

Agradecimentos

O trabalho que apresento resulta de um imenso esforço e determinação no sentido de concretizar um objetivo definido poucos anos depois de ter terminado o meu estágio em 1993. Chegar ao fim desta etapa é para mim motivo de grande satisfação, pois as dificuldades de conciliação da atividade profissional com a de investigador, entre outras, gerou alguns momentos de desânimo e desistência que não foram consumados graças ao estímulo, incentivo e motivação dos que me acompanham de muito perto.

À minha família, filhas, marido e pais, devo a força e ânimo fundamentais para levar a bom porto o trabalho realizado. Por isso, a todos eles agradeço, especialmente, pela acompanhamento e pela dedicação que durante muito tempo não tiveram, pela paciência em lidarem comigo e com todo o meu *stress* e pela valiosa colaboração que demonstraram enquanto realizava este projeto, libertando-me das minhas tarefas e responsabilidades de mãe e esposa, permitindo assim a sua concretização.

Estou também grata à direção da escola onde desenvolvo a minha atividade profissional pela atribuição de um horário que me permitiu ter maior rentabilidade de trabalho; aos professores e alunos que participaram e colaboraram na recolha de dados da investigação; à Sónia Monteiro e à Isabel Tomé pelo estímulo dado para o meu envolvimento neste projeto; aos amigos e colegas, que compreenderam as minhas ausências, e ao Professor Doutor José Domingues Almeida pela disponibilidade permanente e preciosa orientação, pela pertinência das suas sugestões e pelo forte incentivo dado durante a realização desta dissertação.

A todos o meu profundo agradecimento pela ajuda revigorante que levou à realização dum trabalho que agora apresento com grande satisfação.

Resumo

O trabalho que se apresenta tem por objetivo averiguar o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação no domínio educacional, em especial no desenvolvimento da oralidade nas línguas estrangeiras, e particularmente na língua inglesa, atendendo ao estatuto de que goza no contexto mundial e à sua importância na preparação dos jovens na era da globalização e da sociedade da informação.

O interesse no tema provém de um problema que temos observado desde já há algum tempo – a fraca competência oral dos alunos relativamente à língua inglesa face ao nível razoável de tecnologias de que vivem rodeados e a que acedem nessa língua. Para aferirmos esse efeito, observamos informalmente três turmas de inglês, de 9º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Paredes – o 9ºD, 9ºG e o 9ºI cada uma com uma média de 29 alunos.

Para o mesmo efeito, foi aplicado aos alunos um questionário, através do qual recolhemos dados mais precisos e objetivos, indicadores da postura destes alunos face às ferramentas digitais de que dispõem para a aprendizagem, nomeadamente das línguas estrangeiras, e do inglês em particular.

Mediante a aplicação de um inquérito, averiguamos também o modo como o corpo docente do grupo disciplinar 330 recorrem às TIC, recentemente integradas nas salas de aula do nosso estabelecimento, por via da sua remodelação, para lecionar as respetivas disciplinas.

Partindo da análise dos dados recolhidos, procuramos averiguar e conhecer as causas que poderão explicar a inexistência generalizada de boas competências comunicativas no âmbito das línguas estrangeiras, mais concretamente no inglês, depois da modernização de que foram alvo as escolas, incluindo a nossa, e da crescente acessibilidade de alunos e professores às TIC, ferramentas favoráveis ao desenvolvimento da oralidade da língua inglesa.

O curto espaço de tempo disponível para a realização deste estudo e a pequena amostra a partir da qual fizemos a nossa recolha de dados condicionaram de algum modo o nosso estudo, e portanto, é com essa consciência que apresentamos as nossas conclusões finais.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação, ferramentas digitais, línguas estrangeiras, língua inglesa, oralidade, competências comunicativas.

Abstract

The aim of this study is to assess the impact of the new technologies in the educational domain, particularly in the development of oral skills of foreign languages, with special attention to the English language, considering its importance in the present world and preparation of young people who need to be competent enough to respond to all the needs of the increasingly demanding society they are living in.

The focus on this topic comes from a situation we have been observing for some time – the poor oral skills our students have in English today even though they are surrounded by technologies which should allow them to develop and improve their communicative skills.

To find out the basis of the problem we have informally observed 3 9th- year-English classes, in Escola Secundária de Paredes – 9th D, G and I, each one with an average of 29 students. There was also a survey, through which we have collected more precise data about the students' procedures towards the new technologies and their use for learning English.

We have also made a survey to the foreign language teachers of the same school so as to know about their use of the latest technologies, recently put at their disposal in the school, for teaching their subjects – English, French and Spanish.

Using the collected data, which we have fully analyzed, we tried to find out the clues that might help us explain the generalized lack of good levels of communicative competences revealed by our students in the foreign languages, mainly in English, despite all efforts of the Portuguese governments towards the modernization of schools, ours included, and the increasing access of students and teachers to technological tools. Outwardly, there are conditions prone to favour the development of oral skills but the pupils' performance show a different reality.

It is with some humility that we present our final conclusions as we are perfectly aware of the conditions under which the study was made. The limited time available for doing it, as well as the restricted number of people surveyed are amongst the reasons that might have conditioned the presentation of more rigorous data and facts.

Keywords: Technologies of information and communication, digital tools, foreign languages, English language, communicative competences.

Résumé

Le présent travail a pour but d'évaluer l'impact des nouvelles technologies de l'information et communication sur le domaine éducationnel, et plus spécialement sur le développement de l'oralité dans les langues et plus précisément en anglais, vue son importance dans la préparation des jeunes pour répondre aux besoins de la société actuelle, et au statut dont cette langue jouit dans le contexte mondial.

L'intérêt pour cette thématique provient d'un problème observé depuis quelque temps, à savoir la faible compétence des élèves en langue anglaise face au niveau plutôt raisonnable de technologies dont ils sont entourés et auxquelles ils ont accès dans cette langue. Pour nous en rendre compte, nous avons observé trois classes d'anglais, de niveau 9^o année de l'École secondaire de Paredes – les 9^oD, 9^oG et la 9^oI chacune avec une moyenne de 29 élèves. Dans le même sens, un questionnaire a été appliqué aux élèves par lequel nous avons obtenu des données plus précises et objectives, des repères de la position de ces élèves face aux outils numériques dont ils disposent pour l'apprentissage, notamment celui de l'anglais.

Moyennant l'application d'une enquête, nous avons également évalué la façon dont le corps enseignant du groupe 330 et certains professeurs d'autres langues étrangères ont recours aux TICE, récemment intégrées en salle de cours dans notre établissement par son réaménagement en vue de l'enseignement des disciplines respectives.

En partant de l'analyse des données obtenues, nous avons cherché à analyser et connaître les causes qui pourraient expliquer l'inexistence généralisée de bonnes compétences communicatives dans le cadre des langues étrangères, et plus concrètement en anglais, suite à la modernisation des écoles et la croissante accessibilité aux TIC, par les élèves et professeurs ; ce qui veut dire une plus grande facilité d'accès aux outils favorables au développement de l'oralité de la langue anglaise.

Le court espace de temps disponible pour la réalisation de cette étude et l'échantillonnage étroit à partir duquel elle s'est faite, ont quelque part conditionné notre travail, et nos conclusions finales en sont conscientes.

