

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

*As Tecnologias de Informação e Comunicação
na Promoção da Comunicação Oral
dos Alunos de Português Língua Não Materna*

Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira

Georgete da Silva Santos

Porto

2010

Georgete da Silva Santos

*As Tecnologias de Informação e Comunicação
na Promoção da Comunicação Oral
dos Alunos de Português Língua Não Materna*

Relatório Final de Estágio, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira, sob orientação científica da Professora Doutora Rosa Bizarro.

Porto

2010

Aos meus pais, à minha irmã e ao Gil

por terem acreditado em mim, mesmo quando eu duvidei; por me terem incentivado,
sobretudo, quando desanimei; por me terem sempre proporcionado, mais do que desejei;
por me terem ajudado a alcançar o que sonhei...

Agradecimentos

A realização do presente trabalho investigativo não teria viabilidade sem o precioso contributo de algumas pessoas, cuja acção se revelou extremamente significativa. Assim, expresso, em particular, os meus sinceros agradecimentos:

- à Professora Doutora Rosa Bizarro, pela sábia orientação e pelas sugestões pertinentes;

- às professoras da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que prontamente, se disponibilizaram a colaborar na investigação, através da realização de entrevistas.

- aos docentes do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, na pessoa da sua directora, Professora Doutora Olívia Figueiredo.

- à minha irmã, pelo carinho, pelas palavras encorajadoras e ainda, pela ajuda prestada aquando do acesso a algumas referências bibliográficas, bem como da realização do DVD *A falar é que nós nos entendemos*, que acompanha a presente investigação;

- à Verónica, pela dedicação manifestada na produção da capa do DVD *A falar é que nós nos entendemos*;

- à Cátia, pela partilha de ideias e, acima de tudo, pelo incentivo sistemático e pela amizade.

Lista de Siglas e Abreviaturas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TI – Tecnologias de Informação

TCI – Tecnologias de Comunicação e Informação

NTI – Novas Tecnologias da Informação

NTIC – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

PLNM – Português Língua Não Materna

LE – Língua Estrangeira

L2 – Língua Segunda

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

cf. – Confrontar

CEEPL – Curso de Especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira

FLUP – Faculdade de Letras do Porto

UC – Unidade de Contexto

E1/2/3/4 – Entrevista 1/2/3/4

Resumo

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se, no campo educacional, como instrumentos de proeminente importância para as práticas pedagógicas.

Cabe ao estudo apresentado evidenciar as potencialidades das TIC, enquanto recursos catalisadores de aprendizagens significativas, que as tornam fomentadoras da comunicação oral dos aprendentes de PLNM.

Atentando na importância que as práticas comunicativas orais têm para o aluno de PLNM, na medida em que a comunicação oral lhe possibilita uma maior facilidade a nível da sua integração social, bem como o exercício activo da cidadania, o docente de Português para estrangeiros deverá socorrer-se dos recursos tecnológicos que as sociedades contemporâneas disponibilizam. Desta forma, o professor poderá auxiliar o aprendente no seu processo de aprendizagem, tornando-o capaz de mobilizar os seus conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos, com vista a realizar actos comunicativos adequados a práticas diversificadas.

Com vista a efectuar-se uma abordagem mais reflexiva e consistente sobre a relevância da integração das TIC na prática pedagógica, em particular no sentido de promover o incremento de competências a nível do domínio oral dos alunos de PLNM, o presente trabalho de carácter investigativo encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo é relativo à revisão da literatura atinente ao emprego das TIC no campo educacional e à importância da comunicação oral para os alunos de PLNM; o segundo capítulo concentra-se na exposição da metodologia investigativa adoptada e o terceiro apresenta algumas propostas pedagógico-didácticas, que valem não como modelo, mas como uma possibilidade a considerar.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Português Língua Não Materna; Comunicação oral.

Índice

Dedicatória	3
Agradecimentos	4
Lista de Siglas e Abreviaturas	5
Resumo	6
Índice	7
Considerações Iniciais	10
Capítulo I – As TIC na Promoção da Comunicação Oral	14
1.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação, na Aula de PLNM.....	15
1.1.1. Tecnologias de Informação e Comunicação: uma Análise Conceptual.....	16
1.1.2. A Utilização das TIC no Campo Educacional	18
1.1.3. Potencialidades e Constrangimentos das TIC	25
1.2. A Importância da Comunicação Oral, na Aula de PLNM.....	31
1.2.1. Das Competências de Comunicação e de Aprendizagem à Competência de Autonomia	34
1.2.2. A Comunicação Oral no Ensino de PLNM.....	39
1.2.2.1. Modalidade de Compreensão: o Ver e o Ouvir.....	39
1.2.2.2. Modalidade de Expressão: o Falar e o Interagir.....	43
1.3. As TIC e a Comunicação Oral: que Paradigma Educacional?	47
1.3.1. A Mediação do Docente e a Acção do Aprendiz	50
Capítulo II – Metodologia de Investigação	55
2.1. Investigação Qualitativa-Interpretativa: a Entrevista e a Análise de Conteúdo	56
2.2. Descrição e Análise de Dados	59
2.2.1. Caracterização da Amostra	60
2.2.2. Resultados da Investigação	62
2.3. Limitações do Estudo.....	79
Capítulo III – Propostas Pedagógico-Didácticas	80
3.1. DVD <i>A falar é que nós nos entendemos</i>	81
3.1.1. Descontrair: Os Tempos Livres	86
Proposta I - No Ginásio	86
Proposta II - Caça ao Passatempo	87
Proposta III - Ida ao Cinema	89
Proposta IV - Gostos e Preferências.....	90

Proposta V - Tempo Livre.....	91
3.1.2. Viver: A Rotina Diária.....	92
Proposta I - O Dia-a-Dia do Sr. Artur	92
Proposta II - Em Casa da Mariana.....	93
Proposta III - As Horas.....	93
Proposta IV - A Rotina do Luís.....	94
Proposta V - O Dia da Fátima	94
Proposta VI - Calendário Pessoal.....	95
3.1.3. Sentir: Viagens por Portugal.....	96
Proposta I - Caminhos de Portugal.....	96
Proposta II - O Intra-Rail.....	98
Proposta III - Sentir Portugal.....	98
Proposta IV - Fazer as Malas	99
Proposta V - Na Cidade.....	100
3.1.4. Conhecer: Santos Populares.....	101
Proposta I - Santos Populares.....	101
Proposta II - Aonde Vamos no Santo António?.....	102
Proposta III - Festas Populares.....	103
Proposta IV - Santo António, São João ou São Pedro?.....	103
Proposta V - O Convite	105
3.1.5. Olhar: Emigração e Imigração	105
Proposta I - Vida de um Emigrante Português.....	105
Proposta II - Cantar de Emigração	106
Proposta III - Ser Emigrante.....	107
Proposta IV - Portugal e o Mundo.....	108
Proposta V - O Mundo em Portugal.....	109
Considerações Finais	110
Referências Bibliográficas.....	113
Anexos.....	124
Anexo 1: Modelo Construtivista	125
Anexo 2: Paradigma Tradicional vs. Paradigma Actual	127
Anexo 3: Perfil do Professor	129
Anexo 4: Guião da Entrevista	130
Anexo 5: Entrevista 1	131

Anexo 6: Entrevista 2	147
Anexo 7: Entrevista 3	151
Anexo 8: Entrevista 4	155
Anexo 9: Descontrair: Os Tempos Livres	160
Anexo 10: No Ginásio	161
Anexo 11: Ida ao Cinema	162
Anexo 12: Viver: A Rotina Diária	163
Anexo 13: O Dia-a-Dia do Sr. Artur	164
Anexo 14: Em Casa da Mariana.....	165
Anexo 15: O Dia da Fátima.....	166
Anexo 16: Sentir: Viagens por Portugal.....	167
Anexo 17: Caminhos de Portugal.....	168
Anexo 18: O Intra-Rail.....	169
Anexo 19: Conhecer: Santos Populares	170
Anexo 20: Santos Populares.....	171
Anexo 21: Aonde Vamos no Santo António?	172
Anexo 22: Olhar: Emigração e Imigração.....	173
Anexo 23: Vida de um Emigrante Português	174
Anexo 24: <i>Cantar de Emigração</i>	175

Considerações Iniciais

Ao longo dos tempos o Homem tem procurado satisfazer de forma cada vez mais completa e imediata as diferentes necessidades com que se depara, conforme comprovam as diferentes tecnologias, cuja presença é de tal modo recorrente que, no entendimento de Jordi Adell (1997: 1),

«están cambiando nuestra manera de acer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil también están cambiando nuestra forma de pensar.»

Não obstante o facto de não terem sido produzidas com fins educativos, as Tecnologias de Informação e Comunicação, dada a sua relevância nas sociedades contemporâneas, são, actualmente, um recurso indispensável no processo de ensino-aprendizagem:

«hoy se cuenta com el apoyo de materiales o instrumentos idóneos para el pertinente aprovechamiento didáctico. Además de la voz del profesor o profesora o de cualquier outro hablante modélico que se seleccione, los avances de la tecnologia ponen a nuestra disposición múltiples posibilidades que deben ser tenidas en cuenta y utilizadas de manera adecuada.» (Reyzábal, 1993: 67)

A complexidade tecnológica que notabiliza as sociedades actuais coloca a escola perante constantes desafios que ela tem de replicar, a fim de se manter actual, não perdendo a credibilidade, enquanto entidade capaz de potenciar no aprendente competências indispensáveis à comunicação no mundo que o rodeia, bem como à compreensão do mesmo.

No entanto, o recurso às TIC não é, por si só, sinal de uma pedagogia inovadora e profícua, visto que a sua integração pressupõe alterações a nível da filosofia educativa, ou seja, no acto de ensinar e de aprender, sob pena de se cair em práticas tecnicistas:

«As modificações operadas por estas novas tecnologias fazem-se sentir também nos processos cognitivos, na forma como os professores aprendem e ensinam aos e com os alunos. Esta pareceria, se seriamente assumida pelas partes, reclama do professor a competência não só de ensinar os alunos, mas também de

os ensinar a procurar, relacionar e seleccionar informação, capacitando-os com um renovado espírito crítico.» (Conselho Nacional de Educação, 1998, apud Albano, 2002: 9)

Neste sentido, professor e aluno assumem novos papéis e a comunicação na sala de aula deixa de ter um carácter unidireccional, para dar lugar a uma aprendizagem interaccional, com o apoio tecnológico.

As responsabilidades inerentes à acção docente, associadas à complexidade subsequente da multiculturalidade que patenteia a aula de PLNM, exigem ao professor de Português para estrangeiros uma prática ecléctica, receptiva à integração da panóplia de recursos tecnológicos, proporcionados pela sociedade. Consciente dos benefícios facultados pelas tecnologias, particularmente o computador, interligado à internet, o docente, enquanto mediador de conhecimentos, torna-se diligente e cada vez mais empreendedor tanto a nível da inserção de mecanismos tecnológicos, como da produção de diferentes instrumentos, adequados às particularidades dos aprendentes com que se depara, de modo a promover aprendizagens significativas.

Comunicar oralmente, de forma desbloqueada, autónoma e eficaz, do ponto de vista congregacional, é uma das principais preocupações dos aprendentes de PLNM. É seu intento adquirir um grau de proficiência comunicativa cada vez mais elevado que lhe possibilite a realização de práticas comunicativas diversificadas e eficazes, determinantes para a integração social e para o exercício pleno da cidadania.

Atentando na importância da integração das TIC no campo educacional, particularmente na aula de PLNM, e na relevância que a comunicação oral tem para os alunos que têm o Português como língua não materna, o presente estudo afigura-se como um singelo contributo para a reflexão acerca do aproveitamento pedagógico que poderá ser feito das Tecnologias de Informação e Comunicação, em especial do computador e da internet, para promover a comunicação oral dos aprendentes de PLNM.

A elaboração do estudo apresentado decorre de um processo de indagação constante, do qual se destacam algumas questões como:

- a) Quais as potencialidades das TIC no ensino-aprendizagem de PLNM?
- b) De que forma é que o professor poderá, socorrendo-se das TIC, promover a comunicação oral dos alunos de PLNM?

- c) Que actividades poderão ser implementadas, para desenvolver competências do domínio oral?

No sentido de alcançar respostas relevantes e fundamentadas para tais questões, foram delineados alguns objectivos específicos:

- a) Referir as potencialidades das TIC, no desenvolvimento da comunicação oral dos alunos de PLNM;
- b) Indicar conteúdos e estratégias que, através do recurso ao computador, possibilitam o desenvolvimento da comunicação oral;
- c) Apresentar exemplos de actividades passíveis de serem realizadas em sala de aula, mediante o recurso às TIC, a fim de promover competências do domínio oral.

Com vista à consecução dos objectivos supramencionados, o presente trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, procura-se, num momento inicial, clarificar o conceito *TIC*; seguidamente, reflectir sobre a proeminência dos recursos tecnológicos no campo educacional e, por fim, efectuar o reconhecimento das potencialidades das TIC, bem como dos seus principais constrangimentos. Num segundo momento, destaca-se a importância da comunicação oral na aula de PLNM, atentando particularmente nas competências de comunicação, aprendizagem e autonomia, bem como na comunicação oral nas suas duas vertentes: compreensão e expressão. Por fim, num terceiro momento, empreende-se uma associação entre as TIC e a comunicação oral, salientando-se as alterações ocorridas no que concerne ao paradigma educacional.

No segundo capítulo, a presente investigação apresenta a metodologia de investigação utilizada, mais precisamente a investigação qualitativa/interpretativa, tendo sido utilizada a entrevista como técnica de recolha de dados e a análise de conteúdo, para ponderação sobre as informações obtidas.

Numa abordagem final do estudo empreendido, no terceiro capítulo, são descritas algumas propostas pedagógico-didácticas, em que, mediante a utilização das TIC, se procura promover a comunicação oral dos alunos de PLNM, tanto na modalidade de compreensão, destacando-se os domínios do «ver» e do «ouvir», como da produção, centrada no «falar» e no «interagir».

Com o presente estudo investigativo intenta-se, assim, realçar a validade da integração das TIC na aula de PLNM, com vista ao incremento de destrezas comunicativas

do domínio oral, tanto no que concerne à modalidade de compreensão como de expressão, dando conta de algumas propostas de actividades realizadas no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, que se encontram organizadas no DVD *A falar é que nós nos entendemos*, o qual acompanha o relatório apresentado.

Capítulo I – As TIC na Promoção da Comunicação Oral dos Alunos de PLNM

«Não foram os educadores que criaram as novas tecnologias do final do século XX, nem são eles que as controlam, mas têm agora a oportunidade e a responsabilidade de as usar criativamente e de um modo eficiente, no sentido de fortalecer e enriquecer a educação de todos.»

SKILBECK, M. (1998) «Os sistemas educativos face à sociedade da informação», in MARQUES, R. et al. Na *Sociedade da Informação – O que Aprender na Escola?*, Porto: Edições ASA.

1.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação, na Aula de PLNM

Outrora sustentadas nos papiros, as práticas educativas, conduzidas pelas prioridades das sociedades, foram paulatinamente, sofrendo inúmeras alterações ao longo dos tempos, distinguindo-se hoje em dia pela integração de uma panóplia de recursos tecnológicos, comumente apresentados sob a ampla denominação de *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC).

À medida que foram sendo inseridas no campo educacional, as múltiplas tecnologias assomaram novas abordagens pedagógicas, de modo que

«as novas tecnologias de informação e comunicação, num quadro cada vez mais alargado de globalização, esbatem acentuadamente a figura do professor, *magister dixit*, como único modelo transmissor de conhecimentos; as constantes transformações socioculturais e consequentes mudanças educacionais põem em evidência um professor actualizado, aberto a novos modelos de comunicação e de aprendizagem, capaz de criar autonomia no aprendente e de o orientar no processo da aprendizagem da língua-alvo.» (Grosso, 2006:263)

A sociedade actual, marcada pela presença sistemática da tecnologia, desferiu novos reptos no que concerne à potenciação de competências que conduzam à notoriedade numa sociedade em constante mutação.

Consciente da complexidade subsequente da multiculturalidade que notabiliza a aula de PLNM, o docente, receptivo à diversidade, rodeia-se das múltiplas tecnologias que a sociedade lhe faculta e integra-as eficazmente na sua prática educativa, com vista a propiciar o desenvolvimento integral do aluno,¹ ou seja, a promover aprendizagens significativas.²

¹ No entendimento de Matos (1996: 4/5) «Uma pedagogia verdadeiramente inovadora é aquela que contribui para o desenvolvimento global do indivíduo, tornando-o não um receptor de informação mas um gerador dinâmico de informação, modificando a sua maneira de pensar e de ser, e , por via dessa mudança de conduta, modificando também o seu envolvimento social, desta forma contribuindo para um desenvolvimento harmonioso e integral.»

² Aludindo a Ausubel, Bizarro (2006:73) alega que «a aprendizagem significativa ou compreendida dá-se quando o aluno relaciona a matéria nova com os conhecimentos que já possui,

1.1.1. Tecnologias de Informação e Comunicação: uma Análise Conceptual

Produto da acção humana, a tecnologia é o reflexo da ânsia incessante de dar resposta às constantes necessidades e exigências sociais, bem como da acção ininterrupta de aperfeiçoamento dos instrumentos existentes.

O conceito *tecnologia*, oriundo da língua grega, decorre da associação do termo *tékhne*, entendido como *arte, ofício, ciência*, com o vocábulo *logos*, compreendido como *linguagem, fala, estudo de algo*. De acordo com Blanco & Silva (2002:36) cabe a Heródoto a utilização do termo *tékhne*, no sentido de «saber-fazer de forma eficaz», embora mais tarde, Aristóteles tenha defendido que «não é um simples fazer, é um fazer com logos (raciocínio)». A ideia aristotélica concede, assim, nova sustentação ao conceito de tecnologia, na medida em que ao carácter prático e descritivo, ou seja, «à fixação dos termos técnicos, designando os utensílios, as máquinas, suas partes e as operações dos ofícios» é agregada a reflexão, motivo pelo qual «a tecnologia passa a ser considerada como a aplicação de conhecimentos científicos na resolução de problemas.» (Blanco & Silva, 1993:37/38). Desta forma,

«a tecnologia surge quando se ultrapassa o limite do fazer baseado na experiência (o *como*) e se adquire, sob o modo do *logos*, a compreensão de tal fazer (o *saber* - o *porquê*), ou seja, quando se acrescenta a reflexão à técnica. Pressupõe, portanto, mais do que a familiarização com o saber técnico, uma formulação discursiva e teórica.» (Silva, 1998:30)

As tecnologias, enquanto instrumento de produção e de difusão de informação, assumem um papel relevante no que concerne ao processo comunicativo, conforme evidenciam as inúmeras denominações que estabelecem uma ligação entre os conceitos de *tecnologia, informação e comunicação*:³ «Tecnologias de Informação», «Tecnologias de Informação e Comunicação» e ainda «Novas Tecnologias de Informação» (Ponte, 1997).

percebendo que está a aprender e a integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva anteriormente existente.»

³ De acordo com Blanco & Silva (2002: 9) «A explicação desta relação específica entre educação e tecnologia da informação e da comunicação radica no facto de que o ensino, fenómeno

De acordo com Dowbor (2001), aquando da rápida proliferação do uso das tecnologias, a designação mais recorrente era *Tecnologias de Informação* (TI), que, com o peso crescente da comunicação, viu a sua nomeação alterada para *Tecnologias de Comunicação e Informação* (TCI) ou, mais recorrentemente, *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC). Entretanto, com o aparecimento dos mecanismos informáticos, o conceito TIC sofreu uma nova mutação, passando então a mencionar-se *Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação* (NTIC).

«Con la década de los ochenta, bajo la denominación de “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, aparecen renovadas opciones apoyadas en el desarrollo de máquinas y dispositivos diseñados para almacenar, procesar y transmitir de modo más flexible, grandes cantidades de información.» (Pons, 1996: 159)

Segundo Pinto (2002:40), somente nos anos 80, a fim de se demarcar a distinção entre o campo de actuação dos *mass media*, mais voltados para a informação, e a comunicação surgiu a designação *Novas Tecnologias*, para referir os instrumentos de cariz informático.⁴ Apenas posteriormente, com a fusão de ambas as áreas, surgiu o conceito *TIC*, dizendo assim respeito a todos os recursos que são baseados nos meios electrónicos e informáticos e que associam elementos em suporte escrito, áudio e visual, permitindo a produção, o armazenamento e a divulgação de dados, com vista à informação e à comunicação. No entanto, como destacou Costa (2007:24), no que concerne ao campo

educativo básico, é em essência uma forma peculiar de comunicar e informar.» Numa perspectiva semelhante, Matos (1996:80) alega que «A tecnologia é comunicação, na medida em que as NTIC exercem repercussões comunicativas e produzem alterações nos sistemas expressivos enquanto codificadores e transmissores do pensamento e da realidade.»

⁴ Segundo Matos (1996:11), «As Novas Tecnologias são normalmente assim classificadas por oposição a tecnologias mais convencionais, e as grandes diferenças entre elas devem-se ao grau de interactividade que possuem. Por “Novas Tecnologias” a literatura entende a televisão, o vídeo interactivo e o computador, sendo as restantes consideradas tecnologias mais convencionais.» De acordo com Unesco (1998:12), a designação *Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação* (NTIC) está geralmente associada às «tecnologias informáticas». Assim, numa acepção mais abrangente, dever-se-á falar de tecnologia educativa, a fim de abarcar todos os recursos, informáticos e tecnológicos, que são utilizados com vista a alcançar um ensino mais profícuo, a saber, os «documentos didácticos em audio, video, scripto e informático.»

tecnológico, o atributo “novo” torna-se muitas vezes relativo e instável, dada a constante mutação.

«Em Portugal parece continuar a preferir-se a expressão Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), embora também apareça a referência a Tecnologia de Informação (TI) apenas. Naturalmente que caiu em desuso a expressão NTIC, uma vez atenuado o efeito novidade que as tecnologias digitais assumiram nos anos 80 e princípios da década de 90 do século XX.»

Assim sendo, a designação mais comumente aceite é *Tecnologias de Informação e Comunicação* (TIC), referindo-se então ao

«conjunto de tecnologias microelectrónicas, informáticas e de telecomunicações que permitem a aquisição, produção, armazenamento, processamento e transmissão de dados na forma de imagem, vídeo, texto ou áudio.» (Martínez, 2003:96)

Independentemente da aceção utilizada, TI, TIC ou NTIC, as tecnologias devem ser utilizadas pelo seu potencial, pela utilidade que encerram «e não com uma intenção gratuita de modernizar ou de introduzir técnicas e tecnologias novas, apenas porque o são», sob pena de se cair no tecnicismo. (Unesco, 1998:12). Os recursos tecnológicos devem ser entendidos, numa perspectiva educacional, como instrumentos determinantes para a proficuidade da prática pedagógica, sendo, portanto, relevante a sua inserção no ensino, nomeadamente, na aula de PLNM.

1.1.2. A Utilização das TIC no Campo Educacional

O século passado notabilizou-se por inúmeros progressos que se repercutiram no aparecimento de múltiplas inovações tecnológicas, como foi o caso do telefone, da rádio, do cinema, da televisão e do computador.

Apesar de tais tecnologias não terem sido propositadamente criadas para o campo educacional, as suas repercussões foram de tal forma marcantes no modo como as sociedades se organizam, na forma como as pessoas se relacionam entre si e ainda como adquirem informações e promovem conhecimentos que a sua integração em contexto pedagógico tornou-se incontornável:

«Embora seja difícil prever com precisão o futuro da educação, é já possível visionar algumas tendências que parecem emergir. As Tecnologias da Informação e da Comunicação estão a tornar-se um dos principais responsáveis pelas transformações que se verificam no campo da educação.» (Dias et. al., 1998: 32)

De facto, com vista à satisfação, de forma imediata e produtiva, das inúmeras necessidades e exigências suscitadas por uma sociedade cada vez mais repleta de especificidades, ao longo dos tempos, temos assistido à utilização dos mais diversos recursos tecnológicos, no que diz respeito às práticas educativas. Desde a utilização dos audiovisuais, na década de 50/60, passando pelo computador, nos anos 80, pela *internet* e outros instrumentos a ela associadas – *google, youtube, podcast...*-, a tecnologia tem procurado «tornar o processo educativo mais eficaz e falar em eficácia significa melhorar a aprendizagem». (Blanco & Silva, 1993:39)

Perspectivando a utilização da tecnologia no contexto educativo, Damásio (2007) alega que somente em meados da década de 50 a tecnologia passou a ser encarada como um objecto de ensino proeminente e, por conseguinte, um elemento constitutivo da prática pedagógica. Até então, os recursos tecnológicos evidenciavam um carácter acessório, uma vez que eram utilizados como instrumentos de suporte à aprendizagem, um complemento à acção levada a cabo pelo docente

«no início do séc. XX o papel da tecnologia na educação era exclusivamente o de poder funcionar como um auxiliar do professor e um complemento à qualidade das suas exposições». (Damásio, 2007:129)

Actualmente, o emprego das TIC em contexto pedagógico é, no entendimento de Costa (2007: 16), empreendido mediante duas orientações: ora como «ajuda ao trabalho do professor na transmissão dos conteúdos escolares», ora como «reforço das capacidades intelectuais do aluno na sua tarefa de aprender, fornecendo-lhe ferramentas intelectuais que o ajudem a pensar de forma estruturada, autónoma e, assim, conseguir melhores resultados em termos de aprendizagem escolar.». Embora esta última perspectiva de utilização das TIC seja a mais adequada a um ensino que se quer profícuo, trata-se da prática menos implementada, segundo Costa (2007:15), porque

«Mesmo quando motivados para o uso dos computadores e da Internet, os professores deparam-se com grandes dificuldades, sobretudo porque não tiveram a

preparação específica e adequada para o fazerem, dificilmente conseguindo concretizar propostas para além do que habitualmente fazem com os seus alunos. Usam, geralmente, as tecnologias como suporte de tarefas rotineiras, não acrescentando nada em termos cognitivos, ou seja, falham precisamente no domínio em que o seu potencial poderia ser determinante, por exemplo, em termos de estimulação e desenvolvimento de competências de nível superior.»

A utilização redutora e incipiente da tecnologia, nomeadamente do computador, deve-se, para além da escassa formação dos professores, às alterações inerentes ao seu emprego. As TIC advogam mudanças pedagógicas profundas, nomeadamente na concepção do acto de ensinar e de aprender, relativamente às quais, grande parte do corpo docente não manifesta receptividade.

Apontando muitas vezes a falta de recursos como subterfúgio à não utilização da tecnologia na sua prática pedagógica, alguns professores revelam uma verdadeira aversão em relação aos computadores, pelo que não estão cabalmente empenhados em compreender a sua importância, em explorar as suas preeminências e, por conseguinte, em promover aprendizagens significativas mediante a sua integração.

No entendimento de Afonso (1993), bem como de Fontes (2003) e Botelho & Rodrigues (2009) a não integração do computador, nas práticas pedagógicas, deve-se, não à falta de recursos, que, gradualmente, apresentam custos cada vez mais reduzidos, mas às alterações que tal instrumento provoca nas rotinas dos docentes. Efectivamente,

«Utilizar novas ferramentas e materiais implica reorganizar os planos de aula, adequando-os ao uso da tecnologia, o que envolve investigação e esforço de adaptação por parte dos professores. A maioria tem noção de que a utilização das TIC somente enquanto ferramenta é desadequada e errónea, mas continua a verificar-se uma inércia na utilização inovadora das TIC, preferindo-se “travesti-las” em meros auxiliares facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.» (Fontes, 2003: 97)

Não obstante a existência de professores que, erroneamente, concebem os computadores como recursos supérfluos, no campo educativo, há também, docentes empenhados na utilização de tal ferramenta, na sua prática pedagógica, impelidos em tirar benefícios das suas potencialidades, dado que o consideram um instrumento relevantes

para a qualidade da educação. Há professores que entendem o computador como um recurso fundamental para a promoção de uma educação mais completa e ajustada não só aos interesses dos aprendentes, mas também às exigências de uma sociedade de informação⁵ e de comunicação, cada vez mais tecnológica.

Enquanto instrumentos privilegiados de comunicação e de acesso e divulgação de informação, de forma síncrona e assíncrona, as tecnologias tornaram-se omnipresentes e praticamente invisíveis, ou seja, na generalidade não nos apercebemos da sua presença, a não ser no instante em que deixam de funcionar.

«A sua presença em todos os actos da vida – desde os primeiros momentos da existência humana – integrou-as completamente na vida quotidiana. Respiramos com elas. O facto de serem tão habituais levou à perda de consciência da sua presença e, sobretudo, da sua transcendência no que ao funcionamento da sociedade diz respeito. De se verem tanto, deixaram de ser vistas. A sua importância só é compreendida quando falham ou não as encontramos.» (Tornero, 2007: 146)

Estando as TIC tão arreigadas nas sociedades actuais, a escola, enquanto entidade preparadora para a realidade exterior ao espaço educativo, não pode alienar-se da sua aplicação.⁶ Pelo contrário, ela deve adaptar-se à realidade em que se insere, dar resposta às

⁵ É de ressaltar que embora o Homem esteja constantemente rodeado de informação, isso não o tornar mais versado em determinados aspectos. Efectivamente, conforme destacou Ponte (1997), apesar de as sociedades actuais estarem mergulhadas em informação, não estão repletas de conhecimento, na medida em que os dados proporcionados, na maior parte das vezes, não são assimilados de forma construtiva e, como tal, não conduzem à produção de conhecimento. De modo semelhante, Dowbor (2001:33) salientou que «elementos fragmentados constituem dados, os dados organizados constituem informação, a informação elaborada pelo sujeito que a utiliza, na interacção com a realidade se transforma em conhecimento».

⁶ «O desenvolvimento da sociedade do conhecimento e a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não só no plano académico, mas também nos planos social, cultural, científico e económico, entre outros, fazem do conhecimento tecnológico um dos aspectos relevantes na educação de um cidadão.» (Ramos, 2007: 143) Neste sentido, «a escola, como agente de inovação e mudança social, não pode alhear-se do fenómeno crescente que representa a relação do homem com as Novas Tecnologias da Informação (NTI), ou melhor, da informática, dado que,

necessidades dos aprendentes e torná-los cada vez mais capazes de vingar num mundo marcadamente tecnológico,⁷ conforme evidenciou Ponte (1997: 11),

«Tudo indica que o mundo de amanhã será profundamente tecnológico e que no seu seio terão lugar preponderante as tecnologias de informação. Por isso, quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão inserido na sociedade do futuro como um analfabeto o está na sociedade de hoje.»

A escola tem o dever de tornar os alunos cada vez mais expeditos, mais aptos a fazer face às exigências cada vez mais apuradas da realidade extra-escolar. Como foi destacado por Blanco & Silva (1993:39) «o homem deve ser educado para actuar conscientemente numa ambiente tecnológico.» logo, a escola tem de se tornar diligente e cada vez mais empreendedora, tanto a nível da inserção de mecanismos tecnológicos, como da produção de diferentes instrumentos, adequados às particularidades dos aprendentes. Os ensinamentos escolares têm de ir ao encontro das aprendizagens feitas no quotidiano, caso contrário haverá um grande desfasamento entre o que se ensina e o que se vivencia. A escola tem de caminhar paralelamente à sociedade,⁸ sob pena de se tornar obsoleta e desacreditada, passando a ser considerada ultrapassada e, conseqüentemente, dispensável «enquanto instituição de saber e de preparação para a vida.» (Gil, 2002: 209). Na perspectiva de Dowbor (2001: 12),

dentro e fora da escola, ela é a vertente desta área que tem suscitado mais expectativas sobre a inovação e a maior eficácia das estratégias utilizadas no contexto educacional.» (Gil, 2002: 208)

⁷ «O que é necessário é que o aluno sinta que a escola tem um objectivo que o ligue à vida, e por isso ele tem de encontrar nela o que encontra na vida.» (Freitas, 1997: 20), bem como algo que lhe despolete a ânsia de saber e que o incite à descoberta de novas formas de aprender e de se integrar na sociedade.

⁸ A escola tem de estar em consonância com a mudança e com a inovação manifestadas pela sociedade. Todavia, o facto de a sociedade actual estar em constante mutação não pressupõe que ela esteja a sofrer um processo de inovação. De facto, mudança e inovação, ainda que muitas vezes estejam associados, são conceitos que remetem para realidades distintas. Apesar de uma inovação introduzir uma mudança, esta está revestida de um carácter espontâneo, enquanto a inovação decorre de uma acção deliberada e planificada. (Afonso, 1993:20-22)

«O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se actualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência.»

Embora defenda que «a aprendizagem adquirida nas escolas representa uma parcela cada vez menor da aprendizagem que se adquire no dia-a-dia», Figueiredo (1995: 2) considera que a escola tem actualmente um papel de extrema relevância, uma vez que o lado humano, ou seja, as relações interpessoais que ela promove são determinantes para fazer face à apatia e ao isolamento que as TIC, por vezes, provocam:

«a frieza das altas tecnologias impõe uma contrapartida indispensável de calor humano: quanto mais tecnológica é uma sociedade, mais necessita de compensações a nível dos valores humanos e da afectividade.»

Comumente somos confrontados com a ideia de que no futuro não será necessária a interacção directa entre quem ensina e quem aprende, uma vez que se pode aprender à distância e, muitas vezes, sem qualquer intermediário. Não obstante o facto de hoje em dia se realizarem aulas virtuais, a sala de aula, assim como a figura do professor são insubstituíveis,⁹ como demonstrou Skilbeck (1998:39/42), ao afirmar que a sala de aula

«é bem mais do que um local de encontro para processamento de informação. É um lugar que promove relações, cultiva valores, impõe normas, disponibiliza um fórum para a discussão crítica, estimula e motiva, e serve como um modelo de comunidade humana.» Além disso, pode «ajudar a ultrapassar a frustração, a apatia, a resistência à aprendizagem e o insucesso».

Numa perspectiva semelhante, Ponte (1997:55) corrobora a ideia de indispensabilidade de um espaço educativo real, o qual, mais do que o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais, promove as relações interpessoais pois,

«muita da aprendizagem, mesmo das matérias de natureza mais académica, se faz pela interacção social, procurando exprimir os nossos pontos de vista, ouvindo, confrontando as nossas ideias com as dos outros. Só convivendo e

⁹ «A comunicação face-a-face, a atenção mais estandardizada, a emoção autêntica terão sempre de existir numa relação pedagógica profunda. É neste sentido que o professor jamais será substituído pela tecnologia.» (Freitas, 1997:17)

trabalhando em grupo é possível desenvolver valores sociais positivos. Temos, pois, boas razões para crer que haverá sempre necessidade de escolas.»

Em ambientes bastante heterogéneos, como a aula de PLNM, as relações interpessoais têm uma importância acrescida, na medida em que o aluno estrangeiro carece de ser acolhido, integrado e valorizado nas suas especificidades linguísticas, culturais, religiosas e ideológicas. Neste aspecto, as TIC, em contexto sala de aula, dão um importante contributo, uma vez que proporcionam situações de aprendizagem cooperativa e colaborativa, que propiciam o estreitamento de ligações entre os discentes. Além disso, as tecnologias impulsionam práticas interactivas e motivadoras, adequadas às especificidades dos aprendentes de PLNM, bem como às exigências da sociedade em que se inserem.

Mediante o recurso às tecnologias, por exemplo, às ferramentas disponíveis na *Web*, o docente consegue atender às necessidades dos seus alunos e empreender uma

«metodologia inovadora que prima pela velocidade e actualização permanentes de informação, pela exposição e contextos reais, pelas imagens apaixonantes e pelos bons registos acústicos.» (Sousa, 2009:29)

Desta forma, o professor concorre para o desenvolvimento de competências comunicativas do aluno de PLNM, que lhe permitem activar mecanismos de resposta perante as dificuldades que o afrontam recorrentemente nas trocas comunicativas empreendidas ao longo do seu dia-a-dia. O objectivo do docente é:

«oferecer ao aluno de língua não materna um conjunto de situações relevantes e diversas de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente, envolvendo-o em actos comunicativos significativos que o conduzam a uma maior interacção e integração.» (Sousa, 2009: 26)

O recurso às tecnologias em geral, e ao computador, em particular, permite ao aprendente de PLNM desenvolver competências de escrita, através do uso do processador de texto e da participação, por exemplo, em blogues e fóruns; aumentar competências no domínio da compreensão oral, quer através do visionamento de vídeos, programas televisivos, entre outros, quer por meio da audição de músicas; promover a consolidação de relações interpessoais, através da execução de actividades interactivas e ao acesso facilitado a uma vastidão de informações que possibilitam um maior conhecimento das

dissemelhanças do outro e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e um maior respeito pela diferença. Neste sentido, poder-se-á dizer que as TIC favorecem o desenvolvimento da comunicação oral, uma vez que os progressos a nível escrito têm reflexos na oralidade e o desenvolvimento da competência intercultural contribui para uma maior proximidade entre os aprendentes. Estes sentem-se cada vez mais integrados na sociedade e, por conseguinte, tornam-se mais activos no desempenho eficiente da cidadania, seja no cumprimento dos seus deveres, seja na reivindicação dos seus direitos.¹⁰

Perante as responsabilidades decorrentes da sua missão no processo de ensino-aprendizagem, o docente tem de se socorrer de todos os recursos que a sociedade tem para oferecer e optar por aquele que melhor se adequa ao desenvolvimento integral dos seus alunos. Neste sentido, o professor deve ser sabedor das inúmeras potencialidades que a inserção das TIC no campo educacional, podem proporcionar.

1.1.3. Potencialidades e Constrangimentos das TIC

As Tecnologias de Informação e Comunicação, a nível educativo, afiguram-se, cada vez mais, como um instrumento proeminente para a qualidade das práticas pedagógicas, não sendo, portanto, permissível descuidar a sua proficuidade, mas, pelo contrário, determinante a ampla exploração dos benefícios por elas facultados.

