</b> 16/05/09
<b>Summary:</b> Application of my Action Research proposal: Revision of vocabulary related to the topic “The Internet”. Film “The Net”: prediction, comprehension and discussion of its plot. Problem solving oral activity.	
<b>Main aims:</b> a) To provide the opportunity to for pupils to develop their confidence when speaking.  b) To develop pupils’ listening skills – initial listening to check predictions; listening more carefully for specific information, in order to do a comprehension exercise and answer some questions orally; listening to deduce ideas from the content of a video.  c) To develop pupils’ speaking skills for fluency in the context of exchanging ideas in class about the content of the video sequence of the film “The Net” and about the influence of the Internet nowadays.  d) To provide “freer” speaking practice and the opportunity to use recently introduced vocabulary in the context of exchanging ideas in groups, in order to solve a problem.	
<b>Subsidiary aims</b> a) To revise the vocabulary related to the topic: “The Internet”. b) To increase pupils’ confidence in listening authentic language (in this lesson the film “The Net”). c) To develop pupils’ reading skills, in the context of reorganising sentences into their correct order.	

d) To provide a speaking production phase, in order to gather data on pupils' motivation to speak in English.

**Target language:**

Target language from the song "Internet Overdose".

Previously taught lexis related to the topic "The Internet and Global Communication":

Website, E-mail, Online, Wireless, Password, Browser, Chatroom, Download, Junk, Webaholic...

**Assessment:**

Feedback from pupils' speech/answers.

**Assumptions:**

Pupils are familiar with most common vocabulary related to the Internet and are able to use it autonomously to talk about this topic.

Pupils are aware of the dangerous that the Internet poses to them and can express their own ideas on it.

**Anticipated problems and possible solutions**

a) Pupils may resort to old tactics when listening/viewing the video sequence. T intends to provide guidance, a time limit and reassurance.

b) Pupils may have difficulty mentioning vocabulary or topics related to the themes. T will encourage them to use synonyms.

c) During pair work / class / group discussion, pupils may have difficulty in reaching conclusions. T intervenes and asks questions, so to orientate them to specific ideas.

d) During group discussion/information exchange, some pupils may not contribute. T intervenes and encourages them to do so.

**Aids:**

Bb, Cards, Picture, Laptop, Datashow, DVD "The Net"

**Lesson rationale:**

In the present lesson, the second cycle of the T's Action Research project is applied.

The research question to be answered has been changed since the first cycle to focus mainly on the importance of **the video as a generator of pupils' motivation to speak in the second language.**

The approach the T has chosen is the content/theme-based instruction (Brown, 2001), which is based on the

principles of automaticity, meaningful learning, intrinsic motivation and communicative competence (*idem*, 2001). Indeed, the intention of the T is to create the possibility to integrate the pupils' four skills, but, more significantly, to develop their speaking fluency, to enhance their motivation to speak and also to focus on meaningful content of a video, in order to provide pupils with an opportunity to explore the theme of the coursebook unit being taught. To sum up, and as Brown points out (2001), the main idea is to "engage curiosity through a challenging topic", in this lesson "The Internet", and to lead them to talk about "real-life issues" and to "improve their linguistic skills".

Therefore, three main concepts are to be taken into account: speaking skills, motivation and video.

The initial problem diagnosed in this class showed that pupils seemed to be reluctant to participate orally. To solve this problem the T planned a lesson that aims at developing pupils' fluency by "allowing the stream of speech to flow" (*ibidem*, 2001). In other words, the T will allow pupils to speak their minds naturally and spontaneously, a strategy that is definitely message-orientated. Pupils are to convey their ideas, by using pre-taught language and the knowledge acquired through their own experiences.

Another problem detected initially was the anxiety pupils feel, when sharing their ideas orally in front of the whole class. To help pupils coping with their embarrassment feelings, the T thought of a lesson, in which the environment invites pupils to communicate freely, without the pressure of having to talk accurately no matter what. For instance, the type of spoken language required (*ibidem*, 2001) is elicited from pupils as if an informal conversation is taking place, which is achieved by the interaction patterns and by the task approach chosen.

Two main interaction patterns are focused. First, the teacher-pupils one. Here, the role of the T throughout the speaking activities is to create a mixture between interactional/transitional dialogue, that allows for negotiation and also an interpersonal dialogue, enhanced by the T's referential/real questions (Lynch, 1996). These questions will influence the quantity of pupils' responses positively.

The T's control is replaced several times during the lesson by a learner-learner interaction, in order to lessen the T's roles of a controller and an organizer. This type of interaction helps to create the safe climate the T referred to before: when talking with each other, pupils don't feel the stress of being evaluated by the T the whole time; They also know that their classmates might not recognise their mistakes; They are able to express a wider range of functions; They give full answers; Finally, group or pair work provides pupils with more opportunities for negotiation (*idem*, 1996).

The idea of the T to create meaningful tasks throughout the lesson is to raise pupils' Motivation, by providing them with visible results, attainable by the interaction between pupils and with the T, in order for them to reach consensus in their opinions. The picture and the video will function as a visual focus, in which the talking will be based (Ur, 1991). With these tasks the T will try, then, to allow pupils to talk as much as possible, to participate evenly, to help pupils focus on relevant utterances and to engage pupils' interest and keep their Motivation high (*idem*, 1991).

The feedback of these tasks is also important. These tasks provide both, learners and the T, with significant data: the T can evaluate how well the class understands the topic/video content being focused and what problematic language is occurring and the learners might be able to recognise their weaknesses and try to improve (Harmer,

1997)

Although the main aim of the T is to enhance pupils' Motivation through the use of video, it is necessary to refer to factors, such as the topic of the lesson, the interaction patterns and the tasks assigned because they might be variables/ resources of Motivation that must be taken into account.

The video is not a method itself but an aid (Tomalin, 1986). It is a source of Motivation (Stemplesky and Tomalin, 1990), when pupils see and listen to real language in use and in a meaningful context and when it is joined with interesting tasks (Harmer, 1997). The learners' interest is aroused by the authenticity of the material presented – provoked by the challenge of trying to understand and enjoy real language - and the combination of movement, sound and image. Moreover, the paralinguistic clues presented provide pupils' with non verbal aspects of the language, which facilitates comprehension (Krashen's "Comprehensible Input" theory). The video, for that reason, is a very good input (Sherman, 2008), which can be used for the development of productive skills, such as speaking.

The video to be showed is a Drama. It offers the possibility for pupils to listen/see language of everyday informal and conversational exchange (idem, 2008) and Interaction - this is common knowledge - is one of the four main competences referred to in the European Language Framework. Drama also offers a stimulus for creative output (tasks and activities) that practise interactive language.

For the design of her lesson plan, the T followed Silva's criteria (2001), which were the main basis for all the choices done by the T and mentioned previously in this rationale. The video presented – "The Net" – will be explored in a way that will maintain an equilibrium between Motivation and information; It will awaken pupils' interest, not only for its content, but also for its aesthetic qualities; It will be adjusted to the Syllabus contents; Its issues will be treated in a logic, concise but exact way, reinforcing the key ideas/language; The length of the video sequence will be appropriate for pupils to comprehend the main events and sufficient for them to have enough time to do the output activities; Finally, the language of the video will be as adequate as possible, something not so easy to control, when the clip is an authentic video and with an heterogeneous class like the 10<sup>th</sup> G class. (To solve this problem the T will exhibit subtitles in the target language, this will unless pupils' aural skills (Sherman, 2008), but will be more challenging for the stronger learners and helpful for the weaker ones).

In terms of the structure of the plan itself, it is based on Silva's "pedagogia do depois", whose principles are supported on the division of three main phases: the pre-, while- and post-viewing.

In the pre-viewing stage, learners are prepared for the actual viewing, by activating their knowledge schemata (Stoller, 1988). The T chose to give learners the chance to predict the content of the video sequence taken from the film "The Net". This will arouse pupils' curiosity and interest (Tomalin, 1986) and allow for more participation (Stoller, 1988).

In the while-viewing phase, pupils are led to view the sequence actively. That is to say, critically. Coupled with the post-viewing phase, the focus on the character and on the plot development will prepare them for the final production phase (idem, 1988).

This last phase is also a stimulus for oral use of the target language, an effective opportunity to provide the

entire class with an immediate shared experience (Kerner, 2008), by reutilising the main information from the video worked in the while and post viewing stages, as well as vocabulary recycled before, in the lead-in. Pupils have to pretend they are in the character's situation. They have to find possible, creative solutions to solve this problem and report it to the whole class. Finally, pupils will be asked to vote on the best solution presented. This will activate and maintain their interest on what their classmates have to say.



<b>Stage</b> <b>Time</b> <b>Interaction</b>	<b>Procedure</b>	<b>Aims</b>	<b>Aids</b>
<b>Lead in</b> Recalling/recycling previously taught vocabulary  (10 min.)  T→Ss      T→Ss	a) T greets pupils and checks attendance.  b) T asks pupils what they have been talking about (“The Internet”).  c) T tells pupils she will check their knowledge on this topic.  d) T sticks some words on the Bb, such as “Website”, and their definitions at random. Pupils have to match each word to its meaning.  e) Class feedback. T and pupils correct the exercise together orally.	a) To get in contact with pupils and create a good atmosphere in classroom.  b-d) To set the scene / To arouse pupils’ interest/motivation/call their attention; get pupils focussed on the topic of the lesson. To activate knowledge schemata /recall previously taught vocabulary that pupils might find useful later.  e) Designed to check pupils’ achievement of the task.	Bb Cards
<b>Pre-viewing</b> Predicting content (10 min.)  T→ Ss	a) T tells pupils they will watch a sequence of a film.  b) T explains she will stick a picture of the main character and some names, professions and nationalities on the Bb. They have to decide which is her real name, job and nationality and justify their answers.	a-d) To prepare pupils for the task and to provide them with instructions. To develop the strategy of prediction to make eventual viewing more manageable. To value pupils contributions. For pupils to exchange ideas orally and to reach agreement.	Bb Picture Cards

