

DULCE MENDES SARROEIRA

**EDUCAÇÃO EM - PARA - E PELAS LÍNGUAS DE
AÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do
Francês**

Orientadora: Professora Doutora Clara Ferrão Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2017**

DULCE MENDES SARROEIRA

**EDUCAÇÃO EM - PARA - E PELAS LÍNGUAS DE
AÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL**

**Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do
Francês**

Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Educação no Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação com o Despacho Reitoral – 332/2017 de 13 de Outubro.

Júri:

Presidente: Prof. Doutor António Teodoro
Universidade Lusófona de Humanidade e
Tecnologias

Arguentes: Prof.^a Doutora Maria Neves Gonçalves
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Prof.^a Doutora Lúcia Soares
Inst. Politécnico da Esc. Superior de Educação de
Lisboa

Vogais: Prof. Doutor Paulo Feytor Pinto
Escola Superior de Educação de Setúbal

Orientadores: Prof.^a Doutora Clara Ferrão Tavares
Instituto Politécnico de Santarém

Prof. Doutor Pedro Gamito
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2017

Agradecimentos

Porque a vida é feita de pequenos passos, e nenhum é dado de forma solitária, muitos foram os que contribuíram para mais um avanço no meu percurso académico, profissional e sobretudo pessoal, por me fazerem acreditar que um dia seria capaz de aqui chegar. O caminho nem sempre foi fácil, é certo, mas se fosse fácil, o sabor não teria sido o mesmo.

Agradeço em primeiro lugar à Professora Clara Ferrão Tavares, enquanto orientadora, companheira de viagem e amiga, por todo o esforço hercúleo para me fazer chegar até aqui. As três primeiras horas de contacto pessoal em que me fez suar as estopinhas (e que nunca lhe confessei) para decidirmos se este ‘casamento’ académico se iria ou não realizar, deixaram claro o que me esperaria daí para a frente, caso o ‘namoro’ tivesse pernas para andar. E parece que teve... pelo menos até aqui.

Enquanto companheira nesta longa viagem, sempre presente e desafiadora, por nunca me ter deixado ‘desfazer as malas’, apesar das contrariedades e momentos menos fáceis, próprios destes caminhos sinuosos. Com ela aprendi que esta viagem se faz lado a lado, e que os sucessos e as dificuldades são partilhados e vividos em conjunto.

Enquanto amiga, que fui aprendendo a conhecer e por quem tenho hoje a maior admiração, pela disponibilidade incondicional e por me ter apoiado, compreendido e ‘sacudido’ nos momentos certos, quando eu achava que a luz ao fundo do túnel poderia ser um comboio...

Em segundo lugar agradeço ao meu Coorientador, Professor Pedro Gamito, por nos ter deixado ir para a frente com o nosso capricho e por nos ter apoiado e orientado nos nossos primeiros passos no mundo do *eye tracking*. Deixou-nos entrar nesta aventura, agora vamos querer saber mais...

Aos meus filhos, pelo amor e compreensão demonstrados, mesmo quando a paciência se esgotava e a presença era escassa. Acredito que estes momentos nos tornam mais fortes e estreitam ainda mais os laços que nos unem.

Aos meus amigos e família, por todas as palavras de carinho e incentivo, em especial à Margarida Soares e à Ana Gonçalves, pelo apoio pessoal incondicional e sempre presente, mas também pela participação nos últimos e derradeiros ajustes deste trabalho. À Margarida Ferreira, à Adriana Cardoso e à Susana Pereira, que também contribuíram para que este Projeto chegasse ao fim. A todos, *un grand merci!*

Ao João, por me ter acompanhado nesta fase final, mas não menos importante no meu percurso, e por me ter levado a compreender, ainda que involuntariamente, que a adversidade estimula a vontade, e que a emoção supera a razão.

À Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, aos meus alunos que tornaram possível este estudo, e aos Presidentes que dirigiram a ESHTTE durante este processo, Fernando João Moreira e Raúl das Roucas Filipe, meus colegas e amigos, agradeço o apoio e a compreensão demonstrados, mesmo quando o papel da investigadora se sobrepunha ao papel da docente.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em especial ao Professor António Teodoro e à Professora Rosa Serradas Duarte, Coordenadores deste Curso de Doutoramento, por todo o apoio e incentivo demonstrados, e pela disponibilidade pessoal e institucional. Ao Professor Pedro Joel Rosa e à Inês Maia, do Laboratório de Psicologia Computacional da ULHT, agradeço o apoio e as orientações nesta entrada no mundo do *eye tracking*.

Merci!

Resumo

Esta investigação teve como objetivos identificar marcas de mudança nas aprendizagens dos estudantes decorrentes de duas inovações introduzidas na UC de Francês do Curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril: a adoção de uma perspetiva acional multimodal e a adoção de um dispositivo tecnológico que permitiu abrir a sala de aula, no âmbito do Francês Língua de Ação Profissional, a outros espaços de aprendizagem criados pelas tecnologias.

A investigação conduzida situou-se numa perspetiva etnometodológica refletindo, na conceção do dispositivo metodológico e na sua estrutura, a própria definição de Didática das Línguas-Culturas (Galisson, 1994) nas seguintes componentes: contextualização e observação, conceptualização, intervenção e implicações. Foi desenvolvido um estudo de caso constituído pelo que foi designado de “Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal” e pretendeu-se identificar o potencial de aprendizagem perceptível nas ações e representações dos estudantes.

A investigação colocou em evidência que houve progresso dos estudantes no desenvolvimento de competências transversais veiculadas pelas línguas (DL 74/ 2006) decorrente quer da adoção da abordagem acional quer da adoção de formatos multimodais, em articulação com dispositivos tecnológicos. Esse progresso foi visível ao nível das interações e ao nível das representações.

Palavras-chave: línguas, competências, abordagem acional, multimodal, tecnologias

Abstract

This study had the goal to identify change in students' learning experiences derived from two innovative practices introduced in the Curricular Unit of French in the Degree of Hotel Management at the Estoril Higher Institute for Tourism and Hotel Studies: the adoption of a multimodal action perspective and of a technological device that allowed to open the classroom to other learning spaces created by technologies, in the scope of French as a language of action for professional purposes.

The research undertaken has adopted an ethnomethodological approach reflecting, both in the conception of its methodology and structure, the definition of the Didactics of Languages-Cultures (Galissou, 1994) in the following components: contextualisation and observation, conceptualisation, intervention and implications. A case study was developed which was composed by what has been named the "Potential Sequence of Action and Multimodal Perspective" and we aimed at identifying the learning potential in students' actions and representations.

The findings of this research have demonstrated that there has been progress in students' development of transversal skills conveyed by languages (DL 74/ 2006), stemming both from the action approach and the adoption of multimodal formats, in articulation with technological devices. This progress was visible at the level of interactions and representations.

Palavras-chave: language, skills, action approach, multimodal, technologies

Résumé

Cette recherche a porté sur l'identification de marques de changement dans les apprentissages des étudiants suite à deux innovations introduites dans l'UC de Français de la Licence de Direction et Gestion Hôtelière de l'École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme d'Estoril: l'adoption d'une perspective actionnelle multimodale et l'adoption d'un dispositif technologique qui a permis d'ouvrir les portes de la classe, dans le cadre du Français Langue d'action professionnelle, à d'autres espaces d'apprentissage créés par les technologies d'apprentissage.

La recherche menée s'est ancrée sur une perspective ethno méthodologique, analysant la conception du dispositif méthodologique et sa structure, la définition même de la didactique des langues-Cultures (Galissou, 1994) dans les composantes suivantes : contextualisation et observation, conceptualisation, intervention et implications.

Une étude de cas a été développée, constituée par ce qui a été appelée "Séquence Potentielle d'Apprentissage Actionnelle et Multimodale" afin d'identifier le potentiel d'apprentissage perceptible dans les actions et représentations des étudiants.

La recherche a mis en exergue le progrès fait par les étudiants dans le développement de compétences transversales véhiculées par les langues (DL 74/2006) résultant de l'adoption de l'approche actionnelle et de l'adoption de formats multimodales, en accord avec les dispositifs technologiques. Ce progrès s'est vérifié au niveau des interactions et au niveau des représentations.

Palavras-chave: langues, compétences, approche actionnelle, multimodal, technologies

Abreviaturas

DGH – Direção e Gestão Hoteleira

DL 74/2006 – Decreto Lei 74/2006, Cap. II, Artigo 5º

ESHTE – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

FF - Francês Funcional

FLAP – Francês Língua de Ação Profissional

FLE – Francês Língua Estrangeira

FOS – Français sur Objectifs Spécifiques

Fr III - Francês – 3º Semestre

NS - *Niveau Seuil*

PRREPI - *Plateforme de Ressources et de Références pour une Education Plurilingue et Interculturelle*

PA - Perspetiva Acional

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

SPAAM – Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal

UC - Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	7
RESUME	9
ABREVIATURAS	11
ÍNDICE DE QUADROS	17
ÍNDICE DE GRÁFICOS	19
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO	41
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	43
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
2.1. EVOLUÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS EM CONTEXTO PROFISSIONAL.....	57
2.2. DOCUMENTOS DO CONSELHO DA EUROPA: DA ABORDAGEM COMUNICATIVA À ABORDAGEM PLURILINGUE E PLURICULTURAL	65
2.2.1. <i>Os Niveaux Seuil e a conceção Onomasiológica do Ensino das Línguas</i>	66
2.2.2. <i>O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i>	69
2.2.3. <i>Plateforme de Ressources et de Référence pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle</i>	76
2.3. A EVOLUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE O QUADRO EUROPEU DE QUALIFICAÇÕES, MERCADO DE TRABALHO E LÍNGUAS	79
2.4. EVOLUÇÃO DA ANÁLISE DOS DISCURSOS NA SUA RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS .	83
2.4.1. <i>Multimodalidade e literacias multimodais</i>	86
CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	91
3.1. PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	99
3.1.1. <i>Observação Etnográfica em Didática das Línguas-Culturas</i>	99
3.1.2. <i>Análise documental e dos discursos</i>	101
3.1.3. <i>Questionários e entrevistas</i>	101
3.1.4. <i>Instrumentos analíticos da Plataforma Moodle e testes de usabilidade</i>	104
CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO – DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	107

4.1. ANÁLISE E RECONFIGURAÇÃO DO PROGRAMA OFICIAL	109
4.2. CONCEÇÃO DA SEQUÊNCIA POTENCIAL DE APRENDIZAGEM ACIONAL E MULTIMODAL	130
4.3. IMPLEMENTAÇÃO DA SPAAM	139
4.4. PROLONGAMENTO DA SPAAM ATRAVÉS DA PLATAFORMA <i>MOODLE</i>	148
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS	155
5.1. ANÁLISE DA SPAAM IMPLEMENTADA - PLANO PEDAGÓGICO	157
5.1.1. <i>Comparação das representações da Sequência Tradicional e da SPAAM</i>	159
5.1.2. <i>Interpretação dos Produtos e dos Processos</i>	167
5.1.2.1. Análise das interações.....	172
5.2. USOS DA PLATAFORMA <i>MOODLE</i> E REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A SUA UTILIZAÇÃO	181
5.2.1. <i>Análise dos Instrumentos Analíticos do Moodle</i>	183
5.2.2. <i>Questionários de avaliação do semestre: descrição e análise dos dados</i>	189
5.2.2.1. Grupo I - Autonomia	190
5.2.2.2. Grupo II - Comunicação	192
5.2.2.3. Grupo III – Operações Cognitivas	197
5.2.2.4. Grupo IV - Metodologias.....	199
5.2.2.5. Grupo V - Plataforma	203
5.2.2.6. Grupo VI - Avaliação da UC	208
5.2.3. <i>Análise e cruzamento de dados: Plataforma Moodle e Questionários</i>	210
5.2.4. <i>Entrevistas</i>	216
5.2.4.1. Caracterização dos Informantes.....	217
5.2.4.2. Análise das entrevistas.....	225
5.2.4.2.1. Qualidade linguística	227
5.2.4.2.2. Autonomia	228
5.2.4.2.3. Comunicação	230
5.2.4.2.4. Operações cognitivas	231
5.2.4.2.5. Metodologias	231
5.2.4.2.6. Plataforma.....	234
5.2.4.2.7. Avaliação da UC.....	236

CAPÍTULO 6. IMPLICAÇÕES: PROSPETIVA METODOLÓGICA	241
6.1. CONTRIBUTOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS.....	243
6.2. CONTRIBUTOS PARA A CONCEÇÃO DE NOVAS SPAAM.....	244
6.3. PROSPETIVAS METODOLÓGICAS	245
6.3.2. <i>Potencialidades da tecnologia eye tracking</i>	249
6.3.3. <i>Estudo exploratório de eye tracking</i>	255
6.3.3.1. Método	257
6.3.3.1.1. Participantes.....	257
6.3.3.1.2. Medidas.....	257
6.3.3.1.3. Dispositivo.....	257
6.3.3.1.4. Estímulos	258
6.3.3.2. Procedimentos.....	258
6.3.3.2.1. Seleção dos Participantes.....	258
6.3.3.2.2. Tarefa.....	258
6.3.3.2.3. Recolha de dados: dois momentos.....	259
6.3.3.2.4. Análise preliminar dos dados observados.....	264
6.3.3.2.5. Prospetivas de Resultados.....	266
CONCLUSÕES	267
BIBLIOGRAFIA	283
ÍNDICE REMISSIVO	301
APÊNDICES	I
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIOS	III
APÊNDICE 2. REGISTO DO ACESSO AOS DOCUMENTOS DE SUPORTE RELEVANTES PARA A PREPARAÇÃO DA ENTREVISTA: RELAÇÃO DE CANDIDATOS E RECRUTADORES.....	IX
APÊNDICE 3. QUESTIONÁRIOS – REGISTO DE DADOS	XI
APÊNDICE 4. GUIÃO DE PREPARAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS	XVII
ANEXOS	XXI
ANEXO 1 – PLANO DE ESTUDOS DO CURSO DE DGH DA ESHTÉ.....	XXIII
ANEXO 2 – PROGRAMA OFICIAL UC FR III.....	XXV
ANEXO 3 - ESPAÇO <i>MOODLE</i> – ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM.....	XXIX
ANEXO 4 – ESPAÇO <i>MOODLE</i> – REGISTO DE ATIVIDADES DOS ALUNOS ATÉ JUNHO DE 2015	XXXV
ANEXO 5 – CV TRADICIONAL	XXXIX
ANEXO 6 – CV <i>LINKEDIN</i>	LI

ANEXO 7 – CONSENTIMENTO INFORMADO	LIII
ANEXO 8 – DADOS DEMOGRÁFICOS.....	LIV
ANEXO 9 - ESCALA DE USABILIDADE	LVI
ANEXO 10 – DADOS GERADOS AUTOMATICAMENTE PELO SOFTWARE TOBII-T60	LVIII

Índice de Quadros

Quadro 1. Desenvolvimento do processo investigativo.....	96
Quadro 2. Relação entre o DL 74/2006 e os conteúdos previstos na UC de Fr III.....	111
Quadro 3. Reconstituição do Programa da UC de Fr III do Curso de DGH.....	125
Quadro 4. Fases de desenvolvimento da SPAAM.	142
Quadro 5. Caracterização da Sequência Tradicional e SPAAM.....	162
Quadro 6. Discussão do Projeto: Análise das interações.	175
Quadro 7. Relação dos vocábulos mais utilizados na atividade de discussão dos Projetos finais.....	179
Quadro 8. Operações cognitivas que seria suposto serem verbalizadas pelos alunos nos diferentes espaços Moodle organizados para a SPAAM.	182
Quadro 9. Registo de atividades na Plataforma Moodle: número de acessos/visualizações.	184
Quadro 10. Quadro-síntese do Apêndice 2 – Visualizações dos vídeos-exemplo com orientações de procedimentos para a preparação e entrevista de seleção para um posto de trabalho/estágio.....	188
Quadro 11. Adjetivos utilizados para caracterizar a UC Fr III.	209
Quadro 12. Dados de acesso ao Moodle dos elementos entrevistados, obtidos com base na informação disponibilizada pelos instrumentos analíticos Plataforma Moodle.	212
Quadro 13. Participantes na entrevista: dados obtidos no tratamento dos dados dos questionários (Quest), versus dados de acesso ao Moodle (Mood), com destaque para os acessos com maior número.....	213
Quadro 14. Dados gerados automaticamente pelo software Tobii T60, correspondentes às durações, contagens de fixação e duração total de leitura dos dois documentos.	260
Quadro 15. Duração total fixação dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.....	LIX
Quadro 16. Contagem de fixação dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.....	LIX
Quadro 17. Duração total da visita dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.....	LIX

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Análise das intervenções na Discussão do Projeto Final.....	178
Gráfico 2. Número de horas de trabalho em autonomia.	190
Gráfico 3. Número de horas de trabalho em outras línguas.....	190
Gráfico 4. Grau de autonomia.....	191
Gráfico 5. Evolução da autonomia após a frequência da UC de Fr III.....	191
Gráfico 6. Autoavaliação da competência comunicativa na UC de Fr III.	192
Gráfico 7. Autoavaliação da competência comunicativa na UC de Fr III.	193
Gráfico 8. Autoavaliação da capacidade na construção de um anúncio de proposta de emprego.....	193
Gráfico 9. Autoavaliação da capacidade na construção de um CV.	194
Gráfico 10. Autoavaliação da capacidade de se apresentar pessoal e profissionalmente.	194
Gráfico 11. Autoavaliação da capacidade de participar numa entrevista de emprego. ...	195
Gráfico 12. Autoavaliação da capacidade de completar informação, convencer o recrutador.	195
Gráfico 13. Autoavaliação da capacidade de recolher informação.....	196
Gráfico 14. Autoavaliação da capacidade de apresentação de trabalhos (selecionar e interpretar informação).	196
Gráfico 15. Autoavaliação da capacidade de apresentação de trabalhos (comunicar aos colegas).	197
Gráfico 16. Operações cognitivas.	198
Gráfico 17. Tipologia de atividades em que se centraram as aulas.	199
Gráfico 18. Avaliação do semestre.	200
Gráfico 19. Ferramentas e canais de comunicação.....	201
Gráfico 20. Avaliação das metodologias de execução.....	201
Gráfico 21. Tempo de trabalho no Moodle.....	203
Gráfico 22. Secções do Moodle consultadas.	204
Gráfico 23. Participação no Fórum Pessoal.....	204
Gráfico 24. Participação no Fórum Profissional.....	204
Gráfico 25. Avaliação da Plataforma.....	205
Gráfico 26. Avaliação da Plataforma.....	205

Gráfico 27. Aprendizagens realizadas.	208
Gráfico 28. Autoavaliação da evolução das aprendizagens.	209

Índice de Figuras

Figura 1. Do Francês Instrumental às Línguas de Ação Profissional (Perrichon, 2008, p. 151).....	64
Figura 2. Langues dans l'Éducation/ Langues pour l'Éducation (Beacco et al, 2009b, p. 5)	77
Figura 3. Quadro Nacional de Qualificação: Descritores do nível de Formação 6: de Licenciado. Quadro construído com base no documento de apresentação do Quadro Nacional de Qualificações, sob a alçada do Sistema Nacional de Qualificações.	81
Figura 4. Padrão de leitura de jornais em websites. Investigação do Poynter Institute ...	250

INTRODUÇÃO

O título desta tese *Educação em-para-e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional, para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês*, traduz o conteúdo desenvolvido e a perspetiva adotada no desenvolvimento do estudo que aqui é apresentado. Situa-se, em primeiro lugar, numa linha desenvolvida pelo Conselho da Europa, que visa promover o papel das línguas na educação e a educação *em, para e pelas* línguas, no sentido do desenvolvimento da competência plurilingue do cidadão europeu. Num segundo plano, focaliza-se nas Línguas de Ação Profissional, no campo específico no qual é desenvolvido o nosso trabalho, neste caso concreto o francês da hotelaria, mas abrindo as portas às outras línguas, assumindo a premissa de uma abordagem comum. A perspetiva centrada na ação, na linha proposta no Quadro Europeu e adaptada ao contexto profissional, constitui o nosso terceiro plano. Por último, e assumindo que a ação é de natureza multimodal, sobretudo na atualidade, graças às tecnologias, implicando por parte do agente procedimentos de natureza cognitiva, neurológica, relacional e empática, veiculados por meios semióticos diversificados, procura-se, no desenvolvimento da investigação que deu origem a esta tese, uma abordagem que implica a adoção da fusão dos planos mencionados.

Tendo como objetivo contribuir para a perspetiva didática de uma educação *em, para e pelas* línguas no Ensino Superior Pós-Bolonha e a sua implicação no desenvolvimento das competências transversais previstas no DL n.º 74/2006 para a obtenção do grau de Licenciado, apresenta-se um estudo de caso sobre o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos pós-Bolonha, com enfoque numa abordagem acional e multimodal no desenvolvimento da competência comunicativa no processo de formação dos alunos de Ensino Superior, neste caso concreto dos alunos do curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira¹ (DGH). Assumindo como premissa a ideia de que ‘viver com o outro’ social e profissionalmente implica comunicar, mas também pensar e ‘agir com o outro’, este estudo inclui uma proposta de programa acional e multimodal para a Unidade Curricular (UC) de Francês Língua de Ação Profissional (FLAP) no âmbito da hotelaria. Pretendeu-se analisar os efeitos provocados por uma intervenção que se situa numa perspetiva da Educação em, para e pelas línguas, e onde a educação é assumida como **o meio e um fim** e as línguas-culturas o **objeto** (Galissou, 2002).

Num mundo globalizado, a aprendizagem das línguas estrangeiras acompanha de perto as atuais solicitações profissionais, exigindo uma estreita ligação entre os planos

1 Um dos cinco cursos de Licenciatura da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

curriculares e as necessidades emergentes do mercado de trabalho. No sector empresarial, a necessidade de desenvolver um conjunto de saberes profissionais que nos permitam falar, compreender, interagir, ler e escrever numa língua estrangeira, é cada vez mais evidente. Esta necessidade das línguas-culturas para o acesso ao emprego está claramente expressa na Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, *Repensar a Educação*, onde se pode ler:

“Num mundo de intercâmbios internacionais, a capacidade para falar línguas estrangeiras é um fator de competitividade. As línguas são cada vez mais importantes para aumentar os níveis de empregabilidade [...] e a mobilidade dos jovens, constituindo as fracas competências linguísticas um importante obstáculo à livre circulação de trabalhadores. As empresas também exigem as competências linguísticas que permitam operar no mercado global.” (CE/COM 2012/0669, p. 5)

Com efeito, e assumindo que o acesso à educação e ao sucesso escolar dependem em grande parte das competências linguísticas dos cidadãos, um dos grandes desafios dos sistemas educativos consiste em criar condições para que os cidadãos adquiram e desenvolvam, durante a sua formação escolar, competências em línguas e culturas que lhes permitam agir eficazmente em sociedade, adquirir conhecimentos e desenvolver atitudes abertas à diferença. Em síntese, contribuir para uma *Educação plurilingue e intercultural*. A aprendizagem das línguas promove o espírito de abertura à diferença linguística e cultural e ao respeito por essa diversidade, assumindo-a como uma herança comum a defender e a preservar. A promoção do plurilinguismo apresenta-se, aliás, como uma das prioridades das Políticas de Educação, fator decisivo na construção de uma dimensão europeia:

“A abordagem plurilinguística ultrapassa [a perspetiva multilinguística] e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência dire[ita]), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.” [QECL, 2001, p. 23].

Esta perspetiva plurilingue e intercultural para a criação de um novo espaço europeu não é recente, encontrando-se já presente nas orientações gerais do Tratado de Maastricht em 1992, cujo objetivo principal consistia na criação de uma união monetária europeia, permitindo a livre circulação de serviços, pessoas, produtos e capital. Na sequência da implementação de políticas comunitárias, com especial destaque para o domínio social, a educação e a formação profissional assumiram especial relevo como áreas de competência comunitária, tendo em conta os objetivos associados à promoção e

estabilidade do emprego, à melhoria das condições de trabalho, à criação de proteção social e à promoção do diálogo entre os parceiros sociais:

“(…) a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística.” (Conselho da Europa, 1995, Cap. III, art.º 126)

A criação de um mercado comum, o grande objetivo económico inicial do Tratado, acabou por assumir uma dimensão política, dada a sua representatividade na construção de uma União Económica e Monetária Europeia. O estabelecimento de metas que permitissem a livre circulação de pessoas, bens e serviços residia na finalidade única da promoção da estabilidade política, através de uma maior aproximação dos países europeus como um todo, na criação de uma consciência europeia através de uma *dimensão europeia na educação*.

A definição e implementação de novas políticas de ação, nomeadamente no que diz respeito à exigência de novos perfis profissionais, não se podem distanciar da definição das políticas educativas que lhes estão intrinsecamente associadas, pelo que a mobilidade dos cidadãos implica necessariamente uma maior atenção à sua formação linguística. Das orientações apresentadas aos estados membros pelo Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva (1995) publicado pela União Europeia, destacamos dois dos objetivos gerais apresentados: *Aproximar a escola e a empresa e Dominar três línguas europeias*. Para tornar possível a aproximação entre mundo académico e empresa, tornava-se necessária, já em 1995, uma maior abertura da educação ao mundo do trabalho, num espírito de cooperação, entendimento e perceção das mudanças que se operam no mercado. Também da parte do mercado de trabalho se esperava uma maior implicação nos processos de formação, culminando no desenvolvimento da cooperação entre os estabelecimentos de ensino e o próprio mundo empresarial.

“*Aproximar a escola e a empresa: desenvolver a aprendizagem na Europa sob todas as formas*. O “Livro Branco” propõe o estabelecimento de redes entre os centros de aprendizagem de diferentes países europeus, o apoio à mobilidade dos aprendizes seguindo o modelo do programa Erasmus, bem como a definição de um estatuto europeu do aprendiz, à luz das disposições do “Livro Verde” sobre os obstáculos à mobilidade transnacional das pessoas em formação.” (Livro Branco, 1995, p.10)

No que diz respeito ao grande objetivo “Dominar pelo menos três línguas europeias”, não podíamos deixar de o relacionar com a formação orientada para a profissão,

e a importância dos fatores culturais na comunicação especializada tinha de ser finalmente tida em linha de conta, seja nas trocas de trabalho, seja na expressão do pensamento técnico ou científico.:

“*Dominar três línguas comunitárias: um rótulo de qualidade.* O domínio de várias línguas tornou-se hoje em dia condição indispensável para obter um emprego. Este facto é tanto mais verdadeiro no contexto de um grande mercado europeu sem fronteiras. Mas é também um trunfo que permite mais facilmente ir ao encontro dos outros, descobrir culturas e mentalidades diferentes, estimular a própria agilidade intelectual. Fator de identidade e de plurilinguismo é também um elemento básico da sociedade cognitiva, razão pela qual o “livro branco” propõe a criação de um rótulo de qualidade “turmas europeias” que seria atribuído às escolas que tivessem sabido desenvolver o ensino das línguas. Os estabelecimentos de ensino titulares desse distintivo seriam postos em rede. Seria ainda sistematicamente incentivada a mobilidade dos professores de língua materna nas escolas de outros países.” (Livro Branco, 1995, p.10)

Sem definição de prazos para o cumprimento dos objetivos definidos no *Livro Branco*, o ano de 1996 foi, enquanto *Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida*, estabelecido como marco de arranque da implementação das várias medidas definidas, acompanhadas de debates e desenvolvimento de programas-piloto comunitários que promovessem a dimensão europeia da educação e da formação, uma necessidade face à mundialização e ao risco de diluição da sociedade europeia (Livro Branco, 1995, p.53). Programas como *Leonardo da Vinci* e *Sócrates* constituem dois exemplos de iniciativas da Comissão Europeia que se mantêm em desenvolvimento e que têm dado resposta aos dois objetivos do *Livro Branco* acima enunciados.

Esta preocupação com as línguas na construção da Europa como fator de desenvolvimento, tem estado presente em vários documentos da União Europeia ao longo dos anos. O desígnio de construir um espaço Europeu de Ensino Superior coerente, compatível, competitivo e atrativo levou à implementação do Processo de Bolonha, que assentou em pressupostos organizacionais, pedagógicos e de harmonização e se caracterizava essencialmente pela mudança do paradigma educacional (Crosier, Purser & Smith, H., 2007), centrando-se no desenvolvimento de competências e projetando a formação para as várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e os interesses individuais e coletivos, na linha do que se encontra expresso no Decreto-Lei n.º42/2005 de 22 de fevereiro. Refira-se que, de entre as competências que se pretendem desenvolver nos diferentes ciclos, a competência comunicativa e as suas vertentes pragmática, linguística, discursiva, sociocultural e referencial assumem um carácter transversal, como iremos desenvolver e discutir ao longo desta tese.

Enquanto membros do corpo docente de uma escola de Ensino Superior num período de transição entre o Espaço Europeu do Ensino Superior pré e pós-Bolonha, e pretendendo assumir um papel ativo na implementação das novas políticas educativas europeias, nomeadamente no processo de ensino e aprendizagem do ensino do Francês Língua Estrangeira para fins profissionais (a hotelaria e o turismo), a necessidade de uma autoavaliação do processo decorrente das novas medidas tornava-se inevitável, sobretudo num momento em que os primeiros Licenciados pós-Bolonha davam início ao seu processo de integração no mercado de trabalho, em finais de 2009. A forte redução da carga horária dedicada às UC das LE, a reestruturação dos programas das UC baseada quase exclusivamente num processo de transferência dos descritores propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) para os objetivos a atingir, e o reenvio para segundo plano da evidente necessidade de construção de uma diretriz comum sustentada pela definição de competências transversais aos planos curriculares e de ações subjacentes ao desenvolvimento desses *saber-fazer*, deram origem a uma formação linguística bem distinta da ministrada até então no 1º ciclo de estudos. Fruto de discussão com colegas e alunos que deixavam transparecer igualmente o seu descontentamento perante a realidade formativa implementada, nasceu a consciencialização coletiva de uma necessidade premente de mudança no plano formativo das Línguas Estrangeiras (LE), mas também de compreensão do que (não) estava a ser feito no âmbito das diretrizes de Bolonha. Encontrava-se assim reconhecida a urgência de uma análise profunda do processo formativo destes alunos, com incidência na unidade curricular (UC) de Francês Língua Estrangeira para o curso de Direção e Gestão Hoteleira, assente numa perspetiva de educação em, para e pelas línguas, de forma a garantir a continuidade da elevada taxa de empregabilidade existente até à implementação de Bolonha, e que parecia começar a apresentar fragilidades no mercado.

A necessidade individual de autoavaliação das nossas práticas, associada à consciencialização coletiva de que a significativa redução de carga horária das UC de língua estrangeira começava já a permitir a identificação de fragilidades na formação linguística dos nossos alunos, deram origem à escolha do tema deste trabalho e ao desenvolvimento de um projeto de investigação que visava encontrar respostas para as questões investigativas colocadas, contribuindo para uma melhoria das práticas individuais e coletivas. Assumimos, antes de mais, que um contexto de transição como o que aqui abordamos convida inevitavelmente ao desejo de compreensão da importância e repercussão das orientações das novas políticas educativas na formação dos estudantes com

quem trabalhamos e que pretendemos preparar para o mercado de trabalho, mantendo sempre presente a perspetiva formativa no desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas de que se deve revestir o percurso de aprendizagens de um Licenciado pós-Bolonha. Assim, tornava-se urgente uma análise profunda do processo formativo dos nossos estudantes, com incidência nas Unidades Curriculares (UC) de Francês Língua Estrangeira (FLE) do curso de Direção e Gestão Hoteleira (DGH), disciplina que lecionamos, assente numa perspetiva de educação em, para e pelas línguas.

Segundo o DL 74/2006², o documento que regulamenta a alteração do sistema de bases do ensino em Portugal na sequência da implementação de Bolonha, o grau de licenciado pressupõe a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, comuns a todas as unidades curriculares, independentemente da formação científica. Pressupõe-se que, no final de uma licenciatura, os estudantes demonstrem:

- “(…) a) Possuir **conhecimentos** [de nível superior] e capacidade de **compreensão** numa **área de formação** a um nível que:
- i) Sustentando-se nos conhecimentos de nível secundário, os desenvolva e aprofunde;
 - ii) Se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda;
 - iii) Em alguns dos domínios dessa área, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma;
- b) [Saibam] aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciarem uma **abordagem profissional** ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;
- c) Capacidade de **resolução de problemas**, no âmbito da sua **área de formação** e de **construção** e **fundamentação** da sua própria **argumentação**;
- d) Capacidade de **recolher**, **selecionar** e **interpretar** a informação relevante, particularmente na sua **área de formação**, que os habilite a **fundamentarem** as **soluções** que preconizam e os **juízos** que emitem, incluindo na análise **aspectos sociais, científicos e éticos** relevantes;
- e) Competências que lhes permitam **comunicar informação, ideias, problemas e soluções**, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;
- f) Competências de aprendizagem que lhes permitam uma **aprendizagem ao longo da vida** com elevado grau de **autonomia**.” (DL 74/2006, Artigo 5º)
[destacado nosso]

Em termos gerais espera-se que, ao longo do seu percurso de formação, o detentor deste grau académico tenha desenvolvido competências que lhe permitam dar continuidade ao seu processo de aprendizagem ao longo da vida, com um elevado grau de autonomia.

² O DL 74/2006, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, sofreu a sua quarta alteração em setembro de 2016 Diário da República n.º 176/2016, Série I de 2016-09-13. No entanto, e uma vez que a alteração reporta apenas à integração das normas referentes ao diploma de técnico superior profissional, não alterando o regime jurídico relativamente ao perfil do jovem licenciado, optamos por nos referir ao DL 74/2006 ao longo do texto, uma vez que é o DL regulamentador original.

Assumindo que, no final do curso de Licenciatura o estudante terá desenvolvido as competências acima referidas, é fundamental que o docente de cada UC identifique as competências e objetivos a contemplar nos programas e dinâmicas da disciplina, bem como os conteúdos que permitam ao estudante o desenvolvimento de algumas ou, preferencialmente, todas as competências visadas. Uma primeira leitura deste documento regulador do Processo de Bolonha impeliu-nos necessariamente para algumas questões relativamente ao estudante:

- (1) Que conhecimentos de nível superior é suposto adquirir nas Unidades Curriculares (UC) que lecionamos?
- (2) Com que tipo de problemas se confronta o estudante quando tem de aplicar os conhecimentos adquiridos numa perspetiva profissional?

Na realidade, há cada vez uma maior necessidade de intervenção e participação na empresa; o local de trabalho como espaço de socialização. É necessário *comunicar aos* outros e *com os* outros os conhecimentos adquiridos, o que nos leva à questão da necessidade de adequação do discurso a profissionais e não profissionais: a passagem do *fazer* ao falar *sobre* e falar *com*.

- (3) Em que situações profissionais será solicitado a argumentar, selecionar, interpretar, analisar e fundamentar, em francês, de forma a incluir na sua proposta de soluções uma análise baseada nos aspetos sociais, científicos e éticos adequados às situações?

Esta questão prende-se com a comunicação de informações e ideias, na resolução de problemas e soluções a públicos especialistas e não especialistas, e a identificação do tipo de situações em que essa comunicação é estabelecida.

- (4) Que competências comunicativas precisam desenvolver os estudantes de uma Licenciatura para “comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas.”³?

Será necessário definir situações comunicativas que desencadeiem operações como ouvir, apresentar, analisar, interpretar, descrever, relacionar, definir, comparar, questionar, situar, propor, explicar, argumentar, etc. Para identificar as competências a

³ DL 74/2006, Artigo 5º Artigo 5º, alínea e).

desenvolver, consideramos necessária a identificação das situações sociais e profissionais que convoquem estas operações.

- (5) Como pode a UC de Francês contribuir para a Aprendizagem ao Longo da Vida com um elevado grau de autonomia, em especial a UC de Francês para a Ação Profissional?

A implementação de tarefas e projetos que levem o aluno a sair do espaço e tempo de aula, permitindo-lhe prolongar as suas aprendizagens no tempo e no espaço, poderá ajudar-nos a responder a esta questão, para além da criação de espaços de aprendizagem Multimodais que contribuam para a ativação da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), através da integração de dispositivos pedagógicos de geração tecnológica nas aprendizagens, tais como a Plataforma *Moodle*, as redes sociais e a mediação do docente, funcionando no seu todo como agente de ação educativa.

No que diz respeito às línguas-culturas no setor profissional do turismo e da hotelaria, não se conhecem, para já, respostas a estas questões, apesar da sua extrema importância na conceção e desenvolvimento dos programas de cada UC e na definição e construção de planos de estudo coerentes. A perspetiva da aprendizagem ao longo da vida coloca uma série de questões e desafios à escola e aos seus atores sociais, no sentido de alterar ideias, atitudes e competências, daí a necessidade evidente de problematizar o papel representativo do currículo nessa mudança.

A construção de um “currículo em mosaico”, como o designava Roldão (2001), aparenta ser a lógica de construção da maioria dos programas existentes, que em vez de se verem transformados numa lógica de projeto formativo, em função das competências preconizadas pelos documentos reguladores e das necessidades sociais e formativas dos alunos, conheceram antes uma maior compactação na sequência da implementação de Bolonha. No entanto, não era esse o objetivo quando se perspetivou a inclusão de uma educação em, pelas e para as línguas nos *curricula* do Ensino Superior. O papel dos atores sociais intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem carece também de um olhar diferente, perante a necessidade de uma implicação direta dos próprios aprendentes e agentes na identificação e análise das situações profissionais, dentro de um determinado contexto.

O desenvolvimento de competências que contribuam para a empregabilidade é um fator a ter em conta na construção dos *curricula*, mas não deve constituir a base de sustentação da sua conceção. Nesse sentido, a construção dos *curricula* merece uma

especial atenção, de forma a evitar aquilo a que Ferrão Tavares denomina de currículos empresariais, orientados exclusivamente para uma visão profissionalizante do desenvolvimento das competências, não devendo ser preterida a importância de uma perspetiva de conceção de “currículos com uma visão formativa”. (Sarroeira & Ferrão Tavares, 2014).

Os instrumentos de trabalho disponibilizados pela Divisão de Políticas a do Conselho da Europa, nomeadamente os trabalhos de referência da *Plateforme de Ressources et de Références pour l'Education Plurilingue et Interculturelle* (Conselho da Europa [COE], 2009) constituem uma base de trabalho para os docentes que pretendem desenvolver um trabalho sustentado e coerente na construção de *curricula* articulados em línguas, com base nos referenciais elaborados pelo Conselho da Europa e que obedecem aos mesmos princípios de política europeia (parcialmente adotados pelo Conselho Europeu e integrados na legislação internacional). Como referem Beacco et al.,

“ Le souhait de donner à l'éducation plurilingue et interculturelle sa place dans le curriculum peut conduire à des modifications importantes de ce dernier. Ces modifications ne s'inscrivent toutefois pas dans une logique de rupture avec les finalités poursuivies par le curriculum préexistant dans un système éducatif ou une institution de formation. Ainsi, par exemple, prendre en compte les besoins d'une éducation plurilingue et interculturelle ne signifie en aucune façon renoncer aux objectifs d'acquisition de compétences dans les langues enseignées ni à la maîtrise des disciplines composant ce curriculum. [] Tout au contraire : les évolutions introduites prendront concrètement appui sur les dispositions curriculaires existantes qui en déterminent les possibilités réelles et les limites. En retour, elles favoriseront l'évolution de ces dispositions dans le sens d'une meilleure intégration de toutes les composantes de la formation, gage de leur efficacité.” (Beacco et al., 2010a, p.21)

O *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al, 2010a) é exemplo de um dos documentos de referência sobre a reflexão da Divisão das Políticas Linguísticas sobre o papel das línguas no sucesso escolar das aprendizagens nas outras disciplinas, oferecendo pistas sobre a educação em, para e pelas línguas e constituindo um instrumento de trabalho disponível a todos os que se queiram implicar na construção e implementação de *curricula* promotores de uma educação plurilingue e pluricultural.

“Ce document constitue une base commune pour une approche globale de l'apprentissage des langues étrangères et pour la conception de programmes nationaux et de matériels en Europe. Il inscrit le plurilinguisme dans une perspective curriculaire globale car il définit des compétences partielles, auxquelles il accorde donc une reconnaissance formelle ; en outre, il

explicitate les objectifs d'apprentissage (généraux et spécifiques) en langues et promeut la conscience de l'apprentissage des langues.” (Akker, Fasoglio & Mulder, 2010; p. 6)

Assim, neste processo de adaptação e desenvolvimento de novas políticas educativas, os programas das diferentes línguas constituintes de um mesmo currículo merecem uma atenção especial, passando pela definição conjunta de objetivos e dos diferentes ‘saber-fazer’, já que o Quadro Europeu de Referência para as Línguas constituiu a base comum na definição do perfil linguístico esperado. Para Beacco et al.,

“Les finalités de l'éducation plurilingue et interculturelle, proposée aux états membres comme une réponse au caractère pluriel grandissant des sociétés, ont été définies par de nombreux textes du Conseil de l'Europe. Elle est à mettre en relation avec *le droit de tout individu à une éducation de qualité*. Celle-ci se caractérise notamment par l'acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes, par une diversité d'expériences d'apprentissage ainsi que par des constructions culturelles identitaires individuelles et collectives. Ces différentes composantes contribuent à la réussite des élèves accueillis par l'École et à l'égalité des chances. Elles favorisent l'inclusion et la cohésion sociale, préparent à la citoyenneté démocratique et participent de l'instauration d'une société de la connaissance.” (Beacco, et al., 2010a; p. 20)

Assumindo que a língua não pode ser reduzida a um mero instrumento que nos permite comunicar socialmente, tendo em conta que ela assume não só um papel mediador de transmissão, mas também o papel de lugar de construção do conhecimento, pretendemos desenvolver uma proposta de linhas orientadoras que se enquadrassem nesta perspetiva de educação em, para e pelas línguas, e propor uma abordagem acional e multimodal do ensino do Francês Língua de Ação Profissional (FLAP). Tendo em conta a perspetiva plurilingue e intercultural preconizada pelo Conselho da Europa na promoção de uma educação em, para e pelas línguas, a proposta de uma nova abordagem do Programa da UC de Fr III (Francês - 3º Semestre)⁴ foi desenvolvida com base nas competências transversais propostas no Dec. Lei 74/2006, Capítulo II, Artigo 5, à luz da Perspetiva Acional (PA) preconizada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Propusemo-nos conduzir um estudo que visava analisar as nossas próprias práticas e contribuir para uma melhoria dos resultados dos estudantes na aquisição e desenvolvimento das competências pessoais, profissionais e sociais necessárias à sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Assim, este estudo inscreve-se no domínio da Educação, mais especificamente na Didática das Línguas-Culturas e convocou, por questões metodológicas, referenciais de outros domínios, nomeadamente da análise de

⁴ Esta UC corresponde ao 3º semestre de Língua Francesa, sobre o qual se centrou o nosso estudo.

discursos multimodais produzidos em momentos de ação e articulados com a atividade profissional, privilegiando a entrada pelo *corpus*, numa perspetiva transdisciplinar, e colocando-se ao serviço das línguas de ação profissional (Mourlhon-Dallies, 2008); das políticas educativas europeias, no que concerne a educação em, para e pelas línguas, a mais recente perspetiva do Conselho da Europa, e ainda dos modelos de análise de usabilidade dos suportes multimodais disponibilizados, através de um estudo complementar de natureza exploratória com recurso à tecnologia de *eye tracking*, desenvolvido com o objetivo de estabelecer uma análise comparativa dos padrões de comportamento visual e das operações ativadas na *leitura* dos documentos multimodais, e a sua pertinência na construção e desenvolvimento das competências exigidas pelas Políticas Educativas Europeias para a obtenção do grau de Licenciado.

Sendo na sua génese um estudo em Didática das Línguas Culturas, a metodologia de trabalho utilizada e a própria estrutura da investigação decorrem da definição de *Didactique des Langues Cultures* proposta por Robert Galisson:

“(…) [La Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures est] une discipline d’**observation**, parce que, comme toutes disciplines, elle est tenue de baliser, maîtriser son objet d’étude et que celui-ci est largement observable. […] De **conceptualisation/théorisation**, parce que l’observation et l’intervention ont besoin d’outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l’objet d’étude et agir sur lui […] D’intervention parce que, au contraire de la plupart des disciplines, elle observe, elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d’étude qu’il convient d’aider à suivre (ou précéder ?) l’évolution du monde. Comme il ne saurait y avoir DLC sans intervention, l’**intervention** est la raison d’être de la DLC.” (Galisson, 1994a, p.128) [destacado nosso]

Parafraseando a definição de Galisson, a didática é uma disciplina que parte da **problematização**, neste caso concreto desenvolvida por uma docente de Francês Língua Estrangeira, aplicada ao turismo e à hotelaria, emergindo num determinado **contexto**, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril que integrou Bolonha em 2006. A definição de didática aqui convocada implica ainda uma fase de **observação** e recolha de ‘corpora’, tais como os programas das UC e os documentos multimodais disponibilizados pela docente, através da plataforma de aprendizagem *Moodle* no âmbito da UC de Francês Língua Estrangeira, seguida de uma fase de **conceptualização**, que integrou a análise da situação pedagógica, e durante a qual foi construído todo o enquadramento teórico que sustentou este estudo, com base no levantamento das diferentes correntes de autores que contribuíram para o atual estado de arte e para a definição de conceitos teóricos que

conduziram à construção de uma grelha para análise dos *corpora*. Esta fase incluiu ainda a construção do enquadramento metodológico e a descrição dos métodos de análise utilizados.

A seguir, foi desenvolvida uma fase de **intervenção** do estudo, correspondendo à conceção e implementação da Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), e à reconstrução do Programa a propor para a UC de Fr III, numa perspetiva acional e multimodal e, por último, apresentamos um estudo exploratório desenvolvido com recurso à tecnologia *eye tracking* e umas breves considerações sobre a pertinência de estudos de usabilidade neste tipo de investigação, correspondente à fase da **implicação**.

Enquanto disciplina de **observação**, mas também de **intervenção**, a didática tem como objetivo levar à otimização do processo de transmissão dos saberes e do saber-fazer em línguas-culturas. A teoria vai sendo construída internamente na disciplina, na medida em que a ação proposta funciona como um fim, e a teoria é um meio indispensável à apropriação desse fim (Galisson & Puren, 1999). Com base nesta perspetiva, e com o objetivo de compreender as operações comunicativas e cognitivas convocadas na interação com os diferentes recursos materiais da disciplina numa perspetiva multimodal, foi desenvolvida uma análise das estratégias cognitivas, linguísticas e pragmáticas adotadas pelos aprendentes na exploração didática e interativa dos materiais multimodais disponibilizados.

Os dados recolhidos em cada fase de implicação do processo deram origem, por sua vez, a uma nova fase de conceptualização, gerando a fase de implicação seguinte. Com base nos dados obtidos, foi delineada uma proposta de SPAAM final integrada na construção da nova abordagem do Programa, proposta para a UC de Fr III do curso de DGH (Direção e Gestão Hoteleira) da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE). Tal como referimos acima, a necessidade de desenvolver um estudo exploratório de *eye tracking* resultou da análise dos dados obtidos ao longo do estudo, dando destaque à sua natureza etnometodológica, que optámos por inserir no capítulo das implicações, dado ter resultado de uma nova fase de conceptualização, e pretende contribuir para uma visão conjunta da importância dos documentos disponibilizados na plataforma e sua utilização por parte dos estudantes. Este estudo, centrado na análise de CV e perfis profissionais, deverá ainda servir para a identificação de pistas relevantes relativamente à apresentação e organização da informação apresentada num processo de seleção e recrutamento, temática integrante da Unidade Curricular (UC) de Fr III e que dá origem ao Projeto de final de Semestre.

Para a definição dos objetivos gerais deste estudo, retomámos algumas das questões gerais surgidas após a leitura do Dec. Lei 74/2006, embora outras tenham surgido ao longo do processo, dada a natureza etnográfica da pesquisa a que nos propusemos. Tendo em conta que a problemática emergiu de uma observação em contexto de sala de aula, propusemo-nos construir e testar um dispositivo didático-tecnológico para desenvolver a competência comunicativa, mais especificamente as alíneas **c)**, **d)** e **e)** do **DL 74/2006**. Assim, definimos como questão investigativa geral:

- Quais as marcas de mudança decorrentes da adoção de um dispositivo didático-tecnológico diferente, nomeadamente ao nível da intervenção nas representações e nas ações dos estudantes?

Posteriormente, desdobrámos esta questão nas seguintes questões:

1 – Quais as marcas de mudança na relação que os estudantes estabelecem com o tempo e o espaço;

2 – Quais as marcas de mudança e qual o potencial de aprendizagem provocados pelos usos que os estudantes fizeram dos diferentes dispositivos tecnológicos?

3 – Quais as marcas de mudança provocadas pelo dispositivo didático adotado?

Esta última questão foi ainda desdobrada noutras questões:

3.1. Quais as marcas de mudança nas representações dos estudantes, provocadas pela abordagem acional pretendida?

3.2. Quais as marcas de mudança nas ações dos estudantes, provocadas pela abordagem acional pretendida?

3.3. Quais as marcas de mudança das representações provocadas nas ações pelo percurso onomasiológico pretendido?

Partindo das questões que aqui foram sendo levantadas, definimos como objetivos gerais deste estudo:

- Identificar marcas de mudança decorrentes da adoção do dispositivo didático-tecnológico, no plano das representações e no plano das ações dos estudantes;
- Identificar marcas de mudança na relação estabelecida pelos estudantes com o tempo e o espaço;

- Avaliar o potencial de aprendizagem do dispositivo tecnológico provocado nos estudantes através da sua utilização.
- Identificar marcas de mudança provocadas pelo dispositivo didático adotado:
 - a. No plano da abordagem acional
 - i. ações dos estudantes
 - ii. representações dos estudantes
 - b. No plano do percurso onomasiológico
 - i. ações dos estudantes
 - ii. representações dos estudantes

Para além dos objetivos de investigação definidos, e dado que o projeto desenvolvido previa implicações a nível prático, definimos igualmente objetivos de natureza pedagógica, em conformidade com a natureza da Didática das Línguas-Culturas:

- Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa e do grau de autonomia nas aprendizagens dos estudantes da Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira (DGH), através da proposta de implementação de uma abordagem acional e multimodal para o Programa da UC de Francês III.
- Contribuir para uma melhoria dos resultados dos estudantes na aquisição e desenvolvimento das competências pessoais e profissionais previstas no DL 74/2006 permitindo-lhes uma inserção consistente na sociedade e no mercado de trabalho.
- Desenvolver a competência comunicativa multimodal dos futuros licenciados numa perspetiva da educação em, para e pelas línguas, neste caso concreto do francês enquanto língua de escolarização, através da proposta de uma nova abordagem Acional e Multimodal para o Programa da UC de Francês III.

Para além de convocada como opção metodológica, também a estrutura deste trabalho reflete, como já referido anteriormente, a definição de Didática das Línguas-Culturas nas suas diferentes componentes: (1) Contextualização, capítulo em que analisámos as componentes da situação pedagógica em que intervimos; (2) Enquadramento teórico, onde nos centrámos na evolução do ensino da língua e a sua relação com a evolução tecnológica; (3) Enquadramento metodológico, onde justificámos as opções investigativas e as suas implicações, tendo em conta a natureza da disciplina de

Didática da Língua em que nos enquadramos; (4) A Intervenção, com apresentação do estudo empírico; (5) A Análise dos dados obtidos no estudo de caso desenvolvido, distinguindo implicações do mesmo, e (6) Implicações, onde propusemos uma abordagem acional e multimodal para o Programa da UC em estudo, integrando uma SPAAM final, e um estudo exploratório com recurso à tecnologia *eye tracking*.

CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Contextualização do estudo

Partindo dos objetivos gerais deste estudo, torna-se necessário conhecer e descrever o contexto da situação educativa a que estes correspondem. Enquadrando-se este trabalho numa perspetiva da Didática das Línguas-Culturas, como referido anteriormente, foi tomado como referência o conceito de situação educativa de Galisson (1994b), pelo que a caracterização e contextualização da situação educativa deste estudo de caso assenta nas categorias educativas constituintes propostas por Galisson no *Appareil Conceptuel et matriciel de référence pour la Didactologie/Didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1994b).

“Comme toute situation, [la situation éducative] s’inscrit dans un **espace** et dans un **temps** donnés. Plus précisément, dans un **milieu institué** (l’école) - produit d’un **milieu instituant** (la société) - où des actants de statuts inégaux (les **sujets**, ou apprenants; l’**agent**, ou enseignant), constitués en **groupe** (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d’apprentissage et d’enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l’autre (l’agent), à la maîtrise d’un **objet** (la langue-cible), réputé utile à l’éducation des individus qui forment la société.” (Galisson, 1994b, p.33)

Esta análise descritiva da situação educativa é apresentada pelo autor sob a forma de uma grelha matriz conceptual de referência, dividida nas oito categorias acima mencionadas e cruzadas com unidades de análise e formas de tratamento (modos operatórios), que foi adotada como referência, e a partir da qual foi construída a matriz metodológica do trabalho de investigação aqui apresentado.

Na declinação da situação educativa no contexto deste estudo, não seguimos a ordem dos elementos, considerando que o **espaço** e o **tempo** são elementos transversais, pelo que deixámos essa referência para o fim do capítulo, em articulação com os meios tecnológicos que se cruzam com a categoria **agente**, dado que a docente se serve de recursos que ampliam a sua função.

O **meio instituinte** da nossa situação educativa assenta em três eixos fundamentais: as políticas europeias em línguas, o tratado de Bolonha e as políticas de empregabilidade. Por um lado, e tendo em conta que este estudo assenta na promoção de uma educação em, para e pelas línguas, damos destaque ao Sistema de Ensino Superior Português, enquanto organismo que legisla e regulamenta os seus ciclos de ensino, tendo em conta as políticas europeias educativas em línguas oriundas do Conselho da Europa. Por outro lado, damos

especial destaque às medidas adotadas pela Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, que são por vezes retomadas pelas instituições europeias, como o Conselho de Ministros da União Europeia e, posteriormente, transformadas em recomendações, das quais evidenciamos a questão das políticas de empregabilidade.

No que respeita **ao meio instituído** – a ESHTTE - enquanto Escola de Ensino Superior Politécnico (não integrada) prepara profissionais para integrarem o mercado de trabalho nos setores do Turismo, Hotelaria e Restauração. Foi a primeira Escola de Ensino Superior em Portugal a oferecer formação superior na área da Hotelaria e do Turismo e mantém ainda hoje o estatuto de escola de referência nacional. O seu estatuto de escola de ensino público especializada no ensino da Hotelaria e do Turismo, o seu reconhecimento a nível nacional e internacional, a sua localização privilegiada numa região turística como a costa do Estoril e a persistência de uma forte taxa de empregabilidade reconhecida, são os principais fatores que contribuem para a forte procura dos seus cursos, permitindo que a ocupação de 100% das vagas continue a ser uma realidade. Devido ao seu caráter predominantemente turístico e ao elevado número de unidades hoteleiras, restaurantes e agências de viagem, uma grande maioria dos alunos consegue desenvolver o seu programa de estágios na região envolvente da Escola, nas várias áreas de formação existentes: restauração, alojamento, animação turística e cultural e agências. Para além da costa do Estoril, a proximidade de Sintra e da cidade de Lisboa permite igualmente que uma grande parte dos estágios curriculares aí sejam desenvolvidos.

À semelhança de outras instituições educativas de Ensino Superior, a ESHTTE integrou o processo de adaptação a Bolonha em 2006. Consequentemente, os cursos existentes na instituição sofreram alterações profundas ao nível das suas estruturas curriculares, que se refletiram necessariamente nas unidades curriculares das línguas, que mantinham até à altura um estatuto privilegiado na formação dos profissionais do turismo diplomados pela ESHTTE. Assim, e no âmbito da situação educativa em estudo, o nosso **objeto** é a unidade curricular de Francês Língua Estrangeira (FLE) enquanto Língua-Cultura de ação profissional, em articulação com a competência comunicativa, aqui assumido como Francês Língua de Ação Profissional (FLAP) do plano de estudos da Licenciatura (cf. anexo 1) em Direção e Gestão Hoteleira (DGH).

Os **sujeitos** da situação educativa em estudo são estudantes do Ensino Superior na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril no ano letivo 2014/2015, de sexo

masculino e feminino. São oriundos de vários pontos do país (continente e ilhas), embora a maioria provenha da região da grande Lisboa. São alunos do curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira do 2º ano, do sexo feminino e masculino, estudantes do Ensino Superior, que escolheram, de entre as cinco línguas opcionais da instituição (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), o francês como uma das duas línguas estrangeiras obrigatórias. Alguns dos alunos que fazem parte do estudo optaram por estudar o francês como 3ª língua, solicitando a inscrição na disciplina como extracurricular e revelando já alguma consciência da necessidade de uma formação plurilingue como investimento futuro para o seu percurso profissional. São alunos, na sua maioria, *nascidos com as tecnologias*, fazendo parte da chamada geração de *nativos digitais*, por oposição aos emigrantes digitais (Prenski, 2001), distinção alvo de alguma controvérsia, uma vez que nem sempre a idade condiciona o modo como o indivíduo se relaciona com as tecnologias. Como desenvolvemos nas considerações sobre o espaço e o tempo, este aspeto poderá determinar a relação que os sujeitos-estudantes estabelecem com os instrumentos tecnológicos e comunicativos que a agente-professora utilizou.

O **agente** da situação educativa em estudo, a docente, tem como formação de base uma Licenciatura em Ensino de Português e Francês, foi docente do 2º ciclo desde 1992 até 2000 e dá aulas no Ensino Superior desde 2000, tendo colaborado com a ESELx na área da supervisão e da docência das metodologias de ensino do Português Língua Materna. Em 2006 integrou o quadro de docentes da ESHTe, onde dava aulas também desde 2000 em regime de acumulação, como professora adjunta de Francês Língua Estrangeira. A sua formação de base, complementada com um mestrado na área da Psicolinguística sobre aspetos vocais da aprendizagem do FLE, bem como a sua experiência enquanto docente, contribuíram de forma decisiva para a formação de uma atitude investigativa, em constante questionamento sobre as suas práticas e possibilidades de mudança, de forma a contribuir de forma eficaz na formação plural dos alunos, futuros profissionais da Hotelaria. Ainda que Galisson não inclua, no seu *Appareil conceptuel et matriciel de référence pour la Didactologie/Didactique des langues et des cultures* o fator *meios* na categoria *agente*, permitimo-nos integrá-los nessa categoria, uma vez que atualmente os meios funcionam também como agentes tão importantes como o professor e, sobretudo, porque decidimos integrar neste estudo um dispositivo como a Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, bem como a rede social Facebook e outros meios de comunicação virtual.

O **grupo** é constituído pelo conjunto docente-alunos de duas turmas de 2º ano do curso de Direção e Gestão Hoteleira (a selecionar), uma do Curso Diurno e outra do Curso

Pós-Laboral. Tendo consciência da necessidade de uma formação plurilingue no âmbito da hotelaria, o grupo questiona-se sobre as necessidades formativas em língua e o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas adequadas a uma formação eficaz e garante de empregabilidade do curso. Importa ainda referir que, pelo facto de a progressão linguística das línguas românicas acompanhar necessariamente a progressão académica, ou seja, ao optar por uma destas línguas (espanhol, francês ou italiano), os estudantes inscrevem-se obrigatoriamente no nível A1.1 no 1º semestre (S1), seguindo para os níveis A1.2 (S2), A2.1 (S3) e A2.2 (S4) até ao 4º semestre, independentemente do seu nível linguístico no momento de ingresso no curso, o grupo-turma apresenta, invariavelmente, uma grande heterogeneidade linguística, resultante dos percursos individuais de cada aluno (pessoal e académico).

Definidas as categorias anteriores, importava identificar duas outras categorias que se encontram ligadas entre si, o **espaço** e o **tempo**, num contexto pós-Bolonha. Atualmente implementada em 45 países, dos quais Portugal faz parte, a declaração de Bolonha preconizava:

“O estabelecimento até 2010 de um Espaço Europeu de Ensino Superior, coerente, compatível, competitivo e atra[ti]vo para estudantes europeus e de países terceiros, Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados, forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo.” (DGES, 2008)⁵

Perante a fraca competitividade e atratividade que caracterizavam o Ensino Superior Europeu no final do séc. XX, a necessidade de criar uma Europa mais competitiva e atrativa, tornando-a mais acessível e aberta aos mercados internacionais, contribuiu decisivamente para a criação de um espaço Europeu de Ensino Superior, com o objetivo de esbater as desigualdades sociais existentes, promovendo a competitividade, a mobilidade e a empregabilidade, e assumindo um papel fulcral no desenvolvimento das sociedades atuais. O Processo de Bolonha, como hoje é conhecido, deu origem a alterações não só educativas, mas também sociais, culturais e económicas, visando tornar a Europa num espaço social e económico mais coeso e dinâmico, capaz de desenvolver uma economia sustentável apta a criar mais postos de trabalho.

“Uma “Europa do Conhecimento” é hoje amplamente reconhecida como fa[tor] insubstituível para o crescimento social e humano e como componente indispensável para a consolidação e o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de dar aos cidadãos as competências necessárias para enfrentarem os

⁵ Declaração de Bolonha.

desafios do novo milénio, juntamente com uma consciência de valores partilhados e pertencentes a um espaço social e cultural comum.” (DGES, 2008)⁶

Neste contexto, as categorias **tempo** e **espaço** encontram-se identificadas e intimamente ligadas e articuladas com as categorias anteriores, tornando-se essenciais na compreensão do nosso roteiro de investigação, e tendo em conta que a problemática apresentada resulta da identificação de necessidades de mudança das práticas formativas na sequência da implementação de Bolonha, ou seja, no período pós-Bolonha (**tempo**), precisamente no **espaço** europeu do Ensino Superior, do qual a ESHTe faz parte integrante desde 2006. Dada a importância destas duas categorias do modelo de Galisson no nosso estudo tecemos, em seguida, algumas considerações sobre estas componentes, relacionando-as com os usos que os sujeitos fazem dessas mesmas dimensões.

A noção de **tempo** e **espaço** tem sofrido alterações conceptuais, na sequência da implementação das novas tecnologias que vêm abrir as portas da escola. Segundo Ferrão Tavares:

“(…) la technologie permet de créer des dispositifs pour que l'école ouvre ses portes. Nos classes sont devenues des classes aux portes ouvertes. Les enseignants ne sont désormais plus seuls avec leurs élèves.” (Ferrão Tavares, 2007, p. 163)

As tecnologias originaram um efeito de deslocalização no tempo e no espaço, que ao mesmo tempo aproximam os intervenientes no processo comunicativo e tornam mais rápidos os contactos entre si, colocando a escola perante uma alteração conceptual de *espaço e tempo*. Como refere Rosnay (2005) : “On constate une contraction croissante du temps nécessaire pour collecter, traiter et analyser les informations nécessaires à une prise de décision efficace. En revanche, il faut plus de temps pour filtrer, donner du sens, classer et diffuser cette information pléthorique.” (Rosnay 2005: 104). Este antagonismo entre a contração do tempo na gestão da informação gerado pelas tecnologias e a necessidade de tempo para reflexão, maturação e tratamento dos conhecimentos coloca à escola alguns constrangimentos. Ainda dependente do modelo tradicional de ensino, a escola vê-se confrontada com este conflito temporal no tratamento da informação, associado ao conceito das novas literacias. De facto, o processo de leitura não é o mesmo quando lemos um documento em suporte papel ou sobre um ecrã, comumente apelidados de hipertextos: com o aparecimento dos textos em formato digital, as estratégias de leitura convocadas são necessariamente diferentes, o varrimento dos textos pelo olhar assume novos percursos, e

⁶ Declaração de Bolonha.

as alterações sociais e individuais nas práticas de leitura implicam igualmente novos **tempos e espaços** de leitura.

Importa compreender como se situa a escola perante estas novas literacias digitais e a conseqüente alteração da conceptualização das categorias ‘espaço’ e ‘tempo’. Se por um lado se espera que acompanhe a evolução das tecnologias e as vantagens que a WEB 2.0 permite em termos de acessibilidade e processamento da informação, quer ao nível da leitura, quer ao nível da escrita, por outro lado espera-se que respeite e cultive o tempo de reflexão necessário ao tratamento cognitivo das aprendizagens. Como refere Baccino, o tempo está ligado à forma de tratar os conteúdos:

“Alors qu’avant, l’accès à la connaissance prenait du temps : temps d’accès à la ressource (acheter un livre ou aller le trouver dans une bibliothèque), temps d’assimilation (lire et comprendre), temps de relecture éventuelle (pour des passages importants), tous ces temps ont été considérablement raccourcis : accès immédiat par un moteur de recherche, lecture sélective dans laquelle le chemin de lecture est souvent limité aux titres et aux résumés... Malheureusement, à moins que notre cerveau subisse une mutation massive et rapide, l’assimilation d’un contenu nécessite toujours un temps important (passage d’une mémoire à court terme à une mémoire à long terme), une attention soutenue (c’est-à-dire focalisée) et une répétition incessante (relecture). Enfin, ce temps est aussi lié à la nature même de la lecture profonde et la mémorisation de son contenu par le cerveau. Mémoriser un contenu, d’autant plus si celui-ci est complexe, prend du temps, et nécessite de fréquents retours en arrière, et des opérations de contrôle et de recoupement d’informations. L’importance de cet aspect temporel apparaît lorsque l’on mesure la vitesse de lecture qui varie en fonction du type de lecture à réaliser. Ainsi, on a pu distinguer (...) que les différentes activités sur un texte (rechercher une information, lire pour apprendre, lire pour mémoriser...) correspondaient à des vitesses de lecture différentes.” (Baccino, 2011, p. 64)

Também o espaço deixa de se reduzir ao da sala de aula, abrindo as portas ao exterior e alargando o tempo de exposição à língua e à cultura, potenciando a ação social e a partilha com agentes e sujeitos exteriores ao grupo, permitindo quer a saída, quer a entrada de outros intervenientes. Na gestão desta deslocalização no tempo e no espaço, o professor continua a desempenhar um papel fundamental, mediando o desenvolvimento das aprendizagens, como já fazia, mas utilizando igualmente as potencialidades da *Web 2.0* nessa intervenção. Rosnay fala da necessidade de novos mediadores humanos na publicidade, face à inovação tecnológica : “Cependant, à côté de ces outils, le besoin de nouveaux médiateurs humains, capables d’aider l’utilisateur à faire le tri, à évaluer, à hiérarchiser, à valider, à organiser l’information, va se faire sentir de façon croissante (...)” (Rosnay, 2006, pp. 85,86).

Fazendo a analogia com a visão de Rosnay (2006) sobre a necessidade de novos mediadores no espaço publicitário, na educação não necessitamos de novos mediadores,

mas sim que os mediadores, neste caso os professores, acompanhem a inovação tecnológica e se adaptem, fazendo dos suportes tecnológicos um verdadeiro uso multimodal. Espera-se do docente um olhar atento e consciente para identificar o que há realmente de novo nas ferramentas disponibilizadas, de forma a implementar, em conjunto com o grupo, uma metodologia de trabalho que se baseie numa perspetiva verdadeiramente acional e multimodal no desenvolvimento dos trabalhos a desenvolver, tendo atenção, como refere Jacquinet (2008), para não cairmos no erro de tentar “fazer o novo com o velho”. É necessário conhecermos e apropriarmo-nos das potencialidades dessas novas ferramentas tecnológicas, utilizando-as diariamente ao serviço das novas modalidades de aprendizagem e de comunicação (Jacquinet, 2008, p. 278). O caráter virtual destas novas ferramentas e suportes, e a mudança de perspetiva relativamente à construção do conhecimento vêm contribuir para uma visão mais alargada do processo de aprendizagem e apropriação de saberes; a possibilidade de ampliarmos as nossas experiências de aprendizagem no tempo e no espaço, alargando a nossa interação com o outro e com o mundo em geral afasta-nos da conceção redutora do conhecimento, muitas vezes assumido como uma mera adição de saberes com caráter cumulativo.

Perspetivamos, assim, que um dos obstáculos levantados ao processo de Bolonha no que diz respeito ao tempo (e mesmo ao espaço) e ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, possa ser compensado pela adoção de metodologias acionais e multimodais que, através das tecnologias e de uma correta mediação por parte dos professores, abram a sala de aula a outros tempos e espaços.

Se a utilização das tecnologias veio alterar a nossa relação com as categorias espaço e tempo, influenciando diretamente o nosso desempenho cognitivo e comunicativo e a gestão que fazemos do acesso à informação, será importante consciencializarmos a escola para os fenómenos de ‘policronia’ e *multitasking* intrínsecos a essas mudanças. Numa perspetiva tradicional do ensino, a escola tem feito uma gestão linear do tempo, as tarefas sucedem-se umas após outras, limitando a sua execução ao tempo e espaço de sala de aula. Com a entrada de novos dispositivos de comunicação na sala de aula e na sociedade em geral, as possibilidades de exploração dos recursos aumentaram substancialmente, permitindo aos seus utilizadores a realização e gestão de várias tarefas (*multitasking*) em simultâneo (policronia), num espaço polivalente. Para Dantier, e retomando Hall, tempo e espaço são indissociáveis na sua organização:

“En outre le temps dans son aménagement n’est pas séparable de l’aménagement de l’espace : un temps *polychrone* tel celui des orientaux, sorte d’écheveau de

lignes multiples et parallèles où plusieurs processus peuvent s’accomplir synchroniquement, s’organise en conjonction à un espace polyvalent, tandis que le temps *monochrome* des occidentaux, plus spécialisé, est une unique ligne découpée de pointillés qui se relie à une section d’espace à usage unique au milieu d’autres sections spécialisées d’espace.” (Dantier, 2007, p. 5)

As próprias sociedades organizam o seu tempo de formas diferentes, consoante o conceito desenvolvido nas suas dinâmicas: o tempo no ocidente é organizado de forma monócrona, as tarefas são desenvolvidas uma de cada vez, em unidades separadas, com *timings* de execução definidos. Por seu lado, no oriente, o tempo é organizado de forma polícrona, as pessoas são implicadas em vários eventos, situações e relações em simultâneo. São sistemas distintos, com as suas vantagens e inconvenientes. Segundo Hall (1984), nos sistemas polícronos dá-se ênfase à implicação dos indivíduos e ao cumprimento do contrato, mais do que ao horário pré-estabelecido, propriamente dito. Ao contrário dos sistemas monócronos, nos sistemas polícronos o tempo é tratado de forma menos concreta e raramente se assume o conceito de ‘tempo perdido’. O tempo não é um caminho a percorrer, mas antes um ponto, quase sagrado, que é assumido seriamente, onde a implicação dos indivíduos desempenha um papel fundamental. Num sistema ‘monócrono’, por seu lado, é valorizada a organização:

“Le temps est si étroitement mêlé à la trame de l’existence que nous n’avons qu’une conscience partielle de la manière dont il détermine le comportement des individus, et modèle de manière subtile les relations interindividuelles. En fait, la vie professionnelle, sociale, et même sexuelle d’un individu est généralement dominée par un horaire, ou un programme.” (Hall, 1984, p. 23).

Tal como sugere Hall (1984), ao programarmos estamos a compartimentar, facilitando-nos a concentração numa coisa de cada vez, no entanto, essa programação provoca um empobrecimento do contexto e da comunicação interindividual. Temos a tendência a tratar as tarefas segundo o seu grau de importância, o que nos torna negligentes relativamente a tarefas que consideramos menos importantes, podendo mesmo não chegar à sua execução, em caso de limitações de tempo.

Os sistemas polícronos permitem maior interação e comunicação entre os indivíduos, e as relações humanas assumem um papel fundamental. Mas sabemos que não existem sistemas perfeitos. Ambos os sistemas têm vantagens e inconvenientes, e uma gestão equilibrada dos dois modelos revelar-se-ia a opção ideal, apesar de todas as condicionantes que daí possam surgir. Para além da distinção geográfica da conceção do tempo, há que considerar hoje a dimensão geracional, sendo que os estudantes atuais poderão ter tendência para se inscrever no modelo polícrono. O facto de o modelo escolar

estar ancorado numa organização monócrona do tempo, com os seus horários, programas a cumprir e espaços reservados às atividades a desenvolver, não impede necessariamente uma gestão polícrona das tarefas, nomeadamente na realização do trabalho de projeto em grupo, que é mais dilatado no tempo e cujo desenvolvimento exige um enfoque nas relações interpessoais, na comunicação e na implicação de cada interveniente no processo. No entanto, a programação das atividades e a organização das participações não pode ser deixada à margem, tendo em conta o carácter académico de que se reveste este tipo de atividades.

A gestão polícrona do tempo aqui abordada leva-nos a outra discussão, referida no início deste ponto: o *multitasking*. As características próprias das novas tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais presentes na nossa sociedade e nas rotinas das novas gerações, incentivam a uma simultaneidade de ações que a nossa cultura monócrona ainda tem alguma dificuldade em acompanhar. Alguns estudos desenvolvidos nesse sentido por Fisch (2000) e Lang (2001), por exemplo, concluem que a nossa capacidade para desenvolvermos simultaneamente várias tarefas é muito limitada ou mesmo inexistente (James, 1890; Woodsworth, 1921; Broadbent, 1958). No entanto, as novas gerações, os apelidados por Rosnay (2005) de *pronetários*, que utiliza este neologismo em palimpsesto com a revolução proletária, para mostrar o papel da revolução operada pela internet, apresentam características individuais e coletivas de aprendizagem muito mais baseadas no *multitasking*. A utilização em simultâneo do telemóvel, do tablet ou computador, a audição de música, etc, fazem parte das práticas quotidianas das crianças e jovens. As solicitações são cada vez maiores e a dispersão na concentração faz-se sentir. No entanto, este modo de tratamento da informação levanta alguns problemas.

Alguns estudos, nomeadamente provenientes do MIT e da Universidade de Londres, parecem demonstrar que o nosso cérebro está concebido para se focar apenas numa coisa de cada vez e não em várias tarefas ao mesmo tempo, levando a um empobrecimento das capacidades cognitivas. Segundo alguns investigadores, como Earl Miller do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), em situações de *multitasking* as pessoas estão simplesmente a mudar rapidamente de uma tarefa para a outra e não a realizá-las em simultâneo. Para estes autores, estas mudanças rápidas têm um custo cognitivo, resultando numa redução da eficiência e da qualidade do trabalho efetuado. Para Nicholas Carr (2010) no seu livro *The Shallows: what the internet is doing to our brains*, o pensamento mais profundo e conceptual a que estávamos habituados deu lugar a um pensamento superficial e caótico, com constantes desvios de atenção, sempre à procura de

novidades. Carr (2010) apresenta na sua obra uma reflexão sobre a influência cada vez mais evidente das tecnologias nas nossas vidas e a forma como estão a mudar os nossos cérebros, e estabelece mesmo uma analogia com a previsão assustadora de Kubrick, no famoso filme *2001: Odisseia no Espaço*, em que o computador mediará o nosso entendimento do mundo e transformaria a nossa inteligência em inteligência artificial:

“Dave, stop. Stop, will you? Stop, Dave. Will you stop?” So the supercomputer HAL pleads with the implacable astronaut Dave Bowman in a famous and weirdly poignant scene toward the end of Stanley Kubrick’s *2001: A Space Odyssey*. Bowman, having nearly been sent to a deep-space death by the malfunctioning machine, is calmly, coldly disconnecting the memory circuits that control its artificial brain. “Dave, my mind is going,” HAL says, forlornly. “I can feel it. I can feel it.” (Carr, 2010, p. 13)

A necessidade constante de conexão em busca de informação conduz a um estado de conhecimento superficial, quase artificial, encorajando o ‘passar de olhos’ pela informação, sem dar lugar à contemplação, e desencorajando um pensamento mais atento e refletido. Carr comparara os princípios de funcionamento do motor de busca Google com os princípios do ‘Taylorismo’, que defendia a primazia do sistema relativamente ao homem. O que o ‘Taylorismo’ preconizava para o trabalho manual, o motor de pesquisa Google aplica ao trabalho mental:

“Taylor assured his many followers, it would bring about a restructuring not only of industry but of society, creating a utopia of perfect efficiency: In the past the man has been first,” he declared; “in the future the system must be first.” (Carr, 2010, p. 12)

A evolução das tecnologias, e em especial o carácter ‘distrativo’ da internet levou a uma redução generalizada da nossa capacidade de afastarmos distrações e nos concentrarmos nas atividades. Habituíamo-nos a reter apenas pequenas partes da informação, a mudar continuamente de registo e a procurar avidamente mais informação, de forma superficial e pouco reflexiva. O fenómeno do *multitasking* associado a estes comportamentos surge porque essa é a forma como o nosso cérebro, o cérebro dos chamados *nativos digitais* está a ser otimizado para pensar e agir. Esta alteração da nossa capacidade de concentração e atitude, no acesso à informação, leva à superficialidade do conhecimento e condiciona necessariamente o desempenho e a consistência das tarefas desempenhadas.

Esta é uma discussão que nos coloca algumas questões, tendo em conta a necessidade de adaptarmos as nossas propostas metodológicas às características da sociedade atual, uma sociedade tecnológica, baseada na utilização da *web 2.0* e em todas as potencialidades de deslocalização no tempo e no espaço que a ela estão associadas. Uma

proposta acional e multimodal de educação em, para e pelas línguas iria, inevitavelmente, contemplar os dois tipos de gestão do tempo, sobretudo pelo facto de envolver a implementação de uma SPAAM, na qual o tempo desempenha um papel importante no carácter narrativo próprio à sequência: o tempo ‘monócrono’, dedicado aos momentos de conceptualização, de reflexão e aprofundamento dos assuntos em estudo e também à resolução de problemas; o tempo ‘polícrono’ quando os aprendentes se confrontam com a realização de várias tarefas ao mesmo tempo, com recurso ao *multitasking*.

A sociedade atual e o mercado de trabalho, orientados para uma perspetiva digital das tarefas, exigem cada vez mais perfis profissionais com competências de polivalência e *multitasking*, de forma a dar resposta às solicitações atuais do mercado, onde a empresa e os intervenientes já não estão fechados sobre si mesmos, mas em permanente interação e contacto com o exterior, graças às novas tecnologias da informação e comunicação.

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Com o objetivo de construir a nossa própria grelha de análise da situação pedagógica e propor uma Sequência Potencialmente Acional e Multimodal, procedemos a uma revisão da literatura, privilegiando os seguintes eixos: (1) A evolução do ensino das línguas em contexto profissional; (2) O papel do Conselho da Europa na construção do currículo plurilingue e pluricultural: o papel do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas e a importância da *Plateforme de Ressources et de Références pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle (PRREPI)*, com destaque para a perspetiva acional, que determinou a nova abordagem do Programa da UC de Fr III; (3) O contexto profissional com o Quadro Europeu de Qualificações como referencial obrigatório, no qual se situa a nossa intervenção; (4) A investigação sobre os discursos multimodais, que nos permitiu identificar as categorias de análise dos programas de hotelaria, construir a SPAAM e analisar a ação conduzida.

2.1. Evolução do ensino das Línguas em contexto profissional

A questão das línguas de especialidade não é recente, ainda que só a partir da década de 70 o seu desenvolvimento tenha começado a merecer o interesse de investigadores, especialistas em didática da língua, e alguns docentes diretamente envolvidos neste processo (Flavell, 1984). O ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras para fins específicos não se apresenta necessariamente como uma vertente autónoma do domínio da Didática das Línguas Estrangeiras (DLE) do ponto de vista metodológico (Costa, 2006), nem é normalmente encarada como uma área distinta. No entanto, pela sua especificidade, tem criado o seu próprio espaço de atuação no domínio das metodologias a implementar, das competências a desenvolver e dos ‘saber fazer’ linguísticos e profissionais que lhe estão associados (Mangiante e Parpette, 2004: 154).

Sendo um setor fortemente influenciado pelos contextos sociais, económicos e políticos, as Línguas de Especialidade tendem a constituir uma resposta às necessidades sociais, em função da evolução económica e política de uma dada realidade linguística. Tendo surgido para dar respostas à cooperação científica e técnica na sequência da difusão do francês no estrangeiro, só na década de 70 do séc. XX é que este domínio assumiu um lugar reconhecido na Didática das Línguas, caracterizando-se por situações de ensino variadas e diferentes objetivos, consoante os contextos e múltiplos métodos de ensino. No entanto, esta enorme diversidade que o caracterizava, associada à complexidade dos aspetos

sociais, linguísticos, culturais e económicos, justificam a grande variedade de noções terminológicas, na tentativa de lhe atribuir um hiperónimo, como refere Perrichon (2008):

“Les langues de spécialité ont été une réponse donnée face aux questions soulevées par la mobilité professionnelle internationale qui a commencé à se mettre réellement en place dans les années 70. Concernant l’Europe, Lehmann (1993 : 61-64) évoque à juste titre deux bouleversements majeurs auxquels les didacticiens ont dû répondre : la construction européenne ; l’ouverture à l’Est. Ces deux bouleversements ont fortement influencé l’enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères.” (Perrichon, 2008, p. 134)

O chamado ‘Francês de Especialidade’, no sentido lato do termo, ficou marcado por numerosas alterações de denominação: ‘Francês funcional’, ‘Francês de especialidade’, ‘Francês instrumental’, ‘Francês científico e técnico’, ‘Francês para fins específicos’. Segundo Porcher (1975), citado por Galisson e Coste (1976), estas denominações, apresentadas como equivalentes aproximados, “contribue[nt] notablement à brouiller les pistes”. (Galisson & Coste, 1976, p, 230)

Gisèle Holtzer explica que “ces différentes appellations mobilisent des critères de définition hétérogènes : domaine du savoir (pour le français scientifique et technique), du code linguistique (le français de spécialité est vu comme une partie de l’objet-langue), de la conception de la langue (langue-outil dans le français instrumental).” (Holtzer, 2004, p. 12).

Assim, no plano metodológico, caracterizado por uma abordagem lexical, o francês de especialidade foi fortemente influenciado pela ascensão do Francês Fundamental. O Francês Funcional (FF) nasceu assim no início dos anos 70 do século passado, para responder à vontade política de difusão da língua pelo mundo e do reconhecimento oficial de um setor do FLE para o ensino a não especialistas, na sequência de um acentuado declínio do estudo da língua francesa no estrangeiro devido a uma forte redução de verbas. O FF conheceu nesta época uma forte ascensão, em paralelo com as profundas evoluções didáticas, com o aparecimento de novos termos como *fonctionnel*, *besoins langagiers*, *apprenant*, *approche communicative*, etc., e com a recuperação de termos como ‘objetivos’, ‘avaliação’ e ‘público’, sendo visto como uma ferramenta a utilizar, em função das necessidades linguísticas. Este investimento nos domínios mais práticos da língua, baseava-se na convicção de que essa seria a melhor estratégia de resposta à situação (Galisson et al., 1976, p. 231), procurando novos públicos que devolvessem ao francês o seu lugar privilegiado no estrangeiro.

O Francês Funcional exigia uma aprendizagem centrada apenas no que o seu utilizador teria necessidade de usar e lhe permitiria funcionar com eficácia, perante situações profissionais pré-identificadas. Sendo orientado para públicos específicos, e em função das necessidades linguísticas, este tipo de ensino era, segundo Galisson et al. (1976), uma abordagem funcional do ensino-aprendizagem das línguas e não propriamente do ensino do francês profissional, pelo facto de assumir uma dimensão mais lata do que propriamente o Francês Instrumental, como por exemplo quando se aprende uma língua por motivações turísticas. No entanto, e por razões de rentabilidade, continuámos a assistir a uma forte tendência para reduzir o funcional ao estritamente utilitário e profissional, ou seja, o francês funcional era tudo o que não fosse francês geral:

“En réalité, il représente le nouvel accent mis sur les domaines apparemment spécifiques à l’intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l’économie, bref de tout ce qui n’est ni littéraire, ni ” touristique ” (du type : “ Où est la poste ? ”).” (Galisson & Coste, 1976, pp. 230-231).

Em 1976, a didática do francês língua estrangeira conheceu uma verdadeira viragem metodológica com Porcher e o seu artigo *M. Thibaut et le Bec Bensen*⁷, onde o autor criticou duramente as metodologias Estruturo-Globais Áudio Visuais. O artigo, cujo reconhecimento se mantém até aos dias de hoje, como refere Bertrand (2008) no seu livro *Le Français de Spécialité*, marcou o início das abordagens didáticas contemporâneas, designadamente as abordagens comunicativas.