De facto, no entendimento de Delors (1996:164),

«as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.»

¹⁰ «a língua capacita-nos para exercermos a cidadania. Isto porque o exercício da cidadania passa, em grande medida, por compreendermos tanto as regras da comunidade como a subjectividade, os discursos e as intenções dos que nos rodeiam, a fim de com eles interagirmos (verbalmente e não só) aceitando e respeitando a alteridade sem anular a nossa subjectividade.» Pinto & Miranda (2006:1).

Graças aos progressos constantes no campo tecnológico, alunos e professores têm à sua disposição um manancial de recursos que lhes proporciona uma actuação mais esclarecida e orientada para a consecução de diferentes tipos de necessidade e, por conseguinte, para o cumprimento mais eficaz de múltiplas expectativas.

Actualmente, é praticamente consensual a relevância das TIC no ensino, dadas as vastas potencialidades, algumas das quais oriundas das características que as individualizam e que Cabero (2002) sistematizou:

Características de las NN.TT. de la Inf. Y C.
Inmaterialidad
Interactividad e interconexión
Instantaneidad
Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.
Digitalización.
Influencia más sobre los procesos que sobre los productos.
Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...).
Innovación.
Tendencia hacia automatización.
Diversidad.

Fonte: Cabero (2002:2)

Atentando nas especificidades das TIC, sobressaem aspectos relevantes, para um processo de ensino-aprendizagem que se pretende produtivo e fomentador de aprendizagens consistentes, como é, por exemplo, o caso da interactividade e do acesso imediato a diferentes fontes informativas, cujos dados podem ser visto e revistos.

Na opinião de Albano (2002: 20), «a primeira [razão de ordem pedagógica] que existe para a utilização do computador na sala de aula tem a ver com a melhoria,

diversificação e expansão dos horizontes de aprendizagem.» De facto, a associação do computador à internet possibilita a flexibilidade de horários e expande o espaço sala de aula, uma vez que se esbatem as coordenadas espaço-temporais do campo educativo e se traz o mundo exterior para o contexto escolar,¹¹ sob a forma de materiais autênticos, como, por exemplo, vídeos relativos à vida quotidiana. Aliás, o computador com recurso à internet permite a construção de contextos bastante próximos da realidade, promovendo assim, uma aprendizagem assente na simulação. Esta, dados os mecanismos tecnológicos cada vez mais evoluídos vai-se tornando, gradualmente, menos artificial e, portanto, mais produtiva. O ensino adquire, então, um novo vigor que lhe faz conferir, em certos aspectos, maior naturalidade e uma proximidade mais imediata à sociedade e às práticas dela decorrentes. Trata-se, de acordo com Sarmiento (1995: 30/31), de uma «aprendizagem em ambiente real», a qual tem grande relevância em contexto pedagógico, uma vez que «a construção do conhecimento acontece mais facilmente em situações reais do que propriamente em situações criadas para o efeito, descontextualizadas social e fisicamente da realidade.»

O contacto com realidades diversificadas e exteriores ao espaço sala de aula, propiciam a implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa e, desta forma, potenciam o desenvolvimento do aluno tanto a nível pessoal como interpessoal.

A ligação a diferentes pontos do mundo, a qualquer hora e em qualquer lugar, promove uma comunicação, síncrona e assíncrona, constante, permitindo ao aprendente o exercício sistemático da língua, o que é relevante visto que ela

«é código veiculador de outras aprendizagens; é nela e com ela que se aprende, ou seja, se transmite informação, se reflecte, se (re) constrói o conhecimento e se comunica.» (Botelho & Rodrigues, 2009: 66)

Assim, o aprendente tem a possibilidade de incrementar a sua competência comunicativa que, no caso do aluno de PLNM, tem uma importância acrescida, pois é um instrumento que contribuirá para a viabilidade da sua integração social, na sociedade de acolhimento. Além disso, promovem-se as relações interculturais, pois criam-se situações

¹¹ Destacando as vantagens da utilização do computador e da internet, Albano (2002: 31) alega que «Essas vantagens passam pela acessibilidade, pela remoção de barreiras geográficas e pela consequente redução de gastos de tempo e pelo que ele designa de possibilidade de unir mentes em torno de um propósito.»

de partilha de ideias, valores, experiências, que contribuem para a compreensão e respeito pela diferença, bem como para a promoção da auto-estima.

Conforme salientou Sousa (2009: 26), aquando de uma reflexão sobre as potencialidades das TIC,

«Das muitas vantagens destacam-se as possibilidades de interacções comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atractivos, inesgotáveis e despoletam a comunicação espontânea ou dirigida. A comunicação é um dos pilares da aprendizagem, logo a utilização de recursos que a promovam, é um contributo forte para a inclusão activa e participativa na escola e no mundo.»

Devido à sua ligação ao exterior, o computador interligado à internet é um poderoso instrumento no que diz respeito à aquisição, à produção e à difusão de saberes. Através da internet, os alunos facilmente obterão informações acerca dos mais variados assuntos, tendo assim a oportunidade de produzir materiais que se pretendem mais documentados e, posteriormente, divulgá-los ao mundo.¹²

O acesso a uma vasta quantidade de informação, que se apresenta sob uma forma escrita, visual e auditiva, propicia o despertar dos sentidos dos aprendentes e, por conseguinte, permite aumentar o seu estímulo motivacional. Segundo Alves (2008: 48/49), o facto de o computador permitir a associação de diferentes tipos de media, como o texto, o som, a imagem, o vídeo e a animação, torna a aprendizagem multissensorial e, consequentemente, favorável às diferenças individuais dos alunos.

«O professor tem assim a possibilidade de apresentar aos alunos a informação de formas diversificadas, os novos media, permitindo assim, que cada aluno procure a forma que mais se adapta ao seu modo de aprendizagem.»

Atentado ainda no acesso a diferentes fontes informativas, Sarmento (1995) destaca a possibilidade que o aluno tem de, segundo o seu ritmo de aprendizagem e as suas necessidades, seleccionar a informação de que necessita. Desta forma, o aprendente adquire o «controlo da aquisição de conhecimentos» e constrói o seu conhecimento, de

¹² A oportunidade de partilhar o saber, ou seja, a existência de público é, na opinião de Albano (2002), uma mais-valia da utilização do computador e da internet, visto que fomenta o espírito crítico e torna os aprendentes mais empenhados na realização dos seus trabalhos.

forma crítica e consciente. Além disso, de acordo com a autora, o discente tem a oportunidade de explorar a sua «inteligência dominante». Como o computador permite ao aluno aprender segundo o seu estilo de aprendizagem, o aprendente tem a possibilidade de evoluir na aprendizagem de acordo com a sua inteligência proeminente, seja ela, por exemplo, linguística, lógica matemática, interpessoal ou musical.

Numa perspectiva semelhante, Alves (2008:47/49), aludindo a Machado (2006), considera que

«o principal papel do computador na educação e no ensino, é o de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais dirigido ao aluno tendo em consideração os processos e ritmos individuais e a adequação dos conteúdos às capacidades de cada aluno, ao mesmo tempo que desenvolve as suas capacidades cognitivas.» Desta forma, o computador «permite ainda que o aluno tenha mais controle sobre aquilo que lê e sobre o seu processo de aprendizagem e que o professor seja mais considerado como um companheiro do que um treinador no processo.»

As tecnologias concedem autonomia aos aprendentes, tornando-os os principais reguladores das práticas realizadas.¹³ Todo o processo de ensino-aprendizagem é individualizado, centrado nos alunos, que sistematicamente, avaliam os seus progressos e retrocessos, solicitando, quando pertinente, orientação ao professor. Assim, o discente torna-se, cada vez mais, um cidadão activo na construção do seu conhecimento, consciente das suas fragilidades e superioridades quer a nível individual quer enquanto parte integrante de uma comunidade.¹⁴ Neste sentido,

«a aprendizagem com as TIC tem a vantagem de proporcionar uma aprendizagem mais autónoma, que conduzirá, necessariamente, à auto-regulação, capacidade quase constitui como desejável e absolutamente fundamental, para o

¹³ «As Tecnologias de Informação e Comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens.» (Rosa, 2000: 2/3)

¹⁴ Segundo Ponte (1997:76), «o computador pode constituir um novo meio de expressão, desenvolvendo a autoconfiança do aluno, estimulando e diversificando as suas actividades cognitivas e proporcionando-lhe um papel determinante no seu processo de construção do conhecimento»

perfil de aluno e de cidadão que se pretende desenvolver tal como está definido e legislado no nosso país». (Jonassen et al., 1999, apud Silva, 2007: 174)

No desenrolar da sua prática pedagógica, o recurso ao computador é de grande utilidade para o professor, visto que lhe permite produzir materiais relevantes para o desempenho da sua função: fichas de trabalho, apresentações em *powerpoint*, produção de vídeos, organização de dados relativos ao processo avaliativo (exemplo, grelhas de avaliação), destacando-se ainda o auxílio aos alunos fora do contexto sala de aula, através do correio electrónico, blogues, fóruns, entre outros.

A utilização do computador é de extrema relevância, uma vez que, segundo Sousa (2005:74), citando Figueiredo, concede ao docente a oportunidade de se socorrer de «metodologias mais incentivadoras da actividade, participação, colaboração, iniciativa e criatividade dos alunos». Além disso, possibilita ao docente a libertação de actividades rotineiras necessárias à aprendizagem, como por exemplo, a transmissão de conhecimentos, pois

«As aulas poderão passar a ser verdadeiros centros de criação e investigação” (Ponte, 1997:56) «Os professores poderão, assim, preocupar-se em estimular a novidade e a imaginação, promover o desenvolvimento de novas ideias, encorajar a comunicação e fornecer o apoio eficaz e paciente de que todos os alunos precisam» (Ponte, 1997: 57). Com efeito, «os alunos podem aprender fazendo coisas, em vez de aprenderem ouvindo dizer como é que as coisas devem ser feitas.” (Figueiredo, 1995: 3)

Desta forma, tal como afirmou Skilbeck (1998: 34),

«as novas tecnologias de informação e de comunicação fornecem pistas para alcançar os objectivos educativos e abrem novas oportunidades à aprendizagem que até hoje apenas têm existido ao nível do sonho.»

Apesar de proporcionar ao campo educacional um enorme contributo no desenvolvimento de aprendizagens significativas, as TIC também provocam alguns constrangimentos. Estes são vulgarmente apontados como a falta de recursos suficientes, nos estabelecimentos de ensino; a escassa formação do corpo docente; a ausência de relações afectivas, uma vez que ao possibilitar a comunicação à distância, as tecnologias, particularmente as informáticas, conduzem a um certo isolamento e ainda a avultada

quantidade de informação disponibilizada, nem sempre fiável, que acaba por conduzir à dispersão dos aprendentes. Como aspecto pernicioso da utilização do computador e da internet, Albano (2002) destaca também o uso excessivo de tais recursos, que conduz a uma dependência em demasia, dado que são, muitas vezes, usados para a realização de actividades elementares do dia-a-dia, como fazer compras, requisitar livros e contactar pessoas. Assim sendo, conforme destacou Oliveira (1999: 127),

«É necessário ter uma atitude crítica perante as TIC, estar consciente de que a sua adopção pode alterar o conteúdo e as atitudes perante uma ideia. É necessário aprender a viver com a informação proveniente da utilização do computador sem ser dominado por ela, mas aproveitando o seu papel heurístico.»

Não obstante os aspectos menos favoráveis, as TIC são, na prática educativa actual, um recurso insubstituível, de tal modo que já não é possível conceber a aprendizagem sem a sua utilização.

1.2. A Importância da Comunicação Oral, na Aula de PLNM

O Homem é, por natureza, um ser comunicativo e, como tal, tem necessidade de entender e de ser entendido, com vista a participar activamente na sociedade e, por conseguinte, a tornar-se parte integrante da realidade extra-escolar. Como reconheceu Andrade (1997:28),

«uma língua é um instrumento de comunicação, mas não é um instrumento qualquer, já que entra na própria constituição do pensamento e do conhecimento, assim como na constituição das relações sociais e identidades»

O objectivo do aprendente de PLNM é adquirir um elevado grau de proficiência comunicativa, que lhe possibilite a realização autónoma, desbloqueada e conformada de práticas comunicativas eficazes do ponto de vista conversacional.¹⁵ Paulatinamente, o aluno de PLNM deverá ser capaz de mobilizar os seus conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos, de modo a realizar actos comunicativos

¹⁵ Mais do que a correcção linguística visa-se a eficácia comunicativa. O aluno tem de ser capaz de compreender e fazer-se entender oralmente pela comunidade em que se insere, sob pena de ser marginalizado e de cair no isolamento.

adequados a intenções e situações comunicativas diversificadas pois, conforme reconheceu Holec (1994:36, apud Andrade, 1997:97), «não aprendemos uma língua para a sabermos, mas para nos servirmos dela.»

A comunicação oral, entendida como

«l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite» (Dubois, 1973:96)

serve, assim, o propósito da realização pessoal e social do aluno de PLNM, ao torná-lo capaz de partilhar experiências, de interagir com diferentes realidades, de adquirir saberes diversificados, de respeitar a diferença e, por conseguinte, de se enriquecer enquanto participante activo num mundo que privilegia a comunicação.¹⁶

O acto comunicativo oral, dada a sua relevância no que concerne à integração social dos aprendentes de PLNM e à sua participação social activa, requer uma planificação pedagógica atenta às particularidades do discurso oral.

A comunicação oral evidencia características que a individualizam e que tornam o seu ensino-aprendizagem objecto de estratégias específicas, conforme destacou Amor (1993:63-65), ao apontar os principais traços distintivos do domínio oral, destacando a dependência contextual, a limitação temporal, a falta de planificação, o recurso a manobras de reforço e correcção das ideias; a ausência de prescrições formais e a menor distância discursiva, dado o envolvimento dos interlocutores, geralmente numa situação comunicativa presencial.

Autores como Lomas, Osoro, Tusón (1997) e Andrade (1997) salientam a importância da aula de LE, como momento privilegiado da competência comunicativa dos alunos. Por outras palavras, alega-se que

«el aula debe ser un escenario comunicativo donde no sólo se hable sino también donde se analice el uso oral de las personas, donde se observe cómo hablan unos y otros (o unos y otras), donde se reflexione sobre las características de cada contexto de comunicación y sobre las habilidades orales que se requieren

¹⁶ «aprender a comunicar em outra língua é aprender a olhar-se e a olhar os outros, a estabelecer distâncias e a negociar sentidos e rituais.» (Andrade, 1997:101)

en cada situación comunicativa donde sea posible ir avanzando, aunque sea lentamente, en la adquisición y en el aprendizaje de las destrezas orales.» (Lomas, 1999:264)

As actividades pedagógicas realizadas em contexto sala de aula, sugeridas pelos aprendentes, negociadas entre estes e os professores ou, simplesmente propostas pelo docente, têm de ir ao encontro dos conhecimentos e interesses dos aprendentes, com vista à consecução dos objectivos comunicativos pré-estabelecidos. É importante que o aluno receba favoravelmente as actividades que lhe são apresentadas, que reflita sobre a sua pertinência, identifique as finalidades que lhes estão subjacentes e detecte as competências que poderá adquirir ou desenvolver, mediante a sua realização. Desta forma, a aprendizagem tende a desenvolver-se num ambiente de harmonia, de partilha de ideias, saberes e experiências, onde o erro é aceite e entendido quer como regulador do processo de ensino-aprendizagem quer como catalisador de aprendizagens significativas, uma vez que potencia a eliminação de dúvidas e a assimilação de aspectos que até então não tinham sido devidamente interiorizados. Somente num clima acolhedor, instigador da palavra e da participação activa, o aluno de PLNM poderá comunicar de forma fluente e espontânea.

Todo o acto comunicativo é condicionado por um conjunto de elementos que o individualizam, como é o caso do contexto em que ocorre, dos interlocutores que envolve, da mensagem que veicula, do espaço e do tempo em que se desenvolve. A aula de PLNM não é excepção. Espaço-temporalmente situada, ela é, conforme salientou Oliveira (2009:20/21), um local de exercício e reflexão sobre as práticas comunicativas orais dos aprendentes. Um carácter artificial envolve, assim, os actos comunicativos realizados, que funcionam como uma preparação para a actuação na realidade exterior ao contexto escolar.¹⁷

¹⁷A sala de aula é, em si mesma, um contexto social, dadas as relações que se estabelecem entre os aprendentes e entre estes e o professor. Todavia, quando comparado com a realidade extra-escolar, a sala de aula afigura-se como um micro-espaço, que funciona como uma preparação para o exterior, estando os actos comunicativos nela praticados envoltos de um certo artificialismo. Segundo Ponte (1997: 78), «As simulações podem desempenhar um papel educacional muito importante. A utilização de situações da vida real, tantas vezes reconhecida como um significativo factor de motivação e de desenvolvimento conceptual dos alunos, é frequentemente ignorada no processo de ensino-aprendizagem.»

Numa abordagem comunicativa, a intenção do docente é tornar o aprendente de PLNM autónomo, apto à compreensão e produção de práticas comunicativas orais diversificadas e adequadas a múltiplos contextos e intenções, participativo em diferentes interacções orais, mentor de discursos orais cada vez mais complexos do ponto de vista linguístico e comunicativo. Neste sentido, o aluno necessita de ser orientado e preparado para a comunicação existente fora da sala de aula, sendo portanto significativo o confronto com situações comunicativas próximas da realidade, de modo a que o aprendente mobilize estratégias que lhe proporcionarão uma melhor actuação na comunicação oral exterior à realidade escolar, ou seja, nas trocas comunicativas socialmente realizadas. Desta forma, o aluno sentir-se-á motivado, empenhado na sua aprendizagem, pois as actividades que realiza vão ao encontro das suas necessidades e exploram as suas competências, facto que lhe concede confiança para progredir para situações comunicativas orais cada vez mais complexas e, gradualmente, para um maior domínio da língua estrangeira.¹⁸

A actividade de comunicação oral encontra-se intrinsecamente associada a duas modalidades, sendo uma relativa a aspectos ligados ao processo recepção do discurso oral, como é o caso da compreensão oral, viabilizada ora através da visão ora da audição; e outra atinente a uma modalidade de expressão, que diz respeito aos processos de fala e de interacção empreendidos pelo sujeito.

1.2.1. Das Competências de Comunicação e de Aprendizagem à Competência de Autonomia

A globalização, bem como a livre circulação de pessoas no espaço da comunidade europeia lançou desafios de assaz relevância que se prendem, entre outros aspectos, com o incremento da competência de comunicação dos cidadãos. Efectivamente, a capacidade

¹⁸Segundo Andrade (1997:50), «dominar uma língua é movimentar-se num continuum que vai da capacidade de reconhecer uma dada língua até à capacidade de produzir discursos mais ou menos elaborados, passando pela capacidade de usar uma palavra ou outra; vai do domínio exclusivo de um registo familiar até ao domínio de vários níveis de uma língua; vai do ser capaz de produzir um discurso sobre um dado tema até à capacidade de abarcar uma grande variedade de núcleos temáticos (...).»

comunicativa tornou-se um aspecto incontornável, de tal modo que, hoje em dia, «half of the world's population is bilingual». (Köpke, B., 2004:3)

A propósito das finalidades do ensino de uma LE Lomas, Osoro e Tusón (1997:59/60) afirmam que

«esos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.»

Como a própria designação evidencia, a competência comunicativa centra-se na promoção da comunicação em língua estrangeira. Trata-se de um conceito apresentado por Hymes (1972), como reacção às noções de «competência» e «performance» propostas por Chomsky. Segundo Lopes (2005) Chomsky concebia «competência» como um saber interiorizado e culturalmente enraizado, que permitia ao falante/ouvinte produzir e reconhecer enunciados, atentando na validade dos mesmos, a nível gramatical. No entanto, no entendimento de Hymes, a competência linguística é, por si só, insuficiente, sendo determinante o conhecimento de factores socioculturais, para a produção de enunciados que, mais do que correctos, se pretendem funcionais. Na perspectiva de Hymes, o falante, durante uma abordagem comunicativa, alia dois tipos de saber: por um lado, os aspectos linguísticos, e, por outro lado, os aspectos sociolinguísticos, isto é, as normas que regem determinados usos.

«Hymes believes that Chomsky's view of competence is too idealized to describe actual language behavior, and therefore his view of performance is an incomplete reflection of competence. For Hymes, Chomsky's linguistic theory represents a "Garden of Eden" viewpoint that dismisses central questions of use in the area of performance. Hymes points out that the theory does not account for sociocultural factors or differential competence in a heterogeneous speech community. (...)Hymes deems it necessary to distinguish two kinds of competence: linguistic competence that deals with producing and understanding grammatically correct sentences, and communicative competence that deals with

producing and understanding sentences that are appropriate and acceptable to a particular situation. » (Ohno, 2002: 26)

Na senda de Hymes, autores como Reyzábal (1993) e Lomas (1999) destacam a atenção que deve ser facultada aos elementos sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos, subjacentes ao acto comunicativo. O domínio das normas linguísticas que norteiam uma LE ou L2 não é, por si só, indicador de práticas comunicativas adequadas,¹⁹ uma vez que é relevante «saber qué decir, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.» (Lomas, 1999: 34)

A competência comunicativa deverá, assim, ser compreendida como o conjunto de conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos de que o aprendente de uma LE ou L2 se socorre, para compreender e produzir enunciados conformados a diferentes situações e intenções comunicativas.

Atentando no QECRL (2001: 34), poder-se-á verificar que a competência comunicativa encontra-se intrinsecamente associada a quatro componentes, a saber:

- Competência linguística, que integra o domínio dos elementos lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos e ortoépicas, é entendida como a capacidade de compreender os recursos formais da língua e de os usar convenientemente;

- Competência sociolinguística, que abarca os conhecimentos socioculturais, a fim de proporcionar uma correcta adequação ao contexto comunicativo;

- Competência pragmática, associada a uma competência discursiva, funcional, de modo a que o falante seja capaz de realizar enunciados coerentes;

- Competência estratégica, que diz respeito aos conhecimentos que permitem colmatar actos comunicativos menos conseguidos.

Além das competências supramencionadas, preconizadas pelo QECRL, Lomas (1999: 264) salienta a importância de outras duas competências, decorrentes de uma competência textual e discursiva, nomeadamente:

¹⁹«La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a bailar o que la me cánica no enseña a montar en bicicleta.» (Reyzábal, 1993:26)

- a competência literária, relativa à capacidade de compreensão e produção de textos literários;

- a competência semiológica, referente aos conhecimentos favoráveis à compreensão dos usos dos meios de comunicação e da publicidade.²⁰

Dadas as particularidades inerentes à competência comunicativa, o docente de PLNM deve conceder-lhe grande atenção e analisar crítica e construtivamente a sua actuação, uma vez que tem a incumbência de aumentar o grau de proficiência comunicativa dos seus alunos, de tornar os seus conhecimentos funcionais, adequados à satisfação das suas necessidades comunicativas.

Com o intuito de dar cumprimento a tais propósitos, o professor de PLNM tem de promover práticas comunicativas que possibilitem aos aprendentes utilizar,

«de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de una manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo.» (Lomas, 1999: 35)

Na opinião de Andrade (1997), o aprendente de uma LE/L2 tem, associada à sua competência de comunicação, uma competência de aprendizagem, que lhe permite assumir o controlo da sua aprendizagem e, por conseguinte, a imputação da sua evolução ou da sua regressão no processo de ensino-aprendizagem. De modo semelhante, Bizarro (2006:82) advoga que o aprendente desfruta de um conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que lhe possibilitam uma aprendizagem eficaz e autónoma da LE.

Por outras palavras, o aluno tem de ter consciência não só das suas dificuldades e necessidades mas também das suas potencialidades enquanto aprendente activo e empenhado na sua aprendizagem. O discente tem de ter a percepção de que, mobilizando os seus saberes, será capaz de aprender por si só.²¹ Cabe-lhe a missão de implementar

²⁰«Hoy no puede entenderse el concepto de *competencia comunicativa* si no incluye una serie de conocimientos, de habilidades interpretativas y de actitudes entorno a los códigos iconoverbales de la comunicación de masas y de la publicidad.» (Lomas, 1999: 264)

²¹ Neste sentido, o professor, como orientador da aprendizagem dos alunos, deverá «créer les conditions pour que puissent se réaliser des apprentissages actifs (autonomie d'apprentissage),

estratégias que lhe permitam guiar convenientemente o seu processo de ensino-aprendizagem, avançando e retrocedendo sempre que considerar pertinente. Assim, ao seu ritmo, assimilará novos saberes que permitir-lhe-ão, gradualmente, tornar-se mais autónomo.

Desta forma, o aperfeiçoamento da competência comunicativa e da competência de aprendizagem são determinantes para o desenvolvimento da competência de autonomia, a qual é apresentada por Bizarro (2006:70/71) como

«a capacidade de alguém se encarregar da sua própria aprendizagem», «um processo de descondicionamento (libertação dos preconceitos de todas as espécies que afectam a representação da aprendizagem de uma LE e do papel a assumir pelo próprio aluno), bem como a aquisição de conhecimento e de “*savoir faire*”.»

Deste modo, a competência de autonomia não é produto de uma aquisição, mas resultado de uma acção processual, na qual o aprendente, socorrendo-se das suas características pessoais e das suas experiências sociais se torna cada vez mais confiante, responsável pela sua aprendizagem e apto para solucionar os desafios colocados pela sociedade, bem como para construir e reconstruir o seu saber, desenvolvendo «diferentes capacidades: a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa.»²² (Bizarro, 2006:82) Consequentemente, o aluno de PLNM autónomo é

«um indivíduo capaz de regular as suas aprendizagens, possuidor de competências e atitudes diversificadas, motivado e interessado na aprendizagem, capaz de enriquecer e avaliar sozinho e/ou com a ajuda de outrem os seus conhecimentos. Com sentido de responsabilidade e de iniciativa, capaz de escolher os recursos apropriados à construção da sua aprendizagem, aberto à diferença, dialogante e praticando a auto-reflexão sobre o que é, o que sabe, o que

placés sous la responsabilité d'apprenants (prise en charge de l'apprentissage) qui ont acquis par induction (autodirection de l'apprentissage) ou par déduction (capacité d'autodiriger l'apprentissage) la capacité d'exercer cette responsabilité.» (Holec, 1998: 14)

²² «Como comunicador, deverá possuir habilidade e estratégia comunicativa, bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais.» (Bizarro, 2006:82/83)

faz, bem como sobre o como pode ser, como pode saber e como pode fazer, tendo em vista o auto-conhecimento, mas também a progressão da sua aprendizagem.» (Bizarro, 2006:50/51)

Ao longo do seu processo de aprendizagem, o aprendente, paulatinamente, vai-se tornando mais consciente das suas capacidades e aptidões, vai assimilando aquilo que sabe e que poderá vir a saber e a fazer, assumindo o controlo de si próprio e promovendo o seu processo de aprendizagem.²³

1.2.2. A Comunicação Oral no Ensino de PLNM

1.2.2.1. Modalidade de Compreensão: *o Ver e o Ouvir*²⁴

Embora, comumente, concebida como uma actividade receptiva e, portanto, entendida como passiva, a compreensão oral pressupõe uma dinâmica mental do alocutário. Aquando do contacto com a informação, quer através da visão quer da audição, o sujeito procura interligar os dados recebidos com os conhecimentos prévios de que dispõe, a fim de descodificar eficazmente a mensagem que lhe fora transmitida.²⁵

²³ Cabe ao docente empreender uma actuação que promova a autonomia do aprendente, «tornando-o mais consciente daquilo que precisa de saber, mais capaz de seleccionar, de entre tudo o que lhe é dado, aquilo que deve ser aprendido, mais autónomo, consequentemente, face aos conteúdos e mais apto a gerir a sua aprendizagem (particularmente memória e o tempo). (Andrade, A.I e Sá, M.H.A., 1993:163)

²⁴ De acordo com Lajusticia (s/d: 532) «Sin duda, existe una clara diferencia entre “oír lo que se dice” y “entender lo que se escucha”. Ambas afirmaciones forman parte del proceso de comprensión oral, pero así como la primera utiliza conocimientos fonológicos, sintácticos y semânticos como fuente de información, la segunda está intimamente relacionada com el bagaje cultural del oyente y su experiencia personal.»

²⁵ «Listening comprehension is viewed theoretically as an active process in which individuals focus on selected aspects of aural input, construct meaning from passages, and relate what they hear to existing knowledge.» (O'Malley, Chamot e Küpper, 1989: 418)

Neste sentido, a compreensão oral deverá ser perspectivada como um processo de construção de sentidos, despoletado pelo confronto do sujeito com informações exteriores. O estímulo exterior, ou seja o «input»²⁶ é apreendido pelo alocutário e aliando-se aos conhecimentos que ele já possui, converte-se em «intake»²⁷ e é armazenado na memória, procedendo-se assim à alteração das estruturas cognitivas e, conseqüentemente, à produção de conhecimento. Quanto mais próxima dos conhecimentos prévios do sujeito for a informação transmitida, maior facilidade ele terá em compreendê-la, embora o contexto comunicativo (o espaço em que decorre a comunicação, a existência de interferências, a forma como o locutor comunica, a sua pronúncia, entre outros) e as especificidades inerentes ao interlocutor sejam, de igual modo, aspectos condicionantes do processo de compreensão oral.

Na opinião de Berges (2004: 902-905), durante o processo de compreensão oral, que «es fundamentalmente un proceso mental invisible», o sujeito mobiliza saberes provenientes de três fontes informativas: os conhecimentos do mundo, ou seja, os conhecimentos resultantes das suas experiências pessoais; os conhecimentos acerca da língua, como, por exemplo, o reconhecimento de palavras; o conhecimento do contexto, por exemplo, a identificação dos intervenientes na comunicação oral, do espaço e do tempo em que ocorre, do assunto a que se refere, entre outros aspectos.

A compreensão oral decorre, assim, da conjugação das características inerentes ao alocutário com as informações concedidas pelo locutor, as quais suscitam expectativas, permitem a realização de inferências e, por conseguinte, a formulação de hipóteses. Estas, posteriormente, são comprovadas ou revogadas, graças aos conhecimentos que o aprendente tem do mundo, decorrentes da sua actuação activa na sociedade em que se integra (Bizarro, 2006). Implementando uma acção interactiva, sustentada na associação, por um lado de elementos extrínsecos, como por exemplo, a averiguação da situação de comunicação (quem fala, onde e quando realiza o acto comunicativo, com que intenção o

²⁶O «input» diz respeito às informações com que o aprendente se depara, sejam elas orais ou escritas, em contexto formal ou informal, conforme destacaram Foth, R. e Dewaele, J., «(...) either exclusively inside the classroom (...) or inside as well as outside (...) in either spoken or written form. This constitutes the input.» (2002 : 176)

²⁷O «intake» é tido por Ellis (1994: 708) como “that portion of the input that learners notice and therefore take into temporary memory.”

faz, a quem o direcciona) e a detecção do propósito subjacente ao acto comunicativo e, por outro lado, de elementos intrínsecos, atinentes ao processamento e tratamento de informação²⁸ e à sua subsequente retenção na memória, o indivíduo torna-se apto à compreensão das informações transmitidas, ou seja, à descodificação das mensagens veiculadas.²⁹ Como salientou Berges (2004: 901),

«el oyente competente será capaz de llenar los huecos que encuentre en el mensaje literal y construirá una interpretación coherente com el contexto concreto de la situación. Un aspecto vital de ser un oyente eficaz, es decir, *buen entendedor*, implica ir más allá del texto, usar los indicios y pistas a su alcance para recuperar el significado intencional del hablante.»

O processo de compreensão oral está revestido de complexidade, devido às particularidades do discurso falado³⁰, como por exemplo a ausência de uma planificação, a espontaneidade, as interferências, e ainda as experiências e conhecimentos do mundo diversificados, evidenciados pelos diferentes intervenientes. Todo o acto comunicativo oral é singular,³¹ sendo assim relevante que o aluno de PLNM esteja capacitado para a

²⁸«Os factores relativos ao processamento da informação têm a ver, por exemplo, com a atenção, a percepção e a descodificação dos sons e letras, a segmentação morfológica e sintáctica, a atribuição do significado ao nível léxico-semântico e discursivo e a integração de uma informação noutra.» (Bizarro, 2006: 75)

²⁹«Cuando el oyente escucha com interés un mensaje, su mente empieza a establecer relaciones entre lo que oye y la información o conocimiento que él tiene almacenados en su memoria. En la medida que el proceso avanza, va perfilando su esquema más y más. (Lajusticia, s/d: 535)

³⁰«Algunos aspectos que ilustran la complejidad de la comunicación oral son por ejemplo: la no visibilidad del discurso, el límite de retención de información a través de la memoria inmediata, la imposibilidad de retroceso, la velocidad de la emisión, las variables dialectales, la dificultad del contenido...y, por ejemplo, en el caso de las grabaciones, la calidad técnica del sonido.» (Reyzábal, 1993: 66)

³¹«la motivación para aprender o la cantidad y calidad del *input* disponible, que afectan en mayor o menor medida al desarrollo de las competencias comunicativas. A pesar de que estas limitaciones se encuentran en la base de la complejidad de adquirir la habilidad de comprensión auditiva en una segunda lengua, las dificultades concretas que experimentamos como oyente de L2 las percibimos en términos de problemas com el reconocimiento de las palabras, com el acento del

compreensão de enunciados orais diversificados quanto às intenções e situações comunicativas e aos seus aspectos linguístico-discursivos.

O aprendente de PLNM é, recorrentemente, implicado em trocas comunicativas que requerem a compreensão de mensagens orais, pelo que é pertinente, da parte do professor, uma actuação que potencie o desenvolvimento de tal competência. Torna-se, assim relevante que, em sala de aula, se proceda à realização de actividades de visualização de filmes e vídeos, assim como de análise de imagens, banda desenhada, *cartoons*, anúncios publicitários, entre outros. Além disso, dever-se-á confrontar os alunos com audições de diálogos e de músicas, sendo, no entanto, conveniente que o docente efectue um enquadramento prévio da gravação, despertando o interesse dos aprendentes e, portanto, predispondo-os para a audição e para uma compreensão mais eficaz da mesma. É necessária a implementação de actividades diversificadas, a fim de que o discente se torne um bom ouvinte, apontando por Berges (2004: 903) como aquele que tem

«desarrollados diversos mecanismos y estrategias adecuadas para optimizar sus recursos, para acceder al máximo de información en el menor tiempo posible y agilizar así el proceso tanto en lo que se refiere a la percepción y procesamiento de la lengua y representación formal de la señal lingüística, como en lo relativo al contenido y a la interpretación.»

Com vista à promoção da competência comunicativa oral, as actividades de compreensão deverão ser articuladas com momentos de expressão, de partilha de informação e de interacção entre os aprendentes.³²

«Esto da al alumno no sólo la oportunidad de escuchar, resumir e interpretar el mensaje transmitido por su interlocutor, sino también la de intervenir activamente en la conversación, ya sea com el fin de transmitir una determinada información o com la de establecer unas relaciones sociales.» (Lajusticia, s/d:536)

hablante, com el vocabulario o estilo (más o menos coloquial o formal), com el tema, com la memoria, etc..» (Berges, 2004: 906/907)

³² Segundo Reyzábal (1993: 71), «en el aula conviene trabajar tanto aquellos que implican destrezas expresivas como los referidos a las auditivo-comprensivas en las que intervengan uno o más sujetos. En este sentido, se tratarán tanto la exposición, la narración, da descripción, como la conversación, el debate o el diálogo y, también, la entrevista, la dramatización, la recitación, el canto y la lectura en voz alta.»

1.2.2.2. Modalidade de Expressão: o Falar e o Interagir

O intento privilegiado de comunicar oralmente de forma fluente, em diferentes situações comunicativas e de acordo com propósitos diversificados torna a modalidade de expressão oral, um aspecto fulcral no incremento da competência comunicativa do aprendente de PLNM.

A apropriação da língua e a exploração das suas potencialidades requer uma postura receptiva dos aprendentes, face ao exercício da comunicação oral, particularmente à prática desenvolvida da expressão oral, entendida como

«una de las actividades de la comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información com un o varios interlocutores.»
(Gómez, 2004: 879)

Numa abordagem comunicativa, o aluno de PLNM deve ser implicado em situações de utilização da língua, libertando-se de constrangimentos relacionados com o receio de cair no ridículo devido, por exemplo, às incorrecções fonológicas ou ao léxico reduzido. Conforme destacou Teixeira (1999: 403/404)

«A capacidade de fala é identificada por quase todos os alunos como sendo a sua principal dificuldade. Comunicar numa língua estrangeira não é tarefa fácil para os alunos, pois as inibições, o sentimento de incapacidade e o medo de errar impedem o desenvolvimento da competência de produção oral. Para que o aluno se sinta à vontade e assuma o estatuto de produtor de mensagens numa língua estrangeira, é necessário que o professor aceite produções erradas, hesitações e silêncios demorados e que ensine o aluno a recorrer a competências estratégicas – substituições, gesto, mímica, sons, pedido de assistência, paráfrase, etc.»

O processo de ensino-aprendizagem de PLNM, promotor da expressão oral, assenta na potenciação de capacidades relacionadas com a fala³³ e com a interacção dos

³³A fala prende-se com o acto de produção oral, que, na perspectiva de David Crystal (1997: 211) «engloba não apenas as atividades neuroanatômicas e neurofisiológicas envolvidas na fala,

aprendentes, ou seja, no desenvolvimento de actos comunicativos ora espontâneos ora construídos em articulação com diferentes intervenções, que são completadas, refutadas ou ainda corroboradas.