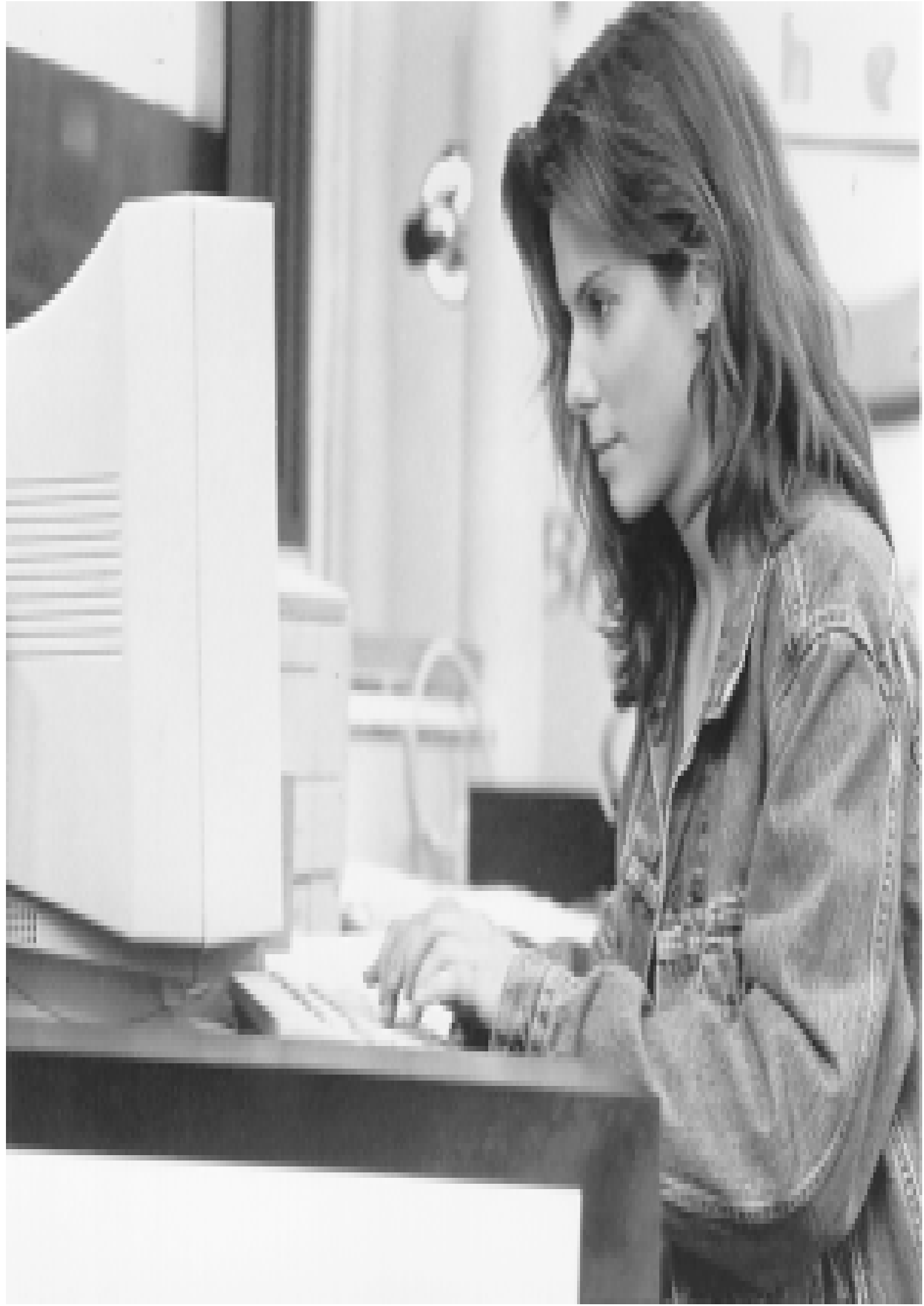
	<p>c) T emphasizes the fact that all pupils should reach the same final conclusion.</p> <p>d) Taking into account who the character might be, pupils should also predict what her story will be like.</p>		
<p><b>While-viewing</b> (10 min.)</p> <p>Checking predictions</p> <p>T→Ss</p> <p>T→Ss</p>	<p>a) Pupils are going to watch the video and check if their predictions were correct.</p> <p>b) T reassures pupils they don't have to understand every word. They only have to check for their ideas.</p> <p>c) Class feedback. T and pupils discuss together if their ideas were correct.</p>	<p>a-b) To provide pupils with a reason to view the video sequence and to reassure them about the task. To establish the listening/viewing mode.</p> <p>c) To check pupils' achievement of the task.</p>	<p>Laptop Datashow DVD</p>
<p><b>Post-viewing</b> (15 min.)</p> <p>T→ Ss</p> <p>Reordering events</p> <p>T→Ss</p>	<p>a) T tells pupils they will now work in pairs.</p> <p>b) T distributes sentences about what happens in the second part of the video sequence. Pupils have to watch this part and reorganise the sentences in the correct order.</p> <p>c) Class feedback. T elicits answers from pupils and shows the correction of the exercise by means of an OHT.</p>	<p>a-b) To prepare pupils for the task ahead.</p> <p>c) Designed to check pupils' understanding of the events of the video sequence. For learners to</p>	<p>Laptop Datashow DVD Cards with sentences</p>

		have a written record of these events, so that they can use it later.	
<p><b>Focus on speaking</b> (25 min)</p> <p>T→Ss</p> <p>Exchanging information about the Internet</p> <p>T→Ss</p> <p>Problem Solving</p> <p>Ss↔Ss</p>	<p>a) T asks pupils some questions about the video sequence they saw orally:</p> <p>e.g. “What is the main message of the film?” “How is the theme “the Internet” approached?” “To what extent do you agree with the ideas stated in the film?” “Can you be exposed to dangers while using the Internet?” “What type of threats can you be exposed to?” “Is the Internet mainly a bad thing?”...</p> <p>b) T tells pupils they have to imagine that they are in Angela’s situation (Hackers invaded pupils’ computer system and made them disappear from governmental files. All learners lost their identity).</p> <p>c) Pupils now have to discuss in groups of four how they would solve this situation. They have to present at least three different solutions.</p> <p>d) T reminds pupils that everyone must participate in order to reach conclusions.</p> <p>e) T sets time limit (10 min.).</p>	<p>a) To bridge the film message and the topic of today’s lesson. To emphasize some advantages and disadvantages of the Internet. To create an opportunity for pupils to talk about their own experiences and to recall/value their knowledge on the topic “The Internet”.</p> <p>b-e) To explain and prepare pupils for the activity ahead and to raise awareness of the importance of oral participation.</p>	

<p>Presenting conclusions</p> <p>T ↔ Ss</p>	<p>f) Pupils discuss in groups. T monitors. T intervenes if necessary to encourage pupils to find solutions.</p> <p>g) Feedback. Each group presents their solutions in turn orally.</p> <p>h) T asks pupils to vote on the better solution presented by the groups.</p>	<p>e) For pupils to exchange ideas and reach conclusions orally. For T to check language being used during the activity, to monitor individual contributions and make note of problems.</p> <p>g-h) To check task achievement; To maximise pupils' contributions.</p>	
<p><b>Questionnaire</b></p> <p>(15 min.)</p> <p>T → Ss</p>	<p>a) T hands out a questionnaire, reads instructions with pupils and explains possible doubts.</p>	<p>a) For T to gather data on pupils' personal opinions about the oral task done previously.</p>	<p>questionnaires</p>
<p><b>Summary</b></p> <p>(5 min.)</p> <p>T → Ss</p>	<p>T writes summary of the lesson on the Bb.</p>	<p>To highlight the most important information provided in today's lesson.</p>	<p>Bb</p>
<p><b>Contingency plan</b></p>	<p>If time to spare: T asks pupils some questions about the activity.</p> <p>If short of time: Leave questionnaire to next lesson.</p>		

## Bibliography:

- Almeida, T., Sousa, T. e Araújo, P. (2008), *Links: Inglês 10º ano*, 1ª Edição, Porto Editora, Porto;
- Barros, V. e Barros, L. (2007), *Sixteen +: Inglês 10º ano*, 1ª Edição, Porto Editora, Porto;
- Brown, H. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2ª Edição, Longman, New York;
- Gonçalves, M. e Torres, A. (2007), *Log in*, 1ª Edição, Areal Editores, Perafita;  
<http://images.google.pt/imghp?hl=pt-PT&tab=wi>
- Harmer, J. (1997), *How to Teach English*, Longman, New York;
- Kerner, T. (2008), *Using Video to Increase Language Performance*. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3d/5e/84.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/5e/84.pdf)
- Lynch, T. (1996), *Communication in the Language Classroom*, University Press, Oxford;
- Ribeiro, E. (2002). Do Cinema e Audiovisual na Escola. *A Página*, 110, 46. Recuperado em 2008, Dezembro 30, de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1755>;
- Sherman, J. (2008). *Using Authentic Video in the Language Classroom*, 3ª Edição, University Press, Cambridge;
- Silva, B. (2001) *Questionar os Pressupostos da Utilização do Audiovisual no Ensino: Audiovisual/Rendimento da Aprendizagem/Democratização do Ensino. Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: actas". Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Versão Electrónica. Recuperado em 2008, Janeiro 30, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/530/1/BentoSilva.pdf>*
- Stemplesky, S. e Tomalin, B. (1990), *Video in Action*, 1ª Edição, University Press, Cambridge;
- Stoller, F. (Março, 1988), *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf)
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV & Radio in the English Class: An introductory guide*. London. Macmillan;
- Ur, P. (1991), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. University Press, Cambridge;



- f) Angela receives mail from a friend.
- h) She tells her friend she is going on holiday to Mexico.
- a) Her friend dies.
- b) She sees her friend's diskette a second time.
- c) She is on holiday. She tries to go back to her hotel room but she is not allowed to.
- e) A woman calls her Ruth Marx.
- j) The woman tells her to use the name Ruth Marx to sign some documents.
- g) She comes back and finds out that another woman is using her name and that she is trying to sell her house.
- i) A man accesses her personal files from his computer, changes her name to Ruth Marx and creates a new criminal record for her.
- d) Angela runs away from the police.

**Apêndice C2**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**QUESTIONÁRIO**

**Maior 2009**



**Lê atentamente as seguintes instruções:**

## **INSTRUÇÕES**

**Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação. É um questionário anónimo e confidencial. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.**

**Por favor, sê sincero nas tuas respostas.**

**Obrigada.**

### **Parte I:**

Encontrarás algumas afirmações, relativamente ao vídeo que visionaste na aula de hoje.

Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

### **Parte II:**

Encontrarás algumas afirmações, relativamente à tua evolução desde a primeira vez que um vídeo foi apresentado na aula de Inglês.

Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

### **Parte II:**

Completa a afirmação que corresponde à tua opinião, justificando a tua escolha.

Obrigada pela tua colaboração.

A Mestranda:  
Diana Sousa

## Parte I

Tendo em consideração que, na aula de hoje, visionei uma sequência do filme “The Net”...

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Considero que o vídeo foi muito motivante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero que o conteúdo do vídeo foi muito interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que o vídeo me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Julgo que as ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar em Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Parte II

Tendo em consideração que já anteriormente havia visionado uma sequência da série de televisão “ER: Emergency Room”, na aula de Inglês...