Mots-clés: technologies de l'information et de la communication, outils numériques, langues étrangères, langue anglaise, oralité, compétences communicatives.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Résumé	IV
Índice geral	V
Índice de figuras	IX
Índice de quadros.....	X
Siglário	XI
INTRODUÇÃO.....	XIII
PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	1
I. A ORALIDADE NA ERA DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO	1
1. A língua inglesa e o seu estatuto no contexto mundial.....	1
1.1. Divulgação de modelo linguístico globalizante.....	4
1.2. Propósitos e denominações da língua inglesa.....	5
1.2.1. O Inglês Língua Franca (ELF).....	5
1.2.2. O inglês língua internacional (EIL)	6
1.2.3. World Englishes (WE).....	8
1.3. Uma língua global	8
1.3.1. Trilhos para a globalização da língua inglesa.....	9
1.3.2. A língua de comunicação do mundo contemporâneo.....	10
2. A Comunicação oral e o conceito de cidadania.....	12
2.1. A escuta ativa.....	12
2.2. O discurso oral.....	17
3. A pedagogia da comunicação oral no século XXI	23

3.1.	A abordagem comunicacional no fomento das competências comunicativas.....	26
3.2.	A oralidade no QECR.....	28
3.2.1.	Competências comunicativas	29
3.2.2.	Atividades comunicativas para oralidade	36
3.2.3.	Estratégias comunicativas para a oralidade	38
3.2.4.	Utilizador competente.....	40
4.	O lugar da gramática na oralidade das línguas estrangeiras	42
4.1.	A gramática nas práticas pedagógicas mais recentes	44
4.2.	A gramática na realização plena do ato comunicativo	46
4.3.	Abordagens de ensino da gramática	49
II.	A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS	55
1.1.	As TIC na construção do conhecimento da LE	57
1.2.	Mais-valias da inclusão das TIC na sala de aula de LE	58
2.	Novas ferramentas para um ensino pro-ativo de uma LE	63
2.1.	O computador e a internet.	63
2.2.	As <i>Webquests</i> e a aprendizagem no ciberespaço.....	67
2.3.	O quadro Interativo (QI) na criação de ambientes de interatividade.....	74
3.	A modernização das escolas portuguesas	79
PARTE 2:	ESTUDO CIRCUNSTANCIADO	88
1.	Contexto da investigação.....	88
2.	A escola e as turmas alvo	91
2.1.	A Escola Secundária de Paredes	91
2.1.1.	O meio envolvente.....	91
2.1.2.	Docentes e discentes	92
2.1.3.	Potencialidades e dilemas da ESP	93
2.1.4.	Prioridades e objetivos do PE da ESP	94

2.2. Perfil das Turmas.....	96
3. O corpus adotado para ensino-aprendizagem da língua inglesa.....	100
4. As metas curriculares para o 9º ano.....	104
4.1. Os domínios de referência no domínio da oralidade	105
4.2. As metas e os seus objetivos no âmbito da comunicação oral	105
5. Ponderação dos resultados dos inquéritos	109
5.1. Os alunos ESP e as TIC.....	109
5.2. Os professores de inglês e o recurso às TIC na ESP.	124
CONCLUSÃO.....	129
BIBLIOGRAFIA	i
WEBGRAFIA	iii
ANEXOS.....	viii
Anexo 1: Inquérito aos alunos.....	viii
Anexo 2: Inquérito aos professores	xii
Anexo 3: Dados Inquérito Alunos (Q.1-Q.5)	xvi
Anexo 4: Q.6-Q.11.....	xvii
Anexo 5: Q.12-Q.17.....	xviii
Anexo 6: Q.12-Q.17.....	xix
Anexo 7: Dados Inquérito Professores (Q.1-Q.5).....	xx
Anexo 8: Q.6-Q.11.....	xxi
Anexo 9: Q.12-Q.14.....	xxii
Anexo 10: Conjunto de materiais, atividades e fichas de trabalho	xxiii
xxiii	

Índice de figuras

Figura 1: Características EFL e ESL - (Graddol apud Passoni et al. 2009: 5)	7
Figura 2: Linguistic Competence e Linguistic Performance – D. Hymes.....	30
Figura 3: Competências Gerais – (QECR, 2001: 147-156).....	31
Figura 4: Competências Comunicativas – (QECR, 2001: 156-184)	35
Figura 5: Atividades Comunicativas Funcionais e de Interação (W. Littlewood)	37
Figura 6: Nível de Proficiência C1 e C2 (QECR, 2001: 49)	40
Figura 7: Nível de Proficiência B1 e B2 – (ibidem).....	41
Figura 8: Nível de Proficiência A1 e A2 (ibidem).	42
Figura 9: Modelo Webquest de Dodge (1997/1998).....	69
Figura 10: Média de alunos por computador no ensino público e no ensino privado (GEPE, 2007/08:12).	82
Figura 11: Média de alunos/computador no 3º Ciclo do EB e do ES no ensino público de 2001/02 a 2008/09	83
Figura 12: Média de alunos/computador com ligação à internet no 3º ciclo do EB e no ES no ensino público (idem: 15)	83
Figura 13: Relação de alunos por computador e por computador c/ ligação à internet no ensino público e privado em estabelecimentos c/ mais de 1000 alunos.....	84
Figura 14: Modalidades do uso do computador na classe docente (idem).....	86
Figura 15:Objetivos e desempenhos para o 9º ano previstos nas Metas Curriculares-9º ano	107
Figura 16: Indica a frequência com que recorres aos sites indicados.....	114
Figura 17: Modalidades de conhecimento dos sites apresentados	114
Figura 18: Autoavaliação da oralidade a inglês (alunos)	118
Figura 19: Grau de utilidade das TIC no desenvolvimento da compreensão e expressão oral da LE/Inglês (alunos)	120
Figura 20: Percentagem de professores que definem segundo os parâmetros indicados a sua proficiência face equipamentos tecnológicos apresentados	125
Figura 21: Aferição docente da atitude dos alunos nas aulas com recurso às TIC.....	126

Índice de quadros

Quadro 1: Média de alunos/computador no ensino público e ensino privado.....	82
Quadro 2: Rácio alunos/PC no 3º Ciclo do EB e ES no ensino público 01/02-08/09 ...	83
Quadro 3:Média de alunos/computador c/ligação à internet no 3º ciclo do EB e ES	84
Quadro 4: Rácio de alunos/computador e p/ computador c/ligação à internet no ensino público e privado em escolas c/ mais de 1000 alunos.	85
Quadro 5: Evolução do aproveitamento das 3 turmas no 7º ano.....	96
Quadro 6: Evolução do aproveitamento das 3 turmas do 7º para o 9º ano.....	97
Quadro 7:Média da oralidade p/ trimestre no primeiro e último ano do 3º ciclo	98
Quadro 8: Equipamentos que integram do dia-a-dia dos alunos	109
Quadro 9: Definição da importância atribuída pelos alunos aos equipamentos do seu quotidiano c/ base nos números de 1 (- importante) a 8 (+ importante).....	110
Quadro 10: Finalidades do uso das TIC no dia-a-dia dos alunos.	110
Quadro 11: Relação equipamento e finalidade de utilização	111
Quadro 12: Definição do contributo das TIC na aprendizagem de inglês.....	111
Quadro 13: Número de alunos que utilizam as TIC p/aprender mais inglês/outra LE.	112
Quadro 14: Familiaridade com sites para aprendizagem do inglês	112
Quadro 15: Identificação dos sites mais conhecidos no âmbito da língua inglesa.....	113
Quadro 16: Contacto/correspondência com cidadãos estrangeiros	115
Quadro 17: Frequência dos contactos com cidadãos estrangeiros.	115
Quadro 18: Língua estrangeira utilizada no contato com cidadãos estrangeiros	116
Quadro 19: Língua utilizada nas legendas na visualização de filmes/DVDs	117
Quadro 20: Estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas através da música por número de alunos.	118
Quadro 21: Autoavaliação da oralidade a inglês (alunos).....	119
Quadro 22: Opinião dos alunos sobre o contributo das TIC no desenvolvimento da oralidade na língua inglesa	120
Quadro 23: Avaliação do contributo das TIC no desenvolvimento da compreensão e expressão orais na LE/inglês	121
Quadro 24: Frequência de utilização das TIC entre os professores de inglês	126
Quadro 25: Avaliação da oralidade dos alunos realizada pelos professores	127
Quadro 26: Avaliação docente do impacto das TIC na oralidade dos alunos	127