Através da interacção o aprendente de PLNM não só tem oportunidade de praticar a oralidade, preparando-se para a realidade extra-escolar³⁴ e promovendo a sua fácil integração social, mas também de apreender as normas subjacentes ao acto conversacional³⁵ (por exemplo os processos de negociação da palavra e de implicatura conversacional) e, conseqüentemente, tornar-se mais consciente das suas fragilidades, das dificuldades que têm de ser, a curto prazo, superadas.

Somente com a promoção de aulas estruturadas com base nas dificuldades dos alunos, dinâmicas e interactivas, o aprendente de PLNM será capaz de falar de forma desvolta e de interagir com os que o rodeiam, desenvolvendo a sua expressão oral.

Tornar os alunos de PLNM capazes de falar de forma desbloqueada e autónoma e de interagir com diferentes interlocutores em situações comunicativas³⁶ diversificadas obriga o docente a adoptar uma postura revestida de dinamismo, a fim de proporcionar aos aprendentes actividades que lhes permitam não só falar, mas também interagir, como por exemplo, a realização de diálogos, exposições orais, debates, simulações, entrevistas, entre outras.

O aperfeiçoamento da expressão oral tanto no que diz respeito ao acto de *falar* como ao de *interagir* passa, por um lado, pela adopção de uma postura empática, aberta à

mas também a construção e a verificação de modelos do sistema de controle neurológico da organização da fala dentro do cérebro.»

³⁴ «No obstante, hay que reconocer que en la vida extraescolar, “real”, la capacidad para comunicarse oralmente (y, en consecuencia, para organizar sobre esa base el pensamiento) es un recurso fundamental y el principal vehículo de interacción social.» (Reyzábal, 1993: 62)

³⁵ Conforme realçou Rui Vieira de Castro, durante o processo de interacção verbal, em contexto pedagógico, é importante que os aprendentes assumam «uma postura cooperativa que vise assegurar a interacção para além da sua própria intervenção». De facto, «A interacção verbal (...) não se configura com uma sucessão caótica de actos de fala.» (Castro, 1991: 82)

³⁶ «ter competência comunicativa numa dada língua é ter competência interactiva em múltiplas situações» (Andrade, 1997: 123)

diferença e, portanto, favorável à compreensão, ao entendimento do outro.³⁷ Por outro lado, prende-se com uma prática efectiva, assente na realização de actividades diversificadas, motivadoras, adequadas aos interesses e necessidades dos alunos e adaptadas aos seus conhecimentos³⁸, de modo a que, confrontados com diferentes obstáculos comunicativos, os discentes consigam mobilizar conhecimentos que lhes permitam superá-los e, deste modo, cumprir os objectivos propostos.³⁹

O exercício da expressão oral reclama um trabalho direccionado para a exploração da pronúncia e de aspectos fomentadores de dúvidas e incorrecções, como é o caso da inexistência de determinados fonemas, na língua materna do aprendente; de alguns fonemas terem diferentes realizações fonéticas e da difícil associação de fonemas a grafemas. (Bizarro, 2006).

Atentando no discurso pedagógico, poder-se-á verificar que, em geral, os comportamentos discursivos orais estão marcados por assimetrias,⁴⁰ devido ao estatuto ocupado pelo professor que, tido como detentor do saber, conduz todos os processos comunicativos e torna a palavra do aluno uma presença irregular. As comunicações

³⁷ «a interacção supõe uma intercompreensão ou interpretação partilhada, sem a qual não há forma de entendimento» (Andrade, 1997: 121)

³⁸ De acordo com Oliveira (2009:27), as actividades de expressão oral devem ser pautadas pela significação, pois o aprendente de PLNM tem de reconhecer nas actividades que lhe são propostas uma finalidade, não podendo encará-las «como meros exercícios de sala de aula, mas como pontes para uma realidade que requer falantes desprovidos de receios e de escassez de bases comunicativas coesas.»

³⁹ «Assim, os nossos professores raramente têm consciência de que os esquemas que seguem nas suas aulas são extremamente rígidos do ponto de vista discursivo, controlando espartilhadamente a participação dos alunos, promovendo a actualização repetida de estratégias de aprendizagem que apelam muitas vezes às mesmas capacidades.» (Andrade, 1997: 124)

⁴⁰ «intercalar actividades individuales com otras en pequeños grupos y en gran grupo, favorece el desarrollo de destrezas comunicativas, pues los sujetos “al tener que coordinar sus acciones o sus juicios com los demás, llegan a resultados que están mejor estructurados desde un punto de vista cognitivo que aquellos conseguidos individualmente... Parece pues que regularmente los resultados que las actividades de grupo pueden dar lugar a producciones más elaboradas, incluso más adecuadas, que las de los mismos sujetos trabajando individualmente.”» (Reyzábal, 1993: 35)

pedagógicas são marcadas pela dominância do discurso do professor, que controla toda a dinâmica da sala de aula evidenciada, por exemplo, na determinação das tarefas a realizar, na distribuição da palavra; nos actos de incentivo ou repressão da participação dos alunos; na estipulação do tipo de interacção. Deste modo, importa desenvolver actividades verbais centradas nos aprendentes, a fim de os conduzir à mobilização do seu reportório comunicativo e a assumir uma postura activa na construção do seu conhecimento. As trocas comunicativas têm de se destacar pela sua multidireccionalidade, pelo que o professor deverá incentivar os aprendentes a assumir uma postura dinâmica, livre de constrangimentos; implementar actividades que concedam a palavra aos aprendentes; fomentar a capacidade de autocorreção; promover trabalhos de grupo e de pares,⁴¹ entre outros.

Fazendo menção a Cassany et al. (1998), Gómez (2004) e Gelabert et al. (2002), Oliveira (2009) considera o acto de expressão oral estruturado segundo seis fases de desenvolvimento.

Numa fase prévia (1ª fase), os aprendentes deverão ser confrontados com pré-actividades que evidenciam um carácter motivacional e que visam a sua predisposição para o acto de expressão oral e que visam a predisposição para o acto de expressão oral. Seguidamente (2ª fase), é exposta a actividade a ser realizada, são apresentados os objectivos e os passos necessários à sua consecução. O aluno toma conhecimento das competências comunicativas; conhecida a estrutura da actividade, procede-se à sua realização (3ª fase), o que faz com que o aluno de PLNM coloque em prática os conhecimentos até então adquiridos e mobilize estratégias comunicativas, ou seja, convoca para o acto de expressão todas as destrezas que desenvolveu de modo a tornar eficaz o cumprimento do seu objectivo. Concluída a actividade, os alunos apresentam críticas construtivas ao trabalho realizado (4ª fase), fazem comentários, expõem as suas dificuldades, partilham ideias, atestam o cumprimento dos seus objectivos previamente definidos; averiguam a satisfação das suas expectativas e, por conseguinte, avaliam a exequibilidade da actividade realizada, com vista à correcção das falhas detectadas e à reformulação os aspectos menos conseguidos. Após a reflexão relativamente à actividade

⁴¹ Confrontar a dissertação de mestrado de Catarina da Silva Carvalho, intitulada *Interacção Verbal e Estilos de Aprendizagem*, apresentada à Faculdade de Letras do Porto (2009).

desenvolvida e à sua prestação na mesma, os aprendentes fazem a sua avaliação de desempenho (5ª fase), apontando os aspectos positivos e negativos e os elementos que estiveram na origem das dificuldades diagnosticadas. Concluída a avaliação da actividade, dever-se-á proceder à implementação de estratégias de remediação (6ª fase), isto é, à realização de actividades que permitam, por um lado, a consolidação de conhecimentos e, por outro lado, a erradicação das dificuldades detectadas.

1.3. As TIC e a Comunicação Oral: que Paradigma Educacional?

Em contexto educativo, as TIC, ao possibilitarem o acesso a materiais autênticos e diversificados, em suportes áudio, escrito e visual, provenientes de práticas quotidianas, afiguram-se como uma ferramenta relevante na implementação de ambientes de aprendizagem coadunados com a realidade extra-escolar. Tais ambientes, no que concerne ao ensino de PLNM, são propícios ao fomento da comunicação oral que, para os alunos estrangeiros, é um elemento determinante para a sua eficaz integração social.

«A inclusão das tecnologias de informação e comunicação nas aulas revela uma abertura a um potencial de aprendizagem, onde são mais as vantagens que as desvantagens. Das muitas vantagens destacam-se as possibilidades de interações comunicativas, sociais e culturais, que envolvem estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, que são atractivos, inesgotáveis e despoletam a comunicação espontânea ou dirigida. A comunicação é um dos pilares da aprendizagem, logo a utilização de recursos que a promovam, é um contributo forte para a inclusão activa e participativa na escola e no mundo.» (Sousa, 2009: 26)

De facto, as TIC dispõem de recursos estimulantes e, por conseguinte, favoráveis à aprendizagem, que permitem atenuar os artificialismos muitas vezes adstritos à criação de situações ocorridas fora da sala de aula.⁴² Com as TIC, o docente tem a oportunidade de trazer para a aula o mundo real, promovendo actos comunicativos mais naturalistas e

⁴² Conforme afirmou Sousa (2009:29), «As tecnologias de informação e de comunicação geram potencialidades, criam novos cenários e promovem ambientes ricos e promotores de experiências a que as escolas não podem ficar alheias. Estas dão um grande contributo para a inclusão.»

factuais. Assim, o aprendente de PLNM torna-se mais capacitado para superar os inúmeros desafios comunicativos com que se deparam diariamente.

Dada a relevância da inserção das TIC nas práticas pedagógicas, nomeadamente a nível da comunicação oral, torna-se pertinente uma reconceptualização do processo de ensino-aprendizagem, que se apresenta como um desafio à prática educativa, pois

«já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo.» (Dowbor, 2001:13).

Se, por um lado, o fomento do trabalho autónomo e empenhado na aquisição, selecção e produção de conhecimentos, a partilha de informação e de valores, a promoção do espírito crítico e de entreajuda, o estímulo do respeito pela diferença, o incentivo ao trabalho cooperativo e colaborativo⁴³ evidenciam parte do potencial das TIC em contexto pedagógico, por outro lado, manifestam a urgência de alterações significativas a nível do paradigma pedagógico.⁴⁴ Efectivamente,

«Se queremos formar indivíduos intelectual e humanamente competentes e bem formados, capazes de aceitar desafios, construir e reconstruir teorias, discutir hipóteses, confrontá-las com o real, formar seres em condições de influenciar na construção de uma ciência no futuro ou participar dela, então, necessariamente, o paradigma educacional precisa ser revisto.» (Moraes, 1997:20)

A presença dos recursos tecnológicos no processo educativo não é suficiente para se proclamar a existência de práticas pedagógicas inovadoras, aliadas às necessidades da sociedade actual, dado que,

«não se trata simplesmente de substituir o quadro preto ou livro pelo ecrã do computador. Essas tecnologias estão associadas ao modo como se aprende, à

⁴³ Panitz (1996), citado por Luísa e Cândido Varela de Freitas (2003: 22), considera que «colaboração é uma filosofia de interacção e estilo de vida pessoal, enquanto cooperação é uma estrutura de interacções desenhada com o fim de facilitar o cumprimento de um objectivo ou de um produto final.»

⁴⁴ De acordo com Moraes (1997: 31) «paradigma refere-se a modelo, padrões compartilhados que a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias.»

mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina e à mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento”. (Teodoro et al., 1992: 10)

Efectivamente, a utilização das TIC não pode ser encarada como uma mera alteração tecnológica, pois são necessárias mudanças na forma como se ensina e se aprende, na interacção professor-aluno, que preconizam uma alteração da filosofia educativa a qual, segundo Moraes (1997), deverá assentar num modelo de educação não só *construtivista*⁴⁵ (cf. Anexo 1) mas também *interaccionista, sociocultural e transcendente*.

Na perspectiva de Moraes (1997) e de Beefun (2006: 479), «não se trata só de transmitir conhecimentos mas de construir conhecimentos com os alunos, dando lugar a uma aprendizagem construtivista.». O conhecimento caracteriza-se pela sua permanente construção, ou seja, pelo seu carácter aberto e flexível, dada a relação intrínseca existente entre o sujeito e o meio em que se insere. O sujeito está constantemente a interagir com a realidade envolvente (carácter interaccionista), retirando da sua actuação e das experiências a ela adstritas elementos que modificam a sua estrutura cognitiva. Devido aos processos interactivos, empreendidos entre o indivíduo e o meio, há uma dimensão social que condiciona o conhecimento, uma vez que o sujeito age mediante a realidade sociocultural. Por fim, está subjacente à educação um carácter transcendente, na medida em que a construção do conhecimento decorre da ânsia do sujeito

«ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, entrar em comunhão com a totalidade indivisível, compreender-se como parte integrante do universo, onde todas as coisas se tocam entre si, como seres interdependentes e inseparáveis de um Todo Cósmico» (Moraes, 1997:25)

À luz da concepção construtivista, docente e aprendente empreendem uma acção conjunta, com vista à concretização de um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais eficiente, embora desempenhando diferentes funções: o docente intervindo enquanto mediador do conhecimento e o aprendente como participante activo na sua aprendizagem.

⁴⁵ Segundo Lima e Capitão (2003: 58), «embora a perspectiva “construtivista” do conhecimento tenha vindo, ultimamente, a ganhar apoio nos sistemas educativos, foi o surgimento da Internet e da Web que teve um papel decisivo na mudança para o novo paradigma ensino-aprendizagem.»

1.3.1. A Mediação do Docente e a Acção do Aprendiz

O paradigma pedagógico ainda em vigor, coadunado a uma metodologia autoritária e subversiva, alheia à diferença e à multiculturalidade que caracterizam as sociedades de hoje, descarta o ideário da democratização do ensino, ou seja, o princípio da «escola para todos».

No campo pedagógico actual, o processo de estruturação do conhecimento é preterido relativamente aos conteúdos e aos produtos, visto que ainda vigoram metodologias assentes na exposição, com vista à memorização, nas quais os discentes evidenciam uma postura passiva e submissa, apresentando-se como uma espécie de receptáculo dos conhecimentos transmitidos pelos docentes. Presentemente, somos confrontados com

«uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como tábua rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade.» (Moraes, 1997:51)

Assim, é determinante a reformulação da filosofia pedagógica e, conseqüentemente, uma alteração do papel da instituição de ensino ou de formação, dos conteúdos, da acção a desempenhar por professores e alunos e do processo de avaliação. (cf. Anexo 2)

A utilização dos recursos tecnológicos demanda uma mutação da prática pedagógica, a qual deverá assentar em metodologias que privilegiem o aprendiz, tornando-o um elemento autónomo, activo e empenhado na «construção reflexiva do seu conhecimento, baseado nas suas capacidades». (Morais et al., 1999: 223) Constantemente sujeito a estímulos visuais e auditivos, o aprendiz sente-se motivado e compelido a empreender o seu processo de aprendizagem, assumindo uma atitude participativa e interactiva. É da responsabilidade do discente, a selecção das estratégias mais adequadas, a demarcação do

ritmo de aprendizagem, avançando e retrocedendo consoante as necessidades, a reflexão sobre a acção educativa e a reformulação da mesma, sempre que necessário. Assim, de acordo com Moraes (1997:84)

«O aluno passará a ser visto como aquele ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções.»

O percurso do aluno deverá, no entanto, ser orientado pela figura do professor, que assume assim a função de auxiliar da promoção do conhecimento, adjuvante de uma aprendizagem profícua, diligente de um apoio efectivo e eficaz, adequado às idiosincrasias dos discentes. Professor e aluno passam a interagir entre si e com o meio que os rodeia, edificando e partilhando conhecimento,⁴⁶ construindo formas de relacionamento mais sustentadas e, por conseguinte, evoluindo enquanto aprendentes e seres sociais.

Contrariando mitos e preconceitos, a utilização das tecnologias no ensino não desacredita o papel do professor⁴⁷, apenas o reforma, ou seja, «o papel do professor não perde importância, antes ganha novas dimensões e maior responsabilidade» (Ponte, 1997:58), adequando-se às exigências da sociedade actual. De facto,

«Hoje, o foco da escola mudou. Sua missão é atender ao aprendiz, ao usuário, ao estudante. Portanto, a escola tem um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita ser efetivamente atendido.» (Moraes, 1997:137)

A aplicação das tecnologias no campo educacional conjectura uma inovação pedagógica e não o reforço de práticas tradicionais. O professor tem de reformular a sua forma de actuação, assumindo-se como um investigador empenhado, receptivo à mudança, alheio a preconceitos, dotado de criatividade e dedicação. Ainda que assumindo o papel de

⁴⁶ Segundo Dias et al. (1998: 47) «a partilha destes percursos e interpretações com outros alunos e com os seus professores produzirá experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborativamente, não existindo uma única fonte de conhecimento.»

⁴⁷ Na opinião de Zehnder (1997: 135), «the ability to make use of IT tools and resources will be one of the basic skills future teacher will have to acquire as part of their training.»

regulador e auxiliar da aprendizagem, o docente tem responsabilidades às quais não pode voltar as costas. É sua função «tomar decisões, elaborar projectos, aplicar conhecimentos, solucionar problemas e conflitos, dentro de um contexto aberto e construtivo, sentindo-se participantes de toda a acção educativa.» (Sousa, 2005:96)

A acção do docente modifica-se no que concerne às suas atitudes e atribuições, pois não pode circunscrever-se à disseminação de saberes, mas deve concentrar-se na organização e optimização dos mesmos. O professor tem de «fornecer ferramentas que permitam uma interpretação crítica e autónoma da informação e do real.» (Tornero:2007: 161)

«Impõe-se, como objectivo educacional, levar os alunos a procederem a uma análise crítica de toda a informação pedagógico-científica a que têm acesso. Mais do que ensinar é necessário educar para a auto-aprendizagem, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de efectuarem uma inserção criativa no mundo real» (Morais e Paiva, 2005:3)

A missão do professor é dotar os aprendentes de conhecimentos e estratégias que lhes permitam fazer face às exigências do dia-a-dia.

«Isto significa que a escola deverá procurar “caminhos” que estejam para lá do “imediatismo”, desta ou daquela solução ou tecnologia, mas projectar o desenvolvimento e a educação das crianças para além dos objectos e artefactos existentes, preparando-as e dotando-as de competências sólidas, duradouras e, ao mesmo tempo, transferíveis, adaptáveis e flexíveis e que lhes permitam um elevado domínio de recursos.» (Ramos, 2007:143)

Deste modo, o professor tem de reflectir sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem e empreender uma prática eclética, atenta às especificidades dos discentes com que se depara,

«They should consider their role as that of providers and managers of learning opportunities enriched by the use of increasingly flexible learning materials and resources. » (Zehnder, 1997: 135)

Embora seja incontornável a exploração das potencialidades das novas tecnologias, elas não poderão ser vistas como a solução dos problemas existentes no espaço educativo.

Aliás, o emprego das tecnologias informáticas não pressupõe o menosprezo das tecnologias ditas convencionais, como é o caso da televisão e do gravador, entre outras, que não deverão ser colocadas de parte, conforme destacou Freitas (1997:20)

«pode acontecer que dentro de algum tempo o suporte papel se torne obsoleto, mas o livro será sempre um elemento cultural de primeira água. (...) Não será pois desajustado recomendar a todos os professores que respeitem um certo equilíbrio entre as práticas inovadoras que são possíveis com as novas tecnologias e as práticas convencionais»

Como se pretende um ensino profícuo, é determinante a utilização de todos os recursos disponíveis, sendo da responsabilidade do professor a aferição dos instrumentos que melhor satisfazem as necessidades dos seus alunos e, por conseguinte, a selecção dos que são mais adequados ao cumprimento dos objectivos educacionais. A utilização das TIC tem de ser empreendida segundo um princípio norteador, isto é, o professor tem de traçar os objectivos que pretende que os aprendentes alcancem e decidir quais os recursos mais pertinentes para a sua consecução. (Tedesco, 2003)

Com a filosofia educativa emergente, aliada ao emprego das TIC, o perfil do professor sofreu algumas transformações, sendo possível apontar uma panóplia de aspectos relevantes no que diz respeito às suas atitudes, às suas competências em relação ao ensino em geral, ao ensino da sua disciplina em particular e ainda em relação às TIC. (cf. Anexo 3)

As modificações preconizadas a nível do paradigma pedagógico atendem à implementação de um processo educativo centrado no desenvolvimento dos «três sustentáculos da educação que fornecem, de algum modo, os elementos básicos para aprender a viver juntos» e que foram prescritos prescritas pela massificação do sistema educativo, bem como pela complexidade tecnológica actual: «aprender a conhecer»; «aprender a fazer» e «aprender a ser». (Delors, 1996:19)

Assim, o processo educativo deve ser cogitado de forma a potenciar a responsabilização dos discentes pela sua aprendizagem, dado que face à mutabilidade decorrente dos progressos científicos e tecnológicos nenhuma bagagem inicial é para toda a vida. Neste contexto, o papel do professor será o de auxiliar na construção do conhecimento e o de orientar e coadjuvar aprendizagens assistidas e autónomas, no sentido

de ajudar os discentes a aprender a aprender, desenvolvendo neles a capacidade de procurar a informação – aprender a conhecer.

O processo pedagógico deve igualmente proporcionar um contínuo de situações/problemas (reais ou simuladas/os) que possibilitem uma intervenção activa por parte dos alunos de forma a prepará-los para uma sociedade em vertiginosa mudança – aprender a fazer.

Finalmente, o processo de ensino-aprendizagem deve ser resultado de um trabalho conjunto em espírito de equipa, impulsionado num clima de entusiasmo, de compromisso e de responsabilidade que facilite o desenvolvimento de competências pessoais/relacionais edificantes – aprender a ser.

Com vista à promoção dos princípios norteadores de uma acção educativa atenta às idiosincrasias das sociedades actuais, professor e aluno devem empreender uma prática empenhada e realizar uma actuação conjunta, um enquanto mediador, outro enquanto protagonista do processo de aprendizagem.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

A acção investigativa é «um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar e/ou aumentar o conhecimento num dado domínio.»

(De Ketele e Roegiers, 1999: 104)

2.1. Investigação Qualitativa-Interpretativa: a Entrevista e a Análise de Conteúdo

Após o reconhecimento da importância da comunicação oral, no ensino de PLNM, e da necessidade de se promover o seu desenvolvimento mediante o recurso às TIC, procedeu-se à determinação dos objectivos a cumprir (cf. página 3) com a presente investigação e acção e, por fim, efectuou-se a selecção dos métodos e das técnicas que possibilitavam, de forma mais eficaz, a consecução dos propósitos iniciais.

No presente estudo foi, assim, adoptada uma metodologia qualitativa/interpretativa,⁴⁸ também designada naturalista,⁴⁹ como técnica de recolha de dados optou-se pela realização de entrevistas e, no que diz respeito à análise das informações daí resultantes, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo.⁵⁰

Em educação, não obstante a utilização de métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados de cariz quantitativo, de acordo com Almeida e Freire (2008), é recorrente a presença de instrumentos qualitativo-interpretativos, os quais atentam às particularidades dos processos educativos: valorizam as experiências pessoais dos sujeitos, que são entendidas com fonte de conhecimento; analisam-se os acontecimentos, com base na perspectiva do outro; há uma preocupação com a forma como os indivíduos vivenciam os acontecimentos e conferem-lhes significação.

⁴⁸ A metodologia qualitativa, «Também algumas vezes é designada de perspectiva qualitativo-interpretativa, dado assumir uma menor postura nos aspectos da quantificação e da manipulação-explicação dos fenómenos.» (Almeida e Freire, 2008: 27).

⁴⁹ De acordo com Bodgan e Biklen (1994: 17), «Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.»

⁵⁰ «(...) actualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*» (Bardin, 1977: 42)

A complexidade inerente ao campo educacional, associada a fenómenos psicológicos, de difícil sistematização de regularidades, advoga a adopção de uma metodologia investigativa que atenda a tais idiosincrasias. Na investigação da realidade educativa não basta a observação dos factos e a sua descrição, visto que é necessário compreendê-los e interpretá-los, evidenciando-se produtiva uma análise de cariz indutivo/holístico. Efectivamente,

«O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria história individual e aos contextos. O seu estudo não poderá ser feito sem o recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas situações. A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa particularmente aqui olhar aos significados e às intenções das acções humanas.» (Almeida e Freire, 2008:25)

A adopção da entrevista como técnica de recolha de dados deveu-se, sobretudo às suas especificidades, ou seja, ao seu carácter interactivo, flexível e imediato. De facto, com o recurso à entrevista, o entrevistador consegue «a captação imediata e corrente da informação desejada», a qual é passível, no momento, de reformulação, «correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.» (Lüdke e André, 1986: 34) O entrevistador tem a oportunidade de conduzir a entrevista, segundo os objectivos previamente delineados e, no decorrer da sua acção investigativa, pode, sempre que considerar relevante, elucidar o entrevistado ou até ser elucidado pelo mesmo, relativamente a aspectos que poderão ser pouco claros. Há uma adaptação do entrevistador face ao entrevistado com que se depara, com vista à obtenção de informações mais completas e, portanto, mais profícuas.⁵¹ Conforme salientou William Foddy (1993:1),

«There is no doubt that the use of verbal data has come to dominate the social sciences. Asking questions is widely accepted as a cost-efficient (and sometimes

⁵¹ Não obstante o destaque concedido às potencialidades da entrevista, é de ressaltar a consciência das suas condicionantes, como por exemplo, o seu carácter subjectivo, uma vez que pressupõe uma interpretação dos dados obtidos; o trabalho moroso que exige, devido à necessidade de transcrever a interacção entre o entrevistador e o entrevistado; a conciliação entre os intervenientes, no que diz respeito aos horários e ao local a desenrolar a recolha de dados.

the only) way, of gathering information about past behavior and experiences, private actions and motives, and beliefs, values and attitudes (i.e. subjective variables that cannot be measured directly). »

A execução da entrevista, segundo os autores Lüdke e André (1986), requer um ambiente auspicioso, propício à conversação, à partilha de ideias e experiências, as quais deverão ser acolhidas e conduzidas⁵² pelo entrevistador com interesse e apreço. O entrevistador tem de revelar respeito, cordialidade pelo entrevistado, nomeadamente através da sujeição ao horário e ao local que lhe forem mais convenientes, à consideração pelas informações que ele conceder e ainda à assecuração do seu anonimato.

Durante a acção investigativa atinente ao presente estudo, foram tidos em consideração os pressupostos norteadores da implementação da entrevista supramencionados, e, por conseguinte, procedeu-se à elaboração de um guião (cf. Anexo 4) a fim de se alcançar os objectivos precedentemente deliberados:

- Reconhecer as principais dificuldades comunicativas dos alunos de PLNM, na aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Identificar as principais estratégias utilizadas pelos docentes de PLNM, com vista à promoção da comunicação oral dos aprendentes;
- Compreender a importância que os professores entrevistados atribuem às TIC;
- Inventariar as competências mais desenvolvidas nos alunos de PLNM, através da utilização das TIC.

Posteriormente à realização das entrevistas e à subsequente transcrição das mesmas, efectuou-se uma análise de conteúdo, ou seja, desenvolveu-se uma análise descritiva e minuciosa das informações obtidas, de modo a explorar todas as possibilidades proporcionadas pelos textos, na medida em que se pretende a realização de uma análise que

«mais do que simplesmente descritiva e atenta ao conteúdo manifesto, visa a produção de inferências e, portanto, a interpretação e, eventualmente, a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação.» (Esteves, 2006:108)

⁵² O entrevistador deve orientar a entrevista sem, no entanto, a direccionar demasiado, sob pena de se questionar a fidedignidade dos dados, poderão, assim, ser inviabilizados.

Com tal actuação visou-se a validade⁵³ da investigação, aliada a um maior rigor e a uma maior proficuidade do estudo, que se pretende pautado pela objectividade e pela pertinência. O recurso à análise de conteúdo afigura-se como uma mais-valia, numa investigação de cariz qualitativo-interpretativo, dado o seu carácter heurístico, de constante descoberta e de construção do conhecimento, atenta aos sujeitos e às suas experiências. (Bardin, 1977)

2.2. Descrição e Análise de Dados

A técnica de recolha de dados adoptada, ou seja, a entrevista, foi implementada na Faculdade de Letras do Porto (FLUP), durante o mês de Julho, a docentes de PLNM, com experiências de ensino de PLNM em diferentes níveis de referência, embora houvesse uma maior desenvoltura por parte das docentes, nos níveis de iniciação (A1 e A2), de autonomia (C1) e de mestria (C2).

As entrevistas realizadas foram gravadas em suporte *wav* e, posteriormente, devidamente transcritas, pelo que se encontram disponíveis nos anexos da presente investigação. Porém, como constatou Esteves (2006: 114), as entrevistas, sendo provenientes da produção oral, «são férteis na emissão de frases incompletas, na ocorrência de saltos de sentido dentro de uma mesma frase, de repetições, que dificultam a delimitação ou recorte das unidades semânticas a codificar pelo analista».

Desta forma, salvaguardando sempre o sentido original do texto, efectuou-se um trabalho de análise que passou pela omissão das repetições, bem como das frases inacabadas. Procurou-se, no entanto, preservar sempre as informações que foram veiculadas, motivo pelo qual, após a transcrição e a subsequente adaptação discursiva, as

⁵³ No entendimento de Bardin (1977: 36), subjacente à validade de uma descrição analítica está a consideração de um conjunto de regras que devem ser:

- «-homogéneas: poder-se-ia dizer que “não se misturam alhos com bugalhos”;
- exaustivas: esgotar a totalidade do “texto”;
- exclusivas: um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes;
- objectivas: codificadores diferentes, devem chegar a resultados iguais;
- adequadas ou pertinentes: isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objectivo.»

entrevistas foram encaminhadas, através do correio electrónico, às docentes que colaboraram na investigação, com vista a aferirem da veracidade das transcrições e da fidedignidade do relato.

2.2.1. Caracterização da Amostra

Dos docentes contactados, quatro revelaram disponibilidade para colaborar na investigação. São docentes do sexo feminino, que têm nacionalidade portuguesa e enquadram-se numa faixa etária entre os 25 e os 30 anos. Todas as docentes realizaram as suas formações académicas na FLUP, embora em áreas divergentes. Além disso, as quatro docentes estão, no presente, a leccionar Português a estrangeiros, na FLUP.

Assim, na **entrevista 1** (cf. Anexo 5), a docente frequentou de 1998 a 2003 o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses/Franceses (ramo educacional, com estágio integrado), seguidamente realizou o Curso de Especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira (CEEPLÉ); em 2008/2009 efectuou o mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, estando no presente momento a realizar o doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras.

No que concerne à formação no âmbito das TIC em contexto pedagógico, a docente teve aulas de TIC no ensino secundário, durante a realização do seu estágio pedagógico aperfeiçoou competências na área das tecnologias, enquanto autodidacta e, posteriormente realizou um curso relacionado com conhecimentos básicos do *Office* (*Word, Excel, Powerpoint*) e frequentou ainda uma formação relativa ao uso da plataforma *Moodle*, promovida pela Reitoria da Universidade do Porto, e outra sobre a utilização do sistema *Sigarra*.

A docente encontra-se a ministrar Português a estrangeiros desde 2007, tendo já leccionado todos os níveis de referência, embora, nos últimos tempos, tenha instruído sobretudo, nível C.

Quanto à **entrevista 2**, (cf. Anexo 6), a professora realizou o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses/Franceses (ramo educacional), efectuou uma especialização em Ensino do Português e do Francês, a fim de obter a

profissionalização e frequentou o curso de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (2008/2010).

Os trabalhos que tem realizado, mediante a utilização das TIC, decorrem de alguns conhecimentos adquiridos durante o seu ensino secundário, onde teve aulas relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação e ainda da frequência de um curso de conhecimentos básicos sobre o *Office (Word, Excel, Powerpoint)*.

O ensino de Português a estrangeiros, na FLUP, é uma actividade recente, que durou dois meses e foi implementada no nível de iniciação, ou seja, A1. Contudo, no âmbito do mestrado em PLE/PL2 ministrou ainda, seis blocos de 120 minutos no nível C.

Relativamente à **entrevista 3** (cf. Anexo 7), a docente efectuou, à semelhança das entrevistadas anteriores, o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses/Franceses (ramo educacional), seguido de uma especialização em Ensino do Português e do Francês, dado que a licenciatura não tinha estágio integrado. Seguidamente, frequentou, durante os anos lectivos de 2008/2010, o curso de mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

A nível da formação no âmbito das TIC não frequentou qualquer curso, tendo apenas conhecimentos na óptica do utilizador, relacionados com o *Office*, adquiridos em grande parte durante as aulas de informática, ministradas ao longo do seu ensino secundário.

Quanto ao ensino de PLNM, efectuado na FLUP, teve a duração de um ano e foi desenvolvido no nível de iniciação A1.2, bem como no nível C, sob a forma de cursos intensivos. A docente ministrou ainda seis blocos de 120 minutos no nível C, no âmbito do estágio pedagógico decorrente do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

Por fim, a **entrevista 4** (cf. Anexo 8), cuja professora entrevistada realizou uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão, entre 2000-2005; no ano lectivo 2006-2007, frequentou o CEEPLE, o qual foi seguido do mestrado em *Português Língua Segunda/Língua Estrangeira*, estando no presente a realizar o doutoramento em *Didácticas das Línguas Estrangeiras*.

Em relação à sua formação a nível da utilização das TIC no ensino, a docente realizou um curso à distância sobre as TIC no ensino de PLE.

Quanto ao ensino de PLNM, a professora encontra-se a leccionar desde 2006, nos níveis de iniciação, isto é, A1 e A2.

2.2.2. Resultados da Investigação

A análise das entrevistas, procedeu-se, como fora anteriormente mencionado, mediante uma *análise de conteúdo* que, na perspectiva de Ghiglione e Matalon (1978), é *temática*, embora Bardin, (1977) privilegie a designação *categorial*. Por outras palavras, trata-se de um estudo em que se evidencia uma

«manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.» (Bardin, 1979: 46). Desta forma, «a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo, das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.» (Bardin, 1979: 41)

Assim, efectuou-se a categorização,⁵⁴ estipularam-se os indicadores, seleccionaram-se as unidades de registo⁵⁵ e identificaram-se as unidades de contexto (UC)⁵⁶ que, para uma fácil detecção, foram devidamente codificadas sob a forma de E1, E2, E3 e E4, que procuram designar, respectivamente, Entrevista 1, Entrevista 2, Entrevista 3 e Entrevista 4.