Colocando em evidência a funcionalidade da aprendizagem do francês, ao ligá-lo aos objetivos dos aprendentes e não o contrário, Porcher (1977) defendia que não existia oposição entre Francês Fundamental e Francês Funcional, mas sim uma renovação do ensino de uma língua estrangeira (Holtzer, 2004, p. 12)⁸. As críticas de Porcher não foram

⁷ Importa referir que M. et Mme. Thibaut eram os protagonistas de um dos métodos áudio-visuais mais populares da época: *Voix et Images de France*. Para explicar que não é a língua que é funcional ou de especialidade, mas sim o método utilizado, e para ilustrar essa tese, Porcher caricaturava a implementação de uma metodologia do ensino do francês científico através da língua, com a substituição das personagens do método, neste caso M. Thibaut, por um *bico Bensen*, um dispositivo usado para efetuar aquecimento de soluções em laboratório. Como o autor referia, *il ne suffit pas de remplacer “Voici M. Thibaut” par “Voici un bec Bensen” pour mettre en place une méthodologie d’enseignement du français scientifique (...) il convient de mettre en place un enseignement du français qui soit fonctionnel (...) spécifique (...) c’est-à-dire des stratégies d’enseignement/apprentissage adaptées à des besoins et objectifs particuliers, en se centrant non sur la langue, mais sur les événements de communication que les apprenants doivent affronter.* (Bertrand, 2008 :40)

⁸ Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le Bec Bensen, *Études de linguistique appliquée*, 23, juillet-septembre. Pp 6-17 in Holtzer, G. (2004). Du Français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – Histoire des notions et des pratiques. *Le Français dans le Monde. Français sur objectifs spécifiques : de la langue au métier*, numéro spécial, janvier 2004. Paris: Clé Internationale, pp. 8-24.

em vão. Vão tendo caminho aberto a uma nova visão sobre o ensino das línguas de especialidade e foram ampliadas por outros especialistas na área, tais como Lehmann, que lhes imprime, para além do carácter funcional, um carácter pedagógico (Holtzer, 2004). Para a mudança na conceção do ensino das línguas, nomeadamente nesta perspetiva, é necessário referir a produção de instrumentos de trabalho e documentos de reflexão didática pelo Conselho da Europa, que marcou decisivamente esta evolução de perspetivas, tanto no plano das línguas em geral, como nas línguas de especialidade, envolvendo publicações e trabalhos sobre o ensino de línguas a adultos, o ensino multimédia, e a identificação de necessidades linguísticas, dando origem aos *niveau seuil* (Coste et al., 1976), que traduziremos por ‘níveis limiares’.

A iniciativa de construir níveis limiares baseou-se em estudos sobre a identificação de necessidades linguísticas, e para os quais Richterich e Porcher contribuíram decisivamente. Pensando nos públicos com necessidades linguísticas específicas, foram construídos os níveis limiares em diferentes línguas, partindo do *Threshold Level* inicialmente apresentado para o inglês, e que consistia na construção de inventários linguísticos definidos por níveis básicos de competências linguísticas a adquirir numa língua estrangeira.

Segundo Trim (2002), o nível limiar surgiu como:

(...) une tentative pour définir de façon fouillée le niveau minimum de compétence langagière qui permettrait à un apprenant de langue de se conduire de manière indépendante dans les échanges de la vie quotidienne ainsi que de partager des informations et des idées avec autrui. (Trim, 2002, p. 18)

Os níveis limiares não eram, no entanto, inventários simples. Partiam de uma análise das necessidades dos públicos e implicavam, posteriormente, um levantamento das situações e domínios de referência, para identificação das noções gerais transversais às diferentes situações de comunicação. A descrição do *Niveaux Seuils* e das abordagens *Communicationnelles* e *Fonctionnelles-Notionnelles* que dele decorrem farão objeto do capítulo seguinte, onde serão desenvolvidas as perspetivas decorrentes dos documentos do Conselho da Europa.

Apesar dos esforços desenvolvidos para que mantivesse o seu estatuto, o francês ligado às profissões entrou em declínio no início dos anos 80, associado a problemas de origem orçamental e a uma mudança de perspetiva das políticas governamentais relativamente à difusão do ensino do francês. Para além do ato de ensinar, a prioridade dada à criação de um ambiente cultural francófono favorável ganhou terreno.

É importante referir ainda que, no âmbito das abordagens comunicativas, a designação de Francês Instrumental corresponde a uma prática de ensino centrada na necessidade de certos públicos, como por exemplo o da economia (Lehman), para ler escritos profissionais. Moirand e Lehman procuraram propor esta abordagem através de uma ‘centração’ na escrita, partindo do princípio que as necessidades comunicativas de alguns públicos se centrariam na escrita. Considerada como um processo de construção de sentido desenvolvido pelo próprio leitor (Moirand, 1978), a leitura de textos de especialidade encontra-se no centro de interesse desta prática pedagógica. A prática mais desenvolvida por Moirand, entre outras, privilegiava a leitura global de textos escritos, considerando-se estes como ‘imagens’, surgindo como uma forma de operacionalização dos *Niveaux Seuil*. Adotava-se, assim, uma perspetiva onomasiológica (da noção à palavra), por oposição à abordagem semasiológica (da palavra à noção) característica das abordagens anteriores, centradas nos léxicos de especialidade. Esta perspetiva contribuiu, na altura, para a difusão de práticas de leitura global (Moirand, 1998; Vigner, 1980).

Considerada como um processo de construção de sentido desenvolvido pelo próprio leitor, a leitura dos textos de especialidade encontra-se no centro de interesse desta prática pedagógica. Esta abordagem foi alvo de críticas devido à sua excessiva centração na escrita e à desvalorização do desenvolvimento das competências orais dos aprendentes, nomeadamente as competências comunicativas exigidas pelo tipo de contacto com o público dos domínios de formação, como por exemplo no caso do francês da hotelaria, da restauração e do turismo, etc. Considerado como uma ferramenta de comunicação com fins práticos, mas insuficiente no desenvolvimento das competências comunicativas, nomeadamente orais, viria a conhecer uma curta existência, não deixando de contribuir para o processo de evolução e conhecimento das línguas de especialidade.

Nos finais dos anos 80 do séc. XX, fruto do carácter ambíguo da sua denominação e devido à mudança de objetivos das políticas de difusão da língua, que se orientam para uma promoção mais globalizante do país, o Francês Funcional deu lugar a uma abordagem que se orientava mais para o público em geral, especialista ou não, em função das suas necessidades, e segundo objetivos de utilização operacional, passando a assumir, ao longo da década, um papel cada vez menos relevante na terminologia didática. Segundo Holtzer (2004),

“Les termes *français fonctionnel*, *français de spécialité*, *français sur objectifs spécifiques* sont différents noms de baptême pour une même notion. [] La notion reste en effet inscrite dans le même modèle global correspondant au grand

changement de paradigme méthodologique des années 1970. L'ensemble notionnel dont elle fait partie est composé des mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée. Les variations constatées sont des déplacements d'attention sur tel ou tel objet revisité, rediscuté (les notions de besoins, de langue de spécialité...) [...]” (Holtzer, 2004, p. 22)

Progressivamente, no final dos anos 80, ao mesmo tempo que se desenvolviam as abordagens comunicativas no ensino das línguas em geral, assistimos à entrada do ensino da Língua para Fins Específicos (LFS), *Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)*, como é conhecido em França, com a proposta de formações que visavam dar resposta a necessidades profissionais, como o francês do turismo, o francês dos negócios, o francês das relações internacionais, da medicina, do jornalismo, etc. O termo *FOS* é um decalque da expressão *English for Specific Purposes*, uma abordagem que surgiu em Inglaterra com Hutchinson & Waters (1987): “Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère” (Hutchinson & Waters, 1987, p. 19).

Caracterizada essencialmente pela diversidade de públicos (profissionais, emigrantes e estudantes de várias áreas científicas), pelas suas necessidades específicas, pelas suas motivações e limites de tempos de aprendizagem, mas também, e sobretudo, pelo facto de poder funcionar como catalisador na progressão profissional, a tomada em conta de todas as suas especificidades constitui a condição fundamental para o êxito e eficácia do processo formativo desta abordagem. A opinião é unânime nos meios didáticos: não há ensino sem objetivos, nem ensino sem a sua especificação; a abordagem pelo *FOS* baseia-se num conjunto de prioridades visadas por um determinado público e nasce de procuras específicas. Como referem Mangiante e Parpette (2004), “Le FOS [] travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.” (Mangiante & Parpette, 2004, p. 17). Esta perspetiva vem apresentar orientações inversas ao chamado Francês de Especialidade, uma perspetiva mais globalizante e aberta a um público mais alargado.

No âmbito destas abordagens orientadas para públicos específicos, o Conselho da Europa desempenhou, como já referimos anteriormente, um importante papel a nível político e institucional, com o desenvolvimento do ensino das línguas a classes de adultos e a criação dos *niveaux seuil*, e fornecendo às línguas de carácter funcional a informação essencial para os seus fundamentos teóricos e metodológicos. Em termos económicos, a procura profissional cada vez mais orientada para a internacionalização das trocas de

saberes contribuiu também de forma decisiva para o desenvolvimento das linhas de força deste domínio. Obrigado a adaptar-se às necessidades e às crescentes exigências do mercado de trabalho, o *FOS* veio conhecer uma nova orientação no seu percurso, com a criação do Francês Língua Profissional (FLP), como o explica Mourlhon-Dallies:

“Ces déclinaisons du FOS, qui reconnaissent pleinement aux publics spécifiques leur identité professionnelle, forment un terreau propice au développement du tout dernier courant méthodologique apparu en matière d’enseignement du français à des fins professionnelles : Le Français Langue Professionnelle (FLP) ; mais [] le FLP se démarque du FOS au plan conceptuel et parfois même méthodologique, dans la mesure où il emprunte à d’autres disciplines que la didactique.” (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 67).

Esta corrente didática surge na sequência de exigências políticas e económicas, nomeadamente a corrente francesa, que surgiu na sequência da lei de 2004, *Droit Individuel à la Formation (DIF)* que reconhecia na formação linguística uma componente da formação contínua nas empresas (Mourlhon-Dallies, 2008).

Distinguindo-se do *FOS*, que se destinava apenas a não francófonos e se reduzia ao desenvolvimento de tarefas pré-definidas e limitadas, o FLP destina-se a fins profissionais, a ser utilizado por pessoas cuja língua de trabalho é o francês, sejam elas nativas ou estudantes de Francês Língua Estrangeira (FLE) ou Francês Língua Segunda (FLS) assumindo, como propõe Mourlhon-Dallies, um carácter transversal aos três domínios (FLM, FLE, FLS).

Por seu lado, e assegurando apenas a transversalidade entre dois vetores (LE, LS), ou seja, excluindo o FLM, Perrichon (2008) propõe o conceito de Língua de Ação Profissional, numa perspetiva mais orientada para um ensino pela e para a ação, na linha da perspetiva acional preconizada pelos instrumentos reguladores da ação educativa pós-Bolonha e na sequência das propostas apresentadas pelo QECRL. Esta perspetiva será retomada mais à frente neste capítulo, associada à dimensão linguística do trabalho.

Apresenta-se, a título ilustrativo, o quadro-síntese de Perrichon (2008) sobre a evolução histórica das Línguas de Especialidade até ao Francês Língua de Ação Profissional, uma síntese desenvolvida com base nos trabalhos de Puren:

Type de français de spécialité	Actions sociales de référence	Tâches de référence	Compétences sociales de référence	Entrée par ⁵¹	Constructions didactiques correspondantes
Français Instrumental	parler sur	lecture/explication de textes	-capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de textes fabriqués ou authentiques -capacité à utiliser la langue comme une boîte à outils.	le lexique	la méthodologie directe
Français Scientifique et Technique	parler sur	reproduire, s'exprimer	-capacité à reproduire un schéma spécifique en relation avec une profession donnée, -capacité à utiliser un lexique spécialisé dans une profession donnée.	le lexique	les méthodologies audio-orales et SGAV (1960-1980)
Français Fonctionnel				le lexique	
Français sur Objectifs Spécifiques	- parler avec - agir sur	simulations globales, jeux de rôle, s'informer/informer résumer, expliquer	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers dans un milieu professionnel	la communication (paradigme de la communication)	l'approche communicative (1980-1990)
Français Langue Professionnelle	- parler avec - agir avec	simulations globales, jeux de rôle, stage	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs en vue d'une collaboration en milieu professionnel	la communication/-action	la perspective actionnelle (2000 ...)
Français Langue d'Action Professionnelle	- agir avec - co-agir	-le projet : collaborer, coopérer. -scénario -simulations globales (mimésis) -stage -les TAOS		l'action (paradigme de l'action)	

Figura 1. Do Francês Instrumental às Línguas de Ação Profissional (Perrichon, 2008, p. 151).

Uma leitura do quadro apresentado permite-nos identificar a focalização da aprendizagem em objetos diferentes. Assim, nos períodos dedicados ao *Français Instrumental* e aos *Français Scientifique et Technique*, *Français Fonctionnel*, podemos constatar que o léxico era o objeto privilegiado. A partir do *Français sur Objectifs Spécifiques*, o foco encontra-se na comunicação, decorrente dos *Niveaux Seuil* ou da abordagem *Notionnelle-Fonctionnelle*, anteriormente referida, introduzindo progressivamente ação, no período que dá início ao *Français Langue d'Action Professionnelle*. Poder-se-á dizer que a perspetiva subjacente à ‘Língua de Ação Profissional’ funciona como uma declinação da *Aproche Actionnelle* proposta no QECRL em contexto profissional, acrescentando que, neste caso, a ação estará ainda mais presente.

Paralelamente ao surgimento da denominação de Perrichon ‘Língua de Ação Profissional’, surge com Christine Rodrigues (2012) o conceito de ‘Língua de Ação Académica Profissional’, ligado à noção da intercompreensão na aprendizagem de línguas. Tendo em conta que a aprendizagem de uma língua estrangeira orientada para uma profissão apresenta particularidades, segundo objetivos de nível superior e profissional, haveria, neste contexto, material para abrir uma discussão sobre a interface a estabelecer

entre os diferentes objetivos e as competências de nível superior e profissionais que lhes estão associadas.

Esta deslocação do objeto de aprendizagem para a ação profissional acompanha a entrada da perspetiva acional de aprendizagem preconizada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), instrumento regulador proposto pelo Conselho da Europa com o objetivo de harmonizar os níveis de ensino das línguas no espaço europeu. Ao mesmo tempo que se ia sentindo a necessidade de se ‘especializar’ o ensino e aprendizagem das línguas, orientando-as para a profissão, emergia a necessidade de os diferentes países se dotarem de instrumentos gerais que permitissem a todos os cidadãos europeus a aquisição de outras línguas europeias, pelo que se tornou necessária a criação de escalas de conhecimento linguístico transponíveis para os CV e portefólios dos cidadãos e que fossem transparentes para as instituições formadoras e as entidades empregadoras. A Perspetiva Acional (PA) é posteriormente desenvolvida na *PRREPI*, nomeadamente nas ‘Línguas nas outras matérias’, como referiremos no subcapítulo 2.2.3.

2.2. Documentos do Conselho da Europa: da Abordagem Comunicativa à Abordagem Plurilingue e Pluricultural

Os documentos de referência provenientes do Conselho da Europa desempenham um papel fundamental no ensino das línguas, quer ao nível da inovação metodológica, quer no desenvolvimento, primeiro das abordagens comunicativas, como referido, e nos últimos anos das abordagens acionais. Dando continuidade aos trabalhos de identificação das necessidades de formação nos *Niveaux Seuil* e dos ‘saberes’, o Conselho da Europa publicou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), com a inovação de integrar nos níveis de competência situações de aprendizagem informais. Tal como aconteceu aos *Niveau Seuil*, tem tido um papel preponderante na elaboração de programas e manuais, tendo sido assumido como um instrumento de trabalho de referência, orientando as práticas para uma perspetiva acional. Mais recentemente, surgiu a *Plateforme de Ressources et de Références pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle (PRREPI)*, um outro dispositivo de referência proposto pelo Conselho da Europa, que apresenta como fator inovador o facto de contemplar a presença das línguas nas diferentes disciplinas, em vez de separar as línguas e as diferentes disciplinas entre si, como é o caso do QECRL. Os

documentos sobre as ‘Línguas nas outras matérias’ retomam a abordagem onomasiológica proposta já no *Niveau Seuil*, partindo do levantamento das operações cognitivas e discursivas comuns às diferentes matérias escolares. Estas operações cognitivas e discursivas retomam as noções gerais e os ‘atos de fala’ de *Un Niveau Seuil*, assim como a conceção dos *Ensembles Sémantiques* do capítulo *Grammaire*. Ao enfatizar as operações cognitivas e gerais, a abordagem acional decorre da leitura destes documentos e põe em causa as práticas centradas sobre ‘Léxicos Específicos’, característica muito frequente das abordagens neste contexto. Esta perspetiva orientada para as línguas nas outras matérias permite ao dispositivo uma maior aproximação dos níveis profissionais, nomeadamente neste caso concreto do setor da hotelaria, indo ao encontro das novas necessidades linguísticas que vão surgindo com a emergência de novos públicos turísticos e o desenvolvimento da própria área do turismo, graças nomeadamente à incorporação das tecnologias neste setor.

2.2.1. Os *Niveaux Seuil* e a conceção Onomasiológica do Ensino das Línguas

Um dos primeiros documentos de referência para o ensino das línguas oriundo do Conselho da Europa, foi feito inicialmente para o inglês *Threshold Level* (1975), dando posteriormente origem ao *Niveau Seuil* (1976)⁹, que partiu de estudos de identificação dos *besoins langagiers* e da consequente definição dos saberes e ‘saber-fazer’ necessários, facto pelo qual foram já publicados diferentes *niveaux seuil*, à medida que as necessidades linguísticas de cada país e de cada sociedade se foram alterando. Primeiro feito para públicos profissionais e mais tarde para públicos escolares, os níveis limiares foram acompanhando as necessidades formativas e linguísticas em função das tendências políticas e sociais das diferentes épocas, devido à emergência de novos públicos. Posteriormente, os níveis limiares deveriam ser declinados em função da definição das necessidades de cada público. Por analogia com a designação *notional* ou *functional approach*, as metodologias que decorrem destes instrumentos didáticos foram as abordagens nocionais ou funcionais

⁹ O primeiro *Niveau Seuil*, publicado em 1976, é constituído por um primeiro capítulo *Approche d’un Niveau Seuil*, onde é justificada a necessidade de serem os formadores a interpretar, escolher e seleccionar, no interior do documento, o que melhor se adapta aos objetivos ou necessidades do público-alvo, a ver no capítulo *Publics et Domaines* e no capítulo *Orientations Possibles*. Os capítulos *Actes de Parole*, *Grammaire* e *Objets et Notions* permitem-nos encontrar precisamente essas orientações, com base nos objetivos e necessidades definidos. Apresenta, como inovações, a centração nas necessidades e o enfoque numa organização onomasiológica ou nocional-funcional. É deste documento que decorrem as abordagens comunicativas ou *nocionais-funcionais*, cuja designação se baseou na obra de Wilkins.

ou ainda comunicativas. Esta designação de ‘funcional’ neste contexto é, no entanto, diferente do que foi referido na Introdução, correspondendo mais precisamente ao *FOS*.

Longe de serem inventários simples, os *Niveaux Seuil* partiam de uma análise das necessidades formativas, do levantamento das situações e domínios de referência e de um levantamento das noções transversais às diferentes situações de comunicação dos públicos, tais como a noção de causa, consequência, tempo, espaço, um levantamento das noções específicas aos domínios de referência apontados, noções específicas que correspondem ao léxico (viagem, estudo, etc.), um inventário de atos de fala que caracteriza de forma mais abrangente as noções gerais, por exemplo, em relação à noção geral de espaço, e surge um capítulo *Actes de Parole* (demander l’adresse, donner des informations, etc.) que fornece os meios linguísticos necessários à concretização desses atos. Um outro capítulo intitulado *Grammaire*, pretendia organizar ainda as noções gerais procurando mostrar como vários *ensembles sémantiques* funcionavam. Assim, por exemplo, na noção de hipótese, para além de se explicitar a forma, referia-se o emprego dessas formas em situações eventuais, situações irreais no presente e no passado.

As abordagens funcionais-nocionais aqui designadas resultam de uma conceção da língua baseada nos atos de fala (em inglês *functions*) e nas noções gerais (Wilkins, 1976). Com o *Niveau Seuil*, é assim adotada uma perspetiva onomasiológica que parte do sentido, da noção para a palavra, em oposição à abordagem semasiológica (da palavra para o sentido) característica das abordagens ‘funcionais’ para públicos de especialidade, que eram centradas no léxico. Nos níveis limiares, o ‘léxico’ é objeto de um único capítulo, revelando mudança relativamente a outras abordagens. O facto de a ênfase ser dada às noções e atos de fala, releva da perspetiva onomasiológica proposta.

De acordo com o *Dictionnaire de Didactique des Langues* de Galisson e Coste (1976), a abordagem onomasiológica é um processo de estudo do sentido que consiste em partir de uma noção ou conceito para encontrar os signos linguísticos que o traduzem, opondo-se à semasiologia, que parte do signo linguístico para encontrar o conceito que o exprime. A abordagem onomasiológica em Didática das Línguas parece derivar do *Notional Syllabuses* de Wilkins (1976). Nesta obra que, entre outras, está na origem da abordagem nocional-funcional de orientação anglófona, D. Wilkins propõe uma abordagem da gramática deste tipo, elegendo como categorias de análise noções semântico-gramaticais.

Noções como ‘espaço’, ‘tempo’, ‘quantidade’, ‘qualidade’, ‘amor’, ‘ódio’, ‘verdade’ ou ‘mentira’ são noções universais que assumem a transversalidade proposta por

Wilkins (1976), que se realizam em inúmeras trocas usuais ou mais especializadas, consoante a situação correspondente (*Niveau Seuil*, 1976, p. 317). Assim, a primeira etapa será, segundo Wilkins (1976), definir os objetivos com base nos *besoins langagiers*, em função das situações de comunicação às quais os estudantes serão expostos:

“Wherever possible these will be based on analysis of the needs of the learners and these needs, in turn, will be expressed in terms of the particular types of communication in which the learner will need to engage. [...] In a notional approach the aim is to ensure that the learner knows how different types of meaning are expressed, so that he can then adapt and combine different components of this knowledge according to the requirement of a particular act of communication.” (Wilkins, 1976; p 55-56).

Num percurso onomasiológico, e continuando a citar Wilkins (1976), a definição dos objetivos, enquanto principal prioridade, deverá ser de ordem semântica: “The units is now primarily semantic” (Wilkins, 1976, p. 18) e o objetivo do docente deverá ser desenvolver nos alunos “the capacity to select the forms in order to express many different kinds of conceptual, modal and functional meaning.” (Wilkins, 1976; p 82).

No *Niveau Seuil*, dois dos capítulos propostos: *Objets et Notions* e *Grammaire* procuraram declinar esta conceção da gramática: assim, encontramos uma organização de conteúdos por temas, como por exemplo, *voyages*, mas a seguir encontramos em articulação com esta ‘temática’, noções gerais como o tempo e o espaço, com as realizações linguísticas correspondentes no capítulo *Grammaire*, como referido.

O conhecimento e domínio das noções ou conceitos transversais permitirá ao estudante ajustar as estruturas semântico-gramaticais às operações discursivas, consoante a situação em causa, procedendo a constantes reajustes, à medida que a situação comunicacional vai evoluindo. Este processo é cíclico e não linear, contrariamente às abordagens funcionais.

Sendo nosso objetivo construir e propor uma nova abordagem para o programa do curso de Direção e Gestão Hoteleira da ESHTe, e assumindo como processo para determinar objetivos e conteúdos, aquele que parte do pensamento para a língua, do conceito para as palavras, será importante começar por definir o termo ‘noção’ ou ‘conceito’. Segundo o *Dictionnaire de Didactique des Langues* (DDL) de Galisson e Coste (1976: 378), as noções são conceitos que o aprendente pode ter necessidade de produzir ou compreender através das suas realizações linguísticas. A ideia, quando se constrói um programa de ensino da língua, é de nos concentrarmos, em primeiro lugar, sobre as funções de comunicação a dominar, em vez de partir da gramática e do léxico. Dado que

pretendemos propor no nosso estudo um programa do tipo onomasiológico, impunha-se, no enquadramento teórico, caracterizar uma abordagem onomasiológica, distinguindo-a da abordagem semasiológica.

2.2.2. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

No contexto educativo Pós-Bolonha, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL, 2001) surgiu, para os professores de línguas, como uma ferramenta linguística do processo a implementar, com o objetivo de apoiar metodologias de ensino-aprendizagem mais orientadas para o desenvolvimento da autonomia e da ação participada no processo de desenvolvimento de competências.

“Fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação.” (QECL, 2001, p.19)

O QECL adota uma abordagem orientada para a ação, a Perspetiva Acional (PA), considerando o aprendente de uma língua como ator social que deverá cumprir determinadas tarefas em diferentes situações e meios, adaptando o seu domínio de atuação. “Assim, a abordagem orientada para a ação leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (QECL, 2001, p. 29). A ação não está apenas relacionada com a atividade linguística do indivíduo, mas também com o aspeto interacional e social no qual se integra a ação realizada, que convoca a utilização estratégica das competências.

Segundo o QECL, comunicar significa utilizar as competências linguísticas (código linguístico), em interação com as competências pragmáticas (ação), num determinado contexto linguístico e sociocultural. Neste contexto, falar uma língua não se resume a comunicar nessa língua, mas passa também por saber agir, interagir e reagir nessa língua. A abordagem orientada para a ação é assumida, pelo Conselho da Europa, como um prolongamento, ou uma evolução interna da conhecida abordagem comunicativa (Trim, 2002; Coste, 2007; Beacco, 2010).

Uma outra característica deste documento regulador é a perspetiva plurilingue e intercultural perspectivada pelo Conselho da Europa na promoção de uma educação em, pelas e para línguas:

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

A implementação do QECL veio, assim, abalar as representações tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma perspetiva do ensino das línguas orientada para a ação, e não apenas para a comunicação, afastando-se dos saberes sobre as línguas, normalmente sobre léxicos específicos, passando a assumir como objetivo deste processo a passagem de um paradigma individualizante para um paradigma coletivo. Apresenta-se, abaixo, uma explicação do documento apresentada pelos respetivos autores:

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as a[ç]ões realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como a[tores] sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **a[tividades] linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, a[ktivam] as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas a[ç]ões pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.” (QECL, 2001; p 29)

Uma análise do documento permite compreender que a ideia de ‘comunicador individual’ ou ‘aprendente’, da Abordagem Comunicativa¹⁰, é substituído pelos autores do QECL pela expressão ‘ator social’. Esse ator social desempenha, segundo a perspetiva acional, dois tipos de tarefas: as comunicacionais e as acionais, sendo que no caso das primeiras a comunicação se encontra no centro da tarefa, enquanto na segunda essa comunicação está ao serviço da ação. No processo de execução e desenvolvimento dessas tarefas são selecionadas estratégias e mobilizadas competências, que dependem da diversidade de experiências vivenciadas e competências desenvolvidas anteriormente,

10 A AC, utilizada como perspetiva inovadora durante as últimas três décadas, apresentava como objetivo social de referência a formação dos alunos para comunicar em sociedade numa língua estrangeira, simulando em sala de aula essa mesma sociedade. Estávamos perante um mesmo objetivo de uso e de aprendizagem: a comunicação linguística. Nessas simulações, a interação linguística não passava de uma troca de informação simples, ou seja, uma troca inter-individual de informação com uma finalidade precisa e determinada, sem exigência de reflexão sobre a informação trocada, não lhe conferindo uma significação para o efeito, e fazendo prevalecer a noção de “comunicador individual”. As aprendizagens eram centradas no aprendente, mas enquanto ser individual e na sua necessidade de comunicar com os outros.

contribuindo para um aumento das competências do aprendente e da sua capacidade de aprendizagem. Segundo o QECRL, as tarefas são definidas como:

“(…) uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a a[nt]ivação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de a[ç]ões significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (*output*) específico.” (QECRL; p. 217)

O conceito de competência assume, na Perspetiva Acional, uma dimensão mais alargada do que nas abordagens existentes anteriormente, a de ‘saber agir’, através da mobilização eficaz de um conjunto de ‘saberes’ e de ‘saber fazer’ que permitem ao ator social a adaptação à situação, a resolução de problemas e a realização de projetos.

Centrando-nos na informação precedente, desenvolveremos em seguida a discussão dos conceitos de tarefa e competência propostos por alguns autores. Por uma questão de organização de pensamento, centramo-nos primeiro nas tarefas.

Não sendo equivalentes, mas antes complementares, a tarefa poderá ser considerada como um hipónimo de ação, uma vez que faz parte dela. Ou seja, não existe tarefa sem ação, ainda que o contrário não se verifique. Destacamos o carácter coletivo que passa a ser assumido pelos utilizadores-aprendentes da língua, ao fazerem parte integrante de uma dimensão mais alargada, a sociedade. A evolução e a mudança são, assim, as duas grandes mudanças que caracterizam a Perspetiva Acional (PA): a passagem da simulação de situações artificiais para a formação de atores sociais, ainda que a abordagem comunicativa pretendesse desenvolver competências de comunicação autênticas.

O conceito de tarefa tem origem anglo-saxónica, e tem sido desenvolvido pelos investigadores que se interessam, desde há muito, pela aprendizagem baseada em tarefas (Nunan, 1989; Willis, 1996). No *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* de J.-P. Cuq, o conceito de tarefa é apresentado da seguinte forma:

“Para Nunan, la tâche est l’ensemble structuré d’activités devant faire sens pour l’apprenant ; il s’agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d’interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forma linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les **objectifs**, le **support**, les **activités**, les **rôles** respectifs de l’enseignant et des apprenants, le **dispositif**. Willis ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, celui du résultat de la tâche [...] une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.” (Cuq, 2003; p. 234) [destacado nosso]

As tarefas são, nesta perspetiva, unidades organizacionais utilizadas em função dos objetivos definidos, e para favorecer a implicação e a motivação dos aprendentes. Segundo Cuq (2003), poderemos mesmo introduzir-lhe uma dimensão de resolução de problemas, como por exemplo, nas atividades fundadas na troca de informações entre os aprendentes, o que leva o autor a assumir que a perspetiva acional e um ensino centrado no aprendente, como preconizados pelo quadro estão, de alguma forma, próximos. Segundo o autor, a conceção de uma tarefa exige o cruzamento entre uma análise fina do suporte e os objetivos (em termos de apropriação), de forma a promover atividades linguísticas ricas, tendo permanentemente em conta o dispositivo (meio) espaço-temporal e humano: “présentiel ou auto-apprentissage, interactions entre pairs, mode d’évaluation, utilisation ou non du multimédia” (Cuq, 2003, p. 234).

Segundo Brumfit & Johnson (1979), esta visão estandardizada e generalista do conceito de ‘tarefa’ limita-se a descrever uma tarefa comunicativa, sendo mesmo considerada por alguns autores como uma orientação interna da própria abordagem comunicativa (Puren, 2004)¹¹. Pelo facto de considerar que a definição de conceitos didáticos se devem manter num nível abstrato, de forma a evitar cair na descrição e reduzir esse conceito ao ambiente específico em que ele foi concebido, Puren propõe uma definição do conceito de ‘tarefa’ o mais abstrata possível: “[I]unité d’activité à l’intérieur du processus conjoint d’enseignement/apprentissage” (Puren, 2004, p. 12). O autor defende que quanto mais abstrata for a definição do conceito, mais facilmente se poderá adaptar a contextos diferentes, permitindo-nos passar, em didática da língua, de um ‘paradigma de otimização’ a um ‘paradigma de adequação’ (nas palavras do autor):

“Le problème n’est pas (n’aurait jamais dû être) de savoir quel est en soi le meilleur type de tâche, mais de choisir le type qui va être le plus adapté aux apprenants et à l’environnement d’enseignement/apprentissage (quels objectifs, quels supports, quels lieux, quelle durée, quel matériel, etc.), et le plus cohérent avec l’ensemble du dispositif élaboré par l’enseignant en fonction de cet environnement.” (Puren, 2004, p. 15)

Partindo da distinção feita pelos autores do QECRL entre aprendizagem e uso da língua, Puren (2004) retoma essa diferenciação para distinguir tarefa de ação: “en définissant comme ‘tâche’ ce que fait l’apprenant dans son processus d’apprentissage, et

¹¹ Brumfit & Johnson (Dir.). 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. Consultado em 18 de abril de 2014 em http://www.totalesl.com/e_articles_print.php?id=331 in Puren (2004). De l’approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l’APLIUT*, Volume XXIII, 1. Pp.10-26. Consultado 29 de abril de 2014 em <http://apliut.revues.org/3416> in Zanón Javier (coord.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

comme ‘action’, ce que fait l’usager dans la société” (Puren, 2004 ; p. 12). Esta interpretação levou assim à distinção entre os dois tipos de ações que, em estreita ligação, constituem a perspetiva acional: a ação da aprendizagem (tarefa) e a ação do uso (ação). Na PA, a tarefa assume um papel social, não apenas porque se relaciona com o ambiente social do aprendente, mas também porque deve ser realizada em sociedade, em ‘co-ação’ (com os outros).

Embora o Conselho da Europa considere a abordagem orientada para a ação como um prolongamento, ou uma evolução interna da abordagem comunicativa (Trim, 2002; Coste, 2007; Beacco, 2010), Puren (2002, 2004, 2009) considera que as duas perspetivas não se anulam necessariamente, mas que se devem assumir distintamente e baseadas em pressupostos diferentes:

“Le fait que les auteurs du CECRL appliquent ce concept de l’” agir social “ non seulement à l’agir d’usage, mais aussi à l’agir d’apprentissage, est tout aussi important, parce qu’il est tout autant en rupture avec l’approche communicative, dont la tâche d’apprentissage de référence, la simulation, neutralisait l’opposition entre ces deux types d’agir : on y demandait aux apprenants en classe de faire comme s’ils étaient des usagers en société.” (Puren, 2009, p. 14)

Para além de uma visão plural do Quadro, enquanto ferramenta promotora de construção de mudanças e não uma reciclagem das abordagens existentes, este autor propõe os termos ‘co-acção’ e ‘co-cultura’, em alternativa aos termos simples utilizados no quadro. Segundo Puren, já não se trata de comunicar com os outros numa língua estrangeira, mas de agir e interagir em cooperação com os outros numa língua estrangeira: ‘agir com’.

Apoiando-se na perspetiva de Puren, Bourguignon (2006) propõe o termo *perspective communic’actionnelle*, assumindo que a comunicação deixa de ser um fim e passa a estar ao serviço da ação. A avaliação centrar-se-á na forma como o aprendente atinge um objetivo acional, utilizando a língua. Esta perspetiva, que assumimos traduzir como ‘Comunicação-Ação’ (CA), baseia-se na construção de cenários de aprendizagem orientados para a ação. Segundo a autora, intenção e ação passam a estar interligadas, dando significado às aprendizagens. A competência deixa de ser assumida como um ‘saber fazer’, para se transformar num ‘saber agir’, na medida em que se prevê a resolução de algo inesperado, imprevisto, e não preparado previamente. Nesta perspetiva, o utilizador da língua desenvolve a sua autonomia, através de situações e processos de aprendizagem que visam desenvolver estratégias de ação.

“Avec la perspective actionnelle, tâche d’apprentissage et tâche sociale sont liées. Il ne s’agit plus en classe de simuler des situations d’usage en donnant à l’apprenant le rôle de l’usager. L’apprenant sera acteur d’un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l’application de connaissances mais aussi sa

construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation.”
(Bourguignon, 2006, p. 65)

As perspetivas acima descritas partilham o facto de assumirem uma relação com o mundo social real e uma forte interdependência entre as categorias educativas ‘grupo-turma’ (meio instituído) e ‘sociedade’ (meio instituinte). Se o grupo-turma é o lugar de conceção e realização de uma ação com finalidade social, ‘agir de uso social’, a sociedade pode também assumir o papel oposto, ainda que complementar, do lugar de conceção e realização de tarefas de aprendizagem, ‘agir de aprendizagem’.

“La société à laquelle on fait référence ici est une société parmi une société, autrement dit elle se réfère à un mode social particulier []. Lorsque, lors d’un projet pédagogique les apprenants doivent présenter leur production à un public, ce public fait partie d’une société donnée (par exemple, les parents d’élèves, ou la communauté francophone présente dans le pays, etc.). Cette “ présentation “ n’est pas une simulation mais une action sociale authentique en contexte social [...]” (Perrichon, 2008, p. 164).

Segundo as orientações da PA, as estratégias convocadas pelo ator social em contexto e as estratégias desenvolvidas pelo aprendente de uma língua deveriam então ser igualmente interdependentes, na medida em que colocam em ação processos sociais, cognitivos e metacognitivos¹². Com esta nova perspetiva, a tarefa de aprendizagem e a tarefa social passam a estar ligadas entre si.

Se a competência se constrói na, para e pela ação, tendo a comunicação deixado de ser um objetivo, para se assumir como um meio ao serviço da ação, torna-se então necessário reconsiderar o lugar da tarefa e dos recursos nesta nova perspetiva e a sua rel(ação) com a situação de aprendizagem, pelo que esta temática irá sendo retomada ao longo deste trabalho.

Centremo-nos agora no conceito das competências, em especial na competência comunicativa. ‘Competências’ são, para os autores do QECRL, o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações. As ‘competências gerais’ não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo e incluem, para além das atividades linguísticas, o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber ser e saber-estar) e a competência da aprendizagem (saber-aprender).

¹² (...) *sociaux* car liés à ce que l’apprenant doit faire en société, parallèlement ou postérieur à son apprentissage ; *cognitifs* car les stratégies sont des phénomènes relevant du processus d’acquisition des informations ; *métacognitives* car elles permettent la mise en place de pratiques réflexives permettant à l’apprenant d’ajuster son agir en société en fonction des stratégies qu’il a développées en cours d’apprentissage. (Perrichon, 2008, p. 165)

Quanto às ‘competências comunicativas em língua’, que permitem a um indivíduo agir, utilizando meios linguísticos, convocam as componentes linguística, sociolinguística e pragmática, com o objetivo de compreender os conhecimentos envolvidos nas competências gerais (QECRL, 2001, p. 29-31).

Segundo Cuq (2003, p. 48), o termo competência “recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle” :

“(...) la notion de *compétence communicative* (...) désigne la capacité d’un locuteur de produire et d’interpréter des énoncés de façon appropriée, d’adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l’identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu’ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.” (Cuq, 2003, p. 48)

O autor apresenta, dentro deste contexto, a noção *Chomskyana* de competência linguística, que descontextualizava o estudo da língua, ao dissociá-lo das condições sociais e de produção, e contrapõe-a com a visão menos redutora de Hymes, cuja visão alargada da competência comunicativa abrangia a competência linguística, mas incluía igualmente os aspetos socioculturais e associados ao contexto. Segundo Hymes, não basta produzir enunciados gramaticalmente corretos, é necessário que sejam socialmente adequados (Hymes, 1995). Assim, quando alargamos este conceito às comunidades científicas das diferentes áreas do saber, nomeadamente no domínio do turismo e hotelaria, objeto deste estudo, a competência comunicativa pressupõe, da mesma forma, o domínio dos códigos e variantes sociolinguísticas e a sua passagem de uns para os outros, ou seja, como enunciado no *Dictionnaire de Didactique des Langues*, “elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d’usage dans la communauté considérée” (Galisson & Coste, 1976, p. 106). Este desdobramento da competência comunicativa, quando abordada do ponto de vista didático, vai ao encontro da proposta do QECRL, que nos apresenta três componentes da competência comunicativa: as ‘competências linguísticas’, subdivididas nas subcomponentes lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica e que pressupõem o domínio da língua falada e escrita nos campos da produção e compreensão; as ‘competências sociolinguísticas’, que dizem respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua (QECRL, 2001, p. 196), e que não se limitam às questões linguísticas, contemplando igualmente os aspetos sociais e culturais; e as ‘competências pragmáticas’, que dizem respeito às competências da ordem do ‘saber-fazer’, que por sua vez se subdividem nas

subcomponentes discursiva, funcional e esquemática, indo para além do verbal e abrangendo a intencionalidade comunicativa.

O QECRL e a Perspetiva Acional (PA) pressupõem uma abordagem onomasiológica, dado que o QECRL remete para os vários capítulos de *Un Niveau Seuil*, nomeadamente para os capítulos das *Notions Générales* e *Grammaire*. O Quadro revela-se, assim, importante para o nosso estudo, dada a perspetiva acional adotada. Para além da perspetiva onomasiológica anteriormente desenvolvida, a distinção entre tarefa, ação de aprendizagem e ação social, e a distinção das diferentes componentes da competência comunicativa constituem categorias que retomámos, quer na definição de prática letiva, quer na análise da mesma.

2.2.3. Plateforme de Ressources et de Référence pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle

No Quadro, enquanto documento de referência para o Ensino das línguas, a Divisão das políticas linguísticas do Conselho da Europa propõe uma perspetiva de Educação Plurilingue e Pluricultural, como referimos. Este documento de referência, bem como outros, resultantes de estudos do Conselho da Europa, deram origem à *Plateforme de Ressources et de Référence pour l'Éducation Plurilingue et Interculturelle*¹³.

Para além de integrar o QECRL na sua constituição, a *Plateforme de Ressources et de Référence pour l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (PRREPI)* visa propor instrumentos de referência para analisar e construir programas em relação direta com as línguas de escolarização, propondo um dispositivo aberto e dinâmico de definições, descritores e orientações de boas práticas que os Estados Membros são convidados a consultar e a utilizar como elementos que possam sustentar as suas políticas de promoção e acesso igualitário à educação, em função das suas necessidades, dos seus recursos e das suas culturas educativas (Beacco, Byram, Coste, Fleming, 2009b). Indo mais além do que o próprio QECRL na promoção de uma educação plurilingue e intercultural, a *PRREPI* deixa para trás o papel suplementar e instrumental das línguas estrangeiras e assume todas as línguas como línguas de escolarização, intervenientes no processo de uma educação plurilingue e intercultural.

“L'accès aux cultures scientifiques et à la diversité des connaissances passe ainsi par une sensibilisation aux langues, aux genres de discours et aux textes qui n'est pas à réserver à quelques spécialistes mais à donner en partage au plus

¹³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf

grand nombre, pour faire de tous des citoyens en éveil.” (Beacco, Coste, Van de Ven, Vollmer, 2010b, p. 28)

Toda a construção do conhecimento em contexto escolar passa necessariamente por um percurso linguístico, independentemente das disciplinas em estudo, tornando essa construção dependente das competências discursivas do estudante na(s) sua(s) língua(s) de escolarização. Assim, uma das finalidades da educação plurilingue e intercultural é, para além da valorização e alargamento dos reportórios linguísticos e discursivos dos estudantes, o incremento da sua utilização nos vários domínios: social, profissional, etc. Para além de possuírem objetivos próprios, as línguas de escolarização estabelecem com as outras disciplinas um compromisso transversal que vai sendo progressivamente assumido nessa construção do conhecimento.

“La notion de “ langue(s) de scolarisation ” recouvre deux concepts principaux : la/les “ langue(s) comme matière ” et la/les “ langue(s) des autres matières ”. Dans certains cas, bien entendu, le pluriel s’impose : par exemple lorsqu’il existe deux ou plusieurs langues officielles ou lorsqu’une langue minoritaire et une langue nationale constituent simultanément ou successivement les langues de scolarisation, c’est-à-dire à la fois les langues comme matière et les langues des autres matières. Dans tous les cas cependant, qu’il y ait une ou plusieurs langues officiellement reconnues, la/les langue(s) comme matière et la/les langue(s) des autres matières sont essentielles pour réaliser l’objectif d’une éducation plurilingue et interculturelle et garantir le droit des apprenants à une éducation de qualité.” (Beacco, Byram, Coste, Fleming, 2009a, p. 5)

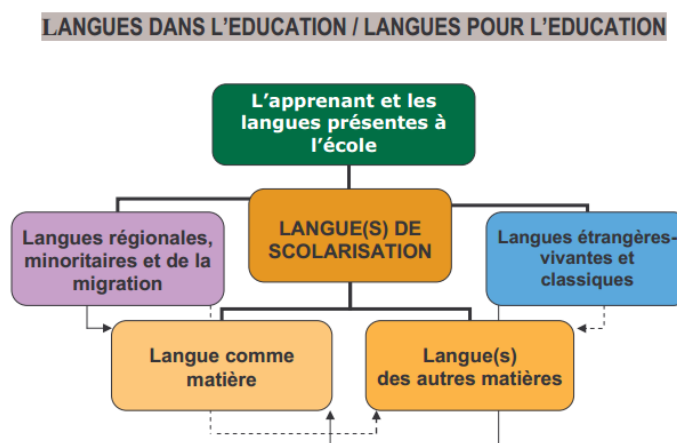


Figura 2. *Langues dans l'Éducation/ Langues pour l'Éducation* (Beacco et al, 2009b, p. 5)

A *PRREPI* constitui uma declinação do documento *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco, 2009) e tem sido progressivamente enriquecida com documentos de referência sobre as línguas como matéria e as línguas das outras matérias (denominadas de línguas de escolarização) propostos pelos vários estados membros, com o objetivo de partilhar e dar a

conhecer trabalhos desenvolvidos sobre os referenciais da língua propostos no QECRL (domínio discursivo) utilizados nas outras disciplinas (até ao momento *Les Sciences, L'Histoire, Les Mathématiques, La Littérature*) na transmissão e aquisição de conhecimentos e competências. Como referem Beacco et al.,

“L'éducation langagière ne s'arrête pas à la langue comme matière. Une maîtrise de la langue de scolarisation est également nécessaire dans toutes les autres matières, parfois considérées erronément comme des matières “ non linguistiques.” (Beacco, Byram, Coste & Fleming, 2009^a, p. 6)

Normalmente, as línguas aprendidas na escola como meras disciplinas são trabalhadas em contextos de aprendizagem ‘deslocalizados’ dos contextos sociais ou profissionais em que o estudante vai ter necessidade de as utilizar, e são assumidas como ferramentas linguísticas das outras disciplinas, tradicionalmente assumidas como não linguísticas. Perante esta evidente desvalorização da importância de um desenvolvimento linguístico e cognitivo em contexto, a *PRREPI*, proposta pela Divisão das Políticas Educativas do CE, propõe uma abordagem integrada do desenvolvimento linguístico, que tenha em conta a relação entre as duas dimensões das línguas de escolarização: o domínio linguístico e o domínio cognitivo, condições necessárias para a ação.

Segundo Beacco (2010), Volmer (2010) e Pieper (2011), as línguas permitem veicular operações cognitivas e discursivas que se repetem, independentemente da matéria estudada, nomeadamente no que se refere à formação do ator social (valores) e à presença de cada disciplina nas diferentes situações sociais vividas pelos estudantes. Segundo os autores, é possível partir de cada uma dessas situações sociais identificadas e desenvolver descritores a partir da análise do género discursivo utilizado, divididos em competências cognitivas e competências linguísticas e semióticas (com base nos descritores apresentados pelo QECRL), ou seja, a partir da identificação de cada situação social de comunicação, torna-se possível identificar as operações cognitivas e discursivas a desenvolver no ensino de cada uma das matérias. Esta abordagem retoma, assim, a perspetiva onomasiológica que esteve subjacente à conceção de *Un Niveau Seuil*, caracterizado em 2.1.1 deste estudo. Na abordagem decorrente deste documento, a ação é suportada pelo pensamento, o que se traduz na própria designação proposta pelos autores: operações cognitivas e comunicativas na sua relação com a verbalização.

Cada um dos textos de referência deixa um convite expresso aos seus utilizadores para desenvolverem inventários e descrições das características linguísticas, discursivas e semióticas, específicos dos géneros discursivos implicados nas práticas de ensino e

aprendizagem das várias matérias, com base nas categorias pragmáticas, cognitivas e linguísticas, uma vez que merecem ser trabalhadas como tal neste quadro disciplinar (Beacco, 2009, p. 3), (Volmer, 2010, p. 23). Essas especificações devem ser sustentadas pelas competências linguísticas esperadas nas outras disciplinas e na própria língua como matéria, convocando uma cooperação e uma coordenação transversais entre as várias matérias de um plano curricular. Como refere Beacco,

“Dans tous les domaines de la société, connaissance de la langue et connaissance du monde vont de pair. C’est cette place centrale de la langue que reconnaît la Commission européenne quand elle définit la communication dans la langue maternelle et la communication en langues étrangères comme des compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie¹⁴. Le système éducatif joue un rôle essentiel en développant les compétences linguistiques de tous les élèves, leur garantissant ainsi l’égalité des chances. Il convient par conséquent d’adopter une approche non restrictive de la langue, telle qu’exprimée dans le concept de “langues dans l’éducation – langues pour l’éducation.” (Beacco, 2009a, p. 3)

Pretende-se, com esta perspetiva do ensino e aprendizagem das línguas enquanto vetor de conhecimento e como ferramenta de aprendizagem e integração das línguas na sua educação, transpor as consequências para a ação social. A abordagem que decorre da *PRREPI* engloba, assim, a dimensão comunicativa e a dimensão para a ação, considerando-se que o pensamento sustenta a ação. A Plataforma permitiu-nos afinar as categorias de análise da situação didática, aprofundando nomeadamente a relação entre a ação e a cognição, através das categorias de operações cognitivas e discursivas comuns às diferentes matérias escolares em relação com a hotelaria.

2.3. A evolução da relação entre o Quadro Europeu de Qualificações, mercado de trabalho e línguas

Tal como temos vindo a referir, ainda que as línguas de especialidade tenham oferecido, ao longo do tempo, referências importantes para a compreensão de um ensino e aprendizagem para e pela ação, quando aprendemos uma língua estrangeira sobrepomos necessariamente três domínios diferentes: o educativo, o profissional e o público e/ou pessoal (QECRL, 2001, p 36). É no momento da utilização dos ‘saber-fazer’ linguísticos,

¹⁴ [Recommandation du Parlement européen et du Conseil](#), du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l’éducation et la formation tout au long de la vie.

cognitivos e práticos que podemos identificar os traços de um ensino e aprendizagem acional, em função do tipo de trabalho proposto e dos recursos implicados. O estudo das Línguas para Fins Específicos (LFE) no Ensino Superior (ES) tem orientado a sua atuação para os desafios impostos pela globalização, e os contextos profissionais aspiram a uma generalização deste tipo de ensino, partindo das necessidades identificadas e passando a orientar-se para a sua utilização na execução de tarefas ou projetos (Carras, Tolas, Kohler & Szilagyí, 2007, p. 39), dando origem à denominação de Línguas de Comunicação Profissional.

Como sublinhado por Goullier (2007, p. 21), “il n’y a tâche que si l’action est motivée par un objectif ou un besoin”. No centro da formação para fins específicos, estão assumidas tarefas diretamente ligadas aos objetivos e, conseqüentemente, às necessidades, tornando importante, por parte do formador, a definição do que se espera do aprendente no final da sua formação e que utilização concreta vai fazer da língua. O domínio e o respeito pelos códigos próprios a um determinado meio profissional são fundamentais e determinantes para a eficácia das tarefas. (Carras et al., 2007, p. 27). Enquanto a língua para fins específicos exigia que o aprendente comunicasse em língua estrangeira sobre a sua especialidade, a língua profissional pede-lhe para comunicar e agir em língua estrangeira na sua especialidade, ou seja, na língua profissional, onde a comunicação é considerada um meio de ação e não um fim, como perspectivado anteriormente pela língua para fins específicos (Perrichon, 2008, p. 141).

Para se estabelecerem relações entre os domínios das línguas e o meio profissional, importa desenvolver também instrumentos reguladores da ação em função do emprego. Nesse contexto, em abril de 2008 o Parlamento e o Conselho Europeu recomendaram aos estados membros a instituição de um Quadro Europeu de Qualificações, baseado nos princípios fundamentais da criação do Espaço Europeu, a ser utilizado como instrumento de referência, com o objetivo de comparar diferentes sistemas de qualificação e promover, para além da igualdade de oportunidades, a maior integração possível no mercado de trabalho Europeu, embora respeitando a riqueza e diversidade dos sistemas nacionais de educação. De entre os pontos que norteiam esta recomendação aos estados membros, destacamos os pontos 3 e 5 do documento:

“ 3. ado[]tem medidas, conforme adequado, de modo a que, até 2012, todos os novos certificados de qualificações, diplomas e documentos “Europass” emitidos pelas entidades competentes contenham uma referência clara (através dos **sistemas nacionais de qualificações**) ao nível adequado do Quadro Europeu de Qualificações;

(...);

5. promovam e apliquem os princípios de garantia de qualidade em matéria de educação e formação estabelecidos no Anexo III aquando da correlação das **qualificações do ensino superior** e da **educação e formação profissionais** do sistema **nacional** de qualificações com o **Quadro Europeu de Qualificações**.” (UE, 2008, p. 8) [destacado nosso].

Na sequência desta recomendação, o Quadro Nacional de Qualificações¹⁵ (QNQ) entrou em vigor em Portugal a 1 de outubro de 2010¹⁶, sob a alçada do Sistema Nacional de Qualificações, de acordo com a Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho de 2009, (p. 477). Este sistema de referência comum europeu visa estabelecer a correspondência entre os sistemas nacionais de qualificação profissional de diferentes países (8 níveis de referência), com base nos resultados da aprendizagem. Embora sendo de aplicação voluntária, 2010 foi a data recomendada para a sua implementação no território nacional. Desenvolvido em conformidade com o Processo de Bolonha, os descritores do QEQ dos níveis 6 a 8 correspondem aos descritores do Ensino Superior definidos pelo documento de Bolonha, correspondendo o nível 6 ao grau de Licenciatura. Partindo da consulta do QNQ, apresentam-se abaixo os descritores propostos para o nível correspondente ao grau de Licenciatura:

	Conhecimentos ¹⁷	Aptidões	Competências
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudos ou de trabalho.	Gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis; Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Figura 3. Quadro Nacional de Qualificação: Descritores do nível de Formação 6: Grau de Licenciado. Quadro construído com base no documento de apresentação do Quadro Nacional de Qualificações, sob a alçada do Sistema Nacional de Qualificações¹⁸.

¹⁵ Criado no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do Sistema Nacional de Qualificações (DL n.º 396/2007) pela Agência Nacional para a Qualificação do Ensino Profissional.

¹⁶ Revogando a aplicação da estrutura de níveis de formação, estabelecidos na Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de Julho, publicada no *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º L 199, de 31 de Julho de 1985.

¹⁷ No âmbito do QEQ, descrevem-se os conhecimentos como teóricos e/ou factuais.

¹⁸ Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4890/TheEQFforlifelonglearning_brochure_PT.pdf; Será ainda importante a consulta do *Catálogo Nacional de Qualificações*, sob a tutela do mesmo organismo Nacional, disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/boDocumentos/getDocumentos/136>

A identificação das necessidades específicas dos aprendentes apresenta-se como uma necessidade de base, a considerar na conceção dos programas de formação, independentemente da área a que se destinam. Numa perspetiva da didática da língua, quando falamos da conceção de programas de língua, importa definir se partimos da língua para a atividade profissional, ou se partimos do contexto profissional para a língua. De acordo com o Conselho da Europa, o levantamento das necessidades comunicativas, linguísticas e de formação é fundamental em ambos os casos:

“Pour déterminer la nature des besoins langagiers qu’il importe de connaître en vue de l’intervention didactique, le projet TRIM (*Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*, 2005) se réfère à l’analyse de la communication au sein de l’organisation (analyse systémique) en lui opposant l’analyse des besoins de formation dite traditionnelle. Ce dernier modèle serait centré sur les déficits de l’individu au travail qu’il s’agirait de combler en recourant à la formation. A l’inverse, le projet TRIM envisage la formation linguistique comme faisant partie intégrante de la formation professionnelle.” (CE, 2014, p. 41)

Esta perspetiva integradora da formação linguística vem reforçar a necessidade de consciencialização da existência de uma grande diversidade de contextos profissionais e, conseqüentemente, de uma enorme variedade de competências comunicativas exigidas nesses mesmos contextos: “[compétences] générales, spécialisées, transversales à plusieurs métiers, articulées aux situations de communication professionnelle, etc.” (CE – *Mots Clés*, 2014, p. 41). A abertura e maleabilidade da *PRREPI* e do QECRL, dispositivos igualmente apresentados pelo Conselho da Europa, e a sua articulação com o QNQ, tendo como base a necessidade emergente de preparar profissionais plurilingues, competentes em língua para o Mundo do trabalho europeu, deixa aberta uma janela de oportunidades às línguas orientadas para a Ação Profissional.

Partindo da conceção de língua profissional na sua dimensão plural: agir em língua e não através da língua, Perrichon (2008) propôs, como já foi referido anteriormente neste estudo, o conceito de Francês Língua de Ação Profissional, que se destaca do Francês Língua Profissional no plano conceptual e metodológico, e que parece adequar-se melhor ao estudo que pretendemos desenvolver.

“Cette approche, contrairement au FLP [Français Langue Professionnelle], s’adresse uniquement au public FLE ou FLS et correspond, en termes de construction méthodologique, à un enseignement/apprentissage par et pour l’action, se rapprochant alors de la perspective actionnelle évoquée dans le *CECRL*. Le développement de stratégies permettant le transfert des compétences, la prise en compte de l’aspect multicanal de la part langagière au travail apparaissent comme les objectifs principaux du FLAP. Le lien entretenu entre la classe (le groupe,

l'apprenant, l'enseignant), la société et le monde professionnel (ou de spécialité) constitue la relation pédagogique dans un enseignement de ce type. Il s'agit également de faire travailler les apprenants ensemble et de les mettre en projet, d'une part en projet professionnel (sur le métier), et d'autre part en projet d'apprentissage (sur la langue), ces deux types de projet sont orientés vers un projet social. ” (Perrichon, 2008, p. 147)

Nesta perspetiva, o aprendente desempenha o papel de ator social, através da sua integração no meio profissional em que é desenvolvido o projeto. Pretende-se, desta forma, que o estudante mobilize estratégias pragmáticas, cognitivas e linguísticas que contribuam para o desenvolvimento das competências estratégicas, discursivas e formais que lhe permitam ‘agir com’ os outros, especialistas ou não especialistas, na sua área específica de formação: argumentar, decidir, negociar, ligando a tarefa à ação.

2.4. Evolução da análise dos discursos na sua relação com as tecnologias

Para abordarmos a questão da análise dos discursos profissionais, é importante compreender a sua importância em função da evolução dos papéis dos trabalhadores e dos próprios discursos na atividade laboral. No início do séc. XX, Frederick Taylor publicou uma obra de referência sobre os *Princípios da Administração*¹⁹, um método de organização do trabalho, com base científica, que deu origem à conhecida época do *Taylorismo*. Este método caracterizava-se pela hierarquização e fragmentação do trabalho industrial, que introduzia a prática dos tempos de trabalho sistemático cronometrados e que constituía uma economia dos tempos de produção, bem como uma redução significativa das despesas com a mão-de-obra. Taylor propunha, no seu modelo de gestão, a hierarquização do trabalho e a separação entre trabalho manual (os que eram pagos para fazer) e trabalho intelectual (os que eram pagos para pensar, dirigir). Esta organização não exigia, da parte dos que apenas executavam (mão de obra), qualquer tipo de escolarização ou qualificação, pois limitavam-se a executar uma atividade específica e repetitiva no sistema, cabendo aos cargos de chefia o controlo e a vigilância dos trabalhadores, esses sim, pagos para gerir e vigiar, impondo o silêncio entre os trabalhadores. O modelo de Taylor foi assumido nas empresas durante quase um século, atribuindo duas dimensões distintas ao conceito de trabalho: a conceção intelectual do trabalho, enquanto função dos quadros superiores, e a execução, função

¹⁹ Taylor, Frederick Winslow (1911), *The Principles of Scientific Management*, New York, NY, USA and London, UK: Harper & Brothers.

destinada aos trabalhadores. Como refere Zarifian (2001, p. 28), esta separação era igualmente evidente no que diz respeito à tomada de palavra.

O trabalho, sobretudo das grandes indústrias, era mecanizado e repetitivo, e a componente linguística praticamente inexistente. O importante era ‘fazer’, anulando as verbalizações ou qualquer tipo de ações comunicativas.

“Ces modes de fonctionnement ont eu le temps d’être intériorisés, parfois même avec une certaine fierté. Ainsi, certains (ouvriers) ont pu se penser comme ceux qui “faisaient” pendant que les autres (à la direction) discutaient, hésitaient, “tiraient des plans sur la comète”. Autour de la distribution de la parole se jouait également la question des identités et de l’image professionnelle.” (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 98).

Atualmente, segundo os modelos da nova cultura de gestão europeia, todos os atores das empresas são responsabilizados pelas tarefas desenvolvidas e chamados a colaborar e a tomar a palavra. Com a crescente competitividade económica do mercado internacional, as certificações das empresas, e a mobilidade entre países, os trabalhadores são cada vez mais solicitados a falar sobre o que fazem e sobre a sua contribuição na empresa. O espaço de trabalho assume-se, cada vez mais, como espaço de socialização, interação e troca de experiências, com o desenvolvimento do trabalho em equipa e integração em projetos.

Segundo Zarifian (2001), que defendia um modelo de competência assente em pressupostos como a autonomia e a responsabilização por parte dos trabalhadores, demonstrando assim a importância da participação desse ator na conceção da tarefa por si desenvolvida, comunicar é “construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto” (Zarifian, 2001, p. 45). O conceito de comunicação apresentado por este autor assume o trabalhador como um ator social que transporta para o seu ambiente de trabalho, para além do seu conhecimento técnico e científico, as suas vivências e as suas emoções, nas relações interativas com os outros membros do grupo, num processo de *co-ação e co-comunicação*.

Esta noção de aumento da componente comunicativa no trabalho tem contribuído igualmente para um crescimento da componente linguística (oral e escrita) nas atividades laborais, levando à transformação do ‘fazer’ em ‘falar de’ ou ‘falar com’ cada vez mais evidente. Partindo do pressuposto que as competências discursivas e linguísticas têm um papel relevante nas práticas profissionais, quando se fala de língua profissional presume-se o domínio dessa língua em situações profissionais concretas. Tal evolução implica, assim, um aumento significativo de situações profissionais a contemplar no momento de

elaboração de programas de línguas para a ação profissional: os discursos profissionais escritos e orais em todo o tipo de suportes (ecrãs, papéis, vídeos, atendedores de chamadas, etc.), e uma consequente multiplicação dos discursos a analisar. (Mourlhon-Dallies, 2008)

Paralelamente às análises das interações em ambientes laborais, a análise do discurso desenvolveu-se como corrente que se focaliza igualmente nas trocas orais e nos escritos produzidos e utilizados em situação profissional. O facto de a didática das línguas englobar a especialidade da profissão, o *corpus* discursivo a analisar tem necessariamente de acompanhar esta passagem. A partir dos anos 90, a Análise do Discurso (AD) assumiu como objeto de estudo os discursos produzidos em situação profissional, mas as suas abordagens centravam-se nos materiais, como se se tratasse de um tipo de discurso de especialidade. A noção da ‘centralidade do texto’ na análise do discurso leva à interpretação de que, de um lado temos a atividade profissional propriamente dita, e do outro a representação dessa atividade, tal como os discursos a constroem (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 118). Na perspetiva de Sophie Moirand (Mourlhon Dallies, 2006)²⁰, a pesquisa consiste em relevar as marcas linguísticas que podemos citar, sublinhar, extrair do corpus para testemunhar esquemas de ação (praxeogramas profissionais) e representações estereotipadas (culturais, de domínio, etc.) elaborados no discurso. Estas perspetivas contemplam apenas as representações da atividade profissional *a posteriori*, mas não necessariamente as características da atividade em si, nem o papel que a língua desempenha nessa atividade profissional.

Estando evidenciada a necessidade de revisão do quadro metodológico da análise do discurso, centrando as pesquisas sobre os discursos produzidos principalmente em momentos de ação, ou pelo menos articulados com atividades profissionais que não estejam limitados à redação ou produção de discursos, Mourlhon-Dallies (2008) privilegia a entrada pelo *corpus*, bem como uma análise das marcas linguísticas em jogo nos discursos profissionais; é uma análise de natureza comparativa; combina e confronta análises cujo balanço permite o acesso às características da atividade profissional estudada; articula-se em sete etapas preparatórias (hipóteses discursivas; análise do *corpus* de partida; resultados da análise, análise comparativa, balanço, modelização da prática profissional, identificação de lógicas profissionais) e assume-se como transdisciplinar; está pensada para ser posta ao

²⁰ Moirand, S. (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles, publiques spécifiques et communication spécialisée. *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette. Pp. 53-62 in Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, 351 p. ISBN 978-2278-06271-3.

serviço do ensino das línguas para a ação profissional e para constituir uma concentração de dados e de conhecimentos, em matéria de formação profissional (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 137). Perante o evidente crescimento da dimensão linguística do trabalho a que temos assistido nas últimas décadas, o mesmo autor tem vindo a propor, nos seus estudos sobre a aprendizagem de línguas em contexto profissional, uma análise multimodal do discurso:

“(…) l’activité de travail est pensée dans sa multicanalité dans la mesure où elle fait intervenir la voix, la posture, la rédaction au traitement de texte, des enregistrements sur répondeur téléphonique, de la lecture sur écran, etc. ; parallèlement l’analyse se veut multimodale [...]. J. BOUTET (2005) remarque ainsi que la caractéristique principale du langage au travail est “ son interdépendance au contexte d’action “ (26) : “ interdépendance entre les activités verbales et non verbales ; interdépendance entre les activités verbales et les outils, les machines, les technologies ; interdépendance entre les différents modes de représentation de la réalité que sont la parole, les écrits, les chiffres, les tableaux, les graphiques, les maquettes ; tous ces phénomènes construisent des modes spécifiques de contextualisation de l’activité verbale au sein des contextes d’action.” (Mourlhon-Dallies, LFDLM, 2007, p. 12, *In* (Perrichon, 2008, p. 146).

Se na linha de (Kress e Leeuwen, 2001) assumirmos o discurso como uma unidade multimodal, a multimodalidade constituirá, assim, uma característica inerente e essencial à análise dos discursos académicos e profissionais, como desenvolveremos no subcapítulo seguinte.

2.4.1. Multimodalidade e literacias multimodais

O conceito de multimodalidade parece decorrer do conceito de competência de comunicação da Escola de *Palo Alto*²¹. A inevitabilidade do processo comunicativo, na linha do axioma da lógica de P. Watzlawick da escola de *Palo Alto*, fundamenta-se no facto de ser impossível não comunicar ou não ter comportamento (Watzlawick, 1972, p. 46). Esta linha de pensamento permite assumir, como sugere Ferrão Tavares (2012, p. 89), as competências pragmáticas como sinónimo da competência comunicativa, tendo em conta a sua subdivisão nas componentes linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas: “são competências da ordem do saber-fazer, não só de ordem verbal como também da ordem do *querer* comunicar” (Ferrão Tavares, 2012, p. 90). Nas situações de comunicação, para além

²¹ A *Escola de Palo Alto* é uma escola americana que reúne vários investigadores de diferentes especialidades, que utilizam a designação de modelo orquestral para caracterizar a comunicação (Ferrão Tavares, 2012: 88).

da informação transmitida, também damos aos nossos interlocutores orientações para o tratamento dessa informação. Os investigadores de *Palo Alto* chamam *relação* a essa informação, que pode ser veiculada numa dimensão *verbal*, *não verbal* ou *paraverbal*, pondo em causa a conceção linear da comunicação, uma vez que a competência comunicativa abrange também a competência linguística. Por isso, o ensino e aprendizagem de uma língua também não se reduz à dimensão linguística e requer competências multimodais alargadas (Beacco, Coste, Van de Ven & Vollmer, 2010b; Ferrão Tavares, 2012). Nesta perspetiva, importa aqui definir o conceito de multimodalidade que, como referido antes, não se pode confundir com o de multicanalidade, como surge no *Dictionnaire de Didactique des Langues Cultures*, dado que o primeiro engloba o segundo.

Apresentamos, a título de exemplo, a definição de Cuq (2003), no *Dictionnaire de la Didactique des Langues-Cultures*, na entrada correspondente ao termo *multicanalidade*:

“La multicanalité, nommée multimodalité quand on se place du point de vue de l'utilisateur, n'est pas vraiment spécifique au multimédia puisque la vidéo présentait déjà des images, du son et parfois du texte ; mais combiné avec l'interactivité, elle permet des agencements nouveaux que l'utilisateur peut activer de diverses manières. Un des atouts pour les langues est la fréquente redondance entre les canaux et la place importante du texte.” (Cuq, 2003, p. 172)

Com a evolução das tecnologias digitais, os sujeitos procedem a uma leitura diferenciada, caracterizada pelo tratamento cognitivo decorrente do recurso a diferentes tecnologias, canais, linguagens e discursos, a que chamamos leitura multimodal. Ainda que os autores do Conselho da Europa utilizem o termo *plurimodal*, por analogia ao conceito de *pluricultural*, optámos por, à semelhança de alguns autores, tais como Ferrão Tavares, Kress, Filliettaz, Rojo&Moura, entre outros, por utilizar o termo *multimodal*, com base na perspetiva de articulação das diferentes dimensões implicadas no processo, graças a processos de ordem cognitiva, afetiva e relacional e tendo em conta a utilização já assumida deste termo na área da comunicação digital.

Nas perspetivas da linguística funcional e da semiótica social, a produção social dos sistemas de signos e significados tem vindo progressivamente a ser vista como multimodal, assumindo-se cada vez mais que nas situações de comunicação se recorre em simultâneo a uma multiplicidade de meios de comunicação que ultrapassam a dimensão verbal, dando origem à comunicação multimodal ou multimodalidade. Como referem Kress et al.:

“Most recently, work in Hallidayan functional linguistics (Martin & Veal, 1998) and in social semiotics has increasingly viewed the social production of systems of signs and meanings as a ‘multimodal’ phenomenon, *i.e.* there is now an increasing

understanding that occasions of communication always draw on a multiplicity of modes of communication at the same time. When we speak we also make facial expressions, we gesture, stand at a certain distance and so on, all of which make meaning together. This ensemble of modes we regard as the normal condition of communication and we refer to that as multimodal communication or as multimodality.” (Jewitt-Kress et al., 2001, p. 6)

Na mesma linha, Filliettaz (2011) faz referência, nos seus trabalhos, às outras dimensões para além da verbal, que intervêm no conceito de multimodalidade, dando ênfase à utilização de ‘outros modos semióticos’:

“(…) les significations mises en circulation dans l’interaction ne découlent plus seulement des productions verbales ; elles reposent également sur une vaste palette d’autres “ modes “ sémiotiques (la gestualité, les mimiques faciales, les mouvements corporels, les manipulations d’objets matériels et symboliques, etc.) ; et surtout, elles résultent d’une combinaison et d’une agrégation de ces multiples ressources dans des contextes d’usages singuliers.” (Filliettaz, 2011, p. 124).

O conceito de multimodalidade implica assim a combinação e a mobilização de diferentes estratégias comunicativas e cognitivas, através da utilização de suportes e canais diversificados e ‘polícrono’s que interagem entre si, em função das aprendizagens a desenvolver, e tem sido objeto de reflexão e constantes reinterpretações por parte das Ciências da Comunicação, da Linguagem e da Educação. Ferrão Tavares distingue diferentes componentes da multimodalidade, introduzindo-lhe ainda a deslocalização no tempo e no espaço:

“(…) le recours à différents procédés sémiotiques (verbal, non verbal, iconique, son, musique…) ; la convergence ; la contraction du temps ; la délocalisation dans l’espace ; la présentation de supports qui convoquent plusieurs canaux de la part de l’utilisateur ; le parcours du linéaire au réticulaire, de l’authentique et du réel au virtuel ; le ‘multi-tasking’ ; la convocation de stratégies de ‘lecture’ et d’appropriation différentes.” (Ferrão Tavares, 2012, p. 95).

Ferrão Tavares enfatiza os processos em interação, integrando não só os produtos, mas também os processos implicados.

Apoiando-se nos estudos da neurociência²² e construída a partir dos trabalhos de Cosnier (2007), Ferrão Tavares apresenta a seguinte definição do conceito de multimodalidade:

“Je définis la multimodalité comme un processus lié à la pensée (dimension cognitive) mise en corps et mise en geste (dimension physiologique et

²² Rizzolatti, G., Craighero, L. (2005). Mirror neuron: a neurological approach to empathy. In: Changeux *et al.* “ Neurobiology of Human Values ». http://www.academia.edu/1372156/Mirror_neuron_a_neurological_approach_to_empathy (consultado por Ferrão Tavares a 6-7-2012).

relationnelle ou empathique) et mise en mots (dimension pragmatico-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou un support plurisémiotique, impliquant des espaces et temporalités de nature diverse (dimension polychrone). Cette définition, qui s'appuie sur les travaux de Cosnier (2007, 2008), Krauss (1999) et Kress (2001), s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la multimodalité que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (multicanalité)." (Ferrão Tavares, 2009, 2012, 2013).

Segundo a autora, os comportamentos análogos entre os intervenientes de uma interação encontram explicação nos *neurones miroirs*²³, tendo em conta que existe uma tendência para reproduzirmos mentalmente os gestos de quem está a falar, bem como as emoções, facilmente partilhadas num grupo (Ferrão Tavares, 2013, p. 97).

O conceito de multimodalidade está relacionado com o conceito de literacia, pelo que o adjetivo 'multimodal' surge muitas vezes associado a 'literacia'. Importa assim definir 'literacia' e 'literacia multimodal'. Em termos gerais, pode entender-se por 'literacia' a capacidade de ler o quotidiano, implicando o tratamento cognitivo de vários suportes, linguagens e imagens em simultâneo. Segundo a União Europeia, a literacia engloba "competências de leitura e competências de escrita para compreender, utilizar e avaliar com espírito crítico as diversas formas de informação, incluindo as imagens e textos escritos, impressos e eletrónicos, e que abrange a literacia de base, a literacia funcional e a literacia múltipla"²⁴. A literacia envolve assim uma componente tecnológica, sendo que a literacia digital compreende o tratamento cognitivo da informação. O termo 'literacia multimodal' engloba não só elementos do mundo digital, mas também do analógico, como os comportamentos, ações e pensamentos individuais, porque o nosso plano de visão engloba as literacias tecnológicas e digitais.

Importa então compreender a forma como os estudantes reagem à multimodalidade e ao ambiente de aprendizagem a que são expostos, que processamento fazem da informação e como é que a abertura do espaço aula a este novo conceito de leitura poderá contribuir para o desenvolvimento das competências transversais preconizadas no Dec. Lei 74/2006, com destaque para o desenvolvimento geral do que nós designamos como competência comunicativa multimodal, integrado numa análise de usabilidade dos

²³ Segundo Ferrão Tavares, "Les neurones miroirs expliqueraient des comportements analogues chez les partenaires d'une interaction, puisqu'on aurait tendance à reproduire mentalement les gestes de celui qui parle mais aussi des émotions qui sont facilement partagées dans un groupe » (Ferrão Tavares (2013, p. 97).

²³ *Literacia de base*: Conhecer letras, palavras e estruturas de texto necessárias para ler e escrever a um nível que proporcione autoconfiança e motivação para prosseguir a aprendizagem.

²⁴ in <http://www.gmcs.pt/pt/conclusoes-do-conselho-europeu-de-26-de-novembro-de-2012-sobre-a-literacia> consultado em 12 de novembro de 2016.

documentos multimodais e identificação das operações utilizadas na leitura desses ‘textos’. Espera-se que, à saída do ensino superior, os estudantes pós-Bolonha saibam comunicar, daí a importância de que se reveste a competência comunicativa multimodal no final da formação superior, independentemente da área científica de formação. Importa destacar que as diferentes competências definidas pelo Decreto-Lei 74/2006 se caracterizam por uma grande proximidade das competências a adotar num contexto de literacia multimodal.

Tendo em conta que os contextos de ação na comunicação são multimodais, uma vez que quando pensamos e falamos o nosso corpo desempenha um papel fundamental na procura, muitas vezes inconsciente, da ilustração de palavras que não nos vêm imediatamente à memória quando verbalizamos (Cosnier, citado em Ferrão Tavares, 2013), e que o gesto precede normalmente a verbalização, o processo de comunicação torna-se cada vez mais complexo, na medida em que os modos de processamento da informação apresentam uma diversidade cada vez mais alargada, nomeadamente nas tarefas comunicativas académicas e profissionais. Na apresentação de trabalhos académicos, na procura de emprego, ou mesmo na relação direta com outros sujeitos no mercado de trabalho, sejam eles profissionais ou não, o recurso à multimodalidade passou a ser uma exigência intrínseca aos novos perfis académicos e profissionais e, nesse contexto, a própria interação dos sujeitos com as novas tecnologias gera necessariamente efeitos cognitivos, afetivos, neurológicos e empáticos que devem ser tidos em linha de conta nos processos de formação dos futuros profissionais, indo ao encontro das competências que se esperam de um jovem licenciado, espelhadas no DL 74/2006. (Ferrão Tavares, 2013, 2014, 2015)

CAPÍTULO 3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentadas as opções e descritos os instrumentos metodológicos adotados ao longo da investigação. A bibliografia apresentada no final deste trabalho respeita a norma da *American Psychological Association* (APA), 2001.

Desenvolvido no âmbito da educação em, pelas e para as línguas, numa perspetiva da didática das línguas-culturas, as opções metodológicas eleitas neste estudo visam contribuir para a construção de saberes, através da articulação, mobilização e transferência de diferentes referenciais, na ótica de uma interdisciplinaridade metodológica. As fases da investigação que envolveram o plano pedagógico e o plano investigativo são apresentadas sob a forma de praxeograma (Quadro 1).

Pelo facto de se inserir na matriz referencial de Galisson para a Didática das Línguas-Culturas apresentada no enquadramento teórico (Cap. 2), as próprias fases de investigação deste trabalho corresponderam aos estádios operatórios ‘Observação’, ‘Conceptualização–Teorização’ e ‘Intervenção’, cujo desenvolvimento investigativo apresentamos sob a forma de grelha, com a descrição dos respetivos procedimentos.

Fases da investigação	Procedimentos Pedagógicos	Procedimentos Investigativos
<p>CONTEXTUALIZAÇÃO E OBSERVAÇÃO</p> <p>(1) Análise do DL74/2006 (regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, relativas ao novo modelo de organização do Ensino Superior, que define as disposições gerais referentes aos ciclos de estudos), para levantamento das competências previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo para a obtenção do grau de Licenciado (DL 74/2006, artigo 5º).</p> <p>(2) Análise do Programa da Unidade Curricular de Francês III do Plano de Estudos do curso de Direção e Gestão Hoteleira (DGH), para levantamento das competências estratégicas, discursivas e formais previstas na UC.</p>	<p>Levantamento das competências enunciadas no DL 74/2006, Cap. II, Art. 5º, para a obtenção do grau de Licenciado.</p> <p>Levantamento das competências exigidas nos programas da unidade curricular de FLE do atual plano de estudos do curso de DGH.</p> <p>Organização e categorização das competências preconizadas em</p>	<p>Construção da Contextualização</p>

Identificação e categorização dos dados recolhidos, por tipologias.	função das suas características formais: pragmáticas e cognitivas.	
	Instrumentos operatórios: <ul style="list-style-type: none"> • DL 74/2006, Cap. II, Artigo 5º. • Referenciais de dimensão investigativa da Didatologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994a); • Programas das UC de FLE do plano de estudos do curso de Licenciatura de DGH da ESHTe. 	
<p>CONCEPTUALIZAÇÃO E TEORIZAÇÃO</p> <p>(3) Interpretação dos dados recolhidos sobre o programa da(s) UC; identificação de declinação das atuais políticas linguísticas europeias na conceção dos programas das UC do Curso de Licenciatura de DGH, partindo das finalidades preconizadas no DL 74/2006, e à luz das orientações da Plataforma de Recursos do Conselho da Europa e do QECRL. Identificação de marcas que levem à educação em/pelas e para as línguas.</p> <p>(4) Análise descritiva da interpretação dos dados; correspondência entre a formação geral e específica desenvolvida com base no programa de FLE e os objetivos das Políticas Linguísticas Europeias.</p>	<p>Construção de um quadro para identificação de marcas das competências transversais previstas no DL 74/2006 no Programa da UC de Fr III. [quadro 2]</p> <p>Construção de uma grelha de análise e interpretação do elementos constituintes do Programa da UC de Fr III, segundo as orientações da <i>Plataforma de Recursos e Referências para a Educação Plurilingue e Intercultural</i> e com recurso aos conjuntos de descritores do QECRL. [Quadro 3]</p>	<p>Construção do enquadramento teórico</p> <p>Análise dos documentos oficiais nacionais (DL. 74/2006), europeus <i>PRREPI</i>; e didáticos (Programa oficial da UC Fr III)</p> <p>Análise descritiva/ interpretação dos dados recolhidos a partir dos documentos oficiais nacionais e europeus e didáticos - Declinação do documento de Beacco (2009) <i>Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)</i>.</p> <p>Construção do enquadramento metodológico.</p>
	Instrumentos operatórios: <ul style="list-style-type: none"> • Docs. <i>Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle</i> ; QECRL. • Beacco, J.-C. (2009 rev. 2010). <i>Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)</i>. Strasbourg: CE - Boîte 'Langue(s) des autres matières'. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Programas da UC de FLE do Plano de estudos do curso de Licenciatura de DGH da ESHTe. 	
<p>INTERVENÇÃO</p> <p>(5) Reconstrução do Programa para a UC de Francês III Língua de Ação Profissional para a hotelaria com base numa perspetiva acional e multimodal.</p> <p>(6) Construção da proposta e implementação (no período de outubro a novembro de 2014) de uma Sequência Potencial de Aprendizagem (SPAAM) a disponibilizar na Plataforma <i>Moodle</i> – deslocalizando as aprendizagens no tempo e no espaço.</p> <p>(7) Identificação da tipologia de utilização da plataforma <i>Moodle</i> no espaço multimodal referente à UC de FLE em funcionamento. Suportes multimodais <i>versus</i> Língua de Ação Profissional - Confirmação ou infirmação da contribuição das operações desencadeadas na utilização dos documentos, para o desenvolvimento das competências transversais (categorias pragmáticas e cognitivas) preconizadas no DL74/2006.</p>	<p>Reconstrução, a partir da Grelha de análise, do Programa Acional e Multimodal para a UC de Francês III – abordagem onomasiológica. [Quadro 3]</p> <p>Implementação da investigação -ação: SPAAM [Ficha de análise de documentos multimodais].</p> <p>Integração e prolongamento da SPAAM, através da Plataforma <i>Moodle</i> e outros dispositivos tecnológicos.</p>	<p>Implementação da investigação -ação: SPAAM</p> <p>Análise da SPAAM</p> <p>Questionários: aplicação e análise sobre as representações dos estudantes.</p> <p>Entrevistas: aplicação e análise das representações dos estudantes.</p> <p>Análise dos dados dos instrumentos analíticos da plataforma (ações).</p> <p>Análise das interações (ações).</p> <p>Análise dos comportamentos e identificação das marcas de ação (operações pragmáticas e cognitivas), quando é proposta aos alunos a utilização e exploração da sequência multimodal com suporte na Plataforma <i>Moodle</i>. [construção de grelha de análise]</p> <p>Consulta dos registos de acesso à plataforma por parte dos alunos, em função da tipologia de documentos disponibilizados.</p>
	<p>Instrumentos Operatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos analíticos da Plataforma <i>Moodle</i> • Questionários • Entrevistas 	
<p>IMPLICAÇÕES</p>		

<p>(8) Metodologia <i>eye-tracking</i> - Identificação de padrões de comportamento visual e das operações cognitivas ativadas na 'leitura' de documentos multimodais e sua pertinência na construção e desenvolvimento das competências exigidas pelas políticas educativas europeias para a obtenção do grau de Licenciado, verificando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se existem padrões de comportamento visual por parte dos informantes relativamente à tipologia de documento analisado; • Como são 'lidos' os conteúdos; • Que operações cognitivas são ativadas na leitura dos documentos e qual a sua relação com as competências transversais esperadas num Licenciado. <p>(9) Testes de usabilidade</p>		<p>Estudo exploratório, com recurso à metodologia <i>eye tracking</i>, para análise comparativa de padrões de comportamento visual dos estudantes, relacionando-os com marcas de aprendizagem (operações cognitivas e pragmáticas), decorrentes da exposição dos estudantes a documentos multimodais.</p> <p>Breve referência à necessidade de implementação de testes de usabilidade para avaliação da Plataforma.</p>
	<p>Instrumentos operatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eyetracker Tobii</i> • Protocolo investigativo • Consentimento informado • Dados demográficos • Questionário (3 questões) • Escala de usabilidade 	
<p>Com o desenvolvimento deste estudo, pretende-se, de acordo com os objetivos gerais apresentados na Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificar a ação didática através da implementação de uma SPAAM e testar a sua aplicabilidade; • Identificar alterações introduzidas na ação didática, decorrentes da introdução de uma abordagem acional e multimodal num Programa para a UC de FLAP do Curso de DGH da ESHTe, e de dispositivos tecnológicos. 		

Quadro 1. Desenvolvimento do processo investigativo.