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Sinto que a minha competência para falar em Inglês melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acredito que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, em que me sinto confortável em falar à frente de toda a turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que já me sinto mais à vontade para me voluntariar para falar em Inglês, quando estou a visualizar um vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creio que já não tenho receio de errar ao falar Inglês perante os meus colegas de turma, quando estou a visualizar um vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que agora me consigo expressar melhor em Inglês, quando visualizo um vídeo na aula de Inglês.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Julgo gostar mais das aulas com Vídeo, do que das aulas sem Vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Parte III

1. Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Inglês, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ou**

2. Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Inglês, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela tua colaboração!**

Diana Sousa

Apêndice C3

Questionário 2º Ciclo 10ºG

Parte I

Afirmção	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
1. Considero que o vídeo foi muito motivante	Concordo Plenamente	4	9	36	36
	Concordo Parcialmente	3	15	45	60
	Discordo Parcialmente	2	1	2	4
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
2. Considero que o conteúdo do vídeo foi muito interessante	Concordo Plenamente	4	10	40	40
	Concordo Parcialmente	3	15	45	60
	Discordo Parcialmente	2	0	0	0
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
3. Penso que o vídeo me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de Inglês	Concordo Plenamente	4	7	28	28
	Concordo Parcialmente	3	12	36	48
	Discordo Parcialmente	2	6	12	24
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
4. Creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim	Concordo Plenamente	4	8	32	32
	Concordo Parcialmente	3	14	42	56
	Discordo Parcialmente	2	3	6	12
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
5. Julgo que as ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar Inglês	Concordo Plenamente	4	7	28	28
	Concordo Parcialmente	3	13	39	52
	Discordo Parcialmente	2	5	10	20
	Discordo Totalmente	1	0	0	0

Parte II

Afirmção	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
1. Sinto que a minha competência para falar Inglês melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula	Concordo Plenamente	4	2	8	8
	Concordo Parcialmente	3	13	39	52
	Discordo Parcialmente	2	10	20	40
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
2. Acredito que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, em que me sinto confortável em falar à frente de toda a turma	Concordo Plenamente	4	8	32	32
	Concordo Parcialmente	3	8	24	32
	Discordo Parcialmente	2	8	16	32
	Discordo Totalmente	1	1	1	4
3. Penso que já me sinto mais à vontade para me voluntariar para falar em Inglês, após visualizar um vídeo	Concordo Plenamente	4	4	16	16
	Concordo Parcialmente	3	14	42	56
	Discordo Parcialmente	2	6	12	24
	Discordo Totalmente	1	1	1	4
4. Creio que já não tenho receio de errar ao falar Inglês perante os meus colegas de turma, após visualizar um vídeo	Concordo Plenamente	4	4	16	16
	Concordo Parcialmente	3	9	27	36
	Discordo Parcialmente	2	12	24	48
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
5. Sinto que agora me consigo expressar melhor em Inglês, quando visualizo um vídeo na aula	Concordo Plenamente	4	4	16	16
	Concordo Parcialmente	3	12	36	48
	Discordo Parcialmente	2	8	16	32
	Discordo Totalmente	1	1	1	4
6. Julgo gostar mais das aulas com vídeo, do que das aulas sem vídeo	Concordo Plenamente	4	16	64	64
	Concordo Parcialmente	3	9	27	36
	Discordo Parcialmente	2	0	0	0
	Discordo Totalmente	1	0	0	0

Parte III

Afirmações	frequência	Porcentagem
Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Inglês, porque...	20	80
Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Inglês, porque...	5	20

afirmação	Categorias	Frequência
Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Inglês, porque...	"... os alunos interagem mais uns com os outros e também com a professora."	1
	"torna as aulas mais interessantes e apelativas."	1
	"faz com que nos sintamos mais à vontade."	2
	"torna o ambiente mais "familiar" e confortável".	2
	"aprendi mais expressões e palavras."	3
	"é uma forma de estar mais atento."	5
	"aumenta a participação."	6
	"o vídeo é algo diferente."	7
	"com o vídeo compreendi melhor o tema da aula."	12
	"o vídeo é motivante."	20

afirmação	Categorias	Frequência
Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Inglês, porque...	"não gosto muito de falar em Inglês..."	1
	"não consegui perceber o que era dito nos vídeos."	2
	"não sei falar Inglês."	2
	"sinto-me ansioso, quando tento falar em Inglês."	2
	"não me sinto à vontade a falar Inglês..."	2
	"não tenho confiança nas minhas capacidades para falar Inglês."	4

**Apêndice C4: Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Fase da aula: Pre-viewing

		O aluno menciona/prediz o conteúdo do vídeo?		O aluno fala Inglês?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Speaking</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão



**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: While-viewing

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Inglês?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Speaking</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo ao colega ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: Post-viewing

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Inglês?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema/conteúdo do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Speaking</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: Focus on Speaking

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Inglês?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Speaking</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua inglesa, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Inglês, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

Grelha 10ºG 2º ciclo

Apêndice C5

Grelha 10ºG 2º ciclo

Pre-viewing

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/prediz o conteúdo do vídeo?	Sim	2	18	36	72	Motivado
	Não	1	7	7	28	
O aluno fala Inglês?	Sim	2	8	16	32	Não Motivado
	Não	1	17	17	68	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?	Sim	2	18	36	72	Motivado
	Não	1	7	7	28	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	15	30	60	Motivado
	Não	1	10	10	40	

While-viewing

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	14	28	56	Motivado
	Não	1	11	11	44	
O aluno fala Inglês?	Sim	2	15	30	60	Motivado
	Não	1	10	10	40	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?	Sim	2	15	30	60	Motivado
	Não	1	10	10	40	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	15	30	60	Motivado
	Não	1	10	10	40	

Post-viewing

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	25	50	100	Motivado
	Não	1	0	0	0	
O aluno fala Inglês?	Sim	2	8	16	32	Não Motivado
	Não	1	17	17	68	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema/conteúdo do vídeo?	Sim	2	8	16	32	Não motivado
	Não	1	17	17	68	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	8	16	32	Não motivado
	Não	1	17	17	68	

Focus on Speaking

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Percentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	11	22	44	Não motivado
	Não	1	14	14	56	
O aluno fala Inglês?	Sim	2	18	36	72	Motivado
	Não	1	7	7	28	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema/conteúdo do vídeo?	Sim	2	15	30	60	Motivado
	Não	1	10	10	40	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	18	36	72	Motivado
	Não	1	7	7	28	



### Escola Secundária de Ermesinde



Mestrado em Ensino do Inglês e Alemão 2008/2009

<b>Schule:</b> Escola Secundária de Ermesinde <b>Datum:</b> Dienstag, den 12. Juni 2009 <b>Klasse:</b> 10. I <b>Referendarin:</b> Diana Sousa	<b>Stufe:</b> 2 <b>Einheit:</b> Teil 3: Freizeit, Umwelt und <i>Wellness</i> <b>Stunde Nr.:</b> <b>Buch:</b> <i>Deutsch: Einfach toll! 1</i>
--	---

#### **Thema der Einheit:**

„Musik und Gefühle“

#### **Thema der Stunde:**

Ein Radio, Lieder, Kärtchen, ein Spiel (Pantomime), Fotos, Arbeitsblätter, eine Klassenstatistik und ein Video („Die Musik meines Lebens“) als Mittel, um den Wortschatz und die Redemittel bezüglich „Musik und Gefühle“ zu wiederholen, zu erweitern und selbständig zu benutzen.

#### **Ziel(e) der Stunde:**

Am Ende der Stunde sollen die Schüler in der Lage sein, über seine Lieblingsmusikstile /-sänger / -sängerinnen / -bands im Plenum zu sprechen, indem sie den Wortschatz und die Redemittel zu den Themen „Musik“ und „Gefühle“ selbständig benutzen.

#### **Voraussetzungen:**

Die Ss kennen schon Wortschatz über Musik und Gefühle.

#### **Grammatik:**

##### **Wiederholung der Verben:**

ausruhen, denken, faulenzten, finden, fühlen, glauben, hören, können, machen, meinen, mögen, sein, spielen, tanzen, treffen, wollen

##### **Wiederholung der Adjektive:**

böse, froh, gut, laut, leise, lustig, müde, romantisch, schlecht, traurig, wild

##### **Wiederholung der Adverbien:**

(fast) immer, (nicht) gern, gar nicht, nie, sehr

<p><b>Sprechhandlungen:</b></p> <p>Über Musik sprechen  Gefühle benennen  Meinung äußern  Möglichkeit ausdrücken  Eine Meinung vom Partner erbitten  Vorlieben äußern  Gefallen ausdrücken  Gründe nennen</p>	<p><b>Redemittel:</b></p> <p>Ich höre Musik von... / Ich finde die Musik...  Ich fühle mich traurig / böse,... / Ich bin (fast) immer / nie gut gelaunt.  Ich denke, dass... / Ich finde, dass...  Sie können... / sie kann... / Vielleicht hört sie...  Was denkst du? Soll ich das sagen? Was können wir sagen? Welche Musik mag sie? Mag sie...?  Ich mag... sehr / gar nicht / (nicht) gern ..., weil/denn...</p>
---	---

<p><b>Wortschatz:</b></p> <p><b>Nomen</b></p> <p>e Band, -s  e klassische Musik  e Musik (sing.)  e Popmusik  e Rockmusik  e Sängerin, -nen  e Tanzmusik  r Fan, -s  r Hip Hop  r Hit, -s  r Jazz  r Lärm, (o. P.)  r Musikstil, -e  r Sänger, -  e Schlagermusik  s Hobby, -s  s Interesse, -n  s Musical, -s</p> <p><b>Adjektive</b></p> <p>böse  froh  gut  laut  leise  lustig  müde  populär  romantisch  schlecht  traurig  wild</p>
--

**Verben**

ausruhen  
denken  
faulenzten  
finden  
fühlen  
glauben  
hören  
können  
machen  
meinen  
mögen  
sein  
spielen  
tanzen  
treffen  
wollen

**Adverbien**

(fast) immer  
(nicht) gern  
gar nicht  
nie  
sehr

**Materialien:**

Tafel, Radio, Lieder, Kärtchen, Fotos, AB, Folien, Computer, Datashow

**Evaluationsverfahren:**

Während der Aktivitäten beobachtet die L die Schwierigkeiten der Ss;  
Wenn die Ss ins Heft schreiben.  
Während der Kontrolle der Übungen;



Artikulation Phase	Strategien/Aktivitäten Kommentar	SFA	Fertigkeiten	Material Medien
<b>Einstieg / Motivation</b>	<p>Die L zeigt ein Radio und sagt den Ss, dass sie das Thema der Stunde erraten sollen. („Musik“, „Radio“...)</p> <p>Die L sagt den Ss, dass sie über Musik sprechen werden und klebt die Satz „über Musik sprechen“ an die Tafel.</p> <p>Das Ziel dieser Phase ist, das Interesse der Ss zu wecken, den Wortschatz zu dem Thema „Musik“ zu wiederholen und das Vorwissen der Ss zu aktivieren.</p>	Plenum	Sp	Radio Kärtchen Tafel
Redemittel und Wortschatz  <b>Über Musik sprechen</b>	<p>Die L erklärt die Ss, dass sie verschiedene Fragen über Musik stellen können und klebt die Frage „Welche Musik hören/mögen Sie?“ an die Tafel und fragt die Ss die Bedeutung dieses Satzes.</p> <p>Dann fragt die L die Ss, wie sie das beantworten können („Ich höre/mag...“) und klebt den Satz an die Tafel.</p> <p>Danach sagt die L, dass die Ln heute neue Musikstile lernen werden.</p> <p>Sie sollen verschiedene Lieder hören und die Stile identifizieren („Popmusik“, „Rockmusik“, „Schlagermusik“, „Hip Hop“ und „klassische Musik“).</p> <p>Die L klebt Kärtchen mit den Musikstilen gegenüber vor dem Satz „Ich höre/mag...“.</p> <p>Ich höre/mag   Popmusik   Rockmusik</p>	Plenum        Plenum	Sp        HV	Tafel Kärtchen       Radio Kärtchen Tafel