⁵⁴ «(...) é inegável que uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada, no caso das entrevistas, pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas.» (Esteves, 2006:110)

⁵⁵ «Por unidade de registo entende-se o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir uma dada categoria.» (Esteves, 2006:114)

⁵⁶ «Frequentemente, ao trabalhar com protocolos de entrevistas, considera-se cada entrevista como uma unidade de contexto, porque é ela, na sua integridade, que permite compreender o sentido de cada uma das unidades de registo que foram recortadas e que se pretende codificar.» (Esteves, 2006:115)

Tema: As TIC na Promoção da Comunicação Oral dos alunos de PLNM			
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC
Principais dificuldades comunicativas dos alunos de PLNM	• Nível linguístico	«Ao nível da gramática, sobretudo na conjugação de verbos, quando é que usavam um tempo, quando é que usavam outro.»; «Alguma dificuldade no uso de «ter» e «estar».»; «No nível C, o infinitivo pessoal e o conjuntivo. São as grandes dificuldades dos alunos.»	E3
		«A nível gramatical, os alunos têm algumas dificuldades com alguns tempos verbais, especificamente a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito. Evidenciam algumas dificuldades, também, com algumas preposições»	E4
	• Nível da comunicação oral	«E, também, em termos de fonética.», «Nos hispano-falantes eram sobretudo as sibilantes e os ditongos. Eles não conseguiam distinguir «avó» de «avô», que, pela pronúncia, não sabiam se seria masculino ou feminino.»	E3
		«Pronúncia.»	E2
	• Nível da comunicação oral e escrita	«mas o que se destaca é, realmente, a interacção oral, portanto o diálogo horizontal que os alunos realizam entre si, portanto a troca de informação entre os alunos.»	E4
		«precisam de praticar a oralidade e a escrita de forma a enriquecerem mais o vocabulário, a experimentarem novas	E1

<p>Principais dificuldades comunicativas dos alunos de PLNM (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proximidade da língua materna • Distanciamento da língua materna 	<p>estruturas que surgem no decorrer da aula ou que surgem nos textos que trabalham ou nos materiais que vão surgindo, para poderem discutir ou argumentar, trabalhar textos formais, a escrita de modelos formais como cartas.» (Nível C)</p> <p>«a proximidade que pode existir entre a nossa língua, o português, e a língua materna dos alunos. Portanto, falsos amigos, palavras que não existem ou palavras que tenham um significado muito aproximado nas duas línguas, que tenham uma sonoridade ou uma escrita muito aproximadas, mas tenham significados diferentes.»</p> <p>«Um grupo muito distinto são os asiáticos, porque tudo é difícil.»; «Os alunos de leste só têm um determinado tipo de tempos verbais; os Finlandeses não têm presente, passado e futuro; os de línguas de leste não conjugam o verbo. Portanto, quando são línguas que têm casos, é difícil eles compreenderem e irem mecanizando.»</p>	<p>E1</p> <p>E1</p>
<p>Desenvolvimento da comunicação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição/Imitação • Audição (músicas, textos, programas radiofónicos) 	<p>«No A.1 as actividades de comunicação oral são muito na base de levar o aluno a produzir bem em termos formais, portanto, repetição e imitação»</p> <p>«audição de textos e perguntas sobre os textos ouvidos»; «audição de programas de rádio ou de excertos, música»</p>	<p>E1</p> <p>E1</p>

<p>Desenvolvimento da comunicação oral (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização/ Simulação 	<p>«colocava um CD ou eu própria lia um texto e, para verificar se eles percebiam, fazia verdadeiros e falsos, para eles responderem.»</p>	E2
		<p>«Em iniciação, era sobretudo através de simulações, dramatizações»;</p>	E3
		<p>«fazer simulações.»</p>	E4
		<p>«começo a fazer regularmente dramatizações»; «Fazemos a dramatização no médico, outra nos serviços, outra, quando nós já demos o passado, é sobre uma família que tem um membro que esteve fora muito tempo.»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Relato 	<p>«Tem de fazer o relato do passado e já podem exprimir algumas emoções, como admiração ou aborrecimento ou alegria, portanto, podem integrar outros conteúdos não só daquela unidade temática.»; «Narraram episódios de visitas a essas regiões»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão 	<p>«também levo uma imagem para em grupo discutir sobre o que trata, publicidade, fazer hipóteses, o que pode ser o rosto desta imagem, depois discutir as hipóteses que formularam»; «promovendo sempre uma discussão os leve a demonstrar a sua opinião e em que eles possam interagir uns com os outros, discutindo um tema, tendo às vezes que chegar a uma solução»; «Praticamente todos os dias discutíamos algum tema.»</p>	E1

<p>Desenvolvimento da comunicação oral (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Visionamento (vídeos, videoclips, anúncios, filmes) 	<p>«verem <i>clip</i>, portanto, um <i>spot</i> publicitário, indicarem as palavras que ouviram e que eu retirei do texto, depois confirmarem as hipóteses e discutirem isso»; «ver programas de televisão ou pequenas partes, conforme o nível, filmes»</p>	E1
		<p>«Também usei um vídeo sobre os membros da família, do <i>Youtube</i>, e usei vários vídeos, na última aula, sobre as cidades mais importantes de Portugal.»</p>	E2
	<ul style="list-style-type: none"> • Debate 	<p>«Em termos de nível C, a comunicação oral era sobretudo, a nível de debate»</p>	E3
		<p>«fazendo debates, argumentando»; «fazem um debate sobre a pena de morte»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo 	<p>«Fazia imensos diálogos»</p>	E2
		<p>«troca de informação e de diálogo, em que os alunos vão fazendo perguntas e obtendo respostas.»</p>	E4
		<p>«pedido de informações e direcções, normalmente eu trago materiais autênticos (...). E depois têm de fazer perguntas e têm de responder como na rua»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Acção de responsabilização 	<p>«eleger um elemento do grupo que seja o encarregado, ou seja, uma espécie de polícia, para controlar o uso de uma língua que não seja o português.»</p>	E4

<p>Desenvolvimento da comunicação oral (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação 	<p>«trabalho de investigação de campo, eles tinham que ir investigar, tirar fotografias, entrevistar pessoas e depois o resultado desse trabalho eles iam apresentar.»</p>	<p>E1</p>
<p>Recursos Tecnológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador e <i>data-show</i> • Computador e internet • Rádio/Leitor de CD's 	<p>«<i>powerpoints</i>, também, com imagens; projecção de letras de música; «também vídeos sobre Portugal, para eles conhecerem um pouco das várias cidades.»</p> <p>«Eu usei as tecnologias, por exemplo, com três <i>powerpoints</i>.»;</p> <p>«Também usei um vídeo sobre os membros da família, do <i>Youtube</i>, e usei vários vídeos, na última aula, sobre as cidades mais importantes de Portugal. No fundo, foi fazer um roteiro turístico.»</p> <p>«mesmo quando projecto, mostro apresentações em <i>powerpoint</i>»</p> <p>«estou a dar um curso em <i>e-learning</i>, portanto, através da plataforma <i>moodle</i>. Mas já fiz recurso às redes sociais»</p> <p>«criei em Janeiro um plataforma, uma plataforma não, uma comunidade numa plataforma online»; «Criei um site no <i>google sites</i> e fizemos um jornal.»; «eu já tinha tido alguma experiência em trabalhar com <i>hot potatoes</i>»</p> <p>«Rádio, para audição de música»</p> <p>«colocava um CD»</p>	<p>E3</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E1</p> <p>E3</p> <p>E2</p>

<p>Recursos Tecnológicos (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acetatos/ Transparências • <i>CD-Rom</i> 	<p>«a opção era usar <i>powerpoint</i> ou acetato»</p> <p>«tenho sempre esses mesmos diapositivos em acetatos, transparências»</p> <p>«já fiz recurso às redes sociais e, claro, também a outros recursos como o <i>CD-ROM</i>.»</p>	<p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>
<p>Motivos de utilização das TIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação/Atracção • Dinamismo • Facilidade • Menor custo económico • Maior <i>feedback</i> avaliativo • Rentabilização do tempo 	<p>«é mais atractiva»</p> <p>«é um recurso que motiva bastante os alunos, sem dúvida, acabam por ficar com outra motivação, mais atentos, mais despertos.»</p> <p>«de uma forma geral, aumentam a sua motivação, porque associam o suporte escrito, áudio e vídeo»; «as TIC são muito motivadoras, são muito apelativas»</p> <p>«é dinâmica»</p> <p>«<i>powerpoint</i> é muito mais fácil»</p> <p>«em termos económicos, é o mais vantajoso»</p> <p>«As TIC facilitam, também, o <i>feedback</i> avaliativo do professor»</p> <p>«É muito mais rápido, acaba-se por perder menos tempo do que se estivesse a escrever no quadro. Acaba por rentabilizar mais a aula.»</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E3</p>

<p>Motivos de utilização das TIC (continuação)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento dos recursos escolares 	<p>«a escola tem recursos para isso.»</p>	E2
	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a informação 	<p>«abre-lhes muitas portas porque eles, não tendo medo do computador, podem aceder a imenso material.»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho autónomo 	<p>«vão ao encontro do princípio da autonomia da aprendizagem, já que o professor torna-se um mediador deste processo de ensino-aprendizagem.»</p>	E4
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho cooperativo 	<p>«promovem, obviamente, o trabalho cooperativo entre os alunos»</p>	E4
	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino à distância 	<p>«trabalhar em casa, gerir o seu tempo e as suas actividades»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Complemento do trabalho escolar 	<p>«colmatar dificuldades com trabalho que podem fazer com o computador»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Actualização da sala de aula 	<p>«podem actualizar-se em termos de sociedade porque, hoje em dia, é tudo com computador. Portanto, para quem não tem tanta proximidade com o computador, eu pretendo, também, aproximar o aluno do computador, para que ele não se sinta excluído.»</p>	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação às dificuldades dos alunos 	<p>«programas que faziam o registo (...) mas mostra quando sobe o tom, quando desce, todo aquele grafismo», «Há dois anos que ela tinha esse vício e numa semana ultrapassou, porque era simplesmente gráfico.»</p>	E1

Competências desenvolvidas com as TIC	<ul style="list-style-type: none"> • Competência linguística 	«Competência linguística»	E3
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência intercultural 	«Normalmente é para transmitir cultura, a base é essa.»	E2
		«Depois de haver um diálogo intercultural entre eles, portanto, também, de os por alerta para o que se passa, à volta deles, em Portugal, no Mundo, uma actualização.»	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de escrita 	«Mas, realmente, é tudo escrito.»	E4
		«se calhar o mais óbvio é que promova competências de escrita»;	E1
	<ul style="list-style-type: none"> • Competência de responsabilização pelo outro 	«o jornal que nós fazíamos era uma actividade com o objectivo de promover a escrita e promover uma responsabilização, porque eles tinham prazos (...). Confesso que a responsabilização das datas era difícil, mas havia uma responsabilização, porque estavam num grupo e enquanto o último não entregasse, o jornal não saía.»	E1

Fonte: adaptação de Esteves (2006)

Atentando nos dados resultantes do processo investigativo, isto é, recolhidos através da realização das entrevistas, é possível retirar algumas ilações, no que diz respeito ao ensino de PLNM e à utilização das TIC.

O ensino de PLNM está pautado por especificidades que levam os docentes a ter uma outra visão da língua, devido ao constante repensar realizado sobre a mesma. Há uma investigação sistemática, a fim de solucionar todas as dúvidas dos aprendentes,

nomeadamente aquelas para as quais, à partida, não estão preparados. Como evidencia a entrevista 3 (Anexo 7), exige-se ao docente de PLNM uma reflexão sobre o seu conhecimento implícito, a fim de o conseguir verbalizar e clarificar as dúvidas que, pertinentemente, os aprendentes colocam:

«Os alunos perguntavam «mas por que é que é assim e não é assim?» e eu «realmente é assim e eu sei que é assim, mas agora a explicação». Obrigou-me a pesquisar imenso. Fiquei com um conhecimento totalmente diferente do que eu tinha. Obrigou-me a reflectir sobre o porquê disto e o porquê daquilo. Por exemplo, por que é que é «donde»? Qual a diferença entre «donde» e «de onde»? Os dois têm o mesmo sentido. Haverá diferenças? Quando é que vou usar um e outro? Eles faziam-me perguntas muito inteligentes. (...) explicar o porquê, obriga-nos a tornar o nosso conhecimento intuitivo da língua em algo concreto.»

Devido às suas particularidades, o ensino de PLNM requer uma atenção especial, no que diz respeito às principais dificuldades dos alunos. Embora as dúvidas e necessidades variem consoante a nacionalidade, a formação académica, as experiências pessoais, o nível de aprendizagem em que se encontram os aprendentes, entre outros aspectos, há algumas dificuldades que se evidenciam e relativamente às quais o docente de PLNM deverá estar mais atento. Desta forma, poderá socorrer-se dos meios mais adequados para dar resposta às necessidades dos alunos e solucionar as suas dúvidas de forma mais eficaz, tirando inclusive, melhor proveito das potencialidades das TIC.

No que concerne ao nível de iniciação, as dificuldades recorrentemente apontadas prendem-se sobretudo com aspectos gramaticais e com a comunicação oral. De facto, nas entrevistas 3 e 4 (Anexo 7 e 8, respectivamente) é realçada a dificuldade dos alunos nas formas verbais e nos tempos mais adequados, nomeadamente na distinção entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e ainda nas preposições:

«Alguma dificuldade no uso de “ter” e “esta”. Quando uso o verbo “ter” e o verbo “estar”.» (Entrevista 3, Anexo 7)

«A nível gramatical, os alunos têm algumas dificuldades com alguns tempos verbais, especificamente a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito. Evidenciam algumas dificuldades, também, com algumas preposições (...)» (Entrevista 4, Anexo 8)

Na comunicação oral é essencialmente destacada a pronúncia, bem como a interacção.⁵⁷ Os alunos de PLNM aprendem Português, com vista a uma utilização eficaz da língua, sendo a preocupação primordial a comunicação oral. Os aprendentes necessitam de interagir, a fim de participarem activamente na sociedade de acolhimento. Tal facto é notório na entrevista 2 (Anexo 6), quando a docente afirma «Então, eu usava francês, inglês e português, mas só nas primeiras aulas. Depois fui evitando. Eles próprios pediam-me para falar português.»

No nível de referência avançado, mais precisamente no nível C, as principais dificuldades assentam na adequação a estruturas linguísticas mais complexas, mais formais, pelo que

«precisam de praticar a oralidade e a escrita de forma a enriquecerem mais o vocabulário, a experimentarem novas estruturas que surgem no decorrer da aula ou que surgem nos textos que trabalham ou nos materiais que vão surgindo, para poderem discutir ou argumentar, trabalhar textos formais, a escrita de modelos formais como cartas.» (Entrevista 1, Anexo 5)

De acordo com a entrevista 1 (Anexo 5), as dificuldades dos aprendentes de PLNM têm a sua proveniência ora na proximidade existente entre a língua materna do aluno e a Língua Portuguesa ora no distanciamento entre as mesmas. Quanto maior for a proximidade entre as línguas, maior é o risco de ocorrerem interferências que induzem em erro os discentes, assim como a disparidade linguística causará grandes entraves

«(...) a dificuldade está na proximidade que pode existir entre a nossa língua, o português, e a língua materna dos alunos. Portanto, falsos amigos, palavras que não existem ou palavras que tenham um significado muito aproximado nas duas línguas, que tenham uma sonoridade ou uma escrita muito aproximadas, mas tenham significados diferentes. Portanto, isso acho que é a principal dificuldade:

⁵⁷ «Entrevistadora: Quais as principais dificuldades que achou que os alunos evidenciavam?/Entrevistada: Pronúncia.» (Entrevista 2, Anexo 6); «E, também, tinham dificuldades na fonética.» (Entrevista 3, Anexo 7); «(...) mas o que se destaca é, realmente, a interacção oral, portanto o diálogo horizontal que os alunos realizam entre si, portanto a troca de informação entre os alunos.» (Entrevista 4, Anexo 8)

distinguir o que é português do que não é português.»; «Um grupo muito distinto são os asiáticos, porque tudo é difícil.» (Entrevista 1, Anexo 5)

Como a comunicação oral é, na aula de PLNM, uma competência relevante, torna-se pertinente uma reflexão sobre a forma como os docentes a implementam. Neste sentido, através da análise das entrevistas, poder-se-á verificar que, conforme o nível de referência, os alunos são confrontados com diferentes actividades, que lhes possibilitam não apenas o desenvolvimento da compreensão, da expressão e da interacção oral, assim a reflexão sobre o acto comunicativo. Efectivamente, a docente que realizou a entrevista 4 (Anexo 8), manifestou uma tentativa de responsabilização dos alunos pelo discurso oral produzido, e, por conseguinte, uma atitude promotora da reflexão sobre a importância de os discentes, entre si, comunicarem em Português

«E, o que eu costumo fazer, não tanto no trabalho em pares, mas no trabalho com mais de três elementos, é eleger um elemento do grupo que seja o encarregado, ou seja, uma espécie de «polícia», para controlar o uso de uma língua que não seja o português.»; «Eles a darem instruções «fala em português», «tens de falar em português».» (Entrevista 4, Anexo 8)

Com vista à promoção da comunicação oral dos alunos de PLNM, em particular, da expressão e da interacção, as docentes entrevistadas revelaram recorrer, com frequência, a actividades baseadas na repetição/imitação⁵⁸; na realização de simulações ou pequenas dramatizações, relativas ao tema em estudo⁵⁹ e a produção de diálogos⁶⁰ e de relatos⁶¹.

⁵⁸«No A.1 as actividades de comunicação oral são muito na base de levar o aluno a produzir bem em termos formais, portanto, repetição e imitação, mas sempre associando-lhe um sentido.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁵⁹«Em iniciação, era sobretudo através de simulações, dramatizações, no fundo usar um tópico da matéria, por exemplo, abordar um vocabulário específico, para ir a uma pastelaria.» (Entrevista 3, Anexo 7); «Também é possível fazer trabalhos com grupos maiores, por exemplo, fazer simulações.» (Entrevista 4, Anexo 8); «(...) a partir do fim da segunda semana, começo a fazer regularmente dramatizações. Portanto, nós trabalhamos a unidade de alimentação, então vamos fazer aqui uma simulação, mas eles não podem escrever o diálogo antes de o produzir, têm que improvisar.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁶⁰«Fazia imensos diálogos (...)» (Entrevista 2, Anexo 6); «Há actividades, por exemplo, de troca de informação e de diálogo, em que os alunos vão fazendo perguntas e obtendo respostas.» (Entrevista 4, Anexo 8)

Nos níveis mais avançados, eram ainda realizadas actividades de discussão⁶², de debate⁶³ e eram feitas apresentações orais de trabalhos.⁶⁴

Relativamente ao incremento da compreensão oral dos alunos, as professoras desenvolveram actividades ligadas à audição⁶⁵ de canções, de textos e programas radiofónicos e ainda, promoveram o visionamento⁶⁶ de vídeos, videoclips, anúncios publicitários e filmes.

O recurso às TIC é, de acordo com as entrevistas realizadas, uma prática comum, embora a sua utilização esteja, por vezes, circunscrita à realização de actividades específicas, como a sistematização de conteúdos gramaticais e a veiculação de aspectos culturais, requerendo assim, uma utilização limitada dos instrumentos, que são, principalmente o computador, o *data-show* e software informático como por exemplo o *powerpoint* e a *internet*.

Aquando da utilização do conceito TIC, em geral, vigora a ideia de recursos informáticos, havendo assim um esquecimento de tecnologias consideradas convencionais,

⁶¹ «Tem de fazer o relato do passado (...)» (Entrevista 1, Anexo5)

⁶² «(...) levo uma imagem para em grupo discutir sobre o que trata, publicidade, fazer hipóteses, o que pode ser o rosto desta imagem, depois discutir as hipóteses que formularam» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁶³ «Em termos de nível C, a comunicação oral realizava-se a partir de debates (...)» (Entrevista 3, Anexo 7); «(...) promovendo sempre uma discussão que os leve a demonstrar a sua opinião e em que eles possam interagir uns com os outros, discutindo um tema, tendo às vezes que chegar a uma solução, fazendo debates, argumentando.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁶⁴ «O primeiro era um trabalho de investigação de campo, eles tinham que ir investigar, tirar fotografias, entrevistar pessoas e depois o resultado desse trabalho eles iam apresentar.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁶⁵ «(...) audição de programas de rádio ou de excertos, música (...)» (Entrevista 1, Anexo); «(...) colocava um CD ou eu própria lia um texto e, para verificar se eles percebiam, fazia verdadeiros e falsos, para eles responderem.» (Entrevista 2, Anexo 6)

⁶⁶ «(...)verem *clip*, portanto, um *spot* publicitário, indicarem as palavras que ouviram e que eu retirei do texto, depois confirmarem as hipóteses e discutirem isso(...)»; «(...)ver programas de televisão ou pequenas partes, conforme o nível, filmes (...)» (Entrevista 1, Anexo 5); «Também usei um vídeo sobre os membros da família, do *Youtube*, e usei vários vídeos, na última aula, sobre as cidades mais importantes de Portugal.» (Entrevista 2, Anexo 6)

como por exemplo a televisão e a rádio. De facto, trata-se de tecnologias e, enquanto facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem torna-se relevante a sua valorização e, portanto, a sua utilização. Assim, as docentes entrevistadas revelaram utilizar com alguma regularidade alguns recursos tecnológicos, nomeadamente, computador e *data-show*, para a apresentação, sobretudo, de *powerpoints*⁶⁷ e vídeos; a *internet*, para a realização de actividades assentes na plataforma *moodle*, em redes sociais⁶⁸ ou ainda em sites específicos, como o *youtube*⁶⁹ e o *google sites*⁷⁰. Além disso, as professoras revelaram socorrer-se de acetatos⁷¹, rádio⁷² e cd-rom⁷³.

A proficuidade das TIC poderá ser realçada através dos diferentes motivos com que são utilizadas pelas docentes, durante as suas práticas pedagógicas. Os recursos tecnológicos são empregues, por um lado, consoante as motivações e necessidades dos aprendentes e os conteúdos a serem leccionados e, por outro lado, segundo a filosofia educativa do professor e a prática pedagógica empreendida, ou seja, se se trata de um momento expositivo ou demonstrativo, se o trabalho é desenvolvido individual ou colectivamente, entre outros aspectos.

Associados aos fundamentos diversificados de utilização das TIC está, assim, a concepção que os docentes têm das tecnologias e da sua importância e pertinência no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de a sua pertinência no ensino de PLNM ser

⁶⁷ «(...)powerpoints, também, com imagens; projecção de letras de música; «também vídeos sobre Portugal, para eles conhecerem um pouco das várias cidades.» (Entrevista 3, Anexo 7) ; «Eu usei as tecnologias, por exemplo, com três *powerpoints*.» (Entrevista 2, Anexo 6); «(...)mesmo quando projecto, mostro apresentações em *powerpoint* (...).» (Entrevista 4, Anexo 8)

⁶⁸ «(...)estou a dar um curso em *e-learning*, portanto, através da plataforma *moodle*. Mas já fiz recurso às redes sociais (...).» (Entrevista 4, Anexo 8)

⁶⁹ «Também usei um vídeo sobre os membros da família, do *Youtube*, e usei vários vídeos, na última aula, sobre as cidades mais importantes de Portugal. No fundo, foi fazer um roteiro turístico.» (Entrevista 2, Anexo 6)

⁷⁰ «Criei um site no *google sites* e fizemos um jornal.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁷¹ «(...) tenho sempre esses mesmos diapositivos em acetatos, transparências (...).» (Entrevista 4, Anexo 8)

⁷² «(...) Rádio, para audição de música (...).» (Entrevista 3, Anexo 7)

⁷³ «(...) já fiz recurso às redes sociais e, claro, também a outros recursos como o *CD-ROM*.» (Entrevista 4, Anexo 8)

consensual, entre as professoras entrevistadas, os motivos da utilização de tais recursos são díspares e, no caso da alegada motivação dos alunos, é mesmo contraditória, uma vez que a entrevistada 1 revela dúvidas relativamente a tal facto, como comprova a sua afirmação: «Não sei se motiva, tenho algumas dúvidas nesse aspecto, porque há muitos deles que não sabem trabalhar com computador. Motiva-me a mim que eles possam começar a trabalhar com computadores, mas eu acho que não é uma motivação especial para os alunos.» (Entrevista 1, Anexo 5). A opinião de que as TIC não são motivadoras para todos os discentes é partilhada pela entrevistada 4, embora considere que se trata de situações pontuais⁷⁴ e que, na generalidade os recursos tecnológicos «aumentam a sua motivação, porque associam o suporte escrito, áudio e vídeo.» De igual modo, a entrevistada 2 (Anexo 6) considera a tecnologia «mais atractiva» e a entrevistada 3 (Anexo 7) alega que «é um recurso que motiva bastante os alunos, sem dúvida, acabam por ficar com outra motivação, mais atentos, mais despertos.»

Para além da motivação, aquando da indicação dos motivos subjacentes à utilização das TIC, é ainda destacada a sua fácil utilização (Entrevista 3, Anexo 7); os baixos custos económicos, quando comparado, por exemplo com a utilização de material em suporte papel (*idem, ibidem*); a rentabilização do tempo lectivo, pois, «é muito mais rápido, acaba-se por perder menos tempo do que se estivesse a escrever no quadro.» (Entrevista 3, Anexo 7); o seu dinamismo (Entrevista 2, Anexo 6); a possibilidade do docente, de forma mais imediata ter uma maior percepção da aprendizagem dos alunos, ou seja, a facilitação do «feedback avaliativo do professor» (Entrevista 4, Anexo 8); o aproveitamento eficaz dos recursos proporcionados pelas escolas (Entrevista 2, Anexo 6); a promoção do trabalho autónomo e ainda do trabalho cooperativo (Entrevista 4, Anexo 8). A necessidade de actualizar o espaço educativo, adequando-o às exigências da sociedade, torna a utilização das TIC pertinente, no ensino de PLNM, pois, desta forma, os alunos «podem anular-se em termos de sociedade, porque, hoje em dia, é tudo por computador. É ainda de salientar o rápido acesso a diferentes fontes informativas, permitindo «aceder a imenso material» (Entrevista 1, Anexo 5), independentemente do local de trabalho, visto que o aluno pode

⁷⁴ «Mas também, quer dizer, já tive diferentes tipos de recepção. Há alunos que reagem muito bem e até gostam e acham que é uma forma mais moderna de aprender e há outros que preferem, realmente, fazer os exercícios em papel. Portanto, alguns reagem mal e até dizem que parece que estão a perder tempo.» (Entrevista 4, Anexo 8)

«trabalhar em casa, gerir o seu tempo e as suas actividades» (*idem, ibidem*), ou seja, poderá empenhar-se na superação das suas dúvidas, terá a oportunidade de «colmatar dificuldades com trabalho que podem fazer com o computador» (*idem, ibidem*), nomeadamente dificuldades específicas que, graças ao emprego de software informático adequado, são solucionadas.⁷⁵

Com base nas entrevistas 1 e 4, poder-se-á apontar a existência de um certo cepticismo, no que diz respeito ao uso privilegiado do computador. Segundo as docentes, é necessário realizar um emprego diversificado de recursos tecnológicos, a fim de que todas as competências possam ser desenvolvidas e, desta forma, os interesses e os intentos dos aprendentes possam ser salvaguardados. O docente tem, assim, de adoptar uma prática ecléctica, atenta às diferentes necessidades educativas.

«Entrevistada: (...) Há turmas em que realmente pode, «abusar», porque eles realmente, reagem bem a este tipo de novo uso da aprendizagem mas, há outros, que nem tanto. Portanto, digamos que ainda não podemos, radicalmente...

Entrevistadora: Privilegiar o uso das TIC...

Entrevistada: Exacto. Eu, pelo menos, pela minha experiência digo que não. Para já, ainda não.» (Entrevista 4, Anexo 8)

De acordo com a entrevistada 4 (Anexo 8), não há um recurso que potencie as macrocompetências preconizadas pelo QECRL, dado que cada tecnologia está mais adequada ao desenvolvimento de uma determinada competência.⁷⁶ Neste sentido, as docentes revelaram que, o emprego de um determinado recurso está intrinsecamente associado, entre outros aspectos anteriormente mencionados, às competências que se visa incrementar nos aprendentes. Assim sendo, verifica-se que há um uso privilegiado das TIC

⁷⁵ «programas que faziam o registo (...) mas mostra quando sobe o tom, quando desce, todo aquele grafismo», «Há dois anos que ela tinha esse vício e numa semana ultrapassou, porque era simplesmente gráfico.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁷⁶ «Portanto, em princípio, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, as quatro macrocompetências têm de ser desenvolvidas na aula de língua estrangeira, não é? Mas, na prática, isso não é tanto assim, porque depende do recurso que o professor utilizar.» (Entrevista 4, Anexo 8)

na promoção da competência de escrita⁷⁷, na competência intercultural,⁷⁸ na competência linguística⁷⁹ e ainda, na responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem e pelo trabalho desenvolvido com os colegas.⁸⁰

A competência de comunicação oral, acaba, desta forma, por ser preterida, conforme destacaram as entrevistadas 1 e 4 (Anexos 5 e 8), embora na entrevista 1, haja a ressalva de uma certa dúvida em relação a tal questão. Não obstante o facto de considerar que as TIC privilegiam o desenvolvimento da comunicação escrita, a entrevistada 1 destaca o facto de vários estudos relacionados com a utilização do chat e do fórum apontarem melhorias significativas na comunicação oral dos alunos.⁸¹ De facto, o aluno de PLNM ao contactar com as TIC, por exemplo, através do correio electrónico, da utilização do processador de texto, da partilha de experiências e opiniões em chats e fóruns, acaba por ter uma maior percepção da língua, em termos escritos que acabam impreterivelmente, por ter reflexos na sua forma de compreender, expressar-se e interagir com os que o rodeiam, ou seja, acaba, inevitavelmente, por influenciar a sua comunicação oral. Além disso, existem instrumentos que permitem uma comunicação oral sincrónica, por exemplo o programa *Skype*, a utilização de webcam e de microfone, conforme destacou a entrevistada 1, ao afirmar que há «(...) investigações sobre o que pode ser feito directa e indirectamente para promover a produção oral, por exemplo sobre o *skype*, os *chats*, o uso de *webcam* e microfone.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁷⁷«Mas, realmente, é tudo escrito.» (Entrevista 4, Anexo 8); «(...)se calhar o mais óbvio é que promova competências de escrita (...).» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁷⁸«Normalmente é para transmitir cultura, a base é essa.» (Entrevista 2, Anexo 6); «Depois de haver um diálogo intercultural entre eles, portanto, também, de os pôr alerta para o que se passa, à volta deles, em Portugal, no Mundo, uma actualização.» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁷⁹«Entrevistadora: No uso das TIC, quais as competências que procurou desenvolver, quando as utilizou? Concentrou-se no desenvolvimento de alguma competência específica?/Entrevistada: Competência linguística.» (Entrevista 3, Anexo 7)

⁸⁰«(...)o jornal que nós fazíamos era uma actividade com o objectivo de promover a escrita e promover uma responsabilização, porque eles tinham prazos (...).» (Entrevista 1, Anexo 5)

⁸¹«Eu parti para o doutoramento com a ideia de que a componente oral não era possível ser desenvolvida com as novas tecnologias. Comecei a ler, a investigar e comecei a ver uma série de coisas direccionadas para o oral.» (Entrevista 1, Anexo 5)

2.3. Limitações do Estudo

À semelhança de todo o trabalho de carácter investigativo, o presente estudo também evidencia algumas limitações.

Uma das condicionantes diz respeito ao facto de o campo de investigação circunscrever-se aos docentes que frequentaram o curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira e que se encontravam a leccionar Português a estrangeiros, na FLUP. Deste modo, o campo investigativo afigurou-se reduzido, sendo ainda de ressaltar a carência de docentes disponíveis para a realização de entrevistas. Apenas quatro professores aceitaram colaborar na presente investigação, motivo pelo qual se encontra condicionada a sua representatividade alargada.

Um outro factor limitativo foi a escassez de estudos relacionados directamente com a utilização das TIC no incremento da comunicação oral dos aprendentes de uma LE/L2 (Língua Estrangeira/Língua Segunda) na medida em que grande parte das investigações prende-se com a competência escrita.

Não obstante as limitações supramencionadas, o estudo apresentado permite evidenciar o trabalho investigativo e reflexivo que foi levado a cabo durante a realização do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, bem como apresentar a acção pedagógica implementada no âmbito do mesmo. É ainda de salientar que o trabalho apresentado não é um fim em si mesmo, mas um singelo contributo em prol da difusão de ideias e da assumpção da utilização das TIC no ensino de PLNM, particularmente no desenvolvimento da comunicação oral.

Capítulo III – Propostas Pedagógico-Didáticas

«When developing classroom materials we should also, of course, consider principles of language teaching. My main principle is that: The teaching should meet the needs and wants of the learners.

From this my most important materials development principle is that: Materials need to be written in such a way that the teacher can make use of them as a resource and not have to follow them as a script. »

(Tomlinson, 2009: 54)

3.1. DVD A falar é que nós nos entendemos

No entendimento de Lomas, Osoro e Tusón (1997:95),

«el buen êxito de un programa basado en un enfoque comunicativo es la necesidad de implicar activamente a los alumnos en las tareas de aprendizaje, de modo que se creen verdaderas situaciones de comunicación»

Neste sentido, aquando da planificação de uma unidade didáctica o docente deverá ter como principal preocupação, não a transmissão de conteúdos programáticos, ou seja, o cumprimento de um programa, mas a adequação do mesmo às idiossincrasias dos aprendentes com que se depara. O professor deverá atentar nos interesses e nas necessidades dos alunos, proporcionando-lhes actividades que os motivem e, por conseguinte, que conduzam ao seu envolvimento e empenho na aprendizagem.⁸² De facto, como constatou Littlewood (1981: 17)

«The learners' ultimate objective is to take part in communication with others. Their motivation to learn is more likely to be sustained if they can see how their classroom learning is related to this objective and helps them to achieve it with increasing success. »

Desta forma, foi com base nas especificidades dos alunos⁸³ de PLNM nível A1.2, do curso de Português para Estrangeiros, realizado na Faculdade de Letras do Porto, durante o ano lectivo 2009/2010, que foram implementadas as actividades que, em seguida, serão apresentadas: no tema *Descontrair: Os tempos livres*, foi realizada a proposta II, *Ida ao cinema*; a nível do tema *Viver: A Rotina Diária*, foi implementada a proposta III, *As Horas*; a proposta IV, *A rotina do Luís*; a proposta V, *O dia da Fátima* e ainda, a proposta

⁸²«o professor, nas interações verbais que cria em sala de aula, tem vontade de adaptar o discurso às capacidades do interlocutor, no sentido não só de facilitar a comunicação, mas também de proporcionar uma situação favorável para a sua aquisição.» (Miranda, 1996, apud Andrade, 1997: 121/122)

⁸³ Os alunos inseriam-se numa faixa etária jovem (por volta dos 20-30 anos), tinham proveniências diversificadas, como, por exemplo, Jordânia, México, Itália, Espanha e Moldávia, e estavam em Portugal ora para exercer uma profissão ora para dar continuidade aos seus estudos. Na generalidade, eram participativos, interessados e revelavam-se empenhados no cumprimento das tarefas propostas.

VI, *Calendário pessoal*. No que concerne à temática *Sentir: Viagens por Portugal*, foram empreendidas, em contexto sala de aula, as propostas I, II, III e IV, respectivamente intituladas *Caminhos de Portugal*, *O intra-rail*, *Sentir Portugal* e *Fazer as malas*. Quanto ao tema *Conhecer: Santos Populares*, foram levadas a cabo as propostas I, II e IV, denominadas *Santos Populares*, *Aonde vamos no Santo António?* e *Santo António, São João ou São Pedro?*, respectivamente. Por fim, a temática *Olhar: Emigração e Imigração*, da qual foram realizadas as propostas I, II, III e IV, respectivamente designadas *Vida de um emigrante português*, *Cantar de Emigração*, *Ser emigrante* e *Portugal e o Mundo*.

Como o objecto de estudo da presente investigação diz respeito ao desenvolvimento da comunicação oral com recurso às TIC, as actividades que serão expostas estão circunscritas ao domínio oral, quer na vertente de compreensão quer na de produção. Nas aulas de PLNM, as tarefas foram desempenhadas pelos aprendentes em blocos de 120 minutos e assumiram um carácter mais contextualizado, ou seja, foram sempre articuladas com outras actividades, na medida em que se visou o desenvolvimento integrado de várias competências, como, por exemplo, a competência de leitura, de escrita e intercultural. É ainda de ressaltar que embora a maior parte das actividades apresentadas tenha sido realizada, durante a realização do estágio pedagógico relativo ao mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, há actividades que não foram concretizadas, embora se considere relevante a sua implementação. Além disso, algumas das actividades que serão expostas sofreram adaptações, com vista a serem integradas no DVD *A falar é que nós nos entendemos*,⁸⁴ que acompanha o presente estudo.

O DVD *A falar é que nós nos entendemos* foi concebido, de modo a corroborar a ideia de que as TIC podem ser integradas em contexto sala de aula, no ensino de PLNM, com vista ao incremento de competências do domínio oral. Segue-se ainda o pressuposto de que

«o professor terá de ser o “tecnopedagogo” sabendo ensinar e ajudar a aprender através destes meios técnicos e, como homem do seu tempo e profissional adaptado e

⁸⁴ Ao atribuir ao DVD o título *A falar é que nós nos entendemos* visou-se privilegiar a comunicação oral na sua significação mais ampla, ou seja, a nível da expressão («A falar») e a nível da compreensão («nós nos entendemos»). Assim, estão presentes os quatro saberes que se procurou desenvolver, aquando da produção e, posteriormente da implementação, das diferentes actividades: o *falar* e o *interagir* oralmente e ainda, o *ouvir* e o *ver*.

actualizado, confeccionar os software específicos da sua área e docência.» (Barroca, 1996: 86)

A concepção do DVD afigura-se como uma mais-valia tanto pelas actividades que encerra, concebidas através do recurso a suporte informático, nomeadamente aos programas *Powerpoint*, *Moviemaker*, *ConvertXtoDvd3* e *CD/DVD Label Maker*, como pelas suas potencialidades em contexto pedagógico.

No seu estudo intitulado *O Vídeo na aula de Língua Estrangeira*, Diana Sousa (2009:24) procurou demonstrar a importância do vídeo no ensino de línguas estrangeiras, tirando ilações que poderão ser aplicadas, na presente investigação, ao uso do DVD *A Falar é que nós nos entendemos*, no ensino de PLNM. Na perspectiva da autora,

«retida a atenção dos alunos pelo ecrã, o objectivo de os levar a comunicar voluntária e espontaneamente torna-se um fim viável. De facto, a sua versatilidade e o seu valor motivacional tornam o vídeo um bom catalisador da produção linguística e do desenvolvimento da competência da oralidade, pois convoca a proposição de tópicos de relevância capaz de estimular os alunos a comprometerem-se num visionamento activo.»

O DVD *A Falar é que nós nos entendemos*, ao reunir registos em suporte áudio e vídeo, associados a situações do quotidiano e adequados às necessidades e interesses dos alunos, acaba por predispor os aprendentes à realização de trocas comunicativas, que conduzem ao desenvolvimento de competências a nível oral. A conjugação de recursos audiovisuais e informáticos viabiliza uma boa aprendizagem de PLNM, pois

«só há uma boa aprendizagem se houver uma boa percepção e esta só tem lugar se estimularmos devidamente os órgãos dos sentidos que estão na base da percepção, ou seja, a audição e a visão.» (Moderno, 1992, apud Silva, s/d:314)

O emprego do DVD *A falar é que nós nos entendemos* evidenciou-se ainda produtivo, pelo facto de permitir ao docente a utilização de um recurso bastante próximo dos aprendentes, visto que é vulgarmente utilizado nas sociedades actuais. Além disso, o professor tem grande flexibilidade a nível de utilização, uma vez que, a qualquer momento, poderá parar, avançar ou até retroceder o DVD, gerindo o tempo e confrontando os discentes com os conteúdos abordados, da forma que considerar mais produtiva. Poderá ainda desenvolver apenas as actividades que, no seu entendimento, forem mais adequadas, pois as unidades temáticas e até as tarefas nelas contidas são estanques e poderão

facilmente ser articuladas com outras tarefas. É ainda se salientar que o DVD mencionado adequa-se com alguma facilidade a diferentes espaços escolares, uma vez que poderá ser utilizado ora mediante o recurso ao computador e ao data-show ora através do uso da televisão e do leitor de DVD.

A promoção da competência comunicativa dos aprendentes de PLNM, nomeadamente a nível oral, está concomitantemente associada à realização de actividades que possibilitem ao aluno a oportunidade de compreender enunciados e de reagir em função dos mesmos, fazendo comentários, formulando hipóteses, retirando ilações. Efectivamente,

«A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias *actividades linguísticas*, incluindo a *recepção*, a *produção*, a *interacção* ou a *mediação* (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas.» (QECRL, 2001:35)

Neste sentido, na constituição do DVD atendeu-se à integração de cinco temáticas ⁸⁵ – *Tempos Livres, Rotina Diária, Viagens por Portugal; Santos Populares e Emigração e Imigração* -, no âmbito das quais foram produzidas várias actividades ⁸⁶ que possibilitam a fluência oral em situações comunicativas, como, por exemplo, a identificação e explicitação das mensagens principais de textos em suporte áudio e vídeo ⁸⁷ a formulação de respostas a questões colocadas oralmente, sobre textos escutados; a partilha de

⁸⁵ As temáticas apresentadas decorrem dos conteúdos programáticos do nível A1.2, do curso de Português para Estrangeiro, ministrado na Faculdade de Letras, durante o ano lectivo 2009/2010.