Parafraseando o esquema acima apresentado, a fase de **Contextualização/Observação** correspondeu a uma primeira fase do estudo, que decorreu de abril a julho de 2014, e durante a qual se procedeu à recolha dos *corpora*, seguida de análise dos dados: (1) análise do DL 74/2006 que regulamenta as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo, relativas ao novo modelo de organização dos ciclos de estudos do Ensino Superior. Tendo em conta que este estudo se orientava para a identificação das competências comunicativas transversais subjacentes ao Plano Curricular

do Curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira da ESHTTE, com especial enfoque na UC de FLE (Francês Língua Estrangeira), a análise desenvolveu-se em torno do Art. 5º do Capítulo II do Título II referente aos *Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior* do referido DL, que define o perfil para a obtenção do grau de Licenciado, e do qual foi feito o levantamento das competências enunciadas, com especial destaque para as competências comunicativas.

Ainda na fase de recolha e *observação*, foi desenvolvida (2) a análise do Programa da UC de Francês III do plano de estudos do curso de Licenciatura em objeto de estudo (DGH), para levantamento das competências estratégicas, discursivas e formais previstas na UC, com base nas propostas apresentadas nos documentos da Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, disponíveis na *Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières'*, tendo sido tomado como referência o documento de Beacco (2010): *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*. As competências formais foram identificadas, organizadas e categorizadas por tipologias, em função das suas características pragmáticas e cognitivas ou linguísticas. A opção pelo programa de Francês III²⁵ deveu-se ao facto de apresentar um programa cujo nível de competências linguísticas melhor se adequava ao estudo em desenvolvimento (A2.1 do QECRL), e ainda por ser um semestre ímpar, e por isso lecionado no 1º Semestre do ano letivo (de setembro a janeiro), o que nos permitia intervir diretamente nas práticas.

Para além da sua componente baseada na observação, a didática é também uma disciplina de **conceptualização** “parce que l’observation et l’intervention ont besoin d’outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l’objet d’étude et agir sur lui” (Galisson, 1994a, p. 128), pelo que foi construído o enquadramento teórico com base nos referenciais do Conselho da Europa anteriormente enunciados, e no próprio DL 74/2006, (3) a interpretação dos dados referentes ao Programa de Fr III, num primeiro momento para tentar identificar, no Programa Oficial da UC, marcas existentes das competências

²⁵ O plano de estudos do curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira prevê 4 semestres de língua, a escolher entre alemão, espanhol, francês, italiano e inglês. Todas as línguas começam no nível A1, à exceção de inglês, que inicia o 1º semestre de língua no nível B1.1. No caso concreto do Francês: Francês I: Nível A1.1 do QECRL; Francês II: Nível A1.2 do QECRL; **Francês III: Nível A2.1 do QECRL**; Francês IV: Nível A2.2 do QECRL.

transversais elencadas no DL 74/2006 (cf. Quadro 2, p. 96), e declinações das atuais políticas educativas no mesmo programa, numa perspetiva da educação em, para e pelas línguas, para construção do enquadramento teórico. Num segundo momento, procedemos a (4) uma análise descritiva e correspondente interpretação da relação entre a formação geral e específica, com base no Programa Oficial e nas Políticas Linguísticas Europeias, para o desenvolvimento do enquadramento metodológico.

Construídos os instrumentos de análise e descrição para compreender o objeto em estudo, e desenvolvidos os enquadramentos teórico e metodológico que sustentaram esta investigação, passámos à fase da **intervenção**, a razão de ser da DDL, segundo Galisson (1994a). Desta etapa, fez parte do design de investigação, (5) a reconstrução (cf. Quadro 3) do Programa oficial de Fr III, através de uma categorização e reorganização dos elementos descritivos das dimensões discursiva e linguística presentes no Programa oficial desta Unidade Curricular, dando origem (6) à criação de uma sequência de aprendizagem, que designámos de Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM). Construámos esta designação na sequência de estudos de Andrade & Pinho (2010) e Ferrão Tavares (2010), em ‘palimpsesto’ com a designação de Vygotsky de Zona Potencial de Aprendizagem, optando pela tradução do ‘P’ para ‘Potencial’ e não ‘Próxima’, com o objetivo de identificar o potencial de aprendizagem gerado pelo dispositivo didático multimodal utilizado.

Numa fase posterior, ainda correspondente à **intervenção**, implementámos a SPAAM e procurámos cartografar o processo, analisando os dispositivos e materiais, a interação entre os dispositivos e os estudantes (dados analíticos do *Moodle*), os trabalhos dos estudantes, entrevistas, etc. O objetivo de construir uma proposta de nova abordagem acional e multimodal para o Programa da UC de Fr III que integrasse uma SPAAM, pretendeu contribuir igualmente para o desenvolvimento de um trabalho ao nível do levantamento das competências transversais em língua estrangeira para o curso de DGH da ESHTe, que pudesse também constituir uma possibilidade de integração em outras disciplinas e em outros cursos similares.

O processo de recolha e análise dos dados a partir de questionários e entrevistas desenvolvidos com um grupo de alunos nos quais focalizámos o nosso estudo e que correspondem às diferentes fases de **intervenção**, bem como (7) um levantamento da tipologia de utilização da plataforma *Moodle* no espaço multimodal referente à UC de FLE

em funcionamento, através da consulta dos registos de utilização da plataforma por parte dos alunos, em função da tipologia de documentos disponibilizados, deu origem a uma nova fase de **conceptualização**, que por sua vez levou à fase das **implicações**, e que integrámos no Capítulo 6, onde apresentamos (8) um estudo exploratório desenvolvido com recurso à metodologia eye tracking, através do qual perspetivávamos identificar padrões de comportamentos visuais e das operações cognitivas desencadeadas em processos de leitura.

Pretendíamos relacionar os resultados com a caracterização que fizemos da abordagem onomasiológica ou semasiológica de documentos multimodais, e sua relação com as competências definidas pelas políticas educativas europeias para a obtenção do grau de Licenciado e algumas considerações sobre (9) a importância de testes de usabilidade, uma metodologia de análise que reconhecemos como necessária e propomos para um estudo futuro.

3.1. Procedimentos Investigativos

Elencados os procedimentos desta investigação, passamos a explicitá-los, em termos gerais, justificando a sua adoção no quadro metodológico do nosso estudo. Pelo facto de termos utilizado neste estudo uma abordagem etnográfica, as questões levantadas no início foram complementadas com outras que foram surgindo ao longo do trabalho, determinando o recurso a instrumentos metodológicos diversificados, nomeadamente da análise documental, da análise de conteúdo da sequência didática e dos instrumentos analíticos que dela decorrem.

3.1.1. Observação Etnográfica em Didática das Línguas-Culturas

Assumimos que o principal objetivo de uma investigação no âmbito da didática, e neste caso concreto da didática das línguas, pressupõe a construção de saberes que nos orientem para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em, para e pelas línguas, através da articulação entre saberes e práticas, visando a intervenção e a mudança. Com esse objetivo, e na perspetiva de Carr & Kemmis (1988), a mudança exige, neste processo que se pressupõe crítico e baseado no questionamento das práticas existentes, a desconstrução das práticas e a adoção de um papel reflexivo por parte dos atores sociais

implicados (sujeitos, agentes, grupo). A Investigação-Ação encara na ação uma intenção de mudança, e na investigação, um processo de compreensão, articulando-se na pesquisa etnográfica que aqui propomos. Por outro lado, segundo Lewin (1988), para compreendermos uma determinada situação e as regras que lhe estão subjacentes, temos de tentar mudá-la. Este estudo assenta na premissa de uma intenção de mudança (ação) e compreensão (investigação), que sustenta a metodologia da Investigação-Ação, concretizando um estudo de caso.

Para Bell (1989), a grande vantagem do método do estudo de caso reside no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso. Para Laville e Dione (1999):

“Se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna representante, e que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenómeno complexo (...) casos típicos, representativos, a partir dos quais se pode extravasar do particular para o geral.” (Laville & Dionne, 1999; pp. 156-157).

Deste modo, o estudo de caso poderia ajudar-nos a compreender melhor a situação didática. Adotámos, assim, a metodologia etnográfica²⁶, decorrendo a própria estrutura do trabalho, como referido na parte introdutória deste estudo, da definição geral de Galisson (1994b) de Didatologia/Didática da Língua Cultura: uma disciplina de ‘observação, conceptualização-teorização, intervenção’. Para Galisson (1994b), podem distinguir-se três pressupostos que fundamentam a conceção do ‘aparelho conceptual/matriz de referência’: a sua função constituinte, que permite o cruzamento entre as categorias e os modos operatórios; a função heurística, que permite o questionamento para descobrir e orientar a investigação; e a função avaliativa, que propõe um inventário de parâmetros que permitem identificar carências, gerar modelos e materiais e melhorar o acesso às línguas-culturas (Galisson, 1994b, p. 33). Neste contexto, tornava-se necessário proceder à análise dos documentos, dos discursos e dos recursos analíticos utilizados, dentro do enquadramento metodológico, e de acordo com a sua função heurística, de forma a podermos questionar procedimentos e resultados dessa análise e a permitir-nos construir a fase seguinte,

²⁶ A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática (COULON, 1995, p.30).

correspondente à *intervenção*, sendo nosso objetivo contribuir para uma melhoria do acesso às língua-culturas.

3.1.2. Análise documental e dos discursos

A análise de conteúdo consiste em identificar e analisar categorias que possam revelar as representações dos sujeitos em relação a um determinado assunto. A análise do conteúdo permite responder à pergunta ‘o quê’, ou seja, no caso concreto deste estudo, ‘o que dizem os estudantes’ sobre as práticas e a inovação nelas introduzidas. A análise dos discursos parte destes, para identificar as marcas e responder à pergunta ‘como’, ou seja, quais as marcas características de um determinado discurso, permitindo conhecer como se referem os estudantes à inovação introduzida nos discursos das aulas.

Assim, com base no enquadramento teórico desenvolvido na fase da ‘conceptualização/teorização’ deste estudo, a análise de conteúdo foi a metodologia utilizada para a análise do Programa da UC e posterior reconfiguração, com base nas categorias apresentadas em Beacco et al. (2009, 2010), bem como para a análise dos questionários e entrevistas. A análise dos discursos foi a metodologia utilizada para os registos de aula áudio e vídeo realizados durante a discussão final do trabalho de Projeto.

3.1.3. Questionários e entrevistas

Enquanto instrumentos de pesquisa, os questionários e entrevistas permitem-nos conhecer as representações dos intervenientes sobre os processos utilizados numa investigação.

A utilização de entrevistas individuais, desenvolvidas com um grupo de alunos selecionados, situou-se numa linha de investigação qualitativa que reside, segundo Holloway (1999), na abordagem interpretativa da realidade social. A utilização de um grupo de alunos focalizado, como método de pesquisa qualitativa, permitia-nos obter dados através da discussão com elementos representantes do objeto em estudo. Tendo como objetivo principal identificar a perceção dos participantes sobre os assuntos em discussão, a utilização deste grupo focalizado enquadra-se numa abordagem hermenêutica, já que no ato de refletir sobre si mesmo, e ao interagir socialmente, o ser social constrói-se a si próprio.

Para Oliveira et al. (2007, p. 1), “o homem compreende porque interroga as coisas com as quais convive”, invalidando a possibilidade de neutralidade do pesquisador relativamente à pesquisa, uma vez que ele interage com o desconhecido para o dar a conhecer. Sendo uma forma de estudo da sociedade centrada no modo como os seres sociais interpretam e constroem as suas experiências no mundo, a investigação qualitativa, nomeadamente o questionário e a entrevista, têm como principal objetivo compreender a realidade dos grupos, das culturas e da sociedade.

Assim, para a recolha dos dados, construímos e aplicámos questionários e organizámos entrevistas individuais, para conhecer a opinião dos alunos e as sensações experimentadas ao longo deste processo, fundamentais para a avaliação do nosso trabalho ao longo do semestre e perspetivando uma eventual melhoria do ensino das línguas na ESHTe, e eventualmente noutras instituições de Ensino Superior. No que diz respeito aos questionários, distribuámos aos alunos um questionário (apêndice 1) com o objetivo de avaliar as implicações da alteração de metodologias e a pertinência da implementação de atividades acionais e multimodais na UC de Fr III no desenvolvimento das competências previstas segundo as diretivas de Bolonha. O questionário foi organizado a partir das categorias expressas no Dec. Lei 74/2006, Cap. II, art.º 5, e segundo o qual é **“conferido o grau de licenciado a quem demonstre possuir conhecimentos e capacidades de compreensão numa determinada área de formação e que desenvolva, ao longo da sua formação, um conjunto de competências essenciais à sua prática profissional e à continuidade das suas aprendizagens ao longo da vida, tais como a autonomia, a competência comunicativa”**, etc. O conhecimento das representações dos estudantes, relativamente às competências desenvolvidas em língua materna, deveria permitir ao docente adequar e ajustar os objetivos da sua UC aos objetivos do Ciclo de estudos, assim como à língua estrangeira em estudo.

Neste contexto, e com o objetivo de complementar os dados obtidos através da aplicação de questionários aos sujeitos do nosso estudo, optámos por selecionar um grupo de alunos, constituído por oito sujeitos pertencentes a ambos os grupos de trabalho (diurno e pós-laboral), de acordo com critérios que os definiam como informantes pertinentes para a discussão, tais como o tipo de interesse demonstrado, participação nas atividades em aula e no *Moodle*, características individuais diferenciadas, etc. Ainda que inicialmente o objetivo fosse desenvolver uma entrevista com o grupo focal, devido a condicionantes de

ordem prática²⁷ não nos foi possível reunir o grupo para a realização da entrevista com o grupo focal, como estava inicialmente previsto, pelo que optámos pela realização de entrevistas individuais que, apesar de tudo, nos permitiram aceder a um conjunto de opiniões e informações mais completo por parte dos participantes.

Nesta perspetiva, foi identificado inicialmente um grupo de alunos para participarem nas entrevistas, para aprofundamento dos dados obtidos através dos questionários. O grupo foi constituído por 7 alunos do 2º ano (3º semestre), com idades compreendidas entre os 19 e os 29 anos, 6 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Os informantes faziam parte de turmas que funcionam em regimes diferentes (diurno e pós-laboral) e aceitaram voluntariosamente a proposta de participação ativa neste estudo.

A seleção dos elementos do grupo não obedeceu a critérios de ordem categorial definida, mas fundamentou-se essencialmente na identificação de alunos que foram apresentando, ao longo do semestre, características peculiares que os distinguiram, por diferentes motivos, dos restantes elementos, tais como: fraca/forte competência linguística; forte/fraca manifestação de interesse na UC; forte/fraca participação nas atividades propostas; forte/fraca motivação para as aprendizagens; forte/fraca capacidade de aprendizagem em autonomia, etc., e ainda alguns que se destacaram pelas respostas apresentadas nos questionários, tais como a informante ‘G’. Para além disso, eram alunos com quem foi sendo estabelecida uma comunicação mais próxima, que surgiu naturalmente no final das aulas e com quem fomos trocando algumas impressões sobre o projeto em curso. Foram sobretudo alunos que mostraram interesse na nova metodologia adotada e fizeram algumas sugestões, nomeadamente sobre a utilização de diferentes canais de comunicação para a disponibilização dos vídeos, partilha de documentos, e sobre as propostas de apresentação e discussão de trabalhos, mais orientadas para o desenvolvimento da oralidade.

Para além dos questionários e entrevistas, recorreremos igualmente aos instrumentos de análise disponibilizados na Plataforma, e que passamos a apresentar.

²⁷ Devido ao início do período de estágios, as incompatibilidades de horários condicionaram a marcação da entrevista grupal.

3.1.4. Instrumentos analíticos da Plataforma *Moodle* e testes de usabilidade

Enquanto espaço multimodal privilegiado no processo de ensino e aprendizagem, a plataforma *Moodle* constituiu não só um instrumento didático, mas também um dos instrumentos metodológicos do nosso estudo. Pelas suas características orientadas para o ensino, permite ao docente utilizá-la como reforço das suas práticas, através da disponibilização de materiais, criação de espaços de aprendizagem e partilha, e ainda como prolongamento da aula no tempo e no espaço. Para além do seu carácter pedagógico, esta Plataforma oferece ainda uma componente analítica, relativamente à frequência e tipo de acessos dos estudantes (consulta, intervenção), número de entradas e tempo de permanência dos participantes. Pelo facto, utilizámos os dados disponibilizados pela própria Plataforma (instrumentos analíticos) respeitantes ao número e tipo de acessos feitos, não contabilizando o tempo de permanência na Plataforma, dado nem sempre corresponder ao tempo real apresentado nos dados disponibilizados. Uma descrição detalhada da Plataforma e dos respetivos procedimentos pedagógicos constituirão objeto do capítulo seguinte, dedicado ao estudo empírico.

Ainda que os instrumentos analíticos da Plataforma *Moodle* nos permitam, de certa forma, testar a sua ‘usabilidade’, enquanto Plataforma de aprendizagem, concluímos, no final deste estudo, que deveríamos ter desenvolvido igualmente testes de usabilidade. Ainda que utilizado normalmente num contexto informático, o conceito de ‘usabilidade’ de Nielsen pode ser igualmente utilizado, segundo Ferrão Tavares (2010, p.38), na análise pedagógica, nomeadamente para detetar os usos que os estudantes fazem dos produtos tecnológicos a que são expostos:

“Usability is a **quality attribute** that assesses how easy user interfaces are to use. The word “usability” also refers to methods for improving ease-of-use during the design process. Usability is defined by **5 quality components**:

- . **Learnability**: How easy is it for users to accomplish basic tasks the first time they encounter the design?
- . **Efficiency**: Once users have learned the design, how quickly can they perform tasks?
- . **Memorability**: When users return to the design after a period of not using it, how easily can they reestablish proficiency?
- . **Errors**: How many errors do users make, how severe are these errors, and how easily can they recover from the errors?
- . **Satisfaction**: How pleasant is it to use the design?” (Nielsen, 2012, p. 1)

A consciencialização destas cinco componentes que definem o conceito de usabilidade de Nielsen revelar-se-ia, assim, importante no momento da conceção e

disponibilização de conteúdos na plataforma e na proposta de atividades dinâmicas, facilitando a deslocação dos utilizadores no tempo e no espaço, e contribuindo para o desenvolvimento das competências visadas. Para isso, seria necessário compreender que operações são mobilizadas durante a utilização da Plataforma e, se possível, implicar os seus utilizadores no processo de conceção e desenvolvimento do curso, módulos, etc. Para além de questionários, entrevistas ou outros instrumentos metodológicos, os testes de usabilidade (com registos orais, escritos, áudio, vídeo, etc.) constituem um recurso metodológico pertinente para avaliar a adequação, a eficácia e a qualidade dos conteúdos e organização da Plataforma em cada Unidade Curricular.

Sendo um dos objetivos deste estudo identificar as operações que são efetivamente mobilizadas através da utilização dos documentos multimodais disponibilizados (Língua de Ação Profissional) para o desenvolvimento das competências transversais preconizadas no DL 74/2006., e a forma como os estudantes ‘leem’ esses ‘textos’, concluímos que poderíamos, assim, ter implementado testes de usabilidade, para os quais recorreríamos, inicialmente, à monitorização dos diferentes tipos de utilizações (através das informações disponibilizadas pela própria plataforma), com vista à construção de um ‘mapa de usabilidade’ (Ferrão Tavares, 2010, p. 40), e que nos teriam permitido compreender os usos que os estudantes fazem das propostas feitas pela docente na Plataforma, tais como materiais de consulta, espaços de interação, etc. No entanto, e por constrangimentos de calendário letivo, tal não nos foi possível, pelo que deixamos a proposta para estudos futuros.

CAPÍTULO 4. INTERVENÇÃO – DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Sendo objetivo desta investigação o desenvolvimento de um estudo de caso sustentado pela metodologia da Investigação-Ação, pressupunha-se, como o próprio nome indica, o desenvolvimento de uma **investigação**, para a compreensão da situação problemática identificada, e uma intenção de mudança, que assenta na premissa da **ação**. Tendo sido identificadas necessidades de mudança, quer na abordagem do Programa da UC de Fr III, quer nas metodologias utilizadas, à luz das políticas educativas do Conselho da Europa e do próprio DL que regula o perfil do jovem licenciado, desenvolvemos um estudo empírico composto por duas fases de intervenção:

- Uma primeira fase, correspondente à análise do Programa oficial da UC de Fr III e respetiva reconfiguração, por declinação dos documentos da *PRREPI*;
- Uma segunda fase, correspondente à conceção e implementação de uma SPAAM e à justificação da integração da Plataforma *Moodle* como espaço de prolongamento da aula.

As duas fases anunciadas serão desenvolvidas nos capítulos seguintes.

4.1. Análise e reconfiguração do Programa oficial

Assumindo como premissa o DL 74/2006, compreende-se que um Programa adequado a Bolonha deveria ser elaborado com base na questão:

- De que forma é que a UC de Fr III contribui para o desenvolvimento das competências previstas no DL que regulamenta o perfil de um jovem licenciado?

Tal como referimos no capítulo introdutório, onde apresentámos os objetivos do nosso estudo, pretendíamos construir um programa de transição da UC de Fr III, de uma abordagem semasiológica para uma abordagem onomasiológica, centrado nas operações cognitivas, discursivas e pragmáticas e nos géneros discursivos. No entanto, apercebemo-nos, na sequência de uma primeira leitura realizada, e ainda sem recurso a instrumentos analíticos, que não era o programa em si que apresentava limitações, mas sim a sua configuração e, conseqüentemente, a abordagem utilizada. Assim, com o objetivo de desenvolver, posteriormente, uma proposta de abordagem acional e multimodal do

programa, através da sua reconfiguração, procedemos à análise do Programa oficial da UC de Fr III, partindo de quatro categorias:

- Competências transversais, na linha do que está previsto no decreto lei 74/2006;
- Competência plurilingue e competências transversais decorrentes do QECRL; referido no programa da instituição e da *PRREPI*;
- Abordagem acional decorrente do QECR;
- Abordagem onomasiológica decorrente do QECR.

Partindo das competências transversais preconizadas no DL 74/2006, procurámos identificar no Programa oficial da UC de Fr III (cf. anexo 2), enunciados que permitissem evidenciar o modo como o programa permitiria ou não preparar os estudantes para desenvolver as competências previstas para o final do ciclo. No quadro infra, procurámos estabelecer essa relação.

<p>DL 74/2006, Cap. II, Art. 5º Espera-se, no final de uma Licenciatura, que os estudantes demonstrem:</p>	<p>Conteúdos do Programa oficial da UC de Fr III (Anexo 2)</p>
<p>a) Possuir conhecimentos [de nível superior] e capacidade de compreensão numa área de formação a um nível que: <i>i</i>) sustentando-se nos conhecimentos de nível secundário, os desenvolva e aprofunde; <i>ii</i>) Se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda; <i>iii</i>) Em alguns dos domínios dessa área, se situe ao nível dos conhecimentos de ponta da mesma;</p>	<p>Aquisição de conhecimentos sobre a cultura e a língua do país dos turistas.</p>
<p>b) Saber aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciar uma abordagem profissional ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional;</p>	<p>Os serviços e equipamentos de um hotel; informações sobre o hotel, seu contexto e eventos;</p>
<p>c) Capacidade de resolução de problemas no âmbito da sua área de formação e de construção e fundamentação da sua própria argumentação;</p>	<p>Resolução de contratemplos e problemas no hotel.</p>
<p>d) Capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais, científicos e éticos relevantes;</p>	<p>(...)</p>
<p>e) Competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto</p>	<p>O aluno é capaz de:</p>

<p>a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas;</p>	<p>Competências gramaticais: Expressar-se no presente (Presente do Indicativo simples e pronominal), no passado (Passé composé e imparfait) e no futuro (Futur proche); 2ª abordagem; o futur simple; exprimir condição (conditionnel présent). Utilizar a forma negativa; os pronomes relativos (simples e compostos); pronomes COD e COI. Conhecer e aplicar verbos com preposições; o lugar dos adjetivos qualificativos; conectores textuais.</p> <p>Competências comunicativas: 1. Informar o cliente sobre os diferentes serviços e equipamentos de um hotel; 2. caracterizar as tarefas de alguns dos profissionais do hotel; 3. Informar o cliente sobre pontos a visitar, itinerários e eventos; 4. Apresentar e descrever um hotel/cadeia hoteleira e os seus serviços 5. Identificar um problema, explicar um contratempo e propor soluções; 5. Preparar uma candidatura de emprego.</p>
<p>f) Competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia.</p>	<p>(...)</p>

Quadro 2. Relação entre o DL 74/2006 e os conteúdos previstos na UC de Fr III.

A análise do quadro acima apresentado permite-nos constatar que nem todas as competências transversais previstas no DL 74/2006 estão contempladas no programa oficial da UC em análise.

A leitura e análise inicial do Programa com base no Quadro 2 permitiu-nos, como referido, a identificação de algumas discrepâncias entre as competências a desenvolver e as operações linguísticas previstas no programa. Se assumirmos que qualquer ato de ensino e aprendizagem da língua pressupõe uma interação entre as diferentes dimensões da competência comunicativa, facilmente se compreende que a fragilidade identificada acaba por se refletir nas operações pragmáticas e cognitivas a desenvolver e nas competências estratégicas, interferindo consequentemente no desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, que constitui o enfoque desta análise.

Ainda que algumas das competências estejam previstas, e apesar da referência à competência comunicativa, não cumprem os requisitos necessários, nomeadamente ao nível da operacionalização do conceito de competência comunicativa, especialmente no que diz respeito às operações cognitivas e discursivas que os estudantes deveriam ser capazes de convocar para mostrarem que desenvolveram as competências visadas.

Apresentamos algumas reflexões que mostram a ausência de uma perspetiva onomasiológica, como se pretendia num programa que deveria ter sido construído com base nos pressupostos definidos pelo QECRL e na *PRREPI*, mas que se mantém ainda numa

perspetiva semasiológica do ensino da língua. Para além dos conteúdos referidos no Quadro 2, o Programa oficial remete para a metodologia. Centra-se no léxico, pressupondo para a aquisição do mesmo a realização de exercícios de base estrutural. A leitura global de tipo onomasiológico decorrente da eventual exploração de textos multimodais não parece, assim, contemplada. Com efeito, no que diz respeito a esta dimensão multimodal, a primeira nota prende-se com a materialidade dos documentos autênticos que são propostos: a sua exploração sugere funcionar apenas como pretexto para a introdução dos conteúdos lexicais e morfológicos, e não numa perspetiva discursiva e pragmática. A natureza multimodal dos recursos, tais como panfletos e vídeos, por exemplo, não parece ser trabalhada na sua especificidade, sendo apenas usados para a introdução de léxico (quartos, serviços, perfis profissionais, etc.). Um cenário deste tipo apresenta particularidades específicas do Francês Funcional, ou mesmo instrumental, não se inserindo ainda no que se considera Francês de Ação Profissional. Tal constatação leva-nos a compreender que, num novo programa, seria conveniente que os conteúdos de natureza pragmática e discursiva, ligados à multimodalidade dos suportes, fossem explicitados e desenvolvidos na sua especificidade.

A segunda nota diz respeito ao desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes, que nem sempre estão em consonância com as competências estratégicas previstas para as competências disciplinares, algo que teria de ser tido em conta num programa de abordagem onomasiológica. Ainda no que diz respeito às competências formais, os conteúdos morfológicos surgem sob a forma de sequência ou listagem, sem relação semântico-gramatical. Esta necessidade de apresentação dos conteúdos morfológicos por entradas de uso ou emprego, seria também uma referência a considerar, de forma a respeitar o tratamento diferenciado de grupos semânticos distintos.

Uma terceira nota relacionada ainda com a perspetiva semasiológica adotada, prende-se com a ausência de utilização explícita de alguns ‘ensembles sémantiques’ com efeito modalizador no desenvolvimento das competências disciplinares, que se revelam essenciais em situações de argumentação, tais como o que é utilizado para verbalizar a noção de hipótese que implica, por exemplo, ter em conta as relações entre os usos e as formas, sendo que, por exemplo uma hipótese relativa à acção real implica, para além da conjunção *Si...*, por exemplo, o emprego do presente e do futuro; uma acção irreal no presente, o imperfeito e o condicional, e uma acção irreal no passado implica o uso do *plus-que-parfait* e *conditionnel antérieur*. Para além dos verbos, outras formas verbais servem para veicular as noções de causa ou de consequência, é o caso dos tempos verbais pedidos pelos conectores que introduzem essas noções. Na argumentação, a questão das categorias

de modalidade é outra dimensão a ter em conta, já que se pode argumentar ao nível da apreciação pessoal ou baseada no senso comum (modalização apreciativa), fundamentando o argumentário em discursos científicos (modalidade epistémica) ou até recorrendo a sugestões ou mesmo ordens (modalidade deôntica). Evidentemente, os conectores permitem relacionar os argumentos, mas o emprego dos verbos no indicativo, no conjuntivo ou condicional, podem determinar o grau de sustentação da argumentação, pelo que os advérbios de modo se encontram frequentemente neste ‘ensemble sémantique’.

Analisando, de forma mais circunstanciada o quadro 2, nomeadamente a relação estabelecida entre os conteúdos programáticos e o DL 74/2006, compreende-se que apenas o enfoque na competência referencial (conhecimento do turismo), em relação com a lexical, é visível, através do desenvolvimento de tarefas de aprendizagem (*agir d'apprentissage*), não estando previstas situações sociais (*agir d'usage*), que levariam os estudantes às situações de uso, como preconizado pela perspetiva acional no QECRL. Os conteúdos gramaticais são apresentados sob a forma de listagem, sem relação visível com conteúdos pragmáticos ou comunicativos que deveriam ir ao encontro das “Competências que lhes permitam comunicar informações, ideias, problemas e soluções, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas”, de acordo com a alínea e) do DL 74/2006. Estas listagens de conteúdos tornam evidente a perspetiva semasiológica que esteve subjacente à construção deste programa, ao contrário da base onomasiológica proposta pelo QECRL, que orienta a conceção de um programa a partir de noções e conceitos associados às situações de uso, em vez de listagens de conteúdos gramaticais e lexicais.

Relativamente à abordagem plurilingue prevista no QECRL e na *PRREPI*, constatamos que não existe no Programa oficial qualquer referência a competências transversais comuns a diferentes línguas dentro do próprio Programa. Conclui-se que as orientações do QECRL e das políticas educativas europeias no geral não foram assumidas, resumindo-se à utilização do capítulo dos descritores correspondentes ao nível de aquisição de competências A2.1 para a construção dos objetivos gerais e específicos do Programa oficial em vigor.

Perante as considerações acima tecidas, recorreremos ao QECRL e aos documentos do Conselho da Europa disponíveis na *Plateforme de Ressources et de Références pour une Éducation Plurilingue e Interculturelle - Boîte ‘Langue(s) des autres matières’* para analisar e reorganizar o Programa da UC em estudo, com base numa grelha construída para identificação dos elementos linguísticos determinantes no desenvolvimento

da competência comunicativa presentes no atual Programa da Unidade Curricular (UC) de Francês Língua Estrangeira do plano de estudos da Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira, tendo como referência, de entre os documentos da *PRREPI*, o documento de Beacco (2010): *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Une démarche et des points de référence*, devido à maior ‘proximidade’ dos processos envolvidos no ensino-aprendizagem da história e do francês para a hotelaria, e tendo em conta os parâmetros propostos pelo QECRL e as finalidades formativas preconizadas no DL 74/2006.

Segundo Beacco, as relações entre a língua e conhecimento são diversas, podendo assumir funções de representação, de mediação, de interação e ainda de criação. (Beacco, 2010; p 7-8). Para o autor, uma das finalidades da educação plurilingue e intercultural e, consequentemente, das línguas de ensino, é:

“[...] élargir le répertoire discursif des apprenants (dans les/des langues de leur répertoire de langues) par rapport à leur expérience/compétence première des genres discursifs et de leur donner l’occasion de nouvelles expériences (à travers des textes et documents) de la diversité des cultures et de l’altérité.” (Beacco, 2010, p. 17).

Para o autor, é possível identificar as competências linguísticas necessárias à transmissão dos saberes e à competência de comunicação social, partindo das situações sociais de comunicação, das componentes epistemológicas e cognitivas do ensino da UC que nos interessa analisar, e das situações escolares e de comunicação, tomando como referência os géneros de discurso correspondentes (Beacco, 2010, p. 14).

Na linha de pensamento de Beacco, a proposta de reconstrução do Programa que apresentamos constitui uma declinação do documento do autor (Beacco, 2010), na qual procurámos cruzar o Programa Tradicional em vigor, tendo como referência as finalidades do DL 74/2006, e as orientações da Plataforma de Recursos e Referências para a Educação Plurilingue e Intercultural (*PRREPI*), bem como os descritores do QECRL. Pretendemos, assim, apresentar uma visão de Programa transversal a todas as línguas e a todas as disciplinas, enfatizando a perspetiva onomasiológica a acional (ausente no Programa oficial), tendo esta proposta surgido das necessidades identificadas, tais como procurar identificar situações de comunicação e elencar operações cognitivas e discursivas associadas, numa perspetiva acional e multimodal do ensino da língua.

Na sequência dos breves apontamentos tecidos sobre o Programa oficial, apresentamos abaixo a proposta de reconstituição (Quadro 3) e passamos a descrever o processo que lhe esteve subjacente.

Competências Linguísticas e Semióticas				
Competências disciplinares da UC. <i>savoir faire</i>	Competências estratégicas	Competências discursivas	Competência Formal	
			Operações pragmáticas e cognitivas	Operações linguísticas(para a descrição dos géneros discursivos)
<p>Informar o cliente sobre os diferentes serviços e equipamentos de um hotel</p> <p>[Ponto 1 do Programa]</p> <p>Situações de comunicação escolar: Apresentar informações gerais retiradas dos documentos de suporte; Apresentar um hotel; Descrever e propor um quarto de hotel; Apresentar os diferentes serviços hoteleiros; Comparar quartos de diferentes categorias.</p>	<p>RE - RO²⁸ <u>Planificação:</u> Identificar géneros discursivos e conteúdos (diferentes tipologias de documentos utilizados: documentos de manuais vários, sites, revistas, panfletos, documentos PowerPoint, documentos áudio e vídeo; etc.) <u>Execução:</u> Construir significados sobre os termos e expressões mais específicos relativamente à intenção comunicativa subjacente, a partir de inferências linguísticas e dos conhecimentos prévios (compreensão e interpretação dos discursos presentes nos diferentes materiais multimodais, trabalhos apresentados em aula, etc.) <u>Avaliação:</u> Estabelecer hipóteses de compreensão e desenvolver o sentido crítico. Avaliar e interpretar o que compreendeu, com base nos conhecimentos prévios. <u>Remediação:</u> Rever o seu ponto de vista ou interpretação dos conceitos estudados e corrigir eventuais erros ou lacunas na interpretação.</p> <p>PO - PE <u>Planificação:</u> Identificar e selecionar fontes de informação pertinentes (documentos disponibilizados no <i>Moodle</i>, sites e documentação autêntica sobre equipamentos e serviços hoteleiros, rever notas tomadas em aula, etc.); Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais ou escritas (apresentação e descrição dos serviços e equipamentos hoteleiros) e controlar a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário</p>	<p>Discurso expositivo-explicativo descritivo</p> <p>(excertos de manuais sites de hotéis, documentos em PowerPoint, documentos áudio e vídeo, panfletos), etc.</p> <p>Discurso descritivo expositivo-explicativo</p> <p>(simulação escrita e oral: apresentação e descrição de quartos de hotel, com recurso a estruturas comparativas).</p>	<p>interpretar analisar reconhecer selecionar comparar</p> <p>selecionar definir descrever parafrasear comparar opor localizar</p>	<p>Léxico específico sobre os equipamentos do quarto e os serviços do hotel (categorias, tipos de quartos, serviços, outros); alimentação (tipos de pequenos-almoços, outros);</p> <p>Expressão do presente (presente do indicativo simples e pronominal), do futuro do indicativo; utilização da forma negativa; pronomes partitivos²⁹; pronomes relativos; utilização dos adjetivos qualificativos;; comparativo e superlativo; nominalização; conetores lógicos e espaciais.</p>

²⁸ Código das atividades de comunicação apresentado pelo QECL e utilizado por Beacco (2010): **R** – Receção; **P** – Produção; **I** – Interação; **O** – Oral; **E** – Escrita.

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p>mais trabalhados na UC, de forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma.</p> <p><u>Execução:</u> Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras ou expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas produções orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas e controlando a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas.</p> <p><u>Avaliação:</u> Apresentar as tarefas desenvolvidas (escrita e oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função das reações do grupo-turma.</p> <p><u>Remediação:</u> Melhorar a prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da professora.</p>			
<p>Caracterizar as tarefas de alguns dos profissionais do hotel</p> <p>[Ponto 2 do Programa]</p> <p>Situações de comunicação escolar: Apresentar um profissional da hotelaria; Descrever as funções e tarefas de um profissional da hotelaria; Expressar os seus desejos profissionais.</p>	<p>RE- RO</p> <p><u>Planificação:</u> Identificar géneros discursivos e conteúdos (diferentes tipologias de documentos utilizados: documentos de manuais, sites, documentos vários, documentos áudio e vídeo; etc.) sobre os principais perfis profissionais associados ao setor hoteleiro.</p> <p><u>Execução:</u> Construir significados sobre os termos e expressões mais específicos relativamente à intenção comunicativa subjacente, a partir de inferências linguísticas e dos conhecimentos prévios. (compreensão e interpretação dos discursos presentes nos diferentes materiais multimodais, trabalhos apresentados em aula, etc.). Completar esquemas mentais mais simples desenvolvidos em semestres anteriores a partir da informação recolhida com base em documentos consultados, textos e testemunhos de profissionais.</p> <p><u>Avaliação:</u> Estabelecer hipóteses de compreensão e desenvolver o sentido crítico. Avaliar e interpretar o que compreendeu, com base nos conhecimentos prévios: comparar o conhecimento prévio sobre as competências profissionais na hotelaria e as novas aquisições.</p>	<p>Discurso descritivo expositivo-explicativo</p> <p>(excertos de manuais, sites de centros profissionais, documentos em PowerPoint, documentos áudio e vídeo, etc.</p>	<p>questionar analisar selecionar (informação)</p>	<p>Léxico específico sobre os principais perfis pessoais e profissionais do mercado hoteleiro;</p> <p>Expressão do presente do indicativo (simples e pronominal), do passado (passé composé ou imparfait), do futuro (futuro do indicativo), da hipótese (si+imparfait/conditionnel présent); pronomes relativos; pronomes COD e COI adjetivos qualificativos, advérbios e conectores textuais.</p>

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p><u>Remediação</u>: Rever o seu ponto de vista ou interpretação dos conceitos estudados e corrigir eventuais erros ou lacunas na interpretação.</p> <p>PO - PE</p> <p><u>Planificação</u>: Identificar, selecionar fontes de informação pertinentes (documentos disponibilizados no <i>Moodle</i>, sites e documentação autêntica sobre as profissões hoteleiras, rever notas tomadas em aula, etc.);</p> <p><u>Execução</u>: Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais escritas (apresentação de um profissional hoteleiro, descrição do seu dia de trabalho; expressar desejos profissionais) e controlar a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário mais trabalhados na UC, de forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma. Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras ou expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas exposições orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas e controlando a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas: apresentar e caracterizar um profissional da hotelaria, expressar os seus desejos enquanto futuro profissional.</p> <p><u>Avaliação</u>: Apresentar as tarefas desenvolvidas (escrita e oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função das reações do grupo-turma.</p> <p><u>Remediação</u>: Melhorar a prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da professora.</p>	<p>Discurso descritivo expositivo-explicativo dialogal-conversacional</p> <p>(simulação escrita e oral: apresentação e caracterização de profissionais da hotelaria, identificação das funções a partir de perfis apresentados; apresentação oral)</p>	<p>selecionar definir reconhecer descrever exemplificar apresentar parafrasear</p>	
<p>Informar o cliente sobre pontos a visitar, itinerários e eventos</p> <p>[Ponto 3 do Programa]</p>	<p>RE - RO</p> <p><u>Planificação</u>: Identificar géneros discursivos e conteúdos a partir de diferentes tipologias de documentos utilizados: documentos de manuais, sites, documentos vários, documentos áudio e vídeo; etc.) sobre pontos de interesse</p>	<p>Discurso descritivo explicativo-expositivo injunção-instrucional</p>	<p>questionar analisar selecionar interpretar</p>	<p>Léxico específico sobre a orientação, localização no tempo e no espaço;</p>

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

<p>Situações de comunicação escolar: Apresentar informações gerais retiradas dos documentos de suporte; Informar sobre horários, eventos, preços, etc.; Propor itinerários, circuitos, visitas;</p>	<p>turístico do património nacional, eventos (espetáculos, manifestações culturais, etc.), etc. <u>Execução:</u> Construir significados sobre os termos e expressões mais específicos relativamente à intenção comunicativa subjacente, a partir de inferências linguísticas e dos conhecimentos prévios sobre o património turístico nacional (compreensão e interpretação dos discursos presentes nos diferentes materiais multimodais consultados: sites sobre itinerários simples, publicidade de espetáculos e manifestações, sites municipais, etc.). <u>Avaliação:</u> Estabelecer hipóteses de compreensão e desenvolver o sentido crítico. Avaliar e interpretar o que compreendeu, com base nos conhecimentos prévios: comparar o conhecimento prévio sobre os sítios de interesse turístico e as novas aquisições. <u>Remediação:</u> Rever o seu ponto de vista ou interpretação dos conceitos estudados e corrigir eventuais erros ou lacunas na interpretação e conhecimento.</p> <p>PO - PE <u>Planificação:</u> Identificar e selecionar fontes de informação pertinentes (sites e documentação autêntica sobre itinerários e pontos de interesse turístico, rever notas tiradas durante a consulta, etc.); <u>Execução:</u> Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais e escritas (informar sobre um itinerário simples, um ponto de interesse turístico a visitar, um percurso já definido, datas e horários de manifestações culturais e artísticas, etc., propor, aconselhar). Controlar a extensão da sua produção (oral e escrita), tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário mais trabalhados na UC, de forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma. Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras, expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas exposições orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas e</p>	<p>(panfletos, cartazes, sites municipais, mapas, planos de cidades, itinerários, documentos net)</p> <p>Discurso explicativo injuntivo-instrucional</p> <p>(simulação escrita e oral: informações simples sobre percursos, itinerários, monumentos, manifestações culturais e espetáculos, horários, localizações, etc.)</p>	<p>avaliar propor orientar</p> <p>informar orientar situar localizar propor</p>	<p>Expressão do presente do indicativo (simples e pronominal), do futuro do indicativo e do modo imperativo (formal e informal). Noção temporal (conectores temporais); noção espacial (preposições e advérbios)</p>
--	--	--	---	--

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p>controlando a sua extensão tendo em conta as orientações dadas: informar, orientar, etc.)</p> <p><u>Avaliação:</u> Apresentar as tarefas desenvolvidas (oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função das reações do grupo-turma.</p> <p><u>Remediação:</u> Melhorar a sua prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da docente.</p>			
<p>Apresentar e descrever um hotel ou cadeia hoteleira e os seus serviços</p> <p>[Ponto 4 do programa, aprofundamento do ponto 1]</p> <p>Situações de comunicação escolar: Apresentar informações gerais retiradas dos documentos de suporte; Falar sobre ou apresentar uma cadeia hoteleira; Descrever os diferentes serviços hoteleiros em função das diferentes categorias; Comparar cadeias hoteleiras.</p>	<p>RE - RO</p> <p><u>Planificação:</u> Identificar géneros discursivos e conteúdos (diferentes tipologias de documentos utilizados: documentos de manuais vários, sites, documentos PowerPoint, documentos áudio e vídeo; etc.)</p> <p><u>Execução:</u> Construir significados sobre os termos e expressões mais específicos relativamente à intenção comunicativa subjacente, a partir de inferências linguísticas e dos conhecimentos prévios. (compreensão e interpretação dos discursos presentes nos diferentes materiais multimodais, trabalhos apresentados em aula, etc.)</p> <p><u>Avaliação:</u> Estabelecer hipóteses de compreensão e desenvolver o sentido crítico. Avaliar e interpretar o que compreendeu, com base nos conhecimentos prévios. Estabelecer comparações entre os conhecimentos adquiridos no ponto 1 do programa e os novos conhecimentos mais alargados.</p> <p><u>Remediação:</u> Rever o seu ponto de vista ou interpretação dos conceitos estudados e corrigir eventuais faltas na informação ou interpretação.</p> <p>PO - PE</p> <p><u>Planificação:</u> Identificar e selecionar fontes de informação pertinentes (documentos disponibilizados no <i>Moodle</i>, sites e documentação autêntica sobre cadeias e serviços hoteleiros, rever notas tomadas em aula e a partir dos documentos disponíveis, etc.;</p> <p><u>Execução:</u> Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais ou escritas (apresentação, descrição dos serviços e equipamentos hoteleiros) e controlar a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário mais trabalhados na UC, de</p>	<p>Discurso expositivo descritivo expositivo-explicativo</p> <p>(excertos de manuais sites de cadeias hoteleiras, legislação básica, documentos em PowerPoint, panfletos), etc.</p> <p>Discurso expositivo-explicativo descritivo</p> <p>(simulação escrita e oral: apresentação e descrição de dois quartos de hotel, com recurso a estruturas comparativas).</p>	<p>questionar analisar selecionar (informação)</p> <p>selecionar definir descrever enumerar parafrasear avaliar comparar localizar opor</p>	<p>Léxico específico sobre o hotel (categorias, tipos de quartos, serviços, outros);</p> <p>Expressão do presente (presente do indicativo simples e pronominal); utilização da forma negativa; pronomes relativos; utilização dos adjetivos qualificativos, conectores textuais; a comparação. <i>les présentatifs</i></p>

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p>forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma. Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras e expressões mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras ou expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas produções orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas e controlando a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas.</p> <p><u>Avaliação:</u> Apresentar as tarefas desenvolvidas (escrita e oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função das reações do grupo-turma.</p> <p><u>Remediação:</u> Melhorar a prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da professora.</p>			
<p>Identificar um problema, explicar um contratempo e propor soluções</p> <p>[Ponto 5 do Programa]</p> <p>Situações de comunicação escolar: Identificar e resolver problemas; Propor soluções.</p>	<p>PO - PE <u>Planificação:</u> Identificar e selecionar fontes de informação pertinentes (excertos de manuais com exemplos de situações de resolução de problemas). Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais ou escritas (diálogos profissionais da hotelaria-cliente) e controlar a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário mais trabalhados na UC, de forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais, diálogo entre três intervenientes) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma.</p> <p><u>Execução:</u> Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras e expressões mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras ou expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas produções orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas e controlando a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas.</p>	<p>Discurso explicativo-expositivo argumentativo</p> <p>(diálogos sobre resolução de problemas, contratempos na hotelaria e restauração)</p>	<p>questionar parafrasear explicar argumentar propor</p>	<p>Estruturas interrogativas; expressão do presente (presente do indicativo simples e pronominal), do futuro e do passado (passé composé e imparfait); a expressão da hipótese (Si+imparfait; conditionnel présent); utilização da forma negativa; pronomes relativos; utilização dos adjetivos qualificativos, conectores lógicos (causa, consequência, oposição); Pronomes COD e COI.</p>

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p><u>Avaliação</u>: Apresentar as tarefas desenvolvidas (escrita e oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função das reações do grupo-turma.</p> <p><u>Remediação</u>: Melhorar a prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da professora.</p> <p>IO Interação</p> <p><u>Planificação</u>: Enquadrar e desenvolver o trabalho preparatório de diálogo com o cliente. Identificação das situações a tratar para a tomada de decisões, em grupo, sobre o modo de execução das produções (planeamento conjunto), adequando a comunicação em função da informação que se pretende transmitir e dando especial relevo às informações essenciais: situações-tipo (problema, contratempo, proposta de soluções no hotel, restaurante). Antecipar informações, ideias que possam ser desnecessárias, de forma a evitar redundâncias e desinteresse. Preparar o diálogo, de forma a sustentar a interação a estabelecer (planeamento das trocas verbais, tomar a palavra).</p> <p><u>Execução</u>: Preparação conjunta de guiões de apresentação das situações comunicativas em estudo: tomar a palavra, cooperar ao nível do trabalho em equipa e na partilha de ideias; prever o inesperado, antecipando e preparando respostas simples a eventuais questões não contempladas no diálogo de base.</p> <p><u>Avaliação</u>: Controlar o modo de execução, avaliando as estratégias comunicativas utilizadas em função do <i>feedback</i> dos interlocutores. Controlar o resultado, com base na participação dos interlocutores, com o objetivo de compreender se as atividades se desenrolaram como esperado.</p> <p><u>Remediação</u>: Melhorar a comunicação, solicitando e fornecendo esclarecimentos simples sobre o léxico e os termos específicos utilizados na resolução de contratempos e propostas de soluções na interação profissional-cliente na hotelaria e restauração. Substituir palavras que possam oferecer problemas, por outras de mais fácil compreensão.</p>	<p>Discurso explicativo argumentativo dialógico-conversacional</p> <p>(simulação de situações comunicativas entre profissionais da hotelaria e restauração e clientes – resolver problemas, apresentar argumentos e propor soluções alternativas)</p>	<p>ouvir questionar parafrasear explicar argumentar propor</p>	
--	--	--	--	--

<p>Preparar uma candidatura para emprego ou estágio [Ponto 6 do Programa]</p> <p>Situações de comunicação escolar: [As atividades culminam num Projeto final]</p> <p>Ler e (des)construir um anúncio de emprego ou estágio; Redigir o CV modelo europeu; Distinguir informação pessoal de profissional; Redigir carta de motivação; Propor uma candidatura a emprego ou estágio; Apresentar-se e propor os seus serviços; Argumentar e convencer; Desenvolver um discurso em interação sobre competências e perfis profissionais. Organizar Colóquio.</p>	<p>RE- RO <u>Planificação:</u> Identificar géneros discursivos e conteúdos em função das diferentes tipologias de recursos utilizados: conversa de abertura do tema; documentos de manuais; documentos disponibilizados no <i>Moodle</i>; sites (CE; anúncios de oferta de emprego ou estágio; guias de escrita – cartas de motivação; CV europeu – modelo e exemplos; entrevistas de emprego; etc.) sobre processos de candidatura a empregos ou estágios, com especial incidência no setor de hotelaria e restauração. <u>Execução:</u> Construir significados sobre os termos e expressões mais específicos relativamente à intenção comunicativa subjacente, a partir de inferências linguísticas e dos conhecimentos prévios. (compreender e interpretar os discursos presentes nos diferentes materiais consultados). Desenvolver esquemas com base na informação recolhida nos documentos consultados. <u>Avaliação:</u> Estabelecer hipóteses de compreensão e desenvolver o sentido crítico. Avaliar e interpretar o que compreendeu, com base nos conhecimentos prévios: comparar o conhecimento prévio sobre as etapas e informações relevantes num processo de candidatura a emprego com as informações e interpretações resultantes dos documentos consultados. <u>Remediação:</u> Rever o seu ponto de vista ou interpretação dos conceitos estudados e corrigir eventuais erros e lacunas na interpretação: atitudes a ter em conta, erros a evitar e pontos a reforçar ao longo do processo.</p> <p>PO - PE <u>Planificação:</u> Identificar e selecionar fontes de informação pertinentes (documentos disponibilizados no <i>Moodle</i>, sites e documentação autêntica sobre o processo de candidatura a um emprego ou estágio; perfis <i>LinkedIn</i>, rever notas tomadas em aula e no trabalho de pesquisa, etc. Mencionar, resumir, parafrasear os documentos utilizados.</p>	<p>Discurso expositivo-explicativo descritivo injunativo-instrucional dialogal-conversacional</p> <p>(sites: CE; anúncios de oferta de emprego e estágio; guias de escrita de cartas de motivação e entrevistas emprego; CV europeu, Perfil <i>LinkedIn</i> – modelo e exemplos; entrevistas de emprego; etc.)</p> <p>Discurso expositivo-explicativo descritivo argumentativo dialogal-conversacional injunativo-instrucional</p>	<p>ouvir interpretar questionar selecionar relacionar</p> <p>relacionar modalizar (na minha opinião, penso que...) argumentar parafrasear propor</p>	<p>Estruturas interrogativas; verbos de estado e de ação: expressão do presente (presente do indicativo simples e pronominal), do futuro do indicativo e do passado (passé composé e imparfait); a expressão da hipótese (si+imparfait; conditionnel présent); utilização da forma negativa; pronomes relativos; utilização dos adjetivos qualificativos, conectores lógicos (causa, consequência, oposição); conectores temporais; pronomes COD e COI.</p>
---	---	--	--	---

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p><u>Execução</u>: Desenvolver versões provisórias sucessivas das produções orais ou escritas (debates, exploração e (des)construção de anúncios de oferta de emprego - identificação de elementos essenciais e acessórios; escrita de cartas de motivação e de resposta a anúncios; construção de CV europeu, construção de entrevista de estágio) e controlar a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas e a capacidade de receção do grupo-turma, nível A2.2; utilizar as estruturas e vocabulário mais trabalhados na UC, de forma a transmitir uma mensagem clara (frases simples e sequenciais) e que vá ao encontro dos meios linguísticos disponíveis no grupo-turma. Compensar, utilizando as chamadas ‘ilhas de confiança’ (linguagem ainda mais simples, palavras mais próximas da sua L1, ou mesmo utilizando palavras ou expressões-tipo. Apoiar-se em documentos-modelo fornecidos e encontrados para a construção das suas exposições orais e escritas; experimentar, praticando versões provisórias sucessivas (orais e escritas) e controlando a sua extensão, tendo em conta as orientações dadas para o projeto final: preparar a simulação de uma situação de apresentação de candidatura, entrevista para estágio e seleção.</p> <p><u>Avaliação</u>: Apresentar, por fases, as tarefas desenvolvidas (escrita e oral) e fazer um balanço da sua prestação, em função da sua autoavaliação e avaliação dos pares e da docente</p> <p><u>Remediação</u>: Melhorar a prestação, corrigindo as imperfeições com base nas intervenções dos colegas e da docente.</p> <p>IO - IE Planificação: Enquadrar e desenvolver o trabalho preparatório de debates, escrita de cartas ou CV, implementação do projeto final. Tomada de decisão, em grupo, sobre o modo de execução das produções (planeamento conjunto). Identificar lacunas na informação e adequar a comunicação em função da informação que se pretende transmitir, dando especial relevo às informações essenciais. Antecipar informações, ideias que possam ser desnecessárias, de forma a evitar redundâncias e</p>	<p>(Projeto: debate, anúncio de emprego, CV, carta de motivação e resposta, perfis <i>LinkedIn</i>, guiões de entrevistas)</p> <p>Discurso explicativo-expositivo argumentativo dialógico-conversacional</p>	<p>selecionar relacionar comparar justificar modalizar (na minha opinião, penso que...) parafrasear opor comparar argumentar inferir</p>	
--	---	---	--	--

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

	<p>desinteresse. Preparar guiões de entrevistas, moderação de debates, negociações, etc., de forma a sustentar a interação.</p> <p><u>Execução:</u> Apresentação conjunta do projeto nas suas várias etapas (anúncios, cartas de resposta, entrevista): tomar a palavra, cooperar ao nível do trabalho em equipa e na partilha de ideias; prever o inesperado, antecipando e preparando respostas a eventuais questões não contempladas no diálogo de base; solicitar ajuda aos restantes elementos perante dificuldades ou falhas na comunicação; discussão final com o grupo-turma para seleção final de um candidato.</p> <p><u>Avaliação:</u> Controlar o modo de execução, avaliando as estratégias comunicativas utilizadas em função do <i>feedback</i> dos interlocutores. Controlar o resultado, com base na participação dos interlocutores, com o objetivo de compreender se as atividades se desenrolaram como esperado.</p> <p><u>Remediação:</u> Melhorar a comunicação, solicitando e fornecendo esclarecimentos simples sobre o léxico e os termos específicos utilizados na resolução de contratempos e propostas de soluções na interação candidato-recrutador. Substituir palavras ou expressões que possam oferecer problemas, por outras de mais fácil compreensão.</p>			
--	--	--	--	--

Quadro 3. Reconstituição do Programa da UC de Fr III do Curso de DGH.

Na proposta de reconstrução do Programa da UC de Fr III acima apresentada optámos, de certa forma, por desenvolver um processo inverso ao que é proposto pelos autores da *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*: “(...) un nouvel instrument permettant aux États membres d'élaborer leurs programmes relatifs aux langues de scolarisation et à tous les enseignements de langues, en prenant appui sur l'expérience et sur l'expertise des autres États membres.”³⁰. Assim, e vez de partirmos de um trabalho de levantamento e análise das competências linguísticas a trabalhar em cada uma das matérias, tal como é proposto nos documentos da *PRREPI*, desenvolvemos a nova estrutura partindo dos mesmos pressupostos, mas com o objetivo de identificar, nos programas da UC de FLE da Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira (DGH), marcas das competências formais e respetivas operações utilizadas no desenvolvimento dessas competências (com base nos descritores do QECRL) nos vários géneros discursivos implicados. Perspetivávamos assim chegar à construção de um perfil próprio à UC de Francês III (Fr III) da Licenciatura em DGH, em conformidade com as Políticas Educativas Europeias atuais, que contribuisse e sustentasse a nova abordagem do Programa Acional e Multimodal para a Unidade Curricular (UC) em estudo.

O processo de reconstrução do Programa, bem como toda a investigação que a contextualizou, pretendeu constituir um contributo para a concretização dos últimos pontos enunciados na R 82 (18) do Conselho de Ministros do Conselho da Europa³¹, nomeadamente no desenvolvimento de pesquisas e construção de materiais e instrumentos adequados para a avaliação de programas de aprendizagem.

Assim, as categorias em análise tiveram como ponto de partida as competências disciplinares previstas no programa da UC de Fr III, a partir da qual apresentamos uma

³⁰ <http://www.ciep.fr/sources/courrieleuro/2009/novembre/division-des-politiques-linguistiques.htm>

³¹ Segundo as recomendações da Comissão de Educação e da Secção das Línguas Vivas do Conselho de Cooperação Cultural, no que diz respeito à aprendizagem das línguas e à implementação das medidas de carácter geral propostas no anexo da Recomendação N.º R (82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, foi solicitado aos estados-membros que: “[Assegurem], o melhor possível, que todos os sectores da população disponham de meios efectivos para adquirirem um conhecimento das línguas de outros Estados-membros (ou de outras comunidades no seio do seu próprio país), assim como as capacidades para o uso dessas mesmas línguas, de modo a permitir-lhes satisfazer as suas necessidades comunicativas [...] 2.3. elaborando métodos e materiais adequados; 2.4. implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem. 3. promove[ndo] programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas.” (QECRL, 2001, pp. 21-22)

descrição das competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas; dentro destas últimas, destacamos as operações pragmáticas e cognitivas e as operações linguísticas, que nos serviram de referência para a descrição dos géneros discursivos em análise.

Um dos primeiros problemas com que nos deparámos neste processo de reconstrução, foi a adoção de uma terminologia linguística. Apesar de ter sido elaborada recentemente uma Terminologia Linguística, com a finalidade de uniformizar os usos dos termos na escolaridade básica, e que poderia ser utilizada igualmente no nível de ensino superior, verifica-se que não existe convergência muitas vezes entre as escolhas dos autores para este instrumento de análise da língua portuguesa e os referenciais construídos pelo Conselho da Europa e adotados pelos países europeus, como é o caso do QECR. Acabámos, assim, por tentar conciliar as designações utilizadas, mas o referencial a que demos preferência foi o europeu, consagrado na legislação europeia e nacional. Assim, por exemplo, tendo em conta as diferentes perspetivas assumidas relativamente à classificação terminológica associada às tipologias ou formas de discurso, optámos por adotar a tipologia de géneros do QECR e na Portaria nº 1188/2004 - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, a saber: dialogal-conversacional, narrativo, descritivo, expositivo-explicativo, argumentativo, injuntivo-instrucional.

Ainda que, para Beacco (2010, p. 17) a noção de género de discurso se revista de um carácter menos abstrato do que a tipologia de textos (tendo em conta que um texto corresponde, muitas vezes, a mais do que um tipo de discurso, o que confere a esta organização de tipologia de textos um carácter menos objetivo do que a noção de formas discursivas baseadas nas características das situações onde se realizam, tais como uma conferência, uma notícia, uma anedota, uma oração, etc.), não podemos esquecer que cada género discursivo se caracteriza por determinados comportamentos textuais.

Na seleção dos géneros discursivos incluídos no domínio discursivo dos estudantes de uma escola de hotelaria, tivemos ainda em conta os conhecimentos do setor hoteleiro, o estatuto científico dos atos relacionados e documentos implicados, a natureza das atividades pedagógicas que se apoiam nesses documentos, que se pretendem multimodais, os conhecimentos prévios, e o nível esperado. O levantamento feito relativamente aos géneros discursivos, associados às atividades desenvolvidas nesta UC, permitiu-nos identificar lacunas e/ou necessidades, base fundamental para a construção de outros programas de ensino para esta ou outra UC, independentemente da língua de escolarização ou disciplina em estudo.

Tal como se pode verificar na proposta de reconstrução feita, e embora não tenha sido integrada neste processo a componente ‘situações sociais’ (pelo facto de constituir um problema

na leitura dos dados), essa componente fica como referência a integrar numa construção futura de programas para a UC em estudo. Assim, e à semelhança dos trabalhos desenvolvidos por Beacco (2009-2010), procedemos à construção não exaustiva de um inventário de situações de comunicação social e profissional nas quais a língua de ação profissional para a hotelaria possa ser convocada. Apresentamos, abaixo, uma lista referencial das situações que fazem parte da vida social e profissional do campo turístico e hoteleiro, nas suas várias componentes (negócios, lazer, saúde, etc., enquanto necessidades sociais):

- Exploração de sites internet turísticos e hoteleiros, agências de viagens e operadores turísticos com informações sobre serviços, equipamentos e pontos de interesse;
- Análise de material publicitário: brochuras, guias turísticos, panfletos, itinerários;
- Visionamento, análise e comentário de emissões televisivas de publicidade turística e hoteleira, documentários, entrevistas;
- Comunicação telefónica e em presença (reservas, viagens, estadas, permanências em estabelecimentos turísticos e hoteleiros);
- Troca de correspondência comercial (mail, fax, carta);
- Gestão e resolução de problemas e conflitos cliente-profissional da hotelaria;
- Debates;
- Consulta e exploração de sites sobre formação profissional, perfis profissionais e empregabilidade;
- Procura e construção de anúncios de oferta ou procura de emprego;
- Preparação e participação em entrevistas de emprego e estágio;
- Elaboração do Currículo Vitae, perfis profissionais, etc.
- Participação em Colóquios, Conferências;
- etc.

Nesta perspetiva, e uma vez que, por constrangimentos institucionais tivemos de manter no Programa os conteúdos previstos no programa oficial da ESHTe, optámos por preservar os aspetos situacionais, ainda que com alterações de formato e, conseqüentemente, de abordagem. No entanto, e tendo em conta que se trata de um semestre orientado para a construção de um projeto global que culmina numa discussão final, um programa construído numa perspetiva onomasiológica deveria partir das funções de comunicação que os alunos precisam de dominar, devendo a primeira etapa da construção de um programa contemplar a

definição dos objetivos, como propõe Wilkinson (1976), e já mencionado no capítulo referente ao enquadramento teórico, com base nos *besoins langagiers*.

Com efeito, e apesar de termos inventariado as operações cognitivas e discursivas que os estudantes poderão mobilizar e alguns meios linguísticos que são utilizados para veicular essas operações, numa perspetiva onomasiológica, temos consciência que nem sempre a correspondência entre as duas colunas seja evidente. Acabámos por propor mais itens do que os ‘ensembles sémantiques’ que veiculam essas noções. Em programas futuros, procuraremos pôr em evidência, por exemplo, noções como tempo e espaço, que são transversais às situações que fazem parte da vida social e profissional do campo turístico e hoteleiro veiculadas por ‘ensembles sémantiques’, onde se inserem conectores temporais e deíticos, assim como noções de ‘hipótese’ e ‘causa-consequência’ que sustentam a capacidade de os estudantes construírem um discurso crítico fundamentado em situações escolares e profissionais.

A dimensão acional e multimodal que se pretendia na construção do programa de francês baseou-se na ideia de coexistência entre as diferentes categorias subjacentes à definição de Didática e Didactologia de Línguas-Culturas de Galisson (1994a, 1994b) e as competências comunicativas preconizadas pelo DL 74/2006, numa perspetiva orientada para o desenvolvimento de competências transversais, envolvendo atividades que permitam não só comunicar, mas sobretudo interagir com os outros, mobilizando estratégias coerentes em função de tarefas com sentido, associadas a situações de interação profissional e mediadas pelo agente-docente e novos recursos tecnológicos, deslocalizando as aprendizagens no tempo e no espaço.

A reconstituição do Programa teve assim, como objetivo, levar à otimização do processo de transmissão dos saberes e do ‘saber-fazer’ e ‘saber-agir’ em línguas-culturas, numa perspetiva acional, tendo em conta que a didática é, para além de uma disciplina de **observação e conceptualização**, uma disciplina de **intervenção**, e que a teoria vai sendo construída internamente, na medida em que a ação proposta funciona como um fim (Galisson & Puren, 1999, pp. 118-119). Assim, a grelha que inicialmente começou por ser um processo de análise, transformou-se numa proposta de reconstrução do Programa oficial existente, convocando os três pressupostos basilares do ‘Aparelho Conceptual/Matriz de Referência’ de Galisson (1994b, p. 33). O processo de formação a nível superior inclui a responsabilidade de preparar os estudantes, neste caso concreto os da Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira, para gerir com eficácia as situações nas quais a língua está implicada, tendo em conta o papel desempenhado pelas línguas de escolarização na comunicação entre os atores sociais e na vida

em sociedade, e a permeabilidade de que estas se revestem, tornando-as decisivas na construção da identidade dos atores sociais.

Apesar de o objetivo ser a reconstrução do programa numa perspetiva acional e multimodal, consideramos que este programa pressupõe, de certo modo, uma abordagem acional, levando os estudantes a agir em situações próximas do agir profissional. No entanto, ao não propor ‘saídas’, mesmo que virtuais, para o meio empresarial, acaba por propor mais ações de aprendizagem do que de uso, de acordo com a distinção proposta por Puren (2004), apresentada no enquadramento teórico.

Quanto à dimensão multimodal da comunicação, consideramos ter adotado apenas uma perspetiva linguística ou discursiva alargada, sem ter tido em conta a perspetiva aberta do modelo orquestral da comunicação da Escola de *Palo Alto*, que está na base da conceção multimodal da comunicação. No capítulo 6, onde apresentamos as implicações do presente estudo, apontamos algumas vias orientadoras para a construção de um programa deste tipo. Nesta fase do estudo empírico, a nossa finalidade limitou-se à construção da base de sustentação da ação didática que nos propúnhamos realizar através de uma Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal, sendo que um programa pode não ser acional e multimodal, mas desencadear uma ação didática multimodal, como procuraremos desenvolver no subcapítulo seguinte.

4.2. Conceção da Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal

Com base na análise e reconstrução do programa da UC de FR III em vigor, como descrita em 4.1, e numa perspetiva de desenvolvimento de competências e construção de conhecimento no contexto atual e o papel das novas tecnologias neste processo, nomeadamente no desenvolvimento da autonomia das aprendizagens, fez parte do nosso estudo a criação e implementação de uma sequência educativa, a que chamámos Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) e que importa aqui caracterizar e justificar.

Antes de caracterizarmos a sequência que construímos e realizámos na aula, importa definir sequência, sequência multimodal e acional, e justificar o emprego do termo potencial, o que implica situar esta sequência, na linha dos estudos desenvolvidos no início do século 20 por Vigostski.

Começemos por definir Sequência Educativa segundo Cuq (2003) :

“(…) on nomme séquence une série d’activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d’un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés, de sorte qu’on peut

parler par exemple d'une séquence de travail en groupes restreints faisant suite à une séquence de travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère du support), d'une séquence de discussion collective sur un article de journal (critères de tâche+dispositif+support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de documents publicitaires sur internet (critères de tâche+dispositif+supports+outils)." (Cuq, 2003, p. 220)

Como podemos constatar, a definição de Cuq restringe-se a critérios relacionados com tarefas, suportes, competências visadas e domínios linguísticos, que constituem a base para uma coerência didática, no entanto, não inclui nos critérios de organização de uma sequência o critério discursivo, não havendo, por exemplo, referências a sequências narrativas, descritivas e argumentativas.

Para definirmos um cenário didático multimodal como aqui pretendemos apresentar, recorreremos à definição de *sequência pedagógica* de Clausse (1972) parafraseada por Ferrão Tavares:

“Un scénario didactique multimodal est alors un “ordonnancement d'unités d'apprentissage”, un ordonnancement cohérent (“dont la complexité va croissant et dont le sens est significatif pour l'élève”), une narration comme celle des “épisodes d'un feuilleton” qui implique des actions et qui aboutit à un résultat qui détermine des conséquences dans et pour l'apprentissage, notamment de nature sociale à travers le partage avec d'autres... et en recourant à des dispositifs numériques dans un cadre de cohérence d'ordre multimodal.” (Ferrão Tavares, 2014, p. 66)

Para Ferrão Tavares, uma sequência didática de carácter multimodal, como aqui pretendemos desenvolver, pressupõe um percurso, ou percurso(s) cognitivo(s) coerente(s) e com sentido para o estudante, envolvendo a adoção de um formato narrativo, implicando ações de natureza social e não só de aprendizagem, implicando por isso a partilha através dos dispositivos tecnológicos atuais. Da conjugação dessas características, decorre da sua natureza, a multimodalidade, que implica um processo de natureza simultaneamente neurológica, cognitiva, afetiva, relacional e empática, e social. A ação social, trabalhada através de tarefas de aprendizagem, é um dos objetivos de uma sequência didática, sendo as tarefas definidas em função dos objetivos definidos e das competências a trabalhar. Na visão da autora, a componente linguística, insuficiente por si só na promoção de uma educação ‘em, para e pelas línguas’, fica ao serviço das componentes discursiva, pragmática e sociocultural. A implementação de uma sequência didática de carácter multimodal pressupõe necessariamente a abertura da turma ao exterior, pelo que a utilização da web 2.0 e 3.0 constituem recursos essenciais e permitem ir ao encontro dos objetivos da *abordagem acional*.

Nesta conceção ‘pragmática’ de sequência, a sequência pedagógica é deslocada e prolonga-se para além do espaço-aula. Tem continuidade em casa, na biblioteca, noutros espaços e tempos e com outros intervenientes externos à turma, graças ao uso cada vez mais recorrente das novas tecnologias de informação e das redes sociais. No entanto, esse prolongamento não acontece de uma forma totalmente autónoma por parte dos aprendentes.

Nesse processo de estruturação e construção do conhecimento, e que pressupõe o desenvolvimento de operações pragmáticas e cognitivas como ‘pesquisar, organizar, selecionar, etc.’, o aprendente constrói aquilo a que Coll et al. (2001) chamam ‘aprendizagens significativas’, sob a orientação do agente (docente), ocupando o estudante o centro do processo, mas em interação com outros intervenientes mediadores e facilitadores dessa construção do conhecimento. Esta perspetiva aproxima-se assim da perspetiva construtivista, na linha da psicologia de Vygotsky já aqui mencionada.

Para a justificação do termo ‘potencial’, importa clarificar a designação de Zona de Desenvolvimento Próximo ou Potencial (ZDP). Para o psicólogo americano, o desenvolvimento do indivíduo consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, em situações de interação com outros indivíduos mais experientes no uso dessas mesmas ferramentas, nomeadamente em situações de resolução de problemas. Para Vygotsky, existe uma assintonia entre o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem, que o antecede, e é dessa assintonia que decorre uma área de dissonância cognitiva que corresponde ao potencial do aprendente, e à qual o psicólogo deu o nome de ZDP (Zona de Desenvolvimento Próximo) (Fino, 2001, p. 5). Segundo Vygotsky, a ZDP permite descrever as funções de maturação da criança, caracterizando-se como a zona intermédia entre aquilo que a criança é capaz de fazer autonomamente (desenvolvimento real da criança) e o que ela consegue fazer com a ajuda de intervenientes mais experientes (desenvolvimento potencial), incluindo neste processo de desenvolvimento da criança o ‘outro’ social.

Segundo Wertsch e Stone (1985), parafraseados por Fino (2001), a noção de ZDP de Vygotsky resulta de uma tentativa de gestão da avaliação das habilidades cognitivas da criança e a avaliação da instrução. Segundo o psicólogo, a instrução tem um papel fundamental no desenvolvimento, ou seja, a qualidade da instrução garante o despoletar das funções que se encontram na ZDP ou em estado de maturação. No entanto, não é a instrução em si que faz avançar esse processo de desenvolvimento, mas antes o apoio dado, numa perspetiva de interação social. Este conceito de interação social não se resume à comunicação entre aluno e formador ou outro especialista; vai depender também da envolvência criada, do tipo de

comunicação e interação estabelecidas e do tipo de estratégias e valores do próprio sistema (Fino, 2001).

Esta perspetiva de mediação do docente no processo de desenvolvimento de competências e o papel ativo de alunos e formadores e tutores profissionais nos mecanismos de produção de significados, está igualmente presente nos trabalhos de Filliettaz (2011) sobre a formação em contexto profissional. Para o autor, a perspetiva interacional e multimodal permite, no plano cognitivo, mostrar que as aprendizagens profissionais não resultam apenas de uma interiorização esquemática individual, mas antes de um conjunto de saberes, postos em prática e interpretados, no seio de uma comunidade implicada numa atividade comum; ou seja, na linha de pensamento de Vygotsky, é um processo interpessoal, que se transforma num processo intrapessoal, resultante das diversas fases de desenvolvimento do ser social. A essa reconstrução interna das operações externas, Vygotsky (1978) dava o nome de ‘interiorização’.

Os papéis institucionais do formador, tutor, especialista, e do aluno ou aprendiz, não são categorias estáticas, mas sim o resultado de um trabalho interativo incessante, com constantes adaptações e reajustes, como defende Filliettaz (2011) no seu trabalho sobre formação profissional como realização interacional e multimodal. O autor pretendeu analisar, no seu estudo, a forma como os formadores conciliam as exigências e os desafios construtivos da formação, e como disponibilizam os recursos para lhes permitir aprender na e pela ação e, reciprocamente, analisar como se implicam os aprendizes nessas atividades e que usos fazem dos recursos disponibilizados para participar nas interações em contexto profissional (Filliettaz, 2011, p. 125-127).

O autor refere que a interação entre intervenientes, numa atividade conjunta, pressupõe uma implicação por parte dos mesmos, o cumprimento de regras socialmente aceitáveis. e um ajustamento constante, passando por um processo de renovação e reorganização dos papéis sociais desempenhados e da própria situação de comunicação, como o autor refere:

“Dans cette perspective, la participation s’entend comme une orientation mutuelle que se portent les interactants et comme un engagement réciproque qu’ils manifestent à l’égard d’une activité conjointe. Cette activité conjointe, comme tout événement à caractère social, fait l’objet d’un “ cadrage de l’expérience “ (Goffman, 1991), dans le sens où son interprétation repose sur des prémisses socialement construites et disponibles dans un espace culturel spécifique. La convocation de ces “ prémisses organisationnelles “ détermine non seulement la manière dont les individus donnent du sens aux événements qu’ils observent dans leur vie quotidienne, mais également la manière dont ils ajustent leur participation à ces événements.” (Filliettaz, 2011, p. 123)

Para explicitar o sentido de potencial, convém referir Ferrão Tavares, que ‘aproxima’ espaços verbais e não verbais da comunicação em situações de comunicação pedagógica e mediática, à procura da ‘zona de proximidade’ entre os dois espaços. A autora situa-se, num prolongamento do pensamento de Vygostsky, que não conheceu nem a televisão nem a Internet, já que morreu em 1934, considerando que o conceito de zona potencial ou de desenvolvimento próximo poderá explicar o desenvolvimento hoje de crianças, adolescentes e mesmo adultos, que se movem num contexto também ele de proximidade com os média. Ferrão Tavares procura identificar o potencial de aprendizagem decorrente do uso de diferentes tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Ferrão Tavares (2007, 2009, 2010) analisou, por exemplo, os usos que os estudantes fazem da Plataforma *Moodle*, mostrando de que modo “a plataforma provoca a deslocalização“. A didata identificou características e potencialidades da Plataforma *Moodle* como espaço multimodal, procurando compreender como é que o estudante-utilizador se movimenta no espaço digital. Ferrão Tavares (2010) procura mostrar a forma como as tecnologias desempenham o papel de mediação nas aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), como se pode ler na clarificação do conceito de mediação, apoiando-se igualmente na metáfora de ‘andaimes’ de Bruner:

“O professor e a plataforma constituir-se-iam, assim, em pares do aluno, orientando-o na resolução de problemas, num processo de desenvolvimento da sua autonomia, fornecendo-lhe andaimes. Esta metáfora implica que os “andaimes” sejam gradualmente retirados à medida que o aluno vai aprendendo nestas interações com o outro, com a plataforma e a internet, com os *média* em outras “zonas de proximidade entre a escola e outros espaços de aprendizagem. [] Considerando que o contexto influencia a aquisição e, como do contexto, nos dias de hoje, fazem parte outros espaços, reais e virtuais, formulamos a hipótese de estes espaços aumentarem as potencialidades de desenvolvimento [] dos indivíduos em geral (Ferrão Tavares, 2005: 126).” (Ferrão Tavares, 2010, p. 37)

Uma vez justificada a designação do estudo empírico realizado, vamos caracterizar a sequência, pondo em evidência a relação entre espaço de aula e outros espaços potenciais de aprendizagem.

O estudo que desenvolvemos situa-se, precisamente, na linha de investigação conduzida por Ferrão Tavares (2013-2015), sendo um dos objetivos do trabalho aqui apresentado identificar o potencial de aprendizagem decorrente das inovações didáticas e tecnológicas introduzidas na nossa ação didática. Pretendemos, nomeadamente, identificar o potencial de aprendizagem gerado pelo dispositivo didático multimodal utilizado, a Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, como prolongamento do espaço aula, e determinar a forma como os

estudantes constroem conhecimento dentro dela e através dela noutros espaços, e caracterizar o papel do professor e das tecnologias, através dos recursos disponibilizados pela *Web 2.0*, enquanto mediadores da ativação da zona intermédia responsável pelo desenvolvimento da ZDP.

Com base na ideia de desenvolvimento potencial do aprendente, pretendemos analisar que competências podem os nossos alunos desenvolver e o que conseguem aprender mediante uma orientação estruturada e apoiada pelas novas tecnologias da informação, através da implementação de uma sequência didática multimodal a desenvolver ao longo de um semestre. Nesta perspetiva, optámos por desenvolver uma Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), com o objetivo de analisar as aprendizagens efetivas dos alunos que participaram no desenrolar desta SPAAM e compreender se o potencial que decorre de uma abordagem diferente, quer em termos de metodologias, quer em termos de recursos, espaços e tempos diferenciados, contribui para uma melhoria das competências visadas, nomeadamente para o desenvolvimento da autonomia nas aprendizagens e da competência comunicativa multimodal.

Uma SPAAM coerente obedece, na nossa perspetiva, a um formato narrativo, onde as tarefas se vão complexificando e acompanhando a evolução das aprendizagens, num crescendo com sentido, como se de uma história se tratasse, adotando a perspetiva narrativa, como referido no enquadramento teórico. Partindo de uma situação inicial bem definida, pretende-se que os intervenientes consigam identificar e resolver problemas, experienciando situações sociais e ou profissionais com as quais se confrontarão posteriormente enquanto atores sociais e profissionais. É nesta transferência do *agir d'apprentissage* para o *agir d'usage* realizados em 'co-ação' (Puren 2004) que os leva a utilizar estratégias, convocando operações cognitivas e discursivas que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, que baseamos a nossa proposta Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), de forma a integrá-la na Perspetiva Acional perspetivada pelo Conselho da Europa.

Enquadrando-se no domínio da **intervenção**, e na sequência da análise feita ao Programa oficial da UC de Fr III, a SPAAM (7) foi desenvolvida e implementada, numa fração do 1º semestre letivo, correspondente ao período entre outubro e dezembro de 2014, tendo sido disponibilizada na Plataforma *Moodle* e utilizada pelo grupo em sistema de *Blended-Learning*. Ainda que inserida no domínio da intervenção, esta fase correspondeu a uma nova fase de observação e posterior conceptualização, corroborando a natureza etnográfica deste estudo que vai gerando questões durante o seu próprio desenvolvimento, e que assenta igualmente na

definição de Didática da Língua Cultura apresentada por Galisson (1994a), em conformidade com as opções metodológicas definidas para a conceção da estrutura deste estudo e apresentadas no subcapítulo 3.1.

Justificamos, seguidamente, a adoção do modelo de *elearning* e o uso da plataforma *Moodle*, bem como a metodologia de ação (multimodal) didática desenvolvida, decorrente das opções teóricas desenvolvidas no capítulo 2, marcando as diferenças relativamente às opções metodológicas dos anos anteriores. Hoffmann apresenta-nos o conceito de *b-learning* (Esteves, 2012)³² como um modelo de *e-learning* associado a atividades presenciais e que coloca em interação diferentes modos de distribuição de conteúdos, modelos de ensino e formas de aprendizagem. Para Meirinhos (Esteves, 2012)³³:

“O *b-learning* tem sido considerado como sendo a combinação e integração de diferentes tecnologias e metodologias de aprendizagem que vão ao encontro das necessidades específicas de organizações e pessoas, que pretendem conseguir maior eficácia na consecução dos objetivos da formação. Entre estes diferentes métodos e tecnologias de aprendizagem incluem-se a autoformação assíncrona, sessões síncronas pela Internet, os métodos tradicionais de aprendizagem presencial e outros meios convencionais de suporte à formação” (Esteves, 2012, p. 8).

O recurso à plataforma de aprendizagem *Moodle* destaca o uso das tecnologias digitais e da internet como elementos mediadores e dinamizadores do processo de aprendizagem, favorecendo a combinação de modelos de ensino baseados em metodologias distintas, como o ensino tradicional, de caráter presencial, e o *e-learning*, uma modalidade de ensino à distância.

Pretendemos, através da combinação de diferentes meios e modelos de aprendizagem, associada ao recurso a diferentes procedimentos semióticos e à convocação de diferentes estratégias de apropriação do conhecimento num tempo e num espaço deslocalizados, implementar uma sequência multimodal que contribuísse para o desenvolvimento de competências dos estudantes, prolongando as suas aprendizagens para além da sala de aula. Ainda que num contexto de trabalho diferente, pretendíamos, à semelhança de Ferrão Tavares (2012), levar os estudantes a desenvolver:

³² Hoffmann, J. (2002). Blended Learning Case Study. In A. Rossett (Ed.), *The ASTD e-Learning Handbook*. (pp. 516-519). New York: McGraw-Hill. In Esteves, C. (2012). O b-learning como modalidade válida de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso com uma turma do 3º Ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em TIC apresentada à ESEB. ESE de Bragança: Bragança.

³³ Meirinhos, M. (2006). Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua. Universidade do Minho, Braga (Tese de Doutoramento). In Esteves, C. (2012). O b-learning como modalidade válida de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso com uma turma do 3º Ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em TIC apresentada à ESEB. ESE de Bragança: Bragança.

“A sua *competência comunicativa multimodal*, em contextos próximos de situações profissionais; a sua *competência comunicativa em língua* [] – que não pode ser isolado das próprias *competências individuais*, que compreendem as dimensões *saber-ser, saber, saber-fazer, saber-aprender*, [saber agir].” (Ferrão Tavares, 2012, p. 112).

Ainda a propósito do mesmo estudo de Ferrão Tavares, não podemos deixar de sublinhar o papel relevante consagrado ao professor neste tipo de trabalho que, segundo a autora, “não se limita a levar os alunos a agir, mas que os prepara para agir” (Ferrão Tavares, 2012, p. 112). Esta perspetiva vem contrariar a interpretação geral de que, com Bolonha, levar os estudantes a trabalhar em autonomia significa deixá-los trabalhar sozinhos. Como referimos no capítulo dedicado à Contextualização, com o Tratado de Bolonha pretende-se levar os alunos a desenvolver competências comunicativas baseadas no conhecimento e preconiza-se a promoção e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Com Bolonha, pretende-se que os alunos comuniquem de uma forma consciente, sabendo o que efetivamente comunicam e o que pretendiam comunicar. Assim, o trabalho de desenvolvimento dessas competências exige uma orientação estruturada por parte do docente-mediador, assumindo que, de uma maneira geral, esta competência não se constrói sem orientação. Para além disso, as línguas fornecem aos alunos as ferramentas que lhes permitem pensar, comunicar e agir.