Siglário

ALTE	Association of Language Testers in Europe - Associação de Examinadores de Línguas na Europa
ARCS	atenção, relevância, confiança e satisfação - o filtro do modelo de Keller para avaliação da qualidade de uma <i>webquest</i> .
CALL	Computer Assisted Language Learning
CD	Compact Disc
CLT	Computer Language Teaching (equivalente em Português Ensino Assistido por Computador)
CMC	Comunicação Mediatizada por Computador
E.U.A	Estados Unidos da América
EAC	Ensino Assistido por Computador (equivalente à sigla CLT, Computer Language Teaching)
EB2/3	Escola Básica 2ª e 3º ciclo
EFL	English as a Foreign Language
EIL	English as an International Language
ELF	English as Lingua Franca
EQUALS	European Association for Quality Language Services
ES	Ensino Secundário
ESL	English as a Second Language
ESP	Escola Secundária de Paredes
FLE	Français Langue Etrangère (Francês Língua Estrangeira)
FLUP	Faculdade de Letras da Universidade do Porto
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

ICT	Information Communication Technology
ILE	Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language)
ISL	Inglês como Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
ME	Média da Escrita
MEC	Ministério da educação e ciência
MG	Média Global
MO	Média da Oral
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial portuguesa
PC	Computador Pessoal (tradução de Personal Computer)
PEL	Portfólio Europeu de Línguas
PIA	Plano Individual do Aluno
PISA	Programme for International Student Assessment
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
QI	Quadro Interativo
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UMIC/INE	Sociedade de Informação em Portugal em colaboração com o Instituto Nacional de Estatística
UN	United Nations, em português Nações Unidas, mais conhecida como ONU
WE	World Englishes

INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos está relacionado com a integração das novas tecnologias de informação e comunicação no domínio educacional e visa, de certo modo, avaliar o seu impacto na promoção da oralidade nas línguas estrangeiras, em particular na língua inglesa.

Considerando a modernização tecnológica de que têm sido alvo as escolas portuguesas e a propagação das TIC na nossa sociedade, temos alguma dificuldade em compreender o défice de competências ainda demonstrado pelos nossos alunos ao nível da oralidade da LE, e mormente no inglês, a língua internacional por excelência da era da comunicação.

Para averiguarmos a situação e conhecermos as razões ou fatores que têm condicionado a aquisição de melhores competências comunicativas, analisamos o percurso escolar – do 7º para o 9º - de um grupo de oitenta e sete alunos da Escola Secundária de Paredes, que à semelhança dos restantes discentes do estabelecimento, têm beneficiado do apoio das novas tecnologias no seu processo de ensino/aprendizagem, em resultado de grandes obras de remodelação terminadas em 2009/2010.

Da observação do desempenho dos alunos supracitados, e nos dados recolhidos a partir de um inquérito que tivemos oportunidade de aplicar no termo deste ano letivo – 2012/2013, procuramos analisar e conhecer os procedimentos dos discentes quanto à sua autoaprendizagem através das novas tecnologias e, dessa forma, obter informações relevantes que possam fundamentar e esclarecer as dúvidas entretanto formuladas.

O processo de ensino aprendizagem envolve também o professor, no seu papel de orientador, promotor e gestor do conhecimento. Por isso, abordamos também, através de um outro inquérito, o trabalho dos docentes de línguas estrangeiras da ESP, visando saber como encaram a integração das novas tecnologias no ensino, e perceber que utilização têm feito dos equipamentos tecnológicos mais recentemente colocados na escola e, desse modo, podermos analogamente entender a atitude dos alunos face aos novos instrumentos de aprendizagem disponíveis.

As novas ferramentas tecnológicas, comprovadamente eficazes em termos de motivação e aprendizagem dos alunos, têm vindo a ser adotadas com algum entusiasmo pelos professores em geral. É um facto que sua presença nas salas de aula

facilita o seu uso e proporciona novas formas de ensino, mas há também a convicção, por parte destes utilizadores, gradualmente mais convencidos das suas potencialidades e da sua relevância na sociedade de hoje, sobretudo para os jovens adolescentes, de que esse é o caminho a seguir para facultar aos alunos oportunidades de adquirirem competências fundamentais à sua vivência na sociedade do século XXI.

O grupo de inglês desta escola têm recorrido nas suas práticas de ensino, a estes auxiliares multimédia sem contudo obter, genericamente, progressos significativos. Embora se registem casos pontuais de sucesso, a generalidade dos discentes denota alguma “inércia” no que se refere à oralidade.

O nosso objetivo é, pois, descobrir ou conhecer as causas do insucesso verificado ao nível das competências comunicativas dos nossos alunos, pesem embora a presença e crescente integração e utilização dos recursos TIC no ensino e na sociedade, e as suas reconhecidas potencialidades para a aquisição de competências de comunicação. Esperamos assim obter novos dados que contribuam para a melhoria do nosso desempenho profissional e, concludentemente, conduzir os alunos a aprendizagens significativas e eficazes.

Na primeira parte do nosso trabalho apresentamos os fundamentos teóricos na base deste estudo. O capítulo I incide sobre a oralidade na sociedade atual e a primeira questão prende-se com o estatuto da língua inglesa no contexto mundial, as diferentes terminologias pelas quais é designada nos meandros linguísticos bem como as implicações inerentes a essas conceções. A comunicação ou ato comunicacional é o segundo tema do capítulo onde abordamos questões essencialmente ligadas à componente oral. Nele daremos conta da envolvência das atividades de receção e produção no ato comunicativo e da sua relevância na nossa cidadania. Da pesquisa feita à volta das abordagens a adotar no ensino da LE/inglês, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento das competências comunicativas, tão essenciais nesta era do conhecimento e da informação, apresentamos também alguns factos. A preocupação comunicacional, muito em voga nas metodologias mais recentes, tem orientado o ensino das línguas para uma perspetiva mais pragmática do uso da língua – *fluency*, renunciando, de algum modo, a correção linguística - *accuracy*. Quisemos averiguar a razoabilidade desta tendência e fizemos algumas investigações de que damos conta no final deste capítulo.

O capítulo II, começa com uma abordagem sobre a educação no âmbito das novas tecnologias de informação e de comunicação. As vantagens e pertinência da sua inclusão no domínio educacional e as suas mais-valias no ensino da LE são os assuntos aqui tratados em primeira mão. Continuamos referindo algumas das novas ferramentas digitais que, dadas as suas características e potencialidades, devem ser presença obrigatória em qualquer sala de aula. O processo de modernização tecnológica do ensino em Portugal ocupa as últimas páginas do capítulo.

Na segunda parte, de cariz mais pragmático, divulgamos os dados da nossa investigação. As primeiras páginas estão preenchidas com informações sobre o contexto onde decorreu o nosso estudo. A seguir (ponto 3) fazemos uma pequena análise do manual de 9º ano utilizado no ensino-aprendizagem da língua inglesa dos alunos sob observação. Os normativos que definem os procedimentos e objetivos do ensino da LE são também abordados nesta parte do trabalho. Terminamos esta parte com a análise dos dados recolhidos a partir dos inquéritos a alunos e professores, apresentando também algumas elações.

A finalizar este relatório divulgamos algumas reflexões feitas no âmbito do que fomos observando na consulta da literatura especializada e na análise os dados recolhidos. Percebemos neste processo algumas limitações do nosso estudo, que possivelmente não se repetirão em estudos posteriores, mas registamos aprendizagens de grande impacto na nossa atividade profissional que beneficiarão certamente os nossos futuros alunos. E com estas considerações colocamos um ponto final neste trabalho.

PARTE 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

I. A ORALIDADE NA ERA DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

1. A língua inglesa e o seu estatuto no contexto mundial

O mundo atual caracteriza-se essencialmente por grandes mudanças a todos os níveis da nossa existência, e o inglês sobressai precisamente como uma dessas mudanças mais marcantes do mundo contemporâneo: “We are currently experiencing a period of heightened change in all manner of aspects of our existence, and ELF is a phenomenon which characterizes much of the contemporary world” (Dewey, 2007: 350).