⁸⁶ As actividades surgem acompanhadas de uma música de fundo, que funciona como um mecanismo de predisposição para a realização da actividade.

⁸⁷ É determinante confrontar os alunos não só com a recepção de discursos em contexto imediato, ou seja, numa situação de presença comunicativa, mas também prepará-los para os discursos que a eles chegaram sob a forma de comunicação assíncrona, nomeadamente as informações provenientes dos meios de comunicação. Como salientou Littlewood (1981:65), «It is not only that they must understand what is said to them during face-to-face interaction. There is also a vast range of situations where they will be the silent receivers of messages directed at them, from radio, television, announcements and a multitude of other sources.»

experiências e ideias relativas a situações do quotidiano; a realização de simulações; a descrição de imagens.

Todas as actividades contidas no DVD *A falar é que nós nos entendemos* estão acompanhadas de uma planificação, onde constam os conteúdos inseridos na unidade temática; a duração aproximada, da realização das actividades e os recursos que são utilizados. Seguidamente, são explicitadas as competências a desenvolver nos quatro domínios associados à comunicação oral: ver, ouvir, falar e interagir.⁸⁸ Por fim, surgem os *Percurso de aprendizagem*, nos quais, passo a passo são sucintamente apresentadas as actividades, desde a fase de iniciação, identificada como *Vamos lá iniciar!*, na qual são apenas mencionadas as actividades a desenvolver; seguindo-se o momento *Vamos lá Praticar!*, que apresenta, de forma mais desenvolvida as tarefas e, finalmente, a fase avaliativa, intitulada *Vamos lá Avaliar!*, que corresponde ao momento em que o aluno reflecte sobre as actividades que realizou e analisa o seu processo de aprendizagem,⁸⁹ respondendo às questões: *O que aprendi?; O que preciso aprofundar?; O que mais me agradou?; O que menos gostei?* Tal momento é relevante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos, no exercício das suas tarefas,

«esperan que se valoren sus esfuerzos, se constaten sus adelantos y se expliquen y den pautas de superación para sus errores o carencias, permitiéndoseles la propia autoevaluación y coevaluación.» (Reyzábal, 1993: 158)

As actividades apresentadas para uma possível abordagem didáctica atendem ao desenvolvimento da comunicação oral e ao papel activo do aprendente de PLNM, que se

⁸⁸ Os objectivos estabelecidos de acordo com as competências foram estipulados de acordo com as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário (2008: 17-18), atentando nos níveis de iniciação A1.2 e A2, bem como o Quadro Comum de Referência para as Línguas (2001).

⁸⁹ É de ressaltar a importância das experiências metacognitivas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Apontadas por Couceiro (1994:5) como «impressões, sentimentos ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após um empreendimento cognitivo. (...) A sua principal função será a de informar o sujeito sobre o ponto em que se encontra na actividade, as suas dificuldades, o tipo de progresso que já fez ou que tem hipótese de fazer, desempenhando, assim, um papel importante na condução da vida intelectual.»

pretende motivado e empenhado na sua aprendizagem. O docente desempenha o papel de orientador da aprendizagem, atento às particularidades dos seus alunos e interventivo apenas quando for, efectivamente, necessário.⁹⁰ Trata-se de uma orientação pedagógico-didáctica alicerçada

«fortemente no trabalho centrado no aluno, na procura de diferentes estratégias e de diferentes padrões de interacção e numa diversidade de actividades que possibilite a autonomia, a produtividade e motive o discente na sua aprendizagem». (Pinto & Miranda, 2006:9)

Conforme a própria designação indicia, as propostas pedagógicas que em seguida se apresentam são meras possibilidades de abordagem didáctica, sendo da responsabilidade do professor a reflexão sobre a sua pertinência e a análise da sua adequação às especificidades dos seus aprendentes.

3.1.1. *Descontrair: Os Tempos Livres* (Anexo 9)

Proposta I – *No Ginásio* (Anexo 10)

Objectivos:

- Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais com vários interlocutores;
- Focalizar a atenção na identificação de diferentes passatempos;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

Conforme destacou Emília Amor (1993: 72),

«Uma forma particularmente enriquecedora de promover a recepção oral é constituída pelas actividades de «escuta activa», pressupondo uma informação

⁹⁰ De acordo com Littlewood (1981: 19) «unnecessary intervention on the teacher's part may prevent the learners from becoming genuinely involved in the activity and thus hinder the development of their communicative skills. However, this does not mean that once an activity is in progress, the teacher should become a passive observer. His function becomes less dominant than before, but no less important.»

prévia que permite focalizar a audição por meio de instrumentos e categorias de recolha e de análise de dados (listas de verificação, grades, escalas, etc.), relacionados com determinados temas e objectivos de estudo e reflexão. [Trata-se de] «um esforço de audição atenta, centrada na detecção e compreensão dos aspectos globais e parcelares da mensagem, por vezes seguida de comportamentos de produção/reformulação verbal, articulados com os discursos/situações anteriores.»

Assim sendo, a primeira actividade da unidade *Tempos Livres* é um exercício de escuta activa sobre o texto *No Ginásio* e tem como abordagem central a identificação do tema principal do texto e ainda a detecção dos diferentes desportos praticados pelos vários intervenientes⁹¹. Neste sentido, os alunos são confrontados com quatro personagens, o Marco, a Cláudia, o Lucas e a Maria, que estão a ser entrevistados para o jornal escolar, tendo assim, de mencionar os diversos desportos que gostam de praticar e ainda os que menos gostam de realizar. A compreensão do texto gravado em registo áudio é posteriormente averiguada, na medida em que com base nos elementos que recolheram durante a audição do texto e numa imagem com diferentes desportos associados a cada personagem do texto, os alunos mencionam quais os desportos praticados por cada personagem.

Proposta II – *Caça ao Passatempo*

Objectivos:

- Reconhecer diferentes passatempos;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

Ciente de que «O uso da língua como jogo desempenha frequentemente um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua» (QERCL, 2001: 88) e numa

⁹¹ Como o texto é extenso, sugere-se a associação da actividade de audição da gravação a uma nova audição, que poderá, por exemplo, ser levada a cabo através da leitura feita em voz alta pelo professor.

tentativa de conduzir à sistematização de alguns desportos, desenvolveu-se a actividade lúdico-didáctica, designada *Caça ao Passatempo*. A actividade tem início com a divisão da turma em dois grupos, de modo a que os alunos, de forma saudável, possam competir entre si, testando os seus conhecimentos acerca de diferentes práticas de tempos livres. Pretende-se assim, suscitar uma motivação adicional aos aprendentes, na medida em que,

«É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendente estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca *pode* também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).» (QECRL, 2001: 222/223)

Inicialmente, os alunos realizam a leitura⁹² da definição de um desporto e tentam adivinhá-lo, porém, caso não consigam fazê-lo, ser-lhes-á concedida mais uma ajuda, que é o reconhecimento do passatempo através de uma imagem. À medida que vão identificando os passatempos as equipas vão ganhando pontos, sendo-lhes atribuídos dois pontos pela identificação da actividade através da definição e, apenas um ponto pelo reconhecimento através da imagem. No final, a equipa vencedora será a que tiver obtido maior número de pontos.

Com a realização desta tarefa, os aprendentes têm a oportunidade de praticar a leitura em voz alta, aperfeiçoando a sua articulação e pronúncia e, ainda, de estreitar relações, desenvolvendo o espírito de equipa e de entreajuda, significativo no processo educativo.

⁹² Como a unidade didáctica a propósito dos tempos livres foi ministrada num momento ainda incipiente do curso de português para estrangeiros, algumas actividades de compreensão oral estavam articuladas com alguns elementos em suporte escrito, com vista a facilitar o entendimento textual.

Proposta III - Ida ao Cinema (Anexo 11)

Objectivos:

- Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais com vários interlocutores;
- Explicitar o sentido de unidades textuais escutadas;
- Retirar informação de um folheto informativo;
- Formular respostas a questões colocadas oralmente;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

Como os tempos livres não estão ligados apenas a actividades desportivas, é apresentada aos discentes a audição de um novo texto, desta vez intitulado *Ida ao Cinema*. A gravação do texto é acompanhada de uma imagem relativa a um conjunto de filmes em exibição, de modo a que, associando as informações escutadas às informações veiculadas através do folheto informativo, os aprendentes sejam capazes de identificar o filme que quatro amigas irão ver. Desta forma, após a audição do texto, os discentes explicitam o conteúdo ouvido, fazem uma breve contextualização da situação vivida no texto e formulam respostas a questões colocadas oralmente, como por exemplo, *Quem é que a Ana convidou para jantar?; Onde é que as três amigas decidem ir?; Qual o filme que vão ver?; A que horas começa o filme?; Por que é que vão telefonar?.*

Na realização do estágio pedagógico relativo ao mestrado em Português Língua Segunda /Língua Estrangeira, aquando do estudo da temática *Tempos Livres*, foi realizada a presente proposta. Inicialmente perguntou-se aos discentes as actividades que, vulgarmente, costumavam realizar durante os seus tempos livres, foi-lhes concedido algum vocabulário acerca da temática em estudo e, servindo-se dos conhecimentos lexicais adquiridos, os alunos reconheceram um conjunto de passatempos, presentes em imagens. Continuamente, os discentes escutaram o texto *Ida ao Cinema* (Anexo 11) e, em seguida, com base nas informações percebidas, efectuou-se a identificação da situação comunicativa, ou seja, os alunos, entre outros aspectos, indicaram as personagens intervenientes no diálogo; reconheceram o momento em que se encontravam reunidas; apontaram a actividade de tempo livre que as personagens intervenientes no texto,

pretenderam realizar. Posteriormente, o texto em estudo foi entregue aos alunos e, após a leitura em voz alta, efectuada pela professora, foram feitos alguns esclarecimentos a nível lexical e os alunos, por fim, responderam, por escrito, a algumas questões e redigiram um texto breve a propósito dos seus tempos livres.

Proposta IV – *Gostos e Preferências*

Objectivos:

- Emitir opinião sobre práticas associadas aos tempos livres;
- Partilhar informações sobre interesses e experiências pessoais;
- Utilizar fórmulas de expressão de gosto e preferência;
- Interagir, oralmente, através da colocação de questões e da formulação de respostas;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Em contexto pedagógico, são particularmente relevantes os momentos em que os alunos têm a possibilidade de partilhar informações e de relatar vivências sobre acontecimentos de interesse geral, assim como pessoal. Além disso, a criação destas oportunidades de partilha, consciencializa os alunos para a proficuidade da aprendizagem da língua quotidianamente utilizada para comunicar., sendo portanto, um factor de motivação para a aprendizagem. De facto, os aprendentes sentem-se mais valorizados e criam-se situações de empatia favoráveis à aprendizagem.

Assim, utilizando expressões direccionadas para a manifestação de gostos e preferências, como *Adoro, Gosto muito de...; Aprecio; Interesso-me por...; Prefiro* ou então, *Detesto; Não gosto de...; Gosto pouco de...; Não suporto; Odeio*, pretende-se que, com a presente actividade os alunos formulem frases sobre si próprios, atendendo às questões «O que é que tu fazes nos teus tempos livres?» e «Quais são os teus passatempos preferidos?» e ainda, que coloquem tais questões aos colegas, promovendo-se, deste modo, um a interacção produtiva tanto a nível do desenvolvimento da oralidade como do incremento das relações interpessoais.

Proposta V – *Tempo Livre*

Objectivos:

- Identificar expressões idiomáticas;
- Deduzir o sentido de diferentes expressões;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

A expressão *tempo* surge, recorrentemente, integrada em expressões idiomáticas, gerando grandes dificuldades aos alunos de PLNM. Assim, com o visionamento de um breve vídeo sobre a presença do conceito *tempo* em expressões idiomáticas, pretende-se que os discentes clarifiquem o sentido de enunciações como *Dar um Tempo; Tempo é dinheiro; Correndo contra o tempo; Mulher do tempo* e ainda *Matar o tempo*.

A realização do presente exercício sobre as expressões idiomáticas advoga o desenvolvimento de actividades assentes na competência escrita, de modo a que os contextos em que as expressões são empregues funcionem como facilitadores da compreensão do sentido. Aliás, como referiu Polónia (2009:65-66),

«sempre que o aluno não consegue entender a EI só por um contexto torna-se necessário que o professor utilize a paráfrase que acaba por ser a “expansão definicional” (Figueiredo, 2001:195) do sentido da EI. No caso de se ter de recorrer à paráfrase é importante que esta seja a mais próxima possível do sentido implicado do contexto. Desta forma, sempre que necessário deve utilizar-se vários contextos e jogos de correspondência inferenciais promovendo, assim, uma compreensão mais rápida e eficaz do significado das EIs.»

3.1.2. Viver: A Rotina Diária (Anexo 12)

Proposta I - *O Dia-a-Dia do Sr. Artur* (Anexo 13)

Objectivos:

- Identificar actividades da vida quotidiana;
- Adquirir palavras-chave relativas à rotina diária;
- Estabelecer uma associação entre a pronúncia e a grafia do léxico;
- Relatar oralmente, de forma breve e simplificada, práticas da rotina diária;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Através da visualização da apresentação *O dia-a-dia do Sr. Artur*, os alunos associando imagem ao registo sonoro, identificam as várias actividades diárias realizadas pelo protagonista da acção ao longo do dia. Seguidamente, com vista ao desenvolvimento da fluência oral, os alunos realizam um breve relato oral, mencionando as diferentes acções do Sr. Artur. Por fim, e como forma de consolidação do léxico apreendido, os alunos tomam nota do vocabulário relacionado com o tema, nomeadamente expressões como, *Acordar, Levantar-se, Fazer a higiene pessoal*. Tais expressões deverão ser registadas pelos aprendentes, a fim de serem facilmente recuperadas, durante a apresentação oral da sua rotina diária. Assim, os discentes desenvolvem a sua fluência oral e reflectem sobre as suas acções diárias, pelo que o relato oral se afigura como uma actividade produtiva, conforme procurou salientar Reyzábal (1993: 147)

«En cuanto a las narraciones realistas, el relato autobiográfico resulta muy enriquecedor, pues ayuda a entender los propios pensamientos, sentimientos, conductas, etc.; en definitiva, a autoconocerse y regularse.»

Proposta II - *Em Casa da Mariana* (Anexo 14)

Objectivos:

- Identificar actividades da vida quotidiana;
- Detectar as ideias principais do texto ouvido;
- Estabelecer associação entre os elementos escutados e visualizados;

A rotina diária está concomitantemente ligada à realização de um conjunto de tarefas domésticas que podem, assim, ser recuperadas pelo docente durante o estudo das actividades quotidianas. Desta forma, os alunos, mediante a audição do texto *Em casa da Mariana* e a visualização de imagens relativas ao mesmo, realizam um exercício de escuta activa, a fim de identificarem as diferentes personagens envolvidas, detectarem as tarefas que elas estão a realizar e, conseqüentemente, associarem o número da imagem que estão a observar à acção praticada. Procura-se, deste modo, desenvolver um processo de associação mental entre o que é visto e o que é ouvido, promovendo-se a compreensão oral.

Proposta III – *As Horas*

Objectivos:

- Interagir oralmente, através da colocação de questões e da formulação de respostas;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Associada à rotina diária está o cumprimento de horários, pelo que se torna pertinente o estudo das horas. Assim, durante a prática pedagógica atinente ao estágio, foi realizada a presente actividade. Esta consistiu, num primeiro momento, na apresentação aos alunos das diferentes formas de perguntar as horas, consoante se trate de uma situação comunicativa de carácter formal - *Não se importa de me dizer as horas, por favor?*; *Desculpe, pode dizer-me as horas, por favor?* - ou informal - *Que horas são?*-. Seguidamente, solicitou-se aos aprendentes que, a partir de imagens expostas, interrogassem os colegas acerca das horas e avaliassem a correcção das respostas dadas.

Proposta IV – A Rotina do Luís

Objectivos:

- Relatar práticas da rotina diária, oralmente, de forma breve e simplificada, a partir de informações visuais.
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Como já adquiriu elementos lexicais acerca da rotina diária, reviu as tarefas domésticas e exercitou as horas, o aprendente de PLNM, à partida, será capaz de, colocando em prática os conhecimentos adquiridos, realizar, oralmente e em conjunto com os restantes colegas, a rotina diária de uma personagem. Para tal terá apenas de socorrer-se dos seus conhecimentos e basear-se em imagens que contêm, simultaneamente as horas e a realização de tarefas diárias.

Em contexto sala de aula, a realização da presente actividade foi precedida de uma actividade de escrita. De facto, primeiramente foi concedida aos alunos uma fotocópia com imagens da rotina diária da personagem Luís, as quais estavam acompanhadas de uma indicação relativa às horas e de expressões como «Levantar-se»; «Tomar banho»; «Vestir-se»; «Tomar o pequeno-almoço»; «Ir para a escola»; «Voltar a casa»; «Estudar e Fazer os trabalhos de casa»; «Jantar»; «Ver televisão»; «Ir para a cama». Seguidamente os alunos redigiram o dia-a-dia do Luís e, no fim, expuseram, oralmente e em conjunto, a rotina diária da personagem.

Proposta V - O Dia da Fátima (Anexo 15)

Objectivos:

- Detectar as ideias principais do texto ouvido;
- Estabelecer associação entre os elementos escutados e visualizados;
- Preencher, oralmente, uma agenda.
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Atentando nas horas e nas actividades que as pessoas diariamente realizam, é apresentada aos discentes uma agenda que se encontra incompleta, dado que ora apenas constam as horas ora surge apenas a indicação de uma tarefa. Com efeito, através de um exercício de escuta activa os alunos ouvem o texto *O Dia da Fátima* e, oralmente, indicam tanto as actividades como os horários que faltam no texto.

Com a realização da presente proposta pedagógico-didáctica, os aprendentes de PLNM têm a oportunidade de exercitar a sua compreensão oral, mobilizando conhecimentos linguísticos e conhecimentos não linguísticos, decorrentes do seu conhecimento do mundo, como destacou Littlewood (1981: 67)

«The nature of listening comprehension means that the learner should be encouraged to engage in an active process of listening for meanings, using not only the linguistic cues but also his nonlinguistic knowledge. »

A presente proposta pedagógico-didáctica foi implementada durante o estágio pedagógico e envolveu ainda algumas actividades de escrita. Efectivamente, após o exercício de escuta activa, o texto foi entregue aos aprendentes, com vista à resolução de um questionário e ao estudo da preposições de movimento, uma vez que o texto foi produzido pela professora atentando em tal conteúdo gramatical e na sua interligação à temática em estudo.

Proposta VI – *Calendário Pessoal*

Objectivos:

- Aplicar conhecimentos sobre as horas e as actividades diárias;
- Formular respostas e colocar questões, por via oral;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

O recurso à interacção oral, no ensino de PLNM, afigura-se pertinente não só pelo desenvolvimento da fluência oral mas também pela promoção de relações interpessoais e ainda, porque, segundo Reyzábal (1993: 158), «es que mediante ella el escolar desarrolla las

actitudes y técnicas que le permiten controlar su propia participación en las conversaciones (regulación de conductas)». Paulatinamente, o aprendiz vai tomando consciência dos aspectos inerentes às trocas comunicativas e, por conseguinte, vai analisando o seu processo evolutivo, visto que, de forma imediata, constata se já desenvolveu ou não determinadas competências.

Neste sentido, são significativos os momentos em que são implementadas actividades de interacção oral, pelo que, se destaca a realização do *Calendário Pessoal*. Trata-se de uma tarefa em que os alunos, através da observação de um calendário, onde estão assinalados horários e acontecimentos, interrogam-se uns aos outros acerca das tarefas que irão cumprir ao longo de um mês.

No ensino de Português aos alunos do nível A1.2, na FLUP, a presente actividade concentrou-se numa personagem. Assim, os aprendentes observaram o *Calendário Pessoal da Catarina* e, primeiro oralmente, depois por escrito, responderam a questões como «Quando é a conferência sobre a vida quotidiano dos portugueses?»; «A que horas é o concerto da banda do Tiago?»; «O que é que a Catarina vai fazer no dia onze?»; « Quando é a consulta no dentista?»; « A Catarina não vai pagar o aluguer da casa?».

3.1.3. Sentir: Viagens por Portugal (Anexo 16)

Proposta I – Caminhos de Portugal (Anexo 17)

Objectivos:

- Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais com vários interlocutores;
- Identificar cidades portuguesas e seus pontos atractivos.
- Formular respostas a questões colocadas oralmente;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

A temática das viagens por Portugal é propícia ao desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, de modo a promover no aprendiz de PLNM

«o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.» (QECRL, 2001: 73)

Neste sentido, propõe-se que seja concedida aos alunos a audição do texto *Caminhos de Portugal*, a qual deverá ser precedida de um breve enquadramento situacional e da apresentação das cidades que as personagens do texto, através da realização de um *intra-rail*, se propõe visitar. Por outras palavras, o professor antes da audição do texto entrega aos alunos uma ficha formativa, na qual constam duas colunas: de um lado as cidades que irão ser visitadas pelas personagens do texto e, do outro lado, os vários locais turísticos de cada cidade. Assim, os aprendentes durante a audição do texto, deverão colocar, junto à cidade o número de ordem pela qual será visitada e, junto dos locais turísticos o número que fora atribuído à cidade. (Por exemplo, Porto 1: Torre dos Clérigos 1, Serra do Pilar 1...). Após a audição do texto, os alunos, com a ajuda da apresentação criada em *powerpoint*, vão, gradualmente, fazendo o percurso mencionado no enunciado e vão tomando conhecimento dos locais mais relevantes em cada cidade.

Foi com vista a proporcionar aos discentes um conhecimento mais aprofundado da localização das principais cidades portuguesas, bem como dos seus locais turísticos mais relevantes, que a professora, durante o seu estágio pedagógico, realizou a actividade exposta. O texto, associado à apresentação em *powerpoint* surtiu grande interesse nos discentes que, se revelaram motivados e, recorrentemente, foram tirando notas dos locais e colocando questões acerca dos mesmos. Concluída a actividade de compreensão oral, que possibilitou também momentos de expressão oral, foi entregue aos alunos uma fotocópia do texto em estudo, a fim de proceder a uma análise textual mais profunda, que contou com a resolução escrita de um questionário e de exercícios relacionados com o vocabulário.

Proposta II – O Intra-Rail (Anexo 18)

Objectivos:

- Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais;
- Avaliar a veracidade ou a falsidade de afirmações.

A actividade apresentada foi realizada na sequência da análise do enunciado *Caminhos de Portugal*, pelo que foi, igualmente, implementada durante o estágio pedagógico.

Como o texto expunha a organização de um *intra-rail* e havia um conjunto de informações que se pretendia apurar, como, por exemplo, os preços e as condições da estadia, uma das personagens do texto procurou obter alguns dados. Estes foram detectados pelos alunos, através da audição da gravação *O Intra-Rail*, que foi apresentada juntamente com um conjunto de afirmações acerca da gravação. Coube assim aos discentes, avaliar, de forma sustentada, a veracidade ou falsidade das frases, justificando de acordo com o texto ouvido.

Proposta III - Sentir Portugal

- Pesquisar em Língua Portuguesa, mediante a utilização da *internet*;
- Aprofundar conhecimentos sobre cidades portuguesas;
- Planear uma viagem;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.
- Desenvolver relações interpessoais.

À semelhança da proposta anterior, a actividade que agora se expõe foi realizada aquando do estudo do texto *Caminhos de Portugal*, com os alunos do nível A1.2, que se encontravam, durante o ano lectivo de 2009/2010, a aprender Português na FLUP.

Interligando as várias actividades, propôs-se que, com base nas cidades e nos locais turísticos expostos durante a análise do texto *Caminhos de Portugal*, os alunos, em trabalho de pares, chegassem a um consenso em relação à escolha de uma cidade

portuguesa para visitarem e que fundamentassem a sua opção⁹³. Continuamente, os alunos deviam procurar informações acerca da cidade escolhida, socorrendo-se da internet, e, posteriormente, deviam elaborar um plano de viagem de acordo com um pequeno guião:

Quando vão?

Para onde vão?

Qual o meio de transporte que vão utilizar?

O que é que vão visitar?

Onde vão dormir?

O que é que vão levar na mala?

Quando é que voltam para casa?

Concluído o plano, os alunos faziam uma pequena exposição oral⁹⁴ aos colegas, mencionando a viagem que pretendiam realizar.

Após a exposição oral, os alunos que escutaram a apresentação foram confrontados com as questões inicialmente apresentadas no guião. Desta forma, pretende-se avaliar se os alunos que realizaram a exposição cumpriram todos os passos indicados e, por outro lado, averiguar se os colegas que estavam a ouvir compreenderam os discursos produzidos pelos colegas.

Proposta IV - Fazer as Malas

- Aplicar o léxico relativo às viagens, aos tempos livres e ao vestuário;
- Utilizar expressões de concordância e discordância;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

⁹³ «learners must not only analyse information, but also argue, justify and persuade, in order to reach a common decision» (Littlewood, 1981: 38)

⁹⁴ «La exposición puede producirse de manera improvisada, pero, en general, obedece a una planificación previa. Trabajada sistemáticamente, favorece el estudio y la investigación, desarrolla destrezas para consultar fuentes, tomar notas, preparar esquemas, desarrollar la capacidad crítica y reflexiva, aumentar la comprensión lectora o de textos orales para interpretar cuestiones, retener datos, organizar los temas...» (Reyzábal, 1993: 164)

Como o tema em estudo era as viagens e toda a partida à descoberta ou à desconstracção pressupõe que se façam as malas, durante o estudo da temática *Viagens por Portugal*, foi proposta aos alunos a actividade lúdico-didáctica *Fazer as malas*. Trata-se de uma actividade de interacção oral, em que os alunos inicialmente registam seis elementos que pretendem levar na sua mala. Em seguida, devem descobrir os objectos que os colegas querem levar consigo, com vista a eliminá-los, ou seja, o vencedor da actividade é o aluno cujos seis objectos não forem descobertos pelos colegas. Aquando da identificação dos seus seis objectos, os alunos abandonam o jogo. Toda a tarefa realiza-se, segundo uma estrutura, cuja utilização decorre da intenção de conduzir os discentes ao exercício de diferentes formas de expressão de acordo e de desacordo.

Assim sendo, a actividade inicia-se com um colega a abordar o outro, e a perguntar-lhe «Posso ver o que vais levar na mala?». Seguidamente, o aluno abordado responde que sim e o discente que colocou a questão deve mencionar o objecto que calcula que o colega terá escolhido. Continuamente, o aluno que foi interrogado, consoante as suas escolhas e a indicação do colega expressará concordância – *Está correcto; Muito bem; Exactamente* - ou discordância – *Está incorrecto; Está errado; Não está certo*-.

Proposta V – Na cidade

- Pedir informações;
- Solicitar e indicar direcções;
- Aplicar léxico relativo aos serviços;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

Confrontando os alunos com a possibilidade de se perderem na cidade que escolheram visitar, é-lhes solicitada a realização de uma simulação que, tal como destacou Littlewood (1981: 20), são bastante pertinentes no contexto pedagógico, uma vez que

«Because of the limitations of the classroom, simulation and role-playing are now important techniques for creating a wider variety of social situations and relationships than would otherwise occur. »

Apresenta-se então, aos discentes um mapa de uma cidade, onde constam alguns nomes de ruas e locais como escola, biblioteca, igreja, parque, entre outros. Seguidamente, promove-se a interação oral entre os alunos, uma vez que se pede a um aprendente que se posicione no mapa e, partindo da localização dele, solicita-se que se desloque para um determinado ponto. Para lá chegar o aluno terá de abordar um colega, dizer-lhe que está perdido e que necessita de ajuda para chegar ao local previamente estabelecido.

3.1.4. Conhecer: Santos Populares (Anexo 19)

Proposta I – Santos Populares (Anexo 20)

- Identificar os tópicos centrais de um texto informativo;
- Detectar informações específicas;
- Completar frases, de acordo com as informações textuais;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

A nível cultural, ao longo de todo o mês de Junho, as festas populares evidenciam um papel relevante, tornando incontornável a sua abordagem na aula de PLNM. Trata-se de um aspecto muito característico da cultura portuguesa e que, portanto, desperta grande interesse nos aprendentes de PLNM. Assim sendo, a presente proposta foi implementada na véspera da comemoração do Santo António.

A actividade, num primeiro momento, consistiu, em apresentar aos alunos a gravação do texto *Santos Populares* que, de uma forma sucinta, mencionaram os santos populares festejados durante o mês de Junho; indicaram os dias e principais cidades em que são comemorados; referiram o modo como as festas eram realizadas, ou seja, como é que se encontram as ruas, qual o tipo de animação existente, o que é que as pessoas comem e bebem. Como as festas populares estão intrinsecamente ligadas à religião, foram também destacados os aspectos religiosos, como, por exemplo, os altares.

Aquando da audição da gravação, os alunos tinham diante de si uma ficha formativa onde consta um quadro com informações incompletas, pelo que durante a escuta do texto deveriam reter algumas informações específicas: o nome dos santos populares, o dia em que são

comemorados, as cidades em que são festejados, etc. Após a audição da gravação, foi concedido aos discentes o texto em suporte papel e foi feita pelo docente a leitura do texto em voz alta. Seguiu-se o esclarecimento do vocabulário desconhecido e, por fim, em conjunto e oralmente, os alunos completaram o quadro inicialmente apresentado, que funcionou, assim, como uma forma de sistematização das informações mais importantes acerca dos santos populares. Além disso, os discentes socorrendo-se da compreensão que fizeram do texto e da informação que recolheram, completaram, oralmente, algumas frases que resumiam as ideias principais do enunciado, por exemplo: « Em Portugal, no mês de Junho, _____.»; «Nas festas populares as ruas estão enfeitadas com _____.»; «Durante os arraiais as pessoas _____ . Elas comem _____ e bebem _____.»

Proposta II – *Aonde Vamos no Santo António?* (Anexo 21)

Objectivos:

- Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais
- Avaliar a veracidade ou a falsidade de afirmações;

Dando continuidade ao estudo do texto *Santos Populares*, a professora socorreu-se do diálogo *Aonde Vamos no Santo António?*, da autoria de Ana Tavares, publicado pela editora LIDEL. Devido à sua adequação à temática em estudo, o texto foi aproveitado para a aula de PLNM. No entanto, é de realçar o facto de a audição do diálogo ser seguida da apresentação de afirmações para averiguação da veracidade ou falsidade, que foram elaboradas propositadamente criadas para a avaliação da compreensão do texto.

Neste sentido, procedendo-se à descrição da presente actividade pedagógica, poder-se-á mencionar que os discentes escutaram o diálogo *Aonde Vamos no Santo António?* e avaliaram a veracidade ou falsidade de algumas afirmações a ele alusivas. Após a audição, os alunos partilharam as suas respostas e avaliaram a sua competência de compreensão oral, através da verificação da correcção ou incorrecção das suas respostas.

Proposta III – Festas Populares

Objectivos:

- Emitir opinião relativamente às imagens visualizadas;
- Inferir relativamente ao santo que é festejado;
- Aplicar léxico relativo às cores e aos santos populares;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

Portuguesa.

Na perspectiva de Barroca (1996:80-81) a imagem, independentemente de se apresentar sob a forma fixa ou animada, encerra um conjunto de funções, nomeadamente o estímulo motivacional, dado que «exerce uma força atractiva na mente de quem observa, espontânea ou dirigida, conduzindo às mais diversas atitudes: prende a atenção; provoca interrogações; suscita a contemplação, a reflexão ideológico-artística; sugere empatia.» O autor destaca ainda a função decorativa, informativa, pois «O observador retira o essencial da sua clareza e “legibilidade”»; reflexiva, exemplificativa e, por fim, comunicativa.

Neste sentido, tirando proveito das múltiplas potencialidades da imagem e, no sentido de incrementar a expressão oral, são apresentadas aos alunos duas pinturas, para que eles, identifiquem a situação representada e emitam juízos de valor acerca do que estão a visualizar. Além disso, pretende-se que os discentes façam uma breve e simplificada descrição das imagens, destacando as cores predominantes, os elementos relativos às festas populares, como os manjericos, as fitas, o altar, o alho poro, entre outros.

Proposta IV – Santo António, São João ou São Pedro?

Objectivos:

- Emitir opinião sobre as festas populares visualizadas;
- Referir as principais festas do seu país;
- Aplicar o léxico relativo às festas populares;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.

Portuguesa.

Conforme afirmou Barroca (1996:91),

«o documento vídeo introduz nas aulas imagens autênticas, actuais e variadas. O prazer procurado por estas imagens em movimento, que são aquelas que nos envolvem, aquelas que constituem o nosso verdadeiro envolvimento audiovisual, não devem de maneira nenhuma subestimar-se»

Desta forma, privilegiando a autenticidade, o envolvimento e a motivação proporcionados pelos vídeos, a professora, para a realização da presente actividade, durante o estágio pedagógico, retirou do *Youtube*⁹⁵ alguns recursos relacionados com as festas populares. Procurou-se, com a apresentação de um vídeo alusivo a cada um dos três santos populares, transmitir de forma mais intensa e imediata o ambiente vivido durante os arraiais e demonstrar que cada festa tem as suas particularidades, nomeadamente, as marchas populares, nas festas de Santo António, o alho-porro e os martelos, no São João e as rusgas, no São Pedro. Além disso, visou-se que os alunos de PLNM, mediante o visionamento dos vídeos emitissem opiniões sobre os conteúdos visualizados, mencionando os aspectos que mais lhes agradaram, referindo e justificando qual a festa popular a que gostariam de ir. Pretendeu-se, assim, promover um diálogo autónomo e desbloqueado entre os alunos, que os levasse a pronunciarem-se sobre as festas populares portuguesas, por contraste com as festas típicas dos seus países.

⁹⁵ Botelho e Rodrigues (2009:69) ao analisarem a importância das TIC no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português língua não materna, destacaram o *Youtube* como um instrumento relevante, devido ao facto de possibilitar o acesso a uma multiplicidade de discursos. «Muitas outras ferramentas livres estão disponíveis, visando, igualmente, o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos. A sua utilização pedagógica com alunos que têm o Português como língua não materna evidencia vantagens acrescidas, uma vez que lhe permite a construção da significação através da multiplicidade semiótica presente, não sendo, por isso, necessário aceder a todo o conteúdo linguístico. Neste contexto, poderíamos ainda acrescentar as inúmeras (e sem precedentes) possibilidades para o ensino das línguas em geral e do PLNM, em particular, decorrentes do *Youtube* e da presença das televisões no ciberespaço, em que tudo é real e se acede a uma pluralidade de discursos.»

Proposta V – O convite

Objectivos:

- Aplicar o léxico relativo às festas populares;
- Efectuar e aceitar ou recusar convites;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

Na continuidade da proposta anterior, isto é, após o visionamento e comentário dos vídeos acerca das diferentes festas populares, Santo António, São João e São Pedro, poderá ser solicitado aos alunos que, em trabalho de pares,⁹⁶ façam a apresentação de um diálogo encenado, relacionado com um convite para ir a uma festa popular. Enquanto um aluno faz o convite e incentiva o colega a ir à festa, indicando o dia e a hora a que pretende ir e explicando as particularidades da festa, o outro aceita ou recusa o convite, servindo-se de expressões de recusa - *Desculpa, mas não posso.*; *Desculpa, mas prefiro...*; *Não posso. Que pena!*- ou de aceitação - *Quero. É uma ótima ideia.*; *Acho que é uma grande ideia.*-.

3.1.5. Olhar: Emigração e Imigração (Anexo 22)

Proposta I – Vida de um Emigrante Português (Anexo 23)

Objectivos:

- Detectar os tópicos principais da sequência escutada;
- Completar afirmações, a partir das informações ouvidas;
- Detectar o sentido de expressões lexicais específicas;

⁹⁶ «Este tipo de organização do trabalho, assente na repartição da turma em grupos, requer cooperação entre os alunos e interdependência positiva, podendo assumir diversas formas. Um dos elementos fundamentais deste tipo de actividade, muito importante para o desenvolvimento de L2, é a quantidade e variedade de interacção verbal exigida aos aprendentes. Por outro lado, não é só o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas que está em causa (...) [pois também se permite] que cada aluno funcione como um “recurso” para os outros elementos do grupo, promovendo assim, também, competências sociais.» (Pereira & Martins, 2009: 34)

- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;

Com cidadãos espalhados pelas mais diversas regiões do mundo, Portugal dedica o dia 10 de Junho às suas comunidades, a todos os que se encontram longe da sua terra natal.

Aproveitando a comemoração de tal data, foi proposto aos alunos do curso de Português para estrangeiros, realizado na FLUP, a análise do texto autobiográfico *Vida de um Emigrante Português*, no qual, um senhor idoso relata as dificuldades sentidas, enquanto emigrante em França.

Os alunos escutaram a gravação do texto e, em seguida, completaram algumas afirmações sobre o mesmo, aferindo assim, acerca da sua compreensão oral: «Em França, o senhor Manuel sentia saudades_____»; «Ele usou o dinheiro que ganhou no estrangeiro para _____.»; «Ele respeita muito os imigrantes que vivem em Portugal, pois _____.»; «Para ele o dia 10 de Junho é importante, porque _____.» Continuamente, foi entregue uma ficha informativa com o texto e com alguns exercícios sobre o mesmo, pelo que os aprendentes realizaram um questionário e exercícios a nível lexical⁹⁷, apontando, de entre duas opções apresentadas, o sinónimo que melhor se adequava à significação de vocábulos destacados.