	<p>  Schlagermusik   Hip Hop   klassische Musik</p> <p>Die L erklärt auch, dass die Ln diese Antwort mit Adverbien ergänzen können.</p> <p>Alle Adverbien werden geklebt und ihre Bedeutung werden erklärt.</p> <p>Ich höre/mag   Popmusik   Rockmusik   Schlagermusik   Hip Hop   klassische Musik } sehr / (nicht) gern / gar nicht</p> <p>Das Ziel dieser Phase ist, das Vorwissen der Ss zu aktivieren und die Redemittel und den Wortschatz bezüglich Musikstile zu wiederholen und zu erweitern.</p>	Plenum	Sp	Kärtchen Tafel
<p><b>Über Gefühle sprechen</b></p>	<p>Die L sagt, dass die Musikstile, die wir hören, unsere Gefühle zeigen können und klebt den Satz „über Gefühle sprechen“ an die Tafel.</p> <p>Sie erklärt weiter: Die Ln werden Gefühle, die sie schon gelernt haben wiederholen.</p> <p>Sie fragt die Ln, wie sie „Como se sente?“ auf Deutsch sagen können und klebt die Frage „Wie fühlen Sie sich?“ an die Tafel.</p> <p>Dann fragt die L die Ss, wie Sie das beantworten können („Ich fühle mich...“) und klebt den Satz an die Tafel.</p> <p>Falls es Zeit dazu gibt, spielen die Ln eine Pantomime, indem sie einige Adjektive spielen. Die anderen sollen die Wörter raten.</p> <p>z.B. „böse“, „froh“, „müde“, „wild“.</p> <p>Alle Adjektive werden geklebt und ihre Bedeutung werden erklärt.</p> <p>Ich fühle mich...   böse   froh   lustig   müde   romantisch</p>	Plenum	Sp	Kärtchen Tafel

	<p>  traurig   wild</p> <p>Das Ziel dieser Phase ist, das Vorwissen der Ss zu aktivieren und die Redemittel und den Wortschatz bezüglich Gefühle zu wiederholen und zu erweitern.</p>			
<p><b>Erarbeitung</b></p> <p><b>Vor dem Video</b></p> <p>Spekulieren</p>	<p>Die L sagt den Ss, dass Sie ein Video sehen werden.</p> <p>Dann verteilt die L die Fotos der Figuren des Videos. Die Ss sollen über die Figuren (z. B. über ihre Namen) und über den Inhalt des Videos spekulieren.</p> <p>Hier motiviert die L die Ss, um das Video zu sehen.</p>	Plenum	Sp	Fotos
<p><b>Während des Videos</b></p> <p>Globalverstehen</p>	<p>Nach dem ersten Sehen sagen sie, ob das, was sie vorher gesagt haben, im Video steht.</p> <p>Hier üben die Ss ihre Hör- und Sehverstehensfertigkeiten.</p> <p>Die L fragt die Ss, was sie gut verstanden haben. (Die Ln sollen einige W-Fragen mündlich antworten).</p> <p>Bei dieser Übung geht es um das globale Verstehen anhand von W-Fragen.</p> <p>Hier hat die L die Möglichkeit, das Verstehen der Ss bezüglich des Videos zu überprüfen.</p>	Plenum       Plenum	HV/SV       Sp	Datashow Computer
<p><b>Nach des Videos</b></p> <p>Ordnung des Inhalts des Videos</p>	<p>Danach verteilt die L einige Sätze. Die L erklärt dass, die Ss das Video noch einmal sehen werden, um diese Sätze in die richtige Reihenfolge zu setzen.</p> <p>Die L liest die Sätze mit den Ln und erklärt mögliche Zweifeln.</p> <p>Hier geht es um die Entnahme von spezifischen</p>	PA	SV/HV/ Sp	Sätze

<p>„Wer hört was?“</p>	<p>Informationen.</p> <p>Die Korrektur erfolgt im Plenum.</p> <p>Jetzt sollen die Ss in dem Register des Inhalts des Videos nachschlagen, um die Lieblingsmusikstile der Figuren zu erraten.</p> <p>Die Korrektur erfolgt im Plenum. (Die Ln sehen einen zweiten Teil des Videos und sagen, ob was sie gesagt haben richtig ist).</p>	<p>PA</p>	<p>LV/SV</p>	<p>Sätze Datashow Computer</p>
<p><b>Freie Anwendung</b></p> <p>Über Musik und Gefühle sprechen</p>	<p>Jeder Ss spricht im Plenum über seine/ihre Lieblingsmusikstile / -sänger / -sängerinnen / -bands und präsentiert Gründe für diese Vorliebe. Eine Klassenstatistik wird dabei erstellt.</p> <p>Hier geht es um, die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Ss. Sie haben auch die Möglichkeit, über ihre persönlichen Erfahrungen zu sprechen. Ein Bezug zu der Realität der Ss wird hergestellt.</p> <p>L schreibt den Stundeninhalt an die Tafel.</p>	<p>EA</p> <p>Plenum</p>	<p>Sp</p> <p>Sch</p>	<p>Klassenstatistik</p> <p>Tafel</p>
<p><b>Fragenbogen</b></p>	<p>Die L teilt Fragebogen aus, liest das mit den Ssn und klärt mögliche Zweifel.</p> <p>Die L betont, dass die Ss ehrlich sein sollen.</p> <p>Hier haben die Ss die Möglichkeit, ihre Meinung zu äußern. Die L kann ihre Bemerkung / Notizen mit den Antworten der Ss vergleichen.</p>	<p>EA</p>	<p>Sch</p>	<p>Fragenbogen</p>
<p><b>Extra Aktivitäten</b></p>	<p>Falls es Zeit dazu gibt: Die L spricht mit den Ssn auf Portugiesisch über die Aktivität die Sie gemacht haben.</p>			

## Bibliographie:

- Barros, Luísa, (s.d.) *Bildwörterbuch: Dicionário de Alemão em Imagens*, Porto Editora, Porto;
- Brown, H. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, 2ª Edição, Longman, New York;
- Demme, S., Funk, H. & Kuhn, C. (2005), *Studio D*, Cornelsen Verlag, Berlin;
- Franco, Irtraud, Vilela, Margarida und Lapa, Carlos (1999), *Deutsch? Aber Ja2!*, 1ª Edição, Porto Editora, Porto;
- [http://wiki.zum.de/Video\\_im\\_DaF-Unterricht](http://wiki.zum.de/Video_im_DaF-Unterricht)
- Jenkis-Krumm, E., Rabl, E. & Weber, R. (2008), *Team Deutsch 1*. Klett, Slowakei;
- Jin, Friederike & Rohrmann, Lutz (2008), *Prima: Deutsch für Jugendliche*, 1ª Edição, Cornelsen Verlag, Berlin;
- Kerner, T. (2008), *Using Video to Increase Language Performance*. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/3d/5e/84.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3d/5e/84.pdf)
- Kopp, Gabriele und Büttner, Siegfried (2008), *Planet Kursbuch A1*, 1ª Edição, Hueber, Ismaning, Deutschland;
- Kopp, Gabriele und Frölich, Konstanz (2004), *Ping Pong 1*, 1ª Edição, Hueber, Ismaning, Deutschland;
- Lynch, T. (1996), *Communication in the Language Classroom*, University Press, Oxford;
- Silva, B. (2001) *Questionar os Pressupostos da Utilização do Audiovisual no Ensino: Audiovisual/Rendimento da Aprendizagem/Democratização do Ensino. Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia: actas". Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Versão Electrónica. Recuperado em 2008, Janeiro 30, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/530/1/BentoSilva.pdf>*
- Stemplesky, S. e Tomalin, B. (1990), *Video in Action*, 1ª Edição, University Press, Cambridge;
- Stoller, F. (Março, 1988), *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages. Recuperado em 2009, Janeiro 03, de [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1d/bd/42.pdf)
- Tomalin, B. (1986). *Video, TV & Radio in the English Class: An introductory guide*. London. Macmillan;
- Vilela, Margarida & Lapa, Carlos (2003), *Deutsch: Einfach toll!*, 1ª Edição, Porto Editora, Porto;



## Drehbuch des Videos:

### Die Musik meines Lebens

Musik hören alle Jugendlichen gern. Aber was hören deutsche Teens am liebsten?

Ich spiele Gitarre in einer Band mit meinen besten Freunden. Ich bin immer wild und fühle mich fast immer böse. Ich höre Hits von bekannten Rockgruppen, wie die Rolling Stones.

**Christiane, 17**



Ich lerne seit 12 Jahren Musik. Wenn ich müde bin oder Probleme habe, spiele ich Beethoven oder Mozart am Klavier. Aber wenn ich mich lustig finde, höre ich etwas anderes. Ich höre Musik mit vielen Reimen. Ich höre Hip Hop und klassische Musik.

**Kerbjä, 15**



Wie alle Jugendliche mag ich Musik, aber sie darf nicht zu laut sein. Meine Lieblingsstars sind fast alle ausländischer. Ich finde ihre Liebeslieder so romantisch! Ich mag Popmusik gern.

**Sarah, 16**



Im Moment lerne ich Gitarre und mache ich Musik mit meinen Freunden. Wir spielen in Hochzeiten. Alle Leute tanzen und sind gut gelaunt, wenn wir unsere Musik spielen. Wir spielen Schlagermusik.

**Anna, 18**

# Sprechen

Wie heißen sie?

Was denken Sie? Begründen Sie Ihre  
Antworten.

Sarah

Anna

Christiane

Katja











- c) Christiane spielt Gitarre in einer Band.
- h) Christiane ist wild und fast immer böse.
- g) Sarah mag zu laute Musik gar nicht.
- d) Sarah mag Liebeslieder.
- i) Katja lernt seit 12 Jahren Musik.
- e) Wenn Katja müde oder Probleme hat, spielt sie Beethoven und Mozart am Klavier.
- a) Wenn Katja sich lustig fühlt, hört sie Musik mit vielen Reimen.
- f) Anna lernt Gitarre und macht Musik mit ihren Freunden.
- b) Wenn Anna in Hochzeiten spielt, tanzen alle Leute.



## Sprechen

Welche sind Christianes, Sarahs, Katjas und Annas Lieblingsmusikstile?  
Was denken Sie? Begründen Sie Ihre Antworten.



Christiane, 17

Sarah, 16



Katja, 15



Anna, 18



Sehen Sie sich das Video und korrigieren Sie Ihre Antworten.

## Und Sie?

Welche Musik mögen Sie sehr?  
Welche Musik hören Sie gar nicht?  
Welche sind Ihre Lieblingsmusikstile?  
Und Ihre Lieblingslieder und -Sängerinnen?  
Erklären Sie, warum Sie sie (nicht) gern hören!



**Apêndice C7**

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**Escola Secundária de Ermesinde**

**Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**QUESTIONÁRIO**

**Maio 2009**

**Lê atentamente as seguintes instruções:**

## **INSTRUÇÕES**

**Este questionário é parte integrante de um projecto de investigação. É um questionário anónimo e confidencial. Peço a tua colaboração, de uma forma séria e atenta.**

**Por favor, sê sincero nas tuas respostas.**

**Obrigada.**

### **Parte I:**

Encontrarás algumas afirmações, relativamente ao vídeo que visionaste na aula de hoje.

Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

### **Parte II:**

Encontrarás algumas afirmações, relativamente à tua evolução desde a primeira vez que um vídeo foi apresentado na aula de Alemão.

Assinala com um **X** a alternativa que melhor corresponde ao que pensas.

### **Parte II:**

Completa a afirmação que corresponde à tua opinião, justificando a tua escolha.

Obrigada pela tua colaboração.

A Mestranda:

**Parte I**

Tendo em consideração que, na aula de hoje, visionei uma sequência o vídeo „Was können wir zusammen machen?“

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Considero que o vídeo foi muito motivante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Considero que o conteúdo do vídeo foi muito interessante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que o vídeo me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de Alemão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Julgo que as ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar em Alemão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Parte II

Tendo em consideração que já anteriormente havia visionado o vídeo „Ist Mode Wichtig?“ na aula de Alemão...