Estruturado em termos internacionais, estamos num mundo global cujos efeitos se fazem sentir não só em questões de ordem social e cultural, mas também, e como lembra Martin Dewey, em aspetos político-económicos. “The world is structured at an international level: the contemporary world order is globally constituted as much in the social and cultural realms as it is in politics and economics” (*idem*: 333).

À medida que esta interligação (interconnectiveness) cresce, as relações entre os povos e indivíduos proliferam de tal modo que ultrapassam as barreiras regionais e nacionais e dão lugar ao que o autor designa por -“*hybridization*”. Este processo, em crescendo, apanágio de todas as sociedades modernas possibilita o contato quase simultâneo com qualquer cultura mundial, como afirma Dewey: “As the world becomes more interconnected, our networks extend further, transcending national and regional boundaries and resulting in still more hybridization. This process is accelerated in modern societies, and expression of culture can be experienced practically simultaneously across the globe” (*idem*: 349).

O aumento de inter-relações tem naturalmente um forte impacto nas línguas, sobretudo na inglesa, mormente descrita como língua franca, hoje mais do que nunca, com particular vigor nessa função no âmbito internacional. De acordo com o autor “A wider, deeper, accelerated interconnectedness has far-reaching implications regarding languages, especially one so often described as a lingua franca. English is like no other language in its current role internationally, indeed like no other at any moment in history” (*idem*: 333).

Taísa P. Passoni, Juliane D’Almas, e Luciana C. C. Audi¹, sublinham também este estatuto da língua inglesa no contexto mundial, quando referem:

Estamos em meio a mudanças sociais de um modelo modernista de globalização - que estratifica comunidades e linguagens de modo hierárquico - para um modelo mais fluido de globalização pós-moderna. Essa realidade traz profundas implicações para o ensino e o uso da Língua Inglesa, já que este idioma tem um papel importante nas relações entre as culturas, ao mesmo tempo que possibilita os fluxos globais (Passoni *et al.* 2009: 2).

Neste trabalho dos mesmos autores são também explicitadas as razões que lhe conferem esse grande relevo internacional, entre elas o facto de a língua ser implementada no seu ensino como alavanca para desenvolvimento. Dizem que o:

Inglês tem sido percebido como uma fonte indispensável para a inserção económica em âmbito mundial, razão pela qual muitos governos o vem como alavanca de desenvolvimento em diversos âmbitos, capaz de promover modernização material e tecnológica. Por essa razão, investem no seu aprendizado como forma de capital humano. De tal contexto deriva a realidade atual da Língua Inglesa” (*ibidem*).

Dewey aponta o número expressivo de falantes não nativos da língua inglesa derivado da enorme quantidade de interações operacionalizadas através desta referindo que: “ It has for some time now been widely acknowledged (...) that the non-native speakers have come to outnumber native speakers, that in fact most interactions in English take place in the absence of the latter.” (Dewey, 2007: 333)

Assinala, também, alguns fatores que explicam a posição do inglês no contexto internacional quando escreve: “English is different in fundamental ways: for the extent of its diffusion geographically; for the enormous cultural diversity of the speakers who use it; and for the infinitely varied domains in which it is found and purposes it serves.” (*idem*: 350)

A língua inglesa é indubitavelmente reconhecida como a língua da comunidade internacional, posição que alcançou também por razões históricas. Na origem desta situação regista-se o forte poder económico alcançado pela Inglaterra no século XIX, com a Revolução Industrial e subsequente expansão colonial britânica. A enorme influência económica e cultural dos E.U.A., resultante do poderio político-militar por

¹ <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/15432/10892> (Acedido em 19/07/2013)

eles alcançado após a segunda guerra mundial, contribui similarmente para o presente cenário.

Destronando o domínio do francês, a língua inglesa tornou-se a língua das comunicações internacionais, da informação e comunicação e deixou de ser a língua do povo britânico, americano, australiano, neozelandês, canadiano, etc., para assumir o seu estatuto de língua internacional.

Enquanto o português, falado num pequeno número de países como o Brasil e os denominados PALOP contabilizam cento e noventa e cinco milhões de falantes, quatrocentos milhões de pessoas falam inglês como língua materna.²

De acordo com as estatísticas, apresentadas em bibliografia consultada³, o uso da língua inglesa compreende 85% das publicações científicas; 75% da comunicação internacional; 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da internet.

A revolução verificada no mundo das telecomunicações deu origem às chamadas autoestradas da informação e transformaram o mundo numa aldeia global onde o inglês se afirma como a língua privilegiada de comunicação entre os povos.

O panorama exposto não deixa margem para dúvidas quanto à necessidade veemente de se ensinar e saber falar inglês. As autoridades portuguesas cientes deste facto, têm tomado medidas com vista à implementação da sua aprendizagem.

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 139/2012 lê-se: “(...) tendo em vista melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, o presente diploma procede à introdução de um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, através da implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário.”⁴

Entre as medidas apresentadas no decreto-lei para se atingirem os objetivos propostos, salienta-se a: “atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular” que, leia-se, e passo a citar “concretiza-se (...), [também pela] promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos”. No artigo 9º, secção II, do capítulo II, do mesmo normativo, fazendo-se referência às línguas estrangeiras no contexto da organização do currículo do ensino básico lê-se:

² <http://www.sk.com.br/sk-ingl.html> (Acedido em 13/07/2013)

³ *idem*

⁴ Diário da República 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012

- 1 – “As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da língua inglesa, com ênfase na sua expressão oral.
- 2 - A língua estrangeira de inglês inicia -se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.ºciclo, num mínimo de cinco anos, de modo a garantir uma aprendizagem mais consolidada da língua”.

É óbvio o cuidado dos nossos governantes em dinamizar e fomentar a aprendizagem desta língua imprescindível à inserção social, económica e cultural na comunidade global onde reina a diversidade a todos os níveis – linguístico, económico, político, social e cultural. Impõe-se, pois, a adoção de medidas deste cariz e o desenvolvimento de estratégias pragmáticas para dotar os alunos de capacidades que lhes permitam lidar com toda as diferenças linguísticas e o pluralismo do meio envolvente, preparando-os para a sociedade do conhecimento.

1.1. Divulgação de modelo linguístico globalizante

A expansão da língua inglesa com a globalização tem preocupado os estudiosos mais ligados a estas questões da língua e linguística. São vários os que atualmente se ocupam a ponderar qual o inglês a ensinar na escola.

Suresh Canagarajah acredita que as grandes mudanças sociais em curso tem fortes implicações no ensino e uso da língua inglesa, devido ao seu papel nas relações entre culturas e nas correntes globais. Salienta que não estamos diante de uma língua específica de determinados países, mas antes face a um idioma de uma ampla comunidade global, com reconhecidas variedades discursivas e normativas. O autor defende, por isso, que, e atendendo aos diversos desígnios da língua inglesa além fronteiras, deverá proceder-se ao ensino de um inglês abrangente, globalizante, envolvendo, para além do modelo do falante nativo, as diferentes variantes provenientes das diversas comunidades que o falam, até porque todas têm adquirido enorme relevância a nível global (Passoni *et al.*, 2009: 2).

Impõe-se assim o ensino de um inglês com enfoque no seu uso fora dos muros da sala de aula, em contextos mais amplos, uma língua que extravasa a ligação particular a um determinado país/cultura. A aposta assenta agora na promoção do inglês

que o indivíduo poderá ter de usar como forma de comunicação e exercício da sua cidadania.

The new role of English has meant that we have to orientate to the language differently. The varieties belonging to the different communities – both the traditional ‘native varieties’ and ‘non-native varieties’ – have gained importance as English serves as the common medium for getting work done across borders (Canagarajah, *apud* Passoni *et al.*: *idem*: 3).