Proposta II – *Cantar de Emigração* (Anexo 24)

Objectivos:

- Inferir sobre o título da canção.
- Emitir opinião acerca da música escutada
- Detectar elementos lexicais específicos;
- Completar os espaços lacunares da letra de uma canção;

⁹⁷ Devido ao facto de as expressões lexicais surgirem contextualizadas, torna-se pertinente a disponibilização do texto aos alunos, que poderão assim, detectar o significado mais adequado à expressão destacada e, por conseguinte, enriquecer o seu vocabulário. Além disso, podem desenvolver a sua fluência oral, graças à leitura em voz alta, propícia à evolução a nível da expressividade, da articulação e da pronúncia.

Aproveitando a temática da emigração e as potencialidades da canção destacadas por Faria (2009:14),⁹⁸ como a autenticidade, o estímulo motivacional e o ambiente de predisposição à aprendizagem, durante a sua prática pedagógica, a docente confrontou os alunos com o título da canção *Cantar de Emigração*, para que inferissem acerca do seu conteúdo. Pretendeu-se, desta forma, predispor os aprendentes de PLNM para a audição da música de Adriano Correia de Oliveira. Após a audição os discentes emitiram opiniões sobre a música ouvida e referiram as sensações que ela lhes suscitou. Em seguida, os discentes, que durante a audição da melodia focalizaram a sua atenção nos elementos lexicais em falta na letra da canção, mencionaram os vocábulos ausentes e comprovaram a correcção ou incorrecção das suas respostas.

Proposta III - Ser Emigrante

- Emitir opinião sobre a sua condição de emigrante;
- Apontar os aspectos positivos e os negativos associados à emigração;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.
- Desenvolver relações interpessoais.

A realidade da emigração é, para os alunos de PLNM, algo extremamente próximo, visto que a estão a vivenciar. Com efeito, visando fomentar a interacção oral, foi-lhes pedido que expressassem a sua opinião sobre a vida de um emigrante. Visou-se assim, o desenvolvimento de um diálogo profícuo, assente no respeito pelas normas reguladoras da comunicação oral e, acima de tudo, facilitador da integração das dissemelhanças em termos

⁹⁸ «No âmbito das línguas estrangeiras, o uso das canções tem suscitado um interesse crescente uma vez que se apresenta como um material autêntico, conduto de informação linguística e cultural. Por outro lado, observa-se o seu impacto na gestão dos índices motivacionais do aprendente, uma vez que propicia a criação de uma ambiência positiva e descontraída, contribuindo para a redução do filtro afectivo (Krashen) e, conseqüentemente, diminuindo as barreiras entre o aprendente e a língua em estudo.» (Faria, 2009: 14)

personais e culturais e, por conseguinte, impulsionador do respeito mútuo e da intercompreensão. Como constatou Littlewood (1981: 18)

«Communicative activity provides opportunities for positive personal relationships to develop among learners and between learners and teacher. These relationships can help to “humanize” the classroom and to create an environment that supports the individual in his efforts to learn. »

No processo de ensino-aprendizagem em geral e de PLNM em particular, é imprescindível a existência de um ambiente empático e acolhedor, de modo a que os alunos não tenham qualquer receio de exprimir as suas ideias e manifestem prazer em partilhar com os colegas e com a professora as suas experiências pessoais e conhecimentos do mundo. Só assim a aprendizagem adquire o seu sentido pleno e revela-se profícua.

Proposta IV – *Portugal e o Mundo*

Objectivos:

- Emitir opinião sobre Portugal e os portugueses;
- Partilhar experiências pessoais;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa;
- Desenvolver relações interpessoais.

As comunidades portuguesas encontram-se espalhadas pelo mundo, de tal modo que vulgarmente, se refere que em todas as partes do mundo há um português. Assim sendo, tornou-se interessante a realização da presente actividade, ou seja, a troca de opiniões acerca da forma como os portugueses e Portugal são vistos no estrangeiro, pelos países de acolhimento. Concedeu-se, deste modo, novamente a palavra aos aprendentes, a fim de a exercitarem e aumentarem o seu nível de proficiência, na medida em que,

«Mediante una conversación rica, cualquiera puede llegar a comprender mejor no sólo su pensamiento sino también sus sentimientos, sus emociones e incluso encontrar más adecuados, más precisos y estéticos canales de expresiones.»
(Reyzábal, 1993: 161)

Proposta V – O Mundo em Portugal

Objectivos:

- Produzir um relato de vida;
- Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.
- Desenvolver relações interpessoais.

País outrora marcadamente emigrante, Portugal tornou-se, nos últimos anos um país de imigrantes, um local de acolhimento de cidadãos de todas as partes do mundo.

Atentando em tal realidade, com a presente actividade propõe-se que seja pedido aos alunos de PLNM que, em trabalho de pares,⁹⁹ dêem vida a um conjunto de imagens de cidadãos de diferentes nacionalidades, ou seja, pretende-se que os discentes escolham uma personagem, que está identificada pelo nome e pelo país de origem, e imaginem a história dela. Os alunos deverão fazer a apresentação da personagem mantendo o nome e a nacionalidade, mas inventando uma idade, um estado civil e uma profissão. Além disso, terão de mencionar os motivos que levaram tal personagem a vir para Portugal e referir se ela pretende continuar cá ou regressar ao seu país. Após a produção escrita da vida da personagem escolhida, os alunos terão de apresentá-la à turma, fazendo um breve relato¹⁰⁰ da experiência de vida que criaram.

⁹⁹ «A melhor interacção é a que resulta de uma discussão, a dois ou em pequeno grupo, porque é aquela na qual a informação é elucidada, vista de vários ângulos. Também é importante a interacção vivida na experiência do dia-a-dia. Se é assim, então o processo de ensino-aprendizagem deverá ser organizado de maneira a favorecer o máximo de interacção significativa combinado com o máximo de informação apropriada.» (Novais & Ramos, 1997: 15)

¹⁰⁰ «La narración puede favorecer la capacidad de observación, desarrollar la memoria y la imaginación, fomentar la creatividad, despertar o ampliar el gusto por la lectura, vencer la timidez, enriquecer el vocabulario, perfeccionar la elocución, habituar en la coordinación de palabras, gestos y expresión corporal, adquirir fluidez, claridad y precisión en la expresión corporal, adquirir fluidez, claridad y precisión en la expresión oral, sincronizar el desarrollo de la trama con el tono de voz y el ritmo, ordenar verbalmente secuencias temporales, mejorar el uso de la conjugación...

Considerações Finais

A realização do presente trabalho investigativo procurou evidenciar as potencialidades que a integração das TIC, em particular o computador e o *software* informático, possibilita à aula de PLNM, ao promover o exercício mais profícuo e motivado da comunicação oral dos aprendentes e, por conseguinte, a apropriação por parte do aluno de competências comunicativas mais consistentes.

A revisão da literatura, ao proporcionar um enquadramento teórico mais reflexivo e fundamentado, conduziu a uma maior consciencialização no que diz respeito à importância das TIC, nas práticas educativas actuais. Os pareceres científicos, utilizados ao longo do relatório final, afiguram-se como uma mais-valia na sustentação da necessidade de empreender um eficaz aproveitamento pedagógico das potencialidades das TIC, nomeadamente a nível da promoção da comunicação oral dos alunos de PLNM.

Devido ao progresso evidenciado pela utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, nas mais diversas áreas e práticas do quotidiano, conforme salientou Pinto (2004: 30), sustentando-se na visão de Lee (2001),

“Não será, portanto, casual que, na Sociedade da Aprendizagem que se avizinha ou na qual já estaremos inseridos, nos vejamos confrontados com dois grandes desafios: o de darmos resposta às exigências das políticas educativas de convergência/ harmonização e o de sabermos tirar o maior partido das novas tecnologias, procurando nelas o que os meios tradicionais não oferecem e/ou estabelecendo o equilíbrio necessário entre ambas as ofertas. Sobressaem neste contexto o papel do aprendente e o papel do professor, este último especialmente na qualidade de facilitador.»

Consciente do importante papel que desempenha no processo de ensino-aprendizagem, enquanto mediador de conhecimentos e empreendedor de práticas pedagógicas de qualidade, atentas às exigências sociais e potenciadoras da apropriação de competências múltiplas, o docente de PLNM não pode alhear-se da validade dos recursos

El que escucha, a su vez, potencia capacidades de atención, respeto, silencio, memorización, relación...» (Reyzábal, 1993: 147)

tecnológicos, mas aproveitar os benefícios por eles proporcionados. Adequando as tecnologias às especificidades dos aprendentes de PLNM, bem como aos seus interesses e às suas necessidades, nomeadamente a nível oral, o professor empreenderá uma prática educativa mais flexível, propícia a aprendizagens significativas, mediante as quais os alunos, ao participarem activamente na sua aprendizagem, se tornam cidadãos autónomos, críticos e participativos na vida social.

A fundamentação teórica articula-se com a implementação da investigação qualitativa-interpretativa, mais precisamente, com a realização das entrevistas. Graças a tal técnica de recolha de dados, associada a uma análise de conteúdo profícua, tornou-se evidente que os recursos tecnológicos estão presentes nas práticas docentes, destacando-se sobretudo o computador e o *data-show*, para exploração de *powerpoints* e vídeos, embora seja de igual modo recorrente a utilização da *internet*, da plataforma *moodle* e de sites específicos, como, por exemplo, o *youtube*.

A partir da investigação realizada, foi, deste modo, possível constatar que os docentes de Português para estrangeiros estão conscientes da relevância das TIC na aula de PLNM, pelo que, entre outros aspectos, apontam as tecnologias como motivadoras, dinâmicas, favoráveis ao trabalho autónomo e cooperativo, adequadas às exigências sociais. Estando atentos às potencialidades das TIC, os professores de PLNM entrevistados socorreram-se dos instrumentos tecnológicos para o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente a competência de escrita, a competência intercultural e a competência linguística. Desta forma, foi possível verificar que a competência da comunicação oral foi menos privilegiada, motivo pelo qual, a produção do DVD *A falar é que nós nos entendemos*, contendo várias actividades potenciadoras de competências do domínio oral, procurou demonstrar que, contrariamente ao que alguns docentes julgaram, as TIC são favoráveis ao desenvolvimento de destrezas a nível da oralidade.

Aquando da realização do mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, os recursos tecnológicos, particularmente, o computador, foram instrumentos de suporte à implementação de actividades promotoras da comunicação oral, nomeadamente à realização de exercícios de escuta activa (*O Dia de Fátima*, *O Intra-Rail*, *Aonde vamos no Santo António?* e *Cantar de Emigração*); actividades de exposição e de interacção oral (*As Horas*, *Calendário Pessoal*, *Fazer as Malas*); relato de acontecimentos (*A Rotina do Luís*); descrição de imagens (*Festas Populares*); simulação

de situações quotidianas (*Na Cidade* e *O Convite*); explicitação dos aspectos mais relevantes de textos em registo áudio e a formulação de respostas a questões colocadas oralmente (*Ida ao Cinema*, *Caminhos de Portugal*, *Santos Populares* e *Vida de um Emigrante Português*) e a partilha de experiências e opiniões relativamente a experiências sociais e práticas do dia-a-dia (*Santo António*, *São João ou São Pedro?*, *Ser Emigrante e Portugal e o Mundo*).

A apresentação de um conjunto de propostas pedagógico-didáticas, no presente estudo, visou a exemplificação de diferentes actividades que, ao serem desenvolvidas, com recurso às TIC, promovem nos aprendentes de PLNM o desenvolvimento da competência comunicativa oral e, por conseguinte, aumentam o seu grau de proficiência a nível da Língua Portuguesa.

As Tecnologias de Informação e Comunicação, em contextos educativos, quando pedagogicamente implementadas¹⁰¹, poderão, desta forma, incrementar destrezas relevantes para os alunos de PLNM como o dinamismo, o trabalho cooperativo, a aquisição, selecção, organização e produção de informações, a consciência crítica e reflexiva em relação ao acto de aprender, a comunicação oral e a autonomia.

¹⁰¹ «A aprendizagem nas escolas só será activa, construtiva, colaborativa, intencional, dialogante, contextualizada e reflexiva se a tecnologia for mais do que hardware, se propiciar a construção do conhecimento e fornecer as ferramentas necessárias, de tal modo que as tecnologias e os alunos se constituam como parceiros intelectuais.» (Alves, 2008: 12)

Referências Bibliográficas

ADELL, J. (1997). «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información». *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7 . [Documento *On-line*]. Consultado em <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>, a 2 de Agosto de 2010.

AFONSO, C. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições Asa.

ALBANO, A. J. P. (2002). *O Computador Como Instrumento Pedagógico*. Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialização em Desenvolvimento Pessoal e Social. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

ALMEIDA, L., FREIRE, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

ALVES, M. C. F. (2008). *O Computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para obtenção do grau de mestre em Educação, Área de especialização de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

AMOR, M. E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e modalidades de recurso ao Português língua materna*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de doutor. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I., SÁ, M. H. A. (1993). « O desenvolvimento da autonomia em LE. Contributos para a compreensão de um conceito-chave nos novos programas de Francês», in SEQUEIRA, F. (org.) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARREIRA, A., MOREIRA, M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.

BARROCA, R. M. (1996). *O Videograma Educativo*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

BEEFUN, H. (2006), «As tecnologias de informação e comunicação no ensino/aprendizagem das línguas: novos desafios para a formação de professores», in BIZARRO, R., BRAGA, F. (orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 475-481.

BERGES, M. G. T. (2004). «La comprensión auditiva», in LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. (orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extanjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 899-913.

BIZARRO, R. (2006). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a educação do século XXI*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

BLANCO, E., SILVA, B. (1993). «Tecnologia Educativa em Portugal», in *Revista Portuguesa de Educação*, Nº 3, Vol.6. Braga: Universidade do Minho, 37-55.

BLANCO, E., SILVA, B. (2002). *Tecnologia e Educação*. Porto: Porto Editora.

BODGAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOTELHO, F., RODRIGUES, M. R. (2009). «Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português língua não materna», in *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de Abril de 2010.

CABERO, J. (2002) *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/organiz.htm>, a 2 de Agosto de 2010.

CARVALHO, C. (2009), *Interacção Verbal e Estilos de Aprendizagem*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ensino do Inglês e do Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras.

CASTRO, R. V. (1991). *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa. Livros Horizonte.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

COSTA, F. A. (2007). «Tecnologias em educação - um século à procura de uma identidade», in COSTA, F. A., PERALTA, H., VISEU, Sofia (org.) *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

COUCEIRO, A. P. (1994). «Metacognição e seus contornos», i n *Revista Iberoamericana de Educación*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>, a 9 de Agosto de 2010.

CRYSTAL, D. (1997). *Dicionário de Linguística e Fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

DAMÁSIO, M. J. (2007). *Tecnologia e Educação. As Tecnologias da Informação e da Comunicação e o processo Educativo*. Lisboa: Nova Vega.

DE KETELE, J. e ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

DELORS, J. (1996). (coord.) *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

DIAS, P., GOMES, M. e CORREIA, A. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.

DOWBOR, L. (2001). *Tecnologias do Conhecimento: os Desafios da Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

DUBOIS, J. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Librairie Larousse.

ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ESTEVES, M. (2006). «Análise de conteúdo», in LIMA, J. e PACHECO, J. (org.) *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora, 105-126.

FARIA, M. (2009). *A Canção Portuguesa na Aula de PLE*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras.

FIGUEIREDO, A. D. (1995). *O futuro da educação perante as novas tecnologias*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://eden.dei.uc.pt/~adf/Forest95.htm>, a 24 de Junho de 2010.

FODDY, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires theory and practice in social research*. Cambridge: Cambridge University Press.

FONTES, C. M. S. (2003). *As Tecnologias da Informação e Comunicação e o Ensino da Língua Materna*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para obtenção do grau de mestre em Educação, Especialidade em Supervisão Pedagógica em Ensino de Português. Braga: Universidade do Minho.

FOTH, R., DEWAELE, J. M. (2002). «The Computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction», in *Margues Linguistiques*, nº4. M.L.M.S. Éditeur. [Documento *On-line*] Consultado em http://www.revue_texto.net/1996-2007/marges/documents%20site%2000/ml112002_presentation_e.pdf, a 22 de Junho de 2010.

FREITAS, C. V. (1997.) «A integração das NTI no processo de ensino-aprendizagem», in NOVAIS, C. & RAMOS, V. (org.) *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FREITAS, L., FREITAS, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.

GIL, J. (2002). «Integração das Novas Tecnologias da Informação no Sistema Educativo», in RODRIGUES, I., HURST, N. (org.) *Novas Tecnologias, Novas Perspectivas, Novas*

Fronteiras / 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior.
Porto: Faculdade de Letras.

GÓMEZ, R. P. (2004). «La Expresión Oral», in LOBATO, J. S. & GARGALLO, I. S. (orgs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extanjera (LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 879-915.

GROSSO, M. J. (2006). «O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural», in BIZARRO, R., BRAGA, F. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 262-266.

HOLEC, H. (1998). *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Strasbourg: Editions Conseil de l'Europe.

KÖPKE, B. (2004). «Neurolinguistic aspects of attrition», in *Journal of Neurolinguistics*, 17/1. Elsevier, 3-30.

LAJUSTICIA, M. R. B. (s/d) *La comprensión oral: un proceso activo*. [Documento *Online*] Consultado em <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-79E91638-0D39-F0AD-ED6C-99F3104C6F5C&dsID=PDF>, a 11 de Julho de 2010.

LIMA, J. F. e CAPITÃO, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.

LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

LOMAS, C. (1999). *Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C., OSORO, A., TUSÓN, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

LOPES, A. (2005). «Competence/Performance», in CEIA, C. (org.) *E-Dicionário de Termos Literários*. [Documento *On-line*] Consultado em http://www.fcsh.unl.pt/invest/edtl/verbetes/C/competence_performance.htm, a 11 de Julho de 2010.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MARTÍNEZ, J. H. G. «Novas Tecnologias e o desafio da educação», in TEDESCO, J. C. (org.) *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*. São Paulo: Cortez Editora, 95-108.

MATOS, M. M. (1996). *Novas Tecnologias, Novas Pedagogias? Contributo para a reflexão sobre a utilização pedagógica das novas tecnologias na sala de aula*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, Especialidade em Tecnologia Educativa. Braga: Universidade do Minho.

MORAES, M. C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.

MORAIS, C., MIRANDA, L., DIAS, P., ALMEIDA, C. (1999). «Tecnologias de Informação na Construção de Ambientes de aprendizagem», in *I Conferência Internacional Challenges 99 / Desafios 99*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal1999/Carlos%20Morais%20221-231.pdf>, a 22 de Junho de 2010.

MORAIS, C., PAIVA, J. (2005). «A Ciência na cozinha, pela janela da Web», in *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. [Documento *On-line*] Consultado em

<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=curriculum/09Publicacoes/0905ArtigosConfIntern/090522Ciencianacozinha&f=ba906>, a 9 de Abril de 2010.

NOVAIS, C. & RAMOS, V. (1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

OHNO, A. (2002). *Communicative Competence and Communicative Language Teaching*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://cicero.u-bunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/25-32.pdf>, a 13 de Julho de 2010.

OLIVEIRA, M. P. M. V. M. (2009). *O Debate: Contributos para o Desenvolvimento da Expressão Oral na Aula de PLE*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras.

OLIVEIRA, T. (1999). «As Novas Tecnologias de Informação e o Desenvolvimento de Competências Cognitivas», in *A Sociedade da Informação na Escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME, 119-128.

O' MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U e KÜPPER, L. (1989). «Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition», in *Applied Linguistics*, 10/4, [Documento *On-line*] Consultado em <http://applij.oxfordjournals.org/content/10/4/418.short>, a 11 de Julho de 2010.

PEREIRA, I. & MARTINS, C. (2009). «Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes», in *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de Abril de 2010.

PINTO, M. L. S. (2002) *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.

PINTO, M. (2004). «Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das prescrições externas aos “menus” existentes: a demanda da opção adequada», in GREENFIELD, J. (org.) *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 27– 40.

PINTO, A. D. e MIRANDA, C. (2006). «Português como Língua não Materna e Cidadania: Metodologia Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas», in *Idiomático: Revista digital de didáctica do PLNM*, nº 6. [Documento *On-line*] Consultado em http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/idiomatico06_artigo01.pdf, a 2 de Agosto de 2010.

POLÓNIA, C. (2009). *As Expressões Idiomáticas em Português Língua Estrangeira*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras.

PONS, J. P. (1996). *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cadecs Editorial.

PONTE, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

PONTE, J. (1999). «Novas Tecnologias, Novos Desafios para a Formação de Professores», in *A Sociedade da Informação na Escola*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/ME, 171-176.

RAMOS, J. L. (2007). «Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola», in COSTA, F. A., PERALTA, H., VISEU, S. (org.) *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, 143-169.

REYZÁBAL, M. V. (1993). *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

ROSA, L. (2000). *A Integração das TIC na escola: desafios, condições e outras reflexões*. [Documento *On-line*] Consultado em http://www.prof2000.pt/prof2000/agora3/agora3_4.html, a 08 de Julho de 2010.

SARMENTO, A. M. T. (1995). *Os Professores de Língua Estrangeira e a Utilização das Novas Tecnologias de Informação*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação, Especialidade em Informática no Ensino. Braga: Universidade do Minho.

SILVA, A. (2007). «Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária», in COSTA, F. A., PERALTA, H., VISEU, S. (org.) *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora, 170-190.

SILVA, B. D. (s/d). *Questionar os Pressupostos da Utilização do Audiovisual no Ensino: Audiovisual/ Rendimento da Aprendizagem/Democratização do ensino*. [Documento *On-line*] Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/530/1/BentoSilva.pdf>, a 9 de Abril de 2010.

SILVA, B. D. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.

SKILBECK, M. (1998) «Os Sistemas Educativos Face à Sociedade da Informação», in MARQUES, R. al. (org.) *Na Sociedade da Informação – o que Aprender na Escola*. Porto: Edições ASA, 33-49.

SOUSA, A. M. (2005). *A Função das TIC no Ensino de PLNM*. Dissertação apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de mestre em Ciências de Educação. Lisboa: Faculdade de Letras.

SOUSA, A. M. (2009). «Quando o Português não é a Língua Materna, que metodologias e que materiais escolher?», in *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como*

Língua Não Materna. [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de Abril de 2010.

SOUSA, D. (2009). *O Vídeo na Aula de Língua Estrangeira*. Relatório Final apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras.

TEIXEIRA, A. C. (1999). «O desenvolvimento da competência de comunicação oral: um projecto de investigação-acção», in CASTRO, R. V. (org.) *Manuais escolares-estatuto, funções, história. Actas do 1º Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho.

TEODORO, V. D. (1992). «Educação e Computadores», in TEODORO, V. D. & FREITAS, J. C. *Educação e Computadores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 10-25.

TOMLINSON, B. (2009). «Principles and Procedures of Materials Development for Language Learning», in *Metodologias e Materiais para o ensino do Português como Língua Não Materna.* [Documento *On-line*] Consultado em <http://www.iltec.pt/pdf/textos%20do%20seminario.pdf>, a 2 de Abril de 2010.

TORNERO, J. M. P. (coord.) (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1998). *Professores e Ensino num mundo em mudança – Relatório Mundial de Educação*. Porto: Edições ASA.

ZEHNDER, E. (1997). «Teacher development for the use of information technology», in KORSVOLD, A., RÜSCHOFF, B. (org.) *New Technologies in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 135-141.

Anexos

Anexo 1: Modelo Construtivista

Modelo Construtivista	
O saber	<p>Um recurso:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ É dada relevância à mobilização de saberes e capacidades efectuada pelo aluno, com o intuito de solucionar um determinado problema;▪ Concebe-se o saber como um meio e não como um fim em si mesmo. <p>Saber-agir:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ o aluno socorre-se do seu saber, ou seja, dos conhecimentos adquiridos e coloca-os ao serviço da resolução de situações-problema.
O aluno	<p>Actor/Criador:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ o aprendente torna-se o centro do processo de ensino-aprendizagem, actuando activamente na construção do seu próprio conhecimento;▪ na prática pedagógica privilegia-se a interacção entre professor e alunos, bem como destes entre si.
O professor	<p>Guia/Facilitador de situações de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ atenta nas especificidades do aluno, a fim de o ajudar a concretizar uma estratégia pessoal de aprendizagem e, portanto, valoriza as experiências pessoais dos discentes, os seus conhecimentos do mundo;▪ afigura-se como um mediador entre o aluno e o conhecimento.
O ensino	<p>Desenvolver as competências:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ assenta na exploração dos saberes e capacidades dos aprendentes, de modo a que estes sejam capazes de os mobilizar, sempre que sejam confrontados com a necessidade de resolução de problemas.
A lógica	<p>De integração:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ paulatinamente, o aprendente mobiliza os seus conhecimentos prévios, colocando-os ao serviço dos novos conhecimentos.

O material didáctico	Um banco de dados: <ul style="list-style-type: none">▪ o material didáctico é um auxiliar na aquisição de conhecimentos;▪ as TIC são instrumentos relevantes para motivar, incrementar a comunicação; promover a inclusão social e fomentar a autonomia.
Avaliação	O trabalho de projecto / A situação-problema: <ul style="list-style-type: none">▪ possibilita ao professor e ao aluno a regularização do processo de aprendizagem e, por conseguinte, uma melhor orientação de práticas futuras.

Fonte: adaptação de Barreira, A. e Moreira, M. (2004)

Anexo 2: Paradigma Tradicional vs. Paradigma Actual

Paradigma Tradicional do Ensino-Aprendizagem (Era Industrial)	Paradigma Actual do Ensino-Aprendizagem (Era do Conhecimento)¹⁰²
Filosofia Pedagógica	
<p>«Instrutivismo»</p> <p>O conhecimento existe «lá fora», no mundo exterior.</p> <p>Aprendizagem é um processo cognitivo que ocorre independentemente das características do aluno.</p> <p>Aprendizagem centrada e controlada pelo professor.</p> <p>Aprendizagem de factos isolados.</p> <p>Aprendizagem individual.</p> <p>Estilos de aprendizagem homogéneos.</p>	<p>«Construtivismo»</p> <p>O conhecimento é construído pelo próprio aluno.</p> <p>A aprendizagem é um processo intelectual e social e é influenciada pela cultura e pela interacção da base de conhecimentos do aluno com s novas experiências de aprendizagem.</p> <p>Aprendizagem centrada e controlada pelo aluno.</p> <p>Aprendizagem integrada com factos reais.</p> <p>Aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa.</p> <p>Estilos de aprendizagem heterogéneos.</p>
Instituição de Ensino ou Formação	
<p>«Centro de conhecimentos»</p> <p>Fornecimento de conhecimentos (factos, conceitos e princípios) aos alunos.</p> <p>Preparação dos alunos para uma carreira para toda a vida.</p> <p>Ensino centrado na quantidade e qualidade de instrução.</p>	<p>«Centro de recursos de aprendizagem distribuídos»</p> <p>Preparar os alunos para a sociedade do conhecimento e a formação ao longo da vida.</p> <p>Preparação dos alunos, ao longo da vida, em diversas actividades profissionais.</p> <p>Ensino centrado na quantidade e qualidade</p>

¹⁰² Como constatou Dowbor (2001:30),«de certa maneira passamos da antiga sociedade agrária, onde o eixo norteador era a agricultura, para uma sociedade industrial onde o eixo passou a ser a fábrica, e agora estamos evoluindo para uma sociedade onde a informação e o conhecimento se tornaram os elementos estruturadores mais significativos.»

	da aprendizagem.
Conteúdos	
<p>Centrados no professor. Normalizados (padronizados). Homogéneos. Estáticos. Informação limitada.</p>	<p>Centrados no aluno e em casos reais. Personalizados. Diversidade (conteúdos e actividade de aprendizagem). Dinâmicos. Acesso a uma infinidade de informações globais.</p>
Papel do Professor	
<p>«Centro do saber» Transmissor de conhecimento.</p>	<p>«Guia auxiliar». Agente facilitador da aprendizagem. Integrar experiências reais com contextos relevantes – aprendizagem integrada. Ensinar a pesquisar, seleccionar, relacionar entre si, analisar, sintetizar e aplicar informação. Motivar e despertar curiosidades. Promover o trabalho em equipa. Fomentar a aprendizagem cooperativa, o diálogo social e democrático e a aprendizagem de múltiplas perspectivas. Desenvolver o espírito crítico. Estimular o rigor intelectual. Desenvolver a autonomia.</p>
Papel do Aluno	
<p>Consumidor passivo de conhecimento. Aprender as «verdades» estabelecidas por alguém. Trabalhar de modo independente. Assimilar as «verdades». Conformidade e condescendência.</p>	<p>Construtor activo do conhecimento. Aprender a construir o seu próprio conhecimento. Trabalhar de modo cooperativo. Manifestar pensamento crítico. Iniciativa e diversidade de perspectivas.</p>
Avaliação	
<p>Testes de conhecimento.</p>	<p>Testes de conhecimento e projectos de trabalho.</p>

Anexo 3: Perfil do Professor

Perfil do Professor	
Atitudes	<p>Abertura à inovação tecnológica;</p> <p>Aceitação da tecnologia;</p> <p>Capacidade de adaptação/mudança do papel do professor;</p> <p>Ensino centrado no aluno e aberto à sua participação;</p> <p>Professor como mediador e facilitador da comunicação</p>
Competências	<p>Ensino em geral</p> <p>Metodologias de ensino com as TIC;</p> <p>Planeamento de aulas com as TIC;</p> <p>Integração dos media;</p> <p>Monitorização/avaliação;</p> <p>Avaliação de conteúdos TIC;</p> <p>Questões de segurança, de ética e legais na utilização das TIC.</p>
	<p>Ensino da disciplina</p> <p>Actualização científica;</p> <p>Investigação;</p> <p>Avaliação de recursos;</p> <p>Integração na comunidade científica;</p> <p>Ligação a possíveis parceiros;</p> <p>Utilização de materiais noutras línguas;</p> <p>Participação em <i>newsgroups</i>.</p>
	<p>Ao nível das TIC</p> <p>Actualização de conhecimentos em TIC/plataformas e ferramentas TIC;</p> <p>Familiarização com ferramentas que sirvam para:</p> <p>Comunicar;</p> <p>Colaborar;</p> <p>Pesquisar;</p> <p>Explorar</p> <p>Coligir dados;</p> <p>Processar dados;</p> <p>Armazenar dados</p> <p>Expandir conhecimentos;</p> <p>Integrar ferramentas</p>

Fonte: Lima e Capitão (2003)

Anexo 4: Guião da Entrevista

A realização da presente entrevista decorre da elaboração de um trabalho de investigação sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de alunos de Português Língua Não Materna. Tal trabalho destina-se a ser apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

De imediato agradeço o seu precioso contributo, bem como toda a atenção disponibilizada.

Dados Pessoais

Sexo: _____;

Faixa etária: _____;

Nacionalidade: _____;

Área de Formação: _____

Formação a nível da utilização das TIC no ensino: _____

Guião da Entrevista

1. Há quanto tempo ensina PLNM?
2. Qual o nível que lecciona?
3. Quais as principais dificuldades que os seus alunos evidenciam na aprendizagem da Língua Portuguesa?
4. De que forma promove o desenvolvimento da comunicação oral dos seus alunos?
5. Utiliza as TIC nas suas aulas?
 - 5.1. Porquê?
 - 5.2. Quais as competências que procura desenvolver, quando utiliza as TIC?

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 5: Entrevista 1

A realização da presente entrevista decorre da elaboração de um trabalho de investigação sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de alunos de Português Língua Não Materna. Tal trabalho destina-se a ser apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

De imediato agradeço o seu precioso contributo, bem como toda a atenção disponibilizada.

Dados Pessoais

Sexo: F

Faixa etária: Dentro dos vinte anos

Nacionalidade: Portuguesa

Área de Formação: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês (1998-2003); Curso de Especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira (2006-2007); Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (2008-2009); Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras (a decorrer desde 2009).

Formação a nível da utilização das TIC no ensino: Teve aulas de informática durante o ensino secundário; realizou um curso básico, relativo ao *Office* (*word, excel, powerpoint, access, paint...*); teve uma formação especializada a nível do funcionamento e da utilização da plataforma *Moodle* e do *Sigarra*.

Entrevistadora: Relativamente ao tempo de ensino PLMN...

Entrevistada: Comecei a dar aulas de PLE/PL2, em Outubro de 2007.

Entrevistadora: De 2007?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Foi sempre contínuo?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Em termos de Níveis...

Entrevistada: Já leccionei todos.

Entrevistadora: Todos?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E há algum que tenha sido mais privilegiado do que outro?

Entrevistada: Há dois. Eu lecciono em alguns cursos aqui e como sendo externa e em outros lugares. Em alguns sítios trabalho com turmas e, em outros, é com pequenos grupos de dois ou três alunos ou individual. Então, aqui, na faculdade, leccionei vários cursos de nível iniciação, sobretudo aquilo que nós chamamos «iniciação rápida», que é o A1.2, em curso intensivo. Nos últimos tempos tenho dado mais nível avançado, nível C. Portanto, em termos de turmas o que eu tenho tido habitualmente é nível «iniciação rápida» ou é nível avançado.

Entrevistadora: Extremos, curioso. E em termos de dificuldades dos alunos, há algum aspecto que considere mais marcante?

Entrevistada: Essa pergunta para mim é um bocado ampla, porque depende do nível dos alunos. Se for o nível inicial, vamos falar do nível de iniciação, normal ou rápida, portanto o A1, as dificuldades são todas, não é? Às vezes, na iniciação rápida, em termos de alunos de língua materna espanhola...

Entrevistadora: Trazem alguma ligação às românicas...

Entrevistada: Que muitas vezes dificulta mais...

Entrevistadora: Também.

Entrevistada: Portanto, nós temos alunos de língua materna espanhola, italiana ou romena, mas também temos muitos alunos que querem aderir a essas turmas, porque apesar de serem de outras nacionalidades já estudaram Português. Portanto às vezes torna-se já um pouco confuso porque não são aulas direccionadas para alunos que têm essas três línguas românicas como língua materna. Nesta iniciação, partindo do princípio que os alunos não sabem nada e que são de língua materna espanhola, italiana ou romena, a dificuldade está na proximidade que pode existir entre a nossa língua, o português, e a língua materna dos alunos. Portanto, falsos amigos, palavras que não existem ou palavras que tenham um significado muito aproximado nas duas línguas, que tenham uma sonoridade ou uma escrita muito aproximadas, mas tenham significados diferentes. Portanto, isso acho que é a principal dificuldade: distinguir o que é português do que não é português.

Depois, se falarmos de outros alunos, de iniciação normal, alunos de língua materna alemã, inglesa, francesa, etc., aí acho que podemos enquadrá-los em outros grupos. Um grupo muito distinto é os asiáticos, porque tudo é difícil. Obviamente, para eles é muito difícil o «r», porque eles não dizem /r/ e depois a escrita. Os alunos de leste só têm um determinado tipo de tempos verbais; os Finlandeses têm presente, passado e futuro; os de línguas de leste não conjugam o verbo. Portanto, quando são línguas que têm casos, é difícil eles compreenderem e irem mecanizando.

Se falarmos de nível avançado, dos dois que tinha falado anteriormente, então ainda é mais diverso. As dificuldades dependem dos alunos que eu tiver à minha frente.

Entrevistadora: É muito específico?

Entrevistada: É muito, muito, muito, específico de um grupo.

Entrevistadora: Exacto.

Entrevistada: Normalmente a maior dificuldade, vamos partir do princípio que eu tenho uma turma de bons alunos, nível avançado, ou seja, que já estudaram regularmente Português e que adquiriram as estruturas gramaticais, vocabulário, e etc., nesse caso precisam essencialmente de praticar. Da minha experiência, precisam de praticar a oralidade e a escrita de forma a enriquecerem mais o vocabulário, a experimentarem novas estruturas que surgem no decorrer da aula ou que surgem nos textos que trabalham ou nos materiais que vão surgindo, para poderem discutir ou argumentar, trabalhar textos formais, a escrita de modelos formais como cartas. Esta pergunta, para mim, é muito difícil de responder.

Portanto, existem de facto algumas dificuldades previsíveis para os diferentes níveis e para as diferentes actividades, mas depois no entrecruzar das nacionalidades, do nível e da experiência de aprendizagem formal ou não formal que tiveram, surge um leque imenso de outras dificuldades que não são previsíveis.

Entrevistadora: Claro. E concentrando agora na comunicação oral, no desenvolvimento da competência comunicativa, digamos. Há alguma actividade que desenvolva com frequência? Que ache pertinente?

Entrevistada: Mas em qual nível?

Entrevistadora: Também não especifiquei...

Entrevistada: Pronto, então vou falar um bocadinho de cada uma das coisas.

Entrevistadora: Exacto.

Entrevistada: Pronto, então eu posso falar dos níveis aqui na faculdade. Nós dividimos a iniciação entre a A.1 e A.2. No A.1 as actividades de comunicação oral são muito na base de levar o aluno a produzir bem em termos formais, portanto, repetição e imitação, mas sempre associando-lhe um sentido. Não é a repetição pela repetição, mas ir adquirindo palavras-chave, estruturas-chave muito básicas, que eles sabem produzir, a partir da imitação. Depois ele tem de saber o que tem de usar ou se pode usar aquele enunciado naquela situação específica, como por exemplo, o que deve fazer para se apresentar; o que deve fazer para saudar alguém, quer nos encontremos num contexto formal quer informal; o que deve dizer se quer comprar um pão na padaria de manhã, etc. Tudo muito ligado ao dia-a-dia e, depois, compreender aquilo que lhe respondem, compreender um pouco do envolvimento, para ir adquirindo aos poucos uma noção do que se passa em torno dele. Portanto, o que eu costumo fazer nestas situações, é audição de textos e perguntas sobre os textos ouvidos, ...