	Concordo Plenamente	Concordo Parcialmente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
1. Sinto que a minha competência para falar na língua alemã melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acredito que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, em que me sinto confortável em falar à frente de toda a turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Penso que já me sinto mais à vontade para me voluntariar para falar em Alemão, quando estou a visualizar um vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Creio que já não tenho receio de errar ao falar Alemão perante os meus colegas de turma, quando estou a visualizar um vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto que agora me consigo expressar melhor em Alemão, quando visualizo um vídeo na aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Julgo gostar mais das aulas com vídeo, do que das aulas sem vídeo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Parte III

1. Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Alemão, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Ou**

2. Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Alemão, porque

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Muito obrigada pela tua colaboração!**  
Diana Sousa

Apêndice C8

Questionário 2º Ciclo 10ªT

Parte I

Afirmção	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
<b>1. Considero que o vídeo foi muito motivante</b>	Concordo Plenamente	4	7	28	64
	Concordo Parcialmente	3	3	9	27
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>2. Considero que o conteúdo do vídeo foi muito interessante</b>	Concordo Plenamente	4	7	28	64
	Concordo Parcialmente	3	4	12	36
	Discordo Parcialmente	2	0	0	0
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>3. Penso que o vídeo me fez sentir mais interessado em participar oralmente na aula de Alemão</b>	Concordo Plenamente	4	3	12	27
	Concordo Parcialmente	3	7	21	64
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>4. Creio que o vídeo tornou o tema da aula muito mais apelativo para mim</b>	Concordo Plenamente	4	8	32	73
	Concordo Parcialmente	3	3	9	27
	Discordo Parcialmente	2	0	0	0
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>5. Julgo que as ideias apresentadas no vídeo fizeram com que eu me sentisse mais à vontade para falar Alemão.</b>	Concordo Plenamente	4	4	16	36
	Concordo Parcialmente	3	6	18	55
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0

Parte II

Afirmção	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem
<b>1. Sinto que a minha competência para falar Alemão melhorou desde a primeira vez que vi um vídeo na aula</b>	Concordo Plenamente	4	4	16	36
	Concordo Parcialmente	3	6	18	55
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>2. Acredito que o vídeo proporciona uma atmosfera agradável, em que me sinto confortável em falar à frente de toda a turma</b>	Concordo Plenamente	4	5	20	45
	Concordo Parcialmente	3	5	15	45
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>3. Penso que já me sinto mais à vontade para me voluntariar para falar em Alemão, após visualizar um vídeo</b>	Concordo Plenamente	4	2	8	18
	Concordo Parcialmente	3	7	21	64
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	1	1	9
<b>4. Creio que já não tenho receio de errar ao falar Alemão perante os meus colegas de turma, após visualizar um vídeo</b>	Concordo Plenamente	4	4	16	36
	Concordo Parcialmente	3	6	18	55
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>5. Sinto que agora me consigo expressar melhor em Alemão, quando visualizo um vídeo na aula</b>	Concordo Plenamente	4	4	16	36
	Concordo Parcialmente	3	6	18	55
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0
<b>6. Julgo gostar mais das aulas com vídeo, do que das aulas sem vídeo</b>	Concordo Plenamente	4	8	32	73
	Concordo Parcialmente	3	2	6	18
	Discordo Parcialmente	2	1	2	9
	Discordo Totalmente	1	0	0	0

Parte III

Afirmações	frequência	Percentagem
<b>Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Alemão, porque...</b>	9	82
<b>Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Alemão, porque...</b>	2	18

afirmação	Razões	Frequência
<b>Na minha opinião, o vídeo motivou-me para falar em Alemão, porque...</b>	"o vídeo é algo que faz parte do meu quotidiano."	1
	"é uma boa forma para ouvir a pronúncia alemã."	1
	"senti que com o vídeo adquiri mais vocabulário."	2
	"o vídeo é muito útil para a aprendizagem da língua alemã."	2
	"o vídeo ajudou-me a compreender melhor o tema da aula."	2
	"o vídeo é inovador, porque é uma forma diferente de aprender e é uma forma de fugir à rotina."	4
	"é uma boa maneira de ouvirmos a falar Alemão e tentar perceber o que as personagens dizem."	5
	"o vídeo aumenta a minha atenção."	6
	"torna as aulas mais interessantes, divertidas e dinâmicas."	9
	"o vídeo é muito motivante."	11

afirmação	Categorias	Frequência
<b>Na minha opinião, o vídeo não me motivou para falar em Alemão, porque...</b>	"a minha pronúncia é muito má."	1
	"ainda sinto receio de falar em Alemão."	1
	"não me sinto à vontade para falar Alemão em frente aos meus colegas."	1

**Apêndice C9: Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Fase da aula: Vor dem Video

		O aluno menciona/prediz o conteúdo do vídeo?		O aluno fala Alemão?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Sprechen</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128



## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo ao colega ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: Während des Videos

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Alemão?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Sprechen</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo ao colega ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 5

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: Nach dem Video

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Alemão?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema/conteúdo do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Sprechen</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

**Grelha de Observação: performance oral do aluno**

Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Fase da aula: Freie Anwendung

		O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?		O aluno fala Alemão?		O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?		O aluno demonstra satisfação durante a actividade de <i>Sprechen</i> ?	
		Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Alunos									

**Fonte:**  
 adaptação de Wajnryb, Ruth 1992: 111-128

## Codificação

### Pergunta 1

- o aluno demonstra interesse no vídeo apresentado, elaborando considerações sobre o conteúdo do mesmo ou colocando questões sobre o seu conteúdo aos colegas ou ao professor

### Pergunta 2

- o aluno recorre naturalmente à língua alemã, demonstrando fluência

-> fluência: - o aluno expressa-se em Alemão, de um modo claro e confiante, sem revelar grande esforço

### Pergunta 3

- o aluno demonstra vontade/determinação em predizer/debater o tema do vídeo:

-> vontade/determinação em debater: -o aluno está entusiasmado com o tema, transmite informação voluntariamente, coloca questões por vontade própria, discute/troca ideias, completa/reformula/clarifica ideias próprias ou dos colegas, faz observações, retira conclusões ...

### Pergunta 4

- o aluno expressa satisfação pela actividade, através do sorriso, dos gestos e outras formas de expressão corporal ou pelo entusiasmo, revelado pela participação activa na discussão/vontade em debater a questão

Apêndice C10

Grelha 10ºI 2º ciclo

**Vor dem Video**

<b>Categorias</b>	<b>Resposta</b>	<b>Cotação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Resultado</b>
<b>O aluno menciona o conteúdo/prediz o conteúdo do vídeo?</b>	Sim	2	9	18	82	Motivado
	Não	1	2	2	18	
<b>O aluno fala Alemão?</b>	Sim	2	9	18	82	Motivado
	Não	1	2	2	18	
<b>O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?</b>	Sim	2	7	14	64	Motivado
	Não	1	4	4	36	
<b>O aluno demonstra satisfação durante a actividade?</b>	Sim	2	9	18	82	Motivado
	Não	1	2	2	18	

**Während des Videos**

<b>Categorias</b>	<b>Resposta</b>	<b>Cotação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Resultado</b>
<b>O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?</b>	Sim	2	6	12	55	Motivado
	Não	1	5	5	45	
<b>O aluno fala Alemão?</b>	Sim	2	6	12	55	Motivado
	Não	1	5	5	45	
<b>O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?</b>	Sim	2	6	12	55	Motivado
	Não	1	5	5	45	
<b>O aluno demonstra satisfação durante a actividade?</b>	Sim	2	6	12	55	Motivado
	Não	1	5	5	45	



### Nach dem Video

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	1	2	9	Não motivado
	Não	1	10	10	91	
O aluno fala Alemão?	Sim	2	4	8	36	Não Motivado
	Não	1	7	7	64	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema/contéudo do vídeo?	Sim	2	4	8	36	Não motivado
	Não	1	7	7	64	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	3	6	27	Não motivado
	Não	1	8	8	73	

### Freie Anwendung

Categorias	Resposta	Cotação	Frequência	Pontuação	Porcentagem	Resultado
O aluno menciona o conteúdo/tema do vídeo?	Sim	2	0	0	0	Não motivado
	Não	1	11	11	100	
O aluno fala Alemão?	Sim	2	11	22	100	Motivado
	Não	1	0	0	0	
O aluno está empenhado em falar sobre o tema do vídeo?	Sim	2	8	16	73	Motivado
	Não	1	3	3	27	
O aluno demonstra satisfação durante a actividade?	Sim	2	8	16	73	Motivado
	Não	1	3	3	27	

## Apêndice D

D1: <i>Cronograma Anual</i> .....	195
D2: <i>Plano de Recolha de Dados</i> .....	197

## CRONOGRAMA

	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
FASE I								
FASE II								
FASE III								
FASE IV								
FASE V								

### Legenda:

#### FASE I:

- Fase de pré-observação; formas/tipos de observação: observação natural, informal e simples (Sousa – 2005: 110-112).
- Registo de dados no Diário de Bordo.

#### FASE II:

- Pesquisa bibliográfica.
- Elaboração de um plano de recolha de dados.
- Construção e aplicação do questionário de pré-observação. Tipo de questionário: de respostas dicotómicas e escalonadas (Sousa, 2005: 216- 217).
- Validação do questionário através da observação. Formas/Tipos de observação: observação sistematizada (Alberto Sousa, 2005:114 e Wallace, 1998:110), estruturada, não participante, em equipa, no campo pedagógico (Sousa, 2005:113-115).
- Análise de dados e realização de procedimentos estatísticos.

- Registo de dados no Diário de Bordo.
- Preparação para o 1º ciclo.

### **FASE III:**

- Pesquisa Bibliográfica.
- Aulas de aplicação do 1º ciclo nas turmas de Inglês e de Alemão.
- Aplicação do questionário do 1º ciclo. Tipo de questionário: de listas de respostas e de respostas ordenadas e abertas (Sousa: 2005: 216-217).
- Triangulação do questionário através da observação; formas/tipos de observação: observação sistematizada (Sousa, 2005:114 e Wallace, 1998:110), estruturada, não participante, em equipa, no campo pedagógico (Sousa, 2005:113-115).
- Análise de dados e realização de procedimentos estatísticos.
- Registo de dados no Diário de Bordo.

### **FASE IV:**

- Reflexão crítica dos procedimentos levados a cabo.
- Planeamento de mudanças correctoras.
- Preparação do 2º ciclo.
- Pesquisa bibliográfica.
- Registo de medidas a tomar no Diário de Bordo.

### **FASE V:**

- Pesquisa Bibliográfica.
- Aulas de aplicação do 2º ciclo nas turmas de Inglês e de Alemão.
- Aplicação do questionário do 2º ciclo. Tipo de questionário: de respostas ordenadas e abertas (Sousa: 2005: 216-217).
- Triangulação do questionário através da observação; formas/tipos de observação: observação sistematizada (Sousa, 2005:114 e Wallace, 1998:110), estruturada, não participante, em equipa, no campo pedagógico (Sousa, 2005:113-115).
- Análise de dados e realização de procedimentos estatísticos.
- Registo de dados no Diário de Bordo.
- Formulação de conclusões.
- Redacção do Relatório final.