1.2. Propósitos e denominações da língua inglesa

A importância adquirida mundialmente pela língua inglesa, assim como os diferentes objetivos para que tem sido utilizada geraram uma multiplicidade de conceitos pelos quais é habitualmente referida ou designada.

Considerar os seus diversos desígnios pressupõe conhecer os estatutos ou funções que assume por esse mundo fora. Com base no trabalho efetuado por alguns estudiosos da língua mais dedicados a estas questões divulgamos e esclarecemos a abrangência e as implicações das diferentes terminologias associadas ao inglês:

ELF – English as a Língua franca

EIL – English as an International Language

EFL – English as a Foreign Language

ESL – English as a Second Language

WE – World Englishes

A cada uma destas conceções correspondem objetivos distintos em termos de ensino da língua. Conhecer e dominar os seus meandros afigura-se fundamental para se evitarem erros de definição.

1.2.1. O Inglês Língua Franca (ELF)

Os autores que postulam o *Inglês como Língua Franca* (ELF), de cariz pragmático e direcionado para a comunicação internacional, propõem a aprendizagem

da língua segundo o modelo do falante bilíngue, considerado com todas as suas especificidades, sotaques, identidade nacional e capacidades próprias de negociação do entendimento com um interlocutor não nativo, sem prejuízo do modelo da língua do falante nativo. Trata-se de um ensino da língua alvo que visa dotar o seu utilizador de uma consciência crítica e linguística em relação à língua que fala.

Nicholas Ostler porém acha desnecessária a aposta no ensino do inglês como língua franca pois vislumbra o seu desaparecimento a longo prazo.⁵

1.2.2. O inglês língua internacional (EIL)

Alastair Pennycook questionando algumas convicções existentes sobre o estatuto do inglês como língua internacional, e as suas implicações político-culturais, contesta as ideias daqueles que consideram natural, neutra e benéfica a expansão da língua inglesa. Para ele a naturalidade da situação reside apenas no facto de essa expansão resultar também do processo de globalização. A neutralidade postulada reside, segundo o autor, na independência que a língua adquire face ao contexto cultural, seja ele americano ou britânico, não representando qualquer ameaça uma vez que consegue um papel de meio neutro e transparente de comunicação. Os benefícios residem, segundo o autor, na sua valorização como língua do comércio, da ciência, da tecnologia e língua internacional, por via da sua ampla utilização (*apud* Passoni *et al.*, 2009: 4).

No artigo de Pennycook⁶ que consultamos, o autor observa:

Outlining the global spread of English in recent centuries with the expansion of Anglo-American power, Pennycook disputes the assumption that its proliferation has been natural, neutral, or beneficial. He also refutes claims made by Fishman *et al.* (1977) that English is not "ideologically encumbered." Every language, Pennycook maintains, carries the weight of a

⁵ <http://www.theguardian.com/books/2010/dec/04/last-lingua-franca-ostler-review>. (Acedido em 08/09/2014). Reconhecendo o inglês como “the first truly lingua franca”, como a língua “used in every inhabited continent”, Nicholas Ostler questiona a continuidade deste estatuto quando afirma que “no language’s triumph is permanent and unassailable”. No entender deste autor o passado dá conta de muitas outras línguas que gozaram de domínio idêntico - árabe, o grego, o latim, entre outras, mas estão agora confinadas aos seus territórios de origem. A língua inglesa, admite Ostler, parece ser exceção na sua afirmação perante o mundo pois ao contrário das suas antecessoras não possui concorrentes de peso, nem exerce a sua influência de modo coercivo, situações que poderiam conduzir ao seu destronamento. No entanto, na opinião de Ostler a língua inglesa será a última língua franca porque graças à tecnologia e ao desenvolvimento da tradução computadorizada “everyone will speak and write in whatever language they choose, and the world will understand”.

⁶ <http://www.tnewfields.info/Articles/PDF/reviewPennycook.pdf> (Acedido em 20/07/2013)

civilization. The decision to use a certain language means to support the existence of a given cultural matrix.⁷

Assumir o inglês como língua internacional (EIL), significaria adotar uma única variedade linguística, um inglês típico da linguagem escrita e falada pelos mais “eruditos”, o inglês ensinado em ambiente formal – escola e institutos de línguas, aos estudantes de língua estrangeira (LE) e aos que a estudam como segunda língua. Trata-se de uma variedade da língua inglesa “which is normally employed in writing and normally spoken by ‘educated’ speakers of the language. It is also of course, the variety of English that students as Foreign or Second Language (EFL/ESL) are taught when receiving formal instruction” (Trudgill e Hanah *apud* Passoni *et al.*, 2009: 4).

É no âmbito do EIL⁸ que lemos e ouvimos falar de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) ou Inglês como Segunda Língua (ISL), originalmente ‘English as a Foreign (EFL)’ e ‘English as a Second Language’, respetivamente.

As designações EFL e ESL, as mais comuns no ensino do inglês, são duas realidades bem distintas caracterizadas por Graddol (2006) nos termos que exibimos na figura 1, abaixo.

English as a Foreign(EFL)	English as a Second Language (ESL)
• Foca a importância da eficácia da aprendizagem na imitação do falante nativo, não apenas em relação ao domínio da língua, mas também no que diz respeito a aspetos culturais e sociais.	• Reconhece o papel do inglês na comunidade em que é ensinado. Ocorre em comunidades bilíngues. • Preserva-se a língua local. • O inglês é língua adicional, não há necessidade de se impor o padrão do falante nativo.

Figura 1: Características EFL e ESL - (Graddol *apud* Passoni *et al.* 2009: 5)

⁷ *Idem.*

⁸ Equivalente ao inglês English as International Language

1.2.3. World Englishes (WE)

Para além das perspectivas ou abordagens usadas para definir o uso e ensino da língua inglesa no contexto atual, há ainda a considerar o World Englishes (WE) que privilegia a inclusão de todas as variedades linguísticas.

1.3. Uma língua global

“A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (Crystal, 2003)⁹.

Para David Crystal uma língua global é aquela cuja função específica é reconhecida em todos os países. Negando atribuição desse estatuto apenas pelo facto de a mesma ser utilizada como língua materna, “mother tongue”, por um grande número de falantes, como acontece nos E.U.A., Canadá, Grã-Bretanha, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e alguns países das Caraíbas, acrescenta que o reconhecimento dessa posição passa também pela sua utilização em países de todo o mundo, que determinam o estatuto que esta deve ter, atribuindo-lhe ora uma posição de língua oficial, também designada como segunda língua, “second language”, por constituir-se como complemento da língua materna usada como meio de comunicação em determinados domínios institucionais, ora optando pela sua inserção nos currículos escolares com vista à sua aprendizagem como língua estrangeira.

Este tipo de situações, nas palavras de Crystal, conduz naturalmente a um aumento do número de falantes de uma língua global. A língua inglesa já adquiriu esse estatuto, e conta já, segundo indica, com 1/4 da população mundial com competências no inglês. Nos primeiros anos do século XXI, refere, esse número aumentou para um bilião e meio, ultrapassando mesmo o Chinês, que apesar de ser usado em sete países, alcançou apenas 1,1 bilião de pessoas com idênticas capacidades relativamente à língua.