Como referem Beacco et al. (2010a), a autonomização envolve a compreensão de conceitos e a sua verbalização, sendo que:

“(...) il ne suffit pas que les apprenants communiquent verbalement, dans des classes “bavardes”, car ce qui importe est la qualité des interactions ; celle-ci réside dans leur capacité [des enseignants] à conduire les apprenants d’une forme de la connaissance à une autre : de représentations ordinaires à des savoirs fondés scientifiquement, de la compréhension des concepts à leurs mises en œuvre contrôlées et réflexives dans des calculs, observations, analyses, dispositifs techniques, solutions de problèmes... La communication dans le cadre d’un domaine de la connaissance (scientifique, artistique, technique) relève ainsi d’un enseignement qui ne met pas exclusivement l’accent sur la transmission des connaissances, sur leurs applications ou utilisations dans des contextes donnés ou encore sur les compétences procédurales mais aussi sur la signification de celles-ci d’un point de vue épistémologique et social, en particulier pour leurs implications dans la vie collective [...]” (Beacco et al., 2010a, p. 17)

A sequência que propomos, além de se estruturar num formato narrativo, de implicar uma extensão a outros espaços e tempos de aprendizagem através da Plataforma *Moodle*, e de implicar ainda um acompanhamento de orientação por parte da docente, com vista à autonomização dos estudantes, implicou, no nosso caso, a dinamização de um trabalho de projeto. O trabalho de projeto, como referido também na Contextualização deste estudo,

constitui uma das metodologias preconizadas no contexto de Bolonha que, devidamente mediada e orientada pelo docente, permite levar o estudante a mobilizar operações pragmáticas, cognitivas e linguísticas que contribuam para o desenvolvimento das competências estratégicas, discursivas e formais, fundamentais no momento de ‘agir’ *com* os outros, especialistas ou não, na sua área específica de formação, ligando a tarefa à ação.

Tendo em conta as características do curso de Direção e Gestão Hoteleira após a sua reestruturação para integração em Bolonha (estabelecido pelo Despacho nº 18161-C/2007 do DR, 2ª Série, Nº 156 de 14 de Agosto de 2007), que prevê, no seu plano curricular, a realização obrigatória da UC de Estágio no final do 2º ano (4º semestre) do seu plano de estudos, a proposta de desenvolvimento de um projeto que englobe todo o trabalho de preparação do processo de candidatura e desenvolvimento da entrevista de estágio prevista na UC de Estágio implica, por parte dos estudantes, a mobilização de um conjunto de estratégias comunicativas transversais, independentes da área científica ou língua em questão. Neste contexto de perspetiva transversal do conhecimento e do desenvolvimento das competências necessárias, está prevista, no ponto 6 do programa da UC de Fr III, a preparação de uma candidatura a emprego ou estágio, que os alunos devem desenvolver ao longo do semestre, e que funcionou como atividade central do trabalho de projeto e da SPAAM. Como refere Mangiante (2014):

“Cette gestion des connaissances [Mission ou Projet] et la mise en évidence des compétences langagières qu’elle implique, indexées sur le CECR, conduisent à faire émerger les bases d’un référentiel langagier transversal mobilisable pour la formation linguistique en FOU [Français sur objectifs Universitaires].” (Mangiante, 2014, p. 106).

Assim, e ao contrário do que havia sido feito nos anos letivos anteriores, a condução do trabalho de Projeto por parte da docente foi integrada na SPAAM, que implicou o desenvolvimento de práticas de trabalho baseadas na ação e no desenvolvimento do trabalho autónomo, tendo permitido ao estudante, nomeadamente:

- Desenvolver as *démarches* de um processo de candidatura a um lugar de estágio na área da hotelaria;
- Construir e implementar um cenário de entrevistas para estágio com registo vídeo;
- Participar ativamente no processo de seleção de candidatos, intervindo oralmente num grupo de discussão e defender, argumentando, a escolha feita, com base nos critérios analisados e desenvolvidos ao longo do semestre.

Este Projeto foi desenvolvido em diferentes fases ao longo do semestre. Sendo um trabalho de Projeto, a desenvolver ao longo do semestre e a apresentar enquanto atividade de simulação global, a sequência multimodal em experimentação incidiu em todas as atividades referentes ao ponto 6 do programa da UC, devendo ser trabalhada em contínuo e apresentada enquanto atividade de simulação global. O trabalho foi desenvolvido por equipas formadas no início do semestre (3/4 elementos), a quem foram dadas as orientações do trabalho a desenvolver e apresentados os objetivos gerais do projeto. Uma das diretrizes apresentadas às equipas foi a importância da sistematicidade e continuidade do trabalho a desenvolver com a sua equipa ao longo do semestre em todas as tarefas de grupo propostas, independentemente de fazerem ou não parte integrante deste trabalho de projeto. Esta diretriz tinha como finalidade proporcionar a criação de empatias, levando ao desenvolvimento de uma dinâmica própria dos grupos de trabalho e facilitando o ajustamento e canalização das diferentes competências dos elementos do grupo, de forma a que todos os recursos humanos fossem aproveitados com maior eficácia e objetividade.

Apresentado o processo de conceção da SPAAM, descrevemos no subcapítulo seguinte as várias etapas da SPAAM e a sua implementação.

4.3. Implementação da SPAAM

Pressupunha-se, com esta SPAAM, o desenvolvimento de uma metodologia de resolução de problemas e tomadas de decisões que exigia ao estudante que assumisse o papel de ator social num “continuum communicationnel” (Mangiante, 2014, p. 108) inspirado na realidade, que tomasse iniciativas, que expressasse pontos de vista e argumentasse, mobilizando conhecimentos e aprendizagens baseados nos documentos multimodais disponibilizados, mas também partindo da sua experiência, dos seus conhecimentos e da sua recolha, seleção e interpretação autónoma de outras informações, indo para além do que aprendeu no contexto de sala de aula. Pretendemos, com esta mobilização de saberes, levar os alunos a ‘saber agir’, de acordo com a dimensão alargada do conceito de competência da perspetiva acional já discutida no ponto 2.2.

Construída e disponibilizada na plataforma *Moodle*, a Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) envolveu o recurso a documentação sobre ofertas de emprego e perfis profissionais solicitados, perfis da rede *Linkedin*, anúncios de oferta

de emprego ou estágio, guias de escrita de cartas de motivação e orientação para entrevistas de emprego, CV europeu – modelos e exemplos, exemplos de entrevistas de emprego, etc.

Porque multimodalidade pressupõe policronia e o envolvimento de mais do que uma modalidade sensorial em interação (Ferrão Tavares, 2009a, 2009b, 2012), estes recursos foram disponibilizados na Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, sob a forma de documentos em diferentes formatos, nomeadamente documentos *pdf* e *PowerPoint*, *links* para *sites* de conteúdos relevantes para o estudo do ponto 6 do programa da UC, englobando recursos áudio, vídeo interativos, etc. (anúncios de emprego e estágio, modelo CV europeu; guias de orientação profissional; testemunhos de profissionais; entrevistas, entre outros), possibilitando a sua utilização em diferentes momentos ou espaços. Na plataforma de Aprendizagem, os espaços correspondentes a cada aula eram abertos semanalmente, com indicação dos assuntos a tratar nessa semana e a disponibilização dos documentos correspondentes.

A SPAAM implementada teve como objetivo principal a preparação dos estudantes para o desenvolvimento do trabalho de projeto, que culminou na simulação de uma entrevista de estágio e na discussão do candidato a selecionar. Em cada equipa de três/quatro elementos, os estudantes assumiam diferentes papéis sociais e profissionais (dois candidatos e um recrutador), apresentando a simulação de duas entrevistas, para posterior seleção de um dos candidatos ao lugar de estagiário, em função do perfil exigido no anúncio previamente construído e publicado pelo grupo. Na sequência da simulação das duas entrevistas, o grupo-turma deveria ajudar o recrutador a selecionar o estagiário que melhor correspondia ao perfil, comparando, argumentando, questionando e propondo.

Embora fosse já habitualmente desenvolvido um trabalho de projeto na UC de Fr III, pretendemos alterar e melhorar o processo, tendo em conta que não estávamos, em anos anteriores, a obter os resultados desejados, quer ao nível da motivação dos alunos, quer ao nível do desenvolvimento de competências. Ainda que os objetivos fossem similares, a sustentação do novo projeto na Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) alterou completamente todo o processo desenvolvido, nomeadamente os recursos, na sua disponibilização e propostas apresentadas, já que o objetivo era contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal. Apresentamos em seguida a estrutura da SPAAM concebida:

SPAAM

Recursos

Disponibilização de documentos escritos, sites de emprego, CV Europass, CV vídeo, perfis LinkedIn, vídeos de entrevistas-modelo, etc.

Solicitação de pesquisa individual e em grupo de outros sites e partilha com os colegas.

Maior recurso à net e a sites relacionados diretamente com a vida profissional do universo hoteleiro: empregos (oferta e procura), hotéis, perfis LinkedIn de profissionais no ativo.

Plataforma *Moodle*; Google Docs, *wetransfer*, registos vídeo, etc.

Criação de Fóruns³⁴:

Fórum *Profissional* – Espaço para discussão e partilha de informação e opiniões relativas à atividade profissional;

Fórum *Pessoal* – Espaço para partilha de informação sobre acontecimentos, factos, e atividades de lazer.

Atividades:

- Pesquisar anúncios de emprego e estágio em sites sugeridos na Plataforma de Aprendizagem, com base em critérios de pesquisa previamente disponibilizados, e convite à pesquisa e análise de outros sites, com partilha aos restantes elementos do grupo-turma;
- Selecionar e analisar anúncios para identificação das partes constituintes essenciais e acessórias em revistas, net, sites sugeridos, etc. (critérios de seleção e análise)
- Atividade de grupo, mediante instruções da docente: (Des)Construir um anúncio: (1) selecionar um bom e um mau exemplo de anúncios de emprego (2) apresentar ao grupo-turma a estrutura standard de um anúncio (com destaque para os elementos fundamentais) (3) apresentar os trabalhos à turma, explicar as diferenças entre os dois anúncios e justificar a escolha, argumentando (4) debater coletivamente e sintetizar [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- *As profissões na hotelaria*: (1) pesquisar textos sobre perfis profissionais (2) construir perfis profissionais (3) interpretar e discutir testemunhos de profissionais em exercício (textos, vídeos) (4) simular entrevistas a partir de perfis profissionais criados pelos alunos, com base em análise comparativa de matrizes de confronto com diversidade de textos similares [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- Desenvolver trabalho sobre o CV *Europass*: identificar e compreender os diferentes campos a preencher no CV *Europass* (2) comparar com CV vídeo e Perfil *LinkedIn* (3) Debater a relevância das diferentes informações disponibilizadas nos três formatos: argumentar. [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- Debater em grupo e coletivamente a escolha de um candidato entre dois proponentes, a partir de CV, CV vídeo ou Perfil *LinkedIn* : comparar, argumentar [atividade centrada nos aspetos multimodais]

³⁴ Estes Fóruns foram criados com a colaboração dos alunos e partindo de uma necessidade sentida na sequência do trabalho de pesquisa desenvolvido e da necessidade de partilha sentida, perante alguma informação repetida que ia surgindo. A possibilidade de discussão e/ou continuação de discussão de alguns assuntos fora do espaço de sala de aula surgiu como alternativa ao reduzido número de horas de aulas, perspetivando-se dar continuidade a algumas atividades iniciadas em espaço de sala de aula.

- Explorar o site *Ritz Paris* (encerrado para obras, com abertura prevista para 2015): explorar o hotel, com base num guião de questões sobre o site: tipologia de equipamento, serviços, restauração, clientes, história e curiosidades culturais; discussão e partilha das diferentes descobertas [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- *L'Hôtellerie en France (sa structure). L'hôtellerie au Portugal (structure, organisation, typologie)*: (1) Pesquisar e selecionar informação sobre a organização dos estabelecimentos hoteleiros em Portugal: estrutura, tipologia, legislação inerente: comparar. (2) Apresentar à turma em suporte Powerpoint]. [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- *Perfis profissionais e pessoais versus biografias*: (1) construir biografias de personalidades que passaram pelo Hotel Ritz Paris, e de perfis pessoais *Parler de soi... (Linkedin/CV europas/CV vídeo)* (2) preparar e apresentar uma biografia sucinta de personalidades representativas para a história do Hotel Ritz Paris (3) comparar e discutir a relação entre biografia, perfil pessoal e profissional, e CV. [atividade centrada nos aspetos multimodais]
- Analisar exemplos de cartas de motivação/resposta a anúncios: explorar o doc. “Comment rédiger une lettre de motivation – Guide pour agir”; exercícios estruturais. [atividade centrada nos aspetos linguísticos]
- Preparar o **Projeto Final**³⁵ : Organizar um trabalho que inclua as etapas de todo o processo de candidatura e recrutamento para um posto de estágio, a apresentar em formato *PowerPoint* :
 - (1) Apresentar um CV *Europass*, Perfil *Linkedin* ou CV vídeo (opcional) dos candidatos
 - (2) Escrever carta de motivação/resposta ao anúncio de estágio;
 - (3) Gravar e disponibilizar à turma vídeo-registo da entrevista simulada (vídeos gravados pelos alunos fora do espaço-aula), para disponibilização ao grupo-turma.
- Analisar o documento PowerPoint de cada Projeto (deslocalização espacial e temporal) :
 - (1) ouvir, interpretar, analisar, comparar e relacionar os documentos pdf e vídeo de cada projeto.
- Discutir a escolha dos candidatos³⁶ :

Participar num processo de seleção de candidatos: desenvolver técnicas que sustentem o discurso argumentativo e persuasivo (em interação) sobre competências pessoais e profissionais: comparar, questionar, argumentar, prescrever [atividade centrada nos aspetos multimodais]

Quadro 4. Fases de desenvolvimento da SPAAM.

³⁵ Tal como já anteriormente referido, as equipas de trabalho foram formadas por ¼ elementos e trabalhavam em conjunto já desde o início do semestre.

³⁶ Discussão feita com base nos documentos disponibilizados no documento PPT (CV *Europass*, CV Vídeo ou Perfil *Linkedin* e vídeo da entrevista). A consulta dos documentos esteve disponível *online* durante uma semana e foi realizada fora do espaço-aula.

A **primeira fase** da SPAAM caracterizou-se essencialmente pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa, análise e seleção de documentos multimodais *online* e disponibilizados na plataforma de aprendizagem, em conformidade com o exposto na alínea d), do DL 74/2006³⁷, e já discutidas no capítulo 2. deste trabalho: d) “Capacidade de **recolher, selecionar e interpretar** a informação relevante, particularmente na sua **área de formação**, que os habilite a **fundamentarem** as **soluções** que preconizam e os **juízos** que emitem (...), e ainda f) “Competências de aprendizagem que lhes permitam uma **aprendizagem ao longo da vida** com elevado grau de **autonomia**“, na linha do desenvolvimento da literacia multimodal apresentado no enquadramento teórico, definida como o tratamento cognitivo decorrente do recurso a diferentes tecnologias, canais, linguagens e discursos, com vista à construção de conhecimento.

Neste sentido, e embora o processo de pesquisa tivesse sido orientado numa primeira fase, o processo de análise e tratamento de anúncios de proposta de estágio/emprego para identificação e comparação de aspetos linguísticos e modais foi realizado em regime de autonomia, ainda que sob alguma orientação da docente, encontrando-se assim em conformidade com as alíneas d) e e) do DL 74/2006, nomeadamente no que diz respeito às competências desenvolvidas no trabalho de pesquisa (alínea d) e na comunicação da informação, através de uma apresentação ao grupo-turma (alínea f). De forma a promover a progressiva autonomia por parte dos alunos, a docente foi reduzindo gradualmente a sua intervenção até à fase da construção da apresentação da *(des)construção* do anúncio³⁸, que contou apenas com intervenções pontuais, e apenas mediante a solicitação das equipas de trabalho. Convocamos ainda os documentos de Bolonha, como enunciado em 2.2., nomeadamente o QECRL, que preconiza a implementação de metodologias de ensino-aprendizagem mais orientadas para o desenvolvimento da autonomia e da ação participada no processo de desenvolvimento de competências [dos estudantes] (cf. subcapítulo 1.1), fornecendo aos estudantes ferramentas conceptuais e discursivas, potenciadoras da sua autonomização.

A **segunda fase** da Sequência, correspondente às atividades desenvolvidas sobre os perfis profissionais, encontrou igualmente a sua sustentabilidade no enquadramento teórico deste trabalho, nomeadamente no que diz respeito à consciencialização da importância de uma perspetiva integradora da formação linguística nas necessidades profissionais e na necessidade emergente de preparação de profissionais plurilingues competentes em língua para o Mundo do

³⁷ Decreto que regulamenta a alteração do sistema de base do ensino em Portugal na sequência de Bolonha.

³⁸ Em formato PPT, com o limite de 5 diapositivos (dispositivo de apresentação, três dispositivos com a informação e um final com as referências às fontes utilizadas) com o objetivo de levar os alunos a identificar e selecionar a informação mais importante a passar ao grupo-turma e promover o espírito de síntese.

trabalho, como referido no subcapítulo 2.3. deste estudo, e consistiu numa etapa mais orientada para o conhecimento de si próprio e à integração do perfil pessoal nas exigências profissionais, em função das características do setor.

Pretendeu-se com esta fase do trabalho ir igualmente ao encontro das orientações expressas na alínea *d*), envolvendo também capacidades de interpretação e comunicação da informação trabalhada e apresentação de propostas e sugestões, conforme a alínea *e*) do mesmo DL referenciado no ponto 2.3. desta investigação: “Competências que lhes permitam **comunicar informação, ideias, problemas e soluções**, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas”; para além das competências acima enunciadas, as atividades propostas nesta segunda fase pressupunham o recurso a materiais multimodais para a execução das tarefas, correspondendo ao ponto *ii*) da alínea *a*) do DL 74/2006: “[pretende-se que o aluno] se apoie em materiais de ensino de nível avançado e lhes corresponda”. Orientadas para as línguas de Ação Profissional, as propostas basearam-se nas orientações do QECRL e na *PRREPI*, numa tentativa de articulação com os conhecimentos, aptidões e competências previstos no Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), apresentado no capítulo do Enquadramento Teórico, nomeadamente nas atividades de construção de perfis profissionais (CV, *Linkedin*).

Demos especial destaque ao trabalho de pesquisa, seleção, interpretação e construção de documentos sobre competências pessoais e profissionais, tendo estas duas valências sido trabalhadas sob a forma de biografia *versus* CV e *Linkedin*. Foi dada igualmente uma especial relevância às atividades desenvolvidas na Plataforma *Moodle*, nomeadamente na gestão dos fóruns de discussão, criando, como já tivemos oportunidade de descrever e fundamentar no ponto 3.1.2 respeitante aos Instrumentos Metodológicos, os fóruns ‘Pessoal’ e ‘Profissional’, numa tentativa de levar os alunos a desenvolver com a Plataforma uma relação de interação e de uso modal dos documentos e enunciados utilizados, contribuindo igualmente para o aumento do seu grau de autonomia e área de conforto, no que respeita à disponibilização e utilização de conteúdos.

A diferenciação estabelecida entre os dois espaços de partilha, *Pessoal* e *Profissional*, correspondentes a ‘interessante e demonstrativo’, designações dadas por Ferrão Tavares com base o artigo de Luis Porcher (1985) com o título “L’intéressant et le démonstratif: à propos du statut de la didactique des langues et des cultures”. Estas designações derivam do artigo de Louis Porcher, que contrapõe os dois tipos de discurso na análise do processo de construção da Didática das Línguas-Culturas que, segundo o autor, corre o risco de gerar produção que possa

ser interessante, mas não ser demonstrativa, como seria suposto que uma disciplina científica gerasse.

Esta distinção foi declinada por Ferrão Tavares (2010) no contexto da análise de discursos académicos. Segundo a autora, a partir da análise de corpus efetuada, muitas teses e artigos caracterizam-se por uma presença muito significativa de formas de modalização apreciativa e mesmo deôntica, que relevam do ‘interessante’, quando seria suposto que o ‘demonstrativo’ fosse declinado através da modalização epistémica. Na sua ação profissional, no sentido de consciencializar os estudantes para as diferentes formas de modalização, Ferrão Tavares propôs dois fóruns aos estudantes: por um lado, um espaço do domínio do ‘apreciativo’ ou ‘deôntico’ (fórum interessante), onde os alunos foram convidados a partilhar opiniões e propostas pessoais, e por outro lado um espaço do domínio ‘epistémico’ (fórum demonstrativo), onde os mesmos participantes podiam publicar documentos de carácter científico, fundamentados e sem emissão de opiniões. Recuperando a ideia de Ferrão Tavares (2012: 96) a partir do artigo de Porcher (1985), incluímos, na nossa proposta, e à semelhança da autora, dois fóruns distintos: ‘O pessoal’ (com participações do senso comum) e o ‘profissional’ (onde deveria ser eliminado o senso comum).

Tendo como base as competências associadas à construção do CV e à preparação da entrevista, que pressupõem a distinção clara entre perfil pessoal e perfil profissional, e com o objetivo de levar os estudantes a distinguir os dois níveis de discurso referidos, os estudantes foram convidados a participar nos dois fóruns de forma distinta: no fórum ‘Pessoal’, foram convidados a participar com informações informais sobre si, sobre documentos, ideias ou eventos que quisessem divulgar e partilhar, recorrendo a operações cognitivas e discursivas mais simples, como ‘apresentar, descrever, contar, dar opiniões’, etc., Por outro lado, no Fórum Profissional, deveriam partilhar informações ligadas à ação e aos perfis profissionais, de forma a que, para além dos “atos de fala que traduzem as operações cognitivas e discursivas referidas, (...) realiz[assem] também, as operações de explicar, de definir, de exemplificar, de comparar, de relacionar, (...), que se distanci[assem] do seu discurso, recorrendo a uma terminologia mais precisa (...)” (Ferrão Tavares, 2012, p. 97).

Estes fóruns pretendiam funcionar, à semelhança de outras propostas disponibilizadas na plataforma, como uma passagem para o espaço exterior, motivada pela busca de informações complementares, permitindo também ao grupo (turma e docente), enquanto utilizador do fórum, aceder a essa informação, dado o carácter colaborativo destas ferramentas. Os fóruns propostos tinham como objetivo familiarizar os estudantes a diferentes posicionamentos relativamente

aos seus discursos, separando conscientemente enunciados correspondentes a diferentes valores modais (epistémico e deôntico).

Na mesma linha de trabalho, a construção e partilha dos CV e Perfis Profissionais *versus* Biografias, através da plataforma e em apresentação oral à turma, basearam-se na necessidade de consciencialização da relevância da informação partilhada em função do papel social ou profissional num contexto de candidatura a um posto de trabalho e/ou estágio. Devido ao ‘peso’ do contrato pedagógico implícito, constatámos que, do ponto de vista das representações dos alunos, na aula trata-se de trabalho ‘sério’, ou seja, é considerada um espaço reservado ao ‘demonstrativo’, assumindo-se que o espaço da Plataforma *Moodle* se destina apenas a trabalho académico, e que os conteúdos de natureza ‘interessante’ são mais facilmente aceites quando desenvolvidos na rede social Facebook, como mostram os resultados relativos às representações dos estudantes sobre a Plataforma (apresentados em 5.2.2., 5.2.3 e 5.2.4.).

No que diz respeito à **terceira fase**, que correspondeu a um período de preparação prática para a execução e implementação do Projeto Final: Processo de Candidaturas e Entrevistas, foi desenvolvido o trabalho de simulação de entrevistas de recrutamento, que tem como objetivo dar resposta à alínea *b*) do DL em análise: “(...) **aplicar** os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos, de forma a evidenciar uma **abordagem profissional** ao trabalho desenvolvido na sua área vocacional”. Tal como referimos no plano de estudos do curso de Direção e Gestão Hoteleira da ESHTe prevê, no final do 2º ano curricular, a UC de Estágio, correspondente a 8 unidades de crédito, num total de 224 horas mínimas obrigatórias.

Sendo nosso objetivo criar condições para o desenvolvimento das competências transversais necessárias no processo de candidatura ao estágio que os alunos devem realizar, o design desta 3ª fase da SPAAM correspondeu a todas as etapas pelas quais os alunos deveriam passar, independentemente da língua em questão.

Esta 3ª fase sustenta a sua fundamentação nos eixos 1 e 2 da SPAAM, como referido no Capítulo 2 deste trabalho, desenvolvidos com base no papel do Conselho da Europa na construção do currículo plurilingue e cultural, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) e a *Plateforme de Ressources et de Références pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle (PRREPI)*, com destaque para o conceito de Língua de Ação Profissional (LAP) e o Quadro Europeu de Qualificações (QE) como referencial obrigatório, que determinaram a construção da nossa proposta de reorganização do programa curricular.

Toda a parte prática correspondente à construção e simulação da entrevista de recrutamento para um posto de trabalho/estágio baseou-se, uma vez mais, no desenvolvimento das competências expectáveis num jovem licenciado, expostas no DL 74/2006, com especial relevo para as alíneas b), c) e d), respeitantes à aplicação de conhecimentos numa abordagem profissional, bem como a capacidade de construção e fundamentação da sua própria argumentação e resolução de problemas.

A **quarta** e última **fase** envolveu a discussão final dos Projetos para o processo de recrutamento dos candidatos e pretendeu contribuir para o desenvolvimento das competências enunciadas nas alíneas *c)* e *e)* do artigo 5º do DL 74/2006, onde se preconiza para o jovem licenciado: a “*c)* capacidade de **resolução de problemas**, no âmbito da sua **área de formação** e de **construção e fundamentação** da sua própria **argumentação**, e *e)* Competências que lhe permitam **comunicar informação, ideias, problemas e soluções**, tanto a públicos constituídos por especialistas como não especialistas.”

Os alunos foram convidados a participar nos diversos processos de seleção dos diferentes grupos, apresentando decisões devidamente fundamentadas, resultantes de um processo de interpretação e análise previamente desenvolvido num tempo e espaço deslocalizados. Também o conceito de Língua de Ação Profissional proposto por Perrichon (2008), e de Língua de Ação Académica Profissional (LAAP) de Rodrigues (2012), conceitos apresentados na linha da perspetiva acional preconizada pelos documentos reguladores da ação educativa de Bolonha, como referido no subcapítulo 2.1 deste estudo, sustentaram esta etapa da SPAAM, cujo objeto de aprendizagem foi deslocado para a ação profissional, como preconizado pelo QECRL. Levando o aprendente a desempenhar o papel de ator social, através da sua ‘integração’ no ambiente profissional em que é desenvolvido o projeto, tínhamos como objetivo, tal como referimos em 2.3, contribuir para o desenvolvimento das competências estratégicas, discursivas e formais dos estudantes, levando-os a agir ‘com’ os outros na sua área específica de formação, através da argumentação, da negociação e da decisão, ligando a tarefa à ação.

Na preparação desta fase final, encontra-se todo o trabalho desenvolvido em torno dos discursos multimodais, nomeadamente a partir das categorias de análise próprias de um processo de candidatura e seleção de um candidato para um posto de trabalho/estágio. Foi igualmente fator crucial, ao longo de todo este processo, o trabalho desenvolvido em torno do desenvolvimento da autonomia dos alunos, previsto na alínea *f)* do mesmo Decreto-Lei 74/2006.

Para além dos documentos e recursos online disponibilizados, foram ainda propostas atividades de pesquisa autónoma, sempre com o objetivo de trabalhar em equipa e para a equipa, e que transportassem os estudantes para fora da plataforma, bem como atividades colaborativas, através da utilização de ferramentas várias, nomeadamente os fóruns, como já referimos anteriormente.

Todo o desenvolvimento do Projeto de final de semestre e as tarefas e ações que lhe estiveram subjacentes pretenderam ir ao encontro da definição de Puren (2009), apresentada em 2.1., referindo-se à Perspetiva Acional apresentada no QECRL, assumindo-se que o conceito de *agir social* não deve estar apenas ligado ao *agir d'apprentissage* (tarefa), mas também ao *agir d'usage* (ação), numa perspetiva de “co-ação”.

Apesar de, neste capítulo já termos feito referência à forma como a Plataforma *Moodle* foi integrada na Sequência Potencial de Aprendizagem Acional Multimodal, procurámos, no subcapítulo seguinte, mostrar a forma segundo a qual a Plataforma foi, de certo modo, ‘desviada’ dos seus ‘usos habituais’, funcionando como um prolongamento da Sequência de Aprendizagem.

4.4. Prolongamento da SPAAM através da Plataforma *Moodle*

Apesar de já nos termos referido ao facto de a Plataforma *Moodle* ter sido um dos espaços de aprendizagem incluídos na sequência propomo-nos, neste capítulo, relacioná-la com as considerações que fizemos no enquadramento teórico sobre as literacias multimodais, o espaço e o tempo, e situá-la nas práticas de aula no Ensino Superior. Para uma melhor compreensão, faremos igualmente uma apresentação da sua organização e da dinâmica de trabalho.

As Literacias multimodais destacam-se das literacias tecnológica (associada ao uso das TIC) e digital (relevando a manipulação e interpretação das informações), pelo facto de pressuporem um tratamento cognitivo e comunicativo das diferentes linguagens, que implicam a capacidade de utilização de discursos variados (multicanalidade), como referimos no enquadramento teórico. A abertura da sala de aula a outros espaços e tempos implica necessariamente o recurso a diferentes procedimentos semióticos, na exploração dos diferentes recursos multimodais para a realização de tarefas diferenciadas. Para além dos suportes tradicionalmente utilizados, como o manual ou documentos autênticos, o recurso à Web 2.0 e 3.0 e às plataformas de aprendizagem é cada vez mais frequente, prolongando a aula no espaço

e no tempo, e permitindo uma continuidade e aprofundamento que não seriam possíveis no curto período de aula disponível nos horários académicos.

Sendo uma das Plataformas de Aprendizagem mais utilizadas nos meios académicos, a Plataforma *Moodle* é uma plataforma modular e um espaço de gestão e formação on-line de utilização aberta, cuja utilização em sistema de *e-learning* ou *b-learning*, consoante os objetivos de formação, constitui um espaço multimodal privilegiado no processo de ensino e aprendizagem. Pelas suas características e a sua utilização numa abordagem multimodal do ensino da língua (ou de outra disciplina), pensamos que poderia contribuir, no nosso estudo, para o desenvolvimento de algumas das competências que se esperariam dos alunos de formação de nível superior no contexto de Bolonha (DL 74/2006), a saber: a capacidade de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante; competências que permitam aos estudantes comunicar informação, problemas e soluções; competências de aprendizagem (quando relacionam, interpretam e criticam conteúdos académicos *versus* outros que descobrem noutros espaços de aprendizagem) com elevado grau de autonomia.

Utilizada por centenas de instituições académicas em todo o mundo, a conceção desta plataforma, que se pretendia centrada na aprendizagem, baseia-se na ideia de que o desenvolvimento individual é promovido e facilitado pela interação social, assumindo assim um carácter pedagógico, ao contrário de outras plataformas CMS (*Content Management System*) centradas exclusivamente nas ferramentas (Cole, 2005). Facilitador da criação de cursos online, este software permite a disponibilização e gestão de conteúdos e a integração de aulas e atividades individuais e colaborativas. As ferramentas disponíveis para o desenvolvimento de atividades variam entre páginas de texto, links para páginas *web*, conteúdos organizados em dossiers, etc. (materiais de exploração direta) e atividades mais dinâmicas e interativas, como *chats*, fóruns, etc. Pelo facto de ser compatível com a norma SCORM³⁹, um modelo que se baseia na ideia de que um conteúdo de aprendizagem pode ser modular e conjugado com outros conteúdos, permitindo a importação dos conteúdos entre plataformas, a plataforma *Moodle* possibilita a acessibilidade, a reutilização, a interoperabilidade e a durabilidade dos objetos de aprendizagem. Para além de flexibilizar a aprendizagem, permitindo variados percursos e a sua disponibilização a diferentes estudantes, pode promover ainda o desenvolvimento de atividades em autonomia e a comunicação síncrona ou assíncrona entre alunos e alunos-professor. No

³⁹ Sharable Content Object Reference Model, uma norma da responsabilidade da Secretaria de Defesa dos Estados Unidos da América.

entanto, e apesar de ser centrada na aprendizagem de uma maneira geral, constitui um reforço do agente que nela disponibiliza os seus materiais, sendo mais do que um dispositivo que permite prolongar a situação educativa no tempo e no espaço.

Tal como referimos, a utilização da Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, espaço de comunicação e construção de saberes, faz parte dos recursos pedagógicos mais utilizados por inúmeras instituições académicas espalhadas por todo o mundo, em diferentes níveis de ensino. Devido à sua utilização institucional, este recurso, à semelhança de outros recursos utilizados em contexto académico, assume um carácter formal de utilização, associado a um contrato de aprendizagem que lhe está subjacente, e que regula a sua utilização comunicacional na tradição académica. Esse contrato, ainda que não explícito, ou como refere Patrick Charaudeau (1993), num outro contexto, da ordem do *imaginário social*, está convencionado e “c’est un cadre de reconnaissance auquel souscrivent les partenaires pour que s’établissent échange et intercompréhension.” O autor refere, ainda, sobre a consciencialização das relações entre os atores sociais implicados na co-construção do ato de comunicação:

“La prise de conscience de ces relations contractuelles est une des conditions de base pour que les participants mesurent quelle est la marge de manœuvre qui leur permettra respectivement de maintenir leur droit à la parole et de développer leur influence sur l’autre.” (Charaudeau, 1993, p. 3).

A relação de pertença da plataforma *Moodle* relativamente à tradição pedagógica, onde cada interveniente assume diferentes papéis na comunicação, condiciona de certa forma a participação de cada membro nesse espaço. O acesso à informação disponibilizada, a sua utilização e tratamento, bem como a ação participativa dos estudantes em fóruns e disponibilização de conteúdos, estão igualmente condicionados pelo contrato regulador da utilização da plataforma de aprendizagem, quanto ao tipo e quanto à forma de participação.

Passamos a apresentar a organização da Plataforma *Moodle* e os espaços propostos aos estudantes. Para além dos Fóruns já aqui apresentados, o espaço de aprendizagem foi organizado em:

- Espaços semanais (espaços abertos semanalmente, dedicados a cada aula e que incluía, para além da referência às atividades propostas, os documentos a trabalhar, previamente disponibilizados)
- Secções finais (*À Découvrir; Naviguez sur...; Espace Devoir e Espace Projets*)

Convém referir que a ordem pela qual são apresentadas as secções no final do espaço *Moodle* [Versão setembro\Course _ Francês III Dgh D PL 1415.pdf](#) (cf. anexo 3) não

corresponde necessariamente a uma ordem cronológica, tendo resultado de uma metodologia acordada com os alunos. Assim, foi aberto semanalmente um espaço dedicado à aula, que incluía, como referimos, os documentos e atividades propostas. À medida que os documentos disponibilizados e/ou as atividades se podiam agrupar numa categoria, abria-se um espaço após os espaços-aula com o nome da respetiva categoria, tais como os espaços ‘**À découvrir**’, por exemplo, onde foram agrupados documentos variados fornecidos pela docente, bem como os fóruns. Já no caso do espaço ‘**Naviguez sur...**’, surgiu da compilação de vários sites disponibilizados sobre anúncios, CVs, perfis profissionais, entrevistas de emprego, etc. Os espaços ‘**Espace Devoirs**’ e ‘**Espace Projet**’ reuniam, como o próprio nome indica, os trabalhos realizados em espaço aula e fora dela, no caso do primeiro, e toda a documentação de orientação e suporte para o desenvolvimento dos Projetos, no caso do segundo.

Para que as atividades desenvolvidas através da Plataforma *Moodle*, enquanto espaço multimodal, contribuam também para o desenvolvimento das competências previstas no perfil profissional de um Licenciado, tais como a autonomia e o desenvolvimento de hábitos de estudo autónomo e de carácter investigativo, torna-se necessário verificar a componente ‘usabilidade’ na análise pedagógica da utilização dos materiais disponibilizados, e testar e compreender o nível de utilidade e eficácia deste recurso, nomeadamente no que respeita aos seus usos, numa perspetiva de continuidade da aula para além da sala fechada, em tempos e espaços dependentes da decisão e gestão individual dos estudantes.

O carácter multimodal dos documentos e atividades disponibilizados na plataforma, acessível através da web 2.0 onde e quando os utilizadores a queiram consultar, permite aos estudantes o desenvolvimento das suas aprendizagens noutros tempos e noutros espaços mais alargados. Nesta perspetiva, falaremos em **tempos** e **espaços** no plural. O próprio efeito de deslocalização da ação nos tempos e nos espaços tem vindo a provocar alterações nas condições enunciativas dos discursos, com implicações nos processos formativos, adaptando-se à nova tipologia de públicos, de situações de interação, e discursos multimodais.

O desenvolvimento efetivo da literacia multimodal nos estudantes do ensino superior está contemplado, como referido ao longo deste estudo, no decreto-lei que regulamenta a formação dos jovens licenciados, no entanto, muitas vezes não estão ainda espelhadas as pontes necessárias nos programas das diferentes Unidades Curriculares (UC), no sentido de desenvolver as competências transversais comuns às diferentes áreas de formação e que preparem os futuros profissionais para uma plena inserção no mercado de trabalho, correspondendo às exigências da nova era comunicacional e tecnológica. Partindo do conceito

de ‘policronia’ e de ‘deslocalização’ de Ferrão Tavares (2010), pretendeu-se ainda compreender as suas implicações nas diferentes formas de aprendizagem, através do levantamento das marcas de utilização da plataforma *Moodle*, com recurso à análise do registo dos diferentes tipos de utilizações e implementação da sequência multimodal implementada.

A *web 2.0* e *3.0* veio, efetivamente, revolucionar as práticas de utilização da internet e alterar a nossa relação com os outros, permitindo-nos comunicar, aprender e divulgar, construir saberes e interagir, síncrona e assincronamente, e partilhar nas redes sociais. Existem, de facto, outros dispositivos e até plataformas mais inovadoras, como redes e micro redes sociais que fazem parte da realidade comunicativa dos cidadãos, cada vez mais familiarizados com este tipo de comunicação em contextos académicos, profissionais e sociais; no entanto, a plataforma *Moodle* pode ser igualmente considerada um instrumento da *web 2.0*, na medida em que integra opções de interação, como os *chats* e os fóruns. Ainda assim, os contratos comunicacionais subjacentes aos diferentes contextos revelam-se também distintos, dependendo do uso modal dos enunciados.

De entre o conjunto de competências preconizadas no Decreto Lei 74/2006 para a obtenção do grau de Licenciado, destacamos:

“(…) *d*) Capacidade de **recolher, selecionar e interpretar** a informação relevante, particularmente na sua **área de formação**, que os habilite a **fundamentarem as soluções** que preconizam e os **juízos** que emitem, incluindo na análise **aspectos sociais, científicos e éticos** relevantes; *e*) Competências que lhes permitam **comunicar informação, ideias, problemas e soluções**, tanto a públicos constituídos por especialistas como por não especialistas.”(DL 74/2006, Cap. II, Art. 5º)
[destacado nosso]

Sendo a utilização da Plataforma *Moodle* um recurso tecnológico e pedagógico que permite a criação de diferentes tempos e espaços de comunicação multimodal, como a integração de aulas e atividades individuais e colaborativas, *chats*, fóruns, etc., é aqui assumida como uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento das competências preconizadas para a obtenção do grau de Licenciado. No entanto, convém sublinhar que a relação estabelecida pelo utilizador (estudante ou docente) com a Plataforma, assume aqui um papel fundamental no processo de utilização das ferramentas disponíveis e na gestão dos espaços e tempos. Da mesma forma, quando o estudante é solicitado a participar nos espaços colaborativos da Plataforma, a relação modal que estabelece com os enunciados que produz irá refletir-se nas suas escolhas e no seu grau de autonomia e conforto relativamente à disponibilização dos conteúdos que é convidado a partilhar. Quando são solicitados a participar num fórum, por

exemplo, os estudantes têm dificuldade em separar as suas opiniões de conteúdos científicos fundamentados.

Na realidade educativa e académica atual, poderá tornar-se redutora a ideia da utilização singular da Plataforma *Moodle* como espaço multimodal. Os constrangimentos associados à tradição pedagógica do contrato de aprendizagem subjacente à Plataforma *Moodle* podem ser ultrapassados com a utilização do Facebook ou outras redes sociais, bem como a criação de blogues, como ‘espaço de deslocalização’ na comunicação e partilha, participando igualmente no prolongamento da aula no tempo e no espaço.

Apesar de os contratos implícitos a estas redes sociais de comunicação se situarem no domínio do entretenimento, associando constrangimentos de ordem ética ao uso destas ferramentas, isso não exclui necessariamente a possibilidade da sua utilização como espaço complementar de construção de sentido e de aprendizagens na interação com ‘o outro’. Para além de permitir um prolongamento da aula no espaço e no tempo, já que se pode dar continuidade à comunicação interpessoal (o que não é possível na sua totalidade através da plataforma *Moodle*, cujo acesso se encontra limitado semestralmente pelo facto de obedecer a normas da instituição académica⁴⁰), poderá ainda permitir uma gestão mais equilibrada da gestão de participação, guardando para a Plataforma de Aprendizagem institucional a comunicação que se enquadra no âmbito do ‘demonstrativo’ e transportando para os blogues e redes sociais a participação no âmbito do ‘interessante’.

Estamos conscientes de que esta mudança de representação, que envolve as utilizações e respetivos contratos, poderá constituir também um constrangimento à participação dos alunos, na medida em que, por tradição, há uma tendência generalizada para se considerar a plataforma *Moodle* como um espaço de aprendizagem académico, cuja presença dos professores é tacitamente aceite, enquanto as redes sociais são, geralmente, assumidas como um espaço de entretenimento, sem professores, salvo em situações de contexto social. No entanto, esta gestão do ato comunicativo, em diferentes espaços e tempos e que obriga à distinção consciente entre o interessante e o demonstrativo em função das representações, poderá também representar um contributo importante para a consciencialização dos aspetos modais dos diferentes enunciados a produzir, associados ao desenvolvimento das competências previstas no DL 74/2006.

⁴⁰ No caso da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, os espaços *Moodle* são fechados no final de cada semestre, permanecendo excecionalmente abertos caso o docente assim o solicite. No entanto, cada semestre deverá estar representado em espaços *Moodle* independentes.

A Plataforma *Moodle*, enquanto espaço de aprendizagem e de construção de saberes poderá assim ser assumida como uma zona de transição e ligação da escola a espaços informais, através da saída para outros tempos e espaços, o que poderá contribuir para o desenvolvimento da ZDP e permitir aos estudantes desenvolver aprendizagens num mundo ‘polícrono’.

Do capítulo seguinte fará parte a análise e tratamento dos dados resultantes do estudo empírico desenvolvido ao longo desta investigação, à luz do enquadramento teórico que o sustentou e orientou.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS

Após o desenvolvimento das etapas deste estudo, procedemos à análise e interpretação dos diferentes instrumentos metodológicos e analíticos utilizados. De acordo com os objetivos definidos na Introdução deste trabalho de investigação, na primeira parte deste capítulo apresentaremos a análise correspondente ao plano pedagógico, onde serão interpretados os produtos e os processos, e na segunda parte debruçar-nos-emos sobre o plano investigativo, apresentado os dados obtidos através dos instrumentos de análise utilizados.

Implementada a Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), cuja proposta é apresentada no capítulo dedicado às Intervenções, e culminando na construção e discussão de um projeto final, momento privilegiado deste estudo, tornava-se necessário analisar as marcas de aprendizagem e representações da docente sobre as mudanças que percecionava nas suas práticas. Impunha-se igualmente compreender as alterações percecionadas pelos alunos relativamente às alterações metodológicas e determinar o potencial de aprendizagem decorrente da implementação deste dispositivo didático. Era também importante verificar as funcionalidades da SPAAM, permitindo-nos confirmar se o seu *design* e os recursos disponibilizados correspondiam às necessidades dos utilizadores no desenvolvimento das tarefas propostas. Visando conhecer as opiniões dos participantes, foram aplicados questionários⁴¹ de avaliação do semestre, construídos com base nos grandes pontos que norteiam este estudo: (I) a autonomia, (II) a comunicação, (III) as operações cognitivas, (IV) as metodologias, (V) a plataforma *Moodle* e (VI) a avaliação da UC. A análise das entrevistas individuais realizadas com 8 informantes selecionados de entre os elementos de ambos os grupos de trabalho será igualmente apresentada neste capítulo.

5.1. Análise da SPAAM implementada - Plano Pedagógico

Para procedermos à análise da viabilidade e funcionalidades da SPAAM, ‘cartografámo-la’, conforme opção ‘etnometodológica’ explicitada no Capítulo 3, analisando os recursos dispositivos e materiais, bem como a participação e interação dos estudantes com os instrumentos disponibilizados na plataforma *Moodle*, de forma a identificarmos o potencial de aprendizagem, no que diz respeito ao desenvolvimento das competências transversais gerado pelo dispositivo didático acional e multimodal criado. Num primeiro momento, foram

⁴¹ Conforme Apêndice 2

analisados os dados relativos aos instrumentos analíticos da Plataforma de Aprendizagem. Assim, foram consultados os registos de utilização da plataforma *Moodle*, com o objetivo de identificar níveis de utilização e adesão às atividades propostas com implicações no desenvolvimento dos trabalhos, quer individuais, quer de grupo ou coletivos. Procedeu-se também à identificação da tipologia das operações cognitivas convocadas pelas atividades e recursos disponibilizados na plataforma, a fim de estabelecer uma relação entre as atividades e recursos com maior adesão por parte dos participantes e as operações cognitivas correspondentes. Com a consulta destes registos pretendia-se ainda sinalizar problemas operacionais inerentes à disponibilização e dinamização das ferramentas, tais como a exploração de documentos tradicionais, atividades de pesquisa, participação em fóruns, etc.

Procedemos à análise, com o apoio de uma grelha que construímos com as principais operações cognitivas que seria suposto os alunos terem realizado, com base nos estudos de Beacco (2010) apresentados no capítulo 2, e relacionámo-las com os instrumentos analíticos disponíveis na Plataforma (cf. Quadro 8). Posteriormente, cruzámos os dados obtidos sobre os usos efetivos da Plataforma, com os resultados dos questionários aplicados aos alunos, para identificar as representações que os alunos tinham deste espaço de aprendizagem. A análise das gravações da discussão do Projeto (intervenções) fez igualmente parte da avaliação da implementação da SPAAM, uma vez que nos interessava identificar implicações do trabalho desenvolvido ao longo do semestre nas competências comunicativa e discursiva dos participantes, e cuja tabela de registo será apresentada como Quadro 6.

Com o objetivo de completar e confirmar alguns dados obtidos através dos questionários, foi ainda criado um grupo constituído por 8 alunos pertencentes a ambos os grupos de trabalho (diurno e pós-laboral) e já caracterizados no ponto 3.1., e desenvolvidas entrevistas individuais, que nos permitiram aceder a um conjunto de opiniões e informações mais completo por parte dos participantes. Pelo facto de as entrevistas terem sido realizadas com alguma distância do final do semestre (dois semestres letivos), os informantes entrevistados puderam completar igualmente a sua informação com experiências de estágio e/ou entrada no mercado de trabalho, e a sua opinião sobre a utilidade das competências trabalhadas nas atividades profissionais desempenhadas. Mas antes de passarmos à interpretação dos produtos e dos processos envolvidos nesta investigação, optámos por desenvolver, no subcapítulo que se segue, uma comparação entre a SPAAM e a sequência de aprendizagem desenvolvida tradicionalmente na UC de Fr III.

5.1.1. Comparação das representações da Sequência Tradicional e da SPAAM

Apresentamos abaixo uma tabela que nos permite comparar uma sequência ‘tradicional’ que desenvolvemos em anos anteriores, com a Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) proposta neste estudo, com o objetivo de identificar as principais marcas de mudança que acompanharam a implementação da nova SPAAM, construída com base na ideia de ‘co-ação’ de Puren (2004), em articulação com os documentos orientadores do Conselho da Europa:

Sequência de Aprendizagem Tradicional	SPAAM
<p>Recursos Disponibilização de documentos escritos e proposta de alguns sites (anúncios de emprego/estágio, exemplos de CV <i>Europass</i>, perfis profissionais, orientações para entrevistas de emprego, etc.)</p> <p>Plataforma <i>Moodle</i> enquanto espaço de ‘repositório’ de materiais de trabalho</p>	<p>Recursos Disponibilização de documentos escritos, sites de emprego, CV <i>Europass</i>, CV vídeo, perfis <i>LinkedIn</i>, vídeos de entrevistas-modelo, etc. Solicitação de pesquisa individual e em grupo de outros sites e partilha com os colegas. Maior recurso à net e a sites relacionados diretamente com a vida profissional do universo hoteleiro: empregos (oferta e procura), hotéis, perfis <i>LinkedIn</i> de profissionais no ativo.</p> <p>Plataforma <i>Moodle</i>; Google Docs, <i>wetransfer</i>, registos vídeo, etc.</p> <p>Criação de Fóruns⁴²: <i>Fórum Profissional</i> – Espaço para discussão e partilha de informação e opiniões relativas à atividade profissional; <i>Fórum Pessoal</i> – Espaço para partilha de informação sobre acontecimentos, factos, e atividades de lazer.</p>
<p>Atividades: Pesquisar anúncios de emprego e estágio (sem critérios pré-definidos);</p> <p>Selecionar e analisar anúncios para identificação das partes constituintes essenciais e acessórias em revistas, net, etc. [atividade individual];</p>	<p>Atividades: Pesquisar anúncios de emprego e estágio em sites sugeridos na Plataforma de Aprendizagem, com base em critérios de pesquisa previamente disponibilizados e convite à pesquisa e análise de outros sites, com partilha aos restantes elementos do grupo-turma;</p> <p>Selecionar e analisar anúncios para identificar as partes constituintes essenciais e acessórias em revistas, net, sites sugeridos, etc.: analisar, interpretar, relacionar, comparar, questionar,</p>

⁴² Estes Fóruns foram criados com a colaboração dos alunos e partindo de uma necessidade sentida na sequência do trabalho de pesquisa desenvolvido e da necessidade de partilha sentida, perante alguma informação repetida que ia surgindo. A possibilidade de discussão e/ou continuação de discussão de alguns assuntos fora do espaço de sala de aula surgiu como alternativa ao reduzido número de horas de aulas, perspetivando-se dar continuidade a algumas atividades iniciadas em espaço de sala de aula.

<p>(sem critérios de seleção e análise)</p> <p>Atividade oral coletiva dirigida pela docente: (Des)Construir um anúncio, para identificar e avaliar as partes constituintes fundamentais [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p> <p><i>As profissões na hotelaria:</i> (1) consultar um nº reduzido de textos sobre perfis profissionais (2) simular entrevistas a partir de perfis profissionais propostos em exercícios de manuais (3) construir de textos sobre perfis profissionais [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p> <p>Construir CV <i>Europass</i> (identificar e compreender os diferentes campos a preencher no CV) a partir dos modelos disponibilizados no site da Plataforma Moodle [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p> <p>Escolher ou recusar um candidato a partir da análise do CV: atividade de grupo/coletiva: [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p>	<p>situar⁴⁴ (com critérios de seleção e análise: discurso argumentativo)</p> <p>Atividade de grupo, mediante instruções da docente: (Des)Construir um anúncio: (1) selecionar um bom e um mau exemplo de anúncios de emprego (2) apresentar ao grupo-turma a estrutura standard de um anúncio (com destaque para os elementos fundamentais) (3) apresentar os trabalhos à turma, explicar as diferenças entre os dois anúncios e justificar a escolha, argumentando (4) debater coletivamente e sintetizar: apresentar, analisar, interpretar, descrever, relacionar, comparar, definir, situar, questionar, propor [atividade centrada nos aspetos multimodais] (discurso argumentativo)</p> <p><i>As profissões na hotelaria:</i> (1) pesquisar textos sobre perfis profissionais (2) construir perfis profissionais (3) interpretar e discutir testemunhos de profissionais em exercício (textos, vídeos) (4) simular entrevistas a partir de perfis profissionais criados pelos alunos, com base em análise comparativa de matrizes de confronto com diversidade de textos similares: pesquisar, ouvir, apresentar, analisar, interpretar, descrever, relacionar, comparar, definir, situar [atividade centrada nos aspetos multimodais] (Exposição dos estudantes a uma maior diversidade discursiva: discurso narrativo, argumentativo, explicativo)</p> <p>Desenvolver trabalho sobre o CV <i>Europass</i>: identificar e compreender os diferentes campos a preencher no CV <i>Europass</i> (2) comparar com CV vídeo e Perfil <i>Linkedin</i> (3) debater a relevância das diferentes informações disponibilizadas nos três formatos: analisar, descrever, comparar, questionar, propor, argumentar [atividade centrada nos aspetos multimodais] (discurso explicativo e argumentativo)</p> <p>Debater em grupo e coletivamente a escolha de um candidato entre dois proponentes, a partir de CV, CV vídeo ou Perfil <i>Linkedin</i> ouvir, comparar, argumentar [atividade centrada nos aspetos multimodais]</p>
---	--

⁴⁴ O registo a **bold** das operações cognitivas e discursivas coloca em evidência a dimensão discursiva integrada no desenvolvimento das atividades.

<p><i>L'Hôtellerie en France (sa structure). L'hôtellerie au Portugal (structure, organisation, typologie)</i> Pesquisar, ler, analisar e debater textos informativos/textos de manuais sobre os sistemas hoteleiros em França e Portugal: argumentar. [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p> <p>Analisar alguns exemplos de cartas de motivação/resposta a anúncios: explorar o documento <i>Comment rédiger une lettre de motivation – Guide pour agir</i>; exercícios estruturais. [atividade centrada nos aspetos linguísticos]</p>	<p>(esta atividade foi retomada na fase do estudo exploratório apresentado no capítulo V recorrendo a metodologia de <i>eye tracking</i>)</p> <p>Explorar o site <i>Ritz Paris</i> (encerrado para obras, com abertura prevista para 2015): explorar o hotel, com base num guião de questões sobre o site: tipologia de equipamento, serviços, restauração, clientes, história e curiosidades culturais; discussão e partilha das diferentes descobertas: ouvir, analisar, interpretar, relacionar, situar [atividade centrada nos aspetos multimodais] (alargamento do espaço de exposição discursiva das atividades) (discurso argumentativo)</p> <p><i>L'Hôtellerie en France (sa structure). L'hôtellerie au Portugal (structure, organisation, typologie)</i>: (1) pesquisar e selecionar informação sobre a organização dos estabelecimentos hoteleiros em Portugal: estrutura, tipologia, legislação inerente: analisar, comparar (2) apresentar à turma em suporte <i>Powerpoint</i>: apresentar, ouvir, descrever, comparar, questionar, situar, definir, relacionar, comparar [atividade centrada nos aspetos multimodais] (discurso explicativo) (cf. Ferrão Tavares, 2013)</p> <p>Perfis profissionais e pessoais <i>versus</i> biografias: (1) construir biografias de personalidades que passaram pelo Hotel Ritz Paris e de perfis pessoais <i>Parler de soi...</i> (linkedin/CV europas/CV vídeo) (2) preparar e apresentar uma biografia sucinta de personalidades representativas para a história do Hotel Ritz Paris (3) comparar e discutir a relação entre biografia, perfil pessoal e profissional, e CV: descrever, relacionar, definir, apresentar, interpretar, explicar, etc. [atividade centrada nos aspetos multimodais, noção de espaço e tempo] (discurso narrativo, argumentativo)</p> <p>Analisar exemplos de cartas de motivação/resposta a anúncios: explorar o doc. “<i>Comment rédiger une lettre de motivation – Guide pour agir</i>” (discurso narrativo, descritivo)</p> <p>Pesquisar outros modelos de cartas de motivação online e partilhá-las com os outros elementos do grupo-turma: analisar, interpretar, questionar,</p>
--	---

<p>Preparar o Projeto Final:</p> <ol style="list-style-type: none">(1) Preparar a entrevista de recrutamento;(2) Simular entrevista em aula. [atividade centrada nos aspetos linguísticos] <p>Discutir a escolha dos candidatos⁴³: participar na discussão conjunta do processo de seleção do candidato ideal para cada projeto, na sequência da simulação de cada entrevista em espaço de sala de aula: comparar, argumentar, questionar, prescrever.</p>	<p>comparar, propor [atividade centrada nos aspetos multimodais] (alargamento do espaço de exposição discursiva dos estudantes; construção de noções)</p> <p>Preparar o Projeto Final⁴⁵ : organizar um trabalho que inclua as etapas de todo o processo de candidatura e recrutamento para um posto de estágio, a apresentar em formato PowerPoint:</p> <ol style="list-style-type: none">(1) Apresentar um CV <i>Europass</i>, Perfil <i>Linkedin</i> ou CV vídeo (opcional) dos candidatos(2) Escrever carta de motivação/resposta ao anúncio de estágio;(3) Construir uma entrevista em formato multimodal: gravar e disponibilizar ao grupo turma um vídeo-registo da entrevista simulada, recorrendo a <i>templates</i> diferentes (vídeos gravados pelos alunos fora do espaço-aula);(4) Analisar o documento PowerPoint de cada Projeto (deslocalização espacial e temporal): ouvir, interpretar, analisar, comparar e relacionar os documentos <i>pdf</i> e vídeo de cada projeto. <p>Apresentar, ouvir, analisar, interpretar, descrever, relacionar, definir, comparar, questionar, situar, propor, argumentar, [atividade centrada nos aspetos multimodais] (cf. Ferrão Tavares, 2013)</p> <p>Discutir a escolha dos candidatos⁴⁶ : Participar num processo de seleção de candidatos: desenvolver técnicas que sustentem o discurso argumentativo e persuasivo (em interação) sobre competências pessoais e profissionais: comparar, questionar, interpretar, relacionar, situar, propor, argumentar, prescrever. [atividade centrada nos aspetos multimodais] (cf. Decreto-Lei n° 74/2006 alínea e)</p>
---	---

Quadro 5. Caracterização da Sequência Tradicional e SPAAM

⁴³ Apenas com base na entrevista. Os restantes documentos (CV e carta de motivação) eram entregues à docente, para avaliação individual.

⁴⁵ Tal como já anteriormente referido, as equipas de trabalho são formadas por 3 ou 4 elementos e trabalham em conjunto já desde o início do semestre.

⁴⁶ Discussão feita com base nos documentos disponibilizados no documento PPT (CV *Europass*, CV Vídeo ou Perfil *Linkedin* e vídeo da entrevista). A consulta dos documentos esteve disponível *online* durante uma semana e foi realizada fora do espaço aula.

Uma leitura detalhada da tabela acima apresentada permite-nos constatar que, tanto os recursos utilizados como a tipologia de atividades foram alvos de alterações, tendo como objetivo potenciar a aprendizagem através da ação e das tarefas desenvolvidas no novo formato multimodal de aprendizagem. Na fase pré-SPAAM, os recursos utilizados resumiam-se a documentos *pdf* retirados de manuais, sites selecionados e panfletos publicitários facilitados pela docente. O recurso à pesquisa e seleção por parte dos alunos era bastante reduzido e não guiado, não sendo fornecidas matrizes discursivas ou mapas de consulta e leitura de sites, e as atividades centravam-se essencialmente no trabalho de léxico e morfologia - aspetos linguísticos característicos de uma abordagem semasiológica - não sendo ainda notória uma perspetiva discursiva e pragmática (aspetos multimodais). Ainda que fossem por vezes trabalhados recursos com enfoque numa natureza multimodal, o tipo de propostas feitas aos alunos na fase anterior orientava-se ainda para uma perspetiva funcional do ensino da língua e não para uma perspetiva acional, tendo em conta que não era explorada a especificidade multimodal dos documentos, nem das atividades de propostas de trabalho, numa perspetiva de articulação das diferentes dimensões implicadas no processo.

Na fase SPAAM procurou-se adotar uma abordagem onomasiológica e introduzir uma dimensão multimodal na perspetiva de trabalho e na exploração dos documentos. Para além de uma diversidade mais alargada de documentos disponibilizados e propostas de exploração e consulta de sites, relativamente ao semestre anterior, houve uma maior solicitação da participação dos alunos, e as próprias propostas de trabalho centraram-se mais na seleção e tratamento da informação para apresentação à turma, como se pode verificar no documento referente ao registo de atividades na Plataforma *Moodle* (cf. anexo 4). Os alunos foram expostos a um maior número de textos e a uma maior diversidade e heterogeneidade discursiva.

À semelhança do ano anterior, as atividades desenvolvidas pretendiam servir de referência e preparação para o projeto final. No entanto, e de uma maneira geral, podemos constatar que houve, nas propostas apresentadas, um maior incentivo ao desenvolvimento progressivo do trabalho de autonomização dos alunos, com destaque para a disponibilização de instrumentos de análise e conceptualização dos próprios materiais que construía, como por exemplo as matrizes e instruções de leitura, sob a orientação inicial da docente.

Os alunos foram incentivados a trabalhar com o grupo de trabalho do projeto desde o início do semestre, nas diversas atividades desenvolvidas em aula e fora do espaço aula, com o objetivo de criar hábitos de trabalho de equipa, desenvolver relações interpessoais ao longo do semestre e facilitar a dinâmica interna da equipa no desenvolvimento do trabalho final. As

atividades foram acompanhadas no seu início pela docente, mas ao longo do semestre os alunos foram sendo orientados para um trabalho mais autónomo, recorrendo à docente apenas em caso de dúvidas ou necessidade de reajuste no processo. Ao longo de todo o semestre, foram sendo desenvolvidas outras atividades paralelas, recorrendo a metodologias mais tradicionais, como resposta a necessidades específicas que iam surgindo naturalmente, tais como a realização de exercícios estruturais (perspetiva behaviorista), mas também de conceptualização e de reescrita (perspetiva cognitivista), a dinamização de fóruns (Pessoal e Profissional) e a pesquisa de outros assuntos relacionados com os temas abordados no decorrer do semestre em estudo.

As grandes diferenças patentes neste projeto, relativamente à versão anterior, residem essencialmente na abertura de um espaço de exposição discursiva multimodal aos estudantes. O próprio desenvolvimento do projeto passou pela exposição a diferentes recursos e formatos e à solicitação de produção multimodal e polícrona, para além do trabalho de texto, através da partilha e reconstrução (cf. Ferrão Tavares, 2013). Como indicador de mudança, salientamos sobretudo o facto de terem sido facultados aos estudantes meios para construírem a sua argumentação, levando-os a convocar, sempre que possível, algumas das operações cognitivas e discursivas apresentadas nos estudos de Beacco (2010) discutidas no Capítulo 2, tais como *analisar, seleccionar, relacionar, etc.*, em articulação com as competências previstas no Dec. Lei 74/2006, (cf. Quadro 8), tendo-se pretendido privilegiar a abordagem onomasiológica.

Fazendo uma avaliação sumária sobre a utilização prática da plataforma e dos documentos da SPAAM nela colocados ou aos quais dava acesso, questionamo-nos sobre as vantagens associadas a esta organização. Para além do formato narrativo e da complexificação progressiva dos acontecimentos associados a situações sociais e de aprendizagem, que referimos como condição essencial para a construção de uma sequência educativa, a estrutura da SPAAM obedeceu ainda a outros critérios que se cruzaram com os anteriores, se tomarmos como base as regras da mediatização de Philippe Hocq (1994), e que Ferrão Tavares et. al. (2014a) transpuseram para o processo de ensino e aprendizagem. Se pensarmos nos profissionais dos media, apercebemo-nos de que, para prender a atenção do público eles não só **narram**, como **dramatizam, exemplificam, esquematizam, criam suspense**, usando as cinco regras de base que garantem a atenção e o interesse do público a quem se dirigem. Todo este processo implica a existência de um suporte, como um cenário, um texto, um guião, etc. No entanto, obedece sempre a uma certa flexibilidade, de forma a permitir uma adaptação e improvisação constantes em função da leitura que o profissional faz das reações dos outros intervenientes neste processo comunicativo.

Num processo de transferência das regras da mediatização para construção de uma SPAAM, a própria estrutura interna deveria refletir essas regras, bem como as tarefas propostas, de forma a dar sentido ao processo de aprendizagem dos alunos. Para além de um formato narrativo, uma Sequência Potencial de Aprendizagem Multimodal implica igualmente momentos de dramatização, quer da parte do docente enquanto *metteur en scène* dos saberes, quer da parte dos alunos, na simulação e experimentação de situações sociais, *jeux de rôle*, etc. A interação que vai sendo estabelecida entre os intervenientes no processo condiciona necessariamente o desenvolvimento da sequência, que experimenta igualmente ao longo do processo momentos de exemplificação, de esquematizações e de suspense ou revelação, à medida que vão sendo criados novos cenários de aprendizagem resultantes do *feedback* dos aprendentes.

Tomando como base esta ideia, cruzámo-la com os princípios de construção da SPAAM apresentados no capítulo dedicado ao enquadramento metodológico, e a sua organização na Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, e constatámos que, na sua estrutura, estão contempladas algumas das regras que norteiam a mediatização, tendo a perspetiva de Hocq sido convocada no momento da sua construção, ainda que não tenha sido intencional. O facto de os espaços semanais na Plataforma serem abertos à medida que o semestre decorria e a proposta semanal de novos documentos e propostas de trabalho irem surgindo, assentando numa ordem sequencial de acontecimentos, comporta, de alguma forma, uma base de narração e revelação contínua.

Ainda que a estrutura semanal tenha sido mantida, muitos dos alunos sentiam-se ‘perdidos’ na plataforma, pelo facto de terem de percorrer todo o espaço para encontrar os documentos. Por esse motivo, e na tentativa de ir ao encontro das necessidades dos alunos, surgiu a ideia de agrupar os documentos no final do espaço, criando secções e alterando a estrutura inicial da SPAAM. No entanto, e ainda que, mais uma vez não tenhamos tido por base as regras da mediatização, a própria alteração da estrutura ao longo do semestre acabou por ir ao encontro de alguns princípios que lhe estão subjacentes.

Assim, a secção *Naviguez sur*, por exemplo, que reuniu todos os sites com vídeos de entrevistas, CV e perfis *Linkedin*, que foram sendo disponibilizados ao longo da SPAAM, vai de certo modo ao encontro da regra ‘exemplificação’ proposta na mediatização. A própria criação de secções por categorias de documentos tem, na sua base, a regra da ‘categorização’, uma vez que agrupou por categorias documentos-tipo. Quando pensámos em incluir também nos sites propostos alguns maus exemplos-tipo, que abordavam comportamentos a evitar numa

entrevista, erros a evitar na construção de um CV ou de uma carta de apresentação ou resposta a um anúncio de emprego/estágio, etc., poderemos dizer que contemplámos, de certa forma, a regra da esquematização, opondo bons e maus exemplos, como num filme, onde a oposição entre os bons e os maus está quase sempre presente.

A própria ‘anedotização’, outra característica da mediatização, esteve presente nas pequenas curiosidades que foram sendo lançadas e propostas em atividades, tais como a criação do Hamburger Hemingway e outras situações associadas ao Hotel Ritz Paris, que foi explorado ao longo do semestre. Como já referimos, estas pequenas ‘coincidências’ não obedeceram conscientemente a nenhum critério mediático, foram surgindo como resultado de constantes avanços e recuos ao longo do semestre, na tentativa de ajustar as aprendizagens ao formato que nos parecia ir mais ao encontro das necessidades dos alunos.

Mas apesar das mudanças metodológicas implementadas, uma análise alargada da SPAAM e da forma como foi sendo desenvolvida na plataforma *Moodle* permite-nos identificar, na sua organização, uma estrutura ainda colada ao modelo tradicional e centrada numa construção ‘escolarizante’. Este formato foi sendo conduzido com a participação e opinião dos alunos e pretendeu corresponder ao modelo que os deixava mais confortáveis e facilitaria, segundo o grupo, a sua consulta e utilização.

Na opinião dos alunos, as secções com nomes bem definidos e a disponibilização de dossiers de organização dos materiais, à medida que iam sendo disponibilizados, permitia-lhes uma consulta mais fácil e uma melhor gestão dos documentos. Ou seja, constatamos que alunos que, dada a geração de pertença, deveriam ser polícronos, de acordo com as designações de Hall, ou caracterização de Prenski e de Rosnay, enunciadas neste estudo no capítulo introdutório, preferiram uma organização sequencial, e por isso monócrona. Esta constatação vai no sentido das observações e conclusões do estudo sobre os usos da Plataforma, apresentado por Ferrão Tavares (2010) no artigo *Socorro, sinto-me perdida na Plataforma*.

Dado o carácter experiencial desta SPAAM, toda a sua estrutura foi sendo alterada, reajustada e muitas vezes retomada do início, na tentativa de encontrar o formato que melhor se adaptasse às necessidades formativas dos nossos alunos, e correspondesse ao que perspetivávamos com a sua construção e implementação: levar os alunos a desenvolver a competência comunicativa multimodal e acional, numa perspetiva da educação em, para e pela língua, neste caso concreto do Francês Língua de Ação Profissional. Compreendemos, numa avaliação geral após a sua implementação, que esta Sequência de Aprendizagem se encontra ainda afastada daquilo que perspetivamos, quer pela sua estrutura, quer pelo carácter ainda

multicanal das atividades propostas. Assim, e com base nas aprendizagens retiradas do trabalho experimental desenvolvido, tecemos, no Capítulo 6, alguns princípios a que uma SPAAM deveria obedecer, tendo em conta as regras da mediatização, cruzadas com as dimensões cognitiva, relacional, emocional e empática, características do processo designado como multimodalidade.

Pelo que nos pudemos aperceber, a utilização que fizemos do *Moodle* foi essencialmente multicanal e não pôde ainda ser considerada multimodal, tendo em conta que a plataforma não apresenta, a nosso ver, as potencialidades necessárias para o desenvolvimento de um processo associado às várias dimensões da multimodalidade. Os procedimentos metodológicos adotados também só parcialmente permitiram confirmar os usos multimodais da Plataforma. Para lhe conferir um carácter multimodal, propomos a utilização das redes sociais, o contacto com o mundo empresarial e a realização de colóquios, por exemplo, abrindo a sala a outros espaços e intervenientes, nomeadamente com saída para o mundo empresarial, de forma a contemplar nas atividades desenvolvidas o *agir d'usage* proposto pela perspetiva acional que norteia as orientações do QECRL, como enunciado no enquadramento teórico, no subcapítulo 2.2.2., onde se descreveu a distinção entre *agir d'usage* e *agir d'apprentissage*. Para assumir a componente linguística ao serviço das componentes discursiva, pragmática e sociocultural, sugerimos a abertura da classe ao exterior, através da utilização da *web 2.0* e *3.0*, nomeadamente ao mundo empresarial. Deslocalizar a aula no espaço e no tempo e trabalhar a ação social através de tarefas que envolvam o *agir d'usage*, partindo de necessidades ou objetivos sociais ou profissionais, tornam-se condições fundamentais.

5.1.2. Interpretação dos Produtos e dos Processos

Implementada a SPAAM, apresentado e discutido o Projeto de final de semestre, chegava o momento de analisarmos objetivamente as alterações e a consistência das metodologias e da sequência implementada, recolhendo os dados obtidos através dos vários instrumentos utilizados, tais como os registos da plataforma *Moodle*, os questionários aplicados aos alunos, as gravações áudio e vídeo realizadas durante o espaço de discussão dos projetos, as entrevistas individuais realizadas aos informantes inicialmente identificados para o grupo focal, conforme referido no subcapítulo 3.1.3, e até mesmo as conversas informais com os alunos, que contribuíram de forma bastante decisiva para constantes reformulações e ajustes desta investigação no decorrer de todo o processo, conforme ‘perspetiva etnometodológica’ que norteia este estudo. Como primeiro ponto de análise, optámos pela implementação e discussão

do Projeto de final de semestre, atividade global desenvolvida ao longo do semestre; como segundo ponto de análise, debruçámo-nos sobre os instrumentos analíticos do *Moodle*.

Distinguir as atividades que revelam a perspetiva pedagógica na investigativa não é evidente, e uma vez que a pedagógica condiciona a investigativa, começamos por tecer algumas considerações sobre o desenvolvimento dos projetos dos estudantes (perspetiva pedagógica). As metodologias implementadas na divulgação e na discussão dos projetos dos estudantes revelaram-se, aparentemente, mais eficazes do que a metodologia utilizada em semestres anteriores para o mesmo tipo de projeto, nomeadamente no que diz respeito à motivação e interesse demonstrados pelos alunos. Nos semestres anteriores a esta alteração, as simulações das entrevistas eram apresentadas diretamente em aula, em presença do grupo-turma, com todas as condicionantes que esse tipo de apresentação implicava, tais como o nervosismo perante a assistência dos colegas, o barulho de fundo, a impossibilidade de repetição para melhoramento e autocorreção, e todos os constrangimentos próprios ao contexto de apresentação de trabalhos em espaço de sala de aula.

A metodologia escolhida para a divulgação deste projeto envolveu um trabalho de gravação-vídeo das simulações de entrevista, permitindo aos alunos repetir as simulações o número de vezes que consideraram necessárias, encenando-as, de forma a corrigir erros linguísticos (e pragmáticos) e falhas de conceção que os próprios elementos dos grupos iam detetando ao longo do processo. De forma a permitir o visionamento de todos os trabalhos antes da discussão, os projetos foram obrigatoriamente enviados por *wetransfer* para o endereço *gmail* criado para as duas turmas (comum), espaço esse que permitiu a utilização do Google Drive para organização e disponibilização dos projetos das duas turmas.

Os prazos de entrega dos trabalhos foram rigorosamente cumpridos por todos os grupos, e foi notória uma grande preocupação na resolução dos pormenores técnicos relativamente à disponibilização dos trabalhos, demonstrando, por parte dos alunos, uma alteração de atitude relativamente a semestres anteriores⁴⁷, revelando desenvolvimento da literacia digital e cumprimento dos tempos impostos pelas tecnologias. Na sua maioria, os vídeos foram realizados com boa qualidade técnica e foi evidente a preocupação generalizada

⁴⁷ Normalmente as entrevistas eram simuladas em aula, numa média de duas apresentações no final de cada aula a partir de meados do semestre, para não concentrar todas as apresentações e discussões numa ou duas aulas marcadas para o efeito. O facto de os grupos irem sentido que finalizavam o trabalho de avaliação, à medida que apresentavam e discutiam o seu projeto, originava um certo grau de absentismo nas aulas seguintes e uma despreocupação evidente relativamente aos trabalhos dos colegas. Esta nova metodologia de apresentação e discussão permitiu anular a falta de participação nas discussões dos projetos dos vários grupos e impediu que se ocupassem tempos letivos em excesso com o projeto.

da imagem presencial dos candidatos, nomeadamente ao nível do vestuário e da postura, no decorrer da entrevista⁴⁸.

Alguns grupos orientaram as suas entrevistas para dois candidatos com perfis diferentes entre si, ainda que correspondendo ambos à generalidade do perfil exigido pelo anúncio de estágio; outros grupos optaram por apresentar dois candidatos com perfis claramente divergentes, um orientado para uma situação de recrutamento e outra de exclusão, com especial impacto no perfil, na atitude e na interação estabelecida com o recrutador. Alguns dos grupos optaram mesmo por apresentar o exemplo do ‘mau candidato’, baseando-se no guia da entrevista de emprego e nos conselhos veiculados nos vídeos disponibilizados sobre ‘o que fazer /o que não fazer numa situação de entrevista’.

Em termos de avaliação qualitativa e quantitativa dos projetos, estava definida uma nota global para cada grupo (20% da nota final), e uma nota individual (20% da nota final) correspondente à sua participação no debate. Esta, foi a única forma de ‘impor’ aos alunos a sua participação em todos os projetos, ou pelo menos no maior número possível, ao contrário de outros semestres, onde a nota final correspondia ao projeto em si e não à participação individual na discussão, sendo atribuídas notas diferenciadas aos alunos em função da apresentação e da discussão. O tipo de avaliação nem sempre era o mais justo, uma vez que um aluno com uma apresentação fraca não correspondia necessariamente ao elemento do grupo com menos investimento no trabalho e vice-versa. No modelo atual, ao atribuir uma nota global ao grupo pretendeu-se incentivar a cooperação e o trabalho em equipa.

Apesar de algumas das entrevistas de emprego apresentarem incorreções ao nível da construção frásica e problemas ao nível da expressão oral, próprios do nível linguístico esperado para o final deste semestre onde se esperava o nível A2.1, pudemos aperceber-nos de que a mensagem global passou, tendo em conta que, na generalidade, os alunos compreenderam o teor das entrevistas de recrutamento e realizaram registos escritos, sendo assim atingido um dos objetivos visados. A ideia de discutir todos os projetos no mesmo dia, visava orientar os alunos para a obrigatoriedade da atividade de compreensão e interpretação do oral, e posterior registo escrito da informação, fundamental para a participação na discussão oral de todos os projetos. É importante reforçar o facto de mesmo os alunos mais fracos terem participado, mas que se compreende, tendo em conta que esta nota contemplaria a avaliação individual.

Será igualmente importante referir que ninguém apresentou CV vídeo nem email de resposta ao anúncio, ainda que essas opções tivessem sido apresentadas e exploradas durante o

⁴⁸ Esta questão era normalmente descurada pelos participantes, salvo raras exceções.

semestre. Todos os grupos optaram pelos modelos mais tradicionais: CV Europeu e carta de resposta, o que pode decorrer da representação valorizada dos meios de seleção de emprego tradicional.

Todos os Projetos foram discutidos já em período de pausa de atividades letivas⁴⁹, deslocando-se do período semestral calendarizado institucionalmente, em conformidade com o próprio conceito de deslocalização ou de prolongamento do tempo letivo que o conceito de multimodalidade integra (conforme definição de *multimodalidade* de Ferrão Tavares (2012) apresentada em 2.4.1.). A discussão dos trabalhos foi dividida em dois momentos, com uma pausa de 30 minutos⁵⁰ entre eles e com uma duração prevista de 10 minutos para cada discussão. Os tempos previstos foram respeitados e revelaram-se suficientes para o tipo de debate em causa.

Tendo em conta os diferentes regimes horários dos dois grupos-turma (diurno e pós-laboral), as discussões foram realizadas separadamente, respeitando os horários de cada regime. No entanto, e com caráter excecional, é de referir que um dos alunos do regime diurno solicitou a sua integração nos dois debates, devido a um imprevisto⁵¹ que o impossibilitou de participar integralmente no debate do seu grupo-turma. A maioria dos alunos participou autonomamente no debate, no entanto, alguns dos elementos demonstraram dificuldade em tomar a palavra, havendo a necessidade de solicitar e incentivar a sua participação. Estes alunos menos participativos apresentam um perfil mais reservado, traduzindo-se numa dificuldade evidente no que diz respeito à sua participação oral, e que persistiu ao longo do semestre. No entanto, e apesar de uma participação mais reduzida, não deixaram de intervir, uma vez que a avaliação individual do Projeto exigia uma presença participada na discussão. A utilização de notas pessoais para a apresentação dos diferentes pontos de vista, e as argumentações aparentemente refletidas e preparadas atempadamente, permitiram-nos concluir que a grande maioria dos alunos tinha visionado previamente e detalhadamente as entrevistas de cada projeto.

As discussões foram participadas e animadas, apesar de ser ainda notória alguma dificuldade, por parte de alguns alunos, em estabelecer comunicação direta com os seus pares. Foi bastante evidente e recorrente a necessidade de regulação do debate por parte da docente, para garantir a continuidade da discussão. No entanto, esta mediação originou, nos alunos mais reservados, alguma tendência para dirigirem o discurso à docente e não diretamente aos colegas.

⁴⁹ Esta alteração foi aceite por todos os alunos, sem exceção, mas respeitou os horários originais dos dois turnos, de forma a não colidir com os horários profissionais e pessoais dos intervenientes.

⁵⁰ Durante a pausa dos debates, os alunos foram convidados a responder a um questionário de avaliação das metodologias implementadas ao longo do semestre, com uma duração prevista entre 8 e 10 minutos.

⁵¹ O atraso do aluno deveu-se a um acidente de viação no percurso para a escola, que o impediu de participar no debate do seu grupo-turma desde o início.

A necessidade constante de reconhecimento e confirmação da correção das suas intervenções, reveladores da insegurança que sentem relativamente ao seu discurso oral, levou os alunos a intercalar os seus discursos com hesitações e expressões faciais de dúvida e solicitação de apoio dirigidas à docente. Ainda que tenham sido desenvolvidas, ao longo do semestre, algumas atividades de interação centradas em aspetos multimodais, que pretendiam desenvolver técnicas que sustentassem o discurso argumentativo sobre as competências pessoais e profissionais em questão, estas parecem ter-se revelado insuficientes, dada a insegurança quase geral demonstrada. Para além disso, colocamos igualmente a hipótese de as atividades propostas ao longo do semestre não terem desencadeado as operações esperadas, não cumprindo o objetivo de desenvolver a autonomia do grupo perante algumas situações de interação e tomada de decisões. Esta dificuldade de interação sustentada com o grupo poderá ainda ser motivada pelo peso institucional do papel da docente neste tipo de atividades, permanecendo uma tendência natural para responder diretamente ao professor quando não se sentem suficientemente autónomos para desenvolver o debate diretamente com os colegas. Este constrangimento, relacionado com a tradição pedagógica, vai ao encontro do exposto no ponto 4.4., relativo ao contrato de aprendizagem subjacente.

Estando previsto, no programa da UC de Fr III, o nível A2.1⁵² do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL), relembramos que os descritores correspondentes preveem apenas a participação em situações de comunicação simples, dependentes de uma interação devidamente sustentada. No entanto, a proposta de trabalho lançada aos alunos previa a utilização de competências mais alargadas, indo para além da competência linguística correspondente ao nível A2.1. Mas, tal como referimos no Capítulo 2, um processo de ensino-aprendizagem não se reduz à dimensão linguística, e requer a utilização de competências multimodais alargadas. Retomamos aqui a ideia de inevitabilidade do processo comunicativo, na linha de Watzlawick da Escola de *Palo Alto*, como discutido no subcapítulo 2.4.1, considerando as competências pragmáticas como sinónimo da competência comunicativa, ou seja, competências da ordem do ‘querer fazer’, do ‘querer comunicar’ como sugere Ferrão Tavares (2012). Nesta perspetiva, e ainda que os descritores correspondentes ao nível A2.1 do

⁵² Grelha de Auto-avaliação do QECRL:

Interação oral - Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-adia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa;

Produção oral - Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente

QECRL não contemplem a participação em discussões, formulação de justificações ou apresentação de pontos de vista, as atividades propostas aos alunos ao longo do semestre previam a convocação de várias operações cognitivas e a sua verbalização, através de operações discursivas, que pretendíamos ver contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa multimodal, munindo os alunos de ferramentas que lhes permitissem participar no debate previsto, como conclusão do Projeto de final de semestre.

5.1.2.1. *Análise das interações*

Passando à análise das interações na discussão dos Projetos, construímos um mapa, que apresentamos abaixo, com base no visionamento e audição das discussões⁵³, partindo de uma adaptação das categorias discursivas apresentadas no enquadramento teórico, com referência ao género de discurso⁵⁴ envolvido, onde registámos:

- Total de intervenções: intervenções por iniciativa / intervenções reativas.
- Tipo de intervenções: explicativa, argumentativa, informativa, narrativa, descritiva e instrucional;
- Léxico aprendido utilizado.

Apresentamos abaixo os registos, sob a forma de grelha (Quadro 6).

⁵³ As discussões foram registadas em formato vídeo.

⁵⁴ Com base em Adam (1992) e a Portaria nº 1188/2004 - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, a saber: *dialogal-conversacional, narrativo, descritivo, expositivo-explicativo, argumentativo, injuntivo-instrucional*.