PLANO DE RECOLHA DE DADOS

Fases	Etapas	Objectivos	Processos	Técnicas e Instrumentos
Período de pré-observação	Observação	Comprovar a existência do problema (desmotivação dos alunos para a oralidade na L2), limitando a questão da investigação.	Observação dos alunos no decorrer das aulas da orientadora.	Observação simples, natural, informal.  Observação participada, sistematizada e estruturada, em equipa e no campo pedagógico, registando em grelhas de observação as atitudes dos alunos em relação à L2.
	Análise de dados		Contagem de frequência de respostas positivas e negativas. Cotação das respostas. Cálculo da percentagem.	Análise dos dados obtidos de acordo com os objectivos da investigação definidos. Análise quantitativa de um registo em matrizes de observação.
	Interpretação de dados	Produzir significado a partir dos resultados obtidos estatisticamente. Ponderar sobre a necessidade de reformulação/mudança da questão da investigação.	Reflexão sobre os resultados obtidos.	Registos no Diário de Bordo.
	Questionário	Avaliar a Motivação dos alunos para a aprendizagem da L2. Avaliar a relação afectiva com a L2. Avaliar a Motivação para a participação oral durante as aulas. Estabelecer relações causais entre a Motivação e a atitude dos alunos perante a L2.	Aplicação de questionários.	Aplicação de inquéritos de resposta dicotómica e escalonadas.
	Análise de dados	Reforçar a existência do problema, partindo da opinião dos próprios alunos em relação à sua motivação para a aprendizagem da L2.	Contagem de frequências de respostas dadas a cada pergunta e graduação de diferentes aspectos afectivos que causam a	Análise quantitativa de um registo em tabelas de dados.

			desmotivação para a aprendizagem da L2.	
	Interpretação de dados	Produzir significado a partir dos resultados obtidos estatisticamente. Ponderar sobre a necessidade de reformulação da questão de investigação.	Reflexão sobre os resultados obtidos.	Registos no Diário de Bordo.
<b>1º Ciclo</b> <b>Recolha de dados</b>	Questionário	Avaliar a evolução da Motivação dos alunos para a aprendizagem, participação oral na L2, após a aplicação da hipótese.	Aplicação de questionários.	Aplicação de questionários de listas de respostas e de resposta ordenadas e abertas.
	Análise de dados	Comprovar a evolução da Motivação dos alunos para a oralidade na L2, partindo das suas opiniões pessoais.	Contagem de frequências de respostas dadas a cada pergunta. Codificação e cotação das respostas. Cálculo de percentagens.	Análise quantitativa de um registo em tabelas.
	Interpretação de dados	Produzir significado a partir dos resultados obtidos estatisticamente e correlacioná-los com os dados recolhidos na fase de pré-observação.	Reflexão sobre os resultados obtidos.	Registos no Diário de Bordo.
	Observação	Manter um registo comprovativo dos factos ocorridos durante a aplicação da hipótese proposta. Combinar diferentes modos de recolha de dados para validação do questionário e credibilidade da hipótese proposta.	Observação dos alunos no decorrer das tarefas de discussão planeadas para a aplicação da hipótese proposta.	Observação não participada, sistematizada e estruturada, em equipa, no campo pedagógico, registando em grelhas de observação.
	Análise de dados	Sistematização dos dados.	Contagem de frequência de comportamentos/attitudes dos alunos. Codificação das respostas. Cálculo de percentagens.	Análise quantitativa de um registo em tabelas de dados.
	Interpretação de dados	Produzir significado a partir dos resultados obtidos estatisticamente. Planear reformulações correctoras.	Reflexão sobre os resultados obtidos.	Registos no Diário de Bordo.

# ANEXOS



## ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

### PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES

#### OBJECTIVOS

##### **Âmbito Pedagógico :**

- Promover o sucesso escolar
- Promover uma atitude interveniente na vida escolar, incentivando uma cidadania responsável
- Incrementar o respeito pelos princípios de convivência social
- Incentivar a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem

##### **Âmbito Institucional:**

- Promover a comunicação no seio da comunidade educativa
- Promover formação adequada dos recursos humanos



## II – Promover uma atitude interveniente na vida escolar, incentivando uma cidadania responsável

METAS	ACTIVIDADES
<p>1- Estabelecer parcerias com instituições locais, regionais ou nacionais para dinamização de projectos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação na Assembleia Municipal de Jovens (Projecto da Câmara Municipal de Valongo)</li> <li>- Participação no Parlamento de Jovens (Projecto da Assembleia da República)</li> <li>- Projecto Direitos Humanos Amnistia Internacional (PDH/AI)</li> <li>- Concurso Agenda 21 Escolar (Promotor – Lipor)</li> <li>- Olimpíadas da Matemática</li> <li>- Projecto de Educação Ambiental “Agenda XXI”</li> <li>- Canguru Matemático</li> <li>- Projecto Lidera (Faculdade de Arquitectura e Faculdade de Economia)</li> <li>- Projecto Arquitectura (Faculdade de Arquitectura)</li> <li>- Projecto Vídeo e Imagem</li> <li>- Projecto Restauro de Livros</li> <li>- Clube da Segurança (Plano de Segurança)</li> <li>- Oficinas de Pintura</li> <li>- Oficinas de Cerâmica</li> <li>- Projecto Meteorologia e o Clima Urbano</li> <li>- Projecto Escola em Via Verde “O nosso lixo de cada dia”</li> <li>- Projecto Escola em Via Verde “O Melhoramento das condições estéticas e funcionais dos WC dos alunos”</li> <li>- Projecto Vida e Saúde</li> <li>- Projecto de Gabinete de Apoio ao Aluno e Família</li> <li>- Comemoração do 60º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem (10 de Dezembro)</li> <li>- Centro Novas Oportunidades</li> <li>- Celebração do “Dia Mundial pela Erradicação da Pobreza”</li> <li>- Blog do Grupo de Jovens da ESE ( DH/AI)</li> <li>- Mês Internacional das Bibliotecas Escolares</li> <li>- Projecto “Comunidade de leitores na Escola Secundária de Ermesinde: da biblioteca à sala de aula”</li> <li>- Concurso de Logótipo para a Biblioteca</li> <li>- Fórum de Leitores na Biblioteca</li> </ul>

#### IV- Incentivar a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem

METAS	ACTIVIDADES
<p>1- Aumentar o número de alunos abrangidos pelos novos métodos de aprendizagem através de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um acréscimo de 5% do número de disciplinas na Plataforma Moodle;</li> <li>- Um acréscimo de 5% de alunos a trabalhar na Plataforma Moodle;</li> <li>- Utilização do computador no contexto de ensino e aprendizagem em 5% das aulas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blog do Grupo de Jovens da ESE ( DH/AI)</li> <li>- Projecto de Meteorologia “Previsão do Tempo”</li> <li>- Rally Informático – P@perBit 4ª Edição</li> <li>- Projecto Vídeo e Imagem</li> <li>- Projecto “Comunidade de leitores na Escola Secundária de Ermesinde: da biblioteca à sala de aula”</li> <li>- Exposição das Artes Visuais</li> <li>- Decoração de Natal</li> <li>- Pense Indústria (Colaboração de Técnicos do Catim)</li> </ul>

#### De âmbito institucional:

#### I- Promover a comunicação no seio da comunidade educativa

METAS	ACTIVIDADES
<p>1- Aumentar a participação na Plataforma Moodle de 5% para pais, alunos e funcionários.</p> <p>2- Atingir níveis de participação de 50% de turmas e 10% de encarregados de educação na “Semana Aberta”</p> <p>3- Atingir níveis de participação de 50% dos Delegados de Turma nas reuniões de Assembleia de Delegados</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamização do uso da plataforma Moodle</li> <li>- Divulgação dos Novos Cursos</li> <li>- Abertura do ano escolar</li> <li>- Recepção aos professores</li> <li>- Edição do Boletim Informativo da Biblioteca</li> <li>- Concurso Literário</li> <li>- Concurso do Logótipo da Biblioteca</li> <li>- Almoço de Natal</li> <li>- Realização de uma “Semana Aberta”</li> <li>- Almoço de Páscoa</li> <li>- Projecto Direitos Humanos Amnistia Internacional (PDH/AI)</li> <li>- Incrementar a realização de reuniões da Assembleia de Delegados</li> </ul>



ESCOLA SECUNDÁRIA DE ERMESINDE

PROJECTO EDUCATIVO 2008/09



O segredo de progredir é começar.  
O segredo de começar é dividir as tarefas  
árduas e complicadas em tarefas  
pequenas e fáceis de executar e, depois,  
começar pela primeira.

Mark Twain

Capa: Cristiana Felgueiras

OBJECTIVOS	PLANOS DE ACÇÃO	METAS A ATINGIR
<p>◆ <b>Incentivar a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem</b></p> <p><u>De âmbito institucional:</u></p> <p>◆ <b>Promover a comunicação no seio da comunidade educativa.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Fazer o levantamento de dados relativos aos casos de indisciplina verificados, através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) inquéritos aos alunos;</li> <li>b) registo de motivo de saída de aula;</li> <li>c) registo dos Directores de Turma.</li> </ul> </li> <li>➤ Encaminhar os alunos com problemas disciplinares para o Gabinete de Apoio ao Aluno.</li> <li>➤ Criar condições para uma utilização efectiva destes recursos.</li> <li>➤ Dinamizar a comunicação interna e externa: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) actualização da página da Escola e maior dinamização da Plataforma Moodle;</li> <li>b) construção de um <i>placard</i> electrónico para divulgação constante de informações pertinentes e actualizadas (informação curta e apelativa, tipo slogan);</li> <li>c) melhoria do circuito de informação com a criação de uma “rede” informativa, envolvendo os serviços administrativos, a coordenadora e o(a) representante do pessoal não docente que proporcione a todo o pessoal o acesso, em tempo útil, (2 a 4 dias, de acordo com a urgência do documento), a informação pertinente quanto a legislação, abertura de concursos, projectos, actividades em desenvolvimento, garantindo a transparência nos processos e uma participação activa</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar o número de alunos abrangidos pelos novos métodos de aprendizagem através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um acréscimo de 5% do número de disciplinas na Plataforma Moodle;</li> <li>- Um acréscimo de 5% de alunos a trabalhar na Plataforma Moodle;</li> <li>- Utilização do computador no contexto de ensino e aprendizagem em 5% das aulas.</li> </ul> </li> <li>▪ Aumentar a participação na Plataforma Moodle de 5% para pais, alunos e funcionários.</li> </ul>

## Departamento de Formação

### Artigo 74º

#### Definição

É o órgão que promove o conjunto de actuações direccionadas a uma resposta adequada às necessidades do pessoal docente e não docente na área da formação.

### Artigo 75º

#### Composição

- 1 - O Departamento de Formação é composto por:
  - a) Presidente do Conselho Pedagógico;
  - b) Orientadores de estágios pedagógicos;
  - c) Delegados que acompanhem a formação em serviço;
  - d) Chefe dos Serviços de Administração Escolar;
  - e) Encarregado do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa e Pessoal Assistente de Acção Educativa.
- 2 - Na falta de docentes que reúnam as condições referidas no número anterior, serão designados pelo Conselho Pedagógico, dois elementos de reconhecida experiência no campo da formação de professores.