⁹ http://baileyk.ism-online.org/files/2011/06/English_as_a_global_lang_sample_ch.pdf (Acedido a 13/07/2013)

1.3.1. Trilhos para a globalização da língua inglesa

David Crystal acredita que o estatuto de língua global é alcançado, não tanto pelo número de indivíduos que falam a língua, mas antes pela identidade dos seus falantes. Há também, na sua perspetiva, uma relação muito próxima entre posição dominante de uma língua e o poder económico, tecnológico e cultural. Os factos conhecidos relativamente à história da língua inglesa são disso a prova clara e inequívoca. Sem um forte poder, seja qual for a categoria, nenhuma língua terá hipótese de se impor internacionalmente como meio de comunicação. A língua está sempre associada às pessoas que a falam, impõe-se subtilmente com as suas existências. O êxito destas implica o sucesso e expansão da sua língua. Se os seus utilizadores falharem, então o fracasso paira também sobre a sua língua (Crystal, 2003: 7)

O autor refere ainda, haver quem associe a expansão da língua às suas características intrínsecas como a sua qualidade estética, clareza de expressão, poder literário e afirmação religiosa. A língua inglesa parece não ser exceção, pois a sua beleza estética, a lógica da sua estrutura, etc., tem sido atributos de grande peso na sua propagação mundial. Crystal não declina totalmente este pressuposto e acredita que as particularidades de certas línguas as tornam internacionalmente mais atrativas. A familiaridade do vocabulário inglês, a boa abertura e recetividade de vocábulos estrangeiros, quando comparadas com outras línguas, são alguns dos exemplos sugeridos (*ibidem*).

Todavia, e do ponto de vista deste estudioso, uma língua não é globalmente aceite somente pelas suas marcas intrínsecas. Podendo funcionar como fator de motivação para a sua aprendizagem, ou em complementaridade com outros, estas não garantem a sua divulgação mundial. Identifica, por isso, outros aspetos determinantes, quando refere: “A language has traditionally become an international language for one chief reason: the power of its people – especially their political and military power – the explanation is the same throughout history” (*idem*: 9).

Aconteceu com o grego, o latim; o árabe, o espanhol, o português, o francês cujos falantes em determinados momentos da história, por razões diversas, dominaram o mundo dando à sua língua enorme destaque e divulgação. Assim aconteceu também com língua inglesa. A sua generalização assume particular relevância nos últimos dois séculos, primeiro com o desenvolvimento económico a uma escala global a que se começou a assistir devido ao aparecimento de novas tecnologias de comunicação -

telégrafo, telefone, o rádio, e à emergência de organizações mundiais. O crescimento de indústrias competitivas e do volume de negócios conduziu a uma explosão internacional do *marketing* e da publicidade. O poder da imprensa, por seu lado, atingiu níveis nunca antes vistos, sendo rapidamente ultrapassada pelos media cujas transmissões, com as potencialidades do eletromagnetismo, começaram a atravessar fronteiras. As tecnologias mais recentes, por sua vez, através dos filmes e dos discos de música, proporcionaram novas formas de entretenimento com grande impacto a nível mundial.

Crystal consente que língua inglesa se encontrava no lugar certo à hora certa, “in the right place at the right time” (*idem*: 10) pois, no seu entender, qualquer idioma nas circunstâncias apresentadas tornar-se-ia uma língua global.

Com a revolução industrial a Grã-Bretanha tinha alcançado enorme prestígio em termos comerciais. Os E.U.A., por sua vez, no final do século XIX, com uma taxa populacional comparativamente mais elevada do que os outros países ocidentais, apresentavam uma economia mais produtiva e um maior nível de crescimento. A língua inglesa, que já tinha adquirido um estatuto considerável com o Império Britânico, consolida a sua posição de língua global, no século XX, pelas mãos da supremacia económica da nova superpotência, os E.U.A.. O poder político subjaz ao poder económico sendo que o inglês é a língua do dólar.

1.3.2. A língua de comunicação do mundo contemporâneo

A falta de uma língua global a ser usada por todo o mundo data dos anos 50, com o aparecimento da organização internacional para o entendimento político, as Nações Unidas, mundialmente conhecida pela sigla UN¹⁰ e a emergência de uma multiplicidade de tantas outras para os mais diversos fins. A existência de uma língua facilitadora da comunicação é também sentida no âmbito mais restrito pelos grupos multinacionais e regionais, como a Commonwealth e a União Europeia, que são fundadas nessa altura, e ainda pelo um número crescente de países que aderem à ONU. São cinco as línguas oficiais usadas nestas instituições: inglês, francês, russo, espanhol e chinês. Existe, no entanto, uma forte tendência para uma redução deste número, apesar de todos os inconvenientes ou suscetibilidades que a questão pode causar. Mas o peso

¹⁰ Sigla inglesa para United Nations, (Nações Unidas)

orçamental das traduções nessas organizações tem-se tornado incomportável, o que não se colocaria se houvesse uma língua franca. Presentemente, os participantes destes encontros internacionais tem postulado pelo uso de uma única língua – ‘a working language’ usada por todos para as mais diversas circunstâncias.

A situação apurada presume a existência de uma competência cada vez mais generalizada do inglês.

A adoção de uma língua franca/global é particularmente evidente no seio das comunidades académicas e comerciais. Uma conversação, via Internet, entre físicos de nacionalidades distintas só é viável mediante o pressuposto de que há uma língua que viabiliza esse diálogo. Além disso, o alargamento dos contactos internacionais através das novas tecnologias de comunicação torna ainda mais imperiosa a presença de uma forma comum de comunicação. Estão assim reunidas condições favoráveis ao progresso e ao desenvolvimento, viabilizadas pela existência de uma língua global.

A crescente mobilidade, física e eletrónica, e de pessoas, é uma realidade em crescendo devido aos progressos verificados ao nível da aviação comercial e também à aquisição de tecnologia de comunicação – *modems*, computadores, etc. o que dá lugar a uma maior propensão para a troca de ideias, imagens por via eletrónica. Esta tendência atingiu uma tal dimensão que praticamente todos os países têm, com maior ou menor incidência, acesso a estes meios de comunicação.

Jamais em tempo algum se verificou uma tal necessidade de comunicação entre povos e nações. Nunca antes se sentiu uma tão grande necessidade de viajar para outros lugares, conhecer presencialmente outras realidades. Tampouco se conhecem momentos em que a necessidade de ser bilingue foi tão veemente em termos profissionais. A existência de uma língua global é pois, mais do que nunca inquestionável.

Os argumentos apresentados por David Crystal reforçam, em nosso entender, a necessidade real de se implementarem medidas eficazes de fomento do ensino do Inglês e atiram-nos para uma reflexão sobre as abordagens a adotar com vista a tornar acessível um inglês realmente fundamental, que possibilite aos nossos aprendentes o sucesso nos seus atos comunicativos, numa sociedade em grandes mudanças, cada vez mais globalizante e progressivamente mais exigente no que toca ao domínio de conhecimentos e competências essenciais para vida do dia-a-dia.

2. A Comunicação oral e o conceito de cidadania

2.1. A escuta ativa

A oralidade, a par de outras formas de comunicação tem atualmente uma importância acrescida na formação integral do indivíduo enquanto cidadão de uma sociedade como a que vivemos, razão pela qual deve ser dada maior atenção ao desenvolvimento deste tipo de competências nas aulas de LE.

A rápida e constante evolução das novas tecnologias de comunicação e de informação, e as suas potencialidades intrínsecas, dão à comunicação oral em língua estrangeira uma relevância incalculável. Mas, não são apenas as exigências da nova realidade tecnológica e consequentes facilidades de comunicação global as razões pelas quais devemos ser dotados de competências no âmbito da comunicação oral.

Os estudos realizados por Sónia Martins¹¹ no âmbito da sua tese “Compreensão auditiva na sala de aula: métodos audiovisuais”, indicam que 75% da atividade comunicativa é oralidade, isto é, falar e escutar. Os restantes 25% correspondem às atividades de escrita e de leitura. Não há pois como negar as evidências. As competências da oralidade são as mais utilizadas no nosso dia-a-dia e, logicamente, o ensino de uma língua estrangeira não deverá pôr de parte este pressuposto, ou seja deve valorizar mais as atividades criadoras de condições conducentes a um real desenvolvimento destas competências nos alunos (2010: 9).

Agir nestes termos pressupõe também delinear estratégias que fomentem a sua aquisição. Fazê-lo envolve dotar os discentes de uma capacidade essencial na dialética da comunicação - “saber escutar”. Não se trata de um simples “ouvir, de “perceber os sons que chegam ao ouvido”, mas antes de escutar, isto é, de prestar atenção ao que se ouve, de forma a poder compreender-se o enunciado ouvido. Escutar implica uma postura ativa do recetor que logo no momento da receção terá de desencadear uma série de estratégias processuais com vista à decodificação do que o falante diz.