Tabela de Registo – Discussão de Projetos DGH III

INFORMANTES ENTREVISTAS (D+PL)	INTERVENÇÕES			TIPO DE INTERVENÇÃO				Nº FRASES	Nº PALAVRAS	LÉXICO APRENDIDO e UTILIZADO
	TOTAL	iniciativa	reativa	explicativa./argumentativa	inf.	nar	desc			
A [Alicia F]	3	2+1		2+1						expérience, département.A&B, réceptionniste, département, certificat, formation, cuisine, poste, stage, candidat, atout, poste
B [Artur M]	7	2+2+1+1	1	2+2+2+1						motivation, intérêt, disponible, apprendre, secteur, défauts, CV, réponse, candidat, motivation, qualités, expérience, domaine, catering, ventes, événements, département.A&B, candidate, poste, qualités, connaissances, point fort
C [Bruno F]	11	3+2+4+1	1	3+3+4+1						recruteur, stage, poste, méthodique, perfectionniste, défaut, description, hôtel, vêtements (tenue), candidat, informations, stage, emploi, entretien, disponibilité, travail, faiblesses, personnalité, département, versatile, approprié, formel, préparé, entretien, ventes
D [Carolina S]	6	2+1+2	1	2+2+2						
E [Cíntia S]	5	1+2	1+1	1+1+1+2						
F [Daniela C]	8	2+2+1+1+1	1	2+1+2+1+1+1						
G [Filipa C]	21	3+5+4+4+3+2		3+5+4+4+3+2						
H [Gonçalo S]	8	1+2+1+3+1		1+2+1+3+1						hôtel, candidat, secteur, motivation, caractéristiques, serveur, connaissances, travail, équipe, compétences, langues, entretien, embauche, étude de cas, points.forts, faiblesses, expérience, certificat, anglais, département.A&B, projet, restauration, lettre.de.motivation, CV, candidat, poste, directeur, département, assistant.de.direction, poste, réceptionniste, annonce, embauche, expérience, domaine, hôtellerie, hôtel
I [Sara S]	7	1+1+1+4		1+1+1+3			1			
GRUPO PÓS-LABORAL										
Ana R	2	1+1		1+1						candidat, travail, lettre de motivation
Filipe E	6	3+2+1	2	3+2+2+1						clients, hôtellerie, candidat, fort, idéal, français, bien.présenté, expérience, secteur, meilleur, entrevue, travailler.sous.pression, poste, chef, catering, stage, poste, sérieux
Francisco R	5	2	1+2	1+2+2						lettre.de.motivation, CV, candidat, poste, directeur, département, assistant.de.direction, poste, réceptionniste, annonce, embauche, expérience, domaine, hôtellerie, hôtel
	9	2+1+3	3	2+1+3+3						entretien, expérience, langues, français, langue, hôtellerie, annonce, référence, assistant.de.direction, fonction, direction.commerciale,

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

Hugo C										candidat, expérience, poste.recherché, directeur, assistant, département.A&B, réception, annonce, recherche, travail, étranger, opportunité
Iva M	2	1	1	1+1						expérience, connaissances, candidat,
João C	7	2+1+2	2	2+2+1+2						capacité.pourcommuniquer, maîtrise.de.langues, patiente, vins, restaurant, candidat, expérience, travail.en.équipe, volontaire, secteur, caractéristiques, réception, flexible, département, poste, disponibilité
Leonor	3	1+1+1		1+1+1						candidat, idéal, expérience, département, poste, cuisine, secteur, certificat, hôtel, industrie, département, connaissance, offre de stage, réceptionniste, hôtel 5.étoiles, commercial, ambitieux
Miguel B (prononciation)* ⁵⁵	8	4+2+1	1	4+2+2						volontariat, connaissances, secteur, hébergement, département.A&B, restaurant, réception, entrevue, stage, CV, candidat, accueillir, disponibilité.immédiate,
Nuno V (dia assiste noite)	9	6+1+2		6+1+2						contact.personnel, autonome, expérience, entrevue, motivation, travail, caractéristiques, langues, hôtel 5.étoiles, candidat, hôtellerie, expérience, souhaité, étranger, capacité, travailler.sous.pression, segment, événements, réunions, travail, poste, candidat, recherche, directeur.de.catering, département, français, front.office, réservations, commercial, disponibilité, embaucher
Rodrigo N	8	2+1+3+1	1	2+1+3+2						volontariat, candidat, poste, langues, français, hôtellerie, présentation, réception, expérience, français, motivé, attentes, ambitions, compétences, expérience, opérationnalisation
Suleimane D	3	1	1+1	1+1+1						candidat, lettre de motivation, expérience, travail, conversation, dynamique, théorique
GRUPO DIURNO	INTERVENÇÕES			TIPO DE INTERVENÇÃO				Nº FRASES	Nº PALAVRAS	LÉXICO APRENDIDO
	TOTAL	iniciativa	reativas	expl./argu.	inf.	nar	desc			
Alexander E ⁵⁶	11	3+1+1+2+2	1+1	4+1+1+3+2						argent, organisé, expérience, problèmes, chef, motivé, professionnel, actif, langues.professionnelles, logiciel, flexible
Ana M	14	3+3+4+1+2	1	3+1+3+4+1+2						entretien, expérience, équipe, travail, salaire, argent, professionnel, volontariat, expérience, candidat, chef.de.réception, chaîne.mondiale, hôtel, bien.présenté, responsable, candidate.idéale, apprentissage, esprit.d'équipe, communicative, entretien, hôtellerie, langues, niveau
	19	2+2+3+7+2+2	1	3+2+3+7+2+2						motivation, expérience, qualification, active, motivé, réalités, lettre de motivation, hôtellerie, éducation, CV, système.informatique,

⁵⁵ Problemas de pronúncia; mistura com o espanhol.

⁵⁶ Intervenções muito curtas, embora seja de origem belga. Muito difícil compreender o que diz, timbre de voz muito baixo e com pouca entoação.

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

Ana R										connaissances, valoriser, CV, bénévolat, compétences, CV, résoudre, problèmes, annonce, expérience, collègues, motivé, département.A&B, entreprise, réceptionniste, confiante, individualiste, difficile, candidate, entrevue, perspective, départs, clients, hôtel, lettre de motivation, philosophie, langues, compétences
Blone N	6	3+2+1		3+2+1						philosophie.de.l'entreprise, candidate, professionnelle, entreprise, ponctuelle, hôtel
Filipa T	1	1		1						candidate, formation, attitude, entretien
Filipe E	9	2+1+3+2+1		2+1+3+2+1						stage, secteur, hôtellerie, CV, lettre.de.motivation, expérience, poste, candidat.idéal, fonctions, langues, organisé, expérience, personnalité, entretien, réservation, événements, commandes, fournisseur, niveau.de.langues, chaîne.hôtelière, concierge
João C	4	1+1+1	1	2+1+1						CV, [verbes au conditionnel], candidat, professionnel, expérience, emploi, compétences, poste
Mafalda A	8	1+1+1+3+1	1	2+1+1+3+1						poste, candidate, candidat, travailler.sous.pression
Marta A	7	2+2+1+1	1	2+2+1+2						défauts, choix, flexibilité, horaire, professionnel, rigoureux, fidéliser, clients, stage
Ricardo T	3	1+1	1	1+1+1						candidat, similaire, poser, objectifs.fixés, meilleur.candidat, similaire
Sofia L	4	2+1+1		2+1+1						entretien, questions, défi, recruteur, voyage.d'affaires, tromper, directeur, CV, entretien
Tiago R	1		1	1						candidat, langues, profil,
Viviane M	3	2+1		2+1						salaire, chef, exigeant, hôtelier,
Zane D	3	1+1	1	1+1+1						entretien.d'embauche, chaîne hôtelière, concierge

Quadro 6. *Discussão do Projeto: Análise das interações.*

Como se pode depreender das leituras do mapa anterior, que procurava caracterizar as interações, constatámos que, ao longo das intervenções na discussão, houve uma tentativa constante dos alunos para utilizarem o vocabulário estudado ao longo do semestre, bem como a referência a detalhes relacionados com os perfis, postura e atitudes, quer dos candidatos quer dos recrutadores, uma característica da maioria das intervenções nos debates. Todos estes aspetos contribuíram para uma discussão consistente, do ponto de vista do conteúdo, com enfoque em aspetos trabalhados durante o semestre, e destacados nas entrevistas simuladas, tais como a avaliação das competências do candidato relativamente às funções do posto de trabalho/estágio a ocupar e as competências exigidas, o tipo e pertinência das perguntas e respostas apresentadas no desenrolar das entrevistas, atitude face aos desafios, existência de pergunta-problema e tipo de argumentação, etc.

Parafraseando o mapa da análise das intervenções (Quadro 6) dos informantes na sessão de discussão dos Projetos de final de semestre, que constituiu uma ferramenta de tratamento dos dados, verificou-se que, numa primeira análise, os alunos intervieram maioritariamente por iniciativa, sendo apenas residuais as intervenções reativas. A ação-reação esteve quase sempre relacionada com questões diretas colocadas aos intervenientes, no âmbito do projeto em discussão, ou por solicitação da docente, perante a fraca participação de alguns alunos, ainda que se tenham resumido a situações muito esporádicas. Dado o caráter argumentativo de que se deveria revestir a discussão de um projeto e, neste caso concreto, a participação na tomada de decisão de recrutamento de um candidato a um lugar de estágio no âmbito da Hotelaria (Departamento F&B), as intervenções foram quase exclusivamente de tipo explicativo/argumentativo, ainda que não tenham dado propriamente lugar a debate e troca de opiniões entre os vários intervenientes. O facto de termos limitado a análise das interações ao léxico, revelou que estávamos presos a uma perspetiva semasiológica, quer em termos de prática letiva, quer em termos de construção de instrumentos de análise, daí a dificuldade em confirmarmos a afirmação seguinte. Na maioria das intervenções, com caráter essencialmente explicativo, identificámos uma tendência quase generalizada dos alunos para reproduzir as informações retiradas dos CV, na justificação das escolhas dos candidatos. As intervenções foram predominantemente iniciadas com a estrutura: *Je pense que...*, com recurso quase exclusivo ao presente do indicativo e ao passado (*passé composé et imparfait*).

O facto de ter havido acesso aos projetos (anúncio de oferta de estágio, CV dos candidatos e simulação de entrevista) de forma deslocalizada no tempo e no espaço permitiu, como já referimos, uma preparação mais consciente e participada nas discussões, dando

oportunidade aos alunos de organizarem as suas intervenções com base em todo o material disponibilizado relativamente a cada projeto. Os intervenientes consultaram as notas registadas previamente ao longo do debate, sustentando as suas observações em registos escritos, como se participassem numa reunião.

Sendo objetivo desta discussão a convocação de operações cognitivas como ‘ouvir’, ‘analisar’, ‘interpretar’, ‘relacionar’, ‘comparar’, ‘questionar’, ‘propor’, ‘explicar’ e ‘argumentar’, poder-se-á dizer que, apesar de a estrutura do Projeto prever um debate que envolvia a seleção de um candidato para um lugar de estágio e, conseqüentemente, conduzir à utilização de intervenções argumentativas, com recurso a estruturas de condição e hipótese, o mesmo não se verificou, registando-se uma fuga evidente para a utilização dos tempos do indicativo, como tivemos oportunidade de referir na apreciação global das intervenções. Observou-se uma forte utilização do léxico aprendido durante o semestre, quer através de trabalho em aula, quer em atividades autónomas ou orientadas de exploração e descoberta de sites, documentos e testemunhos. Com grande predominância de nomes e adjetivos, o léxico utilizado centrou-se no perfil do candidato, na experiência profissional, no departamento em questão, na entrevista e no processo de seleção (*candidat, expérience, poste, département, hôtellerie, CV, entretien, recruteur, profil, pote, stage, etc.*), levando-nos a assumir esses vocábulos como campos lexicais dos restantes, que foram surgindo ao longo das intervenções.

No Gráfico 1 apresentado abaixo, registámos o número de intervenções, que variaram entre 1 e 21 para cada informante, num universo de 6 projetos⁵⁷.

⁵⁷ 6 projetos para a turma de regime diurno e 6 projetos para a turma de regime pós-laboral.

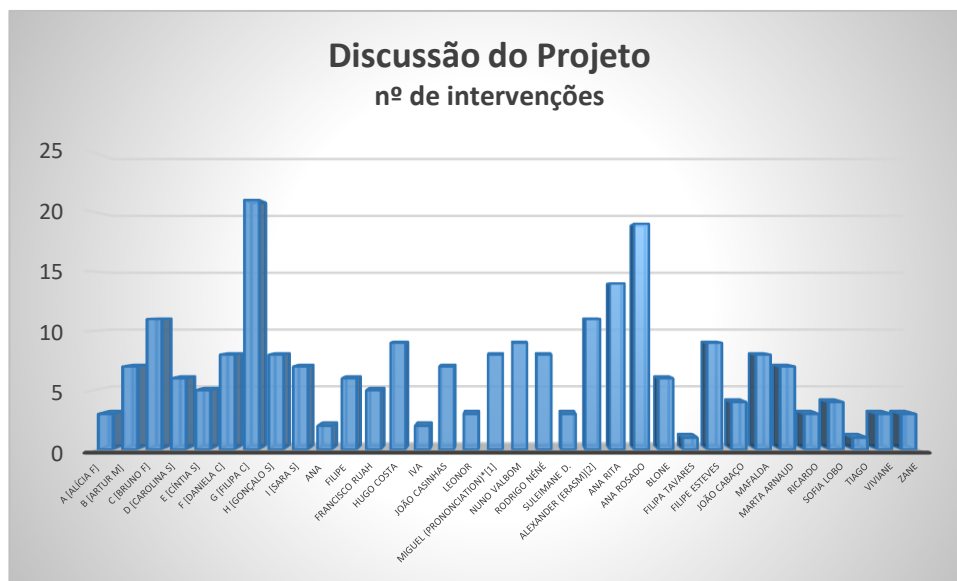


Gráfico 1. Análise das intervenções na Discussão do Projeto Final

Para além dos critérios já enunciados em 3.1.3., a escolha dos intervenientes para as entrevistas encontrou também sustentação nos resultados apresentados no gráfico 1, nomeadamente pela tipologia de intervenções, pelo que são apresentados na coluna mais à esquerda do gráfico, com especial destaque para a informante G, que registou o maior número de intervenções.

No quadro 7, que apresentamos abaixo, construímos uma nuvem que coloca em evidência os termos mais utilizados na intervenção, correspondendo a sua dimensão à maior ou menor incidência de uso. Como se pode verificar, regista-se uma centração no léxico do emprego, com enfoque especial nos nomes e adjetivos.

Este ‘produto’ predominantemente lexical do trabalho desenvolvido ao longo do semestre, aliado à dificuldade expressa dos alunos em utilizarem as estruturas que veiculam condição e hipótese, ou de causa, que seria suposto utilizarem para o desenvolvimento da competência argumentativa, leva-nos a concluir que a estratégia de ensino-aprendizagem e a própria orientação do debate se centrou na utilização do léxico, assumindo como ações sociais de referência ‘falar sobre’, e fazendo corresponder as competências sociais de referência à ‘capacidade de utilizar um léxico especializado numa determinada profissão’, inserindo a SPAAM num contexto do chamado *Français Fonctionnel*, conforme Figura 1, afastando-se do *Français Langue d’Action Professionnelle* como era preconizado no início deste estudo.

Pelo facto de não ter havido, como se esperava, recurso às estruturas da língua que servem de base ao discurso argumentativo numa discussão e que permite, conseqüentemente, a construção de um cenário de *co-ação*, levando os alunos a *agir com* os outros intervenientes na tomada de decisões do debate, poderemos concluir que, apesar de convocadas ao longo da SPAAM as operações cognitivas que levariam ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, através de uma entrada pelas macro-funções, em articulação com as categorias semântico-gramaticais, como a qualificação dos candidatos, o tempo e o espaço, assumimos que a componente linguística trabalhada não foi adequada à competência visada, não se orientando ainda para um paradigma da ação, como preconizado pela perspetiva acional.

O próprio caráter essencialmente narrativo e explicativo das intervenções (presente e pretéritos do indicativo), nas quais os alunos se limitaram a enunciar as interpretações do perfil dos candidatos feitas com base na consulta dos diferentes documentos incluídos nos Projetos, tais como o CV, as cartas de motivação e as entrevistas, comprova-nos uma aprendizagem do tipo funcional e não acional. Os alunos limitaram-se a reproduzir o que tinham lido ou ouvido, para explicar as suas escolhas. Intervenções como : *Le candidat dit /a dit /est / a / ...*, etc. São as mais frequentes, e na sequência dessa reprodução, apresentam a explicação que motivou a escolha. *J’ai vu que dans le CV... / Dans l’entretien de recrutement le candidat a dit/a demandé... / Je pense que... x est le meilleur candidat parce que...*

A situação identificada leva-nos a concluir que o trabalho da gramática ao longo do semestre foi desenvolvido numa perspetiva funcional, e não nocional ou onomasiológica. No entanto, se esse trabalho tivesse sido orientado para uma abordagem nocional, com base numa gramática que exprime noções transversais, tal como desenvolvemos no capítulo onde é apresentado o *Niveau Seuil* (Cap. 1.1) os alunos seriam levados a verbalizar, de forma mais elaborada, operações discursivas correspondentes às operações cognitivas, como se pretende na

abordagem acional, e a adequar as estruturas necessárias ao tipo de discurso construído durante a discussão, exprimindo ‘tempo’, ‘espaço’, ‘hipótese’, etc, noções gerais imprescindíveis ao desencadeamento das operações cognitivas transversais às diferentes matérias, em conformidade com o explicitado na introdução deste estudo.

5.2. Usos da Plataforma *Moodle* e representações dos estudantes sobre a sua utilização

Tecidas as considerações sobre a SPAAM, analisámos os dados disponibilizados pelos instrumentos analíticos da Plataforma, dos questionários sobre as representações dos estudantes relativamente à SPAAM e aos usos da Plataforma, e das entrevistas realizadas, que contribuíram para a compreensão dos dados obtidos nos instrumentos anteriores. Para isso, e tal como referimos no capítulo referente ao enquadramento metodológico, no ponto 3.1.3., construímos e aplicámos um questionário (apêndice 1) a todos os estudantes que integraram os dois grupos de trabalho, e fizemos entrevistas a um grupo selecionado dos elementos dos dois grupos, tal como referido no capítulo 3, correspondente ao enquadramento metodológico. Procedemos ainda ao cruzamento dos dados obtidos na Plataforma *Moodle* e nos questionários, que serviram de suporte e conduziram as entrevistas desenvolvidas.

Como referimos no subcapítulo 4.4, a Plataforma *Moodle* apresentava-se como um espaço de prolongamento da aula, daí a necessidade de se proceder à análise do uso desse dispositivo. Assim, e partindo das operações identificadas nas diferentes etapas de desenvolvimento da SPAAM, construímos um mapa-síntese da organização geral dos diferentes espaços de trabalho disponibilizados na plataforma *Moodle*, relacionando-os com as operações cognitivas que poderão ser convocadas, tendo como base a natureza das atividades desenvolvidas nos diferentes espaços: *À découvrir*, *Naviguez sur*, *Espace Devoirs*, *Espace Projets*.

Operações Cognitivas	À Découvrir...	Naviguez sur...	Espace Devoirs	Espace Projet
<i>ouvir</i>	X	X	X	X
<i>apresentar</i>			X	X
<i>analisar</i>	X	X	X	X
<i>interpretar</i>	X	X	X	X
<i>descrever</i>			X	X
<i>relacionar</i>	X	X	X	X
<i>definir</i>	X		X	X
<i>comparar</i>	X	X	X	X
<i>questionar</i>				X
<i>situar</i>				X
<i>propor</i>				X
<i>argumentar</i>				X

Quadro 8. Operações cognitivas que seria suposto serem verbalizadas pelos alunos nos diferentes espaços Moodle organizados para a SPAAM.

Os vários espaços criados na Plataforma propunham atividades diversificadas de pesquisa, análise e consulta, criando essencialmente ações que convocassem as operações ‘ouvir’, ‘analisar’, ‘interpretar’, ‘relacionar’ e ‘comparar’. No caso da secção *Espace Devoirs*, podemos incluir ainda outras operações, tais como: ‘apresentar’, ‘descrever’ e ‘definir’. Como podemos perceber, o Espaço dedicado ao desenvolvimento do Projeto Final pretendia contemplar todas as operações cognitivas enunciadas, conferindo-lhe o carácter multimodal que se pretendia. No entanto, e tal como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, o carácter multimodal dos recursos não é suficiente para garantir a sua eficácia didática: é a abordagem utilizada na exploração dos recursos que se pretende multimodal. Nesta perspetiva, e para além das mudanças já aqui descritas, damos especial enfoque à implementação da ação neste projeto.

Para além das tarefas de aprendizagem já existentes no processo anterior, este novo formato de projeto assenta na ação, transportando as tarefas desenvolvidas em contexto escolar para a vida em sociedade. Segundo Puren (2004), e como já referido tivemos oportunidade de referir, a ação é o desempenho do ator social em sociedade, distinguindo-se da tarefa, que corresponde ao que o estudante vai fazendo ao longo do seu processo de aprendizagem, tal como destacado no subcapítulo 2.2.2. Partindo do visionamento das simulações de entrevistas, produto de um conjunto de tarefas desenvolvidas ao longo do semestre, os alunos eram convidados a apresentar o seu ponto de vista ao coletivo, argumentando e fundamentando as suas escolhas.

A ideia consistiu em expor os estudantes a uma situação social e profissional com a qual se iriam confrontar mais tarde enquanto atores sociais, transferindo o *agir d'apprentissage*

para o *agir d'usage* (Puren 2004) e que os levasse a utilizar estratégias que convocassem operações cognitivas e discursivas que pudessem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa. É na interação entre estas duas ações *d'usage* e *apprentissage* realizadas em ‘co-ação’, que baseamos a nossa proposta de Projeto multimodal e o integramos na perspetiva acional. No entanto, a ação, que se pretendia social, não foi conseguida, pelo facto de os estudantes não terem comunicado com públicos não especialistas, como preconiza a alínea e) do DL 74/2006; resumiu-se ao *agir d'apprentissage*, não chegando ao pretendido *agir d'usage*, e não cumprindo assim o objetivo preconizado pelo QECRL.

5.2.1. Análise dos Instrumentos Analíticos do Moodle

Apresentamos abaixo o Quadro 9, correspondente ao nº de visualizações de todos os documentos e espaços de trabalho disponibilizados na Plataforma de Aprendizagem (cf. anexo 3), com base nos dados automáticos retirados da própria Plataforma.

Atividades	Nº de visualizações
Documentos soltos disponibilizados por aula e trabalhos	
<i>Évaluations Semestre III AB</i>	52
<i>Évaluations Semestre III PL</i>	23
<i>Échelle_CECRL</i>	57
<i>Programme FR III</i>	41
<i>Hôtellerie_Tendances_Portraits</i>	53
<i>Annonces – (Dé)Construction</i>	64
<i>Questionnaire Ritz Paris</i>	11
<i>L'Hôtellerie au Portugal Diaporamas</i>	55
<i>Biographies – travaux de la classe</i>	38
<i>Hôtellerie - exercice</i>	47
<i>Refuser une réservation</i>	-
Documentos agrupados - Dossiers (nocional)	
À Découvrir...	
<i>Métiers de l'Hôtellerie et du Tourisme – unités de travail</i>	117
<i>Hôtellerie_Définitions_Schéma</i>	71
<i>Point embauche</i>	89
<i>Point Grammaire</i>	275
<i>Forum Personnel</i>	171
<i>Forum Professionnel</i>	246
<i>Mystères au Grand Hôtel – lire et écouter</i>	279
Naviguez sur...	
<i>Hôtellerie-Restauration annonces à découvrir</i>	73
<i>Hôtel Ritz Paris</i>	67
<i>CV Europass</i>	40
<i>LinkedIn – Conseils pour l'entretien de recrutement</i>	51
<i>Optimisez votre profil LinkedIn</i>	14
<i>Profil Mathieu Leferrière (spécialiste linkedin)</i>	6
<i>Profil Philippe Fabry (tourisme)</i>	8
<i>Profil Colin Field (barman H. Ritz Paris)</i>	21
<i>Lettres gratuites</i>	17
<i>CV vidéo – exemples</i>	12
<i>CV vidéo – serveuse</i>	7
<i>Parlez-moi de vous - vidéo</i>	31
<i>Cinq minutes avant de parler de soin en entretien d'embauche : à découvrir</i>	43

<i>Parlez-moi de vous : répondre à la question</i>	48
<i>Simulation d'entretien de recrutement</i>	10
<i>Simulation 2 – Entretien (canal éducatif)</i>	4
<i>Hamburger Hemingway</i>	11
Espace Devoirs	
<i>Devoir 1 - Profils</i>	218
<i>Devoir 2 – Si j'étais un(e) professionnel(e) de l'hôtellerie</i>	269
<i>Devoir 3 – PPt (dé)construction de l'annonce</i>	197
<i>Devoir 4 – CV Europass</i>	330
<i>Devoir 5 – Hôtellerie au Portugal</i>	151
<i>Devoir 6 - Biographie</i>	118
Espace Projets	
<i>Orientations</i>	61
<i>Projets (remise)</i>	55

Quadro 9. Registo de atividades na Plataforma Moodle: número de acessos/visualizações.

Ao observarmos o registo geral das atividades da UC na plataforma *Moodle*, podemos constatar que, num universo de 43 participantes no espaço *Moodle* de Francês III, apenas 1 documento não foi consultado: *Refuser une réservation*. Tratando-se de um documento disponibilizado no final do semestre, e sobre o qual não chegou a ser desenvolvida qualquer atividade, optámos pela sua não inclusão na análise dos dados ainda que, desta constatação, possamos inferir que os alunos não demonstraram intenções de antecipação na consulta dos documentos, restringindo o seu acesso apenas aos documentos sugeridos em aula pela docente, ou na sequência de uma orientação de trabalho.

O nº de consultas dos **documentos individuais** variou entre 11 acessos, referentes a um questionário de orientação de exploração do site do Hotel *Ritz Paris* e 64 acessos, correspondentes aos trabalhos de equipa realizados pelos alunos e apresentados em aula, referentes à *(Dé)Construction de L'annonce*. O documento da escala do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, importante para a construção do CV na rubrica correspondente à autoavaliação linguística, foi consultado 57 vezes. Quanto ao documento *Hôtels de Paris*, foi consultado 46 vezes, dado ser um documento com exercícios práticos a trabalhar em aula. Por sua vez, o Programa da disciplina foi consultado 41 vezes, provavelmente com o objetivo de proceder ao seu carregamento nos computadores individuais.

No entanto, no geral, o nº de consultas revelou-se inferior ao nº de alunos, o que nos leva a assumir que, em alguns dos casos referidos, nem todos os alunos tenham considerado o prolongamento da aula no espaço e no tempo.

No que se refere aos **dossiers** disponibilizados no espaço *À Découvrir (docs variés, grammaire, forums...)*, onde foram disponibilizados documentos de descoberta e que permitiam aos alunos projetar as suas aprendizagens para além da plataforma de aprendizagem, agrupámo-los por categorias para proceder à sua análise:

- (A) Trabalhos da turma apresentados em aula e disponibilizados para consulta;
- (B) Documentos de suporte para trabalho em aula e autónomo;
- (C) Sites vários para consulta e descoberta;
- (D) Fóruns.

Relativamente à categoria (A), o dossier mais consultado foi *Annonces – (dé)construction*, com 64 visionamentos, seguido de *L’Hôtellerie au Portugal_Diaporamas*, com 54 consultas, e finalmente *Biographies*, com apenas 37 visionamentos. Estes dossiers incluíam trabalhos realizados pelos alunos e apresentados e discutidos em aula. A incidência de visionamentos poderá estar relacionada com o facto de alguns dos documentos serem disponibilizados antecipadamente, para que os outros grupos os pudessem consultar antes da apresentação e discussão.

Já no que se refere à categoria (B), o documento mais visionado foi o dossier *Grammaire*, com 27 consultas, num universo de 7 documentos diferentes. O segundo conjunto de materiais mais visionado, com 212 consultas, foi o único dossier de consulta opcional *Mystères au Grand Hôtel*⁵⁸ – *Lire et écouter*. Apresentado em formato áudio e escrito, com imagens, propostas de atividades estruturais e pesquisa complementar em sites diversos, o documento narrava a experiência de estágio de uma jovem num hotel suíço, sob a forma de um conto policial adaptado ao nível linguístico A2 do QECRL. De acordo com a tipologia textual da Portaria nº 1188/2004 que regulamenta a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, e que assumimos aqui como referências (Cap. 5.1.), este conto de estrutura essencialmente narrativa permitiu aos alunos o contacto com elementos textuais onde predominam as noções de tempo e espaço que acompanham o desenvolvimento dos factos. No entanto, sendo uma obra de *lecture facile* orientada para alunos de nível A2 do QECRL, o léxico específico era acessível, e as estruturas semântico-gramaticais utilizadas incidiam essencialmente nos tempos do presente e do passado (*imparfait e passé composé*) do indicativo, com recurso a advérbios de tempo, tais como *avant, après, durant, ce matin, le lendemain, le soir de la fête*, etc.

⁵⁸ Bertrand, M.C; Guilmaut, S. (2006). *Mystères au Grand Hôtel*. Lire et s’entraîner, Niveau A2. Gênes: CIDEB. Livro com atividades integradas de exploração e compreensão da leitura. Trata-se de um conto em suporte escrito e áudio, nível A2, disponibilizado apenas para os alunos que pretendessem complementar o seu trabalho autónomo com uma leitura integral. A disponibilização deste material foi realizada em formato Fórum, a única forma de disponibilizar os ficheiros áudio devido ao formato de gravação e a problemas de incompatibilidade com o formato dos ficheiros Moodle.

Tal como referimos acima, e apesar de não ser de consulta obrigatória, o conto disponibilizado foi um documento bastante consultado, o que nos leva a supor que os alunos sentem necessidade de aceder a documentos de estrutura narrativa semelhantes àqueles a que vinham habituados do secundário, como referência. Esta constatação leva-nos a concluir que, na proposta de um novo programa de base multimodal, deveremos incluir outros documentos semelhantes, com propostas de exploração multimodal, mas correspondentes a níveis mais avançados do QECRL, de forma a expor os aprendentes a estruturas mais complexas de noção de espaço e tempo, nomeadamente com utilização do condicional, de forma a ir ao encontro do que se pretendia com este projeto, como o trabalho à volta da condição e hipótese: *si... imparfait... conditionnel, si... présent... futur*, por exemplo.

O dossier *Point Embauche* registou 86 visualizações, seguido do dossier *Hôtellerie_définitions_schéma*, com documentos de suporte para trabalhar em aula e autonomamente, que apresenta 70 consultas. Tendo em conta os 4 documentos disponíveis e o universo de 43 participantes neste espaço *Moodle*, facilmente se compreende que alguns alunos acederam ao dossier em momentos diferentes, para consulta ou impressão dos documentos, e não especificamente para trabalho na plataforma. Conclui-se que muitos dos acessos feitos e contabilizados se resumem ao carregamento dos documentos em momentos diferentes, pelo que a proposta de atividades interativas e que exigissem maior desenvolvimento do trabalho na própria plataforma, incluindo a saída para outros espaços, daria uma perspetiva diferente a esta ferramenta e iria mais facilmente ao encontro da abordagem multimodal que se pretendia.

Na secção (C), correspondente ao espaço *Naviguez sur... annonces, profils, lettres de motivation, entretiens, curiosités*, foram disponibilizados vários sites de interesse sobre o tema *Recrutamento*, tais como anúncios, CV Europass, CV Vídeo, perfis LinkedIn, cartas de motivação, conselhos e simulações de entrevistas de emprego. O site mais consultado foi *Hôtellerie-Restaurant: annonces à découvrir*, com 73 visualizações, logo seguido do site *Hôtel Ritz Paris*, com 67 visualizações. Dentro dos sites respeitantes ao LinkedIn (5 sites), as consultas relativas ao Perfil LinkedIn variaram entre 50 visualizações, no caso do site *LinkedIn – exemple / Conseils pour l'Entretien de Recrutement* e 14 para *Optimisez votre profil LinkedIn*. Relativamente aos 3 exemplos de perfis LinkedIn apresentados, as consultas variaram entre 6 e 21, correspondendo o maior número de visualizações ao perfil LinkedIn de Colin Field, o conhecido *Barman* do *Hotel Ritz Paris*, estudado ao longo do semestre. É de notar que nenhum grupo apresentou perfil LinkedIn no Projeto final. O site onde são apresentados exemplos de cartas de motivação e resposta a anúncios de emprego ou estágio foi consultado apenas 17 vezes.

No que diz respeito aos sites onde se mostravam dois exemplos de CV vídeo, as consultas variaram entre 7 e 12. De referir que nenhum grupo optou por apresentar o CV em formato vídeo.

Permitimo-nos questionar-nos se a opção generalizada pela apresentação do CV Europass se deveu ao facto de ser o formato mais veiculado no mundo académico, juntamente com o Passaporte das Línguas, Suplemento ao Diploma, entre outros documentos disponibilizados pelo sistema de Bolonha, ou se a opção se baseou na maior facilidade de execução e possibilidade de ‘tradução’ para outras línguas de interesse profissional. Esta problemática leva-nos a levantar outras questões que consideramos pertinentes, e que se prendem com a triagem e seleção dos CV num processo de candidaturas a um estágio ou emprego. Em primeiro lugar, questionamo-nos sobre o facto de o CV *Europass* ser o formato preferencial para garantir o interesse da entidade selecionadora. A segunda questão prende-se com a forma como são analisados os CV ou Perfis Profissionais, que pode ser de carácter global ou analítico. Assim, somos levados a levantar uma terceira questão, que se prende com o percurso analítico, que poderá ser de ordem onomasiológica ou semasiológica. Esta problemática será novamente discutida no desenvolvimento deste trabalho, nomeadamente num estudo de eye tracking apresentado no capítulo 6, correspondente às Implicações.

No que diz respeito aos 3 sites disponibilizados com filmes curtos de aconselhamento e orientação para as entrevistas, houve algum interesse demonstrado⁵⁹, variando entre 22 – *Parlez-moi de vous* - e 40 visualizações – *Parlez-moi de vous – répondre à la question*. O site *5 minutes avant de parler de soi en entretien d'embauche* foi também consultado 30 vezes, revelando por parte dos alunos interesse e preocupação na preparação das entrevistas, com base em modelos disponíveis. Trabalhámos estes dados para verificar, a título de curiosidade, se as consultas feitas pelos alunos teriam sido independentes do seu papel na simulação das entrevistas, ou se o facto de desempenharem o papel de candidatos a um lugar de estágio na simulação da entrevista teria influenciado, de alguma forma, a consulta dos vídeos-modelo. Assim, procedemos ao levantamento desses dados na plataforma *Moodle* e construímos o Apêndice 2, confrontando os diferentes papéis desempenhados no projeto e o nº de visualizações. Pelo que pudemos observar, não houve diferenças significativas nas visualizações dos documentos, revelando não ter havido implicações entre estes dois fatores. Apresentamos, abaixo, o quadro-síntese, construído com base no Apêndice 2.

⁵⁹ Ainda que os dados tratados sejam normalmente os totais, para esta análise considerámos apenas os dados referentes aos participantes no projeto final, e não todos os alunos da turma.

INFORMANTES	<i>Parlez-moi de vous Vidéo</i>	<i>Cinq minutes avant de parler de soi...</i>	<i>Parlez-moi de vous Question</i>
Candidatos (19)	10	16	19
Recrutadores (15)	12	14	21

Quadro 10. Quadro-síntese do Apêndice 2 – Visualizações dos vídeos-exemplo com orientações de procedimentos para a preparação e entrevista de seleção para um posto de trabalho/estágio.

Relativamente às simulações de entrevistas, os dois sites disponibilizados foram consultados apenas 4 e 10 vezes, respetivamente. No que diz respeito ao site de curiosidade *Hamburger Hemingway*, disponibilizado pelo facto de o célebre escritor Hemingway, cliente fiel do hotel Ritz Paris, ter criado a sua própria receita de hamburger, foi consultado apenas 11 vezes. Esta era uma das personagens propostas para a realização da Biografia a apresentar em aula. A ideia de cativar os alunos para a consulta e utilização de outro tipo de documentação recorrendo à exemplificação, no caso das simulações, ou da anedotização, no caso do *Hamburger Hemingway*, uma das categorias da mediatização utilizada para atrair a atenção do público, como referido em 4.1., e que neste caso pretendia atrair o interesse e a curiosidade dos alunos, não apresentou visionamentos significativos, revelando pouca relevância pedagógica.

Apresentamos, por fim, os dados referentes aos dois fóruns criados: *Forum Professionnel*, criado como espaço de trabalho e partilha de assuntos mais diretamente relacionados com questões profissionais, e o *Forum Personnel*, um espaço destinado à partilha de assuntos de interesse geral, tais como cultura, música, cinema e outros interesses. O Fórum Profissional foi consultado 244 vezes e o Fórum Pessoal foi consultado 170 vezes, contrariamente às nossas expectativas. Consideramos que esse registo significativo de consultas do *Forum Professionnel* poderá dever-se ao facto de existir uma atividade de participação obrigatória inserida no Fórum. A fraca adesão ao *Forum Personnel*, concebido como espaço de partilha mais descontraída e informal, revela-nos que os alunos não o consideram de facto um espaço informal de aprendizagens, reforçando o fosso pré-estabelecido entre o escolar e o extra-escolar. O facto de os alunos não utilizarem facilmente o espaço informal para comunicarem, leva-nos a especular que o ‘fantasma’ do contrato escolar, subjacente às atividades desenvolvidas na sequência de uma proposta feita pelo docente, possa estar na base dessa ausência de participação.

Na linha de investigação de Jacquinet (1997) que apresentámos no subcapítulo 1.1. correspondente à Contextualização do estudo, permitimo-nos concluir que, apesar da

característica supostamente interativa da plataforma, os estudantes não a utilizaram para comunicação informal, como se pretendia. Esta constatação vem reforçar a ideia de que o papel do docente como mediador dessas interações é fundamental, ainda que em parceria com os instrumentos interativos. No entanto, a reduzida intervenção e interação da docente no fórum interessante (*Forum Personnel*) foi intencional, tendo como objetivo minimizar a carga institucional que a presença da docente poderia transportar para um espaço de partilha e interação dos alunos que se pretendia informal, tal como referimos no Capítulo 3, no ponto correspondente aos Instrumentos Metodológicos.

No que diz respeito aos referenciais tempo e espaço na utilização da Plataforma, identifica-se continuidade da consulta de alguns documentos, mesmo depois da conclusão do semestre, nomeadamente no que diz respeito aos trabalhos de grupo apresentados durante o semestre, e disponibilizados para consulta, e ainda de documentos de consulta e trabalho, indiciando uma continuação no tempo depois do espaço. Já no que diz respeito à consulta de links, não se identifica qualquer atividade depois do final do semestre, pelo que poderemos dizer que assistimos a uma continuação no tempo, mas não no espaço, dado que os alunos não utilizaram a Plataforma para continuarem a ‘sair’ do espaço aula. Esta constatação leva-nos a pensar que o *Moodle* poderá ter sido assumido meramente como um espaço de aula, daí não ter havido predisposição dos alunos para a ‘saída’ do espaço aula através da Plataforma.

5.2.2. Questionários de avaliação do semestre: descrição e análise dos dados

Após a análise dos dados da utilização da Plataforma, e na sequência do levantamento de algumas hipóteses que pudessem explicar esses dados, procurámos conhecer, através de questionários, as representações dos alunos sobre a SPAAM implementada e os usos que fazem da plataforma *Moodle*. Para isso, e tal como referimos no capítulo referente ao Enquadramento Metodológico, no ponto 3.1.2.3, construímos e aplicámos um questionário (apêndice 2) aos dois grupos de trabalho.

O questionário foi construído e organizado com base nas competências transversais visadas no DL 74/2006, pelo que a análise dos dados foi organizada em seis grupos, correspondendo à estrutura dos próprios questionários: I - Autonomia; II - Comunicação, III - Operações Cognitivas, IV – Metodologias; V- Usabilidade da Plataforma e VI - Avaliação da UC. Num universo de 35 informantes, obtivemos os resultados que constam no Apêndice 3, e que apresentamos nos pontos seguintes sob a forma de gráfico.

5.2.2.1. Grupo I - Autonomia

Quando questionados quanto ao nº de horas dedicadas à disciplina, e tendo em conta que, das 90 horas totais atribuídas à UC, apenas 30 horas são letivas, 60% dos informantes (21) considerou ter ocupado entre 10 e 20 horas no estudo autónomo da UC de Fr III. Apenas 5,7% (2) admitiu ter dedicado mais de 30 horas e 17% (6) refere ter dedicado entre 20 e 30h, tendo a mesma percentagem ocupado menos de 10 horas com esta UC.

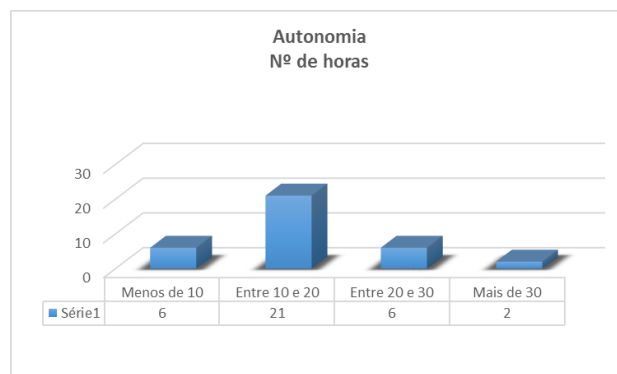


Gráfico 2. Número de horas de trabalho em autonomia.

No que diz respeito às outras UC de língua (com o mesmo nº de créditos), cerca de 54% (19) diz ter trabalhado menos horas, 34% (12) considera ter trabalhado um nº de horas equivalente e apenas 4 informantes (11,4%) afirmam ter trabalhados mais horas.

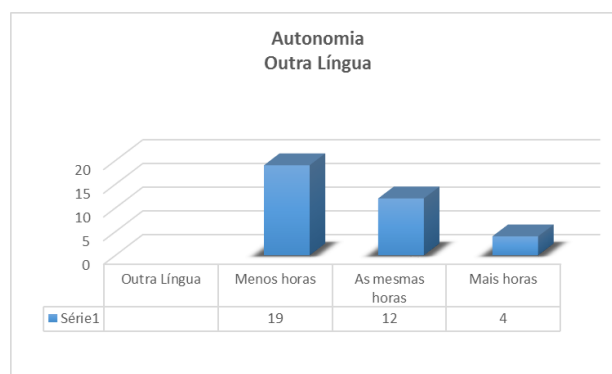


Gráfico 3. Número de horas de trabalho em outras línguas.

Foi ainda colocada a mesma questão comparativa com uma UC não linguística e com o mesmo nº de créditos, considerada pelos alunos como bastante trabalhosa para o nº de créditos atribuídos. No entanto, apenas os alunos que já estão no 3º ano frequentaram esta UC no 2º (consequentemente alunos repetentes na UC de língua, alunos com pedido de mudança de língua no 2º ano ou ainda alunos que fizeram a disciplina adiantada). Por este facto, apenas 21 informantes responderam à questão. Dos 21 informantes que responderam, 38,1% (8) afirma

ter trabalhado as mesmas horas que na UC de FR III; a mesma percentagem afirma ter trabalhado menos horas e 23,8 (5) % considera ter trabalhado mais horas.

Relativamente à autoavaliação do grau de autonomia, 54,3% (19) integra-se na categoria *autónomo(a)*, 40% (14) autoavalia-se na categoria de *pouco autónomo* e apenas 2 informantes (5,7%) assumem não ser *nada autónomos*.

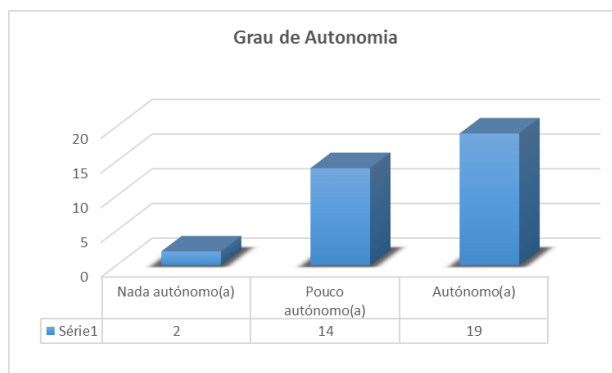


Gráfico 4. Grau de autonomia.

Quando questionados sobre a contribuição da UC FR III na evolução da sua autonomia, 60% (21) considera que a UC contribuiu para a aquisição e desenvolvimento de alguns hábitos de trabalho autónomo, 28,6% (10) considera ter-se tornado muito mais autónomo e apenas 11,4% (4) dos informantes refere não ter havido qualquer alteração.

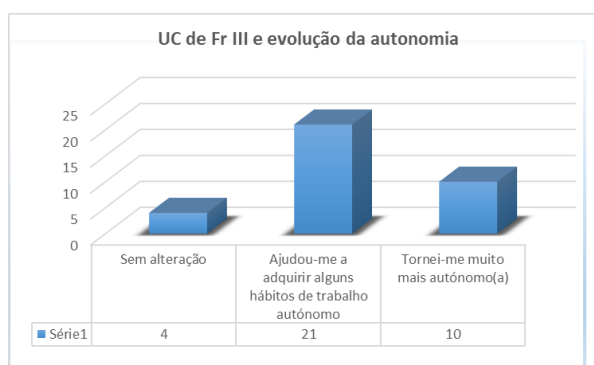


Gráfico 5. Evolução da autonomia após a frequência da UC de Fr III.

A questão relacionada com a capacidade de continuação de aprendizagem da língua em autonomia revelou que a maioria, 85,7% (30) se sente capaz de continuar essas aprendizagens, e apenas 5 informantes (14,3%) se sentem incapazes de dar seguimento a essas aprendizagens sem orientação.

Síntese: Pelos dados dos questionários analisados, poderemos inferir que, das 84 horas de trabalho previstas para a UC de Fr III, não há ainda por parte dos alunos uma gestão consciente das horas de trabalho para além das 30 horas letivas que fazem parte do Plano de

Estudos do Curso de Direção e Gestão Hoteleira (cf. anexo 1)⁶⁰. As restantes *Horas de Contacto* e *Outras horas*, num total de 54 horas, deveriam, segundo Bolonha, ser utilizadas em atividades individuais e de grupo, trabalho de projeto, sessões tutoriais e, essencialmente, trabalho autónomo dedicado à Unidade de Crédito (UC) de Fr III. Assim, e ainda que o tempo dedicado à UC de Fr III se situe maioritariamente entre as 10 e as 20 horas, traduzindo-se apesar de tudo em tempo superior ao dedicado à outra língua estrangeira, uma percentagem de 22,7% dos estudantes afirma ter dedicado mais de 20 horas ao trabalho desta disciplina. Para além disso, a SPAAM contribuiu, segundo os inquiridos, para um incremento generalizado da autonomia individual dos estudantes, mesmo para os que já se consideravam autónomos, e para o aumento da sua capacidade na continuação das aprendizagens.

5.2.2.2. Grupo II - Comunicação

Sendo a competência comunicativa um dos elementos do conjunto das competências essenciais à prática profissional, e um dos pontos fulcrais deste projeto, foram desenvolvidas ao longo do semestre uma série de atividades com o objetivo de levar os alunos a implementar e desenvolver essa competência, nomeadamente através da construção de documentos e situações de cariz profissional, recolha e interpretação de informação para apresentação a públicos diferenciados e práticas de argumentação. Assim, no item referente à *Competência Comunicativa em Francês*, 45% (16) considera *ter ainda alguma dificuldade, apesar de se considerar capaz de comunicar*; 34,3% (12) *consegue comunicar, mas com muita dificuldade*; 11,4% (4) *comunica facilmente* e apenas 8,6% (3) diz *compreender, mas não conseguir expressar-se*. Nesta categoria, nenhum informante considerou não ser capaz de comunicar.

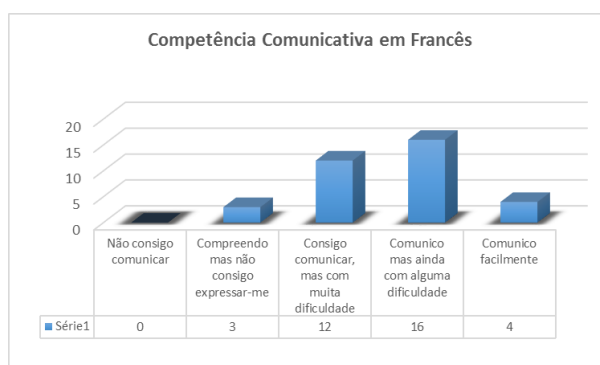


Gráfico 6. Autoavaliação da competência comunicativa na UC de Fr III.

⁶⁰ Das 84 horas totais previstas, 54 h são de contacto, das quais 30 são letivas e as restantes poderão fazer parte de horas utilizadas em visitas de estudo, tutorias individuais ou de grupo, ou outras atividades (84h-54h).

No que diz respeito à **aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações profissionais**, 54,3% (19) assume *ser capaz de o fazer, ainda que com alguma dificuldade*; 31,4% (11) respondeu *afirmativamente*, sem restrições; 8,6% (3) considera fazê-lo *facilmente* e apenas 2,9% (1) assume fazê-lo *com muita dificuldade*, igualando a percentagem de informantes que se considera *incapaz* de o fazer (2,9%).

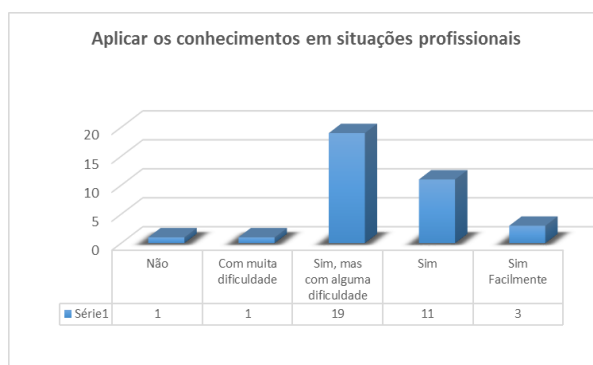


Gráfico 7. Autoavaliação da competência comunicativa na UC de Fr III.

Uma percentagem significativa de 57,1% (20) sente-se capaz de construir um **anúncio**; 22,9% (8) assume *ser capaz, apesar de sentir ainda alguma dificuldade*; 20% (7) fá-lo *facilmente* e não se obtiveram respostas negativas ou mesmo reveladoras de muita dificuldade.



Gráfico 8. Autoavaliação da capacidade na construção de um anúncio de proposta de emprego.

No que diz respeito à construção de um **CV**, os resultados aproximam-se do item *Construção de um anúncio*: 57% (20) respondeu *afirmativamente*; 17,1% (6) considera *ser capaz, apesar de apresentar ainda alguma dificuldade*, igualada pela percentagem de alunos que consideram fazê-lo *facilmente*. Contrariamente ao item anterior, 8,6% (3) revela ainda sentir *muitas dificuldades* nesta atividade. Não foram apresentadas respostas negativas.

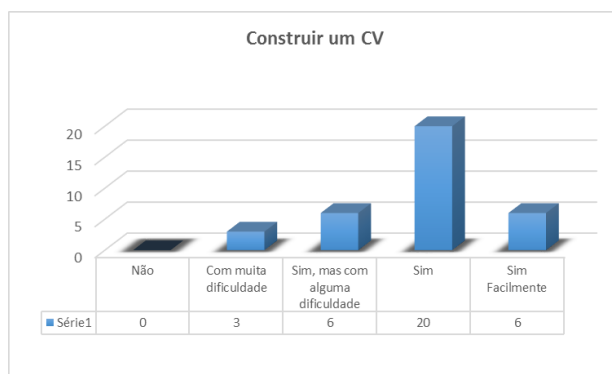


Gráfico 9. Autoavaliação da capacidade na construção de um CV.

Quanto à facilidade em **apresentar-se pessoal e profissionalmente**, uma percentagem bastante significativa de 71,4% (25) considera *conseguir fazê-lo*; 22,9% (8) fá-lo com *alguma dificuldade*, e apenas 2,9% (1) refere fazê-lo *facilmente*, percentagem igualada na categoria *sim, mas com muita dificuldade*. Uma vez mais, não se obtiveram respostas negativas.



Gráfico 10. Autoavaliação da capacidade de se apresentar pessoal e profissionalmente.

Dos 35 informantes, 51,4% (18) pensa conseguir participar numa **entrevista de recrutamento**, apesar de sentir ainda *algumas dificuldades*; 34,3% (12) assume conseguir participar, sem apresentar condicionantes e apenas 5,7% (2) pensa poder participar *facilmente*, percentagem igualada pelo nº de informantes que pensam que o farão, ainda que *com muita dificuldade*. No entanto, 2,9%, correspondente a 1 informante, considera *não conseguir* ainda participar numa entrevista de recrutamento.

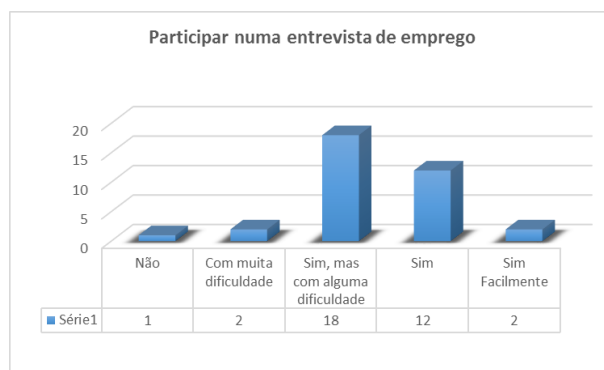


Gráfico 11. Autoavaliação da capacidade de participar numa entrevista de emprego.

Quanto à capacidade de **completar a informação apresentada no CV** de forma a **convencer** o recrutador, 51,4% (18) considera *conseguir* fazê-lo; 37,1% (13) pode fazê-lo, mas *com alguma dificuldade*; 5,7% (2) fá-lo *com muita dificuldade* e apenas 2,9% (1) considera conseguir fazê-lo *facilmente*, percentagem igualada na única resposta *negativa* (1).



Gráfico 12. Autoavaliação da capacidade de completar informação, convencer o recrutador.

No que diz respeito à **recolha generalizada de informação**, 54,3% (19) *consegue* fazê-lo; 37,1% (13) fá-lo, mas *com alguma dificuldade*. Nenhum informante assumiu ter sentido muita dificuldade e, curiosamente, foi identificada uma resposta negativa, o que se traduz num caso de insucesso na tarefa de recolha de informação.

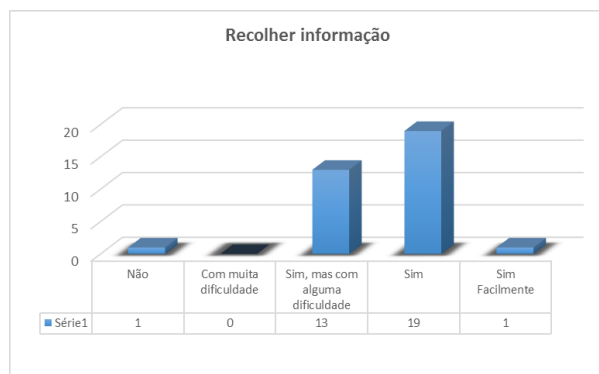


Gráfico 13. Autoavaliação da capacidade de recolher informação.

Relativamente às atividades de **apresentação de pequenos trabalhos ao longo do semestre**, e no que se refere à **seleção e interpretação da informação**, 51,4% (18) *foi capaz de o fazer*; 28,6% (10) *fê-lo*, apesar de sentir *alguma dificuldade*, e apenas 20% (7) considera tê-lo feito *facilmente*. **Nota:** uma vez que nenhum informante considera ter sido incapaz de seleccionar e interpretar informação, a resposta negativa na categoria anterior (recolher informação) revela-se incoerente.

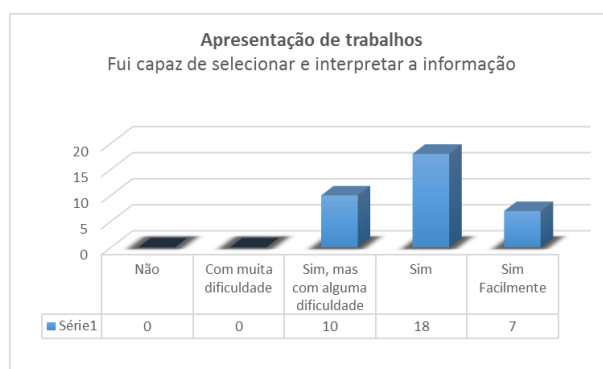


Gráfico 14. Autoavaliação da capacidade de apresentação de trabalhos (*selecionar e interpretar informação*).

Quanto à capacidade de **comunicar a informação organizada aos colegas** da turma, 48,6% (17) assumiu *não ter tido dificuldade*; 34,3% (12) *fê-lo* com *alguma dificuldade*; 11,4% (4) *fê-lo facilmente* e apenas 5,7% (2) revelou ter tido *muita dificuldade*. Não houve respostas negativas.

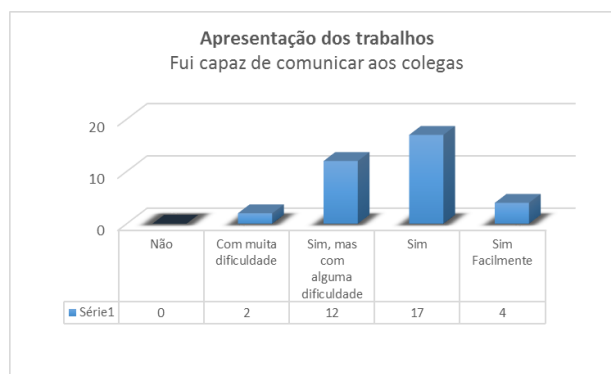


Gráfico 15. Autoavaliação da capacidade de apresentação de trabalhos (comunicar aos colegas).

Ainda na secção relativa à comunicação da informação, foi perguntado aos alunos se consideravam ter conseguido **desenvolver outras aprendizagens**, para além dos conteúdos em estudo: 74% (26) respondeu afirmativamente e 25,7% (9) respondeu negativamente, sugerindo que 1/3 do grupo não atingiu um dos objetivos principais deste estudo.

Síntese: Apesar das diferentes atividades desenvolvidas ao longo do semestre com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, uma percentagem significativa assume ter ainda dificuldade em comunicar na língua estrangeira e em aplicar os conhecimentos adquiridos em situações profissionais. A situação de comunicação em que se sentem mais confortáveis relaciona-se com a apresentação pessoal e profissional, um dos aspetos que caracteriza o nível A2, correspondente ao nível que se espera dos alunos no final do semestre. Uma percentagem significativa assumiu ter desenvolvido outras aprendizagens, o que vai ao encontro dos objetivos iniciais deste estudo.

5.2.2.3. Grupo III – Operações Cognitivas

Na categoria **Operações Cognitivas**, os informantes foram questionados relativamente às suas capacidades de realização das seguintes operações: *ouvir, apresentar, analisar, interpretar, descrever, relacionar, definir, comparar, questionar, situar, propor, situar e argumentar*:

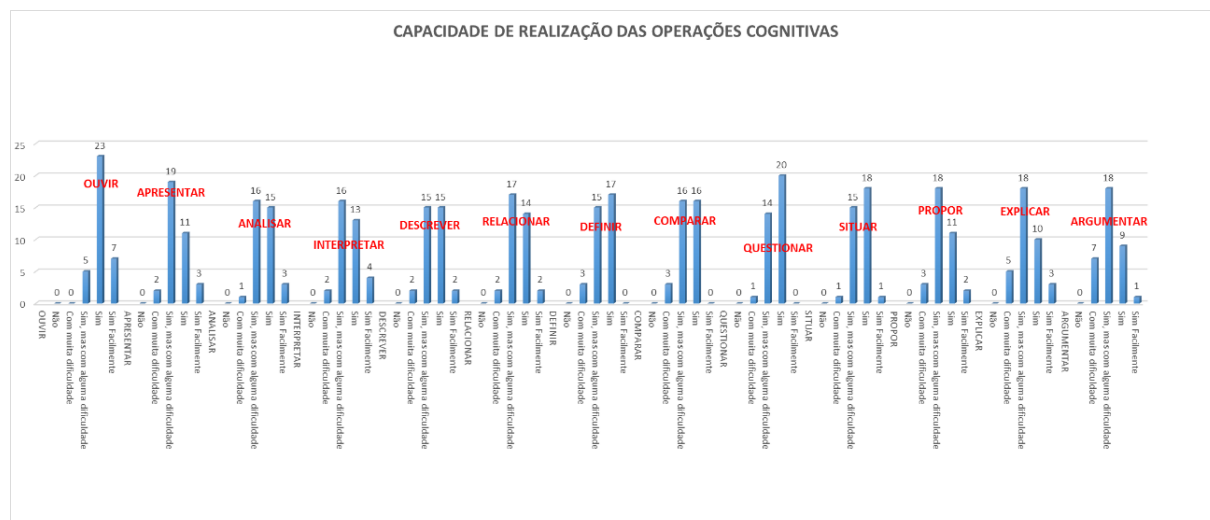


Gráfico 16. Operações cognitivas.

Como se pode observar no Gráfico 16 acima apresentado, as respostas oscilaram essencialmente entre as opções intermédias *sim* e *sim mas com alguma dificuldade*. Respostas extremas como *não*, *com muita dificuldade*, ou ainda *sim facilmente*, apresentaram menor incidência, sendo por vezes mesmo inexistentes, nomeadamente na opção *não*. Em categorias como *apresentar*, *analisar*, *interpretar*, *descrever*, *relacionar*, *definir*, *comparar*, *situar*, *propor*, *explicar* e *argumentar* a resposta *sim*, *com algumas dificuldades* oscila entre os 40% e os 57,1%, apresentando, na sua maioria, valores superiores à percentagem associada à resposta *sim*, à exceção de *situar*, *questionar* e *definir*, onde a resposta *sim* é superior à opção *sim mas com alguma dificuldade*. No que diz respeito às categorias *descrever* e *comparar*, as duas escolhas apresentam percentagens iguais. Apenas na questão referente à operação cognitiva *ouvir* se identificou uma maioria significativa na resposta *sim* 65,7 % (23). As restantes respostas distribuem-se quase uniformemente entre *sim facilmente*, com 20% (7) e *sim com alguma dificuldade*, com 14,3% (5).

Do universo total de informantes, 37,1% (13) considera ter mobilizado ao longo do semestre *todas* as operações cognitivas enunciadas anteriormente e 60% (21) diz ter mobilizado apenas *algumas* dessas operações.

Síntese: Os dados analisados permitem-nos concluir que os estudantes consideram ter uma capacidade superior na utilização de operações cognitivas como ‘ouvir’, ‘questionar’, ‘situar’, que envolvem estruturas semântico-gramaticais mais simples. Em operações como: ‘apresentar’, ‘analisar’, ‘interpretar’, ‘relacionar’, ‘propor’, ‘explicar’ e ‘argumentar’, que exigem, na sua maioria, a utilização de estruturas semântico-gramaticais mais complexas, tais como a utilização do condicional e do conjuntivo, os estudantes consideraram sentir maior

dificuldade na sua utilização. O facto de a maioria dos informantes considerar ter mobilizado, ao longo do semestre, a maioria das operações cognitivas mencionadas nos questionários, e apenas 37,1 % afirmar que as usou na sua totalidade, leva-nos a assumir que não foram atingidos os objetivos pretendidos na implementação e desenvolvimento das atividades, havendo por isso necessidade de um reajuste da proposta metodológica para garantir uma efetiva mobilização das operações cognitivas visadas.

5.2.2.4. Grupo IV - Metodologias

Na primeira questão, referente à mudança de metodologia relativamente aos semestres anteriores, os informantes foram unânimes: todos (100%), sem exceção, sentiram essa diferença.

Na pergunta sobre o **tipo de atividades nas quais as aulas se tinham centrado** ao longo do semestre, os informantes podiam selecionar várias opções, pelo que esta série de dados será apresentada em termos de nº de respostas e não de percentagens. Assim, e analisando o gráfico correspondente a esta categoria, poderemos concluir que, na sua maioria, os alunos sentiram que as aulas se centraram em *situações de comunicação* (30 respostas), em *tarefas individuais e de grupo* (26 respostas), no *trabalho de Projeto* (23 respostas), imediatamente seguido de *pesquisa* (22 respostas). No que diz respeito à *gramática*, 19 alunos continuam a identificá-la como atividade privilegiada, seguida da *recolha de informação* (18 respostas). A resposta relativa a atividades centradas em *textos*, foi a menos identificada como atividade principal (14 respostas).

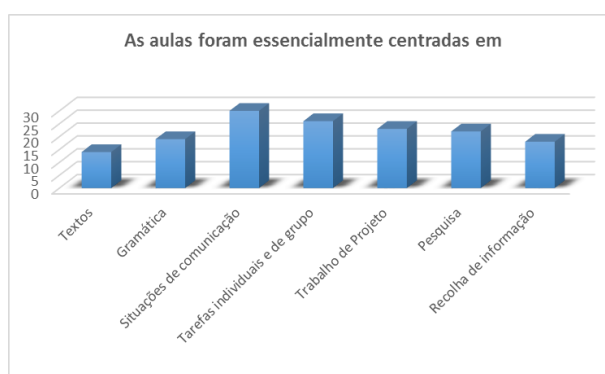


Gráfico 17. Tipologia de atividades em que se centraram as aulas.

Quando questionados relativamente à **perceção do que tinha sido o semestre**, em respostas de opção *sim/não*, 88,6% (31) considera *ter sido obrigado a pensar*; 94,3% (33) assume *ter comunicado com os colegas*; 71,4% (25) dos inquiridos notou *diferenças na utilização da Plataforma Moodle relativamente a outras disciplinas*; 85,7% (30) considera que *a Plataforma permitiu aos alunos ver e relacionar textos, imagens, vídeos e trabalhos*; 62,9 (22) dos informantes considera que *as aprendizagens se “prolongavam para além da sala de aula”*, percentagem igualada na questão *“saímos da sala quando desenvolvemos atividades em diferentes espaços e tempos”*. Relativamente às simulações, só 57,1% (20) sentiu que *as simulações quase os transportavam para a realidade*. Já no que diz respeito à *partilha de trabalhos através do Moodle e Google Drive*, 77,1% (27) responde *afirmativamente* e 80% (28) considera ter *desenvolvido competências gerais úteis para outras UC*.

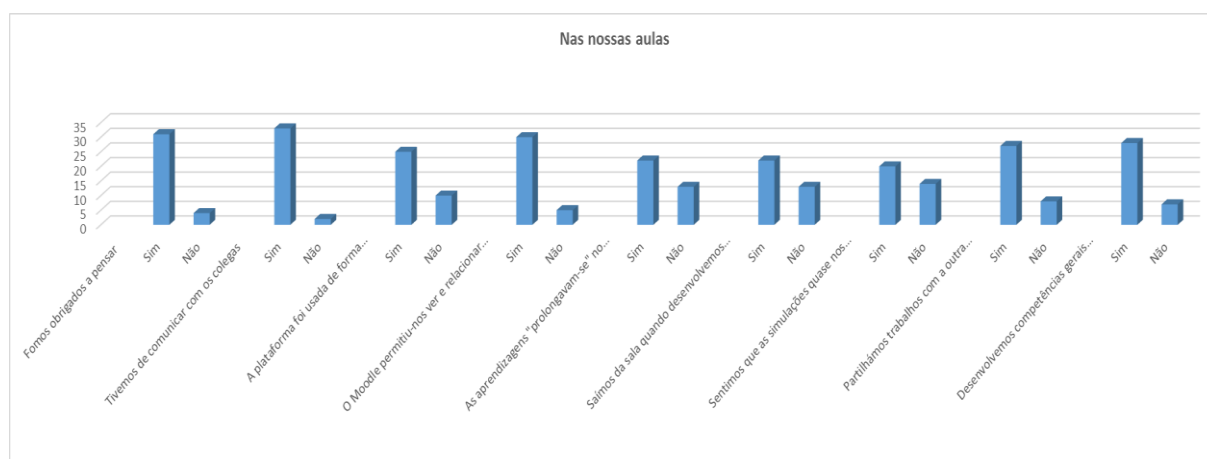


Gráfico 18. Avaliação do semestre.

Na questão sobre as **ferramentas utilizadas no processo de execução e partilha do trabalho**, a maioria refere o *PowerPoint* e o *email*, ambos com 82,9% (29) e o *vídeo*, com 77,1 % (27). O *Weetransfer* foi mencionado por 65,7% (23), o *Facebook* por 42,9% (15) e o *Skype* por 37,1 % (13). Na categoria *outras ferramentas*, foram referidos o *Moovie Maker* e o *Google Drive*. Já o *FaceTime*, foi mencionado apenas por um elemento, correspondendo a 2,9 %.

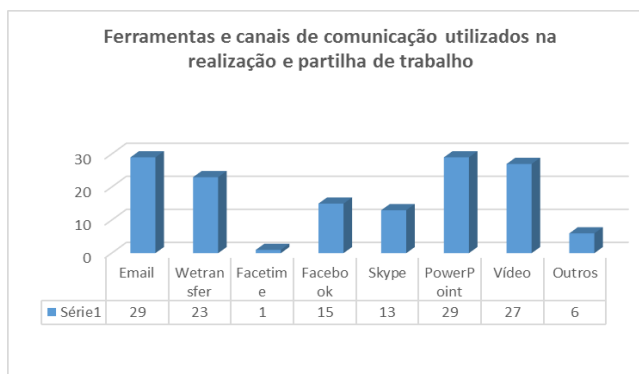


Gráfico 19. Ferramentas e canais de comunicação.

Na questão **O que pensa da Metodologia de execução, apresentação e discussão do Projeto Final**, 65,7% (23) considera-a *mais interessante* e apenas 31,4 % (11) considerou a metodologia *muito mais interessante*. Nenhum dos informantes mencionou preferir *o método tradicional* ou achar a metodologia *desinteressante*.

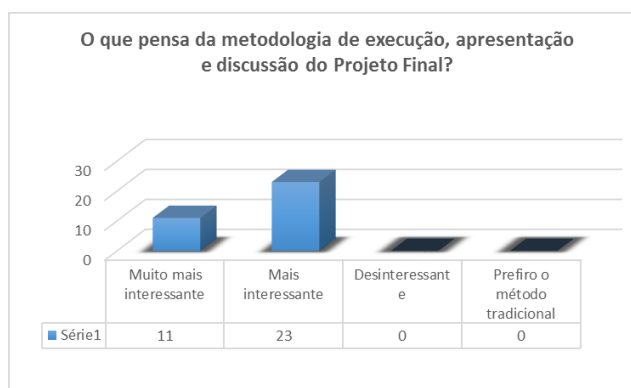


Gráfico 20. Avaliação das metodologias de execução.

Síntese: Os resultados acima apresentados revelam-nos um reconhecimento da mudança, quer relativamente à UC de Fr III, quer na comparação estabelecida com as outras UC do Plano de Estudos, motivado pela metodologia implementada e pelas estratégias definidas. O facto de a maioria dos informantes assumir que as atividades da aula incidiram maioritariamente em situações de comunicação, em tarefas, e no trabalho de Projeto e pesquisa, permite-nos compreender que o objetivo de transformar o espaço de trabalho num espaço de gestão polícrona, próprio ao trabalho de Projeto, permitiu uma gestão do trabalho mais dilatada no tempo, com enfoque nas relações interpessoais, na comunicação e na implicação dos intervenientes no processo, tal como perspetivámos na contextualização deste estudo (subcapítulo 1.1.). O facto de os estudantes sentirem que tinham *sido obrigados* a pensar e a comunicar com os colegas, vem igualmente corroborar a pertinência da metodologia de trabalho de Projeto no desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia, através do

prolongamento espaço-temporal das aprendizagens e da criação de espaços de aprendizagem multimodais.

Ainda que nem todos os informantes tenham experienciado o prolongamento das aprendizagens para além da sala de aula, a percentagem significativa de alunos que referem esse prolongamento no espaço e no tempo (62,9%) permite-nos sugerir que essa diferença de perspetiva poderá residir numa deficiente ou insuficiente utilização da plataforma pelos aprendentes. Perante a semelhança de percentagens de alunos que assumem ter *saído da aula* durante o desenvolvimento de atividades em diferentes espaços e tempos e a percentagem de alunos que se consideram autónomos, considerámos pertinente confirmar se haveria correspondência entre os mesmos. No entanto, apenas 10 dos informantes coincidem nas respostas dadas, o que não nos permite sustentar a ideia de que o sentimento de ausência de prolongamento no tempo e no espaço pudesse estar associada à falta de autonomia dos alunos. Colocaremos antes a hipótese de a leitura da questão ‘saída da aula’ ter sido assumida literalmente, e não no sentido metafórico que lhe estava subjacente.

Assumimos, no capítulo introdutório, que a implementação de tarefas e projetos permitiriam aos alunos prolongar as suas aprendizagens espacial e temporalmente, e que a criação de espaços de aprendizagem multimodais, através da integração de dispositivos pedagógicos de geração tecnológica mediante a mediação da docente, constituiriam condições fundamentais para a ativação da Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1978) e para o estreitamento entre as duas zonas (Ferrão Tavares, 2010; Filliettaz, 2011). No entanto, e apesar de uma percentagem significativa dos estudantes considerar que houve uma melhoria no seu grau de autonomia como consequência da nova abordagem metodológica, aparentemente o objetivo não foi ainda atingido, deixando espaço para ajustes a operar na proposta de um novo programa, quer no que diz respeito à gestão dos dispositivos tecnológicos, quer do ponto de vista do processo de ativação das operações cognitivas e discursivas.

Não deixa de ser interessante verificar que a tipologia de atividades na qual os estudantes consideram ter-se centrado a Unidade Curricular (UC), a *Comunicação*, foi precisamente o domínio no qual identificam maiores dificuldades, na secção II dos questionários, o que vem reforçar a ideia que apresentámos na síntese do ponto precedente, relativamente à pertinência das atividades e à necessidade de uma maior adequação das metodologias e materiais disponibilizados que garantam uma verdadeira atividade multimodal nas aprendizagens.

5.2.2.5. Grupo V - Plataforma

Questionados sobre o **nº de horas de trabalho no Moodle**, a maioria dos informantes, 74,3% (26) considera ter trabalhado na Plataforma *entre 5 e 10 horas*; 11,4% (4) afirma ter estado *entre 10 e 20 horas*; apenas 5,7% (2) esteve *entre 20 e 30 horas* e a mesma percentagem afirma não ter estado *nenhuma hora* no Moodle. No entanto, os informantes que referem não ter estado na Plataforma Moodle assumem, no ponto VI do questionário, ter consultado documentos disponíveis na Plataforma.

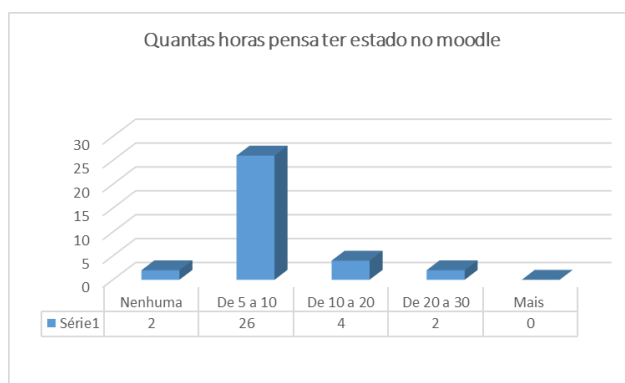


Gráfico 21. Tempo de trabalho no Moodle.

Na categoria de perguntas referente ao **tipo de consulta do Moodle**, eram possíveis várias escolhas, pelo que apresentaremos, à semelhança dos dados referentes ao tipo de aulas, o nº de respostas para cada item e não as percentagens. Quanto às **secções do Moodle mais consultadas**, identifica-se uma maior incidência na secção dedicada aos documentos de apoio disponíveis para consulta e exercícios, com 33 respostas, seguida dos separadores semanais, com 27 escolhas. Esta forte incidência de consulta nos documentos mais tradicionais e pelos documentos disponibilizados semanalmente é confirmada pelas estatísticas apresentadas no Moodle. Os trabalhos dos outros colegas foram visionados por 23 informantes; os Fóruns por 21, e os sites de pesquisa e descoberta por apenas 14.

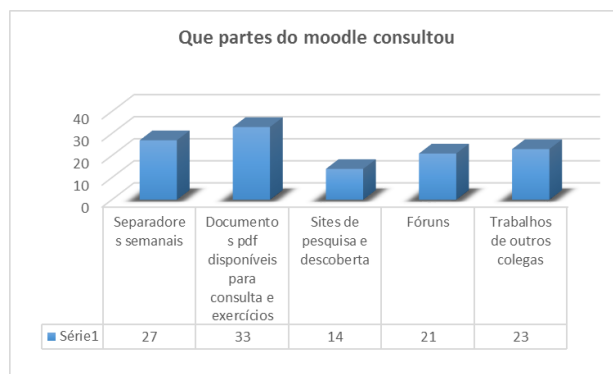


Gráfico 22. Secções do Moodle consultadas.

Quanto às participações nos **Fóruns**, foi notória a fraca adesão ao **Fórum Pessoal**, com uma maioria de 65,7% (23) de ausência total de participação; 31,4% (11) consultaram-no *entre 1 e 4 vezes*, e apenas 2,9% (1) consultou o Fórum *entre 5 e 10 vezes*.

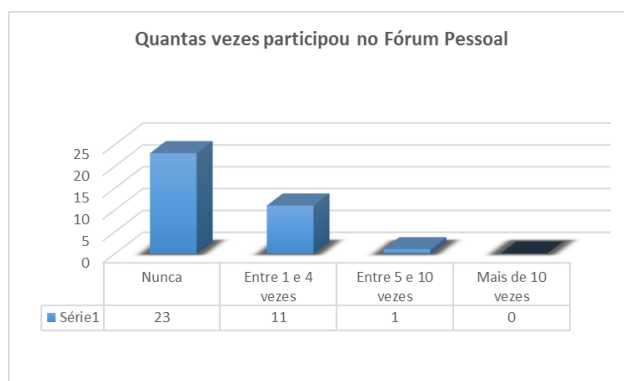


Gráfico 23. Participação no Fórum Pessoal.

No que se refere ao **Fórum Profissional**, a situação inverte-se: 65,7% (23) participou *entre 1 e 4 vezes*; 31,4% (11) *nunca participou* e apenas 2,9% (1) participou *entre 5 e 10 vezes*.

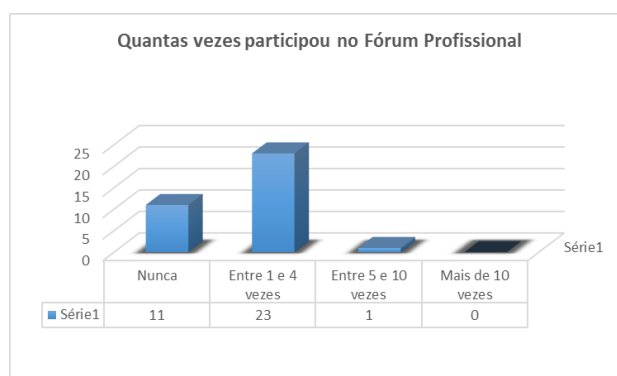


Gráfico 24. Participação no Fórum Profissional.

No que diz respeito à **consulta dos Projetos da outra turma** (turno contrário)⁶¹, 54,3% (19) afirma ter consultado e 45,7% (16) responde negativamente. É importante referir que, embora não tivesse sido imposta a consulta dos projetos da turma de turno contrário, essa partilha e descoberta foram fortemente incentivadas.

De entre os trabalhos desenvolvidos em aula e apresentados ao grupo, 60% (21) dos alunos refere ter consultado com maior incidência o trabalho intitulado *Système Hôtelier au Portugal*; apenas 28,6% (10) afirma ter consultado o trabalho *Annonces-Dé(construction)*, seguindo-se a atividade *Biographies*, que apenas 17,1% (6) dos informantes diz ter consultado. Do universo de 35 informantes, 12 dizem não ter consultado nenhum trabalho, perfazendo um total de 34,3%, o que se traduz numa percentagem significativa.

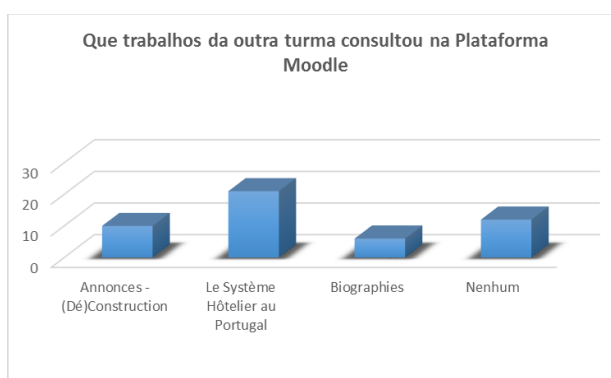


Gráfico 25. Avaliação da Plataforma.

Relativamente à avaliação da **utilização da Plataforma na UC de Fr III**, 48,6% (17) avaliou-a como *útil*; 37,1% (13) considerou-a *imprescindível* e apenas 14,3% (5) a avaliou como *pouco útil*. Não se obtiveram respostas na categoria *Desnecessária*.

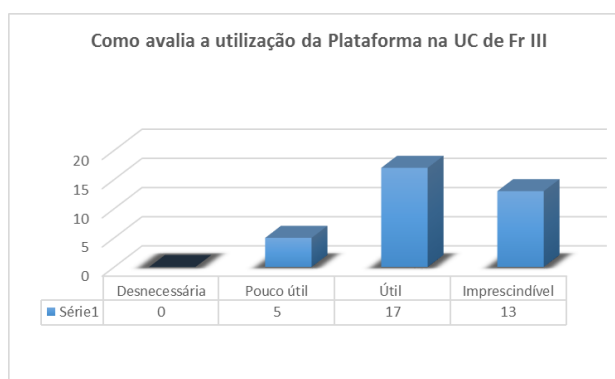


Gráfico 26. Avaliação da Plataforma.

⁶¹ Tal como foi já referido anteriormente, neste estudo participaram os dois grupos do Curso de Direção e Gestão Hoteleira que funcionam em turnos contrários: a turma do regime diurno e a turma do regime pós-laboral.

À pergunta **como se sentiu na Plataforma**, 45,7% (16) afirma ter tido *algumas dificuldades* na sua utilização; 37,1% (13) sentiu-se *confiante e seguro na sua utilização*; para 14,3% (5) a sua utilização tornou-se *indispensável* ao longo do semestre e apenas 2,9% (1) se sentiu *perdido(a)*.

Síntese: Ainda que a maioria dos estudantes considere que a sua permanência no *Moodle* oscilou entre 5 e 10 horas, dois dos informantes assumem nunca ter consultado a plataforma, o que revela incoerência na sua perceção do tipo de trabalho desenvolvido, já que os dados de utilização da plataforma *Moodle* provam o contrário e os próprios informantes admitem, no ponto seguinte do questionário, ter consultado algumas partes da plataforma, quer as secções de disponibilização de materiais e ferramentas de trabalho, quer os próprios fóruns de discussão. Todos os estudantes consultaram a plataforma em algum momento, independentemente do tipo de utilização. No entanto, pelo facto de muitas vezes se limitarem a fazer o descarregamento pontual dos documentos ou mesmo de receberem os documentos disponibilizados no *Moodle* através de outros colegas, levou os estudantes a não considerar esse tipo de acessos como ‘horas de permanência no *Moodle*. Esse sentimento de ausência de permanência poderá também estar relacionado com a falta de participação e de interação dos participantes e uma atitude essencialmente passiva relativamente à plataforma, assumindo-a como mero repositório de materiais e ferramentas.

Muitos alunos justificaram a sua curta permanência no *Moodle* pelo facto de acederem à plataforma unicamente para descarregar documentos e aceder a sites, uma vez que não há atividades interativas, como quiz e outras atividades a desenvolver dentro da Plataforma. É interessante perceber que, a partir do momento em que acedem a sites que os levam para fora da Plataforma, assumem já não estar no *Moodle*, o que se compreende, tendo em conta a deslocalização espacial.

Os dados revelam-nos uma evidente falta de interesse pelos trabalhos do grupo de turno contrário, e uma reduzida interação com o grupo do turno contrário, o que nos leva a compreender que a proposta, sem carácter obrigatório, de visionamento dos projetos da outra turma e publicação de comentários e levantamento de questões, terá de ser reformulada, de forma a promover uma maior comunicação entre os grupos.

A consulta de documentos incidiu essencialmente nos textos de tipologia mais tradicional, e os *Fóruns de discussão* não tiveram a adesão esperada. Apesar de haver um maior índice de participação no *Fórum Profissional* do que no *Fórum Pessoal*, pressupomos que tal facto se deva às diferenças de utilização existentes entre ambos. Tal como tivemos oportunidade

de explicar no capítulo referente às metodologias, no *Fórum Profissional*, no âmbito do *Demonstrativo*, os estudantes eram convidados a partilhar informação relacionada com o setor profissional do seu plano de estudos, sendo algumas dessas participações contabilizadas na avaliação final; no caso do *Fórum Pessoal*, no âmbito do *Interessante*, convidava a uma participação mais informal, de partilha de informação associada a curiosidades, cultura e lazer. Perante os dados de menor adesão ao espaço de participação mais informal, assumimos que tal facto se deva ao contrato de aprendizagem subjacente a este tipo de ferramentas de utilização comunicacional na tradição académica, na linha de Charaudeau (1993), tal como referimos em 4.4.

Relativamente a esta problemática, serão feitas propostas na discussão final deste trabalho, retomando a discussão da utilização da inserção das redes sociais no espaço académico, já aberta no capítulo 3 respeitante às metodologias. Há que ter em conta o fator ‘relação de pertença’ estabelecida com a plataforma *Moodle*, tendo em conta o contrato regulador de tradição académica que o condiciona, e com os outros espaços de partilha das redes sociais, para compreender as diferenças nas formas de utilização e participação dos intervenientes nos diferentes espaços.