Entrevistadora: As respostas orais?

Entrevistada: Oraís ou escritas. Depende do grupo e depende do momento. Se for no início, talvez mais escritas, com calma, em que o aluno pensa e pode prever o seu discurso e, mais tarde, já um bocadinho mais de imprevisto, de fazer em cima do momento. Depois, além de ouvir e responder, na aula, há situações que se colocam. Aquilo que eu costumo fazer no curso intensivo de quatro semanas, portanto, as duas primeiras semanas são mais em torno de mim, como figura que lhes vai dando conhecimento de algumas formas e, a partir do fim da segunda semana, começo a fazer regularmente dramatizações. Portanto, nós trabalhamos a unidade de alimentação, então vamos fazer aqui uma simulação, mas eles não podem escrever o diálogo antes de o produzir, têm que improvisar. Por exemplo, durante as aulas demos a alimentação, eles simulam como pedir num restaurante. No Porto nós dizemos «cimbolino», em Lisboa, nós dizemos «bica». Há algumas diferenças relativamente relevantes, que são usadas para fazer alguns contrastes, porque senão também se torna demasiada informação para o pouco vocabulário que eles têm. A partir de uma série de dados eles podem pegar, de uma forma mais ou menos solta. Por exemplo, faço grupos de quatro e digo «Imaginem que vocês estão num restaurante e querem comer uma sopa. O empregado traz uma sopa e a sopa tem uma mosca.» Normalmente, crio situações que podem ser interessantes, engraçadas ou divertidas, de uma forma mais universal. Não pode ser algo que eu possa achar interessante ou engraçado e, na cultura

deles, eles possam não achar engraçado. Uma coisa mais ou menos simples, mas que possa servir de exemplo. Já estivemos a trabalhar as reclamações. Dou as informações e alguns minutinhos para falarem sobre a situação e, em seguida, eles dizem, o que querem dizer, como vão resolver a situação, etc.

Entrevistadora: E dá alternativa ou deixa-os completamente à vontade?

Entrevistada: Quando eu vejo que eles não são muito autónomos, dou-lhes um guiãozinho. Por exemplo, imagine a situação: vai ao restaurante e pede uma sopa e a sopa tem uma mosca. Normalmente, apresentamos situações e eles escolhem, para se sentirem mais motivados. Temos que os pôr por grupos e escolhem as situações, isto quando as coisas fluem sozinhas. Se não fluírem sozinhas temos que orientar mais a actividade. E, quando os grupos sozinhos estão muito entretidos, a fazer a sua actividade, não solicitando a minha ajuda, eu só circulo para ver o que está a acontecer e perguntar qual é a situação, para ver se pode ser ou não. Se eu vejo que eles estão um bocadinho bloqueados, então dou outra alternativa. Depois, eles não podem escrever rigorosamente nada, nem levar nada do que está no material. Tenho ali o método de preparação e depois é uma improvisação e têm que actuar. Isto é uma prática que eu costumo fazer desde o fim da segunda semana mais ou menos, a partir do momento em já têm uma determinada bagagem e podem trabalhar autonomamente algumas situações. Fazemos a dramatização no médico, outra nos serviços, outra, quando nós já demos o passado, é sobre uma família que tem um membro que esteve fora muito tempo. Deixo que eles escolham quem são os membros em causa, o pai, a mãe, a avó, também é interessante que às vezes constroem a família conforme a nacionalidade deles. Esse membro da família agora volta, normalmente são eles, eles é que são ERASMUS e regressam. Estes cursos são mais direccionados para ERASMUS. Então o aluno tem que contar o que aconteceu. Tem de fazer o relato do passado e já podem exprimir algumas emoções, como admiração ou aborrecimento ou alegria, portanto, podem integrar outros conteúdos não só daquela unidade temática. Tento, na formação mais básica de todas, promover situações mais reais de comunicação que os possa preparar para o ambiente da sociedade hospedeira. Claro que há sempre o momento em que acontece alguma coisa que eles não compreendem e que perguntam, e às vezes geram alguma discussão que não está prevista. Muitas vezes, quando eles vêm é o momento da praxe e eles não sabem o que é, então querem saber como é que funciona, etc.. Outra actividade muito associada à produção de enunciados que os preparam para a vida exterior, é de

pedido de informações e direcções, normalmente eu trago materiais autênticos, trago um mapa do Porto e, ou dou-lhes possibilidade de escolher onde estão e para onde vão, onde querem ir, ou direcção. Depende da turma. E depois têm de fazer perguntas e têm de responder como na rua e passar para a terceira pessoa que às vezes é muito difícil pedir para tratarem as pessoas na terceira pessoa. E depois ao contrário, os dois têm sempre que ser o que pergunta e o que responde. Outra altura em que fazemos actividades que eles têm que interagir, mas sempre de uma forma muito orientada, porque eles não sabem muito bem ainda o que podem fazer, é os convites. Por exemplo, cada um tem de formular num papelzinho um convite e meto num saquinho ou numa mão, baralho e depois dou aos alunos e cada um tem que responder ao convite que recebeu. Depois eles acham engraçado, «Ah, quem é que escreveu, quem não escreveu» e fazem isso em português. Estas coisas do dia-a-dia, curiosidades e até o que se passa na aula, pelo simples facto de quererem que eu repita ou eu perguntar se posso avançar, tudo isto a partir das primeiras aulas faz com que eles já falem em português, mesmo que tenha no início tenha de dizer em inglês e depois em português. Portanto, todos os momentos da aula são proveitosos para a produção oral em português e compreensão oral. Há algumas situações que eu crio mesmo de forma a prepará-los para a vida no exterior. É a mesma coisa que eu faço no A1.2, mas de uma forma muito mais livre, porque eles já têm mais vocabulário, conseguem compreender melhor e podemos fazer coisas bastante mais aprofundadas. Além de que no A1.2 e também no A1, por vezes, depende da turma, também levo uma imagem para em grupo discutir sobre o que trata, publicidade, fazer hipóteses, o que pode ser o rosto desta imagem, depois discutir as hipóteses que formularam; verem *clip*, portanto, um *spot* publicitário, indicarem as palavras que ouviram e que eu retirei do texto, depois confirmarem as hipóteses e discutirem isso, como o *spot* é sobre o meio ambiente, é um apelo para que se usem os transportes públicos, discute-se como é nos países deles, se há muita poluição, se não há, o que é que as pessoas fazem, se têm iniciativas para deixarem o carro em casa, etc.. Também falar sobre poupança de energia, por exemplo, quando falam da casa, é interessante, porque é frequente termos alunos de Arquitectura em Setembro, em Outubro eles já estão a ter aulas na Faculdade de Arquitectura, e normalmente eles fazem o curso logo em Setembro. É interessante, porque dependendo do tipo de alunos que temos, podemos aprofundar mais uma temática do que outras e também eles ficam mais motivados para falar, se eles são de arquitectura e nós dermos mais atenção à casa, eles

sentem-se mais motivados, porque estão a aprofundar aquele tema, como acontece com os de medicina, que gostam de falar mais sobre o corpo humano. Isto então em relação aos níveis iniciais.

Depois, conforme vamos subindo no nível, podemos fazer muito mais coisas, debates, discussões, audição de programas de rádio ou de excertos, música, ver programas de televisão ou pequenas partes, conforme o nível, filmes... portanto promovendo sempre uma discussão que os leve a demonstrar a sua opinião e em que eles possam interagir uns com os outros, discutindo um tema, tendo às vezes que chegar a uma solução, fazendo debates, argumentando. Muitas vezes nos níveis já B e C faço actividades de exposição, portanto, não só interacção, mas também uma exposição em Português escolhendo um tema ou eu posso sugerir uma série de temas. No curso que eu dei no primeiro semestre de nível avançado, decidi que íamos fazer dois tipos de apresentações, uma no início e outra no fim do semestre. O primeiro era um trabalho de investigação de campo, eles tinham que ir investigar, tirar fotografias, entrevistar pessoas e depois o resultado desse trabalho eles iam apresentar.

Entrevistadora: Bons resultados?

Entrevistada: Bastante e recorri às novas tecnologias aí, que é o tema que nos interessa. Os alunos tiveram que escolher uma tasca no Porto e tiveram que lá ir. Algumas pessoas não quiseram ir à tasca, porque acharam que era assim um ambiente um bocado estranho, preferiram ir a cafés históricos, como o *Magestic*. Tínhamos ali uma certa margem, mas tinha que ser dentro da temática dos restaurantes típicos, tascas ou cafés. Os alunos tinham que tirar fotografias ao espaço, fazer uma apresentação bastante descritiva, qual a localização, qual o ambiente que se vive lá dentro, quem são as pessoas que frequentam, horários, tudo isto, muito informativo. Depois, isto suscitava sempre algumas discussões na aula, quando um apresentava a tasca, os outros diziam «e foste lá?», «e foi muito giro?». Eles achavam isso engraçado. Na segunda parte deste trabalho, tinham de escrever um texto, podia ser o tipo de texto que eles quisessem e tinha de ser inspirado nessa visita. O que é que eu obtive? Obtive pessoas a escreverem cartas aos responsáveis pelos restaurantes, obtive prosa poética, obtive uma carta muito engraçada de uma aluna que se dirigia ao restaurante como se fosse o ser amado.

Entrevistadora: E a apresentação deles?

Entrevistada: A apresentação foi oral, recorreram todos a um *powerpoint*, não por imposição, mas porque acharam que era bastante mais prático. Depois, como eu criei em Janeiro uma plataforma, uma plataforma não, uma comunidade numa plataforma online, eu sugeri de uma forma bastante assertiva que eles colocassem lá os trabalhos. Então, nós fizemos uma série de *posts*, que eles foram introduzindo sobre as tascas.

Entrevistadora: E era possível aceder?

Entrevistada: Sim, sim, sim, está online.

Entrevistadora: Agora estou curiosa.

Entrevistada: E pronto, para mim criou-se um ambiente informal de convívio e aprendizagem, mas acho que é muito interessante os outros colegas poderem ver isso. Depois, o segundo trabalho era sobre uma região de Portugal. Eles tiveram que fazer um trabalho sobre uma região de Portugal. Era um trabalho mais de investigação, de terem que procurar informações. Algumas já tinham visitado e tinham fotografias. Narraram episódios de visitas a essas regiões e fizeram uma apresentação. As apresentações eram de 5 a 10 minutos sempre, também recorrendo ao *powerpoint*, alguns trouxeram também áudio, até para mostrar a variante regional. Encontraram algumas coisas na internet, disponíveis no instituto Camões, que criou um mapa com os dialectos. Tudo isto, eu depois pedi-lhes, mais uma vez, para colocarem no site. Então, sempre que eles demoravam muito, eu pressionava, porque é como uma componente do trabalho, têm que o disponibilizar. Além disso, nessa plataforma, ainda fizemos outra actividade, portanto, ficou mais como repositório.

No outro sítio onde eu trabalho, costumo organizar actividades extra-curriculares, como visitas de estudo, então no ano passado fizemos uma visita a Tomar e como actividade preparatória, encontrei no site do castelo de Almourol três lendas em áudio e escrito. Eu fiz algumas actividades, dei material, fiz a audição da lenda e depois do reconto oral dei preenchimento de espaços. Funcionou bem e até porque as lendas têm uma música de fundo muito mágica. Como há muitos alunos que eu sei que pintam, resolvi então fazer uma exposição de pintura, cada um fez uma pintura sobre aquela lenda. Escolhemos uma lenda e depois fizemos pinturas, inclusivamente crianças dessa escola que não têm nada a ver com Português para estrangeiros. E então, uma aluna, que é de belas artes, de facto, fez duas ilustrações, uma do primeiro momento da lenda e outra do segundo momento, em aguarela e que foi uma obra-prima. E eu este ano aproveitei e então fiz ao contrário: peguei

nas duas imagens e sugeri aos meus alunos que escrevessem uma lenda. Pronto, tivemos lendas completamente tradicionais muito bonitas e muito bem feitas. Tivemos lendas que estavam actualizadas para a realidade, outras completamente alucinadas, em que integravam figuras de não sei quantas histórias. Pronto, surgiram trabalhos muito giros e então pedi para eles colocarem também no site. O site surgiu mais como um repositório para esta turma mas, de qualquer forma, achei que era interessante partilhar com os outros, para estimular o convívio virtual entre eles. A única coisa com tecnologia que usei nesta turma foi isto. Na outra turma, do segundo semestre, como os alunos tinham bastante dificuldade, eu fazia muitas actividades de produção oral, portanto muitas discussões. Praticamente todos os dias discutíamos algum tema. Como os níveis eram muito díspares e eu já tinha tido alguns destes alunos em cursos anteriores, não podia repetir rigorosamente nenhuma actividade. Então resolvi trabalhar um jornal online. Criei um site no *google sites* e fizemos um jornal. Esta actividade era uma actividade de escrita, mas que partia sempre de uma reunião que nos tínhamos. O jornal foi feito em três meses, portanto três edições mensais. Eram três meses e meio mas foram três edições e tínhamos sempre uma reunião no início. Primeiro, pedi para os alunos fazerem uma investigação sobre a imprensa em Portugal, actividades preparatórias que depois durante a aula tínhamos de discutir. Portanto, foi um grande motivo de conversa também a preparação do jornal. Depois, dividimos as rubricas para podermos estabelecer como seria o jornal, discutimos quem faria cada texto por mês sendo que, cada aluno tinha de escrever um texto e um classificado, todos os meses, e nunca podia repetir a rubrica do mês anterior. Tiveram que escolher diferentes tipos de textos e diferentes temáticas que eles abordaram. Depois tivemos, também, que discutir bastante o nome do jornal. Portanto, as aulas foram, bastantes vezes, em torno deste jornal. O jornal ficou disponível online. No primeiro mês, fui eu que introduzi os textos, mas no segundo mês, numa aula, eu pedi para os alunos trazerem as suas *passwords*, rentabilizando, também, o facto de nós termos aulas numa sala de informática, porque nós tivemos uma sala de informática atribuída e, normalmente, não dá muito jeito dar aulas numa sala de informática e para rentabilizar, também, o facto de termos uma sala de informática. Eu quis que os alunos soubessem como funcionava o ambiente informático daquele site, em português, para solucionarem problemas em português. Então foi muito interessante, também, eles colocarem os seus próprios textos no segundo mês. No terceiro, como estávamos perto do fim e era antes do exame, fui eu que

fiz essa actividade de introdução, mas eles fizeram todas as partes do jornal. E foi interessante haver aqui um diálogo não oral, mas um diálogo escrito, entre os textos, por exemplo, um mês saiu um texto que uma aluna fez sobre ciência e outra fez um texto de opinião sobre esse artigo do mês anterior. Eles criaram mesmo entidades fictícias, em que um leitor escreve ao jornal completamente revoltado com a falta de qualidade de um texto, porque o jornal estava a diminuir de qualidade. E puderam, também, falar de coisas que lhes interessavam, um bocado deles, porque tínhamos turismo e tinham sempre de fazer um artigo sobre Portugal e outro sobre um país estrangeiro. Puderam criar novas personalidades. Na parte dos passatempos, fizeram algumas vezes palavras cruzadas. Foi, muito engraçado, mas, de facto, as pessoas não podiam fazer as palavras cruzadas na internet de forma adequada. Então, eu já tinha tido alguma experiência em trabalhar com *hot potatoes*, mas não muita e tive que me obrigar a perceber como funcionava o *hot potatoes* para poder fazer isso. No último número tivemos uma associação de expressões idiomáticas que utilizavam animais. De um lado tínhamos a expressão idiomática, em que faltava o animal, e do outro lado tínhamos o animal para associar, por exemplo, «dar pérolas a porcos», coisas do género, porque tinha sido uma coisa trabalhada na aula. Assim, também rentabilizaram as actividades da aula. Ainda falando da comunicação oral, eu estou a centrar-me mais no nível C e no nível 1 porque são aqueles que, se calhar, se pode falar mais a nível de turma, um suporte que eu costumo utilizar várias vezes e que me dá azo a discussões, e que também me possibilita ver qual é a competência de compreensão dos alunos, neste caso a competência de compreensão da leitura, a competência de compreensão do escrito são pequenos textos de um livro que eu acho particularmente feliz para trabalhar com um nível avançado que é o *Senhor Brecht*, de Gonçalo M. Tavares. É um livro que faz parte de um conjunto que se chama o Bairro. Então neste bairro habitam várias pessoas: o senhor Brecht, o senhor Calvino, o senhor Valérie, etc. O autor apodera-se da sua ideologia, das personagens e escreve textos em que tenha esse cunho. Por exemplo, o senhor Brecht é completamente absurdo e com humor negro, o que é muito difícil para os alunos de facto perceberem, só num nível bastante avançado é que compreendem. Então, bastantes vezes, eu utilizo esses pequenos textos, porque são textos muito polémicos e dão azo a discussões polémicas. Um deles chama-se «Avaria» e é sobre um episódio em que o preso foi para a cadeia eléctrica e o funcionário foi deitar a alavanca abaixo, puxar a alavanca, para electrocutar o prisioneiro, mas, por alguma razão misteriosa,

não funcionava muito bem e quem morreu electrocutado foi o funcionário. Então como não conseguiram arranjar a cadeira, tinha que funcionar de outra forma: o funcionário sentava-se na cadeira do criminoso e o criminoso baixava a alavanca mortal. Portanto, uma coisa assim deste género, que além de ser bastante divertida e engraçada, é absurdo e mostra uma opinião sobre um assunto que é muito bom para discutir. Então, integrando o tratamento de um texto literário, de um texto que é muito rico e que me permite perceber se os alunos realmente têm um nível de compreensão correspondente ao nível que estão a frequentar. Podemos trabalhar aspectos de língua, podem, também, fazer uma discussão, por exemplo, é frequente, quando eu distribuo este texto eles começam-se a rir e eu pergunto «Então, mas está-se a rir porquê? O quê que o texto tem?» e a partir daí começam a falar e começam a discutir ou então, a partir deste texto, fazem um debate sobre a pena de morte. Neste caso, aleatoriamente, eu escolho, por exemplo, com um papelzinho num saco, decido quem fica a favor ou contra, para não haver aquela dificuldade que eles têm sempre de dizer «Por que é que me escolheu a mim se eu sou contra». É só para não haver esse tipo de problemas e eles se envolverem mais no trabalho.

Entrevistadora: Relativamente à utilização das TIC nas suas aulas. Acha que as TIC têm alguma característica que as beneficie, relativamente a outro tipo de recursos?

Entrevistada: Primeiro, o que se diz sempre, é pela motivação, porque motiva o aluno. Não sei se motiva, tenho algumas dúvidas nesse aspecto, porque há muitos deles que não sabem trabalhar com computador. Motiva-me a mim que eles possam começar a trabalhar com computadores, mas eu acho que não é uma motivação especial para os alunos. Primeiro, abre-lhes muitas portas porque eles, não tendo medo do computador, podem aceder a imenso material. Depois, podem trabalhar em casa, gerir o seu tempo e as suas actividades e colmatar dificuldades com trabalho que podem fazer com o computador. Por exemplo, o site do *Instituto de Camões* é maravilhoso, tem imensas coisas. Tenho, por experiência, que não adianta dar webgrafia e uma bibliografia no início. Eu dou sempre sugestões, como por exemplo, o site do *Instituto Camões.*, para eles explorarem, mas não funciona, eles não vão lá. Eles ficam encantados por poderem ter aquilo e não vão lá. Como é que eu sei isto? Porque nas últimas aulas é frequente eu fazer no nível 1 o *Jogo da Glória* sobre a Língua Portuguesa que tem no site do *Instituto Camões* e dizem-me sempre «Ai, que interessante, podia-nos dar o site?» portanto, é sinal que eles nunca lá foram. Acho que eles têm mesmo de ver como funciona. A minha motivação é essa: pô-los a fazer

para eles depois se entusiasmarem. Também, às vezes, pode nem ser por desinteresse, eles têm tanta coisa para fazer que pensam «um dia, quando eu precisar, está aqui e eu vou lá». Depois, porque, além de nos possibilitar aceder a imensas coisas, trabalharem de forma autónoma em casa ou em qualquer lugar, que também é a vantagem, não é?, podem actualizar-se em termos de sociedade porque, hoje em dia, é tudo com computador. Portanto, para quem não tem tanta proximidade com o computador, eu pretendo, também, aproximar o aluno do computador, para que ele não se sinta excluído.

Entrevistadora: Exacto, mas nesta faixa etária, normalmente, funciona bem, não?

Entrevistada: Sim, normalmente, mas há sempre algum resistente.

Entrevistadora: Porque eles até utilizam para comunicar com as famílias e com os amigos.

Entrevistada: Sim, mas há alguns que sabem trabalhar com o *Skype* e com o email e acabou. Não fazem mais nada com o computador. Com o telemóvel é a mesma coisa.

Entrevistadora: Enviar mensagens e atender chamadas.

Entrevistada: Mas a maior parte das pessoas não sabe utilizar as potencialidades do telemóvel. Neste curso intensivo de iniciação, de facto, a maior parte dos alunos são estudantes ERASMUS, mas surgem-me, frequentemente, pessoas que vivem em Portugal e não são da mesma faixa etária. Além disso, os cursos, a partir deste curso de iniciação, são muito heterogéneos, em termos de proveniência. Os alunos vêm de vários lugares, com várias aprendizagens ou aproximações que tenham à internet, e outras coisas, a gravar um cd, a ver um vídeo, etc. Eles têm proveniências diferentes, experiências diferentes e interesses diferentes. Alguns sabem trabalhar com computadores mas, simplesmente, não lhes apetece porque, se calhar até na faculdade, são investigadores e trabalham todo o dia com computador.

Entrevistadora: É diferente. Depende muito do tipo de trabalho.

Entrevistada: Claro. O meu objectivo é que todos possam ter oportunidade de aprender alguma coisa além da língua e, ao trabalharem o Português com o computador, é mais um momento em que eles podem aprender Português e que têm de resolver problemas em Português, porque, às vezes, estão muito habituados a trabalhar com o computador em Inglês e chegam ao ambiente em Português e já não sabem do que é que se está a falar. Portanto, também cria a correspondência, porque se há alguns que são mais perspicazes e até pela localização associam, outros não. Nem sempre aquilo que nos parece óbvio é

óbvio para os outros. Além disso, talvez porque eu comecei a fazer este tipo de experiências na AMI (Assistência Médica Internacional), a dar aulas de Português para Estrangeiros e, posteriormente, criei um curso de Alfabetização Informática. Portanto, eles agora, hoje em dia, eles têm alfabetização informática, depois deste curso que eu criei. Portanto, acho que foi a partir daqui que eu fiquei mais sensível para esse assunto. Outra coisa que eu descobri recentemente, é que, para os asiáticos, pode ser uma ajuda muito grande uns programinhas que eu descobri, por causa de uma aluna minha coreana. Eu percebi que depois de dois anos de aulas, eu dizia-lhe uma frase e ela repetia-me a frase. Portanto, eu dizia-lhe «Tudo bem?» e ela dizia «Tudo bem?» e eu «ok, deve-me estar a responder no tom errado mas deve ser a resposta», «como te chamas?», resposta: «como te chamas?» e eu «ok, não sabe qual é a nossa entoação», ela não tem noções de prosódia. Então, tive de andar à procura de programinhas de voz e descobri que havia uns programas que faziam o registo portanto, não sei em termos técnicos como se chama, mas mostra quando sobe o tom, quando desce, todo aquele grafismo e eu pensei «Pois, isto é muito bom para esta aluna perceber como eu falo, as ondas que fazem as minhas falas de interrogações, afirmações, exclamações». Ela pode testar isso, quando ela fala e ver se está a corresponder com o tipo de frase que ela quer emitir, ou não. Pronto, eu dei-lhe a referência. Achei isso fantástico. Há dois anos que ela tinha esse vício e numa semana ultrapassou, porque era simplesmente gráfico. Portanto, esses pequenos programas, que às vezes são, pronto, ninharias, podem resolver problemas que às vezes estão enraizados há anos.

Entrevistadora: Nós temos de estar constantemente a pesquisar, porque há muita coisa que está a actualizar-se e nós não sabemos.

Entrevistada: Se as pessoas têm problemas nós temos de resolver os problemas.

Entrevistadora: E temos de ir descobrir.

Entrevistada: Depois, também é bom eles gravarem. Por exemplo, alguns gostam de gravar as aulas. Também é uma nova tecnologia, o gravador, não é só o computador. São tecnologias. Eles gostam, muitas vezes, de treinar: gravam e ouvem, gravam e ouvem. Ou têm um suporte qualquer, um referencial na Internet ou gravam o que nós dizemos e depois, tentam por aproximação, produzir de uma forma mais portuguesa.

Entrevistadora: Depende de cada um. Depois recorre a técnicas para aquilo que pretende desenvolver, mas é interessante.

E as competências a desenvolver com a utilização das TIC. Há algum tipo de competências que promovam?

Entrevistada: Eu acho que podem promover todas. Agora, se calhar o mais óbvio é que promova competências de escrita mas também não promovem sozinhas porque escrever por escrever, não acontece nada depois.

Entrevistadora: Exacto, tem de ter sempre uma finalidade.

Entrevistada: Por exemplo, o jornal que nós fazíamos era uma actividade com o objectivo de promover a escrita e promover uma responsabilização, porque eles tinham prazos e essa parte foi a que falharam mais. Confesso que a responsabilização das datas era difícil, mas havia uma responsabilização, porque estavam num grupo e enquanto o último não entregasse, o jornal não saía. Portanto...

Entrevistadora: Tinham medo de estar a atrasar o trabalho dos outros.

Entrevistada: Exacto. Depois de haver um diálogo intercultural entre eles, portanto, também, de os pôr alerta para o que se passa à volta deles, em Portugal, no Mundo, uma actualização. Mas, se eles escrevessem apenas pequenos textos e os colocassem lá com erros, não tinha nenhum objectivo. Se eles me entregassem e eu corrigisse, era mais fácil mas não tinha nenhum objectivo, quer dizer tinha um objectivo, mas era menos conseguido. Então, como tinha alunos com muitas dificuldades e alunos muito diferentes e de níveis muito diferentes, implementei a correcção com código. Portanto, era um trabalho com uma calendarização, nós estabelecíamos no dia X do mês X o que se fazia, eles tinham, vamos dizer, duas semanas para produzir o texto e tinham que me enviar por email e tinha sempre de ser por email. Depois, eles recebiam a minha resposta, passado uma semana, em que o texto estava corrigido segundo uma lista de critérios que eu tinha estabelecido antes. Portanto, no primeiro jornal mandei-lhes com o texto corrigido o guia: «Orto», para Ortografia, «Ac», para Acentuação.

Entrevistadora: Mesmo com o corrector eles continuavam a...

Entrevistada: Sim. Porque muitos deles não têm corrector em Português.

Entrevistadora: Pois, estão habituados a escrever em Inglês.

Entrevistada: E têm um computador com o corrector na língua deles. Portanto, havia o problema que alguns não tinham til ou cedilhas. E então, eles recebiam o texto. No princípio ficavam muito assustados porque ficava tudo às cores. Então, tinham que ir ali desmontando as minas e resolver os problemas. Depois entregavam-me passado, vamos

dizer que tivessem três dias para fazer isso, e depois desses três dias eu corrigia definitivamente e enviava-lhes. Isto feito todos os meses. Portanto, o primeiro mês foi caótico, o segundo mês já passou facilmente.

Entrevistadora: E também para eles se ambientarem àquela forma de corrigir.

Entrevistada: Claro, claro. Eu própria tive de adequar os meus critérios porque eu punha sintaxe em muitas coisas que depois eles não sabiam bem o que era. Portanto tive de especificar, era um bocadinho mais detalhado. No terceiro mês já não se notava tantos erros e nas próprias produções deles, da aula, notou-se uma grande evolução. Foi um trabalho de aperfeiçoamento da escrita, de fazer com que eles tivessem de pesquisar e saber distinguir informações, o que é que é essencial e o que é que não é, habituarem-se a colocar as fontes, portanto, ganharem também algumas metodologias de trabalho, porque muitos deles não colocavam fontes nenhuma, não tinham muito rigor naquilo que faziam. Acredito que isto seja útil para outras actividades. Depois, poderem exprimir-se sobre aquilo que gostam, tendo em conta os limites, porque tínhamos, por exemplo, na turma, uma islâmica, uma religiosa católica e uma série de ortodoxos e ateus. Portanto, na altura em que veio cá o Papa foi muito divertido, eles tinham sempre ali discussões religiosas mas tinham noção dos limites. Eles gostavam de provocar mas dentro de uma certa respeitabilidade, porque gostavam uns dos outros. Pronto, e também essa tal responsabilização pelo trabalho e a parte intercultural. Depois, a parte de compreensão oral, também com as novas tecnologias é possível fazer isso bastantes vezes, recorrendo a vídeos, a filmes, a músicas, etc. Produção oral foi aquela que eu trabalhei menos, não trabalhei muito. Encontrei os tais programas de voz que permite, talvez, fazer algum aperfeiçoamento da prosódia, da entoação mas, de produção oral, é aquilo que eu tenho trabalhado menos. Não posso falar, realmente, se é muito produtivo ou não. Eu acredito que possa ser mais produtivo que aquilo que eu creio. Eu parti para o doutoramento com a ideia de que a componente oral não era possível ser desenvolvida com as novas tecnologias. Comecei a ler, a investigar e comecei a ver uma série de coisas direccionadas para o oral. Se calhar, o facto de as pessoas acharem que é o menos possível, promoveu muito mais investigação, porque encontrei imensas coisas: programas, outras investigações sobre o que pode ser feito directa e indirectamente para promover a produção oral, por exemplo sobre o *skype*, os *chats*, o uso de *webcam* e microfone. Tudo isto ajuda à produção, agora, até que ponto o professor pode controlar o que se passa de forma a dar

feedback? Num *chat* os alunos estão todos a conversar, o que é ótimo, mas como é que eu posso garantir que não estão a aprender erros uns com os outros? Tenho de fazer uma aula só de reflexão sobre isto. Portanto, exige, se calhar, demasiado trabalho que o professor nem sempre está disposto ou disponível para fazer.

Entrevistadora: E pronto, já não tenho mais questões. Não sei se quer acrescentar alguma coisa...

Entrevistada: Não. Acho que já fui muito faladora.

Entrevistadora: Não. Correu muito bem. Obrigada pela colaboração.

Anexo 6: Entrevista 2

A realização da presente entrevista decorre da elaboração de um trabalho de investigação sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de alunos de Português Língua Não Materna. Tal trabalho destina-se a ser apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

De imediato agradeço o seu precioso contributo, bem como toda a atenção disponibilizada.

Dados Pessoais

Sexo: F

Faixa etária: Dentro dos vinte anos

Nacionalidade: Portuguesa

Área de Formação: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês; Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

Formação a nível da utilização das TIC no ensino: Teve aulas de informática durante o ensino secundário e realizou um curso básico, ligado ao *Office*.

Entrevistadora: Ora bem, há quanto tempo lecciona PLNM?

Entrevistada: Estive a ensinar desde Março, só que tive uma interrupção de um mês e agora tive outro mês. No fundo foram dois meses que eu dei.

Entrevistadora: Que nível?

Entrevistada: A1.

Entrevistadora: Iniciação! Como é que correu?

Entrevistada: Bem.

Entrevistadora: Também já tinha a experiência de uma língua estrangeira. Para mim foi terrível. Quando soube que ia dar iniciação fiquei assustada, porque, para mim, era muito complicado. Eu nunca tinha dado uma língua estrangeira, nunca tinha trabalhado com adultos, estava a trabalhar em Lisboa e não conseguia acompanhar as aulas deles, portanto não tinha muita noção daquilo que eles faziam, do que não faziam, do que tinham dificuldades. Para mim, iniciação foi complicado.

Os dois meses que deu foram iniciação? Tanto num como no outro?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Quais as principais dificuldades que achou que os alunos evidenciavam?

Entrevistada: Pronúncia. E depois, isto já tem a ver com o curso, a quantidade de conteúdos, para serem dados num mês. Eles queixavam-se imenso, porque era muita matéria para estudar para o teste. No primeiro curso eu fiz dois testes, mas neste, como durou só três semanas e a matéria foi a mesma, eu só pude fazer um teste. Depois era mais a nível de vocabulário que eles se queixavam que era sempre muita coisa.

Entrevistadora: Em termos de competências, acha que há alguma competência que eles queiram desenvolver em particular, que privilegiem? Sendo iniciação, tinha alguma preocupação especial?

Entrevistada: Eu tinha preocupação na pronúncia. Tinha a preocupação de falar em Português, apesar de nas aulas iniciais ter sempre de usar o inglês, o que é complicado.

Entrevistadora: Pois, como a sua outra língua é o francês...

Entrevistada: Pois, o meu inglês é muito básico, mas também tinha alunos franceses, uma Marroquina que também falava francês e tinha outros que percebiam francês. Então, eu usava francês, inglês e português, mas só nas primeiras aulas. Depois fui evitando. Eles próprios pediam-me para falar português.

Entrevistadora: Exacto, para trabalhar a oralidade.

Entrevistada: Sim. Às vezes nem dava por mim e já estava a falar para eles sem eles me estarem a perceber. Basicamente eles queixavam-se que era muito vocabulário para aprender.

Entrevistadora: Porque é muito intenso. E a nível da comunicação oral? De que forma é que procurou desenvolver a comunicação oral deles?

Entrevistada: Ora bem, na comunicação oral, eles tinham muitos momentos de apresentações uns aos outros, por exemplo, uns a perguntar aos outros que idade tinham, qual era a profissão. Fazia imensos diálogos e leitura também. Isto a nível da expressão oral, a compreensão oral já era outro nível. Tinha outro tipo de exercícios.

Entrevistadora: A nível da comunicação oral trabalhou sobretudo a expressão...

Entrevistada: Sim, isso foi tudo feito para a expressão oral. Depois também tinha a compreensão oral que tinha outros exercícios, por exemplo, colocava um CD ou eu própria

lia um texto e, para verificar se eles percebiam, fazia verdadeiros e falsos, para eles responderem.

Entrevistadora: Eu estou a perguntar, porque a minha investigação é sobre o uso das tecnologias para promover a comunicação oral...

Entrevistada: Sim. Assim para a comunicação oral, as tecnologias, não usei muito. Eu usei as tecnologias, por exemplo, com três *powerpoints*. Um foi sobre os pintores portugueses, para dar as cores. Coloquei vários quadros de autores portugueses diferentes e ao mesmo tempo que ia dando as cores ia passando cultura.

Entrevistadora: Exacto, interligou as duas, até porque é muito intensivo e tinha que rentabilizar o tempo.

Entrevistada: Embora aquela parte da cultura não fizesse parte do programa, mas é cultura e achei que era importante. Coloquei e depois pedi para eles dizerem que cores é que tinha em cada quadro e, portanto, eles iam falando.

Entrevistadora: E iam comentando as cores. E foi sobretudo, então, o powerpoint?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Então por que é que utilizou esta tecnologia? Considerou que ela era mais produtiva do que outra qualquer?

Entrevistada: Sim, porque é mais atractiva, porque é dinâmica e porque a escola tem recursos para isso.

Entrevistadora: Quais as competências que procura desenvolver quando usa as TIC? Qual é a sua principal preocupação? Quando usa as TIC, o que é que procura desenvolver nos alunos?

Entrevistada: Depende muita da actividade. Eu uso com objectivos diferentes. Normalmente é para transmitir cultura, a base é essa. Depois, pode ser muita coisa. Pode ser para descrições, e então, aí, já envolve a competência da escrita ou expressão oral.

Entrevistadora: Para descrição de imagens...

Entrevistada: Por exemplo. E aí já envolvia ou a competência escrita ou a competência de expressão oral.

Entrevistadora: Ou até as duas.

Entrevistada: Sim, as duas. Mas, normalmente, era mais a oral.

Entrevistadora: Analisavam a imagem?

Entrevistada: Era só para se exprimirem, revelarem o gosto sobre o que estavam a ver.

Entrevistadora: Exacto, a expressão da opinião acerca do que estavam a visualizar.

Entrevistada: Estabelecer comparações entre o que estavam a ver e também para adquirir vocabulário. Isso era o básico. Claro que, depois, ia-se subdividindo.

Entrevistadora: Bem, está tudo. Quer acrescentar mais alguma coisa? Não? Então pronto, damos por terminada a entrevista.

Entrevistada: Se achar que é preciso mais alguma coisa, diga.

Entrevistadora: Acho que não. O uso das TIC foi sobretudo powerpoint...

Entrevistada: Também usei um vídeo sobre os membros da família, do *Youtube*, e usei vários vídeos, na última aula, sobre as cidades mais importantes de Portugal. No fundo, foi fazer um roteiro turístico.

Entrevistadora: Acho que está tudo. Obrigada pela colaboração.

Anexo 7: Entrevista 3

A realização da presente entrevista decorre da elaboração de um trabalho de investigação sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de alunos de Português Língua Não Materna. Tal trabalho destina-se a ser apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

De imediato agradeço o seu precioso contributo, bem como toda a atenção disponibilizada.

Dados Pessoais

Sexo: F

Faixa etária: Dentro dos vinte anos

Nacionalidade: Portuguesa

Área de Formação: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Português/Francês; Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

Formação a nível da utilização das TIC no ensino: Teve aulas de informática durante o ensino secundário e efectuou uma aprendizagem autónoma.

Entrevistadora: Há quanto tempo, dá Português Língua Não Materna?

Entrevistada: Há um ano.

Entrevistadora: Foi tudo seguido, foi mais ou menos... fez como?

Entrevistada: Fiz um curso intensivo em Outubro para estudantes ERASMUS, nível A1.2. A seguir, em Março, fiz outro curso intensivo, para ERASMUS, também nível A1.2. E agora no Verão fiz, também, um curso intensivo, em Julho, para nível C. Durante o ano, dei seis blocos de aulas, durante os dois cursos semestrais, no nível C.