O nosso ouvido é permanentemente estimulado por estímulos sonoros, mas nem sempre reage ao que ouve. Nestas circunstâncias, podemos dizer que ouvimos, mas não escutamos. Escutar exige do ouvinte concentração ou atenção ao que é verbalizado,

¹¹ <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55701> (Acedido em 11/11/2012)

tendo em vista a compreensão e não só. Quem ouve com atenção revela total disponibilidade e envolvimento no ato comunicativo.

A competência auditiva nasce com cada um de nós e, segundo os entendidos, pode ser desenvolvida. O tempo e a aprendizagem permitem-nos desenvolver uma capacidade auditiva própria que integrará uma diversidade de linguagens, coletivas, individuais e culturais, consoante o meio onde estamos inseridos. Escutar é, portanto, uma função evolutiva, um processo construtivo e interpretativo desencadeado por uma mensagem verbal.

Escutar exige esforço. Considerar o “*listening*” como uma simples transmissão e receção de sons é completamente errado e muito redutor, pois estamos perante um processo bastante complexo de ordem psicomotora que vai desde a perceção pelo ouvido de um estímulo sonoro, até a receção e processamento da mensagem no cérebro.

O papel do ouvinte perante a mensagem ouvida é essencial para se falar de compreensão efetiva. Alcançá-la depende da capacidade de concentração do indivíduo que ouve, bem como da sua habilidade de ativação de estratégias necessárias para perceber o que é dito (*idem*: 14).

Dotar o aprendente ou o indivíduo de uma boa capacidade auditiva significa dotá-lo de uma boa capacidade de comunicação, que utilizará em conformidade com as suas intenções e objetivos e lhe permitirá responder às crescentes necessidades e exigências do mundo que o rodeia.

Segundo Pedro Caballero de Rodas (*apud idem*: 12) a compreensão oral só é conseguida mediante a utilização de “destrezas percetivas e cognitivas similares”, isto é, a compreensão passa por um trabalho prévio de descodificação dos sons ouvidos, mediante o conhecimento de fonemas da língua, uma análise e interpretação do discurso auscultado, com base no conhecimento do vocabulário, da gramática, na semântica e pragmática da língua. Durante a conversação, emissor e recetor recorrem constantemente ao seu conhecimento do mundo, às informações que possuem do outro e ao seu saber sobre a língua, armazenados na memória ao longo do tempo, atualizando-os e aplicando-os a novos contextos enquanto interagem, até atingirem a compreensão (*ibidem*: 12).

Para Gil-Torseano (*apud ibidem*) a compreensão decorre em três níveis – o primeiro está ligado ao conhecimento do mundo ou “esquema” onde estão incluídos os factos e experiências, crenças e convenções sociais; o segundo diz respeito ao saber que os falantes têm dos aspetos inerentes à conversação ou seja o lugar, o tempo, o assunto;

o terceiro nível está ligado ao conhecimento da língua enquanto sistema formal e funcional. A ligação que se estabelece entre estes três patamares processa-se segundo dois modelos de compreensão – “bottom-up” (compreensão ascendente, cujo ponto de partida é o texto) e “top-down” (compreensão descendente), que pressupõe um trabalho construtivo de “interação entre o texto, o contexto da informação e os conhecimentos prévios do recetor” (*ibidem*). O funcionamento paralelo e combinado destes dois processos seria o ideal, de acordo com T. Lynch (*apud idem*: 15) uma vez que garante o sucesso da compreensão dos intervenientes.

A compreensão do texto ouvido provoca uma reação e gera a interação entre os interlocutores que colaboram, trocando ideias e informações, alimentando assim uma dialética comunicacional. Não é possível haver interação oral se não houver entendimento entre emissor e recetor, sem que os falantes percebam a mensagem emitida. Significa isto que as competências da oralidade - compreensão e expressão, desempenham um papel essencial no ato de comunicar. Para que se fale de comunicação, na verdadeira aceção da palavra, tem de haver compreensão e produção, o processo de compreensão oral provoca uma resposta constante.

Michael Canale (1983) entende a compreensão oral como a força motriz da expressão oral e de toda a competência comunicativa. Por outras palavras, para este autor a audição precede a produção. É pois por isso impensável conceber o ato comunicativo sem que emissor e recetor se entendam. A audição é uma componente essencial neste processo. Sem ouvir/escutar a interação não tem lugar, e portanto não existe comunicação (Martins, 2010: 15).

Laercio Sardinha *et al.*¹² afirma que a “compreensão do discurso oral traz como consequência a interação e a produção” (2008: 4).

Atentando no que acaba de ser exposto podemos afirmar que a aquisição de uma nova língua só será bem-sucedida se o aprendente desenvolver primeiro uma boa capacidade de compreensão oral. Quer isto dizer que o ensino-aprendizagem de uma segunda língua tem de necessariamente e prioritariamente passar pela utilização de atividades de audição e leitura orientadas para o conhecimento e desenvolvimento das capacidades essenciais à compreensão e expressão orais e escritas: “La comprensión es importante no sólo porque precede la producción lógica y cronológicamente, sino especialmente

¹² <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1942-8.pdf> (Acedido em 01/11/2012)

porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje (...)” (Byrnes *apud* Martins, 2010: 16).

Segundo os pressupostos da teoria do “Input Hypothesis de Stephen Krashen”, a aprendizagem de um novo idioma só pode acontecer a partir do momento em que o aprendente consegue perceber o enunciado nessa mesma língua. A aquisição de novas competências relativamente a esse novo idioma vai acontecendo à medida que este vai ouvindo e procurando entender as mensagens proferidas. Quando o aprendente tiver desenvolvido competências suficientes para decodificar e compreender as mensagens ouvidas, então começa a falar.

Harris Winitz insiste na importância de dar à compreensão oral o devido destaque na aula de língua estrangeira, e explica que há efetivamente um maior desenvolvimento da capacidade oral quando há formação específica para a compreensão. Uma vez alcançada esta competência, a língua formal/sistema adquirir-se-á por um processo inconsciente e implícito e por inferência (*ibidem*).

Parece-nos não ser este o princípio que tem orientado as aulas de inglês nas nossas escolas. Os manuais, os programas e os recursos pedagógicos, à exceção dos últimos anos em que se verifica uma aposta em equipamentos que permitem fomentar o desenvolvimento da oralidade, continuam a perpetuar as pedagogias mais conservadoras que impunham um ensino da língua escrita, da literacia.

Impõe-se por isso uma atitude de mudança no sentido de se implementarem atividades e estratégias centradas no desenvolvimento das competências da oralidade, tão fulcrais à aquisição de um novo idioma, como ao quotidiano de qualquer indivíduo enquanto ser social.

Convém, pois, criar condições e oportunidades que permitam aos alunos viverem experiências de comunicação, com enfoque na oralidade, em vez de realizarem apenas exercícios de repetição cuja finalidade é a memorização. Sardinha *et al.* propõem para o efeito o seguimento das propostas da abordagem comunicativa, que valorizam a competência comunicativa, como forma de motivar e levar o aprendente a expressar-se e melhorar a sua fluência ao falar em língua inglesa. As novas tecnologias, por sua vez, constituem ótimos recursos para o contacto dos alunos com a “linguagem real/autêntica (...) usada em sintonia com um contexto” (2008: 8).

A falta deste contacto com a língua estrangeira, situação exatamente oposta à vivida pelo aprendente na língua materna, pode criar grandes barreiras à compreensão do discurso oral na língua alvo. Atualmente, e apesar dos avanços tecnológicos que

propiciam excelentes possibilidades de contacto com falantes nativos, compete ainda à escola criar condições que fomentem o acesso dos estudantes à língua alvo, uma vez que essa acessibilidade tecnológica ainda não é universal.