No que diz respeito à utilização da Plataforma, e apesar de algumas dificuldades sentidas, os dados revelaram que a maioria dos informantes se sentiu confiante na sua utilização ao longo do semestre e considerou-a útil ou imprescindível, havendo apenas o registo de um estudante que se sentiu ‘perdido na Plataforma’. Convém referir que, dada a natureza etnográfica do estudo, toda a organização, estratégia de disponibilização e carácter das propostas apresentadas teve como base as opiniões e sugestões dos alunos, solicitadas ao longo da implementação da SPAAM, tendo sido reajustada e adaptada às expectativas dos estudantes, de forma a tornar ‘confortável’ o espaço de comunicação e aprendizagem para ambas as partes. No entanto, e mantendo o espaço dentro dos parâmetros de ‘conforto’ e ‘usabilidade’ desejáveis, consideramos que se mantém a necessidade de reformulação das metodologias utilizadas e das próprias ferramentas disponíveis na Plataforma.

Uma outra questão que deixamos em aberto, será a necessidade de uma avaliação da funcionalidade da versão da Plataforma em utilização na Instituição de Ensino, bem como uma prospeção das outras versões disponíveis. Será importante referir que, ainda que a decisão de escolha da versão desta plataforma nos seja totalmente alheia, não invalida que façamos uma proposta à instituição de ensino que envolva uma eventual substituição ou adequação de utilização da plataforma.

5.2.2.6. Grupo VI - Avaliação da UC

Com o objetivo de conhecer a avaliação desta UC por parte dos alunos, foram reunidas as várias categorias gerais que pretendemos estudar e colocadas perguntas sobre o tipo de aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do semestre, de resposta fechada *sim/não*. As respostas afirmativas foram bastante representativas, variando entre os 68,6% (24) e os 91,4% (32). A pergunta com maior nº de respostas afirmativas, correspondendo a 91,4% revela-nos que os alunos sentem ter aprendido, com esta UC, **a recolher, selecionar e interpretar informação**; 82,9% (29) considera ter **aprendido a aplicar os seus conhecimentos em situações profissionais**; 77,1% (27) afirma ter **aprendido a desenvolver a sua autonomia**; 68,6% (24) **aprendeu a dar opiniões e a resolver problemas na sua área de formação**; com menor percentagem, mas ainda com uma percentagem significativa, 62,9% (22) dos inquiridos aprendeu a **comunicar os seus conhecimentos a públicos especialistas e não especialistas**.

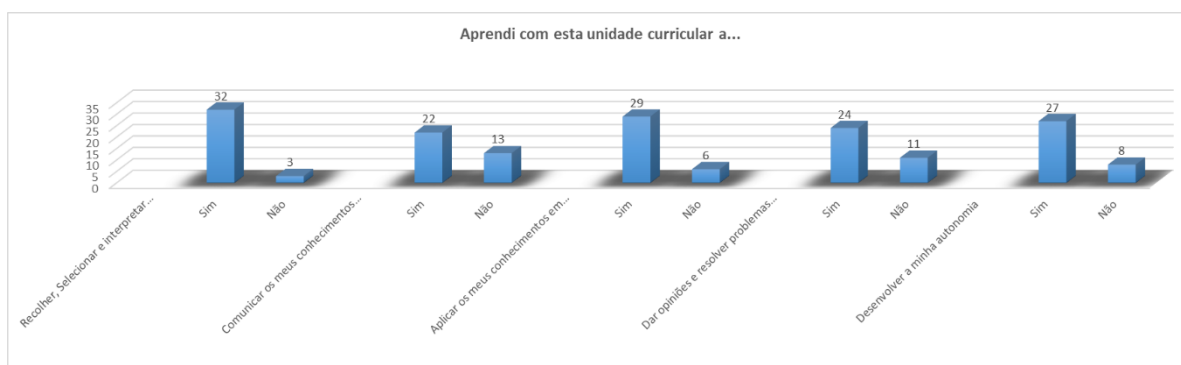


Gráfico 27. Aprendizagens realizadas.

Relativamente ao ritmo das aprendizagens, pouco mais de metade, correspondente a 57,1% (20) considera **ter evoluído ao mesmo ritmo** e apenas 40% (14) afirma **ter evoluído mais rapidamente**. Não houve respostas indicadoras de ausência de evolução, no entanto, um dos informantes não respondeu à questão.

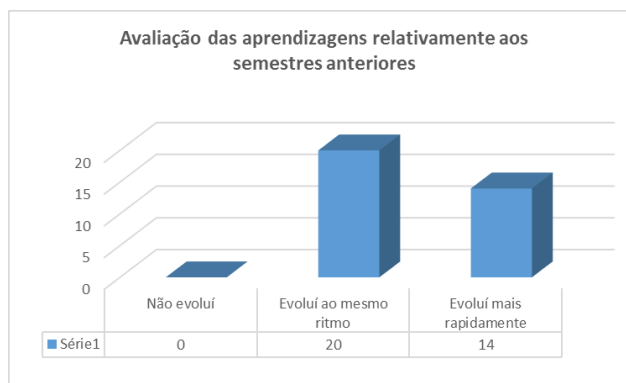


Gráfico 28. Autoavaliação da evolução das aprendizagens.

Foram pedidas três palavras que pudessem caracterizar a UC de Fr III. As palavras propostas foram bastante variadas, oscilando entre adjetivos e nomes, no entanto, foi notória uma incidência forte na escolha dos adjetivos *trabalhosa*, *útil* e *diferente*. Quatro dos informantes não responderam a esta questão e 3 sugeriram apenas uma ou duas palavras. Apresenta-se abaixo a nuvem correspondente: a dimensão de cada palavra representa a sua incidência nas escolhas e a sua relação com as restantes.



Quadro 11. Adjetivos utilizados para caracterizar a UC Fr III.

Síntese: Tendo em conta os resultados obtidos para as questões colocadas sobre as aprendizagens realizadas na UC de Fr III, que refletiam as competências transversais expressas no DL 74/2006, o decreto que regulamenta o grau do jovem licenciado, e sendo o contributo para o desenvolvimento dessas competências um dos principais objetivos deste estudo, podemos concluir que, na generalidade, os estudantes consideram ter havido um contributo expresso da UC, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências associadas à comunicação e autonomia. No entanto, e de acordo com as respostas apresentadas relativamente à evolução das aprendizagens, a mudança metodológica relativamente ao

semestre anterior não parece ter refletido uma alteração de ritmo para todo o grupo, uma vez que apenas 40% dos inquiridos revela ter sentido uma evolução mais rápida.

Estes resultados vêm contribuir e enfatizar a nossa intenção de reajuste das metodologias na implementação de uma nova SPAAM no futuro, como temos vindo a referir ao longo desta análise de dados. Não obstante, não poderemos deixar de sublinhar a subjetividade de que se reveste esta informação, uma vez que a própria complexidade das aprendizagens terá, naturalmente, aumentado, tendo em conta a progressão esperada de um segundo para um terceiro semestre de língua, dentro do mesmo plano de estudos.

Os três adjetivos maioritariamente escolhidos para caracterizar a UC: ‘trabalhosa’, ‘útil’ e ‘diferente’, revelam-nos uma perceção mais associada à funcionalidade do que à dinâmica ou às características da SPAAM. Consideramos que, para conseguir transmitir aos estudantes uma perceção mais orientada para o carácter multimodal que pretendemos, desde o início, imprimir à SPAAM criada, serão necessárias alterações mais profundas, que envolvam maior interação entre os participantes e que os levem a prolongar no tempo e no espaço, de forma mais efetiva, as aprendizagens que desenvolvem.

Tal como já tivemos oportunidade de referir, ao longo deste trabalho, reconhecemos, uma vez mais que, independentemente do carácter multimodal dos materiais, são as próprias estratégias que carecem de características multimodais, tais como um maior número de atividades que impliquem *multitasking*, maior nº de atividades que envolvam a interação com o outro, e que promovam, sobretudo, a aprendizagem e a ação com o outro, com especial atenção às mudanças temporais e espaciais da nossa sociedade, refletindo-as no prolongamento das aprendizagens no tempo e no espaço. Uma outra estratégia a ter em conta será o contacto efetivo com o mundo empresarial, se pretendermos utilizar uma perspetiva verdadeiramente acional, que envolva o *agir d’usage* e não apenas o *agir d’apprentissage*, conforme enunciado no subcapítulo 2.2.2.

5.2.3. Análise e cruzamento de dados: Plataforma *Moodle* e Questionários

Após a identificação e caracterização dos elementos para formação do Grupo Focal, que acabaram por ser entrevistados individualmente, conforme referido no subcapítulo 3.1.3., procedeu-se ao cruzamento dos dados de registo de utilização da Plataforma *Moodle*, e das respostas tratadas nos questionários dos elementos que integram este grupo de informantes. Este cruzamento revelou-se importante na fase de preparação da entrevista, permitindo-nos

assim esclarecer, durante a conversa a desenvolver com os informantes, eventuais pontos que tinham suscitado dúvidas ou problemas na interpretação dos dados.

Apresentamos abaixo dois quadros de análise que nos permitiram o cruzamento dos dados e a preparação dos guiões das entrevistas. O Quadro 12 apresenta os dados de acesso ao *Moodle* dos elementos entrevistados, disponibilizados pelos instrumentos analíticos da Plataforma.

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

Dados Moodle	Forums		Trabalhos da Turma a consultar			À découvrir Docs variés sur l'hôtellerie/ Point embauche/Point grammaire/					Naviguez sur... Sites vários sobre hotelaria, CV europeu e vídeo, perfil Linkedin/preparação entrevista / curiosidades									
	Fórum Pessoal	Fórum Profissional	Annonces - Déconstruction	L'Hôtellerie au Portugal	Biographies	Métiers de l'hôtellerie et du Tourisme (unités de travail à imprimer)	Hôtellerie Définitions-Schéma (à imprimer)	Point Embauche (docs variados)	Point Grammaire	Conte Mystères au Grand Hôtel (voluntário)	Hôtellerie- Restauration Annonces	Hôtel Ritz Paris	CV	Europass	LinkedIn vários	Lettres exemples	CV vídeos	Préparer l'entretien	Simuler l'entretien (variés)	Hamburguer Hemingway (curiosité)
Entradas Totais/ Informantes	171	246	64	55	38	117	71	89	275	279	73	67	40	99	17	19	122	14	11	
A	3	11	0	0	1	2	2	3	12	0	3	1	0	7	2	0	0	0	0	1
B	1	16	0	3	1	0	2	0	3	4	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0
C	3	16	5	1	1	2	1	2	5	0	3	1	2	3	1	1	2	1	1	1
D	2	5	2	1	0	2	3	1	5	2	2	1	0	1	1	0	4	0	0	0
E	2	7	2	2	0	5	1	0	4	5	5	1	3	3	0	1	0	0	0	0
F	9	6	1	2	2	4	2	5	24	15	3	3	4	5	2	4	9	2	2	1
G	30	10	0	0	1	8	3	8	9	14	2	0	1	2	2	0	4	3	2	2
H	5	6	0	0	2	2	0	0	3	0	1	0	2	2	2	2	3	0	0	0
I	0	7	0	1	2	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	1	1	0	0

Quadro 12. Dados de acesso ao Moodle dos elementos entrevistados, obtidos com base na informação disponibilizada pelos instrumentos analíticos Plataforma Moodle.

Apresentamos seguidamente o Quadro 13, que nos permite relacionar as respostas fornecidas pelos questionários nos que diz respeito aos acessos aos Fóruns e consulta de trabalhos da turma Plataforma *Moodle*, e a utilização efetiva, obtida através dos dados disponibilizados pelos instrumentos analíticos da Plataforma.

Informantes	Fóruns				Trabalhos da Turma a consultar					
	Fórum Pessoal		Fórum Profissional		Annonces - Déconstruction		L'Hôtellerie au Portugal		Biographies	
	Quest	Mood	Quest	Mood	Quest	Mood	Quest	Mood	Quest	Mood
A	N	3	N	11	0	0	x	0	0	1
B	N	1	1-4	16	0	0	x	3	0	1
C	N	3	1-4	16	x	5	x	1	x	1
D	N	2	N	5	0	2	0	1	0	0
E	1-4	2	1-4	7	0	2	0	2	0	0
F	N	9	1-4	6	x	1	0	2	x	2
G	1-4	30	1-4	10	0	0	x	0	0	1
H	1-4	5	1-4	6	x	0	x	0	x	2
I	1-4	0	N	7	0	0	x	1	0	2

Quadro 13. Participantes na entrevista: dados obtidos no tratamento dos dados dos questionários (Quest), versus dados de acesso ao Moodle (Mood), com destaque para os acessos com maior número.

No quadro referente a todas as secções do *Moodle* com dados de acesso disponibilizados pelos instrumentos analíticos da Plataforma (Quadro 12), pudemos identificar alguns casos atípicos relativamente aos restantes elementos do grupo de informantes que participaram nas entrevistas individuais.

Na consulta dos fóruns, verificámos que a maioria dos informantes apresenta escassas consultas do Fórum Pessoal, revelando não sentir o *Moodle* como um espaço pessoal, onde podem ser partilhadas experiências e conhecimentos não escolares. No entanto, o informante G acedeu 30 vezes a este espaço, das quais duas vezes publicou conteúdos e abriu discussão, e uma vez participou na sua própria discussão (resposta a uma intervenção da docente). Poderíamos especular que se sente confortável neste espaço de partilha, independentemente do seu carácter institucional, mas no seu acesso a este fórum predominou a consulta. Os restantes participantes acederam entre 0 e 9 vezes, mas nenhum publicou ou interveio nas publicações da docente ou da informante G.

De uma maneira geral, todos os informantes referiram nos questionários não ter acedido, ou acedido entre 1 e 4 vezes. De referir que 4 dos informantes consideram não ter consultado este Fórum, apesar de apresentarem registos, ainda que reduzidos, de consulta, o que nos revela uma perceção pouco precisa da participação nas atividades por parte dos informantes. Somos levados a pensar que apenas estes informantes estejam a estabelecer

uma diferença entre a tipologia de acesso: ‘intervenção’ *versus* ‘consulta’. Já no caso do Fórum Profissional, a maior incidência de consultas é apresentada pelos informantes A, B e C, havendo 10 consultas por parte da informante G, e menos de 10 consultas por parte de todos os outros. A consulta e participação neste fórum prende-se com a obrigatoriedade de participação para partilha de trabalhos ou publicações. No entanto, nunca comentaram as publicações dos colegas, revelando não assumir este espaço como rede social da turma. Reiteramos aqui a ideia de que o contrato implícito de aprendizagem poderá ter tido algum peso, condicionando a participação dos alunos, em conformidade com o que referimos anteriormente em 4.4.

No geral, a consulta dos trabalhos dos outros grupos é muito residual ou inexistente. No que diz respeito à secção *À découvrir*, apenas os informantes F e G apresentam registos representativos de consulta dos documentos, acompanhados pelo informante E, que consultou 5 vezes a pasta *Métiers de l’Hôtellerie et du Tourisme*. No entanto, convém referir que estes documentos, de formato tradicional, poderiam ser consultados apenas uma vez na Plataforma, desde que fosse feito o respetivo descarregamento. Neste caso, os dados respeitantes a esta secção são irrelevantes para este estudo. Ainda nesta secção, estava disponível um dossier com o título *Point Grammaire*. Os documentos restringiam-se a *pdf* com conteúdos e exercícios tradicionais e foi o dossier que, no geral, maior número de consultas teve dentro desta secção, vindo confirmar que os alunos continuam a procurar segurança nos exercícios de base tradicional e estrutural. É ainda importante referir que o conto *Mystères au Grand Hôtel*, disponibilizado em vídeo e áudio e de leitura voluntária, foi consultado por metade dos informantes que participaram nas entrevistas e com um maior número de registos de acessos por parte dos informantes F e G, confirmando uma vez mais uma utilização e acesso consistentes da plataforma de aprendizagem.

Na secção *Naviguez sur...* onde eram sugeridos sites variados, vídeos de entrevistas de emprego e respetiva preparação, modelos de CV tradicionais e vídeo, perfis *LinkedIn* e curiosidades, o acesso foi ainda menor do que nas outras secções. À exceção da informante F, que apresentou uma consulta regular da generalidade das secções e documentos do *Moodle*, a maioria acedeu pouco aos sites, e alguns dos informantes não chegaram sequer a consultar a maioria dos sites propostos.

No que diz respeito à consulta dos trabalhos dos outros colegas, fizemos também a comparação, à semelhança dos fóruns, com os dados obtidos através dos questionários, e constatamos que os dados apresentam, apesar de tudo, menor discrepâncias do que os dados

referentes aos fóruns, no entanto, continuamos a assistir a casos de alunos que consideram não ter consultado outros trabalhos, mas que apresentam registo de acesso a esta secção. Somos levados a sugerir que essas consultas digam respeito aos trabalhos dos alunos que os consultaram.

A tipologia de acessos e de utilização da plataforma identificada nos dados em análise parece indicar que a plataforma *Moodle* é vista pelos alunos como um espaço de aula, num formato que pretendem e preferem ainda muito colado ao tradicional. A ideia do *Moodle* enquanto rede social da turma não parece estar assumida pelos estudantes, no entanto, essa situação poderá estar relacionada com uma utilização pouco dinâmica e interativa da plataforma, associada a uma insuficiente interação da docente com os alunos através da mesma.

Aparentemente, o papel da mediação da docente, através da ‘provocação’, parece ser fundamental, não só no que diz respeito à ação, mas sobretudo no que diz respeito à mudança nas representações dos alunos sobre a utilização da Plataforma. As aprendizagens informais terão provavelmente de ser transportadas para uma verdadeira rede social pertencente ao universo dos alunos, tal como o Facebook, de forma a ultrapassar o ‘fantasma’ do contrato implícito associado às aprendizagens formais. Para além disso, a tipologia de documentos disponibilizados não obedece ainda a um carácter multimodal, mas sim multicanal, e a maioria das atividades propostas através da plataforma não exigem permanência prolongada na mesma durante a sua execução e nem sempre favorecem que sejam feitas, através dela, saídas da aula para outros tempos e outros espaços.

Poderemos concluir que a utilização da Plataforma não foi ainda feita com base na abordagem acional perspetivada pelo QECRL e a *PRREPI*, uma vez que as tarefas propostas se orientaram essencialmente para a realização de tarefas de aprendizagem, preparando apenas para as tarefas de ação social, associadas ao *agir d’usage* (subcapítulo 2.2.2. deste estudo).

O facto de os alunos se terem sentido menos confortáveis com a secção que, à partida se esperaria suscitar maior interesse, *Naviguez sur*, parece revelar-nos que afinal este espaço de exposição discursiva que julgávamos captar maior adesão, de forma a tornar a realização dos projetos mais inovadora e atraente para esta geração dita tecnológica, não foi assumido como tal, assistindo-se à opção generalizada, por exemplo, de apresentação dos CV no modelo tradicional (ainda que no formato europeu), não havendo consultas, e consequentemente recurso aos CV vídeo ou perfis *LinkedIn*.

Questionamo-nos se o espaço *Moodle* será visto apenas como repositório de documentos, ou se será a deficiente gestão da plataforma, com pouco recurso a atividades que impliquem e exijam interatividade e interação, com ‘saída’ para o exterior, que contribui para essa ideia ‘pré-estabelecida’. No geral, os alunos consideraram ter sido um semestre muito intenso em termos de exigência de trabalho, mas assumem ter evoluído mais rapidamente do que o habitual. Perante os dados analisados e os resultados obtidos, consideramos que o a metodologia utilizada e as próprias atividades desenvolvidas terão de ser reajustadas e alteradas em alguns aspetos, nomeadamente no que diz respeito à abordagem do ensino da língua, que se encontra ainda muito centrada numa perspetiva semasiológica.

Assim, e para que a abordagem seja de carácter onomasiológico, perspetiva desenvolvida já nos *Niveaux Seuil*, e retomada mais recentemente pela abordagem acional (cf. Apresentado no subcapítulo 2.1 deste estudo), consideramos que o próprio programa da Unidade Curricular (UC) terá de ser alterado, sob o ponto de vista da sua conceção e reorganização, partindo das funções de comunicação a desenvolver, em vez de partir do léxico e da gramática, como o programa oficial da UC Fr III em vigor. Assim, serão propostos no Capítulo 6, dedicado às implicações deste estudo, algumas linhas orientadoras de Programa construídas com base numa perspetiva nocional, partindo das necessidades sociais e profissionais dos estudantes, como teremos a oportunidade de apresentar e descrever.

5.2.4. Entrevistas

No início do desenho deste estudo previu-se a realização de uma entrevista em grupo focal, constituído por um grupo inicial de nove informantes devidamente identificados, de entre os alunos dos dois grupos que participaram no desenvolvimento do projeto. A ideia seria reunir, à volta da mesma mesa, os alunos selecionados, para interpretarem, em conjunto, os dados obtidos na plataforma e nos questionários. No entanto, e devido a condicionantes de ordem pessoal e profissional por parte dos informantes, que nos impediram de realizar uma entrevista conjunta em grupo focal, optámos, como já referido no ponto 3.2.4, por realizar entrevistas individuais, em momentos diferentes, e de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Embora tenhamos utilizado como base as questões levantadas para a entrevista em grupo, cujo guião se apresenta como Apêndice 4,

o carácter individual da entrevista permitiu-nos o esclarecimento de dúvidas mais orientadas para cada informante, facilitando o acesso a alguma informação suplementar.

5.2.4.1. *Caracterização dos Informantes*

Os sujeitos que participaram nas entrevistas foram já devidamente caracterizados, na sua globalidade, no capítulo das Opções Metodológicas, no ponto 3.1.2.3. Retomamos apenas a informação respeitante à seleção dos sete elementos participantes⁶² pertencentes às duas turmas (regime diurno e pós-laboral) de 2º ano, 1º semestre.

Pelo facto de as entrevistas terem sido realizadas com alguma distância temporal do final do semestre em que foi implementada a SPAAM (dois semestres letivos), os informantes entrevistados puderam completar igualmente a sua informação com experiências de estágio e/ou entrada no mercado de trabalho, e pertinência das competências desenvolvidas nas atividades profissionais desempenhadas, o que nos permitiu recolher testemunhos dos informantes relativamente à importância efetiva das competências desenvolvidas na UC de Fr III em contexto profissional.

Apresentamos abaixo a caracterização individual dos sujeitos⁶³, com as respetivas sínteses descritivas dos dados de acesso à Plataforma *Moodle* e cruzamento desses mesmos dados com as respostas aos questionários, no que diz respeito à avaliação da Plataforma e da UC.

⁶² Tal como já referimos, dois dos informantes (A e I) ausentaram-se do país por motivos profissionais e não mantiveram contacto, impossibilitando a realização da entrevista, pelo que foram excluídos do grupo de informantes.

⁶³ A avaliação de cada sujeito é meramente informativa e resulta de uma análise pessoal da docente. Apresentamos as características individuais de cada informante, descrevendo a situação académica e profissional (quando já se encontram no mercado de trabalho) e a atitude de cada um relativamente às suas aprendizagens na UC, com o objetivo de fundamentar os critérios da seleção realizada.

Informante B – Aluno trabalhador e responsável, correspondendo prontamente às solicitações feitas e desenvolvendo um trabalho consistente e de qualidade. Obteve bons resultados, revelando boa organização na recolha de informação e no estudo em geral. Revelou aprendizagens linguísticas anteriores, mas sobretudo uma forte vontade de saber mais. Regeu-se pela pertinência de conteúdos, de forma a não perder tempo desnecessário no seu autoestudo. Trabalhava já no setor hoteleiro.

Análise dos dados: Dados indisponíveis. O aluno anulou a sua inscrição na plataforma no início do semestre seguinte, uma prática que utiliza em todas as UC.

Questionário:

Considera ter trabalhado menos horas para a outra UC de língua, e refere que a UC de Fr III o ajudou a tornar-se muito mais autónomo. Considera-se capaz de dar continuidade à sua aprendizagem autónoma nas línguas e afirma comunicar facilmente. No que diz respeito à facilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na UC em situações profissionais, classifica em 4 a maioria das situações e em 5 as operações *selecionar*, *interpretar*, *comunicar* e *desenvolver* no que diz respeito às tarefas desenvolvidas e apresentadas ao longo do semestre. Na capacidade relativamente às operações cognitivas enunciadas no grupo III, classifica em 4 a maioria e considera ter utilizado todas as operações ao longo do semestre. No que diz respeito às metodologias, sentiu, como os restantes informantes, diferenças durante o semestre e considera que as aulas foram centradas nas restantes propostas apresentadas, mas não na pesquisa e recolha de informação.

Pensa ter estado entre 20 e 30 horas na Plataforma, e consultou todas as secções do *Moodle* à exceção dos separadores semanais. Participou em ambos os fóruns entre 10 e 15 vezes, mas não consultou os trabalhos de projeto da outra turma no Google Drive, apenas os do *Moodle*. Considera o uso da Plataforma imprescindível na UC de Fr III e sentiu-se confiante e seguro na sua utilização. Por fim, considera ter evoluído mais rapidamente ao longo deste semestre.

Caracterização da UC: *prática/interativa - interessante - comunicativa*

Comentário: “Foi muito interessante, nomeadamente pelo facto de ter falado bastante e desenvolvido a capacidade linguística. O desenvolvimento [de atividades] na plataforma Moodle ajudou a melhorar o trabalho feito em casa e nas aulas.”

Informante C – Aluno trabalhador, mas correspondendo apenas ao trabalho mínimo exigido, limitando-se apenas ao essencial. Obteve bons resultados, sabendo organizar-se no estudo sem grande esforço. Revelou um bom nível de aprendizagens anteriores. Regeu-se pela pertinência de conteúdos, de forma a não perder tempo desnecessário no seu autoestudo. Trabalhava também no Departamento de Informática da Escola para complementar as suas atividades e pagar os seus estudos.

Análise dos dados: O aluno consultou todas as secções do *Moodle*, à exceção do *Conte – Mystères au Grand Hôtel*. Participou apenas 3 vezes no *Forum Personnel*, mas 16 no *Forum Professionnel*. Os trabalhos da turma disponibilizados foram consultados, com maior incidência no *Annonces –(Dé)construction* (5 consultas). Os restantes foram consultados apenas 1 vez. As restantes rubricas foram consultadas entre 1 e 3 vezes, excetuando-se apenas o *Point Grammaire*, ao qual acedeu 5 vezes. Faz parte dos 11 alunos que consultaram o site *Hamburger Hemingway* (1 consulta)

Questionário: Nas respostas dadas, o aluno apresentou incoerência relativamente à consulta dos Fóruns, uma vez que assumiu nunca ter consultado o *Forum Personnel*, quando na realidade acedeu 3 vezes ao espaço. No que diz respeito ao *Forum Professionnel*, acedeu 16 vezes ao espaço, embora tivesse considerado ter acedido apenas entre 1 e 4 vezes. Consultou os trabalhos da turma, mas apenas o dossier *Annonces-(dé)Construction*, relativamente ao qual apresentou 5 acessos. Os restantes dossiers foram consultados apenas 1 vez.

Considerou ter trabalhado o mesmo nº de horas para as duas UC de língua e que a UC de Fr III o ajudou a adquirir alguns hábitos de trabalho autónomo.

Caracterização da UC: *dinâmica - interativa - trabalhosa*

Comentário: “Este semestre senti que, com as atividades práticas, consegui uma evolução mais rápida ao nível da comunicação e, com os trabalhos de pesquisa, ao nível da interpretação, explicação e apresentação.”

Informante D – Aluna muito entusiasta, interessada e com motivação adicional para fazer Mobilidade Erasmus. Aproveitamento regular, embora tivesse demonstrado empenho, entusiasmo e curiosidade nas suas aprendizagens. Apesar de ter sido selecionada para uma mobilidade Erasmus em França, Angers, para o 2º semestre de 2014/2015, decidiu ficar mais um semestre na escola de origem por não se sentir ainda preparada.

Análise dos dados: A aluna apresentou uma atividade irregular no *Moodle*, com algumas ausências de consulta, nomeadamente na consulta dos itens correspondentes aos trabalhos *Biographies*, os *CV Europass e Vidéo*, *Simuler un entretien* e *Hamburger Hemingway*. Participou apenas 2 vezes no *Forum Personnel* e 5 vezes no *Forum Professionnel*. A sua menor atividade incidiu nos sites a consultar, com exceção do site *Simuler un entretien*. Consultou 5 vezes o *Point Grammaire*.

Questionário: Incoerência entre as respostas dadas e os dados retirados do *Moodle* no que diz respeito à participação nos Fóruns (diz não ter participado, no entanto apresentou consultas) e à consulta dos trabalhos dos colegas: disse não ter consultado nenhum trabalho, no entanto só não consultou o dossier *Biographies*. Considerou ter trabalhado mais horas para a outra língua de opção, mas assumiu ter-se tornado muito mais autónoma após a conclusão da UC de Fr III.

Caracterização da UC: *desafiante – exigente – interessante*

Comentário: “Adorei que este semestre exigisse mais de mim mas também acho que foi crucial para me tornar mais autónoma. Sinto que o meu nível de francês evoluiu. Agora sinto-me mais à vontade a comunicar, mesmo dando alguns erros. Gostei bastante do projeto final mas detestei o trabalho sobre a hotelaria em Portugal.”

Informante E – Aluna muito reservada, com pouca participação, mas com muitas aprendizagens anteriores. Curiosa, mas não expressava as suas dúvidas se não fosse questionada.

Análise dos dados: Aluna com atividade irregular na Plataforma. Acedeu 2 vezes ao *Forum Personnel* e 7 vezes ao *Forum Professionnel*. No que diz respeito aos trabalhos dos colegas, apenas não consultou *Biographies*, tendo consultado 2 vezes os restantes. Revelou ser uma das poucas alunas que não fez incidir as suas consultas no dossier *Point Grammaire*, apresentando um equilíbrio na consulta dos vários documentos do espaço *À découvrir*, onde são disponibilizados os documentos de suporte (4-5 consultas). No âmbito dos sites a consultar, a consulta da aluna incidu nos anúncios e nos *CV Europass* e *Vidéo*, registando-se pouca ou mesmo ausência de atividade relativamente aos sites sobre o perfil *LinkedIn* ou nos conselhos e preparação de entrevista de emprego.

Questionário: Revelou consciência da sua atividade de consulta e participação no *Forum Personnel*, mas não no *Forum Professionnel*, no qual apresenta 7 registos, mas assumiu tê-lo consultado entre 1 e 4 vezes. Demonstrou plena consciência da sua reduzida utilização da secção dedicada aos sites de consulta. Considerou ter trabalhado mais horas para a outra UC de língua, no entanto assumiu que a UC de Fr III a ajudou a adquirir alguns hábitos de trabalho autónomo.

Caracterização da UC: *enriquecedora – interessante – dinâmica*

Comentário: [ausência de comentário]

Informante F – A típica boa aluna, muito responsável e cumpridora, ainda que reservada. Participativa e curiosa, com vontade de aprender sempre mais. Pelo facto de ser pouco expansiva, a sua participação ‘brilhou’ pouco, intervindo voluntariamente, mas apenas pontualmente e sem se fazer notar.

Análise dos dados: Aluna com participação muito regular na Plataforma. Apresentou 9 entradas no *Forum Personnel* e 6 no *Forum Professionnel*. Sendo as suas consultas consistentes em todas as secções da Plataforma, apresentou uma particular incidência nos dossiers *Point Grammaire* (24 consultas) e *Conte Mystères au Grand Hôtel* (15 consultas), apesar da sua não obrigatoriedade. Apresentou também uma particular incidência de consultas no site *Préparer l’entretien* (9 entradas). Fez parte dos 11 alunos que consultaram o site *Hamburger Hemingway* (1 consulta).

Questionário: Revelou pouca consciência da sua participação nos fóruns, uma vez que assumiu nunca ter participado no *Forum Personnel* e apresentou 9 participações. No que se refere ao *Forum Professionnel*, assume ter acedido entre 1 e 4 vezes, embora apresente um registo de 6 entradas. Diz não ter consultado o trabalho *Le Système Hôtelier au Portugal*, no entanto os dados revelam dois acessos. Revelou ter trabalhado menos horas para a outra UC de Língua e considera ter adquirido alguns hábitos de trabalho autónomo após a conclusão da UC Fr III.

Caracterização da UC: *útil – dinâmica – interessante.*

Comentário: “Na minha opinião, o desenvolvimento do semestre permitiu-nos adquirir as competências da comunicação, algo que considero essencial para o setor da hotelaria.”

Informante G – Aluna a frequentar a 2ª Licenciatura, já no 3º ano, muito interessada e participativa. Metódica e organizada, revelou ocupar pouco tempo para cada disciplina, mas disse fazê-lo de forma efetiva.

Análise dos dados: Aluna com forte participação na Plataforma, mas não em todas as secções. Apresentou 30 entradas no *Forum Personnel* e 10 no *Forum Professionnel*. No que diz respeito à consulta dos trabalhos dos colegas, consultou apenas *Biographies* uma vez, não tendo acedido aos outros. Na consulta dos documentos de apoio à disciplina, demonstrou não ter dado especial relevo à gramática, tendo acedido a todos os documentos 8, 9 vezes, à exceção do documento *Hôtellerie Définitions / Schéma*, consultado 3 vezes. No caso do *Conte Mystères au Grand Hôtel*, foi consultado pela aluna 14 vezes, ainda que não fosse obrigatório. Na secção *Naviguez sur...* apresentou uma atividade regular, ainda que sem muitas consultas, entre 1 e 4 vezes, apesar de não ter acedido a todos os sites sugeridos. Não acedeu ao site *Hôtel Ritz Paris*, no entanto poderá ter acedido ao site externamente à Plataforma. Nesta secção de sites sugeridos, incidiu a sua consulta em *Préparer un entretien* (4 consultas). Faz parte dos 11 alunos que consultaram o site *Hamburger Hemingway* (2 consultas)

Questionário: Diz ter consultado de 1 a 4 vezes ambos os fóruns, no entanto acedeu 30 vezes ao *Forum Personnel* e 10 vezes ao *Forum Professionnel*. Disse ter apenas consultado o trabalho *Le Système Hôtelier au Portugal*, no entanto os dados do Moodle revelaram-nos que consultou apenas *Biographies*. A aluna aparentou ter uma ideia de pouco trabalho, ainda que efetivo, sobre a disciplina, no entanto apresentou um acesso ativo e consistente, superior ao que considera ter tido. Disse ter trabalhado menos horas para a outra UC de Língua e considerou ter-se tornado muito mais autónoma após a conclusão da UC de Fr III.

Caracterização da UC: exigente – trabalhosa – importante

Comentário: “Considero que este semestre evoluí muito face aos semestres anteriores. Sinto-me mais confiante e independente. Obrigada.”

Informante H – Aluno interessado e participativo, apresentou uma atitude diferenciada no que respeita a responsabilidade, mostrando maior preocupação e interesse do que a maioria. Encontrava-se a fazer a disciplina no modelo 2 em 1 por motivos de mudança de língua, ou seja, fez simultaneamente o 1º e o 3º semestre e tencionava fazer o 2º e 4º no semestre seguinte, pelo facto de as UC de Língua não terem precedências.

Análise dos dados: Aluno com participação irregular na Plataforma. Não acedeu a todos os documentos e sites, apresentando uma maior nº de consultas nos fóruns: 5 consultas no *Forum Personnel* e 6 no *Forum Professionnel*. Consultou apenas o trabalho *Biographies* (2 vezes), e no que diz respeito aos documentos de suporte à UC, consultou apenas *Métiers de l'Hôtellerie – Annonces* (2 consultas) e *Point Grammaire* (3 consultas). Não acedeu aos restantes. A sua atividade na secção dos sites *À découvrir* foi distribuída entre os vários temas, nomeadamente nas tipologias de CV e na preparação da entrevista. Sites como *Hôtel Ritz Paris*, *Simuler un entretien* e *Hamburguer Hemingway*, não foram alvo de consulta.

Questionário: O informante situou as suas participações nos fóruns entre 1 e 4 acessos, tendo acedido 5 vezes ao *Forum Personnel* e 6 vezes ao *Forum Professionnel*. Embora as suas respostas no questionário tivessem referido a consulta de todos os trabalhos da turma, acedeu apenas ao dossier *Biographies*. Considerou ter trabalhado menos horas para a outra UC de Língua e sente que a UC de Fr III o ajudou a desenvolver alguns hábitos de trabalho autónomo.

Caracterização da UC: *trabalhosa – interessante - multidisciplinar*

Comentário: “Inicialmente achei que não teria quaisquer competências para evoluir e concluir a disciplina e estes projetos fizeram com que adquirisse vocabulário e mais perspetivas da realidade do mundo do trabalho.”

5.2.4.2. *Análise das entrevistas*

Todos os informantes destas entrevistas integraram o grupo de estudo (diurno/pós-laboral) nas turmas regulares, e completaram a UC de Francês III no ano letivo 2014/2015 em regime de avaliação contínua. Dos sete sujeitos entrevistados, cinco encontravam-se ainda a terminar o curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira, e frequentavam, na data da realização das entrevistas, o 6º e último semestre. Nesse grupo de cinco, os participantes B e D experienciaram o programa Erasmus no 5º semestre do curso, em França e Praga, respetivamente. Os dois elementos restantes já terminaram a licenciatura, apresentando percursos profissionais e académicos diferenciados. O informante G terminou a 2ª licenciatura e, após o período de estágio obrigatório, encontrava-se a trabalhar numa unidade hoteleira internacional em Lisboa, com perspetivas de integrar um estabelecimento da mesma unidade no Dubai; o informante H frequentava, na altura das entrevistas, um curso de Mestrado em Comunicação e Marketing na Universidade Católica.

Apesar de não estar previsto no *design* deste estudo uma *décalage* tão acentuada entre a implementação da SPAAM e a realização das entrevistas, este afastamento temporal acabou por se revelar positivo, por permitir uma otimização na recolha da informação, uma vez que acedemos a informações relativamente à utilização efetiva das aprendizagens realizadas durante o semestre em estudo. O facto de os informantes terem continuado o seu percurso académico/profissional permitiu-nos confirmar (ou infirmar), através da entrevista, a pertinência e importância do trabalho desenvolvido na UC Fr III na continuidade dos percursos individuais de cada informante.

A análise das entrevistas não obedeceu a uma metodologia rigorosa, com criação de guião standard e transcrição das discussões, uma vez que a base da discussão eram os questionários previamente aplicados no ano letivo anterior (com uma distância de dois semestres) e pretendia-se esclarecer com os informantes alguns dados que nos suscitaram dúvidas ou se revelaram insuficientes na análise dos dados. No entanto, e tal como já tivemos oportunidade de referir, construímos um guião geral, que utilizámos como base e apresentamos como Apêndice 4. Aproveitámos igualmente para aceder a informações às quais não nos tinha sido possível aceder através dos questionários, devido às incoerências existentes entre as respostas dadas e os registos *Moodle*, nomeadamente no que diz respeito às discrepâncias dos dados relativamente ao número de acessos, e ainda na tentativa de conhecer o percurso dos informantes após a conclusão da sua formação linguística ao nível académico.

No que diz respeito aos registos de acessos apresentados, os Fóruns foram os que apresentaram maiores discrepâncias entre os dados obtidos nos instrumentos analíticos disponibilizados pela Plataforma e as respostas obtidas através dos questionários. Quando questionados sobre este assunto, os entrevistados referiram não ter considerado como participação os acessos que se limitaram a consultas, o que nos pareceu coerente, mas que demonstrou uma fragilidade nos instrumentos analíticos da Plataforma, que não distinguem o tipo de acesso (consulta ou intervenção).

Todos os informantes afirmaram ter já utilizado, após a conclusão do 3º semestre da UC de Fr III, competências trabalhadas na UC em contexto académico e profissional, e consideraram que as operações cognitivas convocadas ao longo da implementação da SPAAM continuaram a ser uma constante nas diferentes tarefas e atividades realizadas após a conclusão da UC, incluindo na realização da UC de Francês IV. Para além das competências e conteúdos trabalhados, foram ainda referidas algumas ferramentas cuja utilização foi proposta na SPAAM, tais como o Skype para comunicação à distância, o Perfil *LinkedIn* em substituição do CV Europeu, etc., que alguns dos inquiridos já utilizaram após a conclusão das UC de Francês III e IV em processos de candidatura a estágio ou emprego. Segundo os informantes, foram utilizadas algumas das orientações trabalhadas relativamente ao tipo de informação a apresentar na construção dos CV e na preparação da entrevista de seleção dos candidatos, ainda que todos os processos tenham sido desenvolvidos em língua portuguesa ou inglesa. No entanto, revelaram ter transferido para os processos de candidatura (a estágios e empregos) esses conhecimentos adquiridos na UC de Fr III, apesar de terem sido feitos noutras línguas, indo ao encontro do nosso objetivo inicial, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências transversais.

No geral, todos consideraram ter trabalhado, nas UC de Francês III, aspetos transversais importantes para o seu futuro profissional. Segundo testemunho do informante G, já em plena imersão no mercado de trabalho, as competências trabalhadas na UC foram bastante úteis, e fazem agora parte das suas rotinas profissionais, ainda que as suas aprendizagens contassem já com uma primeira licenciatura anterior a este curso, durante o qual considera ter dado início ao desenvolvimento dessas mesmas competências, e às quais deu continuidade e considera ter aprofundado com a 2ª licenciatura. O testemunho deste informante vem confirmar-nos a pertinência das operações trabalhadas ao longo deste trabalho de investigação, enquanto competências transversais, dando consistência ao próprio estudo em si.

5.2.4.2.1. *Qualidade linguística*

Ainda que o informante G tenha considerado que o incremento na qualidade linguística, revelado na discussão dos projetos, se tivesse aplicado apenas aos alunos que já revelavam uma certa facilidade na participação, os restantes informantes afirmaram ter havido, na sua opinião, um aumento notório na competência linguística de todos os alunos, promovido pela motivação inerente à tipologia de divulgação e discussão do trabalho de Projeto, e às tarefas propostas como atividades preparatórias ao longo do semestre. Segundo os entrevistados, o facto de os participantes estarem conscientes da importância das competências e conteúdos trabalhados para o seu futuro profissional, contribuiu igualmente para a componente motivacional das aprendizagens. Foi ainda destacado o esforço generalizado dos alunos, apesar das desigualdades linguísticas existentes entre os membros de algumas das equipas. A exposição a que foram sujeitos, pelo facto de terem de publicar e disponibilizar a ambos os grupos os vídeos das entrevistas simuladas (diurno e pós-laboral), contribuiu igualmente, e de forma decisiva, para uma preocupação acrescida relativamente ao discurso e pertinência da informação, atitude e postura adequados à realização da entrevista, indumentária, etc. No que diz respeito à discussão, embora nem todos os participantes o tivessem feito, a maioria baseou a sua argumentação e discussão nas notas tiradas e organizadas durante o visionamento e a preparação da discussão dos projetos. Na opinião dos inquiridos, este trabalho de preparação foi realizado, em primeiro lugar, porque a avaliação oral dependia dessa participação, fazendo parte dos elementos de realização obrigatória no regime de avaliação contínua, mas também pelo facto de quererem mostrar aos colegas o seu melhor desempenho, para além da tentativa de compensar as deficiências reconhecidas pela própria equipa na execução do projeto.

Como referido por um dos informantes (informante C), a exposição perante os outros levou a um maior investimento no desempenho e elevou a o grau de exigência, quer na qualidade linguística, quer na execução do projeto. O informante G comentou ainda a organização da sala de aula (grande mesa de reunião) como um fator favorável à comunicação e à interação entre os participantes, e considerou que essa condição poderá igualmente ter contribuído para um melhor desempenho de todos os intervenientes na discussão. Esta opinião vem novamente reforçar a importância da proximidade, neste tipo de atividades que implicam a interação.

5.2.4.2.2. *Autonomia*

Os informantes consideraram que a alteração de metodologia propiciou visivelmente a evolução da autonomia dos alunos, o que, na opinião de todos, originou a evolução geral que se fez sentir no final do semestre. À exceção da informante G, que considerou já ter hábitos de trabalho autónomo antes da realização da UC em estudo, todos os outros entrevistados confirmaram um aumento da sua autonomia. Acrescentaram ainda que, pelo facto de não lhes ser disponibilizada toda a informação para cada atividade desenvolvida durante o semestre, e serem constantemente desafiados a complementar a documentação fornecida, a autonomia desenvolveu-se naturalmente e permitiu aos alunos a saída do espaço sala de aula. No entanto, segundo a informante G, essa ‘saída’ só acontece se houver motivação pessoal e da equipa, e deve partir dos alunos.

Todos os participantes afirmaram sentir-se autónomos, nomeadamente na gestão das tarefas e na continuidade das aprendizagens gerais e linguísticas. No caso da informante G, encontrava-se, na altura da entrevista, a frequentar um curso de francês financiado pela unidade hoteleira onde trabalhava, e tinha intenção de dar continuidade às suas aprendizagens linguísticas em inglês e noutras línguas novas, tais como alemão e mandarim; o informante B revelou que o trabalho desenvolvido nas UC de Fr III e Fr IV o motivaram para a sua candidatura ao programa Erasmus, que frequentou em La Rochelle, onde sentiu ter incrementado o seu nível linguístico em francês, e demonstrou intenção de continuar com a aprendizagem de outras línguas; o informante C estava, à data, a ler um livro sobre marxismo, democracia e capitalismo em língua francesa, e também revelou interesse em dar continuidade às suas aprendizagens linguísticas. O informante H não tinha ainda tido oportunidade de dar continuidade às suas aprendizagens linguísticas devido à carga horária do mestrado que frequentava, mas tinha intenção de continuar as suas aprendizagens, e também de dar início à aprendizagem de outras línguas. Poderemos inferir que, pelo menos ao nível das intenções, os informantes expressaram o desejo de continuação de desenvolvimento da competência plurilingue.

Todos consideraram ter desenvolvido outras aprendizagens para além dos conteúdos previstos no programa, quer em termos de conhecimentos, quer em termos de competências, pelo facto de as atividades desenvolvidas na UC exigirem uma procura permanente de informação. Segundo os informantes, as competências desenvolvidas ao longo do semestre contribuíram para a sua autonomia e para a vontade de continuar as suas aprendizagens após a formação escolar; a necessidade de procurar sempre mais além nas

propostas que lhes eram feitas contribuiu, segundo os participantes, de forma decisiva para o desenvolvimento da autonomia pessoal e académica. Referiram, ainda, a importância das atividades e documentos profissionais trabalhados (CV, Perfil *Linkedin*, preparação de entrevistas, simulação de entrevistas, etc.) como elementos fundamentais na preparação para a vida ativa, indo para além dos objetivos linguísticos previstos no programa. Alguns dos documentos e atividades serviram-lhes de referência para respostas a anúncios de estágio/emprego, construção de CV noutras línguas, incluindo a materna, e preparação para entrevista, após a conclusão do curso de Licenciatura. Importa referir o reforço dado pelos informantes à importância de não ser facultada toda a informação necessária para o desenvolvimento das atividades, exigindo aos estudantes a continuidade das pesquisas, levando-os a participar conscientemente na identificação das suas necessidades formativas.

A maioria⁶⁴ dos estudantes trabalhou mais horas para esta UC do que para a outra UC de língua, não por ser considerada mais difícil, mas antes mais trabalhosa e exigente em termos de tempo dedicado às atividades propostas, devido ao tipo de solicitações apresentadas e interesse para a vida profissional. Permitimo-nos depreender, pelos relatos dos informantes, que o espaço dedicado à exposição discursiva na nossa UC foi inferior ao das outras UC de língua, mas mais complexo e diversificado, desencadeando assim um maior interesse no desenvolvimento das tarefas propostas.

O interesse de que se revestiam as atividades foi igualmente referido como fator motivador para o investimento de horas feito para esta UC. Interessa ainda salientar a referência feita pelos informantes à necessidade de incluir as UC de língua nos 5º e 6º semestres, inexistentes no curso de DGH. Há um interesse generalizado em continuar a aprendizagem das línguas em autonomia, e tanto os alunos já no ativo como os que se encontram a terminar o 6º semestre referem que a possibilidade de continuação do estudo das línguas, integrado no plano de estudos nos últimos dois semestres da licenciatura, seria muito importante para a sua formação, para além de lhes permitir trabalhar necessidades sentidas durante o período de estágio⁶⁵.

⁶⁴ À exceção do informante D, que referiu na entrevista ter feito uma gestão diferente, pelo facto de na outra língua serem impostos mais textos de grande extensão para ler e comentar, sendo valorizados exclusivamente os conteúdos neles apresentados, o que lhe ocupou mais tempo; o informante revelou-nos ainda que o facto de se sentir mais à vontade na UC de Fr III lhe permitiu dedicar mais tempo à UC de Inglês, cujo nível linguístico exigido corresponde ao B2.1 do QECRL.

⁶⁵ Segundo o Plano de Estudos do Curso de Direção e Gestão Hoteleira, o 1º estágio curricular obrigatório tem lugar apenas no final do 4º semestre, ou seja, inicia-se precisamente quando termina a formação linguística prevista no Plano de Estudos.

5.2.4.2.3. *Comunicação*

A maioria dos entrevistados referiu apresentar ainda, apesar da evolução sentida, algumas dificuldades, no que diz respeito à competência comunicativa. Perante esta insistência quase generalizada por parte dos alunos, optámos por perguntar aos entrevistados o que entendiam afinal por competência comunicativa. Apercebemo-nos de que a ideia de competência comunicativa se resumia, para os informantes, à noção de competência linguística, e a preocupação estava centrada nas capacidades de produção, nomeadamente na oralidade e na estruturação do discurso associado ao vocabulário específico.

Quando reformulada a questão, dando-lhe um sentido mais lato e baseado na interação e nas restantes competências para além da linguística, apoiando-se nas noções associadas ao discurso, e numa perspetiva mais orientada para a pragmática, todos os informantes assumiram sentir-se capazes de apresentar o seu CV e perfil profissional, apresentar-se pessoal e profissionalmente, participar numa entrevista de emprego, argumentar os seus pontos de vista ou convencer um recrutador das suas competências, recolher, seleccionar e tratar informação diversa para apresentar aos outros, e desenvolver aprendizagens para além das previstas no programa de estudos, se por competência comunicativa entendermos competência pragmática, como sinónimos, como defende Ferrão Tavares “Quando comunicamos, não só transmitimos uma informação, como enviamos também instruções aos nossos interlocutores para que tratem essa informação” (Ferrão Tavares, 2012, p. 88).

A noção de competência comunicativa, numa perspetiva de interação e *co*-ação com o outro, e prevista no DL 74/2006 enquanto competência transversal a desenvolver durante a formação do 1º ciclo do ensino superior, revelou ser do total desconhecimento dos informantes. Embora tenham já acabado ou estejam a terminar a sua formação superior no 1º ciclo, os participantes confessaram nunca ter consultado o Decreto Lei que prevê o perfil dos jovens licenciados, e consideraram de extrema importância que essa divulgação fosse feita logo à entrada no Ensino Superior. Nessa perspetiva, dois dos participantes deixaram como sugestão a sua divulgação, e um trabalho de sensibilização por parte dos Diretores de Curso, a quem compete definir com os alunos o perfil expectável de um jovem licenciado, quer no âmbito das competências transversais, quer nas competências específicas. Esta constatação levou-nos também a compreender a importância de os

próprios Programas das UC remeterem para o DL 74/2006, documento de referência deste estudo.

A comunicação com o exterior, nomeadamente com o mundo empresarial, foi também uma referência dos alunos, corroborando a importância do *agir d'usage* nas aprendizagens baseadas numa perspetiva acional, como enunciada no subcapítulo 2.2.2. deste estudo.

5.2.4.2.4. Operações cognitivas

Quando questionados sobre a utilização das várias operações cognitivas na execução das diferentes tarefas, consideraram que mobilizaram todas, apesar de continuarem a sentir-se menos confortáveis na utilização das operações que envolvem produção. No geral, consideraram que as atividades desenvolvidas para os trabalhos de Projeto, incluindo o de 4º semestre, convocaram todas as operações cognitivas enunciadas, sem exceção. No caso da informante G, comentou ainda que alteraria radicalmente as respostas dadas há um ano atrás na questão correspondente às operações enunciadas, uma vez que classificou, por exemplo, no nível 3⁶⁶ operações como ‘relacionar’, ‘comparar’ e ‘propor’, que considera relativamente acessíveis neste momento e, segundo ela, já na altura, pelo que não conseguiu justificar as escolhas apresentadas.

5.2.4.2.5. Metodologias

Corroborando os dados obtidos nos questionários, todos os informantes (à exceção de um informante, tal como referimos em 5.2.4.2.2.), afirmaram ter sentido a alteração esperada nas práticas metodológicas. Referiram uma maior exigência no número de horas de trabalho, uma maior carga de trabalho a realizar fora do espaço de sala de aula, forte necessidade de pesquisa e tratamento de informação, proliferação de tarefas com diferentes prazos de realização e entrega a desenvolver em simultâneo, o que implicaria *multitasking*, tal como referimos no capítulo introdutório deste estudo, e uma solicitação constante de trabalho em autonomia, como perspetivado nos objetivos apresentados. Assumiram a exigência e a característica de *multitasking* impressa à UC como um ponto forte, nomeadamente na organização e gestão das tarefas, ainda que nem sempre se tenham sentido confortáveis na altura em que as atividades eram propostas. Mas com o

⁶⁶ Numa escala de 1 a 5.

desenvolvimento do processo habituaram-se e consideraram ter desenvolvido competências que consideram fundamentais para a vida futura, no âmbito pessoal e profissional. Todos os informantes sentiram evolução nas competências desenvolvidas e referem a utilização das mesmas na continuação dos seus percursos pessoais, académicos e profissionais.

Relativamente à metodologia de divulgação e discussão do projeto final, todos expressaram o seu agrado e preferência por este formato, em detrimento das apresentações tradicionais. A possibilidade de repetir e melhorar os trabalhos durante as gravações, o visionamento das entrevistas deslocalizado no tempo e no espaço e o tempo de reflexão e de preparação das discussões em modelo autónomo, foram os pontos fortes mais focados na avaliação do modelo de projeto.

Quando questionados sobre a possibilidade e pertinência de participação de terceiros, elementos externos ao grupo, todos se manifestaram a favor e lançaram mesmo algumas propostas no sentido de integrar profissionais do sistema hoteleiro no processo de execução e avaliação do projeto, nomeadamente ao nível da preparação e avaliação do CV/Perfil *LinkedIn* e entrevistas, por parte de um Diretor de Recursos Humanos. A possibilidade de contactarem diretamente Agências de Emprego/Unidades Hoteleiras francófonas em resposta a anúncios de estágio ou emprego foi igualmente proposta como atividade de contacto com o exterior. Perante a sugestão de integrar os dois grupos (diurno e pós-laboral) na discussão final dos projetos, apenas um informante (H) apresentou algumas dúvidas relativamente à exequibilidade dessa opção, devido à dimensão dos grupos, considerando que poderia tornar-se confuso e menos produtivo. Os restantes participantes concordaram com a sugestão e consideraram que essa seria uma boa forma de promover a comunicação entre os dois grupos, podendo mesmo estender-se à discussão dos trabalhos parciais desenvolvidos ao longo do semestre, o que funcionaria como fase preparatória desta discussão final. No entanto, esta sugestão apresenta algumas condicionantes práticas, nomeadamente na questão da incompatibilidade de horários.

Deixamos aqui duas sugestões a considerar, caso queiramos, numa futura implementação de uma SPAAM reajustada, avançar com esta perspetiva conjunta. Uma primeira hipótese, seria o agendamento, logo no início do semestre, de uma aula extra obrigatória no último sábado do semestre, de forma a viabilizar a possibilidade de uma discussão participada entre os dois grupos. A segunda possibilidade, que iria mais ao encontro da perspetiva multimodal deste trabalho, e que imprimiria uma maior consistência à SPAAM, seria uma discussão via *Skype*, ou através de outro sistema de comunicação de

voz e vídeo via internet, desde que possibilite uma comunicação síncrona entre os membros do grupo.

O informante C lançou ainda a proposta de simular uma *deadline* de entrega para os trabalhos, num momento menos sobrecarregado das avaliações semestrais e, após uma primeira análise dos Projetos, comentá-los e propor a sua melhoria, com base nos comentários da docente. O informante partilhou ainda a ideia de que a quebra associada ao final do semestre devido à obrigatoriedade de avaliação tende a isolar conteúdos e a provocar uma quebra no ritmo das aprendizagens, pelo que sugeriu que, pelo menos no caso das línguas, as avaliações pudessem ser deslocadas dos períodos semestrais para períodos anuais, por exemplo, mas afastadas do final do semestre par. Esta solução pareceu-nos interessante, no entanto, dificilmente será exequível, dada a estrutura semestral do plano de estudos. Uma forma de viabilizar esta proposta, seria a construção de um trabalho de projeto global, sob a proposta de uma nova UC, que envolvesse as várias Unidades Curriculares (UC) do curso, deslocando o seu momento de avaliação das restantes avaliações do curso. Esta nova UC permitir-nos-ia ainda criar critérios de avaliação numa perspetiva mais global, com base no DL 74/2006, peça basilar do estudo que aqui desenvolvemos.

Dois dos informantes (B e C) sugeriram ainda, como possibilidade de projeto final, a implementação de um minicongresso a uma escala reduzida, onde a participação fosse obrigatória para os participantes das duas turmas, e aberta a outros intervenientes da instituição, com a possibilidade de convidar profissionais do setor hoteleiro, nomeadamente da área dos recursos humanos. Segundo os informantes, seria mais ambicioso, mas também mais motivante. Poderia ser acompanhado ao longo do semestre com tutorias, dando mais segurança aos alunos no momento da apresentação, dada a exposição a que ficariam sujeitos. No entanto, consideraram que se correria o risco de haver menos interação, perdendo-se a componente comunicativa perspetivada. Destacamos aqui a pertinência e relevância desta proposta, que consideraremos nas nossas considerações finais.

Relativamente aos testes de avaliação escrita, e apesar de na altura a maioria ter demonstrado o seu desagrado por uma tipologia de testes muito orientada para a aplicação prática das aprendizagens e resolução de problemas, com menos exercícios estruturais e centrados na gramática, com o devido distanciamento da sua implementação, as opiniões alteraram-se e consideraram que esta tipologia se revelou mais interessante e funcional no desenvolvimento das aprendizagens: “(...) faziam-nos pensar mais...” (informante F).

A disposição da sala em modo reunião utilizada na discussão dos projetos foi do agrado de todos os participantes, havendo mesmo informantes que sugeriram que esse fator tinha contribuído para a maior participação dos intervenientes, dado facilitar a comunicação e uma maior interação entre os intervenientes, condições propícias ao tipo de atividade. Este comentário fez-nos tomar consciência de que, apesar de termos pretendido uma abordagem multimodal, só neste ponto do estudo nos apercebemos da extrema importância do papel da proxémica⁶⁷ na gestão deste tipo de atividades. Com efeito, e ainda que esta disposição das mesas de trabalho (em forma de grande mesa de reunião) tenha sido utilizada em algumas atividades ao longo do semestre, nem sempre foi feita, pelo que convirá, em intervenções futuras, recorrer com maior frequência a esta estrutura, quando tal se justificar, de forma a assegurar a adequação dos espaços da aula às atividades nela realizadas.

5.2.4.2.6. Plataforma

A organização da Plataforma nas UC de Francês revelou-se, segundo os informantes, acessível e de fácil gestão. Referiram ter preferido esta organização semanal com blocos finais, onde são arquivados os documentos, sites e trabalhos propostos e/ou trabalhados ao longo do semestre, que lhes permite aceder facilmente à informação e situar-se espacial e temporalmente. Os estudantes revelaram sentir-se desconfortáveis e mais ‘perdidos’ nas outras UC que optam por um *design* em blocos, e onde toda a informação é disponibilizada no início do semestre. No entanto, todos os informantes foram unânimes no que diz respeito à funcionalidade geral da Plataforma nas diferentes UC⁶⁸: todas, sem exceção, utilizavam a Plataforma *Moodle* como repositório de documentos e informação. Apenas em línguas existiam Fóruns, o que exigia um maior tempo de permanência na Plataforma, ainda que reduzido, pois limitavam-se muitas vezes a participar pontualmente, não seguindo por norma a discussão.

No geral, o acesso à Plataforma foi feito apenas para descarregar materiais e consultar pontualmente os tópicos da semana, o fórum ou os sites sugeridos, daí o reduzido número de horas identificado nos registos por participante. A maioria dos entrevistados considerou desnecessária a implementação de atividades que exigissem maior tempo de permanência na plataforma, considerando suficiente o existente; no entanto, os informantes B, C e H consideraram que seria interessante serem disponibilizadas atividades curtas, a

⁶⁷ Estudo da organização do espaço e das suas implicações durante uma interação (Cf. Hall, 1971).

⁶⁸ No caso das UC que integram a plataforma *Moodle* nas suas práticas letivas, dado que a sua utilização não é obrigatória na instituição, apenas aconselhada.

realizar obrigatoriamente na Plataforma. De uma maneira geral, aos estudantes dos dois grupos acederam pouco aos trabalhos dos colegas na Plataforma, e quando os consultavam, era por curiosidade, ou com o objetivo de aceder a outras visões do trabalho. Apenas os Projetos finais foram consultados pelos estudantes na totalidade, dado o caráter obrigatório de consulta, e cujo incumprimento comprometeria a discussão final e a consequente avaliação oral individual.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido nos Fóruns Pessoal e Profissional, a maioria dos informantes considerou que a participação nem sempre foi muito efetiva no *Fórum Pessoal*, pelo facto de não ser obrigatória nem alvo concreto de avaliação, e ainda pelo peso institucional que a Plataforma transporta consigo. Sendo um espaço dedicado à partilha informal de sites e informações sobre lazer e entretenimento, os informantes experimentavam um certo desconforto na sua participação, pelo que a maioria não interveio. À exceção da informante F, todos consultaram o *Fórum Pessoal*, ainda que escassamente, para aceder às propostas e comentários dos colegas, ou ainda para participar com sugestões. Estas constatações levam-nos a compreender que teria sido importante organizar espaços *chat* para implementar e desenvolver atividades de comunicação síncrona com os estudantes, garantindo assim a partilha e um espaço de comunicação efetiva entre os grupos de estudantes dos diferentes turnos.

Quanto ao espaço Fórum Profissional, sendo um espaço dedicado ao caráter formal da UC, e envolvendo avaliação na sua participação, referiram tê-lo consultado, ainda que as intervenções tivessem sido reduzidas e limitando-se quase sempre ao mínimo exigido, ou seja, uma por participante. Todos os participantes, sem exceção, consideraram que a participação registada se prendia com a obrigatoriedade de que se revestia a utilização do Fórum, caso contrário não se teria registado a percentagem de acessos patentes nos registos da Plataforma, ainda que sejam pouco representativos. A aluna F propôs ainda que fossem integradas nas aulas discussões pontuais sobre a comunicação estabelecida nos Fóruns. A opinião foi generalizada no que diz respeito ao Fórum Profissional: todos sentiam que se mantinham na Plataforma.

Ainda que tivéssemos previamente a ideia de propor a utilização da rede social *Facebook* na dinâmica e gestão da UC Fr III, a sugestão partiu de um dos informantes (C), ainda antes de lhe ser apresentada. Segundo o informante, “(...) a Plataforma [*Moodle*] não se presta a essa partilha...”. Os sete entrevistados acolheram com agrado a ideia de transportar para a rede social *Facebook* o Fórum Pessoal, tendo surgido igualmente a proposta de utilizar esse espaço também para divulgação de informação relativamente à

gestão da disciplina: anunciar datas de trabalhos, divulgar documentos ou notificações de avaliações, sites que poderiam vir a utilizar, etc. Ainda que o peso da relação professor/aluno esteja sempre presente, esse era, segundo os alunos, um aspeto a contornar e “(...) depende da relação que a professora estabelece com os alunos no início do semestre.” (informante C). O mesmo informante sugeriu ainda que os documentos, sites, etc., divulgados através do *Facebook* fossem organizados numa pasta com o nome *Facebook* e disponibilizados na Plataforma, devido ao risco de perda ou deslocalização de informação na rede social.

Apesar das propostas de integração das redes sociais na dinâmica das interações da UC, todos foram unânimes em concluir que a Plataforma *Moodle* se revelou indispensável.

5.2.4.2.7. Avaliação da UC

Dos informantes entrevistados, todos experimentaram uma evolução mais rápida no Semestre III, relativamente aos dois semestres anteriores. Associaram essa rapidez de evolução não só à metodologia utilizada, mas também ao próprio amadurecimento de conhecimentos e competências enquanto estudantes do Ensino Superior no final de um terceiro semestre de Licenciatura. Na altura da entrevista, e já com o devido distanciamento, dado o avanço de um semestre no plano de estudos, todos os informantes assumiram que o 4º semestre pareceu a todos menos pesado e mais fácil, talvez por terem desenvolvido competências transversais que lhes permitiram trabalhar mais autonomamente, sem sentirem de forma evidente o peso da orientação da docente.

Todos os entrevistados consideraram a UC exigente, não por ser difícil, mas por ser muito trabalhosa, e a gestão das multitarefas, bem como a quantidade de tarefas propostas, ultrapassavam o ritmo habitual. No entanto, não viram essas características metodológicas como algo negativo, mas antes como uma forma de exigência de esforço para a obtenção de resultados, e defenderam que as competências gerais em línguas são fundamentais no setor do turismo, nomeadamente na hotelaria. No geral, a UC foi considerada pelos informantes como interessante, motivante, dinâmica, diferente daquilo a que estavam habituados e, embora afastados da sua zona de conforto, sentiram-se bem e muito motivados ao longo do processo. O informante C sugeriu a possibilidade de notificações no *Facebook* para as atividades propostas, propondo que a rede social

funcionasse como um prolongamento da atividade da docente, e considerou-a uma forma mais eficaz para os fazer sair da sala de aula.

Síntese: Segundo os testemunhos dos estudantes que participaram nas entrevistas, as competências transversais trabalhadas ao longo da UC revelaram-se pertinentes e foram posteriormente postas em prática pelos entrevistados, quer nas UC correspondentes ao 4º semestre, quer na vida profissional, no caso dos alunos que já se encontravam em fase de conclusão do curso de Licenciatura. O incremento da qualidade linguística deveu-se, segundo os participantes, à motivação criada pela tipologia de tarefas propostas ao longo do semestre, mas sobretudo pela originalidade do projeto e a dinâmica própria desta UC. A própria consciencialização, por parte dos estudantes, da importância do tipo de tarefas propostas para o seu futuro profissional, contribuiu igualmente para uma participação generalizada e voluntária nas atividades propostas. O aumento da autonomia revelou ser outro fator resultante da implementação da SPAAM, motivado não só pelo tipo de solicitações feitas aos estudantes ao longo do semestre, mas também pelo facto de terem sido continuamente solicitados a completar a informação através de pesquisa, análise e seleção de materiais.

A gestão polícrona de diferentes tarefas em diferentes espaços e tempos foi igualmente motivo de apreciação positiva por parte dos informantes, reconhecendo que, cada vez mais, o mercado de trabalho lhes apresenta esse tipo de solicitações, pelo que sentiram esta experiência como um treino para a entrada na vida profissional. Convém referir igualmente a vontade expressa pelos participantes de dar continuidade às aprendizagens linguísticas, mesmo após a entrada no mercado de trabalho.

A competência comunicativa é uma das competências que os estudantes continuam a sentir como fragilidade no computo geral das competências transversais desenvolvidas, revelando sentir-se ainda pouco à vontade quando são solicitados a comunicar, no entanto, consideram já alguma predisposição e conforto para alguns aspetos ligados às necessidades sociais e profissionais, tais como: apresentar o seu perfil, participar numa entrevista de emprego, discutir assuntos relativamente a competências pessoais e profissionais, etc. Esta questão remete-nos, uma vez mais, para a constatação de que as atividades desenvolvidas com os alunos se resumiram a atividades de aprendizagem, e não de ação social, como se perspetivava no início deste estudo, de acordo com a abordagem acional, apresentada pelo QECRL (cf. cap. 2.2.2.).

Os próprios participantes propuseram uma saída mais efetiva para o exterior, através da criação de minicongressos, solicitação de participação de avaliação de CV e perfis *LinkedIn* por parte de Instituições ligadas à hotelaria, etc., orientando as tarefas para a ação social e profissional em co-ação, indo ao encontro da ideia de Puren (2002, 2004, 2009) e Bourguignon (2006). Ainda na mesma linha de investigação, a tipologia das propostas para a discussão final permitiu a possibilidade de participar num trabalho a partir de uma preparação prévia, que exigia a utilização das competências desenvolvidas, para além da exigência de participação em função do curso da discussão sobre o candidato a selecionar, o que implicava gerir o imprevisto, em conformidade com a proposta de Bourguignon (2006), apresentada no capítulo introdutório.

Para além disso, as alterações metodológicas foram sentidas, nomeadamente no que diz respeito ao recurso ao *multitasking* e à policronia, uma das premissas metodológicas, a par da polivalência, apresentadas na contextualização deste estudo, para contrariar a linearidade temporal das tarefas, característica própria do ensino tradicional. Apesar do desconforto experimentado, devido à ausência de hábito da gestão de multitarefas, todos foram unânimes relativamente à sua importância para a criação de hábitos futuros ao nível pessoal e profissional. A plataforma revelou-se imprescindível e de utilização ‘confortável’, dada a organização apresentada. No que diz respeito à tipologia do Projeto final de semestre, foi aparentemente do agrado geral, reconhecendo-lhe o estatuto de fundamental para o futuro, nomeadamente ao nível da criação de hábitos de trabalho.

De uma maneira geral, todos os informantes identificaram uma maior rapidez na evolução das aprendizagens, que associaram às metodologias utilizadas, bem como ao amadurecimento das aprendizagens, próprios do terceiro semestre de um curso de licenciatura, que lhes facilitou o desenvolvimento das competências transversais previstas, nomeadamente da autonomia.

O facto de os fóruns e as atividades propostas, no geral, não fazerem sentir a perspetivada saída para o exterior, leva-nos a concluir que, apesar do desenvolvimento das competências transversais preconizadas no início deste estudo, a perspetiva acional não foi efetivamente conseguida, uma vez que a ação social não foi contemplada. Atividades como colóquios, participação de profissionais de entidades hoteleiras na seleção e análise de CV, perfis profissionais e avaliação de candidaturas, seriam alternativas a considerar numa implementação futura de uma SPAAM reajustada e adaptada à perspetiva acional e multimodal preconizada. O recurso às redes sociais para a partilha, divulgação e

desenvolvimento de atividades propostas para a UC de Fr III, são igualmente propostas a considerar no futuro.

Concluimos que as entrevistas realizadas nos permitiram completar, corroborar e reforçar as informações retiradas dos dados obtidos nos questionários, permitindo consolidar as considerações retiradas de toda a análise de dados desenvolvida ao longo deste estudo. Convém ainda salientar que, de uma maneira geral, e para além das informações obtidas através da conversa com os alunos, pudemos compreender também que os questionários e os registos da Plataforma *Moodle* apresentaram fragilidades, e que importa equacionar em estudos futuros.

No caso dos questionários, identificámos questões que não foram completamente compreendidas pelos alunos, nomeadamente na avaliação da competência comunicativa e na saída para outros espaços e tempo, etc., e que de careciam de outro tipo de enunciado, permitindo aos estudantes uma compreensão mais clara do que se pretendia testar.

No caso da plataforma *Moodle*, concluimos que, em alguns casos, os baixos registos de consulta da Plataforma por parte de alguns dos informantes se prendiam com o facto de por vezes recorrerem aos materiais já descarregados pelos colegas, o que lhes evitava tantos acessos. Também os instrumentos analíticos da Plataforma revelaram insuficiência de informação, nomeadamente no que diz respeito à tipologia de acessos (consulta, participação), o que condicionou algumas das recolhas de dados e consequentemente interpretação de uso.

Estas informações condicionarão o nosso uso da Plataforma *Moodle* no futuro, sendo claro que a implementação de uma abordagem acional e multimodal do ensino em, para e pelas línguas, deverá incluir o recurso a um dispositivo tecnológico e didático mais abrangente, que não se reduza ao uso singular da Plataforma *Moodle*, e que implique o recurso às redes sociais e ao mundo empresarial, e ainda a uma metodologia mais orientada para a resposta a objetivos e necessidades sociais, numa perspetiva nocional do uso da língua, de forma a munir os aprendentes das ferramentas necessárias para operar em diferentes situações, em função das necessidades imediatas do uso da competência comunicativa.

CAPÍTULO 6. IMPLICAÇÕES: PROSPETIVA METODOLÓGICA

Com este estudo pretendíamos desenvolver uma investigação, no sentido de contribuir para melhorar práticas através da alteração de metodologias didáticas, orientando as propostas de trabalho para uma perspetiva acional e multimodal, e apresentando contributos com base na investigação desenvolvida. Assim, são implicações deste estudo:

- Contributos para a elaboração de programas;
- Contributos para a conceção de SPAAM.
- Prolongamento da investigação com a adoção de outras metodologias de recolha de dados.

Apresentaremos, nos dois subcapítulos seguintes (6.1 e 6.2), breves considerações a ter em conta na elaboração de Programas e na conceção de outras Sequências Potenciais de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), enquanto implicações do estudo alargado desenvolvido. No terceiro subcapítulo, 6.3, apresentaremos, enquanto prospetiva metodológica, um estudo exploratório não concluído, devido a constrangimentos institucionais relativamente a prazos de entrega, mas cujos resultados serão apresentados posteriormente em Colóquio.

6.1. Contributos para a elaboração de Programas

No que diz respeito ao Programa oficial da UC analisada, e realização deste estudo levou-nos à conclusão de que o Programa da UC de Fr III deveria ser reformulado, com implicações também nas restantes unidades curriculares de língua. Assim, a nível do meio instituinte/instituído, deveria haver:

1. Uma reflexão sobre a maneira como cada UC contribui para o desenvolvimento das competências previstas no DL 74/2006, que levaria a uma declinação das competências em função da especificidade da Escola e do Curso.
2. Uma reflexão sobre a conceção transversal do lugar das línguas no currículo, nomeadamente para desenvolver a alínea *e*) prevista no DL 74/2006.

Consideramos que a reflexão que está a ser feita pelo Conselho da Europa para a Matemática, as Ciências, a Literatura e a História poderia ser feita a nível institucional sobre as Línguas de Ação Profissional (LAP). Desta reflexão e discussão poderia surgir um levantamento das situações profissionais e o levantamento das operações cognitivas e discursivas comuns às diferentes disciplinas do currículo e uma reflexão sobre o modo de

integrar a investigação de acordo com Bolonha. Com base nesse levantamento, os docentes de língua poderiam elaborar programas com base em objetivos comuns, nomeadamente:

- O papel das línguas no desenvolvimento das competências do DL 74/2006;
- A adoção de uma abordagem plurilingue e acional na perspetiva não só do QECRL, mas também dos documentos da *PRREPI*;
- A adoção de uma abordagem onomasiológica do ensino da língua, em coerência com os objetivos das Unidades Curriculares;
- A identificação das operações cognitivas e discursivas, das noções gerais (tempo, espaço, hipótese, causa, consequência, comparação...) dos tipos de discurso (narrativo, explicativo, argumentativo...) através de um levantamento dos meios linguísticos (léxico, gramática, sintaxe) que veiculam as noções gerais. Esta reflexão deveria ser apoiada pela Terminologia Linguística, dado ser o referencial que os estudantes trazem do secundário;
- A adoção de uma perspetiva multimodal, com a integração de diferentes dispositivos tecnológicos integrados, como forma de prolongamento da aula.

Na sequência das considerações tecidas, enquanto propostas de contributos para a conceção de Programas futuros, também os aspetos que norteiam a conceção de uma SPAAM mereceram a nossa atenção, com base nas conclusões a que chegámos no capítulo 5, correspondente à análise de resultados, pelo que apresentamos, no subcapítulo seguinte, a proposta de alguns aspetos a ter em conta na construção e implementação de outras SPAAM.

6.2. Contributos para a conceção de novas SPAAM

A conceção e implementação da Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal levou-nos à necessidade de repensar a mesma. Assim, consideramos que uma nova SPAAM deveria ter em conta:

- A adoção do formato da SPAAM com definição de tarefas a ser combinadas com os estudantes;
- A adoção de uma abordagem acional e onomasiológica do ensino da língua;
- O alargamento do espaço de exposição discursiva dos estudantes;
- A integração do *Moodle* ou outra Plataforma e redes sociais;

- A abertura da aula a outras escolas, formato *eTwining*, por exemplo, com integração de blogues, redes sociais, etc., a outras turmas e ao meio empresarial.
- A realização de formato aberto de Colóquio, com a criação de verdadeiras ‘ações sociais’, preparadas com ações de aprendizagem, com intervenção do meio empresarial;
- A integração da investigação nas próprias tarefas, integrando nestas a fase de observação por parte dos estudantes e a análise dos resultados, em termos de ações e representações.
- A proposta de tarefas de aprendizagem coerentes com as tarefas sociais do mundo empresarial decorrentes das alterações provocadas pelas tecnologias nos usos que delas fazemos e nos discursos produzidos.

Mas as tarefas propostas e os documentos sugeridos aos estudantes em torno do CV merecem, hoje, algumas considerações. Com efeito, com o desenvolvimento das redes sociais e a apropriação que delas está a ser feito pelas entidades de seleção de candidatos e empregadores, o CV e a carta de motivação são hoje modos de discurso anacrónico, tornando as tarefas da sua construção igualmente anacrónicas. Enquanto há três ou quatro anos o CV e a carta eram as referências nos processos de seleção, hoje é através da pegada digital que as entidades de mediação de captação de talentos e empregadoras analisam a imagem digital que passa para o mercado, através da participação nas redes. Por esse motivo, os documentos a serem explorados nas aulas deverão preparar o estudante para mostrar um perfil interessado nos vários cenários profissionais, para além dos interesses culturais. A análise dos perfis profissionais nas redes profissionais, como o *LinkedIn*, e a construção de portefólios integrados nas redes, poderão constituir uma das tarefas a propor numa Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal.

Passamos, de seguida, a apresentar o capítulo referente às prospetivas metodológicas, que surgiu igualmente como uma implicação da investigação desenvolvida, mas sobretudo como um prolongamento da investigação, recorrendo à adoção de outras metodologias de recolha de dados.

6.3. Prospetivas Metodológicas

A justificação deste capítulo prende-se com o contexto tecnológico atual e com as mudanças que se operaram, tanto nos dispositivos de comunicação, como nos instrumentos

de meta-análise de dados gerados pelos próprios dispositivos. Essas alterações têm evidentemente implicações, tanto no plano didático, como no plano meta didático de investigação sobre a aula de língua. Para além disso, consideramos que o facto de termos optado por uma perspetiva etnometodológica também legitima a inclusão deste capítulo, uma vez que neste tipo de abordagem as questões vão surgindo no decorrer do processo de condução da situação investigada e do processo de análise dos dados, como já referido no capítulo dedicado às opções metodológicas.

No caso de iniciarmos, hoje, uma investigação, esta teria integrado, por exemplo, a tecnologia móvel e servir-se-ia das redes sociais. Mas as maiores inovações decorrentes do avanço tecnológico situam-se no plano da investigação. Com efeito, os instrumentos meta-analíticos gerados automaticamente pelos dispositivos comunicativos, tais como os que nos são fornecidos pela Plataforma de Aprendizagem *Moodle*, o dispositivo tecnológico que utilizámos para a dinamização da Sequência Potencial de aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM), vêm reforçar a necessidade de análise quantitativa das situações de comunicação, nomeadamente no contexto educacional.

É precisamente na alteração das perspetivas ligadas à comunicação e na sua relação com os instrumentos analíticos que nos pretendemos centrar. Até à atualidade, investigava-se em educação o que os agentes diziam e o que pensavam sobre a educação, sobre as aprendizagens, sobre a importância das línguas, ou sobre os usos das tecnologias. Podia analisar-se também o discurso produzido em aula, a partir de registos em vídeo (Estrela, 1984; Ferrão Tavares, 2013)⁶⁹. Muitas vezes, as duas metodologias eram combinadas. No entanto, ‘a dimensão escondida’ (Hall, 1984) da comunicação permanecia efetivamente escondida. É parte desta dimensão que os instrumentos analíticos dos dispositivos tecnológicos revelam e que é possível estudar, por exemplo, nas neurociências, graças nomeadamente à tecnologia *Functional Magnetic Resonance Imaging* (fMRI), uma tecnologia que nos permite avaliar⁷⁰ a atividade cerebral. Por exemplo, até hoje enfatizava-se a questão da empatia em educação, com a análise de comportamentos verbais e não verbais dos agentes numa interação didática (Estrela, 1984; Ferrão Tavares, 2013), no entanto, com estudos em bioquímica consegue-se estudar o papel da molécula oxitocina nas emoções e na empatia (Peterson-Yeo, Prata, 2013; Lavine, 2016), uma das

⁶⁹ Estrela, A.(1984). Teoria e prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.

⁷⁰ Avaliação probabilística de padrões de ativação através do sinal Bold (Blood Oxygenation Level Dependent).

componentes da definição de multimodalidade que apresentámos. Como é evidente, só uma parte limitada dessas metodologias pode ser estudada no contexto investigativo em que nos situámos.

Uma vez analisados os procedimentos metodológicos utilizados e os dados obtidos através do estudo apresentado, concluímos que a abordagem semasiológica, centrada no léxico específico, foi a abordagem efetivamente adotada; no entanto, uma abordagem coerente com as inovações introduzidas deveria ter sido de tipo onomasiológico, centrada nas operações discursivas ou noções. Para além disso, e tendo em conta que o estudo realizado mostrou que, do ponto de vista relacional e empático, as inovações foram geradoras de efeitos, testemunhados pela análise dos resultados de questionários e entrevistas, ainda que, ao nível da produção linguística e discursiva os efeitos produzidos pela intervenção não tenham atingido o grau que se pretendia, a conclusão a que chegámos foi geradora de nova investigação, para tentar compreender as diferenças nas duas abordagens provocadas nos alunos.

Foi com base nesta premissa que decidimos incluir, na nossa investigação, um estudo de *eye tracking*, com recurso a um equipamento que testa o percurso do olhar, as fixações e movimentos sacádicos, e a carga cognitiva, através da dilatação da pupila, na tentativa de identificarmos as marcas de receção (através do olhar e da verbalização) de documentos de natureza diferente, sendo dadas instruções de exploração aos estudantes e apresentados diferentes formatos de um mesmo documento que poderiam provocar um percurso semasiológico ou um percurso onomasiológico na ‘leitura’ dos mesmos, em função da forma de apresentação e exploração.

Tendo em conta que a Universidade Lusófona, instituição onde será apresentada esta investigação e à qual pertence o coorientador deste trabalho, integra, nas suas instalações, um Laboratório de Psicologia Experimental que dispõe da tecnologia *eye tracking*, o desenvolvimento de um estudo exploratório com base nessa tecnologia constituiu para nós um desafio, que concretizámos, ainda que não tenha sido possível apresentar aqui a sua conclusão, pelo que nos centrámos num estudo minimal que apresentaremos parcialmente, devido a restrições relacionadas com prazos de entrega desta tese e condições de logística do laboratório de Psicologia da Universidade Lusófona, onde demos início a este estudo exploratório, cuja apresentação e justificação serão apresentados nos capítulos que se seguem.

Em primeiro lugar, justificaremos o desenvolvimento do estudo de *eye tracking* e a sua relação com o nosso objetivo de identificação de eventuais marcas de aprendizagem

decorrentes da exposição dos estudantes à leitura de estímulos multimodais. Seguidamente, apresentaremos a tecnologia *eye tracking*, com referência a estudos que atestam algumas das suas potencialidades enquanto ferramenta de análise. Numa terceira parte, apresentaremos o estudo exploratório de *eye tracking* desenvolvido para a leitura de dois formatos de documentos de uso profissional utilizados em aula (CV tradicional e perfil *LinkedIn*) e as suas partes constituintes, tais como as etapas desenvolvidas, a metodologia adotada e os dois momentos de implementação dos testes, com a análise, de caráter preliminar, dos dados obtidos no segundo momento. Por último, deixaremos algumas pistas para futuras investigações, com base nos dados observados.

6.3.1. Justificação do desenvolvimento de um estudo *eye tracking*

Tomando como ponto de partida o interesse da abordagem multimodal no conhecimento das interações estabelecidas pelos estudantes com os materiais utilizados, e dada a natureza etnográfica deste estudo, retomámos uma vez mais a definição de *Didactique des Langues Cultures* proposta por Robert Galisson e, partindo da última fase de **intervenção** do nosso estudo, associada à reorganização do programa e à proposta de sequência multimodal, decidimos desencadear uma nova fase de **conceptualização/teorização**, desta vez associada à receção multimodal de uma tipologia de documentos a utilizar na parte de implementação e experimentação da SPAAM, dando origem a uma nova fase de **implicação**, mais precisamente enquanto **prospetiva metodológica**, com o objetivo de identificar marcas de aprendizagem decorrentes da exposição dos estudantes a documentos multimodais e a sua relação com padrões de comportamento visual, sustentada por um estudo exploratório de *eye tracking*.