### Artigo 76º

#### Competências

- 1 - Ao Departamento de Formação compete:
  - a) Participar na formação e actualização dos docentes;
  - b) Inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didáctico;
  - c) Inventariar as necessidades de formação contínua do pessoal não docente;
  - d) Elaborar o plano de formação e actualização dos docentes e não docentes em articulação com o Conselho Pedagógico;
  - e) Mobilizar os recursos necessários à formação contínua, através do intercâmbio com Escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;
  - f) Emitir parecer sobre os programas de formação dos professores a quem sejam atribuídos períodos especialmente destinados à formação contínua;
  - g) Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas;
  - h) Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano de formação;
  - i) Eleger de entre os seus membros docentes o Coordenador do Departamento.

### Artigo 77º

#### Coordenação de Departamento de Formação

O Coordenador de Departamento de Formação é o docente **titular** eleito de entre os membros que o integram de preferência com estatuto de formador.

### Artigo 78º

## Funcionamento

O Departamento de Formação reúne ordinariamente no início do ano lectivo e no início do 2º período e extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo Coordenador.

## SECÇÃO II

### Gabinete de Recursos Educativos

### Artigo 79º

#### Definição

- 1 - O Gabinete de Recursos Educativos - GRE - é o órgão de Gestão de equipamentos informáticos e audiovisuais, afectos a todos os grupos disciplinares, serviços executivos, administrativos e biblioteca da Escola, dispondo de instalações próprias.
- 2 - O equipamento disponível nas instalações deste órgão pode ser utilizado pelos grupos de estágio e equipas dos projectos em desenvolvimento.

### Artigo 80º

#### Composição

O Gabinete de Recursos Educativos é composto por dois docentes **titulares** a designar pelo Conselho Executivo, com habilitação própria na área de configuração dos sistemas informáticos e manuseamento de equipamentos audiovisuais.

### Artigo 81º

#### Competências

- 1 - É da competência dos Coordenadores do Gabinete de Recursos Educativos:
  - a) Articular a sua actividade com o Conselho Executivo;
  - b) Inventariar, antes de início de cada ano lectivo, e manter actualizado o cadastro dos bens de equipamentos informáticos e audiovisuais, entregando cópia ao Conselho Executivo;
  - c) Assegurar a correcta utilização e conservação de todo o material e equipamento a seu cargo;
  - d) Assegurar formação para a correcta utilização do equipamento;
  - e) Comunicar ao Conselho Executivo a destruição ou desaparecimento de qualquer material, levantando o respectivo auto;
  - f) Elaborar um plano anual de actualização e aquisição de equipamento, divulgando o material existente;
  - g) Elaborar o Regulamento para a requisição e utilização do equipamento.

### Artigo 82º

#### Funcionamento

O GRE reúne ordinariamente, uma vez por trimestre com o Presidente do Conselho Executivo e extraordinariamente sempre que convocado por este.

## CAPÍTULO V

aula podem proceder à requisição junto do responsável da BE/CRE.

### **Artigo 110º** **Composição**

- 1 - São responsáveis pelo funcionamento da BE/CRE: a equipa coordenadora, professores cujo horário tenha prevista essa competência, os funcionários destacados para este sector e os alunos monitores.
  - 2 - Os professores a integrar a equipa coordenadora da BE/CRE devem, preferencialmente, ser escolhidos de entre os que apresentem os seguintes requisitos:
    - a) Formação especializada em comunicação educacional e gestão da informação;
    - b) Curso de especialização em ciências documentais;
    - c) Formação especializada em comunicação educacional e gestão da informação;
    - d) Cursos de formação contínua na área das BE/CRE;
    - e) Comprovada experiência na organização e gestão de bibliotecas e centros de recursos educativos.
  - 3 - O exercício de funções na equipa responsável pela BE/CRE deverá ser desempenhado, em regra, por professores **titulares** do quadro, com nomeação definitiva, da própria escola e por períodos mínimos de 2 anos, visando viabilizar projectos sequenciais.
  - 4 - A equipa coordenadora será composta por quatro professores: um coordenador, um responsável pelo sector da leitura, um responsável pelo sector informático e um responsável pelo sector de vídeo e audiovisuais.
  - 5 - Quando à equipa faltar um dos responsáveis de sector, as funções serão assumidas pelos restantes elementos.
  - 6 - A nomeação da equipa coordenadora é da responsabilidade do Conselho Executivo.
- i) Coordenar a organização e calendarização de todos os pedidos de utilização da BE/CRE.
  - j) Providenciar a solução de problemas inerentes ao funcionamento da BE/CRE.
  - k) Colaborar com os responsáveis dos outros serviços especializados de Apoio Educativo.
- 2 - São competências do professor responsável de sector:
    - a) Cooperar com o coordenador, no desempenho das suas funções.
    - b) Organizar, coordenar e fomentar a cooperação na equipa do sector que dirige.
    - c) Zelar pelo bom estado dos espaços, instrumentos, equipamentos e materiais do seu sector.
    - d) Comunicar ao coordenador todos os problemas que não consiga solucionar.
    - e) Propor ao coordenador a aquisição de meios que sejam necessários para a prossecução dos objectivos específicos do sector.
    - f) Decidir, de imediato, face a comportamentos incorrectos dos utilizadores, no sentido de prevenir e resolver o problema.
  - 3 - São competências específicas do professor responsável pelo sector da leitura:
    - a) Criar situações que promovam o prazer de ler, escrever e de investigar.
    - b) Associar a leitura, os livros e a frequência da BE/CRE à ocupação lúdica dos tempos livres; à diversificação de interesses culturais; ao desenvolvimento/enriquecimento pessoal e à aprendizagem autónoma.
    - c) Viabilizar a interacção entre a oralidade e a escrita.
  - 4 - São competências específicas do professor responsável pelo sector de informática:
    - a) Definir critérios e esquemas de utilização, em consonância com as orientações do coordenador.
    - b) Supervisionar o processo de utilização.
    - c) Assegurar o funcionamento e providenciar a manutenção e assistência do material/equipamento.
    - d) Providenciar uma estrutura organizacional do sector que garanta a informação e acessibilidade adequadas.
    - e) Prestar a informação essencial para o bom desempenho dos professores de apoio.
  - 5 - São competências específicas do professor responsável pelo sector de vídeo e audiovisuais:
    - a) Supervisionar o processo de utilização do sector.
    - b) Assegurar o tratamento de toda a informação constante nos diversos suportes audiovisuais.
    - c) Apresentar propostas de actualização do material necessário ao funcionamento do sector.

### **Artigo 111º** **Competências**

- 1 - São competências do Coordenador:
  - a) Representar a BE/CRE no Conselho Pedagógico
  - b) Representar a BE/CRE junto da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares.
  - c) Dinamizar o funcionamento de todos os sectores.
  - d) Coordenar e articular as acções a desenvolver.
  - e) Elaborar e executar, no quadro do Projecto Educativo e em articulação com os órgãos de gestão o plano de actividades.
  - f) Proceder, em articulação com o Conselho Executivo, à avaliação do trabalho desenvolvido e elaborar o relatório de actividades no final de cada ano lectivo.
  - g) Providenciar a inventariação e a manutenção de todos os meios colocados à disposição da BE/CRE.
  - h) Recolher, tratar e analisar, em colaboração com os responsáveis de sector, todos os dados importantes para o bom funcionamento da BE/CRE.

acusação particular, competindo este direito à própria direcção da escola, deve o seu exercício fundamentar -se em razões que ponderem, em concreto, o interesse da comunidade educativa no desenvolvimento do procedimento criminal perante os interesses relativos à formação do aluno em questão.

#### **Artigo 171º**

##### **Legislação subsidiária**

Em tudo o que não se encontrar especialmente regulado no presente diploma, aplica-se subsidiariamente o Código do Procedimento Administrativo.

### **CAPÍTULO XIV**

#### **Pessoal Docente**

##### **Artigo 172º**

##### **Direitos profissionais**

- 1 - São garantidos ao pessoal docente os direitos em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do Estatuto da Carreira Docente.
- 2 - São direitos profissionais específicos do pessoal docente:
  - a) Direito de participação no processo educativo;
  - b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa;
  - c) Direito ao apoio técnico, material e documental;
  - d) Direito à segurança na actividade profissional;
  - e) Direito à negociação colectiva.

##### **Artigo 173º**

##### **Deveres profissionais**

- 1 - O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres para os funcionários e agentes do Estado em geral:
  - a) Dever de isenção;
  - b) Dever de zelo;
  - c) Dever de obediência;
  - d) Dever de lealdade;
  - e) Dever de sigilo;
  - f) Dever de correcção;
  - g) Dever de assiduidade;
  - h) Dever de pontualidade.

##### **Artigo 174º**

##### **Deveres específicos**

- 1 - São deveres profissionais específicos do pessoal docente previstos no Estatuto da Carreira Docente:
  - a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da Comunidade;
  - b) Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da Comunidade Educativa, valorizando os

diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;

- c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, Encarregados de Educação e pessoal não docente;
- d) Participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas;
- e) Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adoptar mecanismos de diferenciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;
- f) Respeitar a natureza confidencial das informações relativas aos alunos e respectivas famílias;
- g) Contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente;
- h) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;
- i) Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;
- j) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;
- k) Empenhar-se e concluir as acções de formação em que participar;
- l) Assegurar a realização no Ensino Básico, de actividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;
- m) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de jovens com necessidades educativas especiais;
- n) Para os efeitos do disposto na alínea l) considera-se ausência de curta duração a que não for superior a 10 dias lectivos.
- o) O docente incumbido de realizar as actividades referidas na alínea l) deve ser avisado, pelo menos, no dia anterior ao início das mesmas.

##### **Artigo 175º**

##### **Procedimentos específicos**

- 1 - O pessoal docente da Escola deve ter em conta os seguintes procedimentos:
  - a) Levar, trazer e colocar o livro de ponto, em armário próprio na sala de professores não permitindo o seu manuseamento por alunos e contribuindo para o seu bom estado de conservação;
  - b) Dirigir-se para a sala de aula, logo após o toque, abrir a respectiva porta e zelar pela entrada dos alunos de uma forma ordeira;

Attitude/Motivation Test Battery:  
International AMTB Research Project

*(English version)*

**\*\*Note: This is the English-language version of the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) for use with secondary school students studying English as a foreign language. The items comprising each scale are presented in the 'AMTB item-key' document. The AMTB has been translated and used in our research in Brazil, Croatia, Japan, Poland, Romania, and Spain (Catalonia). Some findings from this research are presented in the document 'Integrative Motivation and Second Language Acquisition' (CAAL Talk, 2005). All of the documents mentioned above are available on this website. Copies of the AMTB in the other languages can be obtained from R. C. Gardner.**

© 2004  
R. C. Gardner, Ph.D.  
The University of Western Ontario, Canada



Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

- a. Spanish football players are much better than Brazilian football players.
- |          |            |          |          |            |          |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree   | Disagree | Agree    | Agree      | Agree    |

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled "Strongly Disagree", others would have circled "Strongly Agree", while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer.

1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
2. My parents try to help me to learn English.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
3. I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
4. I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
5. I look forward to going to class because my English teacher is so good.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
6. Learning English is really great.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree
7. If Japan had no contact with English-speaking countries, it would be a great loss.
 