Entrevistadora: Como é que foi com a iniciação?

Entrevistada: Foi interessante. Eram alunos quase não falantes.

Entrevistadora: Eles misturam muito. A proximidade de línguas é complexa.

Entrevistada: Exactamente. Apesar de eles compreenderem muito bem, o problema destes alunos é, sobretudo, a escrita.

Entrevistadora: E na oralidade?

Entrevistada: Na oralidade, o sotaque, ou seja, o sotaque italiano, o sotaque espanhol, mas já não havia tanta interferência da língua, era apenas a pronúncia que...

Entrevistadora: Que não era a mais adequada.

Entrevistada: Exacto.

Entrevistadora: Para mim o nível de iniciação é complicado...

Entrevistada: Na iniciação, os alunos têm algumas dificuldades, por isso tens de começar por gestos.

Entrevistadora: Desenhos. E eu sou péssima a desenhar.

Entrevistada: Na primeira aula tentei uma coisa simples. Escrevi no quadro «Bom dia, chamo-me ..., tenho X anos» e depois pensei «as pessoas, quando eu falo, compreendem-me», «eles são maiores». Tinha a noção, de que era iniciação, tinha que usar os gestos, falar devagar. Depois comecei a acelerar o ritmo e eles compreendiam-me.

Entrevistadora: Claro, foi avançando porque viu que não havia nenhum impedimento. Mas é um pensar na língua, completamente diferente.

Entrevistada: Totalmente diferente.

Entrevistadora: Completamente. Porque há coisas que para nós são normais...

Entrevistada: Havia pessoas que perguntavam «mas por que é que é assim e não é assim?» e eu «realmente é assim e eu sei que é assim, agora a explicação». Obrigou-me a pesquisar imenso. Fiquei com um conhecimento totalmente diferente do que eu tinha, que me obriga a reflectir sobre o porquê disto e o porquê daquilo. Por exemplo, por que é que é «donde»? Qual a diferença entre «donde» e «de onde»? Os dois têm o mesmo sentido. Haverá diferenças? Quando é que vou usar um e outro? Eles faziam-me perguntas muito inteligentes.

Entrevistadora: São perguntas muito pertinentes, que a nós nunca nos passam.

Entrevistada: Nunca pensaria, nunca faria essa pergunta. Mas por que é que é assim e porquê que não é assim? Por que é que tem um acento ali e por que é eu aqui não tem? Tem, mas explicar o porquê...

Entrevistadora: Qual foi o nível, então, que leccionou, foram os dois?

Entrevistada: Foi A1.2 e o nível C.

Entrevistadora: Nível C. C1 e C2?

Entrevistada: No Verão eu estava misturada no C. Era com a professora Olívia.

Entrevistadora: E em termos de dificuldades? Agora vai depender um bocadinho dos níveis, não é? Porque cada nível tem dificuldades um pouco específicas. Dentro do nível A, que dificuldades achou que eles evidenciaram mais?

Entrevistada: Ao nível da gramática, sobretudo na conjugação de verbos, quando é que usavam um tempo, quando é que usavam outro.

Entrevistadora: Mas isto em termos orais e em termos escritos? Foi detectando nas duas vertentes?

Entrevistada: Sobretudo em termos escritos. Alguma dificuldade no uso de «ter» e «estar». Quando uso o verbo «ter» e o verbo «estar».

Entrevistadora: Então é escrita.

Entrevistada: Sim. Sempre era visível a dúvida, quando é que usavam um, quando é que usavam outro. E, também, em termos de fonética. Eram também dificuldades. Nos hispano-falantes eram sobretudo as sibilantes e os ditongos. Eles não conseguiam distinguir «avó» de «avô», que, pela pronúncia, não sabiam se seria masculino ou feminino. Nós temos um sistema vocálico com nove e eles têm apenas cinco e, portanto, é extremamente complicado.

Entrevistadora: E no nível C? Alguma coisa mais específica, em termos de dificuldades?

Entrevistada: No nível C, o infinitivo pessoal e o conjuntivo. São as grandes dificuldades dos alunos. Quando usar um e quando usar outro.

Entrevistadora: De que forma é que consegue promover a comunicação oral dos alunos?

Entrevistada: Em iniciação, era sobretudo através de simulações, dramatizações, no fundo era usar um tópico da matéria, por exemplo, abordar um vocabulário específico, para ir a uma pastelaria. Depois eles simulavam, tentavam transpor para a realidade como é que iriam abordar, como é que iriam fazer o pedido. Transferiam tudo o que tinham aprendido para uma situação concreta. Em termos de nível C, a comunicação oral era sobretudo a nível de debate, porque já tinham o domínio da língua e era reflectir sobre um determinado tema, tentar argumentar a favor ou contra.

Entrevistadora: Quanto ao uso das TIC. Utilizou algum material?

Entrevistada: Sim. Rádio, para audição de música; *powerpoints*, também, com imagens; projecção de letras de música; também vídeos sobre Portugal, para eles conhecerem um pouco das várias cidades.

Entrevistadora: Por que é que utilizou as TIC? Considerou que era um recurso mais privilegiado de que outro? Qual o principal motivo da utilização? Porquê esse recurso e não outro?

Entrevistada: Geralmente, porque a opção era usar *powerpoint* ou acetato e *powerpoint* é muito mais fácil e, também, em termos económicos, é o mais vantajoso. Também porque é um recurso que motiva bastante os alunos, sem dúvida, acabam por ficar com outra motivação, mais atentos, mais despertos.

Entrevistadora: No uso das TIC, quais as competências que procurou desenvolver, quando as utilizou? Concentrou-se no desenvolvimento de alguma competência específica?

Entrevistada: Competência linguística.

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada: Quando eram projectadas sistematizações ou textos para analisarem em conjunto.

Entrevistadora: Sistematizações em termos de regras, por exemplo?

Entrevistada: Sim, também.

Entrevistadora: Não estava a perceber. Eu pergunto sobre as regras porque, por exemplo, dei o pretérito perfeito com *powerpoint* e imagens de Lisboa, do género «ontem estive em Lisboa», «Vi o Mosteiro dos Jerónimos» e fui projectando as imagens. Depois, no fim aparecia um esquema para eles analisarem as regularidades e eles foram conjugando verbos. Também fiz assim, em termos de regras, também utilizei.

Entrevistada: Facilita. Eles estão mais atentos, porque têm outro recurso.

Entrevistadora: E em termos de imagem? Também é muito explorado...

Entrevistada: É muito mais rápido, acaba-se por perder menos tempo do que se estivesse a escrever no quadro. Acaba por rentabilizar mais a aula.

Entrevistadora: Muito bem. Há mais alguma coisa que queira acrescentar?

Entrevistada: Sei lá. Há mais algum aspecto que seja necessário focar?

Entrevistadora: Aqui quando fala na competência linguística tinha em vista algum tipo de exercícios?

Entrevistada: Quando falo de competência linguística envolve, não apenas, a gramatical, com o conteúdo gramático, mas também a competência fonética. Por exemplo, eles ouvirem música. Também há a vertente cultural, para transmitir aspectos.

Entrevistadora: Acho que está tudo. Muito obrigada pela colaboração.

Anexo 8: Entrevista 4

A realização da presente entrevista decorre da elaboração de um trabalho de investigação sobre a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino de alunos de Português Língua Não Materna. Tal trabalho destina-se a ser apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira.

De imediato agradeço o seu precioso contributo, bem como toda a atenção disponibilizada.

Dados Pessoais

Sexo: F

Faixa etária: Dentro dos vinte anos

Nacionalidade: Portuguesa

Área de Formação: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante Inglês/Alemão (2000-2005); Curso de Especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira (2006-2007); Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira (2008-2009); Doutoramento em Didáctica das Línguas Estrangeiras (a decorrer desde 2009).

Formação a nível da utilização das TIC no ensino: Teve aulas de informática durante o ensino secundário e realizou um curso à distância *As TIC no PLE*.

Entrevistadora: Relativamente, ao tempo em que ensina PLNM. Há quanto tempo, aproximadamente?

Entrevistada: Aproximadamente há quatro anos.

Entrevistadora: Quatro anos, todos consecutivos?

Entrevistada: Exactamente.

Entrevistadora: Sempre. E em que nível?

Entrevistada: Sempre no nível A, quer dizer, articulando entre o A1 e o A2.

Entrevistadora: Exacto. Com os mesmos alunos do A1 para o A2?

Entrevistada: Não necessariamente. Tive casos em que, realmente, dei continuidade, outros não.

Entrevistadora: Relativamente às principais dificuldades que os alunos evidenciam. Há algum aspecto que se possa destacar, no nível de iniciação?

Entrevistada: A nível gramatical, os alunos têm algumas dificuldades com alguns tempos verbais, especificamente a diferença entre o pretérito perfeito e o imperfeito. Evidenciam algumas dificuldades, também, com algumas preposições, mas o que se destaca é, realmente, a interacção oral, portanto o diálogo horizontal que os alunos realizam entre si, portanto a troca de informação entre os alunos.

Entrevistadora: A nível da comunicação oral. De que forma é que procura promovê-la nos seus alunos?

Entrevistada: Portanto, através do trabalho em pares. Há actividades, por exemplo, de troca de informação e de diálogo, em que os alunos vão fazendo perguntas e obtendo respostas. Também é possível fazer trabalhos com grupos maiores, por exemplo, fazer simulações. E, o que eu costumo fazer, não tanto no trabalho em pares, mas no trabalho com mais de três elementos, é eger um elemento do grupo que seja o encarregado, ou seja, uma espécie de «pólicia», para controlar o uso de uma língua que não seja o português.

Entrevistadora: Exacto. Isso, sobretudo, na proximidade de línguas.

Entrevistada: Exactamente. Embora não necessariamente.

Entrevistadora: Porque há tendência, quando há proximidade.

Entrevistada: Exacto, exacto. Isso já experimentei e dá resultado.

Entrevistadora: Deve ser engraçado eles corrigirem os colegas.

Entrevistada: Eles a darem instruções «fala em português», «tens de falar em português».

Entrevistadora: É bom eles poderem reflectir com o colega, reflectirem sobre a pronúncia, sobre o discurso do outro.

Entrevistada: Sim, sim. Pode, realmente, também ajudar a essa interacção.

Entrevistadora: Relativamente ao uso das TIC. Utiliza?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Com frequência?

Entrevistada: Sim, com alguma frequência. No início da minha actividade lectiva nem tanto, mas recentemente tenho usado, cada vez mais, as TIC na aula de Português Língua Estrangeira.

Entrevistadora: Explorando diversos recursos?

Entrevistada: Exacto. Portanto, actualmente, estou a dar um curso em *e-learning*, portanto, através da plataforma *moodle*. Mas já fiz recurso às redes sociais e, claro,

também a outros recursos como o *CD-ROM*. Mas, recentemente, tenho-me focado mais no moodle e nas redes sociais.

Entrevistadora: Por que razão utiliza as TIC? Há alguma razão especial? Algum motivo em particular?

Entrevistada: Portanto, as TIC, no paradigma da abordagem comunicativa, vão ao encontro do princípio da autonomia da aprendizagem, já que o professor torna-se um mediador deste processo de ensino-aprendizagem. As TIC facilitam, também, o *feedback* avaliativo do professor e promovem, obviamente, o trabalho cooperativo entre os alunos e, de uma forma geral, aumentam a sua motivação, porque associam o suporte escrito, áudio e vídeo e, realmente, os alunos, só por fazerem qualquer coisa no computador, quer dizer, a actividade pode ser exactamente igual à que se faz em suporte papel mas, só por ser feita no computador, realmente...

Entrevistadora: Até, às vezes, mesmo a projecção de imagens.

Entrevistada: Exacto.

Entrevistadora: Quer dizer, mostrar em suporte papel ou mostrar projectada...

Entrevistada: Claro que as TIC são muito motivadoras, são muito apelativas, mas às vezes o professor tem que se precaver, porque pode acontecer algum imprevisto e, realmente, podem não funcionar, quer dizer, por motivos técnicos. Portanto, o que eu faço é, por exemplo, mesmo quando projecto, mostro apresentações em *powerpoint*, tenho sempre esses mesmos diapositivos em acetatos, transparências, porque, nunca se sabe se, por um motivo qualquer, pode não funcionar. Acaba por ser a mesma coisa, a apresentação em *powerpoint* ou os acetatos ou transparências, mas os alunos, só por ser projectado, encaram aquilo como uma coisa muito mais interessante.

Entrevistadora: Exacto, a forma como estão empenhados, talvez até mais atentos, menos dispersos.

Entrevistada: Sim, sim, sem dúvida. Mas, também já tenho a experiência, por exemplo, em turmas heterogéneas, em que há alunos de diferentes faixas etárias, já me aconteceu, de alunos mais velhos, me dizerem que estavam ali para aprender uma língua estrangeira e não para fazer um curso de informática.

Entrevistadora: Então não estarão tão receptivos?

Entrevistada: Exacto. Portanto, acho que para já...

Entrevistadora: Acha que a faixa etária acaba por condicionar?

Entrevistada: Sim, por vezes. Mas também já tive alunos, realmente, da mesma faixa etária que já estão habituados a trabalhar no computador, que encararam aquilo como uma coisa normal. Outros nem tanto. Portanto, também terá a ver com o seu nível de literacia digital, não é? E com o uso que fazem das tecnologias. Mas também, quer dizer, já tive diferentes tipos de recepção. Há alunos que reagem muito bem e até gostam e acham que é uma forma mais moderna de aprender e há outros que preferem, realmente, fazer os exercícios em papel. Portanto, alguns reagem mal e até dizem que parece que estão a perder tempo. O computador acaba por ser visto como um desperdício de tempo. Acham que ao fazer os exercícios de gramática ou de vocabulário, em papel, aprendem melhor do que no computador. Também dizem «Ah, porque se demorar muito tempo fico cansado e depois fico com dores de cabeça.» Quer dizer, há diferentes tipos de recepção e o professor, acho que tem de conjugar, fazer uma conciliação das duas. Pronto, o professor tem mesmo que jogar com...

Entrevistadora: Com o tipo de alunos com que conta.

Entrevistada: Exacto. Com o contexto e dosear. Há turmas em que realmente pode, «abusar», porque eles realmente, reagem bem a este tipo de novo uso da aprendizagem mas, há outros, que nem tanto. Portanto, digamos que ainda não podemos, radicalmente...

Entrevistadora: Privilegiar o uso das TIC...

Entrevistada: Exacto. Eu, pelo menos, pela minha experiência digo que não. Para já, ainda não.

Entrevistadora: Exacto. Relativamente, então, às competências que desenvolve nos alunos. Utiliza as TIC privilegiando alguma competência? Há alguma a que dê mais ênfase?

Entrevistada: Portanto, em princípio, de acordo com o Quadro Europeu Comum de referência, as quatro macrocompetências têm de ser desenvolvidas na aula de língua estrangeira, não é? Mas, na prática, isso não é tanto assim, porque depende do recurso que o professor utilizar. Por exemplo, no caso da plataforma *moodle* dá-se mais privilégio à competência escrita e, realmente, há diversas actividades que o professor pode desenvolver, como a discussão de um tema nos fóruns ou uma sessão de chat. Mas, realmente, é tudo escrito. Portanto, para promover a interacção oral, se estiver a utilizar um determinado recurso, talvez tenha que colmatar essa falha utilizando outro recurso para

desenvolver essa competência que está menos explorada. Portanto, é uma questão que depende muito do recurso em questão...

Entrevistadora: Daí então, também, a necessidade de conjugar as TIC com outros...

Entrevistada: Com outros recursos, exactamente.

Entrevistadora: Muitas vezes, as TIC ligam-se a outros recursos, depende claro do recurso...

Entrevistada: A cem por cento, para já, com os recursos que estão disponíveis, eu penso que não, que ainda é preciso buscar o que melhor cada um tem para oferecer para conjugar aquilo tudo.

Entrevistadora: Até, mesmo nos cursos à distância, eu acho que eles até fazem algumas sessões presenciais para a discussão de determinados aspectos. As TIC aí são privilegiadas, porque é um ensino à distância e é aquilo que é mais utilizado mas, de qualquer forma, há algumas sessões presenciais para colmatar determinadas falhas.

Entrevistada: Exacto.

Entrevistadora: Daí, também, se ver que de facto as TIC são importantes e não estão a ser rentabilizadas da melhor forma. É necessário conjugar todos os factores e vermos, de facto, qual o mais pertinente, naquele momento.

Entrevistada: Sim, sim, exactamente. Concordo plenamente.

Entrevistadora: Mais alguma coisa a acrescentar?

Entrevistada: Não, acho que não.

Entrevistadora: Eu interrompi, provavelmente cortei o raciocínio, não sei.

Entrevistada: Não, acho que não tenho muito mais a dizer.

Entrevistadora: E pronto, muito obrigada pela colaboração.

Anexo 9: Descontrair: Os Tempos Livres

Descontrair: Os Tempos Livres		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Passatempos;• Desporto;• Gostos e preferências;• Expressões idiomáticas relativas a <i>tempo</i>.	Duração: <ul style="list-style-type: none">• Aproximadamente 30 minutos	Nível de Referência: <ul style="list-style-type: none">• A1.2/A2
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• DVD <i>A falar é que nós nos entendemos</i>;• Computador e <i>data-show</i> ou televisão e leitor de DVD.	
Competências a desenvolver: Compreensão oral: Ver e Ouvir <ul style="list-style-type: none">• Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais com vários interlocutores;• Identificar as temáticas principais de textos em registo áudio e vídeo;• Retirar informações de documentos visuais.• Reconhecer diferentes passatempos.• Observar a animação <i>Tempo Livre?</i> Expressão oral: Falar e Interagir <ul style="list-style-type: none">• Formular respostas a questões específicas sobre os textos escutados;• Explicitar o sentido de unidades textuais escutadas;• Partilhar experiências e conhecimentos pessoais.• Expressar gostos e preferências;• Referir os diferentes sentidos do conceito <i>tempo</i>, integrado em expressões idiomáticas.• Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.		

Anexo 10: No Ginásio

No Ginásio

No **ginásio** da escola:

Entrevistadora (Sra. Paula): – Bom dia a todos! Gostaria de vos entrevistar para o Jornal da Escola. O tema é *Eu e o Desporto*. Posso contar convosco?

Alunos (em coro): – Claro!

Sra. Paula: – Então, vamos começar por ti! Como é que te chamas?

Marco: - Eu chamo-me Marco!

Sra. Paula: - Então, diz-me lá, quais são os teus desportos preferidos?

Marco: «- Ui! Vai ser difícil, são tantos! Adoro basquete, rugby, futebol, ténis, andebol, halterofilia, BTT e natação! Mas, só posso dedicar-me à halterofilia, ao basquete e ao futebol! Não tenho tempo para mais nada.»

Sra. Paula: «- Eh lá! És um desportista a 100%! Isso é que é amor ao desporto! Cuidas bem da forma! Já diz o ditado: “Corpo são, mente sã!”»

Cláudia: «- Lá isso é verdade! Eu sou a Cláudia! Detesto halterofilismo e odeio pugilismo! Que horror! Não gosto nada! É horrível!»

Sra. Paula: «- Porquê Cláudia?»

Cláudia: «Ora, porque não gosto de halteres, pesos, luvas de boxe, luxações, sangue! É muito violento e muito cansativo! Eu cá aprecio é hipismo, voleibol e ginástica! Mas, só posso ir aos treinos de voleibol e praticar ginástica! A minha mãe não quer que eu ande a cavalo! Acha que é perigoso! Posso magoar-me em caso de queda!»

Lucas: «- Ora essa! Que parvoíce! Sou o Lucas! O ténis é tudo para mim! Eu cá, só me interesso por ténis! O ténis é o melhor que há! É a minha vida/paixão!»

Maria: «- Ó Lucas, estás a ser radical! O ténis não é tudo e os gostos não se discutem! Apresento-me: sou a Maria, faço patinagem artística e dedico-me ao voleibol, mas também gosto de outros desportos! Não concorda Sra. Paula?!»

Sra. Paula: «- Concordo, Maria! Tens toda a razão! Isso é que é falar!»

Anexo 11: Ida ao Cinema

Ida ao Cinema

Durante as férias da Páscoa, a Ana convidou três amigas, a Teresa, a Maria e a Sara, para jantarem em sua casa. Durante o jantar a Ana deu a ideia de irem sair.

Ana: Onde é que querem ir no fim do jantar? Podemos ir ao teatro ou ao cinema. O que acham?

Teresa: Prefiro ir ao teatro, adoro representações ao vivo e há uma peça fantástica no teatro Sá da Bandeira.

Maria: Oh Teresa, não gosto de teatro! Prefiro ir ao cinema.

Teresa: É pena, os actores nacionais são muito bons. Acho que ias gostar do espectáculo Maria. E tu, Sara? O que preferes?

Sara: Por mim, tanto faz. Gosto dos dois. Decidam vocês.

Ana: Gosto de teatro, mas já não vou ao cinema há muito tempo. Acho que prefiro ir ao cinema.

Teresa: Pronto Ana, está decidido, vamos ao cinema. Que filme vamos ver?

Sara: É melhor vermos os filmes que estão em exibição. Vamos pesquisar na *net*.

Maria: Gosto muito do Jamie Foxx e já ouvi falar deste filme. O que acham?

Teresa: É melhor telefonar para saber se há bilhetes.

Ana: Sim, é mais seguro telefonar.

Sara: Vamos ver se temos sorte. Já está quase na hora do filme.

Alguns minutos depois...

Ana: Já reservei os bilhetes. Quando quiserem podemos ir.

Maria: Ótimo! Vamos embora!

Anexo 12: Viver: A Rotina Diária

Viver: A Rotina Diária		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Rotina Diária;• As Horas.	Duração: <ul style="list-style-type: none">• Aproximadamente 40 minutos	Nível de Referência: <ul style="list-style-type: none">• A1.2/A2
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• DVD <i>A falar é que nós nos entendemos</i>;• Computador e <i>data-show</i> ou televisão e leitor de DVD.	
Competências a desenvolver: <p>Compreensão oral: Ver e Ouvir</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar situações comunicativas (intervenientes, situações vividas...);• Detectar as ideias principais do texto ouvido;• Estabelecer associação entre os elementos escutados e visualizados;• Reconhecer actividades relativas à rotina diária. <p>Expressão oral: Falar e Interagir</p> <ul style="list-style-type: none">• Relatar oralmente, de forma breve e simplificada, práticas da rotina diária;• Formular respostas a questões específicas sobre os textos escutados;• Referir práticas da rotina diária, a partir de informações visuais.• Completar informações, com base em dados ouvidos;• Interagir através da colocação de questões e da formulação de respostas relacionadas com as horas e actividades da rotina diária.• Partilhar experiências e conhecimentos pessoais.• Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.		

Anexo 13: O Dia-a-Dia do Sr. Artur

O Dia-a-Dia do Sr. Artur

Todas as manhãs, o Sr. Artur acorda às sete horas (7h), levanta-se e vai fazer a sua higiene pessoal: tomar banho, fazer a barba e lavar os dentes.

Em seguida, por volta das sete e vinte (7h20) veste-se e penteia-se.

Às sete e meia (7h30), junta-se à família para tomar o pequeno-almoço: cereais, um ovo e café. Despede-se da sua mulher e vai para o trabalho às oito horas (8h). Chega à paragem do autocarro às oito e dez (8h10) e, às oito e um quarto (8h15), apanha o autocarro. Às nove menos cinco (8h55) chega ao escritório e começa a trabalhar às nove horas (9h)

Anexo 14: Em Casa da Mariana

Em Casa da Mariana

Vera: Olá Mariana! Tudo bem?

Mariana: Tudo. Ainda bem que chegaste, preciso da tua ajuda para acabar o trabalho de Português.

Vera: Então, não tens ninguém que te ajude?

Mariana: Não. O João ontem deitou-se tarde e agora, ainda está a dormir; a tia Helena está na cozinha, a preparar o pequeno-almoço; o tio Joaquim está a conversar ao telefone, com o irmão que vive em Inglaterra...

Vera: Então e o Tiago?

Mariana: O Tiago?! Ele não percebe nada de português. Além disso, saiu cedo para jogar futebol, no parque.

Vera: Podes sempre pedir ajuda aos teus pais.

Mariana: Achas? A minha mãe está a arrumar os quartos e o meu pai está a ler um relatório da empresa, não quer ser incomodado.

Vera: E as tuas irmãs? Já lhes pediste ajuda?

Mariana: A Sara levantou-se e agora está a tomar banho e a Marta está a ver a sua série preferida. Como vês, só tu é que me podes ajudar. Ajudas?

Vera: Pois, já que não há mais ninguém, vamos lá fazer o trabalho.

Anexo 15: O Dia da Fátima

O Dia da Fátima

Ontem, a Fátima teve um dia muito atarefado!

Acordou às sete e meia (7h.30), tomou um duche, vestiu-se, secou o cabelo e preparou o pequeno-almoço para a família. Saiu de casa por volta das oito e vinte (8h.20) e foi pelo caminho mais rápido para a escola dos filhos. Deixou-os lá e às nove (9h) foi ao laboratório fazer umas análises que o médico tinha pedido. Como estava muita gente, demorou imenso tempo e só chegou ao escritório às dez e um quarto (10h.15). Às onze (11h) teve uma reunião que demorou duas horas. Em seguida, foi ao banco depositar um cheque e só almoçou às duas e dez (14h.10).

No fim do almoço, voltou para o escritório e às seis menos um quarto saiu, por causa da sua aula de inglês que começava às seis. (18h). Não teve tempo de ir buscar os filhos, por isso eles foram para casa no autocarro que passa pela escola. Quando a aula acabou, por volta das sete e meia (19h.30), foi ao supermercado fazer compras para o jantar. Assim que chegou a casa, cozinhou e jantou às nove e um quarto (21h.15).

No fim do jantar, arrumou a cozinha e sentou-se no sofá a ver uma reportagem sobre *stress* do dia-a-dia, que começou às dez (22h). A reportagem acabou, ela tomou banho e deitou-se na cama a ler um livro, mas nem saiu da primeira página, porque, como estava exausta, adormeceu.

Anexo 16: Sentir: Viagens por Portugal

Sentir: Viagens por Portugal		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Viagens;• Direcções.	Duração: <ul style="list-style-type: none">• Aproximadamente 40 minutos	Nível de Referência: <ul style="list-style-type: none">• A1.2/A2
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• DVD <i>A falar é que nós nos entendemos</i>;• Computador e <i>data-show</i> ou televisão e leitor de DVD.	
Competências a desenvolver: Compreensão oral: Ver e Ouvir <ul style="list-style-type: none">• Detectar os tópicos centrais de sequências dialogais com vários interlocutores;• Identificar cidades portuguesas e seus pontos atractivos. Expressão oral: Falar e Interagir <ul style="list-style-type: none">• Apresentar o plano de uma viagem.• Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.• Aplicar o léxico relativo às viagens, aos tempos livres e ao vestuário;• Indicar a veracidade ou a falsidade de afirmações escutadas.• Utilizar expressões de concordância e discordância;• Solicitar e indicar direcções;• Aplicar léxico relativo aos serviços.		

Anexo 17: Caminhos de Portugal

Caminhos de Portugal

Marta – Bom dia, Rita! Por que é que não apareceste em casa do André, ontem à noite? Aconteceu alguma coisa? Estávamos a contar contigo para combinarmos o *intra-rail*.

Rita – Ah! É verdade, esqueci-me completamente. Ontem passei o dia todo a estudar. Tenho exame de Português e tenho mesmo de tirar boa nota. Acabei por me esquecer de tudo o resto.

Marta – A culpa também foi nossa, devíamos ter-te ligado a avisar. Assim, até descontraías um pouco do *stress* do exame. Mas vê o lado positivo: já estudaste bastante e o programa do *intra-rail* está pronto.

Rita – Quero muito participar. Estou morta por conhecer o país a fundo. Há lugares fantásticos no nosso país e é imperdoável não os conhecer. O que é que já combinaram?

Marta – Bem, já recolhemos informações sobre os lugares mais importantes em cada cidade e fizemos um programa. Olha, tenho-o aqui comigo.

Rita – Está ótimo. Adorei as escolhas.

Marta – Ainda bem que gostaste. Depois combinamos melhor, agora tenho de ir. Vemo-nos amanhã. Adeus.

Rita – Xau. Até amanhã.

Anexo 18: O Intra-Rail

O Intra-Rail

Marta – Estou Rita, é a Marta. Tudo bem? Estou a ligar por causa do *intra-rail*.

Rita – Olá Marta. Já sabes o preço dos bilhetes?

Marta – Já. Telefonei para a CP e disseram que o preço do bilhete para dez dias é 160€. Dormimos nas pousadas da juventude, em quatros múltiplos. Só temos de telefonar e marcar.

Rita – Ótimo, já está tudo resolvido. Quando vamos comprar os bilhetes?

Marta – Estava a pensar ir amanhã à de manhã. Vens comigo?

Rita – Vou. Encontramo-nos na estação às 10h.30.

Marta – Está combinado. Até amanhã.

Rita – Adeus.

Anexo 19: Conhecer: Santos Populares

Conhecer: Santos Populares		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Festas Populares;• Convites.	Duração: <ul style="list-style-type: none">• Aproximadamente 45 minutos	Nível de Referência: <ul style="list-style-type: none">• A1.2/A2
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• DVD <i>A falar é que nos entendemos</i>;• Computador e <i>data-show</i> ou televisão e leitor de dvd.	
Competências a desenvolver: Compreensão oral: Ver e Ouvir <ul style="list-style-type: none">• Identificar tópicos centrais de um texto informativo;• Detectar informações específicas;• Observar pinturas relativas a festas populares;• Ver vídeos alusivos aos santos populares. Expressão oral: Falar e Interagir <ul style="list-style-type: none">• Completar frases, de acordo com as informações textuais;• Referir a veracidade ou a falsidade de afirmações;• Aplicar léxico relativo aos santos populares;• Emitir opinião relativamente às imagens visualizadas;• Ajuizar acerca de festas populares visualizadas;• Efectuar e aceitar ou recusar convites.• Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.		

Anexo 20: Santos Populares

Santos Populares

Em Portugal, o mês de Junho é conhecido como o *Mês dos Santos Populares*, porque, por todo o país, se festejam os três santos mais adorados em Portugal: Santo António, São João e São Pedro.

13 de Junho é dia de Santo António, santo muito adorado na cidade de Lisboa. Aí, logo na noite do dia 12, as ruas estão cheias de fitas, balões e arcos de papel. Há altares para o santo, vendem-se manjericos e há arraiais onde as pessoas comem sardinhas assadas na brasa, carne de porco (fêveras), caldo verde e bebem vinho tinto e cerveja. Ouve-se música e dança-se até de madrugada.

Todos os anos a cidade organiza um desfile de marchas populares, na Avenida da Liberdade. Durante o desfile os diferentes bairros competem para ganhar o prémio da melhor marcha, música, vestuário e coreografia. Um grande fogo-de-artifício encerra o desfile.

Santo António é o santo casamenteiro, por isso a Câmara Municipal de Lisboa organiza, no dia 13 de Junho, o casamento de jovens e as noivas são conhecidas como as *Noivas de Santo António*.

Na cidade do Porto, na noite do dia 23 de Junho, há a festa de São João. Por toda a cidade há música, sardinhas assadas e vinho. As pessoas dançam e divertem-se com os martelos e o alho-porro, que levam para acertar nas cabeças de todas as pessoas que passam. O fogo-de-artifício sobre o rio Douro é um momento inesquecível.

O São Pedro, na noite do dia 28, é festejado em várias cidades do país, como por exemplo, na Póvoa de Varzim. Aí também não falta animação com o desfile das marchas, música, carrosséis, fogo-de-artifício, sardinhas assadas, vinho e cerveja. No dia seguinte, dia do santo, uma grande procissão passa pelas ruas da cidade, que estão enfeitadas com tapetes de flores.

No mês de Junho as festas populares espalham a alegria por Portugal.

Anexo 21: Aonde Vamos no Santo António?

Aonde Vamos no Santo António?

Vitor: Aonde vamos no Santo António?

Marina: No ano passado não fui a lado nenhum, mas este ano apetecia-me ir a Alfama comer umas sardinhas assadas. O que é que achas?

Vitor: Acho que é uma boa ideia. Dizemos ao Tó e à Xana e vamos todos.

Marina: Boa! Mas primeiro vamos ver um pouco do desfile das marchas na avenida.

Vitor: Mas só durante uma meia hora; não quero chegar a Alfama muito tarde. Se vamos muito tarde, é uma confusão enorme e é difícil arranjar uma mesa.

Marina: Está combinado.

Anexo 22: Olhar: Emigração e Imigração

Olhar: <i>Emigração e Imigração</i>		
Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">• Emigração e Imigração	Duração: <ul style="list-style-type: none">• Aproximadamente 50 minutos	Nível de Referência: <ul style="list-style-type: none">• A1.2/A2
	Recursos: <ul style="list-style-type: none">• DVD <i>A falar é que nos entendemos</i>;• Computador e <i>data-show</i> ou televisão e leitor de DVD.	
Competências a desenvolver: <p>Compreensão oral: Ver e Ouvir</p> <ul style="list-style-type: none">• Detectar os tópicos principais de sequências escutadas;• Ouvir a canção <i>Cantar de Emigração</i>, de Adriano Correia de Oliveira• Visionamento do vídeo <i>Amor a Portugal</i>. <p>Expressão oral: Falar e Interagir</p> <ul style="list-style-type: none">• Formular respostas a questões colocadas oralmente;• Emitir opinião acerca da música escutada;• Ajuizar sobre a vida de emigrante;• Enunciar aspectos positivos e os negativos associados à emigração;• Partilhar experiências pessoais;• Produzir um relato de vida;• Aperfeiçoar a expressividade, a articulação e a pronúncia da Língua Portuguesa.		

Anexo 23: Vida de um Emigrante Português

Vida de um emigrante português

Nasci há 72 anos, numa pequena aldeia chamada Souto Maior, que pertence ao distrito de Vila Real. Toda a gente me chama *Nel Pastor*, mas o meu bilhete de identidade apresenta-me como Manuel Lopes da Silva. Passei a minha juventude no monte, a guardar ovelhas. Era o pastor da região.

Uma noite, num arraial de São João, vi uma rapariga linda, de pele morena, cabelos pretos e olhos verdes e apaixonei-me. Namorei com a minha Laurinda durante um ano e depois casámos.

Os filhos nasceram e a vida tornou-se muito difícil. Faltava tudo à minha família: comida, roupa, uma casa com boas condições. Decidi ir com outros homens da minha terra, trabalhar para França. Éramos clandestinos e arriscámos as nossas vidas para dar uma vida melhor às nossas famílias.

Deixei a minha casa, no dia 23 de Março de 1968. Parti durante a noite, com uma saca às costas, onde tinha pouca roupa e alguma comida. Despedi-me da minha mulher e dos meus filhos que estavam a dormir, por isso não sentiram os beijos misturados com lágrimas, que eu lhes dei. Parti da terra que me viu nascer com uma dor enorme no meu coração, porque deixei para trás o que eu tinha de melhor: mulher e filhos.

Atravessei a Espanha escondido num camião que transportava animais. Depois, passei a pé, as montanhas geladas dos Pirenéus. Cheguei a França com muita fome e muito frio. Lá, um amigo já tinha um trabalho para mim, na construção de estradas. Escrevi para a família que esperava ansiosamente, por notícias minhas, disse-lhes que estava tudo bem e que, em breve, estava outra vez junto deles. As minhas maiores dificuldades em França foram a solidão, a língua e as muitas horas de trabalho. Todos os meses mandei um cheque para casa e todos os anos, no mês de Agosto, voltei a Portugal para matar saudades da minha família, dos meus amigos, da minha aldeia e até da comida portuguesa, que, em França, só de pensar, me deixava com água na boca: cabrito assado no forno, bacalhau cozido, broa, queijo da serra, presunto, vinho do Porto, bananas da Madeira...

Com o dinheiro que consegui juntar em França, mandei construir uma casa grande e com boas condições e, quando paguei todas as despesas da construção da casa, voltei para Portugal. Nunca mais me separei da minha família.

Sei muito bem o que é viver num país diferente e estar longe das pessoas que amamos, por isso, respeito muito os imigrantes que vivem Portugal e tento ajudá-los em tudo o que posso. Para mim, o dia 10 de Junho, dia das comunidades portuguesas, é importante para nos lembrarmos e respeitarmos todas as pessoas que foram e hoje ainda vão para outros países, à procura de uma vida melhor.

Anexo 24: Cantar de Emigração

Cantar de Emigração

Este parte, aquele parte
e todos, todos se vão
Galiza ficas sem homens
que possam cortar teu pão

Tens em troca
órfãos e órfãs
tens campos de solidão
tens mães que não têm filhos
filhos que não têm pai

Coração
que tens e sofre
longas ausências mortais
viúvas de vivos mortos
que ninguém consolará

Adriano Correia de Oliveira

Nome do ficheiro: Cópia do Relatório Final.doc
Directório: E:\Tese_Versão Final 1
Modelo: C:\Documents and Settings\Gil\Application
Data\Microsoft\Modelos\Normal.dot
Título: Relatório Final_Mestrado em Português Língua
Segunda/Língua Estrangeira
Assunto:
Autor: Georgete Santos
Palavras-chave:
Comentários:
Data de criação: 28-09-2010 14:25:00
Número da alteração: 10
Guardado pela última vez em: 28-09-2010 18:53:00
Guardado pela última vez por: PC
Tempo total de edição: 78 Minutos
Última impressão: 28-09-2010 18:54:00
Como a última impressão completa
Número de páginas: 175
Número de palavras: 50.241 (aprox.)
Número de caracteres: 279.340 (aprox.)