Da conjugação da existência de meios tecnológicos à nossa disposição na Universidade Lusófona e da perspetiva onomasiológica em didática da língua, emergiu a vontade de conduzir um estudo prospetivo que apresentamos neste capítulo. Como questão basilar desta etapa, pretendemos compreender se seria possível identificar marcas que revelassem se o utilizador seguia uma via onomasiológica ou semasiológica no seu processo de leitura.

6.3.2. Potencialidades da tecnologia eye tracking

Segundo Just & Carpenter (Lueigi, Costa & Faria)⁷¹, os primeiros estudos de rastreamento ocular tiveram o seu início em 1878, com Louis Laval, um oftalmologista francês, quando observava crianças durante um processo de leitura. Laval percebeu que, aparentemente, os olhos não se moviam continuamente e linearmente, e faziam uma série de pausas seccionadas por pequenos saltos, as ‘sacadas’, alternadas por momentos de pausa. Ainda que os primeiros estudos se tenham orientado para os movimentos sacádicos, Just & Carpenter (1980) verificaram que o fluxo de informação visual é interrompido durante o movimento sacádico, as denominadas ‘supressões sacádicas’, cuja duração varia segundo a complexidade da informação processada. Os estudos passaram então a concentrar-se nas ‘supressões sacádicas’ ou fixações, sendo a localização dos movimentos sacádicos progressivos e regressivos assumidos como índices importantes no rastreamento ocular de processos de leitura (Just&Carpenter, 1980). Os parâmetros de movimento ocular mais utilizados são, normalmente, a duração da fixação, a duração do olhar (soma das durações de fixação numa zona específica, ou *gaze duration*) e o número de fixações numa zona específica.

Dada a relação com o presente estudo, apresentamos, a título de exemplo, trabalhos do *Poynter Institute* e do grupo *The Ladders*.

A tecnologia *eye tracking* tem sido utilizada essencialmente em marketing e na análise de jornais e sites, e foram os estudos do *Poynter Institute*, nomeadamente os relatórios, que mais divulgaram os estudos de *eye tracking*. Este grupo tem-se centrado, nos últimos anos, no desenvolvimento de estudos de usabilidade de suportes digitais e analógicos sobre diferentes formas de leitura. Seguindo os movimentos de leitura dos olhos dos leitores (com recurso à metodologia *eye tracking*), comparavam os movimentos de leitura de diferentes suportes, como por exemplo um jornal em papel e um jornal no seu site web.

O objetivo global residia na identificação das diferenças e semelhanças entre a leitura impressa e a leitura *online*, e o maior estudo desenvolvido contou com a participação de mais de 600 sujeitos. Tendo identificado diferentes padrões de leitura, os mesmos investigadores desenvolveram um novo estudo com 46 utilizadores de internet sobre a

⁷¹ Just, M. C., Carpenter, P. A., (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, v. 87, n.º 4, p. 329-354. In Lueigi, P., Costa, A., Faria, I. (2009). Analisando os movimentos oculares durante a leitura. *Revista Linguística*, vol.5, n.º1 de junho de 2009.

documentos CV que apresentem um ‘caminho visual’ consistente, independentemente de serem apresentados no formato tradicional ou em formato online. Quando reescritos numa perspetiva profissional, os recrutadores classificaram-nos numa escala de usabilidade com um ganho de 60%, relativamente aos CV tradicionais, devido à sua organização. O estudo mostrou ainda que cada recrutador despende uma média de 6 segundos para analisar um CV individual.

Aparentemente, 80% do tempo utilizado (6 segundos) é despendido na análise do nome, título ou local de trabalho atual, título ou local de trabalho anterior, situação profissional anterior (datas de início e final), situação profissional atual (datas de início e final) e formação. Estes seis pontos fundamentais na análise de um CV e a sua forma de apresentação revelam-se assim cruciais no momento da tomada de decisão. Este grupo mostrou ainda que, na leitura de um perfil do grupo *The Ladders* versus um perfil *LinkedIn*, os recrutadores revelaram, no primeiro uma significativa redução da carga cognitiva e foram capazes de reter informações importantes mais rapidamente porque os perfis *The Ladders* (fig. 1) foram mais fáceis de ler (55%) do que os perfis *LinkedIn* (fig. 2), devido ao elevado nível de complexidade dos últimos. Aparentemente, os recrutadores gastaram cerca de 19% do tempo total na visualização de imagens do perfil, em vez de analisar outras informações mais importantes do candidato. Os resultados apresentados pelo grupo de investigadores poderão fornecer-nos informações importantes sobre o que pensam os recrutadores no momento de tomada de decisões.

Apresentamos abaixo os mapas de calor correspondentes às leituras dos dois perfis profissionais utilizados:

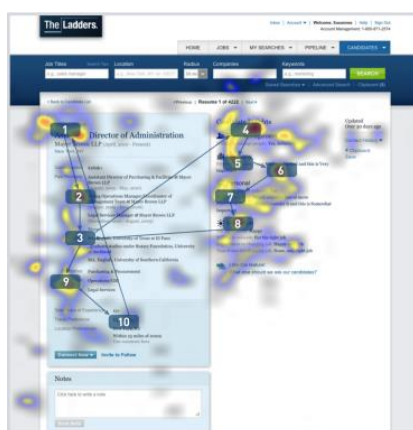


Figura 5 - Perfil Profissional *The Ladders*.⁷³



Figura 6 – Perfil *LinkedIn*.⁷⁴

⁷³ Retirado de <https://cdn.theladders.net/static/images/basicSite/pdfs/TheLadders-Eye-tracking-StudyC2.pdf>

⁷⁴ Retirado de <https://cdn.theladders.net/static/images/basicSite/pdfs/TheLadders-Eye-tracking-StudyC2.pdf>

Este estudo é o que mais se aproxima do nosso, já que incide sobre a receção do mesmo tipo de documento que explorámos nas aulas e que propusemos na situação experiencial desenvolvida, pelo que foi utilizado como referência na análise dos dados obtidos.

Em Portugal, os estudos de *eye tracking* têm merecido já o interesse de algumas equipas de investigação, nomeadamente na área da aprendizagem da leitura e das psicoterapias. Mas é importante perceber como é que a nossa retina transmite os dados que são processados pelo córtex visual, situado na região occipital do cérebro, durante essas fixações. Como referem Hub Faria, Batista, Luegi & Tabora (2006:1), “The human visual field corresponds to the total area in which objects can be seen in the peripheral vision, while the eye is focused on a central point.” E citando Sanders (1993)⁷⁵ e Rayner (1998)⁷⁶, os autores definem as três áreas em que pode ser dividido o campo visual:

- “. the *foveal* area, where we have very good acuity and from where we extract the most important information about the stimulus. In this area, a stimulus can be identified without an eye movement;
- . the *parafoveal* area, situated around the fixation point, from which we can still extract information about the stimulus. In this area, it is necessary to make an eye movement to identify the stimulus;
- . the *peripheral* area, around the parafoveal area, from which we can only extract perceptual information (for instance, we do not extract information for reading from this area). In the peripheral area, it is necessary to make a head movement to identify the stimulus.” (Hub Faria, Batista, Luegi & Tabora, 2006, pp. 1-2).

Numa atividade de leitura, as zonas de visão relevantes para o processamento são as zonas *foveal* (zona de maior acuidade visual) e a zona *parafoveal*, cuja junção forma a região de extração de informação perceptiva (Luegi, Costa & Hub Faria, 2006). Apesar de uma base quase proeminentemente motora, os comportamentos do olho podem ainda depender de fatores como imagens, mancha gráfica, conteúdo linguístico, orientação do sistema de escrita, etc.

⁷⁵ Sanders, A. E (1993). Processing information in the functional visual field. In G. d'Ydewalle & J. Van Rensbergen (eds.), *Perception and cognition: Advances in eye movement research*. Amsterdam: North Holland, pp. 3–22. In Faria, I. H., Baptista, A., Luegi, P., Tabora, C. (2006). Interaction and competition between types of representation: An example from eye-tracking registers while processing written words and images. In José Pinto de Lima, Maria Clotilde Almeida e Bernd Sieberg (Ed.s), *Questions on the Linguistic Sign*, Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos Alemães e Europeus, 115-129.

⁷⁶ Rayner, K. (1998) *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*. Psychological Bulletin, n.º 3, vol. 124, pp. 372–422. In Faria, I. H., Baptista, A., Luegi, P.

Na linha de Hub Faria, Adriana Batista (2008) desenvolveu um estudo sobre a leitura de contos infantis, focando-se na questão da multimodalidade e na interação entre as dimensões visuais e verbais nela implicadas. Segundo a autora, embora a lateralização do cérebro seja, de facto, responsável pelas características mais tendencialmente visuais ou verbais dos indivíduos no processo de leitura, “as informações disponíveis (cf. Hellige, 1993) parecem indicar que o mais importante para o processamento criativo da informação não é a dominância cerebral, mas a capacidade para promover a interação entre os vários subsistemas neurológicos.” (Batista, 2008, p.3).

Nesta linha de pensamento, a autora alerta para as diferenças nos processos de leitura visual e pictural, visíveis nos movimentos do olhar através das fixações e sacadas, sendo o percurso do texto verbal mais estruturado pela ‘orientação horizontal’ e o do texto pictural mais irregular, com fixações mais distantes dentro da área de perceção. Batista (2008) desenvolve no seu estudo a noção de textos mistos e de textos híbridos, estes últimos numa conceção de dinâmica de texto (Schnerer, 2000), em que a interação entre as duas ‘instâncias textuais’ permite ativar formas de processamento bimodal, evoluindo de forma igualmente híbrida na leitura. Esta ideia pressupõe ainda a convocação de elementos externos às duas dimensões textuais para a construção de sentidos. Segundo a autora, na utilização dos textos híbridos a própria compreensão de instâncias textuais pode ser afetada pela outra que com ela interage, desenvolvendo assim a capacidade para promover a interação entre os vários subsistemas neurológicos, como o pressupõe a leitura multimodal. Tendo em conta que é na altura em que contactam com a literatura infantil que as crianças se encontram numa fase de desenvolvimento do seu processo de aquisição da literacia visual e verbal, será importante compreender como ‘leem’ esses textos de forma a construir sentidos para além do próprio texto, interferindo na sua representação do mundo.

A mesma autora conclui o seu estudo, constatando que “as ilustrações são cada vez menos realistas e as palavras mais reais, ficando assim definitivamente misturados os sistemas semióticos, as suas capacidades para representar o mundo e as nossas capacidades para sobre eles organizar previsibilidades.” (Batista, 2008, p. 8).

Utilizados em contextos diferentes, o Laboratório de Psicologia Experimental (LPE) da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias tem desenvolvido estudos no âmbito das ciências cognitivas, propondo a criação de ambientes virtuais com estudos suportados por sistemas de *eye tracking*, para avaliação da receção de estímulos, dos quais destacamos o trabalho sobre a vontade dos indivíduos no que respeita ao tabagismo e a sua relação com o desejo provocado por ambientes virtuais criados para provocar esse mesmo

desejo (Gamito et al., 2014), e ainda o estudo sobre a influência das aparências na preferência de políticos candidatos a eleições nas democracias ocidentais. Têm sido ainda desenvolvidos, pelo mesmo grupo, projetos de aplicação da realidade virtual orientados para o tratamento de distúrbios de ansiedade e treino das funções cognitivas. Um estudo mais recente foi desenvolvido por alguns elementos da equipa do LPE, em colaboração com investigadores de outros centros de investigação, sobre o uso do *eye tracking* na avaliação de funções cognitivas, como a atenção e a memória, cujos resultados forneceram informações relevantes sobre a relação entre os movimentos oculares e as capacidades cognitivas dos indivíduos (Rosa et al., 2016).

Sendo cada vez mais utilizada como uma ferramenta de análise em variadas áreas científicas, nomeadamente na psicologia, na educação, na medicina, na publicidade, e principalmente em estudos de usabilidade aplicados à web, a metodologia *eye tracking* constitui uma importante fonte de informação sobre a dinâmica temporal e os processos psicológicos que condicionam as respostas dos utilizadores de um serviço ou produto, o que vem justificar a crescente utilização desta ferramenta como suporte a uma melhor compreensão de questões associadas à perceção e à usabilidade.

A importância dos movimentos oculares na compreensão do processamento de informação do cérebro foi comprovada já em 1967 por Yarbus⁷⁷, através de um estudo que permitiu ao autor demonstrar que a leitura de uma mesma imagem pode gerar diferentes tipos de varredura do olhar, dependendo do tipo de tarefa proposta. Ainda que a maioria dos estudos de *eye tracking* tenham sido, ao longo dos tempos, utilizados quase exclusivamente em trabalhos na área da psicologia cognitiva, assistimos recentemente ao aparecimento de estudos no âmbito da psicologia educacional e académica, alguns dos quais referenciados no livro *Eye-Tracking Technology Applications in Educational Research*, produto de um grupo de investigadores que exploram aspetos dessa tecnologia como referência essencial para educadores, pesquisadores e estudantes:

“(…) In particular, eye tracking has been used to study how students solve problems in the domains of physics and mathematics (Hegarty & Just, 1993; Hegarty, Mayer, & Green, 1992; Landy, Jones & Goldstone, 2008; Suppes, 1990), reading and comprehension (Paulson & Henry, 2002; Rayner, Chace, Slattery & Ashby, 2006), and multimedia learning and interaction (van Gog & Jarodzka, 2013; van Gog & Scheiter, 2010). The particular contribution of eye-tracking to educational research has been by combining it with data of students’ physical movements and verbal utterances. Knowing where and possibly what

⁷⁷ [8] Yarbus, A. L.(1967). Eye movements and vision. Plenum.

students are looking at as they interact in a designed environment has enhanced micro-level analyses of learning to a level that had not been possible without this multi-modal approach.” (Was, C., Sansosti, F., and Morris, B., 2016, p.167).⁷⁸

A possibilidade de conhecermos a forma como os estudantes reagem e exploram visualmente os recursos poderá permitir, no campo da psicologia educacional, uma dimensão de análise investigativa mais abrangente e, ao mesmo tempo mais orientada, no que diz respeito à usabilidade dos recursos e meios utilizados, fornecendo pistas a considerar na área da didática, no que diz respeito às tarefas a propor e na organização dos materiais a utilizar.

6.3.3. Estudo exploratório de *eye tracking*

Tomando como ponto de partida os estudos sobre a análise de CV acima referidos, foi estabelecido contacto formal com o Departamento de Psicologia Experimental da Universidade Lusófona, laboratório ao qual pertence o Coorientador deste Projeto de tese, e desenvolvidas as devidas diligências protocolares exigidas a um estudo desta natureza, tais como o pedido de autorização à Comissão de Ética da Instituição e a criação de documentos de autorização e avaliação, o consentimento informado e a escala de usabilidade do *software*. Posteriormente, foi desenvolvido o desenho do estudo e avaliadas as suas possibilidades de desenvolvimento, dados os constrangimentos temporais relativos a prazos de entrega e respetiva integração nesta investigação.

Para a conceção do nosso estudo, recorreremos ao aparelho *Tobii T60*, disponibilizado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHTL), uma plataforma de software que permite apresentar estímulos, gravações, observar comportamento visuais de ‘leitura’, visualização de estímulos, e a análise de dados de rastreamento ocular a partir de estímulos apresentados num ecrã. Este sistema possibilita-nos o processamento de grandes quantidades de informação, facilitando a interpretação significativa dos dados que se pretendem analisar. De fácil acesso em qualquer tipo de interface digital, o *Eyetracker Tobii* permite-nos desenvolver estudos de usabilidade multimodal mais abrangentes do que a simples recolha de dados visuais.

Tendo em conta que o nosso estudo alargado se centrou na simulação de um processo de recrutamento para estágio que incluía a construção e análise de CV, e que todos

⁷⁸ Was, C., Sansosti, F., and Morris, B. (2016). *Eye-Tracking Technology Applications in Educational Research*. IGI Global.

os jovens envolvidos passariam, à partida, por um processo de recrutamento para poderem ingressar no mercado de trabalho, para além de poderem vir a assumir igualmente o papel de recrutadores, consideramos que a importância dos detalhes de construção do CV individual, e a consciência do que o recrutador faz efetivamente nessa análise, constituem um fator essencial na formação académica destes estudantes. Para além disso, a tipologia dos documentos selecionada poderá igualmente dar-nos pistas sobre o tipo de leitura dos recursos que propomos aos estudantes no desenvolvimento do seu percurso formativo, permitindo-nos controlar a sua tipologia e formato em função do tipo de recolha de informação pretendida.

Assim, para o estudo exploratório selecionámos, como tipologia de ‘texto multimodal’, um CV em formato tradicional e um perfil *LinkedIn*, para análise comparativa dos padrões de comportamento visual e das operações ativadas na ‘leitura’ desses ‘textos’, com o objetivo de estabelecer uma relação com as marcas de aprendizagem decorrentes da exposição dos estudantes a documentos multimodais e a sua pertinência na construção e desenvolvimento das competências exigidas pelas Políticas Educativas Europeias.

Numa primeira etapa, optámos por selecionar como documentos multimodais duas tipologias de CV de uma mesma pessoa, um CV de formato tradicional e mais linear, e outro apresentado sob a forma de perfil *LinkedIn*, tendo em conta a sua utilização no semestre da UC em estudo, quer em termos de construção, quer em termos de análise dos documentos. A montagem dos testes foi realizada com o apoio de uma monitora do Laboratório de Psicologia Experimental (LPC) da ULHTL e envolveu as seguintes etapas:

1. Organização dos dois documentos a testar (CV e perfil *LinkedIn*) e transformação em formato *web* (cf. anexos 5 e 6, respetivamente);
2. Seleção e recrutamento dos participantes: estudantes do Ensino Superior, com preferência especial para estudantes de Direção e Gestão Hoteleira da ESHTE, nomeadamente os participantes que fizeram parte do estudo inicial;
3. Construção dos documentos protocolares:
 - a. Consentimento informado (cf. anexo 7)
 - b. Dados demográficos (cf. anexo 8)
 - c. Descrição da experiência;
 - d. Pergunta a fazer aos participantes;
 - e. Escala de usabilidade (cf. anexo 9)

4. Montagem dos testes (apresentação dos dois documentos no *software* em formato *html*);
5. Teste preparatório;
6. Aplicação dos testes aos participantes.

Apresentado e justificado o estudo exploratório desenvolvido, passamos a descrever a experiência realizada.

6.3.3.1. Método

6.3.3.1.1. Participantes

Os seis participantes que participaram no estudo, dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, apresentavam idades que variavam entre os 22 e os 43 anos, todos de nacionalidade portuguesa. Dois dos participantes eram já licenciados em Direção e Gestão Hoteleira e frequentaram a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, contexto em que se desenvolveu o estudo alargado. Os restantes participantes eram alunos da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, embora dois dos participantes estivessem a frequentar a ESHTE ao abrigo do Programa Vasco da Gama, sendo oriundos da Escola Superior de Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve.

6.3.3.1.2. Medidas

Tendo em conta que era objetivo deste estudo identificar padrões de comportamento visual e as operações ativadas durante o processo de leitura de documentos multimodais, pretendemos identificar marcas de percurso semasiológico ou onomasiológico no processo de leitura dos documentos, expusemos os participantes a dois formatos de ‘CV’, visando compreender que tipo de percurso seguem os participantes no processo de exploração dos diferentes documentos.

6.3.3.1.3. Dispositivo

Tal como referimos anteriormente, os estímulos apresentados aos participantes e os movimentos oculares foram gravados no sistema de *eye tracking Tobii-T60*, integrado num monitor TFT de 17”, ligado a um computador *Intel core2duo*. Os movimentos oculares de ambos os olhos foram gravados a 60 Hz, com uma precisão média de 0.5 de ângulo visual.

6.3.3.1.4. Estímulos

Os estímulos apresentados aos participantes no ecrã do monitor TFT de 17” consistiram em dois documentos com diferentes formatos de CV, com base no perfil pessoal e profissional de uma mesma pessoa: um em formato tradicional e mais linear, outro sob a forma de perfil *Linkedin*. Os dois estímulos foram apresentados em sequência, sendo o tempo de duração de exposição de três minutos.

6.3.3.2. Procedimentos

6.3.3.2.1. Seleção dos Participantes

O critério de seleção dos estudantes resumiu-se à componente formativa, a Licenciatura, com preferência para os alunos ou ex-alunos do Curso de Direção e Gestão Hoteleira, independentemente do estágio do percurso académico. Assim, contámos com a participação de jovens já licenciados na área de formação pretendida, e com a participação de estudantes ainda em processo de formação.

6.3.3.2.2. Tarefa

Os testes foram realizados individualmente numa sala própria para o efeito, no Laboratório de Psicologia Experimental (LPE) das instalações da ULHTL, com a presença da investigadora e de uma monitora do LPE. Cada informante realizou o teste individualmente, sob a orientação da monitora do LPE, que ia dando as orientações através de uma sala comunicante.

Antes de darmos início à aplicação dos testes, cada informante foi convidado a preencher e assinar os documentos protocolares exigidos pela instituição: *Consentimento Informado* (cf. anexo 7), *Dados Demográficos* (cf. anexo 8) e *Escala de Usabilidade* (cf. anexo 9) em formato papel, que por restrições informáticas não puderam ser apresentados no ecrã.

Procedeu-se de seguida à calibração, de forma a ajustarmos o *eye tracker* aos movimentos oculares individuais dos participantes. Este processo é feito através da apresentação de um ponto móvel de cor vermelha que se vai movendo no ecrã e que os participantes deveriam seguir com o olhar, permitindo que o sistema registasse o centro da pupila e a relação córnea-reflexo, numa coordenada (x,y), que ia sendo repetida e nos

permitiu obter uma calibração precisa relativamente ao ecrã total (Golberg, Wichansky, 2003)⁷⁹.

Os dois documentos multimodais foram apresentados individualmente no ecrã, com uma duração de projeção de 3 minutos cada um. A ‘leitura’ dos estímulos foi feita com o apoio de um periférico (rato), através de movimentos de deslizamento para baixo e para cima, de acordo com as estratégias de ‘leitura’ definidas pelos sujeitos. Foi solicitado aos participantes que respondessem a uma questão pré-definida, e da qual tomaram conhecimento previamente, que se repetiu após cada visionamento: “Indique três informações que tenha retido após a leitura do documento”. No final da exploração de cada documento apresentado, os participantes deviam registar, por escrito, em documento próprio, as três informações retidas durante cada processo de ‘leitura’ e passar ao visionamento do documento seguinte.

6.3.3.2.3. *Recolha de dados: dois momentos*

Após a realização dos testes, fazia parte da planificação do estudo a análise e recolha dos dados obtidos, com o objetivo de identificar marcas de leitura que nos permitissem, ou não, parametrizar características dos percursos do olhar, em função da tipologia de estímulos apresentados. No entanto, e tal como referimos no início da apresentação deste capítulo, não nos foi possível, por constrangimentos pessoais e de prazos de entrega exigidos, proceder atempadamente à análise dos dados e discussão de resultados, pelo que a continuidade do estudo exploratório ficou assumida, perspetivando-se a apresentação dos resultados num Colóquio onde seria apresentado todo o projeto de investigação, bem como na defesa deste trabalho de doutoramento.

No entanto, também não foi possível proceder, como previsto, à posterior análise dos elementos recolhidos, devido à perda de informação dos dados registados no software utilizado. Para além disso, verificou-se ainda um problema com os estímulos quando projetados no ecrã do computador, surgindo uma barra horizontal e uma repetição de informação, não correspondendo ao estímulo gravado no *eye tracker*, devido a um problema de software que se prendeu, aparentemente, com características inerentes à desatualização da versão de *eye tracker* disponível.

⁷⁹ Goldberg, J.H., Wichansky, A.M. Eye tracking in usability evaluation: A Practitioner's Guide. In: Hyona, J., Radach, R., Duebel, H (Eds.). *The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research*. Boston, North-Holland / Elsevier. 2003. pp 573-605

No entanto, mantivemos o objetivo inicialmente definido e a tarefa experimental foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro correspondeu à primeira recolha de dados acima descrita, e o segundo correspondeu a uma segunda recolha, mais reduzida, realizada com três informantes, procedendo-se a uma alteração na metodologia do registo dos dados, de forma a ultrapassar os problemas técnicos identificados. Apesar do reduzido número de participantes, a partir dos quais reconhecemos não ser possível obter dados com representatividade para um estudo, optámos por proceder, ainda assim, à aplicação dos testes a estes três participantes, com o objetivo de levantar pistas que justifiquem a proposta de estudos futuros que possam vir a sustentar e dar continuidade a este trabalho de investigação.

No segundo momento de recolha de dados, os procedimentos foram os mesmos utilizados nos testes apresentados no capítulo 6.3.3.1. desta investigação. No entanto, e para contornar o problema identificado na projeção dos estímulos no ecrã, que condiciona a recolha dos dados, optámos por captar as imagens vídeo, com recurso ao próprio software utilizado, que nos permitiram proceder à análise parcial do percurso do olhar de excertos desses mesmos registos, para identificar as trajetórias seguidas.

Para a organização dos dados, construímos tabelas com base nas quais procedemos, numa primeira fase, às comparações inter e intra-participantes (cf. anexo 10), e a partir das quais nos foi possível construir um quadro síntese (quando 14) que nos permite comparar médias de durações e quantidades de fixações, medidas e contabilizadas pelo instrumento meta-analítico gerado automaticamente pelo *software*:

1ª Fixação Duração (seg)		Fixações Duração Total (seg)		Fixações Total		Visita Duração Total (seg)	
<i>Perfil LinkedIn</i>	<i>CV Tradicional</i>	<i>Perfil LinkedIn</i>	<i>CV Tradicional</i>	<i>Perfil LinkedIn</i>	<i>CV Tradicional</i>	<i>Perfil LinkedIn</i>	<i>CV Tradicional</i>
0,09	0,15	139,01	164,20	437,00	488,67	174,66	173,25

Quadro 14. Dados gerados automaticamente pelo software Tobii T60, correspondentes às durações, contagens de fixação e duração total de leitura dos dois documentos.

A tabela acima apresentada permite-nos observar, no que diz respeito aos valores médios (média entre os três informantes) da **duração da 1ª fixação** nos dois documentos que, em média, os participantes apresentaram uma duração de fixação inferior para o

documento *LinkedIn* (0,09 seg), indiciando uma necessidade de maior fixação inicial para o documento CV de formato tradicional (0,15 seg).

Relativamente aos valores da **duração total de fixações**, os valores são igualmente inferiores para o documento *LinkedIn* (139,01 seg), revelando, uma vez mais, uma maior necessidade de tempo para realizar todas as fixações na leitura do documento tradicional (164,20 seg).

Também na contagem do **número total de fixações**, e em consonância com os dados anteriores, a média apresentada pelos participantes é superior para a leitura do CV tradicional (488,67), apresentando uma quantidade inferior de fixações na leitura do documento *LinkedIn* (437,00).

No entanto, e inversamente às médias apresentadas para os dados relativamente às fixações, os **tempos de visita total** apresentados relativamente à leitura do documento *LinkedIn* são superiores (174,66 seg) aos tempos de leitura apresentados para o CV tradicional (173, 25 seg).

Assumindo que a diferença entre o **tempo de visita total** e a **duração total de fixações** nos fornece a duração correspondente apenas às sacadas, ou seja, a duração do olhar entre fixações, apercebemo-nos de uma diferença nas médias analisadas: 35,65 seg para o *LinkedIn* e 9,5 seg para o CV tradicional. Estes valores parecem mostrar que os participantes ocuparam mais tempo na transição entre as fixações na análise do *LinkedIn* do que no CV tradicional, revelando que o formato *web* leva à utilização de um tempo de análise desperdiçado, devido a uma maior carga cognitiva provocada pela falta de consistência do ‘caminho visual’, que poderia ter sido utilizado na procura de informações mais importantes relativamente ao indivíduo.

A título de exemplo, apresentamos, abaixo, o mapa de calor (Figura 7) e o mapa de fixações e sacadas (Figura 8) correspondente, que ilustram a leitura do documento *LinkedIn* de um dos participantes deste estudo exploratório:



Figura 7 – Mapa de calor (*LinkedIn*)

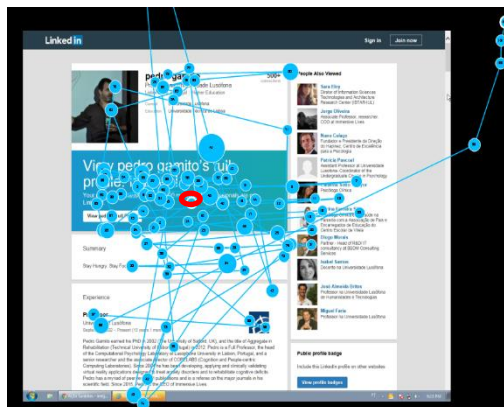


Figura 8 – Mapa de fixações e sacadas (*LinkedIn*)

Os mapas apresentados permitem-nos identificar as áreas em que se concentraram maiores volumes de fixações visuais dos participantes e as rotas sacádicas.⁸⁰ No caso dos mapas de calor, as maiores concentrações verificam-se na identificação de perfil e na barra azul apresentada, sugerindo uma maior atenção sobre o elemento visual que mais se destaca no estímulo. Mas também as fotos laterais apresentadas no estímulo mereceram a atenção do nosso participante, ainda que com menor incidência, como podemos verificar nas marcas de calor registadas, sendo esta tipologia de varrimento do olhar semelhante nos três participantes do estudo. Se nos concentrarmos no mapa de fixações e sacadas, verificamos que todos os participantes focaram a sua primeira visualização no centro do documento (assinalado a vermelho), distribuindo posteriormente as fixações à volta desta região e alargando os movimentos sacádicos pelos restantes elementos visuais do documento e pelas informações pessoais do candidato. A figura B permite-nos ilustrar essa tipologia de exploração.

Comparativamente, se observarmos os dados referentes à leitura do CV tradicional, ilustrado pelos mapas de calor (Fig. 9) e fixações e sacadas (Fig 10) de um dos participantes, observamos um padrão de leitura diferente do anterior.

⁸⁰ O mapa das fixações e sacadas dá-nos a localização, a sequência e a duração do olhar distribuídas na área do estímulo apresentado, sendo a dimensão dos círculos correspondente à duração da fixação. As linhas que unem os pontos de fixação entre si correspondem aos movimentos sacádicos do participante durante a leitura do estímulo.



Figura 9 – Mapa de calor (CV)

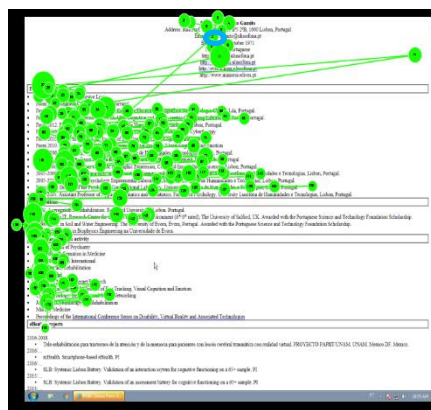


Figura 10– Mapa de fixações e sacadas (CV)

No entanto, as informações procuradas pertencem às mesmas categorias identificadas no documento *LinkedIn*, uma vez que as maiores concentrações de fixações se localizam nas zonas correspondentes aos dados pessoais do candidato. Não havendo, neste formato, elementos visuais que possam funcionar como ‘distratores,’ o padrão de leitura é aparentemente mais linear, com percursos da esquerda para a direita, no que diz respeito aos movimentos sacádicos, e concentra-se essencialmente sobre o lado esquerdo do estímulo apresentado, como podemos observar em ambos os mapas. Contrariamente ao observado para o documento *web*, a primeira fixação localiza-se na zona central superior do estímulo (assinalada a azul), mantendo-se nos primeiros momentos onde se encontra a informação principal, e só depois se desloca e se concentra na informação colocada sobre a esquerda, de onde parte para o percurso linear.

Analisando os documentos escritos onde foram registadas as informações ‘memorizadas’ após a visualização de cada documento, poderemos dizer que, de uma maneira geral, se centram no nome e dados profissionais do indivíduo (nome, formação, local de trabalho, situação profissional, etc.), confirmando os interesses visuais dos participantes na exploração dos estímulos.

Ainda que os dados aqui apresentados não sejam conclusivos, dado o reduzido número de participantes, apresentaremos um capítulo intitulado “Análise preliminar de dados” onde apresentaremos algumas sugestões de interpretação feitas com base nos elementos observados, que poderão servir de referência para o desenvolvimento de um estudo futuro.

6.3.3.2.4. *Análise preliminar dos dados observados*

Apesar da pouca representatividade dos dados recolhidos, a interpretação das médias das fixações dos três participantes apresentadas na tabela 1 sugerem informações sobre os padrões de leitura que consideramos importante apresentar neste estudo exploratório.

Como referimos na apresentação dos dados, identificámos uma tendência para valores de fixação (duração da 1ª fixação e do total de fixações e número total de fixações) superiores para a leitura do CV, quando comparados com os da leitura do *LinkedIn*, indiciando uma necessidade de maior duração, quer para a fixação inicial, quer para as fixações totais, bem como na quantidade de fixações para a leitura do documento de formato tradicional.

No entanto, segundo os dados referentes aos tempos de visita, os mesmos participantes permaneceram menos tempo (ainda que a diferença seja bastante baixa) no documento tradicional (CV), apresentando maior duração na visita correspondente à leitura do documento *LinkedIn*. Estas observações parecem sugerir, por um lado, que a procura de informação é facilitada pela organização da informação em formato *web*, daí o menor tempo utilizado nas fixações, provavelmente devido à concentração das áreas de interesse, mas os elementos visuais poderão também funcionar como ‘distratores’ e levar a um maior gasto temporal, originando visitas mais prolongadas durante a exploração dos diferentes elementos organizados por áreas de interesse ou nocionais.

De facto, na leitura de um documento em formato *web* (*LinkedIn*), há uma tendência natural para uma primeira análise global rápida do documento, com o objetivo de fazer uma primeira apropriação das informações e da sua localização em termos de áreas de interesse, dando posteriormente lugar a uma análise mais detalhada da informação⁸¹. Se confrontarmos esta observação com o facto de os tempos totais de visita serem superiores no caso do documento *LinkedIn*, mas apresentarem uma diferença significativa no que diz respeito aos **tempos de visita total** e a **duração total de fixações**, poderemos sugerir que a maior duração correspondente à visita total seja motivada pelo tempo utilizado na deslocação do olhar entre fixações (sacadas), aparentemente com distâncias maiores, como

⁸¹ Como pudemos atestar no visionamento das gravações vídeo correspondentes aos testes dos participantes.

consequência da organização das áreas de interesse no *LinkedIn*. Poderemos assumir esta informação com indicadora sobre a eficiência, ou não, da disposição dos elementos, naturalmente menos linear no caso do documento *LinkedIn*, tais como a presença de imagens, tipo de mancha gráfica, conteúdo da informação, etc., e outros elementos visuais que possam provocar dispersão na procura de informação.

Os dados recolhidos parecem sugerir que o formato *LinkedIn* terá provocado um percurso onomasiológico e o formato linear terá desencadeado um percurso semasiológico, mas seria necessário proceder a outros estudos para identificar esta tendência. Para além dos dados quantitativos apresentados, os mapas de calor e de fixações e sacadas permitiram-nos ilustrar algumas das observações acima apresentadas, nomeadamente no que diz respeito aos padrões de leitura e à sua eventual relação com a organização da informação, suportadas pela observação das áreas de maior concentração de fixações visuais dos participantes e nas rotas sacádicas.

Com base nas observações feitas, quer nos mapas de calor, quer nos mapas de fixações e sacadas, apercebemo-nos de que, em ambos os documentos, os participantes concentraram-se nas mesmas categorias de informação, nomeadamente no que diz respeito às informações pessoais e profissionais do indivíduo, em consonância com os registos escritos feitos no final de cada visionamento, e indo ao encontro dos estudos de análise de CV já referidos no capítulo 6.3.2. No entanto, os elementos visuais, tais como a fotografia, a mancha gráfica situada na barra esquerda e a barra de informação azul “Visualize o perfil completo de...” mereceram também a atenção dos participantes na leitura do documento em formato *web*, o que poderá estar na origem dos valores superiores apresentados no tempo total de visita, como já referimos na análise da grelha dos valores médios apresentada.

Os padrões de leitura apresentaram características distintas nos dois documentos, observando-se uma maior tendência para a leitura linear, no caso do CV em formato tradicional, com uma primeira fixação no início do documento (zona superior) e um percurso de cima para baixo, e da esquerda para a direita, que poderá estar relacionada com a aprendizagem de treino de procura da informação características de um modelo sintético, coerente com o processo semasiológico de aprendizagem de leitura. No entanto, chamamos a atenção para uma maior predominância das fixações na região esquerda do estímulo.

No caso do documento *LinkedIn*, a leitura tem início na região central do documento, partindo daí para diferentes zonas de interesse, fazendo supor uma primeira leitura mais geral, para apropriação global do documento, dando posteriormente lugar a

uma leitura mais detalhada para extração da informação por áreas de interesse, levando os participantes a demorar mais tempo na exploração do documento, mas que nos fornece dados no que respeita à importância da organização dos elementos nos critérios de usabilidade dos documentos a utilizar.

As observações feitas levam-nos a levantar questões sobre a importância de testar as características de leitura apresentadas e a sua relação com a organização da informação e o modelo de iniciação à leitura e escrita. De facto, e embora pertencendo já a uma geração de ‘nativos digitais’, os participantes deste estudo foram muito provavelmente iniciados na leitura e na escrita segundo o modelo tradicional, o que os poderá manter ainda ligados a um percurso de leitura semasiológico, e que terá motivado a leitura dos documentos da esquerda para a direita e de cima para baixo, no caso da exploração do documento tradicional. No entanto, na exploração do documento com características *web*, revelam já marcas de aprendizagem de exploração do documento mais coerentes com o percurso onomasiológico da leitura.

6.3.2.5. *Prospetivas de Resultados*

Embora não sendo um estudo que nos permita obter dados conclusivos, dado o seu carácter exploratório, as observações retiradas desta investigação preliminar permitiram-nos o levantamento de problemas e a avaliação das potencialidades de estudos de usabilidade a desenvolver em investigações futuras, no âmbito da educação, nomeadamente na conceção de sequências de aprendizagem multimodal e na análise de manuais escolares, provas de exame, sites pedagógicos, etc., para a identificação de marcas de leitura de documentos de diferentes tipos e formatos, com recurso à tecnologia *eye tracking*, envolvendo um maior número de participantes para uma análise controlada e representativa dos dados.

CONCLUSÕES

Exige-se hoje, ao professor, que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e ‘co construindo-o’ com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais (Alarcão, 2001, p.2). Assumindo um papel que pretende ir para além de ‘executores do currículo’ adotámos, ao longo desta investigação, um papel reflexivo, questionámos as práticas atuais e as teorias que lhe estão subjacentes, e perspetivámos desenvolver um processo crítico que levasse à mudança, através da desconstrução das práticas vigentes e institucionalmente aceites (Carr & Kemmis, 1988). Este estudo assenta na premissa de Lewin (1946), para quem a compreensão de uma determinada situação e das regras que lhe estão subjacentes implica uma mudança sobre a mesma.

Assim, e retomando o objetivo inicial apresentado no capítulo introdutório desta investigação, este estudo pretendia mostrar, na linha das políticas educativas do Conselho da Europa, de que forma é que as línguas podem contribuir para o desenvolvimento das competências transversais previstas no DL 74/2006, que regula a obtenção do grau de Licenciado, mais especificamente na alínea respeitante à competência comunicativa e plurilingue, com enfoque numa abordagem acional e multimodal no desenvolvimento da competência comunicativa.

Este trabalho emergiu de uma situação de observação em contexto de sala de aula, no caso concreto da Unidade (UC) de Francês III do Curso de Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira (DGH) da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), pelo que se focaliza nas Línguas de Ação Profissional (LAP), assumindo o princípio de uma abordagem comum relativamente às outras línguas de ação profissional integradas no plano de estudos do curso.

Segundo Beacco, Coste, Van de Vem e Vollmer (2010b), o ensino e aprendizagem de uma língua ultrapassa a dimensão linguística, exigindo a utilização de competências multimodais (ou plurimodais, como os autores preferem chamar-lhes) alargadas. Sendo o estudo do desenvolvimento da competência comunicativa multimodal nosso objetivo, e tendo em conta que a competência linguística dela faz parte, os instrumentos de análise que utilizámos para o trabalho de investigação aqui apresentado centraram-se na atividade desenvolvida pelos alunos ao longo do semestre e na importância da UC de Francês III no desenvolvimento da competência comunicativa e multimodal transversal.

Dado o âmbito em que se insere este estudo empírico, para além da perspetiva etnometodológica adotada, a metodologia de trabalho desenvolvida correspondeu à própria

definição do conceito de *Didática das Línguas-Culturas* proposta por Galisson, como justificado na Introdução deste trabalho, fazendo corresponder cada momento às etapas da disciplina de DLC, sendo a educação assumida como um meio e um fim, e as línguas-culturas o objeto (Galisson, 2002).

Assim, partindo da identificação do problema detetado pela docente-investigadora, que assentava nas fragilidades de formação linguística e na **necessidade de desenvolvimento de competências transversais por parte dos jovens licenciados**, nomeadamente no que diz respeito à **competência comunicativa** dos alunos de Francês do curso de DGH, primeira etapa deste estudo correspondente à fase da *Problematização* e que emergiu no contexto previamente definido neste trabalho, a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), foi desenvolvida uma fase de **observação** da situação, que correspondeu à análise dos documentos desencadeadores deste estudo, tais como o Dec. Lei 74/2006 (artigo 5º, alíneas *a* e *e*) e o Programa em vigor da UC de Fr III, à luz dos documentos orientadores das políticas de Bolonha.

Com base na identificação de algumas fragilidades detetadas numa primeira análise geral do Programa, com enfoque na tipologia de materiais disponibilizados e estratégias de exploração metodológica associadas, passou-se à fase de **conceptualização-teorização**, através da interpretação dos dados obtidos no processo de construção de uma grelha de análise para *(des)construção* do Programa oficial em vigor, com base nas competências transversais previstas no DL 74/2006 (Quadro 2).

O processo de análise do Programa, que levou a uma proposta de reorganização e abordagem do mesmo (Quadro 3), por declinação do documento de Beacco (2010) disponível na *PRREPI*, tal como referido no subcapítulo 4.1, constituiu uma primeira fase da **intervenção**. Por questões de ordem institucional, o Programa da UC de Fr III não pôde ser alvo de modificação, pelo facto de ser um programa oficial, facto pelo qual nos limitámos a tecer algumas considerações e propostas de alteração, em particular ao nível da abordagem, a integrar numa próxima reestruturação dos programas que integram o plano de estudos do Curso de Direção e Gestão Hoteleira da ESHTE, numa perspetiva transversal com as outras UC, nomeadamente as UC de Línguas, com vista ao desenvolvimento de uma competência plurilingue nos estudantes, na linha do que é defendido em vários estudos internacionais.

Após a reorganização do Programa, passámos à fase de conceção de um dispositivo didático e tecnológico, a que chamámos Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) experiencial com tarefas, que se pretendiam significativas

para os alunos ao longo do semestre, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, com base nas alíneas *c)*, *d)* e *e)* do DL 74/2006. A fase de implementação da SPAAM, com o objetivo de identificar o seu potencial de aquisição e aprendizagem, correspondeu a uma segunda fase de **intervenção**, cuja **observação** de resultados levou a um novo processo de análise e conseqüente **conceptualização-teorização**, dando origem a um conjunto de considerações para **intervencões** futuras.

Dada a natureza etnometodológica do estudo aqui apresentado, como já referimos, e que por esse motivo foi sendo construído e adaptado, ao longo da investigação, estas duas fases correspondentes à intervenção foram integradas nos capítulos 5 e 6 deste estudo, por terem constituído, por um lado momentos de **intervenção** (Cap. 5), e ainda por terem merecido a nossa atenção e interesse, numa perspetiva de prolongamento desta investigação, no que diz respeito às **implicações** (Cap. 6) provocadas pelas intervenções e às **prospetivas metodológicas** delas decorrentes.

Sendo objetivos deste estudo identificar marcas de mudança cognitivas e discursivas nas representações e ações dos estudantes, decorrentes da exposição a uma Sequência Potencial de Aprendizagem Acional e Multimodal (SPAAM) nos planos espaço-temporal, tecnológico e didático, retomamos as questões investigativas formuladas na Introdução deste trabalho, a partir das quais procuramos resumir alguns dos elementos obtidos com o nosso estudo.

Assim, retomamos a primeira questão apresentada:

1 - *Quais as marcas de mudança na relação que os estudantes estabelecem com o tempo e o espaço?*

No que respeita às marcas de mudança na relação estabelecida com o espaço e o tempo, por parte dos estudantes, recuperámos, como conceitos para a análise, noções como o **tempo**, o **espaço**, a **policronia**, a **deslocalização** e o **multitasking**.

Analisando, como dados referenciais, os elementos disponibilizados pela plataforma *Moodle* (instrumentos analíticos) e o tratamento dos questionários e entrevistas, poderemos dizer que, no plano das **representações**, os alunos demonstraram, na sua maioria, ter consciência da sua **deslocalização no tempo** e no **espaço**, não só pelos dados obtidos nos questionários (cap. 5.2.2) e entrevistas (5.2.4.), como pelo alargamento do **espaço** através da utilização de outras plataformas informais de comunicação e partilha não previstos pela docente-investigadora, nomeadamente o *Facebook*, o *Google Drive*, o *Skype*,

o *Wetransfer*, entre outros, em especial durante as fases de execução do Projeto, com incidência na fase final, correspondente à gravação (som e imagem) das entrevistas de emprego simuladas, num período que coincidiu com a pausa de Natal, e durante a qual alguns alunos se encontravam dispersos geograficamente ou mesmo ausentes do território nacional, o que implicou o desenvolvimento das atividades com recurso às novas tecnologias digitais e redes sociais.

Dado terem sido solicitados a completar continuamente, ao longo do semestre, a informação facultada, através da consulta de sites e outros **espaços**, as atividades desenvolvidas permitiram, segundo os informantes entrevistados para este estudo, efetivar essa saída, desde que houvesse motivação para a pesquisa solicitada. O facto de alguns estudantes referirem ter dedicado mais **tempo** a esta UC do que a outras com o mesmo peso curricular, bem como o *multitasking*, resultante da exposição a um maior número de documentos e solicitações para o desenvolvimento de diferentes tarefas em **policronia**, com o objetivo de preparar os futuros profissionais para as exigências e solicitações do mundo empresarial (uma realidade que os estudantes reconheceram e assumiram como fundamental na formação dos jovens licenciados), é igualmente revelador da consciência dos estudantes relativamente à sua **deslocalização no espaço e tempo**.

No que diz respeito ao plano das **ações**, não só reiteramos a utilização alargada e deslocalizada de plataformas informais não previstas, como identificámos, com base nos dados analíticos da Plataforma *Moodle*, que os estudantes utilizaram a Plataforma institucional para acederem, consultarem e partilharem trabalhos noutros **tempos e espaços**. Os dados revelam-nos (com base nos questionários e entrevistas) que, na perceção dos estudantes, permaneceram, em média, entre 5 e 10 horas na Plataforma, no entanto, os dados disponíveis revelam uma média ligeiramente acima, ainda que não seja homogénea, e acresce ainda um dado revelador, que vai ao encontro do nosso objetivo de prolongamento da aula: as atividades prolongaram-se efetivamente, tendo em conta que, mesmo após a conclusão do semestre, os dados disponíveis na plataforma revelaram acessos até cerca de um semestre após o ‘abandono’ da Plataforma pela UC de Fr III⁸², essencialmente para acesso a documentos, com especial destaque para a obra de leitura opcional.

Consideramos que a implementação de tarefas e projetos que levem o aluno a sair do **espaço e tempo** da aula, permitindo-lhe prolongar as suas aprendizagens espacial e

⁸² De referir que os espaços *Moodle* são obrigatoriamente semestrais, por imposição da instituição, pelo que no início de cada semestre se abre um novo espaço para cada turma.

temporalmente, bem como a criação de espaços de aprendizagem **multimodais**, através da integração de dispositivos pedagógicos de geração tecnológica e das redes sociais nas aprendizagens através da mediação do docente, constituem condições fundamentais para a ativação da Zona de Desenvolvimento Próximo (cf. Cap. 3.2.1) e para o estreitamento entre as duas zonas, ou seja, a zona onde se situa a capacidade do indivíduo em resolver problemas, e a zona de desenvolvimento potencial, determinada pela orientação dos mediadores (docente, ferramentas tecnológicas, etc.).

2 – Quais as marcas de mudança provocadas pelo uso que os estudantes fizeram dos diferentes dispositivos tecnológicos?

No que respeita à segunda questão investigativa, recorreremos a conceitos como a **literacia multimodal**, **multimodalidade** e **multicanalidade** e **usabilidade**, para identificar as marcas de mudança provocadas pela intervenção operada no plano tecnológico, quer do ponto de vista dos sujeitos aprendentes, quer do ponto de vista da agente (docente-investigadora).

No campo das **ações**, poderemos dizer que, de uma maneira geral, a análise da utilização da plataforma pelos alunos permitiu-nos compreender que, independentemente das características multimodais dos documentos e sites disponibilizados na plataforma, o caráter **multimodal** *versus* tradicional da sua utilização dependeu claramente das propostas de atividades e das estratégias de mediação da docente. Ainda que os dados disponíveis relativamente à utilização das ferramentas disponibilizadas na Plataforma *Moodle* apontem para uma utilização **multimodal**, potenciada pelas propostas **multitasking**, tal como referimos na resposta à primeira pergunta, apercebemo-nos de que, embora tenhamos identificado deslocalização da ação dos alunos no tempo e no espaço, como estava inicialmente perspetivado, a abertura ao exterior não foi efetiva, devido a fragilidades nas propostas feitas e a uma deficiente continuidade dada às mesmas.

Deixamos ainda aqui a referência, relativamente ao conceito de **policronia** e **multitasking** no que diz respeito às ações dos alunos, de uma eventual superficialidade na leitura dos documentos utilizados nas diferentes tarefas, que embora não tenha sido referido nas representações dos estudantes, poderá, de alguma forma, ter condicionado a leitura **multimodal** pretendida.

Na Plataforma institucional *Moodle*, os alunos podiam ler a documentação colocada pela professora, abrir sites seguindo as hiperligações propostas, e podiam ainda

participar nos dois Fóruns (cf. cap. 3.2.1.): o ‘Forum Interessante’, que designámos por *Forum Personnel*, dado o seu carácter mais informal, e o *Forum Professionnel*, de carácter mais formal neste espaço de aprendizagem, exigindo um registo profissional mais estruturado. Estes fóruns deveriam funcionar, à semelhança de outras propostas disponibilizadas na plataforma, como uma passagem para o espaço exterior, motivada pela busca de informações complementares e partilha de ideias, permitindo também ao grupo (turma e docente, ou seja, sujeitos e agentes), enquanto utilizador do fórum, aceder a essa informação, dado o carácter colaborativo destas ferramentas, com o objetivo de familiarizar os estudantes a diferentes posicionamentos relativamente aos seus discursos, separando conscientemente enunciados correspondentes a diferentes valores modais (epistémico, apreciativo e deôntico). Na linha de Ferrão Tavares, pretendíamos que este espaço de partilha implicasse que os estudantes “realiz[assem], também, as operações [cognitivas] de explicar, de definir, de exemplificar, de comparar, de relacionar, (...), que se distanci[assem] do seu discurso, recorrendo a uma terminologia mais precisa (...).” (Ferrão Tavares, 2012, p. 97).

Para além da participação nos Fóruns, perspectivava-se a utilização destas operações em todo o trabalho de pesquisa feito a partir da Plataforma e na leitura **multimodal** dos documentos disponibilizados. No entanto, e ainda que os dados disponíveis na plataforma *Moodle* e os próprios Projetos e trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre pelos estudantes nos indiquem que essas operações foram de facto convocadas na realização das tarefas, a ausência de contactos com elementos do exterior através da Plataforma ou através de outras propostas de tarefas, nomeadamente o contacto direto com profissionais do mercado de trabalho, não permitiu aos participantes a transferência da ação de aprendizagem para a ação de uso profissional.

Dado o fechamento relativo, propomos, no futuro, a transferência do fórum interessante para a rede social *Facebook*. A utilização das redes sociais abertas como o *Facebook*, em grupo criado para desenvolvimento de trabalho, e a implementação do fórum interessante neste espaço de comunicação e partilha mais informal, distanciando-se do contrato de aprendizagem implícito associado à plataforma *Moodle*, constituirão vias mais coerentes para o desenvolvimento das potencialidades ou proximidades, nomeadamente no que diz respeito à competência comunicativa **multimodal**.

De uma maneira geral, poderemos dizer que, com a implementação da SPAAM, os estudantes foram levados a ‘antecipar’, ‘relacionar’, ‘sintetizar’, ‘justificar’, etc, conforme dados dos questionários apresentados no subcapítulo 5.2.2.3., utilizando

operações cognitivas não só transversais às outras UC, mas também fundamentais para a sua ação no meio empresarial. Nas propostas de tarefas, os sujeitos puderam contactar com documentos e textos, imagens, documentos híbridos, imagens de natureza referencial, simbólica, humorística, etc.

Com base na constatação de alguma inconsistência entre as propostas metodológicas adotadas e as potencialidades tecnológicas, este estudo aponta para a necessidade de integração destes meios de abertura da escola a outros espaços, para o prolongamento efetivo da aula no tempo e no espaço. A possibilidade de ativação da ZDP através da utilização de outros tempos e espaços de aprendizagem, tendo como mediadores a instituição académica e as ferramentas tecnológicas poderão, de certa forma, contribuir para colmatar alguns dos problemas associados à redução de tempo letivo, na sequência da implementação de Bolonha⁸³, e à enorme heterogeneidade de níveis linguísticos dos grupos-turma da ESHTe⁸⁴.

Assim, a possibilidade de construção de conhecimento através de percursos diferenciados noutros tempos e noutros espaços, de acordo com as necessidades pessoais e profissionais de cada estudante, poderá ajudar a esbater as questões que se prendem com a escassez de tempo presencial para orientação individual de percursos dos estudantes e, ao mesmo tempo, contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da sua autonomia e das suas competências comunicativas.

No que diz respeito às **representações** dos alunos relativamente à intervenção no plano tecnológico, os dados obtidos através dos questionários (subcapítulo 4.2.2.5.) e entrevista (5.2.2.5) sobre a utilização da Plataforma, revelam-nos que a maioria dos alunos considera ter utilizado as operações cognitivas previstas durante o desenvolvimento das atividades, revelando **literacia multimodal**, e assume a Plataforma como elemento essencial, organizador e orientador das tarefas e processos, nomeadamente pela estrutura do site proposta pela docente, atestando a sua **usabilidade**, ainda que nem sempre numa perspetiva dinâmica e de espaço de interação. Estas representações dos alunos relativamente à utilização das operações cognitivas mobilizadas são igualmente confirmadas pelos dados de utilização da Plataforma *Moodle*, no acesso às diferentes secções que contemplavam, como apresentado no Quadro 8, relativamente à utilização das diferentes operações cognitivas previstas ao longo do desenvolvimento da SPAAM.

⁸³ Duas horas semanais (30h) distribuídas ao longo de 4 semestres, o que perfaz 120h no total.

⁸⁴ Pelo facto de os estudantes não serem organizados por níveis linguísticos no momento do seu ingresso, mas sim por semestres obrigatoriamente sequenciais e desde o nível A1.1

No campo das **representações** relativamente às marcas de mudança provocadas pelo novo dispositivo tecnológico, importa apresentar não só as perceções dos sujeitos (estudantes), mas também as da agente docente-investigadora. Assim, na linha da investigação-ação, e na perspetiva da docente-investigadora, as diferentes ações propostas pretendiam provocar uma alteração das práticas, no plano didático e tecnológico: os alunos foram expostos a diferentes suportes semióticos, onde os canais apelavam aos sentidos, implicando um processo relacional e empático, que consideramos ter sido conseguido, tendo em conta que os alunos continuaram a colaborar após a conclusão do semestre, quer no que diz respeito à sua disponibilidade para as entrevistas, quer no acesso registado na plataforma *Moodle*, tal como temos vindo a referir.

No entanto, e apesar dos objetivos definidos no que diz respeito à abordagem **multimodal** no uso da Plataforma, nomeadamente no que diz respeito à **literacia multimodal**, concluímos que o processo foi, pelo menos, **multicanal**, uma vez que o dispositivo tecnológico não chegou a ser devidamente alargado a outras tecnologias, de forma a promover a **multimodalidade**, e os próprios temas e apresentações de trabalhos parciais desenvolvidos ao longo do semestre careceram de um maior ênfase à perspetiva **multimodal**, tendo em vista a dimensão discursiva que envolve as relações empáticas (corpo e imagem). A própria dimensão proxémica da comunicação foi alvo de poucas alterações, tendo-se limitado à utilização esporádica de mesa de reunião, nomeadamente no dia da discussão dos Projetos Finais, não tendo sido experimentados outros dispositivos proxémicos em função da tipologia de atividades.

A nossa conclusão sobre o enfoque **multicanal** da abordagem baseia-se na discussão apresentada no Capítulo 3 deste estudo, sobre os conceitos de **multicanalidade** e **multimodalidade**. De facto, as características multimodais dos documentos e estratégias não são suficientes para que a abordagem seja considerada **multimodal**; é a articulação das diferentes dimensões implicadas no processo, graças a processos de ordem cognitiva, afetiva e relacional, que atestam uma abordagem **multimodal**, o que nem sempre aconteceu ao longo do processo de implementação deste dispositivo.

3 – Quais as marcas de mudança provocadas pelo dispositivo didático adotado?

Na discussão desta questão, convocámos conceitos como **Perspetiva Acional** (PA), **competência comunicativa**, **tarefa social**, **géneros discursivos**, **operações cognitivas e discursivas**, *agir 'usage* e *agir 'apprentissage* e abordagem **onomasiológica**,

e abordaremos, uma vez mais, as **representações** e as **ações** do ponto de vista dos sujeitos e da agente.

Não será fácil, no entanto, encontrar uma resposta a esta pergunta, dado não haver registos gravados das aulas anteriores. Desta forma, só poderemos apresentar a nossa **representação** sobre o passado, enquanto agente-investigadora e, com base nessa representação, inventariar a existência de algumas mudanças identificadas.

Antes do estudo que aqui apresentamos, as nossas preocupações pedagógicas centravam-se apenas na alínea a) do DL 74/2006, não havendo ainda preocupações com as alíneas b), c), d), e) e f) do mesmo Decreto-Lei. Assim, o Programa anterior pretendia desenvolver a componente linguística da **competência comunicativa**, sendo ainda muito centrado no léxico e na sua relação com a componente referencial, a hotelaria.

A análise do Programa oficial de Fr III, com base nos documentos orientadores disponibilizados pelo Conselho da Europa, permitiu-nos apresentar uma nova organização do Programa, orientando a sua abordagem para uma perspetiva **onomasiológica**, que apresentámos no capítulo das *Implicações* (Capítulo 6), e que procurou incluir as outras componentes, nomeadamente as competências sociocultural e a componente discursiva ou pragmática, de forma a preparar os estudantes para a ação, de acordo com os princípios enunciados no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Por esse motivo, as atividades didáticas propostas no Capítulo 5, dedicado à *Intervenção*, apresentam propostas de alteração, nomeadamente a realização de colóquios e contactos com o mundo empresarial.

O recurso a dispositivos tecnológicos de comunicação, tais como o *Moodle* e outras plataformas de partilha, e as redes sociais, tais como o Facebook, etc, fazem igualmente parte das propostas apresentadas. A própria apresentação do documento parte das ações profissionais, cruzadas com os aspetos nocionais da língua, dando maior ênfase às noções e atos de fala e ao tipo de **tarefas** propostas, pretendendo ir ao encontro da **Perspetiva Acional (PA)**, como preconizado no QECRL e na própria *PRREPI*.

A etapa final da SPAAM, com o novo modelo de apresentação e discussão do projeto, e maior enfoque nas dimensões cognitiva, emocional e empática, revelou-se como ponto forte das alterações pedagógicas operadas durante este semestre. Este modelo de implementação do projeto final refletiu-se nas intervenções dos alunos, que alcançaram, apesar das dificuldades linguísticas, um nível de participação satisfatório em praticamente todos os projetos, apresentando igualmente um nível de qualidade linguística superior ao que revelavam normalmente em contexto de aula.

A implicação direta na realização dos projetos, a possibilidade de conhecimento prévio dos trabalhos dos outros grupos, a preparação deslocalizada no tempo e no espaço das intervenções, e a comunicação direta com os pares na discussão final dos projetos, indiciaram uma adesão sobretudo afetiva, que se refletiu na quantidade e qualidade das intervenções. No entanto, a reduzida ‘saída’ para outros espaços e o contacto com intervenientes exteriores ao grupo, quer ao longo do semestre, quer na implementação final dos projetos, notória nas **representações** dos próprios alunos através dos questionários e das entrevistas, poderá ser assumida como um dos elementos de fragilidade da SPAAM implementada, indiciando a necessidade de uma maior deslocalização, nomeadamente espacial, e a solicitação de participação de elementos exteriores ao grupo, nomeadamente do setor em estudo, a hotelaria, tal como já referimos anteriormente.

Ainda assim, o aumento de autonomia no desenvolvimento das aprendizagens foi um dos aspetos mais significativamente focados pelos alunos, com destaque para uma percentagem representativa de informantes que considera ter havido contributo da UC de Fr III na aquisição e desenvolvimento de hábitos de trabalho autónomo. Para além disso, a maioria dos informantes sente-se capaz de continuar a desenvolver autonomamente as suas aprendizagens em língua, comprovado pelos elementos do grupo de entrevistados, que afirmam ter dado ou pretendem dar continuidade às suas aprendizagens de língua após a conclusão das UC de língua do Curso de Licenciatura na ESHTE.

Embora a percentagem de informantes que se sente capaz de comunicar em francês seja pouco representativa, a discussão dos projetos indiciou o inverso, situação corroborada pelos alunos entrevistados na fase final. O facto de terem assumido uma visão redutora da **competência comunicativa**, assumindo-a como meramente linguística, levou a maioria dos participantes a subvalorizar esta competência, pelo facto de não se sentirem ainda fluentes na língua. Embora a docente tenha detetado, ao longo do semestre, uma melhoria significativa na qualidade comunicativa e no número de intervenções, não há registos da fase anterior ao estudo que possam confirmar essa evolução e alteração de padrões, pelo que nos basearemos na perceção da docente-investigadora.

Ao nível das **ações** dos estudantes, no que respeita às marcas de mudança provocadas pela intervenção deste dispositivo, do ponto de vista didático, convém referir que, na fase final do semestre, sobretudo no momento correspondente à discussão dos projetos, essa melhoria acentuou-se e, apesar da impossibilidade de medir essa progressão, o registo vídeo da discussão dos trabalhos e análise das participações permitiu confirmar a participação ativa dos alunos na discussão e a proficiência demonstrada que, em termos de

competência comunicativa, ultrapassa o expectável neste semestre, ou seja, o nível A2.1 do Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECRL).

As intervenções dos alunos foram fortemente marcadas pelo recurso ao léxico trabalhado nas várias atividades ao longo do semestre. Refira-se, no entanto, que foi na componente discursiva da **competência comunicativa** que os estudantes manifestaram maiores dificuldades, revelando com pouca frequência, por exemplo, marcas da noção de hipótese e de causa-consequência que seria suposto emergirem numa situação marcada pelo discurso argumentado. A análise da discussão dos projetos revelou o emprego reduzido de articuladores e formas verbais que veiculariam a noção de hipótese (ação real ou irreal no futuro). Assim para a docente-investigadora, foi mais fácil fazer um levantamento do léxico utilizado do que dos meios linguísticos que veiculassem essa noção, conforme podemos verificar no Quadro 6. Assumimos o levantamento dos verbos como uma limitação deste estudo, tendo em conta que a própria recolha de dados seguiu uma via semasiológica.

Retomando as **perceções** dos participantes, e perante a percentagem de informantes que, nos questionários, considerava ter desenvolvido outras aprendizagens para além dos conteúdos em estudo, incluímos este aspeto na discussão orientada nas entrevistas, para compreendermos a que tipo de aprendizagens se referiam e qual a pertinência para o futuro profissional dos participantes.

Segundo os informantes, para além dos conteúdos programáticos previstos, foram adquiridas outras aprendizagens, nomeadamente conhecimentos na área da hotelaria, dos perfis profissionais e sua construção, estratégias pessoais e profissionais a ter em conta num processo de candidatura a um posto de trabalho, para além de um incremento nas competências individuais, com especial destaque para a autonomia, o trabalho de pesquisa, análise, seleção e interpretação de conhecimentos para apresentação de trabalhos, técnicas de discussão e argumentação, trabalho em regime de multitarefas e policronia, etc., indo ao encontro do ‘saber fazer’, ‘saber agir’, sem preparação prévia, perspetivado pela abordagem **acional**, apresentada no enquadramento teórico deste estudo. Esta constatação vai ao encontro do que enunciámos no capítulo introdutório deste estudo, relativamente ao papel das línguas enquanto lugar de construção do conhecimento, e não como instrumento de comunicação ao serviço das outras disciplinas.

Foi importante verificar que, após um ano, essas aprendizagens foram sentidas como efetivas e continuaram a revelar-se, segundo o testemunho dos participantes, úteis na continuação dos percursos académicos e profissionais dos nossos estudantes. Esta constatação permite-nos reforçar a ideia de que, se por um lado, a ação social e profissional

não foi ainda contemplada neste estudo, de forma a corresponder às características de uma abordagem **acional**, como perspectivado no capítulo introdutório da secção correspondente aos objetivos deste estudo, o testemunho dos estudantes revela-nos que as **tarefas** de aprendizagem permitiram, mais tarde, a sua passagem à dimensão profissional, como resposta às necessidades dos estudantes, o que, de certa forma, ainda que deslocado no tempo, acaba por contribuir para o processo de formação ao longo da vida, de acordo com a alínea *f*) do D-Lei 74/2006 (conf. pág. 9 deste estudo).

Aparentemente, os questionários e as entrevistas permitem-nos concluir que todo o processo de desenvolvimento e execução do Projeto Final implicou a mobilização de operações como *pesquisar, interpretar, selecionar, relacionar, apresentar, explicar, etc.*, que assumimos terem contribuído para o desenvolvimento da **competência comunicativa** e da autonomia nas aprendizagens.

Retomando igualmente a problemática do Programa oficial da Unidade Curricular (UC), poderemos dizer que, apesar de flexível e aberto, e permitindo uma utilização em função dos objetivos dos seus utilizadores, o Programa em vigor estava a ser utilizado de uma forma pouco orientada para a multimodalidade, não exatamente em termos de materiais disponibilizados, mas sobretudo no que diz respeito às estratégias desenvolvidas, baseando-se em metodologias centradas nos designados métodos tradicionais. O próprio processo, ainda que orientado para o setor hoteleiro e para as eventuais necessidades formativas dos futuros profissionais deste setor, ultrapassava ainda pouco a dimensão linguística do ensino e aprendizagem da língua, não se integrando ainda numa abordagem **acional**, como preconizado pelo QECRL.

Apesar de uma constante preocupação em colocar os alunos em contacto com documentos variados e de utilização polícrona e com recurso ao *multitasking*, bem como a exposição a recursos disponíveis na *net* e atividades que se prolongassem para além da aula no espaço e no tempo, as marcas de utilização da própria plataforma indicavam uma utilização mais orientada para uma abordagem tradicional da aprendizagem da língua e dos conteúdos, numa perspetiva funcional demasiado centrada no léxico, e com poucos recursos aos aspetos nocionais da língua ou com características icónicas e multimodais dos documentos propostos. A centração no léxico e na gramática imprimiram à metodologia utilizada um caráter ainda muito próximo das metodologias tradicionais, contrariando a abordagem nocional pretendida. Sendo nosso objetivo desenvolver a **competência comunicativa** nos termos do DL 74/2006, de acordo com o enunciado no enquadramento teórico deste estudo, implicaria adotar na construção do programa um percurso

onomasiológico, partindo das noções transversais e centrado nos **géneros discursivos** e nas **operações cognitivas e discursivas**, bem como nas **tarefas** orientadas para o *agir d'usage*, como exigido pela **PA**.

Partindo das ações sociais dos nossos estudantes em contextos profissionais, numa perspetiva nocional, tornou-se mais coerente a identificação das estruturas **discursivas** às quais teriam de recorrer num processo de imersão no mundo da hotelaria e, conseqüentemente, relacioná-las com as operações pragmáticas e cognitivas que lhes estão subjacentes, de forma a desenvolver um percurso académico mais centrado nas suas necessidades e no desenvolvimento das competências transversais, com enfoque na **competência comunicativa**, tal como perspetivámos no início deste estudo.

Ainda que, em parte, a organização da UC na Plataforma resultasse de uma tentativa de resposta às solicitações dos alunos, que demonstraram sentir-se mais confortáveis com um ensino baseado em exercícios estruturais, com incidência no estudo da gramática, e que revelaram alguma resistência à utilização de novos recursos e canais, identificámos, na análise da utilização da Plataforma, alguma dificuldade da docente em orientar essa abertura para o exterior e em utilizar estratégias que conduzissem ao uso multimodal dos recursos e canais disponibilizados.

A possibilidade de intervenção de profissionais do setor hoteleiro nacional ou internacional na execução, implementação e discussão dos Projetos Finais, em presença ou à distância, revelou-se uma necessidade, reconhecida pela docente-investigadora, e proposta pelos informantes do grupo das entrevistas, assim como a orientação dos alunos para um contacto com unidades hoteleiras e/ou agências recrutadoras. A promoção de uma maior interação entre os grupos da ESHTe (diurno e pós-laboral), através da organização de Congressos a uma escala reduzida, implicando os dois grupos e abrindo o evento ao exterior, em especial a outros alunos da instituição e a profissionais do setor convidados, nomeadamente da área dos Recursos Humanos ou Direção Hoteleira, constituiu igualmente uma possibilidade de abertura, estabelecendo contactos com o mundo empresarial. Acrescentamos ainda a necessidade de esta perspetiva ser adotada nas diferentes línguas, em consonância com os princípios do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, no sentido de uma educação plurilingue e pluricultural.

De uma maneira geral concluímos que, embora os estudantes não se tenham apercebido da abordagem **onomasiológica** pretendida inicialmente, aperceberam-se de uma maior ênfase da escrita, relativamente à oralidade, na identificação das necessidades comunicativas, que poderemos considerar como um fator importante a considerar no

processo da construção de sentido das próprias aprendizagens, e que vai ao encontro dos princípios de operacionalização dos *Niveaux Seuil*, como referimos no subcapítulo 2.1. dedicado ao enquadramento teórico.

Assumindo que a tipologia das atividades desenvolvidas e os materiais propostos contribuíram, de alguma forma, para o desenvolvimento das competências transversais preconizadas no DL. 74/2006, poderemos assumir que essas competências são pertinentes para o desenvolvimento dos ‘saber fazer’ exigidos por qualquer setor, o hoteleiro inclusive. As operações convocadas em todo o processo de desenvolvimento do projeto foram, aparentemente, ao encontro do que se pretende de um jovem licenciado, ainda que nem todos os alunos tenham desenvolvido o mesmo tipo de competências ao longo do processo, e nem todas as competências previstas possam ter sido efetivamente desenvolvidas (comunicativa, de aprendizagem, de autonomia, etc.).

Esperamos, com este estudo, ter conseguido mostrar que é possível e desejável caminhar no sentido das abordagens plurilingues acionais e multimodais. No entanto, é necessário, por um lado:

- No plano didático - diversificar suportes nas atividades multimodais, incluindo as tecnologias que vão surgindo.
- No plano investigativo - adotar instrumentos analíticos que permitam ir mais longe na compreensão dos processos de aprendizagem na análise dos discursos multimodais.

Porque consideramos que a transversalidade dos conhecimentos e da aquisição de competências não podem ser ignorados na conceção dos *curricula*, bem como a necessidade de uma interpretação consciente do DL 74/2006, que regula o perfil dos jovens licenciados, e das competências transversais por ele preconizadas, nomeadamente ao nível da competência comunicativa, decidimos estender este estudo no campo da ação e da multimodalidade, com enfoque nas dimensões emocional, relacional, cognitiva e empática, tendo em conta que pretendemos contribuir para um processo educativo adaptado à sociedade tecnológica atual, onde a comunicação presencial e virtual, deslocalizadas no tempo e no espaço, marcam uma nova realidade educativa e profissional, com especial destaque para as redes sociais e o seu papel na construção do ator social e, consequentemente, profissional, numa perspetiva de educação plurilingue e pluricultural.

Bibliografia

- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Akker, J., Fasoglio, D. & Mulder, H. (2010). Perspectives Curriculaires sur l'Education Plurilingue. Étude préliminaire en vue du document “ Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle ”. Strasbourg : Conseil de l'Europe ([www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue\(s\) des autres matières'](http://www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières')).
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S. & Santos, L. (2009). Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues?. *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée) – Revue de Didactologie des Langues*, 153, pp. 11-24. Consultado em: <http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1.htm> (ISSN: 1965-0477).
- Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (2010) (Orgs.). Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em 5 de março de 2016 em: http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro_final.pdf
- Baccino, T. (2011). Lire sur internet, est-ce toujours lire?. *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne], n° 5, 2011. Consultado em 03 de fevereiro de 2016 em <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0063-011> . ISSN 1292-8399.
- Batista, A. (2008). Texto e imagem: um mais um, igual a outro. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*, outubro de 2008. Braga: Universidade do Minho.
- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P-H. & Vollmer, H. (2010b) Langue et matières scolaires; Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les *curricula*. Conseil de l'Europe : Strasbourg ([www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue\(s\) des autres matières'](http://www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières')).

- Beacco, J-C, Byram, M., Cavalli. M., Coste, D., Cuenat, M., Goulier, F et al. (2010a). Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe : Division des Politiques Linguistiques. Consultado em 20 de abril de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf
- Beacco, J.-C. (2010). Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire). Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières'). Consultado em 3 de abril de 2014 em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/source2010_forumgeneva/1_lis-history2010_fr.pdf
- Beacco, J-D., Byram, M., Coste, D., & Fleming, M. (2009b). Plateforme de Ressources et des Références pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle. Strasbourg : Conseil de L'Europe (www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières'). Consultado em 14 de abril de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf
- Beacco, J-D., Byram, M., Coste, D., & Fleming, M. (2009a). Langues de scolarisation. Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières'). Consultado em 4 de abril de 2014 em https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_fr.asp
- Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bertrand, O. (2008). *Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*. Collection Linguistique et didactique. Palaiseau. Editions Ecole Polytechnique.

- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche *communic'actionnelle* : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, n°1, p 58-73. Consultado em 16 de abril de 2014 em <http://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
- Brás J. V & Gonçalves, M. N. (2013). Independent teaching work to cooperative teaching: a new paradigm introduced in the Portuguese Educational System (1894-1895). *Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education*, 49(3), pp. 330-344.
- Brás, J. V. & Gonçalves, M. N. (2012). A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21 ; pp. 163-178.
- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. Oxford: Pergamon.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P. & Szilagyi (2007). *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris. Clé Internationale.
- Carr, N. (2010). *The Shallows : What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: W.W. Norton.
- Carr, W. & Kemmis. S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz. Consultado em 12 de setembro de 2014 em <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>
- Clausse, A. (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Paris: Colin-Bourrelrier.
- Coimbra, M. N., *et al*, (2015). How teachers experience practical reflexivity in schools. A case study. *American Journal of Educational Research*, 2015, Vol. 3, No. 7, 918-922 Science of Education.
- Cole, J. (2005). *Using Moodle*. O'Reilly Community Press.

Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspetivas para a ação pedagógica*. Coleção em foco, Porto: Edições ASA.

Comissão das Comunidades Europeias. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Autor.

Comissão Europeia. (2012). Repensar a educação - Investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. Estrasburgo: COM. Consultado em 15 de abril de 2014 em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669>

Comissão Europeia. (2008). Jornal oficial da União Europeia 2008. Consultado em 16 de julho de 2014 em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF>

Conselho da Europa. (2014). Communiquer en contexte professionnel. Strasbourg: Conselho da Europa. Consultado em 2 de junho de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/search_themes/notices/language_workplace_fr.asp?toPrint=yes&

Conselho da Europa. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conselho da Europa. Consultado em 10 de abril em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/platformResources_fr.pdf

Conselho da Europa. (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Starsbourg : Conselho da Europa. Consultado em 28 de maio de 2014 em www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc

Conselho da Europa (1995). Decisão nº 819/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 14 de Março de 1995, que cria o programa de acção comunitário Socrates.

Jornal Oficial n.º L 087 de 20/04/1995 p. 0010 – 0024. Consultado em 7 de maio de 2014 em <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:31995D0819>

Cosnier, J. (2008). *La communication, état des savoirs*. Editions Sciences Humaines. Acedido em 20 de outubro de 2016, em http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/VI-8_EmpathieinEtats%20Savoirs2008.pdf

Costa, M. H. (2006). *O Francês do Turismo no Ensino Profissional: da Escola à Empresa*. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Didática da Língua. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coste, D. (2007). Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation?, dans *Le Cadre européen, une référence mondiale? Actes du colloque de Sèvres 2007*(4), p19-29. Paris: Fédération Internationale des Professeurs de français, Dialogues et Cultures.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Coulon, A. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.

Crosier, D., Purser, L., & Smith, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Belgium: European Universities Association.

Cuc, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère*. Paris: Clé Internationale.

Decreto Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República n.º60/ 2006 – I Série A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa. Consultado em 3 de abril de 2014 em http://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf

DGES (2008). *Dimensão Europeia do Ensino Superior. Direção Geral do Ensino Superior: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Consultado em 6 de maio de 2014 em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Objectivo/s/Dimens%C3%A3o+Europeia+do+Ensino+Superior/>

- Esteves, C. (2012). *O b-learning como modalidade válida de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso com uma turma do 3º Ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em TIC apresentada à ESEB. ESE de Bragança: Bragança.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Faria, I. H., Baptista, A., Luegi, P., Taborda, C. (2006). Interaction and competition between types of representation: An example from eye-tracking registers while processing written words and images. In José Pinto de Lima, Maria Clotilde Almeida e Bernd Sieberg (Ed.s), *Questions on the Linguistic Sign*, Lisboa: Edições Colibri e Centro de Estudos Alemães e Europeus, pp. 115-129.
- Ferrão Tavares, C. (2015). L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques. *Hommage à Louis Porcher. Synergies Europe* n° 10 – 2015, pp. 121-139. Consultado em 20 de dezembro de 2016 (http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf)
- Ferrão Tavares, C., Silva, J. & Silva, M. (2014a). La séquence didactique!... Du “Alors” d’une histoire qui ne dit rien... au “Vraiment?” d’un récit (didactologique) bien (dé)terminé. *Intercâmbio*, 2ª série, vol. 7, 2014, pp. 49-73.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J. & Silva, M. (2014b). *Implicações do conceito de “multimodalidade” em Ciências da Educação... ou “A Prof. tinha de estar no Facebook!”*. Comunicação apresentada no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) em setembro de 2014, Vila Real, Portugal.
- Ferrão Tavares, C. (2013). D’hier à aujourd’hui (et demain ?): un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Revue Synergies Portugal*, 2013. 1, pp 91-115.
- Ferrão Tavares, C., Silva, J & Silva, M. (2012). La formation actionnelle (et) multimodale des enseignants de langues-cultures. *Actes du colloque FICEL, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, DILTEC, 2012 ; p 127*). Consultado em 12 de março

de 2015 em http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf

- Ferrão Tavares, C. (2012). Abordagem Acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentações de trabalhos académicos. *Intercompreensão*, 16. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 85-116.
- Ferrão Tavares, C. (2010). SOS sinto-me perdida na Plataforma. Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades. UM. CIEd. Atas do Congresso Ibérico, pp. 35-48. ISNM: 987-972-8746-80-3.
- Ferrão Tavares, C. (2009b). (Et) si j'étais professeur de français. *Approches plurielles et multimodales. Études de linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 153. Paris : Didier Erudition, pp. 41-53.
- Ferrão Tavares, C. (2009a). *Abordagem plural e multimodal no 1ª Ciclo*. Colóquio da AEF: Universidade do Algarve.
- Ferrão Tavares, C. (2007). Le temps, l'espace et les cultures. Les *blogs* en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle. *Études de Linguistique Apliquée. Revue de didactologie et de lixiculturologie des langues-cultures*, 146. Paris: Didier Erudition, pp. 161-178.
- Filliettaz, L. (2011). La formation professionnelle comme accomplissement interactionnel et multimodal: le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Scripta: Belo Horizonte*, v. 15, n. 28, p. 119-143, 1º sem. 2011. Consultado em 12 de Março de 2015 em [http://www.Dialnet-LaFormationProfessionnelleCommeAccomplissementInte-6160245%20\(2\).pdf](http://www.Dialnet-LaFormationProfessionnelleCommeAccomplissementInte-6160245%20(2).pdf)
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 14, nº 2, pp. 273-291.
- Fisch, S.M. (2000). A capacity model of children's comprehension of educational content on television. *Media Psychology*, 2, pp. 63-91.
- Flavell, R. (1984). *English for specific purposes*. UK: Macmillan.

- Galisson, R. (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 128, pp. 497-510.
- Galisson, R. & Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1994b). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspective. *Revue française de Pédagogie*, 108, pp. 25-37.
- Galisson, R. (1994a). Formation à la Recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, pp. 119-159.
- Galisson, R. & Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des Langues*. Paris: Hachette (Col. F).
- Gamito, P., Oliveira, J., Baptista, A. Morais, D., Lopes, P., Rosa, P., Santos, N. & Rodrigo, B. (2014) Elicit nicotine craving with virtual smoking cues. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*. July 2014, 17(8): pp. 556-561.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0329>
- Goldberg, J.H., Wichansky, A.M. (2003), Eye tracking in usability evaluation: A Practitioner's Guide. In: Hyona, J., Radach, R., Duebel, H (Eds.). *The mind's eye: cognitive and applied aspects of eye movement research*. Boston, North-Holland / Elsevier, pp. 573-605.
- Goullier, F. (2007). *Faut-il "appliquer" le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?* Conférence présentée lors de la Journée Européenne des Langues, CRDP de Bourgogne, 26 septembre. Consultado em fevereiro de 2011 em <http://crdp.ac-dijon.fr/Conference-Faut-il-appliquer-le,1083.html>
- Hall, E. (1984). *La danse de la vie, temps culturel, temps vécu*. Paris: Seuil, pp. 23-72.
- Hellige, J.B. (1993). *Hemispheric Asymmetry; What's right and what's left?* Harvard: Harvard University Press.

- Hocq, P. (1994). L'information comme 'construit social'. Les mécanismes de production du discours journalistique. *Médiaspouvoirs*, n° 35, pp. 158-163.
- Holloway, I (1999). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Blackwell Science, Ltd, Oxford, UK.
- Hymes, D. H. (1971). "Acerca de la competencia comunicativa". Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Holtzer, G. (2004). Du Français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques – Histoire des notions et des pratiques. *Le Français dans le Monde. Français sur objectifs spécifiques : de la langue au métier*, numéro spécial, janvier 2004, pp. 8-24. Paris: Clé Internationale.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learner centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jacquinet Delaunay, G. (1997). L'implication interactive dans le multimédia. *Intercompreensão*, 6, pp. 61-66.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, Vol. 1. New York: Henry Hold & Co.
- Just, M. C., Carpenter, P. A., (1980). A Theory of Reading: From Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, v. 87, n.º 4, p. 329-354. In Lueigi, P., Costa, A., Faria, I. (2009). *Analisando os movimentos oculares durante a leitura*. *Revista Linguística*, vol.5, nº1 de junho de 2009.
- Krauss, R. et al. (1999). "The Role of Speech-Related Arm/Hand Gestures in Word Retrieval". *Gesture, speech, and sign*, pp. 93-116). Consultado em 23 de dezembro de 2016 em <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/K&H.pdf>
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Lang, A. (2001). The limited capacity model of mediated message processing. *Journal of Communication*, pp. 46-70.