Strongly	Moderately	Slightly	Slightly	Moderately	Strongly
Disagree	Disagree	Disagree	Agree	Agree	Agree

8. Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speak English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
9. I have a strong desire to know all aspects of English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
10. My English class is really a waste of time.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
11. I would get nervous if I had to speak English to a tourist.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
12. Studying foreign languages is not enjoyable.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
13. I make a point of trying to understand all the English I see and hear.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
14. I don't think my English teacher is very good.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
15. Studying English is important because I will need it for my career.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
16. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
17. Knowing English isn't really an important goal in my life.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|

18. I hate English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
19. I feel very much at ease when I have to speak English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
20. I would rather spend more time in my English class and less in other classes.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
21. I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
22. My parents feel that it is very important for me to learn English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
23. I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
24. I feel confident when asked to speak in my English class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
25. My English teacher is better than any of my other teachers.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
26. I really enjoy learning English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
27. Most native English speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
28. Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

29. If it were up to me, I would spend all of my time learning English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
30. I think my English class is boring.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
31. Speaking English anywhere makes me feel worried.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
32. I really have no interest in foreign languages.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
33. I keep up to date with English by working on it almost every day.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
34. The less I see of my English teacher, the better.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
35. Studying English is important because it will make me more educated.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
36. It embarasses me to volunteer answers in our English class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
37. I sometimes daydream about dropping English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
38. I would rather spend my time on subjects other than English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
39. It doesn't bother me at all to speak English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

40. I wish I could have many native English speaking friends.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
41. I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
42. I would really like to learn many foreign languages.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
43. My parents feel that I should continue studying English all through school.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
44. I put off my English homework as much as possible.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
45. I am calm whenever I have to speak in my English class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
46. My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
47. English is a very important part of the school programme.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
48. My parents have stressed the importance English will have for me when I leave school.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
49. Native English speakers are very sociable and kind.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
50. Studying English is important because it will enable me to better understand and appreciate the English way of life.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

51. I want to learn English so well that it will become natural to me.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
52. To be honest, I really have little interest in my English class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
53. Native English speakers have much to be proud about because they have given the world much of value.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
54. It would bother me if I had to speak English on the telephone.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
55. It is not important for us to learn foreign languages.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
56. When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
57. My parents urge me to seek help from my teacher if I am having problems with my English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
58. My English teacher is one of the least pleasant people I know.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
59. Studying English is important because it will be useful in getting a good job.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
60. It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

61. I'm losing any desire I ever had to know English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
62. Learning English is a waste of time.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
63. I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
64. I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
65. If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
66. My parents are very interested in everything I do in my English class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
67. I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
68. I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
69. My English teacher is a great source of inspiration to me.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
70. I plan to learn as much English as possible.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
71. I would like to know more native English speakers.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

72. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English..
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
73. I would like to learn as much English as possible.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
74. To be honest, I don't like my English class.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
75. I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
76. Most foreign languages sound crude and harsh.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
77. I really work hard to learn English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
78. I would prefer to have a different English teacher.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
79. Studying English is important because other people will respect me more if I know English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
80. I get nervous when I am speaking in my English class.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
81. To be honest, I really have no desire to learn English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
82. I think that learning English is dull.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|



83. I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
84. I look forward to the time I spend in English class.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
85. I enjoy meeting people who speak foreign languages.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
86. My parents encourage me to practise my English as much as possible.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
87. I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
88. Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
89. I really like my English teacher.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
90. I love learning English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
91. The more I get to know native English speakers, the more I like them.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
92. I wish I were fluent in English.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
93. I have a hard time thinking of anything positive about my English class.
- |                   |                     |                   |                |                  |                |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|-------------------|---------------------|-------------------|----------------|------------------|----------------|

94. I feel anxious if someone asks me something in English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
95. I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language with subtitles.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
96. When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
97. My English teacher doesn't present materials in an interesting way.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
98. I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
99. I haven't any great wish to learn more than the basics of English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
100. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it..  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
101. I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
102. English is one of my favourite courses.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
103. My parents think I should devote more time to studying English.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree
104. You can always trust native English speakers.  
 Strongly Disagree    Moderately Disagree    Slightly Disagree    Slightly Agree    Moderately Agree    Strongly Agree

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it. Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 7 between the two ends. For each item, please circle any one of the numbers from 1 to 7 that best describes you.

1. My motivation to learn English in order to communicate with English speaking people is:  
WEAK \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 STRONG
2. My attitude toward English speaking people is:  
UNFAVOURABLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 FAVOURABLE
3. My interest in foreign languages is:  
VERY LOW \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 VERY HIGH
4. My desire to learn English is:  
WEAK \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 STRONG
5. My attitude toward learning English is:  
UNFAVOURABLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 FAVOURABLE
6. My attitude toward my English teacher is:  
UNFAVOURABLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 FAVOURABLE
7. My motivation to learn English for practical purposes (e.g., to get a good job) is:  
WEAK \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 STRONG
8. I worry about speaking English outside of class:  
VERY LITTLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 VERY MUCH
9. My attitude toward my English course is:  
UNFAVOURABLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 FAVOURABLE
10. I worry about speaking in my English class:  
VERY LITTLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 VERY MUCH
11. My motivation to learn English is:  
VERY LOW \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 VERY HIGH
12. My parents encourage me to learn English:  
VERY LITTLE \_\_\_1:\_\_\_2:\_\_\_3:\_\_\_4:\_\_\_5:\_\_\_6:\_\_\_7 VERY MUCH

## CHECKLIST DE MARGARET ALLAN

Even the simplest recording needs to be planned. These are stages you have to work through and questions you should answer:

1. Make sure it is necessary.
  - What job is the material intended to do? (i.e. what are the objectives?)
  - How will the material be used?
  - Why is it necessary to make the material in-house?
  - Why should it be video material?
  
2. Spell out the details.
  - Who is the audience?
  - How will the material fit into a lesson?
  - How long will it be?
  - What resources are needed: people, money, time, equipment, expertise.
  
3. Plan the production.
  - Produce an outline of the programme.
  - Write a script if you need one.
  - Schedule all production dates.
  - Schedule editing time.
  - Fix a deadline for completion.
  
4. Produce the material.
  
5. Make sure the material is used.  
  
(...)
  
6. Evaluate the material.
  - Try to keep a check on how often it is used and get feedback on how it went.
  - Can you sit in on another teacher using it?

- How much time did you and others spend on making it?
- How much classwork does it give you?
- What reactions does it get from students and other teachers?
- Does it need revision?
- Is it worth revising?

*Checklist adaptada de : Allan, M. (1985). Teaching English with Video (1ª Ed.). Longman Handbooks for Language Teachers. England: Longman*

### **Classroom preparation**

In preparing for class, have you done the following things:

1. Have you checked the equipment? Is it working?
2. Have you checked your videocassette? Is it set up at the right point?
3. Have you checked the sound volume? Go to the back of the room. Is the sound easily audible at the back? Is it reasonably quiet at the front? Remember the sound will be different when the room is full.
4. Have you watched the video from the back of the class? Can everybody see? Do you need to see a second TV monitor? A larger monitor? Will everybody be able to see enough to take part in the activities which depend on the video?
5. Have you prepared your worksheets and made any last-minute adjustments? You are ready for class if you can answer 'Yes' to the above.

### **Your first lesson**

If you have never used video before and your first lesson is approaching, make sure you have done the following:

1. *Equipment*: Is the equipment set up and running? Test it before going to class.
2. *Instruction*: Has someone demonstrated how to use the equipment (i.e. not just told you but actually demonstrated it to you)?
3. *Help*: Will someone be available (e.g. in the teacher's room or on the phone) in case something goes wrong?
4. *Video*: Have you checked that you've got:

- a) the video cassette you want?
  - b) a videocassette that works on your equipment?
  - c) the video sequence set up at the place you want to play it?
5. *Worksheets*: Have you prepared your worksheets or teaching exercises and made sufficient copies for the class?
6. *Class layout*: Have you checked that:
- a) everyone can see the screen well enough to do comprehension tasks?
  - b) everyone can hear the soundtrack?
7. *At the end of the lesson*: Have you:
- a) retrieved your video from the recorder?
  - b) switched everything off?
  - c) picked up spare materials and left the place clear for the next user?

*Checklist adaptada de: Stemplesky, S. e Tomalin, B. (1990), Video in Action (1ª Ed.). Cambridge: University Press.*

(...) Although many students say that their main purpose in learning English is to be able to speak it, many students will not talk readily in class (...). If you find that this is happening consistently then you should pause and ask yourself the following questions:

**1. Do I make an effort to prepare students for the discussions (...)?**

Preparation is a vital ingredient for success. Students need to be oriented to the topic (...).

**2. Do students know what is expected of them?**

Students may need to be oriented to the task itself so that they know what is expected of them. (...) The general rule is to formulate tasks in terms students can understand and make sure that the instructions are clear. In giving instructions we should always:

- Think through instructions from the point of view of the student.
- Stage the instructions carefully (...).
- Make sure the instructions are given clearly. Insist on silence and make sure you can be seen. Use demonstration and gestures where possible.

**3. Have I made an effort to find out which topics will motivate students to speak?**

Students are sometimes not motivated to talk because they lack involvement in the topic.

(...) Always check by asking students what they thought about the topic at the end of the lesson.

**4. Is there any follow-up to the discussion?**

(...) students will always be reluctant to take part in a discussion if they feel it has no educational value. (...) A clear explanation of the rationale of the tasks, as well as the use of feedback tasks (...) are important ways of counteracting this.



<b>2º Ciclo</b> <b>Recolha de dados</b>	Questionário	Validação dos objectivos propostos. Obtenção da opinião pessoal dos alunos em relação ao progresso da sua própria Motivação, da eficácia e da relevância da proposta aplicada. Avaliar a evolução da Motivação dos alunos para a aprendizagem, participação oral na L2, após a 2ª aplicação da hipótese.	Aplicação de questionários.	Aplicação de questionários de respostas ordenadas e abertas.
	Análise de dados	Sistematização dos dados. Comprovar a evolução da Motivação dos alunos para a oralidade na L2, partindo das suas opiniões pessoais.	Contagem de frequências de respostas dadas a cada afirmação. Codificação das respostas. Cálculo da Percentagem.	Análise quantitativa de um registo em tabelas de dados.
	Interpretação de dados	Produzir significado a partir dos resultados obtidos estatisticamente. Estabelecer comparações entre os resultados obtidos no 1º e 2º ciclos de recolha de dados.	Reflexão sobre os resultados obtidos.	Registos no Diário de Bordo.
	Observação	Manter um registo da evolução da Motivação dos alunos para a participação oral na L2. Sistematização e triangulação dos dados.	Observação dos alunos no decorrer das tarefas comunicativas planeadas para o 2º ciclo da aplicação da hipótese proposta.	Observação não participada, sistematizada e estruturada, em equipa, no campo pedagógico, registando em grelhas de observação.
	Análise de dados		Contagem de frequências de respostas dadas a cada afirmação. Codificação e cotação das respostas. Cálculo de percentagens.	Análise quantitativa de um registo em tabelas de dados.
	Interpretação de dados	Estabelecer comparações entre os resultados obtidos no 1º e 2º ciclos de recolha de dados.	Reflexão sobre todo o processo de aplicação da hipótese. Inferências de carácter geral feitas a partir das tendências observadas.	Registos no Diário de Bordo.