- Morais D, Rosa P, Brito R, Martins I, Barata F, Oliveira J, Gamito P, Soares F, & Sotto Mayor C (2014). Voting on a Face: The importance of Appearance-Based Trait Inferences in a Political Candidate Evaluation: An Eye Tracking Approach. In P. Gamito, & P. Rosa (Eds.). *I see you, you see me: Inferring cognitive and emotional processes from gazing behaviour*, pp.1-20. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-5460-3.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier, 351 p. ISBN 978-2278-06271-3.
- Nielsen, J. (2012). *Usability 101: Introduction to Usability*. Consultado em 14 de julho de 2014 em <http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability>
- Oliveira, A.; Leite Filho, C. & Rodrigues, C. (2007). *O Processo de Construção dos grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas*. XX1 Encontro da ANPAD: Rio de Janeiro.
- Perrichon, E. (2008). Agir d’usage et agir d’apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d’une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat. Consultada em 5 de julho de 2013 em <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>
- Pettersson-Yeo, W et al. (2013). *Using genetic, cognitive and multi-modal neuroimaging data to identify ultra-high-risk and first-episode psychosis at the individual level*. Psychol Med. Consultado em 17 de janeiro de 2017 em <https://www.cambridge.org/core/journals/psychological-medicine/article/using-genetic-cognitive-and-multimodal-neuroimaging-data-to-identify-ultrahighrisk-and-firstepisode-psychosis-at-the-individual-level/4043D086C4635DE63627D29A0D57BC87>
- Pieper, L. (2011). *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l’enseignement/apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)* Strasbourg : Conseil de l’Europe (www.coe.int/lang/fr - Plateforme de ressources et de références - Boîte ‘Langue(s) des autres matières’). Consultado em 3 de abril de 2014 em

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_fr.pdf

- Porcher, L. (1985). L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures. *ELA*, n° 60, 1985, pp. 17-21. Paris: Didier-Érudition.
- Porcher L. (dir.). (1982). *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle / Saint-Cloud : CREDIF
- Porcher, L. (1977). Une notion ambiguë : les besoins langagiers. *Les cahiers du CRELEF* no 3, Université de Franche-Comté, pp. 1-12.
- Prenski, M. (2001). *Nativos Digitais Emigrantes Digitais*. Consultado em 20 de outubro de 2016 em <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/p%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>
- Puren, C. (2009). *Les implications de la perspective de l'agir social. Sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Consultado em 24 de julho de 2014 em <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXIII N° 1, pp. 10-26. Consultado em 14 de maio de 2014 em <http://apliut.revues.org/3416>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues / cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes* 3, p 55-71. Consultado em 18 de maio de 2014 em <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. (2001). *Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.
- Revue de linguistique française et d'analyse du discours. Tome 5.3 (2013[2014]). Bruxelles: EME, pp. 103-114).

- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2005). Mirror neuron: a neurological approach to empathy. In Changeux *et al.* *Neurobiology of Human Values*. Acedido em 24 de novembro de 2016 em http://www.robotcub.org/misc/papers/06_Rizzolatti_Craighero.pdf.
- Rodrigues, C. (2012). Intercompréhension: quelles stratégies pour l'apprentissage du vocabulaire en anglais à l'IUT ? In Degache, C. & Garbarino, S. (Ed.) (2012). *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration*. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012
- Rosa, P.; Gamito, P.; Oliveira, J.;Morais, D.; Pavlovic, M. & Smyth, O. (2016). Uso de *eye tracking* em realidade virtual não imersiva para avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2016, 17(1), pp.23-21. EISSN – 2182-8407. DOI: <http://dx.doi.org/10.15309/16psd170104>
- Rosa, P., Gamito, P., Oliveira, J. & Morais, D. (2011). Attentional orienting to biologically fear-relevant stimuli: data from eye tracking using the continual alternation flicker paradigm. *Journal of Eye tracking, Visual Cognition and Emotion Volume 1, Number 1*. 2011 JETVCE; ISSN 1647-7677.
- Rosnay, J. (2006). *La révolte du pronetariat*. Paris: Fayard (www.pronetariat.com).
- Sarroeira, D. & Ferrão Tavares, C. (2014). As Línguas ao serviço da empregabilidade? As Línguas na Ação Profissional no Ensino Superior: uma perspetiva multimodal para o desenvolvimento de competências transversais. Comunicação apresentada no Congresso ReCLes.pt. *Languages and the Market: Competitiveness and employability*. Outubro, 2014.
- Scherner, M. (2000). Texto: Subsídios para a história do conceito. In Duarte, I.B.; Henriques, F. & Dias, I.M. (orgs.), *Texto Leitura e Escrita: Antologia*, pp. 125-181. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. & Silva e Silva, M. (2014). Du non (-)verbal à la multimodalité en didactique des langues.cultures. *Intercompreensão Plurilinguismo & Didática das Línguas: uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 389-411.

- Soares, Lúcia (2014). *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro. Consultada em 14 de fevereiro em <http://ria.ua.pt/handle/10773/12037>
- Taylor, F. (1978). *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas.
- Trim, J. (2002). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer - Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg: CE.
- Van Els, T. (1977). The Threshold Level as a specification of language learning activities. *Interlanguage Language Studies Bulletin* 2, 3, pp. 78-90.
- Van Ek, J A. (1975) *The Threshold Level English*. Pergamon: Oxford.
- Vigner, G. 1980. *Didactique fonctionnelle du français*. Paris : Hachette. Coll F.
- Volmer, H (2010). Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire). Strasbourg: Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr) - *Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue(s) des autres matières'*). Consultado em 6 de abril de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_fr.pdf.
- Volmer, H. J. (2009). *Langue(s) des autres disciplines*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (www.coe.int/lang/fr - *Plateforme de ressources et de références - Boîte 'Langue des autres matières'*). Consultado em 19 de abril de 2014 em http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s1
- Vygotsky (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Was, C., Sansosti, F., Morris, B. (2016). *Eye-Tracking Technology Applications in Educational Research*. IGI Global. Consultado em 18 de setembro de 2017 em <http://www.igi-global.com/chapter/eye-tracking-as-a-research-methodology-in-educational-context/167528?camid=4v1>

- Watzlawick, P.-Beavin, J. H.-Jackson D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York. W. W. Norton Company (Tradução francesa : Watzlawick et al. (1972). *Une logique de la communication*, 1972. Paris : Edition du Seuil).
- Wertsch, J. & Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In James V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives* (pp. 162-179) Cambridge MA : Cambridge University Press.
- Willis J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Wilkinson, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Woodworth, R.S. (1921). *Psychology: A Study of Mental Life*. New York: Henry Holt & Co.
- Yarbus, A. L. (1967). *Eye movements and vision*. New York: Plenum Press.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Índice Remissivo

- abordagem acional, 5, 18, 27, 30, 31, 32, 55, 85, 87, 97, 117, 118, 167, 200, 201, 222, 224, 227, 251, 262, 263
- Abordagem Comunicativa, 54, 59, 60, 61, 62
- acional, 5, 18, 40, 44, 62, 69, 84, 97, 100, 102, 116, 117, 126, 134, 144, 149, 153, 166, 169, 196, 215, 223, 226, 227, XLV
- agente, 18, 25, 34, 36, 119, 137, 255, 258, 259
- agir d'apprentissage, 62, 100, 122, 135, 153, 168, 196, 277
- agir d'usage, 62, 100, 122, 135, 153, 169, 196, 200, 215, 263
- ator social, 58, 60, 63, 68, 72, 74, 126, 134, 168, 265
- autonomia, 24, 25, 31, 58, 63, 74, 91, 92, 98, 117, 121, 122, 124, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 157, 176, 177, 178, 188, 194, 195, 212, 213, 214, 216, 222, 223, 257, 260, 262, 264, II, V
- categorias, 34, 37, 38, 39, 40, 46, 57, 63, 65, 68, 69, 84, 89, 90, 91, 97, 100, 103, 107, 113, 116, 120, 135, 152, 158, 166, 171, 174, 184, 194
- competência comunicativa, 18, 19, 22, 30, 31, 32, 35, 64, 65, 76, 79, 91, 98, 101, 122, 124, 127, 153, 158, 165, 166, 169, 178, 179, 183, 188, 214, 215, 222, 224, 251, 252, 253, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 265, II
- competência linguística, 64, 76, 92, 158, 211, 215, 251
- competência pragmática, 215
- competências pragmáticas, 58, 65, 76, 158
- competências sociolinguísticas, 65
- conceito de tarefa, 60
- conceptualização, 82, 252
- deslocalização, 38, 39, 44, 78, 121, 129, 139, 140, 148, 156, 192, 221, 253, 254, 255, 260
- Didática das Línguas-Culturas, 5, 28, 31, 32, 34, 82, 88, 132, 252
- discursos multimodais, 28, 46, 135, 139, 265
- discursos profissionais, 73, 74, 75
- DL 74/2006, 7, 23, 24, 25, 30, 32, 80, 82, 83, 86, 87, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 116, 130, 131, 134, 136, 139, 141, 169, 176, 195, 215, 218, 226, 227, 251, 252, 253, 259, 263, 265, XLV
- documentos multimodais, 28, 29, 79, 84, 85, 88, 94, 126, 130, 231, 239, 241, 242
- Escola de *Palo Alto*, 76, 117, 158
- eyetracking*, 28, 29, 32, 85, 88, 147, 173, 230, 232, 233, 238, 241
- Francês funcional, 47, 48
- Francês Fundamental, 47, 48
- Francês Instrumental, 48, 50, 53
- implicações, 5, 30, 31, 32, 88, 91, 117, 139, 144, 174, 201, 226, 229, 253
- intervenção, 5, 18, 24, 29, 30, 39, 46, 87, 89, 93, 96, 116, 122, 130, 164, 175, 198, 210, 228, 230, 252, 253, 255, 257, 261, 263
- leitura global, 50, 99
- Línguas de Ação Académica, 18
- LinkedIn, 110, 127, 128, 129, 130, 131, 145, 146, 147, 148, 152, 169, 172, - 197 -, 199, 201, 206, 211, 213, 217, 240, 241, II, XLIV
- meio instituído, 35, 63
- meio instituinte, 34, 63, 226
- monócrona, 41, 42, 152
- monócrono, 41, 44
- multicanal, 72, 153, 200, 258
- multimodalidade, 76, 77, 78, 79, 80, 99, 118, 127, 153, 156, 230, 255, 258, 262, 265, 272
- multitasking*, 40, 42, 43, 44, 196, 216, 223, 253, 254, 255, 256, 263
- niveau seuil*, 49, 54
- objeto, 18, 35, 49, 53, 54, 56, 64, 74, 78, 86, 87, 91, 93, 134, 252
- observação, 82, 85, 88, 252
- onomasiológica, 50, 55, 56, 58, 65, 68, 84, 88, 96, 97, 99, 100, 102, 115, 116, 149, 150, 166, 173, 227, 231, 259, 264
- onomasiológico, 31, 57, 58, 99, 201, 230, 263
- Operações Cognitivas, 168, 176, 183
- operações discursivas, 57, 158, 166, 230

- Perspetiva Acional, 1, 18, 28, 54, 58, 60, 65, 122, 135, 259, 260
PRREPI, 26, 46, 54, 65, 66, 101, 134, 268
policronia, 40, 127, 139, 223, 253, 254, 262
potencial de aprendizagem, 5, 30, 31, 87, 121, 143
problematização, 29, 252
proxémica, 219, 258
QECRL, 9, 19, 22, 28, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 83, 86, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 113, 130, 131, 134, 135, 153, 157, 169, 171, 200, 214, 222, 227, 259, 260, 261, 263, 264
QNQ, 70, 71, 131
representação, 75, 101, 141, 156, 259
representações, 5, 30, 31, 59, 75, 84, 90, 91, 133, 141, 143, 144, 145, 167, 175, 200, 228, 253, 256, 257, 258, 259, 260
semasiológica, 50, 56, 58, 96, 99, 100, 149, 162, 173, 201, 230, 231, 261
semasiológico, 88, 230
SPAAM, 5, 9, 29, 32, 44, 46, 84, 85, 87, 96, 117, 122, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 143, 144, 145, 149, 150, 151, 152, 153, 166, 167, 168, 175, 178, 193, 195, 196, 202, 210, 211, 217, 222, 223, 226, 227, 228, 253, 257, 258, 260
tarefa, 43, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 74, 125, 135, 168, 182, 259
tempo e espaço, 25, 38, 39, 40, 44, 78, 84, 93, 94, 106, 116, 137, 140, 162, 188, 196, 217, 253, 255, 260, 265
teorização, 82, 252
usabilidade, 28, 29, 79, 85, 88, 93, 94, 138, 193, 232, 234, 237, 239, 240, 255, 258
ZDP, 25, 119, 121, 122, 141, 258, 274

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionários

QUESTIONÁRIO

I - Autonomia

1 - Na ESHTe, as Línguas têm um total de 90h de trabalho, das quais apenas **30h** são presenciais.

Das restantes **60 horas**, quantas pensa ter usado em trabalho autónomo para Francês III?

[Note que cada semestre tem **15 semanas** de aulas]

- Menos de 10.....
- Entre 10 e 20....
- Entre 20 e 30..
- Mais..... Quantas? _____

2 - E na outra Língua de opção?

- Menos horas
- As mesmas horas
- Mais horas

3 - E noutras disciplinas com o mesmo nº de créditos (3 ECTs), como por exemplo *Organização de*

Eventos?

- Menos horas
- As mesmas horas
- Mais horas

4 – Como avalia o seu grau de autonomia nas aprendizagens?

- Não sou **nada** autónomo(a).....
- Sou **pouco** autónomo(a).....
- Considero-me **autónomo**(a).....

5 – Agora que acabou Fr III, sente alguma evolução na sua capacidade de trabalho autónomo?

- **Não** houve qualquer alteração
- Sinto que me ajudou a adquirir **alguns** hábitos de trabalho autónomo
- Tornei-me **muito mais** autónomo.....

6 - Sente-se capaz de continuar a aprender autonomamente após a sua formação em línguas no Ensino

Superior?

- Sim.....
- Não....

II - Comunicação

1 – Como avalia a sua competência comunicativa em língua francesa?

- **Não** consigo comunicar
- **Compreendo**, mas não consigo expressar-me
- Consigo **comunicar**, apesar de sentir **muitas** dificuldades...
- **Comunico**, mas ainda com **algumas** dificuldades
- Comunico **facilmente**

As questões que se seguem devem ser classificadas numa escala de 1 a 5.

1	2	3	4	5
Não	Com muita dificuldade	Sim, mas com alguma dificuldade	Sim	Sim, facilmente

(Assinale com um **X** a sua escolha):

2 – Consigo **aplicar** os conhecimentos adquiridos na UC de Francês III em situações profissionais.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3 - Consigo **construir** um anúncio de estágio/emprego.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4 - Sou capaz de **apresentar** o meu CV/Perfil profissional em diferentes modelos (*Europass*, Vídeo, LinkedIn...)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5 - Sei apresentar-me **pessoal e profissionalmente** a um empregador.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6 - Sinto-me capaz de **participar** numa entrevista de emprego.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7 - Numa **entrevista de emprego/estágio** consigo **completar a informação** do CV e carta de motivação de forma a **convencer** o recrutador das minhas potencialidades.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8 - Sou capaz de **recolher informação** sobre diferentes assuntos e temas para desenvolver atividades de aprendizagem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9 - Quando **apresentei à turma** trabalhos como “(Dé)Construction d’une annonce d’emploi” “Le système hôtelier au Portugal” e “Biographie d’un personnage célèbre” fui capaz de:

a) **Selecionar e interpretar** a informação mais relevante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) **Comunicar** aos colegas o que aprendi.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) **Desenvolver** outras aprendizagens para além dos temas em estudo.

- Sim
- Não

III - Operações cognitivas

1 - Classifique, de 1 a 5 a sua capacidade de realização das seguintes operações **cognitivas** em francês: (utilize a mesma escala das questões anteriores)

Ouvir	1	2	3	4	5
Apresentar	1	2	3	4	5
Analisar	1	2	3	4	5
Interpretar	1	2	3	4	5
Descrever	1	2	3	4	5
Relacionar	1	2	3	4	5
Definir	1	2	3	4	5
Comparar	1	2	3	4	5
Questionar	1	2	3	4	5
Situar	1	2	3	4	5
Propor	1	2	3	4	5
Explicar	1	2	3	4	5
Argumentar	1	2	3	4	5

2 - Utilizou as **operações** acima enunciadas ao longo do semestre

- Todas
- Algumas
- Nenhumas

IV - Metodologias

1 - A metodologia utilizada ao longo deste semestre pretendeu ser centrada na **ação**. Sentiu **diferenças** relativamente aos semestres passados?

- Sim.....
- Não....

2 - As aulas foram **essencialmente centradas** em: [selecione **as opções** que lhe parecerem mais relevantes]

- Textos.....
- Gramática.....
- Situações de comunicação.....
- Tarefas individuais e de grupo.....
- Trabalho de Projeto
- Pesquisa
- Recolha de informação.....

3 - Diga se concorda (S) ou não (N) com as seguintes afirmações:

Nas nossas aulas:

- Fomos obrigados a **pensar**.....
- Tivemos de **comunicar** com os colegas
- A plataforma **Moodle** foi usada de forma **diferente** das outras disciplinas
- O **Moodle** permitiu-nos ver e **relacionar** textos, imagens, vídeos e trabalhos.....
- As aprendizagens “**prolongavam-se**” no Fórum Pessoal e noutros espaços de trabalho
- “**Sáimos**” da sala quando desenvolvemos atividades em diferentes espaços e tempos (visitámos hotéis, empresas, assistimos a entrevistas, etc).
- Sentimos que as simulações quase nos **transportavam** para a **realidade**
- **Partilhámos** trabalhos com alunos de outra turma através da Plataforma **Moodle** e do Google Drive.....
- Desenvolvemos **competências gerais** úteis para outras disciplinas

4 - Que **ferramentas/canais de comunicação e partilha** utilizou na realização e envio do trabalho de **Projeto**?

- Email
 - Wetransfer...
 - Facetime.....
 - Facebook
 - Skipe
 - PowerPoint..
 - Vídeo
 - Outros
- Quais?

5 – O que pensa da metodologia de **execução, apresentação e discussão** do Projeto Final?

- Muito mais interessante
- Mais interessante
- Desinteressante
- Prefiro o método tradicional ..

V - A Plataforma

1 - Quantas **horas** pensa ter “estado” no *Moodle*?

- Nenhuma
- De 5 a 10
- De 10 a 20
- De 20 a 30
- Mais Quantas? _____

2 – Que **partes** do *Moodle* consultou?

- Os separadores semanais
- Os documentos pdf disponíveis para consulta e exercícios..
- Os sites de pesquisa e descoberta
- Os Fóruns
- Os trabalhos dos outros colegas

3 – Quantas vezes participou no **Fórum Pessoal**?

- Nunca
- Entre 1 e 4 vezes
- Entre 5 e 10 vezes
- Mais de 10 vezes

4 – Quantas vezes participou no **Fórum Profissional**?

- Nunca
- Entre 1 e 4 vezes
- Entre 5 e 10 vezes
- Mais de 10 vezes

5 – Consultou os Projetos da **outra turma** no **Google Drive**:

- Sim.....
- Não

6 – Consultou **trabalhos** da outra **turma** disponibilizados no *Moodle*? **Quais?**

- *Annonces – (Dé)construction*
- *Le système hôtelier au Portugal* ...
- *Biographies*.....
- Nenhum

7 – Como avalia a **utilização** da Plataforma na UC de Francês III?

- Desnecessária ..
- Pouco útil
- Útil
- Imprescindível...

8 – Como se **sentiu** na Plataforma?

- Senti-me perdido(a)
- Tive algumas dificuldades na sua utilização
- Senti-me confiante e seguro(a) na sua utilização
- Tornou-se indispensável para mim ao longo do semestre ..

VI - Avaliação da UC

1 - Avalie as suas aprendizagens, respondendo Sim (**S**) ou Não (**N**):

Aprendi com esta Unidade Curricular a:

- Recolher, seleccionar e interpretar informação
- Comunicar os meus conhecimentos a públicos especialistas e não especialistas.....
- Aplicar os meus conhecimentos em situações profissionais.....
- Dar opiniões e resolver problemas na minha área de formação
- Desenvolver a minha autonomia

2 - Como avalia a evolução das suas aprendizagens relativamente aos semestres anteriores?

- Não evoluí
- Evoluí ao mesmo ritmo
- Evoluí mais rapidamente

3 - Diga **três palavras** que possam caracterizar / resumir a disciplina de Fr III:

4 - Quer partilhar a **sua opinião** sobre o desenvolvimento do semestre? **Muito obrigada** pela sua colaboração!

Apêndice 2. Registo do acesso aos documentos de suporte relevantes para a preparação da entrevista: relação de candidatos e recrutadores

INFORMANTES	<i>Parlez-moi de vous Vidéo</i>	<i>Cinq minutes avant de parler de soi...</i>	<i>Parlez-moi de vous Question</i>
Candidatos			
A (32)	1	-	1
D (14)	3	1	-
H (20)	-	-	-
I (18)	-	-	1
(24)	1	-	1
(9)	-	-	-
(21)	-	1	1
(30)	2	7	4
(32)	1	-	1
(26)	-	-	1
(2)	-	3	1
(13)	-	1	-
(8)	-	1	-
(11)	-	-	-
(10)	-	-	1
(28) ^(*)	-	1	3
(1)	-	-	2
(22) ^(*)	3	1	1
33	-	-	2
TOTAL	10	16	19
Recrutadores			
B (35)	-	-	1
C (25)			
E (17)	-	-	-
F (12)	3	3	3
G (19)	-	1	3
(34)	2	2	3
(27)	-	-	-
(5) ^(*)	-	1	1
(23)	-	-	2
(7) ⁸⁵			
(4)	1	1	1
(29)	1	-	-
(6)	1	2	3
(16)	2	1	1
(15)	-	1	2
(3) ^(*)	2	1	1
TOTAL	12	14	21

Nota1: (*) O aluno desistiu da UC.

Nota 2: Não foram considerados os dados referentes aos alunos que não completaram o semestre em regime de avaliação contínua, bem como as visualizações da docente.

⁸⁵ O participante retirou a inscrição da plataforma quando acabou o semestre, pelo que os seus dados de acesso ficaram inacessíveis.

Apêndice 4. Guião de Preparação para as Entrevistas

4.1.2.5.2.1. Questões Gerais

- Pontos positivos e negativos da metodologia adotada.
- Evolução do nível linguístico geral e individual.
- Propostas de alteração.

Autonomia

- Como foi feita a gestão do vosso tempo na plataforma *Moodle*? E no trabalho geral em autonomia?
- Não consultaram todos os sites sugeridos pela professora. Consultaram outros? Como os selecionaram?
- Uma boa percentagem dos alunos considera que a UC de francês contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia. Consideram ter desenvolvido a vossa autonomia? Em que aspetos? Como?
- O que poderia ajudar a desenvolver essa competência? Sugestões?

Comunicação

- No que diz respeito à competência comunicativa, uma boa percentagem dos alunos considera ter ainda alguma ou muita dificuldade. O que é para vocês a competência comunicativa? Que tipo de dificuldades sentem quando comunicam?
- No que diz respeito à aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações profissionais:
 - Sentem-se capazes de construir um anúncio, um CV, caso se confrontem com essa necessidade?
 - Se vos pedirem para se apresentarem pessoal e profissionalmente, conseguem fazê-lo sem problema?
- Como se sentiram na discussão dos projetos (argumentação, levantamento de questões, justificação de opções, etc.)?
- De que forma fizeram a recolha de informação?

- Uma percentagem significativa de alunos considerou ter desenvolvido aprendizagens com a UC de Francês, para além dos conteúdos em estudo. Que tipo de aprendizagens e competências consideram ter desenvolvido?

Operações cognitivas

- No que diz respeito às **operações cognitivas** *ouvir, apresentar, analisar, interpretar, descrever, relacionar, definir, comparar, questionar, situar, propor, explicar e argumentar*, em que situações consideram tê-las aplicado? E quais as operações em que sentem maior à vontade?

Metodologias

- O facto de começarmos várias atividades numa mesma aula, na perspetiva de lhes dar continuidade nas aulas seguintes causou-vos constrangimentos, ou sentiram que essa metodologia imprimia maior ritmo às vossas aprendizagens?
- No que diz respeito ao tipo de atividades nas quais se centraram as aulas, a maioria não contemplou os textos e a recolha de informação. Há uma grande tendência para considerar a gramática como atividade privilegiada. Porquê?
- Em que situações consideram ter sido “obrigados a pensar”?
- E em que tipo de situações ou atividades consideram ter sido privilegiada a comunicação com os colegas?
- Se considerou que a utilização da Plataforma *Moodle* foi diferente relativamente às outras disciplinas, refira quais foram as diferenças identificadas.
- A utilização da Plataforma *Moodle* noutros tempos e noutros espaços deu-vos, de alguma forma, a sensação de terem saído da aula tradicional? E que sensação vos transmite o facto de poderem aceder a outros espaços, como sites variados, que vos transportam para outros documentos e realidades?
- As simulações não vos transportaram, de uma maneira geral, para a realidade. Porquê? O que proporião para que essas atividades se aproximassem mais da realidade?
- Qual a vossa opinião sobre esta metodologia de apresentação e discussão do projeto? Sugestões?

Utilização da Plataforma

- O que vos trouxe de positivo a utilização da Plataforma?
- Que dificuldades sentiram na utilização da Plataforma? Sugestões?

Avaliação da UC

- Uma boa parte dos alunos considera ter evoluído na disciplina ao mesmo ritmo e uma percentagem ligeiramente inferior considera ter evoluído mais rapidamente. Querem comentar?
- Que aprendizagens transversais consideram ter desenvolvido nesta UC que vos sejam úteis para as outras UC?

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de Estudos do Curso de DGH da ESHTTE

23 344-(10)

Diário da República, 2.ª série — N.º 156 — 14 de Agosto de 2007

Despacho n.º 18 161-C/2007

Adequação do curso de Direção e Gestão Hoteleira ministrado pela Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, ao 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Direção e Gestão Hoteleira — Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

Por despacho da presidente do conselho directivo da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril de 9 de Abril de 2007:

Nos termos dos artigos 63.º e 64.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e através do despacho n.º 11 673/2006 (2.ª série), de 17 de Maio de 2006, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 104, de 30 de Maio de 2006, registado com o n.º R/B-AD 86/2006, foi registada a adequação do curso de Direção e Gestão Hoteleira, ministrado pela Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, ao 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Direção e Gestão Hoteleira.

Assim, em cumprimento do estabelecido no n.º 6 do citado despacho, e nos termos do despacho n.º 10 543/2005 (2.ª série), de 21 de Abril, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 91, de 11 de Maio de 2005, determino que se proceda à publicação do anexo referente à estrutura curricular e ao plano de estudos do ora adequado 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira.

9 de Abril de 2007. — A Presidente do Conselho Directivo, Mestre Eunice Rute Gonçalves.

Estrutura curricular e plano de estudos da licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira

1 — Estabelecimento de ensino — Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

3 — Curso — Direção e Gestão Hoteleira.

4 — Grau ou diploma — licenciado.

5 — Áreas científicas predominantes do curso — Técnicas e Tecnologias de Aplicação; Gestão.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 180.

7 — Duração normal do curso — seis semestres.

8 — Opções, ramos ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura (se aplicável) — não aplicável.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau de licenciado em Direção e Gestão Hoteleira:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Técnicas e Tecnologias de Aplicação.	TTA	64	
Gestão	G	49	
Ciências Sociais e Humanas	CSH	30	
Línguas Estrangeiras	LE	24	
Planeamento Turístico	PT	8	
Ciências da Alimentação e da Saúde	CAS	5	
<i>Total</i>		180	

10 — Observações — não aplicável.

11 — Plano de estudos:

Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

Licenciatura em Direção e Gestão Hoteleira

Técnicas e Tecnologias de Aplicação; Gestão

1.º ano

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto							H. Outras					TOTAL	ECTS	TOTAL ECTS
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat e Lab	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação			
Introdução ao Turismo	CSH	Sem.1	18	18				17	30			27	2	112	4	30	
Economia	CSH	Sem.1	18	18				17			57	2	112	4			
Tecnologia e Sistemas de Informação I	TTA	Sem.1	36		36			5	8		25	2	112	4			
Línguas Estrangeiras I (a)	LE	Sem.1		36				15	6		25	2	84	3			
Línguas Estrangeiras I (a)	LE	Sem.1		36				15	6		25	2	84	3			
Introdução às Operações Hoteleiras	TTA	Sem.1	36	36		10	4	20	20	20	20	2	168	6			
Métodos Quantitativos	G	Sem.1	36	18				18	30		36	2	140	5			
Seminário de Metodologia	CSH	Sem.1						20	8				28	1			
			144	162	36	10	24	115	12	88	20	0	215	14	840		
Nutrição e Higiene Alimentar	CAS	Sem.2	36	18				20	15	20	29	2	140	5	30		
Direito e Legislação do Turismo	CSH	Sem.2	18	36				20	25		39	2	140	5			
Organização Empresarial	G	Sem.2	18	36		4	2	18	30		30	2	140	5			
Línguas Estrangeiras II (b)	Ç	Sem.2		36				15	6		25	2	84	3			
Línguas Estrangeiras II (b)	Ç	Sem.2		36				15	6		25	2	84	3			
Geografia e Mercados Turísticos	PT	Sem.2	10	34	10	4		20	20	10	30	2	140	5			
Tecnologia e Sistemas de Informação II	TTA	Sem.2	36		36			5	8		25	2	112	4			
			118	196	46	8	2	113	12	98	30	0	203	14	840	60	

(a) A escolher uma língua estrangeira de entre as seguintes: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês ou Italiano.

(b) Continuação das línguas estrangeiras escolhidas no semestre anterior.

2.º ano

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto							H. Outras					TOTAL	ECTS	TOTAL ECTS	
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat. e Lab.	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação				
Contabilidade Geral	G	Sem.1		36	18				17		18			21	2	112	4	25
Enogastronomia	TTA	Sem.1	18	18	18				18				20	2	112	4		
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro I	TTA	Sem.1	18	36	36				5		5		10	2	112	4		
Línguas Estrangeiras III (b)	LE	Sem.1		36					15	1	10		20	2	84	3		
Línguas Estrangeiras III (b)	LE	Sem.1		36					15	1	10		20	2	84	3		
Gestão de Alimentos e Bebidas	TTA	Sem.1	36	18					15		10	15	16	2	112	4		
Organização de Eventos	PT	Sem.1		18	18				13		18		15	2	84	3		
			72	198	90	0	0		98	2	89	15	0	122	14	700		
Cultura Portuguesa	CSH	Sem.2	36	18					12		8		36	2	112	4	35	
Contabilidade de Gestão	G	Sem.2	18	18	18				17		18		21	2	112	4		
Comportamento Organizacional	CSH	Sem.2	36	18					20		25		39	2	140	5		
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro II	TTA	Sem.2	18	36	36				5		5		10	2	112	4		
Línguas Estrangeiras IV (b)	LE	Sem.2		36					10	1	15	0	20	2	84	3		
Línguas Estrangeiras IV (b)	LE	Sem.2		36					10	1	15	0	20	2	84	3		
Sociologia do Turismo	CSH	Sem.2	18	18					17		28		29	2	112	4		
Estágio I	TTA	Sem.2							6		8	210		0	224	8		
			126	180	54	0	0		97	2	122	210	0	175	14	980	60	

(b) Continuação das línguas estrangeiras escolhidas no semestre anterior.

3.º ano

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto							H. Outras					TOTAL	ECTS	TOTAL ECTS
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat. e Lab.	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação			
Negociação e Técnicas de Vendas	G	Sem.1	9	18	9				6		20		20	2	84	3	24
Marketing	G	Sem.1	18	36	18				9		20		37	2	140	5	
Gestão de Alojamento	TTA	Sem.1	36	18					10		25		21	2	112	4	
Técnicas de Recepção e Alojamento Hoteleiro	TTA	Sem.1	18	36	36				5		5		10	2	112	4	
Ética e Responsabilidade Social	CSH	Sem.1	18	18					13		10		23	2	84	3	
Técnicas Financeiras	G	Sem.1	36	18	18				18		25		23	2	140	5	
			135	144	81	0	0		61	0	75	30	0	134	12	672	
Estratégia Empresarial	G	Sem.2	18	36	18				9		31		26	2	140	5	36
Análise e Gestão Financeira	G	Sem.2	18		18				17		22		35	2	112	4	
Estudo Comparado de Processos na Gestão Hoteleira	G	Sem.2	9	36	9				8	6	18		24	2	112	4	
Arquitetura e Design de Hotéis	TTA	Sem.2	36	18	18	5			10		25	12	12	2	140	5	
Gestão de Recursos Humanos	G	Sem.2	18	36					18		30		36	2	140	5	
Técnicas de Gestão Comercial	TTA	Sem.2	36	18	18	5			10		25	12	12	2	140	5	
Estágio II	TTA	Sem.2							6		8	210		0	224	8	
			135	144	81	10	12		76	0	159	234	0	145	12	1008	60

2 de Julho de 2007. — A Secretária da ESHTE, *Cristina Maria Santos*.

Anexo 2 – Programa Oficial UC FR III



Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

ANO LECTIVO – 2014/2015

PROGRAMA [FRANCÊS III DGH]

Curso	Direcção e Gestão Hoteleira	Ano	2º	Semestre	3º
Créditos	3	Área Científica	Línguas Estrangeiras		
		Coordenadores	Raúl Filipe/Cândida Cadavez		
Docente(s)	E-mail		Gabinete	Cacifo	
Dulce Sarroeira / Isabelle Martin	dulce.sarroeira@eshte.pt		23	33	
Horário de Atendimento	4ºs 9h - 11h 6ºs 16h - 18h	Responsável da Disciplina	DS		

Objectivos da Disciplina:

O aluno é capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados simples, que visam satisfazer necessidades concretas pessoais e profissionais. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais e profissionais, como por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem, onde trabalha, quais as suas funções e as dos outros profissionais, etc. É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação e funções que desempenha, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Aquisição da competência A2.1 do QECRL.

Conteúdos Programáticos:

Conteúdos Programáticos: Aquisição de conhecimentos sobre a cultura e a língua do país dos turistas. Conteúdos de turismo: os serviços e equipamentos de um hotel; informações sobre o hotel, seu contexto e eventos; resolução de contratempos e problemas no hotel. Competências a adquirir até ao final do semestre em contexto oral e escrito:

Fonética: Identificar, discriminar e enunciar todos os sons do francês.

Competências gramaticais: Saber exprimir-se no presente (Presente do Indicativo simples e pronominal), no passado (Passé composé e imparfait) e no futuro (Futur proche): 2ª abordagem; o futur simple; exprimir condição (conditionnel présent). Utilizar a forma negativa; os pronomes relativos (simples e compostos); pronomes COD e COI. Conhecer e aplicar verbos com preposições; o lugar dos adjectivos qualificativos; conectores textuais.



Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

Competências comunicativas: 1. Informar o cliente sobre os diferentes serviços e equipamentos de um hotel; 2. Caracterizar as tarefas de alguns dos profissionais do hotel; 3. Informar o cliente sobre pontos a visitar, itinerários e eventos; 4. Apresentar e descrever um hotel/cadeia hoteleira e os seus serviços 5. Identificar um problema, explicar um contratempo e propor soluções; 5. Preparar uma candidatura de emprego.

Metodologia de Ensino:

As aulas serão de teor teórico-prático, apelando permanentemente à intervenção dos alunos nas atividades lectivas e na resolução concreta de diferentes tarefas. Os alunos realizarão trabalhos ao longo do semestre, nomeadamente um trabalho final e apresentações orais e utilizarão a Plataforma Moodle. Tipo de atividades desenvolvidas para aquisição de competências: simulações de situações, jogos de atribuição de papéis, alargamento vocabular com apoio de documentos autênticos e dicionários, pesquisas na internet...

Avaliação:

I - Avaliação Contínua:

- **Assiduidade e participação ativa**

10 % (obrigatoriedade de assistência a 75% das aulas dadas).

- **Escrita**

20% - 1 teste escrito a realizar na semana de 3 a 7 de novembro de 2014;

20% - 1 teste escrito a realizar na semana de 5 a 9 de janeiro de 2015;

Nota: a média entre os dois testes será obrigatoriamente igual ou superior a 8 valores

10% - Tarefas desenvolvidas no moodle e outros suportes escritos.

- **Oral**

20% - Avaliação das competências orais adquiridas ao longo do semestre;

20% - Simulação de entrevista de candidatura a um estágio:

[grupos de 3/4 elementos; apresentação: 10' máx./discussão: 5'; apresentação através do suporte moodle, discussão geral em data a combinar (aula de 2h)]

Entrega de trabalhos/tarefas: De acordo com as datas propostas ao longo do semestre.

Tutorias:

Os alunos deverão marcar sessões de acompanhamento de trabalho (presenciais ou online) sempre que necessitem de esclarecer dúvidas ou de orientação para o estudo. As sessões presenciais realizar-se-ão no horário de atendimento da docente e devem ser **marcadas com um mínimo de 24 horas de antecedência**, estando sujeitas à disponibilidade existente na data e hora pretendidas.



Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

II - Exame de Recurso

Serão submetidos a Exame Final os alunos que obtiverem em avaliação contínua a classificação final inferior a dez valores, ou que obtenham uma nota inferior a 8 valores na média dos dois testes escritos.

Consultar Regulamento de Estudos: http://www.eshte.pt/downloads/Regulamento_Estudos.pdf

Bibliografia:

AKYÜZ/BAZELLE-SHAHMAEI/GUEMANN (2005). Les exercices de Grammaire, niveau A2, Hachette, Paris.

CORBEAU/DUBOIS/PENFORNIS (2006). Hôtellerie-restauration.com, CLE International, Paris.

CORBEAU/DUBOIS/PENFORNIS (2006), *Tourisme.com*, CLE International, Paris.

DENYER, Monique/GARMENDIA, Agustín/LIONS-OLIVIERI, Marie-Laure. (2009). Version Originale – Méthode de Français 2. Ed. Maison des Langues: Paris

GRÉGOIRE, Maïa (1997). Grammaire Progressive du Français, niveau intermédiaire, CLE International, Paris.

LAYGUES, Arnold/COOL, Andreu. (2014). Le Français en contexte - Tourisme. Méthode de français professionnel. Maison des Langues : Paris.

PENFORNIS, Jean-Luc (2002). Français.com, niveau intermédiaire, Clé International, Paris.

Dicionários :

Bilingue:

Fr/Port- Port/Fr Coleção dicionários Editora, Porto Editora.

Unilingues:

Dictionnaire du Français, Sous la direction de Josette Rey-Debove, Le Robert et Clé International, Paris, 1999. Le Robert, isbn : 2-85 036-447-9, CLE isbn :2-09 033-999-3.

ROBERT Paul, Petit Robert¹, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Ed. Petit Robert, Paris.

Anexo 3 - Espaço Moodle – Organização do espaço de aprendizagem

Moodle



Francês III Dgh D/PL 1415

Accueil ► Mes cours ► Licenciaturas 1415 ► Fr IIDGH_D_PL 1415


Activer le mode édition



**Soyez les bienvenus
dans le Monde de l'Hôtellerie!!!**

 Forum Social

 ÉVALUATIONS Semestre III AB

 Évaluations DGH III PL

Cours n° 1 - semaine du 15 au 19 septembre

- Présentation de la classe (activités de bizutage).

Cours n° 2 - semaine du 22 au 26 septembre

- Présentation et discussion du Programme.
- Organisation du semestre.
- Les profils professionnels.



Échelle_Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues



Programme Fr III

Cours n° 3 - semaine du 29 sept. au 3 octobre

- Le marché du travail: parcours professionnels.
- (dé)Construire une annonce.

Cours n° 4 - semaine du 6 au 10 octobre

- Présentation du devoir (synthèse ex. 4c, pp.20 *Le marché du travail*);
- Offre d'emploi/proposer sa candidature.
- Si+imparfait... le conditionnel et les souhaits professionnels.

Devoir à présenter cette semaine:

1. trouver des **annonces d'offre d'emploi**: une ou deux.
2. faire le **profil synthétisé** de chaque employé de l'exercice 4 "Marché du travail"

Cours n° 5 - semaine du 13 au 17 octobre

- Parler de soi: Si j'étais un professionnel de l'hôtellerie...
- L'Hôtellerie/restauration: un secteur qui recrute.
- L'annonce d'emploi/stage (activité).

Devoir de la semaine:

1. Présenter le texte *si j'étais un professionnel de l'hôtellerie...*
2. *Le Marché du travail* - exercice 6 A/B: 22-23.




Hôtellerie tendances - portraits


Cours n° 6 - semaine du 20 au 24 octobre

- *Hôtellerie restauration - un secteur qui recrute* [lecture et discussion du texte].
 - Le conditionnel - exercices.
 - Les annonces - (dé)construction.
 - Ritz Paris - à la découverte...
-

Cours n° 7 - semaine du 27 au 31 octobre

- Le conditionnel présent - activités pratiques.
- Présentation des PPT - (dé)construction d'une annonce.
- *Hôtel Ritz Paris* - Activité de recherche.

 Annonces - (dé)construction

 Questionnaire - Ritz Paris

Cours n° 8 - semaine du 3 au 7 novembre

- **Test écrit.**
-

Cours n° 9 - semaine du 10 au 14 novembre

- *Hôtel Ritz Paris*: informations.
 - Parler de soi: Le CV européen/le profil *linkedin*/ le CV vidéo (discussion).
 - La lettre de candidature/motivation: exercices 7-8 [*Le Marché du Travail*: pág. 24]
 - Préparer l'entretien d'embauche.
-

Cours n° 10 - semaine du 17 au 21 novembre

- Présentation de l'exercice préparé à la fin du cours dernier.
 - Hôtellerie: types de chambres, décrire, présenter (Unités "Voilà votre clé").
 - Les pronoms compléments.
 - Demander un stage (Unité " Français en contexte à partir de la page 16).
-

Cours n° 11 - semaine du 24 au 28 novembre

- Les pronoms compléments COI (cont).
 - *Chaînes hôtelières*.
 - Développement des activités en cours:
 1. *L'Hôtellerie au Portugal*;
 2. *Biographie*.
-
-


Cours n° 12 - semaine du 1er au 5 décembre

- Les pronoms compléments CDI (cont): Exercice.
- *L'Hôtellerie au Portugal: présentation des travaux.*
- *Hôtellerie-Restaurant, un secteur en bonne santé: discussion du texte.*

 L'hôtellerie au Portugal_Diaporamas


Cours n° 13 - semaine du 9 au 12 décembre


- Les pronoms compléments: exercice.
- Discussion du texte: Hôtellerie-Restaurant: un secteur en bonne santé"
- La lettre de motivation et l'entretien d'embauche: points fondamentaux.
- Présentation de biographies.

 Biographies - Travaux de la classe

Cours n° 14 - semaine du 15 au 19 décembre

- La lettre de motivation - exercices pronoms COD/COI.
- L'entretien d'embauche: quelques simulations.
- Proposer un hôtel - exercice.

 Hôtels de Paris - exercice


 Refuser une réservation


Cours n° 15 - semaine du 5 au 9 janvier 2015





2^e Test écrit

À DÉCOUVRIR (docs variés, grammaire, forums...)


















 Métiers de l'hôtellerie et du tourisme - unités de travail (imprimer)

 Hôtellerie_définitions_schéma, etc. (à imprimer)


 Point embauche


-  Point Grammaire
 -  Forum Personnel
 -  Forum Professionnel
 -  Mystères au Grand Hôtel - Lire et écouter
-


NAVIGUEZ SUR... annonces, CV, profils, lettres de motivation, entretiens, curiosités


-  Hôtellerie-Restauration: annonces à découvrir
 -  Hôtel Ritz Paris
 -  CV Europass
 -  CV linkedin - exemple / Conseils pour l'entretien de recrutement
 -  Optimisez votre profil linkedin
 -  Profil Mathieu Leferrière (Spécialiste linkedin)
 -  Profil LinkedIn Philippe Fabry (Tourisme)
 -  Profil LinkedIn Colin Field (Barman - Ritz Paris)
 -  Lettres gratuites
 -  CV vidéo - exemples
 -  CV vidéo - serveuse
 -  Parlez-moi de vous - vidéo
 -  5 minutes avant de parler de soi en entretien d'embauche: à découvrir
 -  Parlez-moi de vous - répondre à la question
 -  Simulation d'entretien de recrutement - www.jobteaser.com
 -  Simulation 2 - Entretien (canal éducatif)
 -  Hamburguer Hemingway
-


ESPACE DEVOIRS


 Devoir 1 - Profils (exercice 4 "Marché du travail")

 Devoir 2 - Si j'étais un(e) professionnel(le) de l'hôtellerie

 Devoir 3 - Ppt (dé)construction de l'annonce


 Devoir 4 - CV Europass


 Devoir 5 - Hôtellerie au Portugal

 Devoir 6 - Biographie

ESPACE PROJET

Projet Final.

 Orientations

 PROJET

Anexo 4 – Espaço Moodle – Registo de Atividades dos alunos até junho de 2015

Moodle



Francês III Dgh D/PL 1415

Accueil ► Mes cours ► Licenciaturas 1415 ► Línguas 1415 ► Francês ►
Fr IIIDGH_D_PL 1415 ► Rapports ► Activités du cours

Francês III Dgh D/PL 1415

Calculé à partir des historiques depuis Quinta 10 Julho 2014, 14:44.

Activité	Affichages	Articles de blogs en lien	Dernier accès
Forum Social	20	-	Segunda 17 Novembro 2014, 16:47 (150 jours 3 heures)
ÉVALUATIONS Semestre III AB	52	-	Quinta 26 Março 2015, 05:48 (21 jours 14 heures)
Évaluations DGH III PL	23	-	Quarta 8 Abril 2015, 17:38 (8 jours 2 heures)

Cours n° 2 - semaine du 22 au 26 septembre

Échelle_Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	57	-	Sábado 17 Janeiro 2015, 15:55 (89 jours 4 heures)
Programme Fr III	41	-	Quarta 28 Janeiro 2015, 14:01 (78 jours 6 heures)

Cours n° 5 - semaine du 13 au 17 octobre

Hôtellerie tendances - portraits	53	-	Domingo 22 Março 2015, 20:00 (25 jours)
----------------------------------	----	---	---

Cours n° 7 - semaine du 27 au 31 octobre

Annonces - (dé)construction	64	-	Sábado 31 Janeiro 2015, 05:01 (75 jours 15 heures)
Questionnaire - Bits Paris	11	-	Sábado 31 Janeiro 2015, 05:00

 Questionnaire - RIZ PARIS 11 - Sábado 31 Janeiro 2015, 05:03
(75 jours 15 heures)

Cours nº 12 - semaine du 1er au 5 décembre

 L'hôtellerie au Portugal_Diaporamas 55 - Terça 10 Fevereiro 2015,
14:47 (65 jours 5 heures)

Cours nº 13 - semaine du 9 au 12 décembre

 Biographies - Travaux de la classe 38 - Quarta 25 Março 2015, 22:06
(21 jours 22 heures)

Cours nº 14 - semaine du 15 au 19 décembre

 Hôtels de Paris - exercice 47 - Terça 10 Fevereiro 2015,
14:48 (65 jours 5 heures)

 Refuser une réservation - -

À DÉCOUVRIR (docs variés, grammaire, forums...)

 Métiers de l'hôtellerie et du tourisme -
unités de travail (imprimer) 117 - Quarta 25 Março 2015, 22:06
(21 jours 22 heures)

 Hôtellerie_définitions_schéma, etc. (à
imprimer) 71 - Terça 10 Fevereiro 2015,
14:50 (65 jours 5 heures)

 Point embauche 89 - Segunda 6 Abril 2015, 20:12
(10 jours)

 Point Grammaire 275 - Segunda 23 Março 2015,
15:47 (24 jours 4 heures)


















 Forum Personnel 171 - Quarta 25 Março 2015, 22:05
(21 jours 22 heures)

 Forum Professionnel 246 - Terça 7 Abril 2015, 11:40 (9
jours 8 heures)

 Mystères au Grand Hôtel - Lire et écouter 279 - Quinta 16 Abril 2015, 00:44 (19
heures 46 min)

NAVIGUEZ SUR annonces CV profile lettres de

NAVIGUEZ SUR... annonces, cv, profils, lettres de motivation, entretiens, curiosités


 Hôtellerie-Restauration: annonces à découvrir	73 -	Sexta 9 Janeiro 2015, 13:52 (97 jours 6 heures)
 Hôtel Ritz Paris	67 -	Quinta 27 Novembro 2014, 21:32 (139 jours 22 heures)
 CV Europass	40 -	Sexta 9 Janeiro 2015, 00:29 (97 jours 20 heures)
 CV linkedin - exemple / Conseils pour l'entretien de recrutement	51 -	Sábado 7 Fevereiro 2015, 10:31 (68 jours 10 heures)
 Optimisez votre profil linkedin	14 -	Quinta 8 Janeiro 2015, 21:46 (97 jours 22 heures)
 Profil Mathieu Leferrière (Spécialiste linkedin)	6 -	Quinta 8 Janeiro 2015, 22:12 (97 jours 22 heures)
 Profil LinkedIn Philippe Fabry (Tourisme)	8 -	Quinta 8 Janeiro 2015, 22:12 (97 jours 22 heures)
 Profil LinkedIn Colin Field (Barman - Ritz Paris)	21 -	Quinta 20 Novembro 2014, 09:13 (147 jours 11 heures)
 Lettres gratuites	17 -	Quinta 8 Janeiro 2015, 22:12 (97 jours 22 heures)
 CV vidéo - exemples	12 -	Sábado 3 Janeiro 2015, 13:49 (103 jours 6 heures)
 CV vidéo - serveuse	7 -	Quinta 20 Novembro 2014, 09:19 (147 jours 11 heures)
 Parlez-moi de vous - vidéo	31 -	Sexta 9 Janeiro 2015, 00:30 (97 jours 20 heures)
 5 minutes avant de parler de soi en entretien d'embauche: à découvrir	43 -	Domingo 28 Dezembro 2014, 20:17 (109 jours)
 Parlez-moi de vous - répondre à la question	48 -	Domingo 28 Dezembro 2014, 20:15 (109 jours)
 Simulation d'entretien de recrutement - www.jobteaser.com	10 -	Sábado 3 Janeiro 2015, 13:50 (103 jours 6 heures)
 Simulation 2 - Entretien (canal éducatif)	4 -	Terça 23 Dezembro 2014, 13:34 (114 jours 6 heures)
 Hamburguer Hemingway	11 -	Sexta 9 Janeiro 2015, 04:40

(97 jours 15 heures)

ESPACE DEVOIRS

 Devoir 1 - Profils (exercice 4 "Marché du travail")	218 -	Sábado 21 Março 2015, 06:29 (26 jours 14 heures)
 Devoir 2 - Si j'étais un(e) professionnel(le) de l'hôtellerie	269 -	Terça 20 Janeiro 2015, 20:01 (86 jours)
 Devoir 3 - PPT (dé)construction de l'annonce	197 -	Sábado 31 Janeiro 2015, 04:58 (75 jours 15 heures)
 Devoir 4 - CV Europass	330 -	Quinta 19 Março 2015, 14:16 (28 jours 6 heures)
 Devoir 5 - Hôtellerie au Portugal	151 -	Quinta 19 Março 2015, 14:02 (28 jours 6 heures)
 Devoir 6 - Biographie	118 -	Sábado 17 Janeiro 2015, 01:06 (89 jours 19 heures)

ESPACE PROJET

 Orientations	61 -	Segunda 12 Janeiro 2015, 00:21 (94 jours 20 heures)
 PROJET	55 -	Sábado 17 Janeiro 2015, 18:08 (89 jours 2 heures)

Anexo 5 – CV Tradicional

Pedro Santos Pinto Gamito

Address: Rua Prof. Barbosa Sueiro nº5 2ºB, 1600 Lisbon, Portugal

Email: pedro.gamito@ulusofona.pt

Birthday: 29th October 1971

Nationality: Portuguese

<http://copelabs.ulusofona.pt>

<http://labpsicom.ulusofona.pt>

http://eye_tracking.ulusofona.pt

<http://www.immersivelives.pt>

Professional Activity

From 2015: CEO at Immersive Lives.

From 2016. Resident Consultant at ISQ, Portugal

From 2014. Invited Researcher at CENC - Centro de Electroencefalografia e Neurofisiologia Clínica, Lda, Portugal.

From 2013. Associate Director of COPELABS, Cognitive and People-centric Computing Laboratories, Lisbon, Portugal.

From 2012. Full Professor. University Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

From 2010. Director of the MSc on Psychotherapy, Cognitive Rehabilitation and Cybertherapy

From 2010. Editor-in-Chief of the Journal of Eye Tracking, Visual Cognition and Emotion

From 2010. Chair of the International Conference on Eye Tracking, Visual Cognition and Emotion

From 2006. Associate Professor. University Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

2006-2011. Invited Professor of IT on the BSc(Hons.) on Real Estate Management. ESAI, Lisbon, Portugal.

2005-2006. Invited Professor on a MSc on Graphic Expression, Color and Image. Open University, Lisbon, Portugal.

2005-2006. Professor of IT on a MSc on Architectural Planning and Urban Environment. University Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

2005-2010. Director of the Psychology Experimental Laboratory. University Lusofona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

From 2004. Director of the Psychology Computational Laboratory. University Lusofona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

2003-2005. Assistant Professor of Applied Informatics and of Statistics. Faculty of Psychology. University Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisbon, Portugal.

Qualifications

2012. Aggregation in Rehabilitation. Technical University of Lisbon. Portugal.

2002. PhD in IT. Research Centre for the Built and Human Environment (6*/6* rated), The University of Salford, UK. Awarded with the Portuguese Science and Technology Foundation Scholarship.

1998. M.Sc. in Soil and Water Engineering. The University of Évora, Évora, Portugal. Awarded with the Portuguese Science and Technology Foundation Scholarship.

1996. BSc (Hons): in Biophysics Engineering na Universidade de Évora.

Editorial and Referee activity

British Journal of Psychiatry

Methods of Information in Medicine

BioMed Research International

Disability and Rehabilitation

Trials Journal

Journal of Medical Internet Research

Co-Editor-in-Chief of the Journal of Eye Tracking, Visual Cognition and Emotion

Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking

Journal of Cybertherapy and Rehabilitation

Military Medicine

Proceedings of the International Conference Series on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies

eHealth projects

2016-2018.

Tele-rehabilitación para trastornos de la atención y de la memoria para pacientes con lesión cerebral traumática con realidad virtual. PROYECTO PAPIIT/UNAM. UNAM. Mexico DF. Mexico.

2016/...

mHealth. Smartphone-based eHealth. PI

2016/...

SLB: Systemic Lisbon Battery. Validation of an interaction system for cognitive functioning on a 65+ sample. PI

2015/...

SLB: Systemic Lisbon Battery. Validation of an assessment battery for cognitive functioning on a 65+ sample. PI

2013/...

SLB: Systemic Lisbon Battery. Validation of an assessment battery for cognitive functioning. PI

ALCog: Cognitive Stimulation of Patients with Alcoholic Dependence Syndrome. PI

2012/2013

StrokeCog: Cognitive Stimulation of Stroke patients. PI

2011/2012

OnPhobia: online VR exposure therapy for specific phobia. PI

2010/2011

MeAtVR: Training memory and attention of TBI and stroke patients. PI

eSmoke: Eliciting nicotine craving via VR cue exposure. PI.

2009/2010.

Old VeteRans: Virtual Cue Exposure Therapy Virtual War PTSD. PI

2008/2009.

Specific phobia: VR exposure therapy;

2007/2008.

Motor Vehicle Accidents: VR exposure therapy to treat PTSD from MVA. PI

Exam Anxiety: VR assessment platform;

Subway phobia: VR exposure therapy in a virtual subway.

2004/2006.

Virtual War PTSD: Development and clinically validating a VR world devised to treat war veterans with PTSD;

Virtual Panic. VR world developed to treat several types of agoraphobia;

Flying without Fear. VR airport and airplane created to treat fear of flying.

Scientific Committees

International Conference on Cybertherapy and Cyberpsychology

International Conference on Disabilities and Virtual Reality and Associated Technologies

Global Addiction Conference

Rehab Series Workshop

MINDCARE - International Symposium on Pervasive Computing Paradigms for Mental Health

Aml – European Conference on Ambient Intelligence

Scientific Associations

iACTor: International Association of CyberPsychology, Training, and Rehabilitation

ISVR: International Society for Virtual Rehabilitation

International Peer Reviewed Publications: eHealth

Gamito, P., Oliveira, J., Brito, R., Lopes, P., Morais, D., Pinto L., Rodelo, L., Gameiro, F., Rosa, B. (in press) Assessing cognitive functions with VR-based serious games that reproduce daily life: Pilot testing for normative values. CCIS

Oliveira J, Lopes P, Gamito P, Trigo H, Sargento P, Rosa B, Coutinho R. (in press). Neuropsychological status of heroin users undergoing methadone maintenance in harm reduction program and therapeutic community. *International Journal of Mental Health and Addiction*. **[IF=1.0]**.

Bouchard, S., Laforest, M., Gamito, P. & Cardenas-Lopez, G. (in press). Using VR for Obsessive-Compulsive and Related Disorders. *Technologies for Health and Clinical Applications*, edited by P. Sharkey. Springer

Gamito, P., Oliveira, J., Lopes, P., Brito, R., Morais, D., Silva, D., Silva, A., Rebelo, S., Bastos, A. & Deus, A (in press) Cognitive stimulation through mHealth-based program for patients with Alcohol Dependence Syndrome. A randomized controlled study. *International Journal on Disability and Human Development*. DeGruyter.

Gamito, P., Oliveira, J., Brito, R. & Morais, D. (2016). Active Confluence. *In* Gaggioli et al. (eds). *Human Computer Confluence: Transforming Human Experience Through Symbiotic Technologies*. Pp 262-274. DE GRUYTER OPEN. <http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/469548>

Gamito, P., Morais, D., Oliveira, J., Lopes, P. Picareli, F., Matias, M. Correia, S. Brito, R. (2016). Systemic Lisbon Battery (SLB): Normative data for memory and attention assessments.3(1): e5. *JMIR Rehabil Assist Technol*. <http://dx.doi.org/10.2196/rehab.4155>

Marija Banovic,, Polymeros Chrysochoua, Klaus G. Grunerta, Pedro J. Rosa, Pedro Gamito (2016) The effect of fat content on visual attention and choice of red meat and differences

across gender. Food Quality and Preference. 52, 42–51. Elsevier. **[IF=2.8]**
doi:10.1016/j.foodqual.2016.03.017

Gamito P, Oliveira J, Brito R, Lopes P, Rodelo L, Pinto L, Morais D. (2016). Evaluation of Cognitive Functions through the Systemic Lisbon Battery: Normative Data. *Methods Inf Med.* 10;55(1), 93-97. Schattauer. doi: 10.3414/ME14-02-0021. **[IF = 2.3];**

Gamito, P., Morais, D., Oliveira, J., Brito, R., Rosa, P., Matos, G. (2016) Patterns of use associated to risk of Internet addiction in Portuguese adolescents. *Computers in Human Behavior.* Volume 58, May 2016, Pages 471–478. doi:10.1016/j.chb.2016.01.013 **[IF = 2.3].**

Rosa. P. J. Morais D., Gamito P., Oliveira J. Saraiva, T. (2016). The Immersive Virtual Reality Experience: a typology of users revealed through Multiple Correspondence Analysis combined with Cluster Analysis Technique. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking,* 19(3): 209-216. doi:10.1089/cyber.2015.0130. **[IF = 2.4].**

Rosa, P., Gamito, P., Oliveira, J., Morais D., Pavlovic, M., Smyth O. (2015). Show me your eyes! The combined use of eye tracking and virtual reality applications for cognitive assessment. *Proceedings of the 3rd 2015 Workshop on ICTs for improving Patients Rehabilitation Research Techniques.* Pages: 135-138. ACM. ISBN: 978-1-4503-3898-1. doi>10.1145/2838944.2838977.

Gamito P, Oliveira J, Brito R, Lopes P, Caçoête, C. Leandro, A., Almeida, T., Oliveira, H. (2015). Computer-assisted therapy: cognitive training of heroin abusers. *Proceedings of the 3rd 2015 Workshop on ICTs for improving Patients Rehabilitation Research Techniques.* Pages 5-9. ACM. ISBN: 978-1-4503-3898-1 doi>10.1145/2838944.2838946.

Oliveira, J., Bento, B., Gamito, P., Lopes, P., Brito, R., Morais, D., Gameiro, F. (2015). Cognitive stimulation of alcoholics through VR-based Instrumental Activities of Daily Living. *Proceedings of the 3rd 2015 Workshop on ICTs for improving Patients Rehabilitation Research Techniques.* Pages: 14-17. ACM. ISBN: 978-1-4503-3898-1 doi>10.1145/2838944.2838948

Gamito, P., Oliveira, J., Caires, C., Morais, D., Lopes, P., Saraiva, T., Soares, F., Sottomayor, C., Barata, A., Picareli, F. (2015) Virtual Kitchen Test: Assessing Frontal Lobe Functions in Patients with Alcohol Dependence Syndrome. *Methods of Information in Medicine,* 54(2), 122-126. Schattauer. ISSN 0026-1270 **[IF = 2.3];**

Gamito P., Oliveira J., Coelho C., Morais D., Lopes P., Pacheco J., Brito R., Soares F., Santos N., Barata F. (2015) Cognitive training on stroke patients via virtual reality-based serious games. *Disabilities and Rehabilitation,* 1-4 [IF = 2.0] [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25739412;](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25739412)

Gamito, P., Oliveira, J., Pinto, L., Rodelo, L., Lopes, P., Brito, R. & Morais, D. (2014). Normative data for a cognitive VR rehab serious games-based approach. *PervasiveHealth '14:*

Proceedings of the 8th International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare, 443-446. ICST

Gamito, P., Oliveira, J., Brito, R., Santos, N., Pacheco, J., Morais, D., Saraiva, T., Soares, F., SottoMayor, C., & Barata, A. (2014). Virtual exercises to promote cognitive recovery in stroke patients. In Sharkey PM & Merrick J, eds. *Virtual reality: Rehabilitation in motor, cognitive and sensorial disorders*- New York: Nova Science, 57-68. ISBN: 978-63321-77-7.

Oliveira J., Gamito P., Morais D., Brito R., Lopes P, Norberto, L. (2014). Cognitive assessment of stroke patients with mobile apps: a controlled study. In B. Wiederhold & G. Riva (eds). *Studies in Health Technology and Informatics*. 199, 103-107. ISBN 978-1-61499-400-8

P. Gamito, & P. Rosa (Eds.). (2014). *I see you, you see me: Inferring cognitive and emotional processes from gazing behaviour*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-5460-3.

Gamito, P., Oliveira, J., Lopes, P., Brito, R., Morais, D., Silva, D., Silva, A., Rebelo, S., Bastos, A. & Deus, A. (2014). Executive Functioning in Alcoholics Following a Mobile Health Cognitive Stimulation Approach: a Randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*. 16(4):e102 [IF = 4.7]; doi:10.2196/jmir.2923

Gamito, P., Oliveira, J., Baptista, A. Morais, D., Lopes, P., Rosa, P., Santos, N. (2014). Elicit nicotine craving with virtual smoking cues. *CyberPsychology, Behavior and Social Networking*. Vol. 17, No. 8,: 556-561 [IF = 2.4];

Morais D, Rosa P, Brito R, Martins I, Barata F, Oliveira J, Gamito P, Soares F, & Sotto Mayor C (2014). Voting on a Face: The Importance of Appearance-Based Trait Inferences in a Political Candidate Evaluation: An Eye Tracking Approach. In P. Gamito, & P. Rosa (Eds.). *I see you, you see me: Inferring cognitive and emotional processes from gazing behaviour*. 1-20. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-5460-3

Banović M, Rosa P, & Gamito P (2014). Eye of the Beholder: Visual Search, Attention and Product Choice. In P. Gamito, & P. Rosa (Eds.). *I see you, you see me: Inferring cognitive and emotional processes from gazing behaviour*. 40-60. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-5460-3.

Oliveira J, Brito R, Morais D, Lourenço R, Barata F, & Gamito P (2014). A pupillometric approach to the study of the strength of memory signal following intra- and interhemispheric word recognition. In P. Gamito, & P. Rosa (Eds.). *I see you, you see me: Inferring cognitive and emotional processes from gazing behaviour*. 191-202 Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN (13): 978-1-4438-5460-3.

Lopes, P., Oliveira, J., Gamito, P., Trigo, H., Sargento, P. & Silva, A.P. (2013). Frontal lobe dysfunction in heroin addicts: Evidence from an emotional Stroop colour-naming task. *Iberian Journal of Clinical and Forensic Neuroscience*. 1 (2), 137-148.

Gamito, P.; Oliveira, J.; Lopes, P.; Brito, R.; Morais, D.; Cristovao, S.; Cacoete, C.; Henriques, C.; Silva, D.; Silva, A.; Rebelo, S.; Bastos, M.; Deus, A. (2013). Executive functioning in addicts following health mobile cognitive stimulation. Evidence from alcohol and heroin patients. *IEEE 7th International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare (PervasiveHealth)*. p 385,388, 5-8 May, Venice, Italy.

Gamito P, Oliveira J, Lopes P, Morais D, Brito R, Saraiva T, Bastos M, Cristóvão S, Caçôete C, & Picareli F., A. (2013). Assessment of frontal brain functions in alcoholics following a health mobile cognitive stimulation approach. In B. Wiederhold & G. Riva (eds). *Studies in Health Technology and Informatics*, 191, 110-115.

Gamito, P., Oliveira, J., Santos, N., Pacheco, J., Morais, D., Saraiva, T., Soares, F., SottoMayor, C., & Barata, A. (2013). Virtual exercises to promote cognitive recovery in stroke patients: The comparison between HMD vs. screen exposure methods. *International Journal on Disability and Human Development*. DeGruyter. 10 (2), 309-312.

Oliveira, J., Perea, M.V., Ladera, V., Gamito, P. (2013). The roles of word concreteness and cognitive load on interhemispheric processes of recognition, *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*. 18(2), 203-215. [IF = 1.2]

Gamito P, Oliveira J, Baptista A, Lopes P, Morais D, Saraiva T, Rosa P, Santos N. & Soares F, SottoMayor, C., & Barata, A. (2012). Nicotine Craving: ERPs correlates after VR exposure to smoking cues. In B. Wiederhold & G. Riva (eds). *Studies in Health Technology and Informatics*, 181, 78-82.

Gamito, P., Oliveira, J., Morais, D., Rosa, P., Saraiva, T., (2011). NeuAR – a look into AR applications in the neurosciences area. In A. Nee & S. Ong (eds). **Augmented Reality**. INTECH. 131 – 154.

Gamito, P., Oliveira, J., Pacheco, J., Morais, D., Saraiva, T., Lacerda, R., Baptista, A., Santos, N., Soares, F., Gamito, L. Rosa, P. (2011). Traumatic Brain Injury memory training: a Virtual Reality online solution. *International Journal on Disability and Human Development*. DeGruyter, 10 (2), 309-315.

Gamito P, Oliveira J, Baptista A, Pereira E, Morais D, Saraiva T, Santos N. & Soares F. (2011). Virtual reality exposure on nicotine craving. In B. Wiederhold & G. Riva (eds) *Studies in Health Technology and Informatics*, 167, 63-8.

Ferreira, P., Rita, P., Morais, D., Rosa, P., Oliveira, J., Gamito, P., Santos, N., Soares, F., Sottomayor, C. (2011). Grabbing attention while reading website pages: the influence of verbal emotional cues in advertising. *Journal of Eye Tracking Visual Cognition and Emotion*, 1, 64-68.

Oliveira, J., Gamito, P., Perea, MV, Ladera, V., Morais, D., Rosa, P., Saraiva, T. (2011). Hemispheric asymmetries in recognition memory for negative and neutral words. *Journal of Eye Tracking Visual Cognition and Emotion*, 1, 13-21.

Rosa, P., Gamito, G., Oliveira, J., Morais, D. Saraiva, T. (2011). Attentional orienting to biologically fear-relevant stimuli: data from eye tracking using the continual alternation flicker paradigm. *Journal of Eye Tracking Visual Cognition and Emotion*. 1, 22-29.

Banovic; M. Rosa, Pedro J.; Gamito, Pedro. (2011). Don't talk just look: The eye-tracking study on consumer nondurables, *Journal of Eye Tracking Visual Cognition and Emotion*, 1, 13-21.

Gamito P., Oliveira J, Morais D., Rosa P, Saraiva T. (2011). Serious Games for Serious problems: from Ludicus to Therapeuticus. In Kim JJ. (Ed.) *Virtual Reality*. InTech, Publishing. 527-548

Oliveira J, Perea MV, Ladera V, Gamito P. (2011). Hemispheric asymmetry in recognition memory: Effects of retention level on the recognition of Portuguese words. *International Journal of Psychology*, 46(2), 119-126. [IF 1.1]

Gamito, P. Oliveira, J., Morais, D., Rosa, P. (2010). PTSD Elderly War Veterans: A clinical Controlled Study. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 13 (1), 43-48.

Gamito, P., Oliveira,, Morais, D., Saraiva. T., Baptista, A., Santos, N., Soares, F. Rosa, P. (2010). Training presence: the importance of virtual reality experience on the “sense of being there”. *Stud Health Technol Inform*. 154, 128-133.

Lopes P., Prieto G., Delgado, A., Gamito P. & Trigo, H. (2010). Rasch-Modeling the Portuguese SOCRATES in a clinical sample. *Psychology of Addictive Behaviors*. 24, (2), 355–359. [IF 2.3]

Gamito, P., Oliveira, J., Morais, D., Oliveira, S., Duarte, N., Saraiva, T., Pombal, M. and Rosa, P. (2009). Virtual reality therapy controlled study for war veterans with PTSD. Preliminary results in B. Wiederhold e G. Riva (Eds). *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine 2009 – Advanced Technologies in the Behavioral, Social and Neurosciences*, 144 , 269-272.

Morais, D., Saraiva, T., Gamito, P., Oliveira, J., Santos, N., Batista, A. e Correia, A. (2009). Presence in Virtual Reality Scenarios: the importance of viewpoint and of linear or non-linear narrative in S. Richir e A. Shirai (Eds). *VRIC'09 –Laval Virtual – Book of Proceedings of the 11th Virtual Reality International Conference*. Laval: IEEE Books, 209-216.

Gamito, P., Saraiva, T., Oliveira, J., Morais, D., Rosa, P., Pombal, M., Gamito, L. & Leal, A. 2008. Physiological Assessment of Motor Vehicle Accident Posttraumatic Stress Disorder patient during Virtual Reality Exposure – A Clinical Case Study. *Journal of Cybertherapy and Rehabilitation*. Vol 1 Issue 3, Fall 2008 (258-267)

Lopes, R., Gamito, P., Oliveira, J., Miranda, L., Sousa, J. Leal, A. 2008. Changes in electroencephalographic spike activity of patients with focal epilepsy through modulation of the sensory motor rhythm in a brain-computer interface. *Proceedings of The Seventh International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies with ArtAbilitation*. 8th to 11th September 2008 - Maia & Porto, Portugal

Gamito, P., Oliveira, J., Santos, P., Morais, D., Saraiva, T., Pombal, M & Mota, B. 2008. Presence, immersion and cybersickness assessment through a test anxiety virtual environment. (Eds.) Wiederhold et al. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 6, 86-91.

Saraiva, T., Gamito, P., Oliveira, J., Morais, D., Pombal, M. Gamito, L., Anastácio, M. 2007. VR exposure: reducing acute stress disorder derived from motor vehicle accidents. (Eds.) Wiederhold et al. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 5, 199-206.

Gamito P., Oliveira J., Morais D., Saraiva T., Rosa J., Leal A., Pacheco J., Ribeiro C., Neto D., Pablo C., Gamito L., Anastácio M. 2007. War PTSD: a VR pre-trial case study. (Eds.) Wiederhold et al. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 5, 191-198.

Arayici Y., Hamilton, A., Gamito, P., 2007. Modelling 3D Scanned data to Visualise and Analyse the Built Environment for Regeneration. *Journal of Surveying and Built Environment*, Hong Kong Institute of Surveyors

Gamito, P., Morais, D., Oliveira, J. Anastácio, M. 2006. Presence: Head Mounted Display vs. Translucid Screen. (Eds.) Wiederhold et al. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, Vol. 4. Interactive Media Institute.

Gamito, P., Ribeiro, C., Oliveira, J., Morais, D., Saraiva, T., Pombal, Pacheco, J. 2006. Presence in a Virtual War Scenario – a Posttraumatic Stress Disorder exploratory case study. *Proceedings of the 8th Virtual Reality International Conference*, Laval, France. ISBN 2-9515730-5-7.

Gamito, P., Pacheco, J., Ribeiro, C., Pablo, C., Saraiva, T. 2005. Virtual War PTSD – a methodological thread. (Eds.) Wiederhold et al. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 3, 173-178. Interactive Media Institute. ISSN 1554-8716.

International presentations: eHealth

Gamito, P. 2016. *Neurorehabilitación 3.0: intervenciones neuropsicológicas en la era digital*. Universidad Nacional Autónoma de México. 26th April, Mexico City, Mexico.

Gamito, P. 2015. *Psicología 3.0: intervenciones psicológicas en la era digital*. Universidad Nacional Autónoma de México. 7th September, Mexico City, Mexico.

Gamito, P. 2015. Computer-assisted therapy: cognitive training of heroin abusers. REHAB'15 – 3rd International Workshop on ICT for improving Patients Rehabilitation Research Techniques. 1st – 25nd October, Lisbon, Portugal.

Gamito, P. 2015. mHealth: new approaches for cognitive stimulation of patients with Alcohol Dependence Syndrome. Lx Addictions. First European conference on addictive behaviour and dependencies. 23th – 25th September, Lisbon, Portugal.

Gamito, P. 2015. CogRehab on the go for addicts: Brightening up while getting clean 17th International Conference and Exhibition of Virtual Technologies and Uses. 8th – 12th April. Laval, France.

Gamito, P. 2014. Cognitive stimulation through mHealth-based program for patients with Alcohol Dependence Syndrome. A randomized controlled study. ICDVRAT'14. Gothenburg, Sweden. 2-4 September

Gamito P. 2014. Cognitive assessment of stroke patients with mobile apps: a controlled study. 19th Annual CyberPsychology & Cybertherapy Conference. Washington, DC. USA. 17-19 June.

Gamito, P. 2014. KEYNOTE. Conjecture on the virtual way of treating. Workshop Rehab 2014. Oldenburg. Germany. 20 May 2014.

Gamito, P. 2014. Normative data for a cognitive VR rehab serious games-based approach. Workshop Rehab 2014. Oldenburg. Germany. 20 May 2014.

Gamito P. 2013. Assessment of frontal brain functions in alcoholics following a health mobile cognitive stimulation approach. 18th Annual CyberPsychology & Cybertherapy Conference. Brussels. Belgium. 30-2 July.

Gamito, P. 2013. Executive functioning in addicts following health mobile cognitive stimulation. Evidence from alcohol and heroin patients. Workshop Rehab 2013. Venice. Italy. 5 May 2013.

Gamito, P. 2012. KEYNOTE. “Is this the real life? Is this just fantasy?” Conjectures on the cyber way of treating. Tercer Foro Internacional de Enseñanza Virtual y Ciberpsicología. Mexico City. Mexico. 8, 9 y 10 de Noviembre 2012.

Gamito, P. 2012. Virtual exercises to promote cognitive recovery in stroke patients: The comparison between HMD vs. screen exposure methods. 9th International Conference on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies. Laval, France.

Gamito, P. 2012. Nicotine Craving: ERPs correlates after VR exposure to smoking cues. 17th Annual CyberPsychology & Cybertherapy Conference. Brussels, Belgium.

Gamito, P. 2011. Virtual Reality Exposure on Nicotine Craving. 16th Cybertherapy International Conference, Ottawa, Canada.

Gamito, P. 2011. The contribution of a VR-based programme in cognitive rehabilitation following stroke. International Conference on Virtual Rehabilitation. Zurich, Switzerland.

Gamito, P. 2010. Training presence: the importance of virtual reality experience on the “sense of being there. 15th Cybertherapy International Conference, Seoul, South Korea.

Gamito, P. 2010. Traumatic Brain Injury memory training: a Virtual Reality online solution. International Conference Series on Disability, Virtual Reality and Associated Technologies. Valeparaiso, Chile

Gamito, P. 2010. Eye gazing at erotic images. Does sex still counts for? 1st International Conference on Eye Tracking, Visual Cognition and Emotion. Lisbon, Portugal.

Gamito, P. 2009. Presence in Virtual Reality Scenarios: the importance of viewpoint and of linear or non-linear narrative. 11th Virtual Reality International Conference. Laval, France.

Gamito, P. 2009. Virtual reality therapy controlled study for war veterans with PTSD. Preliminary results. 14th Cybertherapy International Conference, Lago Maggiore, Italy.

Gamito, P. 2008. Presence, Immersion and Cybersickness Assessment through a Test Anxiety Virtual Environment. 13th Cybertherapy International Conference, San Diego, USA.

Gamito, P. 2007. VR exposure: reducing acute stress disorder derived from motor vehicle accidents. 12th Cybertherapy International Conference, Washington, DC, USA.

Gamito, P. 2006. Virtual Reality Exposure: assessment of a war veteran with PTSD. 36^o Congresso Annual da European Association for Cognitive and Behavioral Therapies – Patient and Therapist Creativity in Psychotherapy, Paris, France.

Gamito, P. 2006. Tratando desordenes de ansiedad con realidad virtual. Itchaluca. México

Gamito, P. 2006. Presence: Head Mounted Display vs. Translucid Screen. 11th Cybertherapy Conference, Ottawa, Canada.

Gamito, P. 2005. Virtual Panic – introducing a methodology for investigating the use of VR in the treatment of panic disorders on clinical populations. XXXVI Annual Congress of the European Association for Cognitive and Behavioral Therapies – Patient and Therapist Creativity in Psychotherapy. Salonika, Greece.

Gamito, P. 2005. Virtual War PTSD – a methodological thread. 11th Cybertherapy International Conference, Basel, Switzerland.

Dulce Mendes Sarroeira, Educação em – para – e pelas Línguas de Ação Académica e Profissional
Para uma Perspetiva Acional e Multimodal do Ensino do Francês

Gamito, P. 2005. Flight without Fear: A methodological approach. IX Congresso Latini
Dies | Vivere una Società a Rischio. Milano, Italy.

Anexo 6 – CV *LinkedIn*

https://www.linkedin.com/in/pedro-gamito-bba5b772/?locale=pt_BR

Anexo 7 – Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Este estudo faz parte de um projeto de Doutoramento do Instituto de Educação da ULHT de Lisboa orientado pelo Professor Doutor Pedro Gamito da ULHT e pela Professora Doutora Maria Clara Ferrão Tavares, Professora Coordenadora com Agregação do Instituto Politécnico de Santarém.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências previstas no DL 74/2006 dos estudantes do Ensino Superior, desenvolvemos uma proposta de programa acional e multimodal, para o ensino das línguas, criado com base no dispositivo de referência disponibilizado pela *Plateforme de Ressources et de Références pour l'Éducation Plurilingue et Interculturelle*. O trabalho de investigação envolve um estudo de *eye tracking*, com o objetivo de identificar padrões de comportamento visual de estudantes expostos a documentos multimodais, que possam corresponder a marcas de aprendizagem ao nível das operações pragmáticas e cognitivas.

Para o efeito, será pedido que realize um conjunto de tarefas tendo por base o protocolo em anexo e de acordo com as indicações do técnico.

A sua participação é voluntária nesta investigação e tem a possibilidade de desistir em qualquer momento. A participação não envolve riscos conhecidos, quer a nível físico quer a nível psicológico.

Todos os dados obtidos no decorrer deste estudo são anónimos e confidenciais e destinam-se exclusivamente a tratamento estatístico. Os dados serão tratados como um todo e não individualmente, e a sua eventual publicação só poderá ter lugar em revistas da especialidade. Ao longo do estudo não são recolhidos dados que permitam a identificação dos participantes.

Este estudo é relevante a nível científico na medida em poderá permitir a aferição de um instrumento para avaliação de leitura multimodal em contexto de aprendizagem de língua materna ou estrangeira. Não há incentivos à participação neste estudo.

Para mais esclarecimentos, poderá contactar a responsável pelo estudo (Dulce Sarroeira) através do email: dulce.sarroeira@eshte.pt

“Declaro que li o consentimento informado e aceito participar neste estudo de forma voluntária e consciente.”

Assinatura

Anexo 8 – Dados demográficos

Código: (iniciais do nome do experimentador + número de ordem do participante)																											
Idade: _____ Anos		Sexo: M ____ F ____																									
Profissão: _____ _____		Nacionalidade: _____																									
Apresenta algum problema visual:		Classifique a sua experiência com computadores:																									
<table border="1"> <tr><td>Nenhum</td><td></td></tr> <tr><td>Se sim, qual?</td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> <tr><td> </td><td></td></tr> </table>		Nenhum		Se sim, qual?						<table border="1"> <tr><td>Nenhuma</td><td></td></tr> <tr><td>Básica</td><td></td></tr> <tr><td>Intermédia</td><td></td></tr> <tr><td>Especialista</td><td></td></tr> </table>		Nenhuma		Básica		Intermédia		Especialista									
Nenhum																											
Se sim, qual?																											
Nenhuma																											
Básica																											
Intermédia																											
Especialista																											
Habilitações		Quantas horas utiliza a internet por semana?																									
<table border="1"> <tr><td>Ensino Básico</td><td></td></tr> <tr><td>Secundário Incompleto</td><td></td></tr> <tr><td>Secundário Completo</td><td></td></tr> <tr><td>Frequência Universitária</td><td></td></tr> <tr><td>Licenciatura</td><td></td></tr> <tr><td>Pós-graduação</td><td></td></tr> </table>		Ensino Básico		Secundário Incompleto		Secundário Completo		Frequência Universitária		Licenciatura		Pós-graduação		<table border="1"> <tr><td>0 – 8 horas</td><td></td></tr> <tr><td>9 – 16 horas</td><td></td></tr> <tr><td>17 – 24 horas</td><td></td></tr> <tr><td>25 – 32 horas</td><td></td></tr> <tr><td>33 – 40 horas</td><td></td></tr> <tr><td>41 ou mais horas</td><td></td></tr> </table>		0 – 8 horas		9 – 16 horas		17 – 24 horas		25 – 32 horas		33 – 40 horas		41 ou mais horas	
Ensino Básico																											
Secundário Incompleto																											
Secundário Completo																											
Frequência Universitária																											
Licenciatura																											
Pós-graduação																											
0 – 8 horas																											
9 – 16 horas																											
17 – 24 horas																											
25 – 32 horas																											
33 – 40 horas																											
41 ou mais horas																											
Quais as redes sociais que usa frequentemente		Quais as redes sociais <u>profissionais</u> que usa frequentemente																									
<table border="1"> <tr><td>Nenhuma</td><td></td></tr> <tr><td>Facebook</td><td></td></tr> </table>		Nenhuma		Facebook		<table border="1"> <tr><td>Nenhuma</td><td></td></tr> <tr><td>Linkdin</td><td></td></tr> </table>		Nenhuma		Linkdin																	
Nenhuma																											
Facebook																											
Nenhuma																											
Linkdin																											

Twiter		Intermédia	
Instagram		Especialista	
Outras			

Anexo 9 - Escala de Usabilidade

Escala de Usabilidade

Este questionário foi adaptado para avaliar a usabilidade de um *programa*. Não existem respostas certas ou erradas.

	Discordo integralmente					Concordo integralmente
1. Eu gostava de utilizar este <i>programa</i> com mais frequência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
2. Eu achei o <i>programa</i> desnecessariamente complexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
3. Eu achei o <i>programa</i> fácil de usar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
4. Eu acho que precisava de apoio técnico para conseguir usar este <i>programa</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
5. Eu achei que as diversas funções neste <i>programa</i> estavam bem integradas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
6. Eu achei que houve muita inconsistência neste <i>programa</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
7. Eu imagino que a maioria das pessoas aprenderia a usar esse <i>programa</i> rapidamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
8. Eu achei o <i>programa</i> muito lento para uso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
9. Eu senti-me muito confiante ao usar este <i>programa</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	
10. Eu precisei de aprender uma série de coisas antes que eu pudesse continuar a utilizar este <i>programa</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	1	2	3	4	5	

Anexo 10 – Dados gerados automaticamente pelo software Tobii-T60

First Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P1					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	0,08	0,08	1	0,09	0,09

First Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P2					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	0,08	0,08	1	0,28	0,28

First Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P3					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	0,11	0,11	1	0,07	0,07

Tabela 1: Duração da 1ª fixação dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo *software*.

Total Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P1					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	163,57	163,57	1	155,46	155,46

Total Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P2					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	78,73	78,73	1	167,28	167,28

Total Fixation Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P3					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	174,73	174,73	1	169,86	169,86

Quadro 15. Duração total fixação dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.

Fixation Count					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGar					
P1					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	487	487	1	513	513

Fixation Count					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGar					
P2					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	216	216	1	403	403

Fixation Count					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGar					
P3					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	608	608	1	550	550

Quadro 16. Contagem de fixação dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.

Total Visit Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P1					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	173,38	173,38	1	169,19	169,19

Total Visit Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P2					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	173,08	173,08	1	175,08	175,08

Total Visit Duration					
C:\Users\eye tracker\Desktop\PedroGamito_CV_English-010716.htm (1)_P1_N					
P3					
LinkedIn			CV Basic		
N	Mean (sec)	Sum (sec)	N	Mean (sec)	Sum (sec)
1	177,53	177,53	1	175,49	175,49

Quadro 17. Duração total da visita dos três participantes (P1; P2; P3). Tabela construída a partir dos dados automáticos gerados pelo software.