Não proporcionar ao alunos condições efetivas para aceder a essas situações é impedir o desenvolvimento de competências fundamentais de comunicação pois, segundo Krashen & Terrel (*apud* Sardinha *et al.*, 2008: 6), é o contacto do aprendente com o *input* oral compreensível que leva à aquisição da língua alvo, conduz à compreensão e à interação entre os falantes (*ibidem*).

O ensino da L2 pressupõe o fomento da compreensão auditiva através do contacto do aluno com o discurso falado. As atividades orais proporcionam o acesso aos “sub-skills”, ao conhecimento da redundância, da estruturação deficiente de frases, a hesitação, a cadência rítmica da língua, etc., e geram um ambiente de equilíbrio harmônico entre os intervenientes e uma comunicação interativa que envolve um processo dinâmico de negociação de sentidos entre os dialogantes que partilham o mesmo conhecimento da língua que usam (Bygate, 1987: 224).

Bygate define a comunicação como um ato recíproco que exige a presença de um emissor e de um recetor. O ato comunicativo é um ato interativo, uma atividade que decorre entre duas ou mais pessoas, que interagindo assumem alternadamente o papel de ouvintes e falantes, decifrando o que ouvem e, respondendo de acordo com as intenções ou objetivos de cada um, alimentando desta forma o ato comunicativo. Por intermédio da linguagem, comunicamos e, através dela, interagimos com o outro. A língua permite-nos assim a troca de ideias, o acesso ao conhecimento e afirmarmo-nos enquanto membros de uma sociedade. Assumem particular relevância em todo este processo as capacidades de ouvir e falar que devem ser desenvolvidas para que haja interação e comunicação. Dell Hymes (1972) sublinha esta vertente social do ato comunicativo e afirma que, sendo a comunicação um ato social, é impossível dissociar a competência comunicativa da nossa condição social de falantes. É através dela que interagimos e nos relacionamos enquanto seres sociais.

A compreensão auditiva, encarada nas metodologias tradicionais como secundária, tem como percebermos um papel crucial na comunicação, não devendo ser dissociada das outras vertentes comunicacionais. Integrando toda uma panóplia de competências essenciais à comunicação, omitir ou desvalorizar o seu papel e o seu desenvolvimento condicionaria a interação e comunicação entre indivíduos.

2.2. O discurso oral

“Speaking is in many ways an undervalued skill.”

(Bygate, 1987:189)

O exercício pleno da cidadania passa fundamentalmente pelo domínio de competências comunicacionais. Ser capaz de falar permite a cada indivíduo afirmar-se como cidadão atuante, que não se limita a observar a realidade à sua volta, mas que atua em função das suas necessidades, intenções e objetivos.

A finalidade de qualquer língua é pois comunicar, transmitir a alguém, ao outro – oralmente ou por escrito, o que vai nos nossos pensamentos. Subjacente a este processo, há o entrosamento de competências de receção e produção - falar e ouvir; ler e escrever, cuja aprendizagem na aula de língua estrangeira deve ser especialmente acautelada. Já muito se disse da importância da compreensão oral neste propósito. Consideremos agora as questões inerentes ao domínio da produção ou expressão - falar e escrever, especialmente às que à expressão oral dizem respeito. Dominar esta competência de comunicação é tão essencial quanto difícil de alcançar e operacionalizar.

Segundo Kátia Bräkling Equipe EducaRede¹³ o ensino da oralidade tem passado pelo uso de atividades em que os alunos expressam ideias sobre assuntos diversificados, discutem assuntos estudados nas aulas, trocam opiniões, leem textos, declamam poemas, etc. Concordamos com Bräkling, quando refere que muitas vezes se colocam os alunos face a um conjunto de situações que apenas exigem a oralização de textos escritos. Solicitamos-lhes que estudem certos temas e façam apresentações de trabalhos, participem em debates, etc. colocando os aprendentes diante de um processo que não têm em conta as situações reais de comunicação nem envolvem interação verbal oral. Se se pretende de facto ensinar a usar uma língua, a falar bem um idioma, com boa dicção e com clareza, as atividades de sala de aula terão de considerar as especificidades das situações autênticas de comunicação. Impõe-se, pois, uma atitude de mudança na prática do ensino da linguagem oral.

Isabel Silva¹⁴, refere que “Se pretendemos desenvolver a competência da oralidade numa orientação transformadora, será necessário implementar atividades

¹³ <http://www.educared.org/educa/index.cfm>? (Acedido em 22/03/2013)

¹⁴ https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7677/1/EAE0%20-%20Isabel%20Silva_pdf.pdf (Acedido em 09/08/2013)

didáticas facilitadoras da produção oral em interação que vão além da reprodução de estruturas linguísticas” (2007: 2).

A adoção de uma postura que resulte no domínio efetivo destas capacidades comunicativas é ainda mais veemente se atentarmos nas palavras de Mark Daubney: “In terms of foreign language learning, where communicative approaches urging greater attention to interaction have dovetailed with Europe and world of increasing mobility and contact with other nationalities, the importance of speaking skills and interaction is accentuated to an even greater degree” (2008: 17-21).

O reconhecimento da essencialidade desta competência comunicativa em língua estrangeira/inglês foi já entendido pelos responsáveis da educação em Portugal, como espelha o decreto-lei 1322/2007 de 4 de outubro que estipula um peso de 30% na avaliação da oralidade da LE/inglês e estabelece aulas de inglês para as crianças nas creches. Mais recentemente (julho 2014) o Ministério da Educação determinou aulas de língua inglesa para alunos do 1º ciclo, a partir do 3º ano, já em 2015/2016.¹⁵

Os professores de inglês têm agora responsabilidades redobradas. A planificação de aulas e escolha das atividades destinadas ao trabalho de língua não podem assentar sobretudo numa mera preocupação lexical e linguística. É fundamental uma aposta em atividades de cariz interativo que, e segundo Vahid Norouzi Larsari, envolvam os alunos “in more authentic and interactive learning tasks that promote both comprehensible input and learners’ language output, due to the nature of face-to-face interaction” (2011: 162)¹⁶, preparando-os assim, para uma participação ativa no mundo e exercendo plenamente a sua cidadania.

A nossa experiência, diz-nos que a tarefa está longe de ser simples, pois conhecemos bem os obstáculos que se interpõem ao desenvolvimento destas competências. A pouca atenção dada a este tipo de atividades nas aulas de língua é bem conhecida, e deve-se fundamentalmente a duas questões. Por um lado, há por parte dos docentes, algum desconforto e insegurança relativamente à avaliação desta capacidade/competência. Há, por outro lado, uma forte resistência dos alunos às tarefas com enfoque na oralidade, nomeadamente no que toca às atividades de produção. Não é pois por acaso que deparamos com um número bastante significativo de alunos com baixo nível de proficiência linguística que atinge também o ensino superior, como

¹⁵ <http://expresso.sapo.pt/ingles-obrigatorio-no-3-ano-a-partir-de-2015=f880615>.(Acedido em 11/07/2014) O ministro da Educação, Nuno Crato, anunciou hoje que o ensino do Inglês passará a ser obrigatório a partir do 3º ano de escolaridade já no ano letivo de 2015/201

¹⁶ http://www.academicjournals.org/article/article1379427154_Larsari.pdf (02/03/2013)

revela Daubney: “the level of English of a considerable number of students on arriving at higher education is somewhat worrying given that most of them have studied English for at least eight years” (2008: 17-22).

No mesmo artigo, o autor assinala que o uso predominante da língua materna nas aulas de inglês, a falta de oportunidades para falarem a língua alvo e de interagir com os colegas, e também a grande incidência dada a atividades dedicadas ao exercício explícito da gramática como alguns dos fatores determinantes da situação registrada.

Outras das razões na base deste fracasso incluem o pouco uso da língua alvo na sala de aula, a insuficiência de oportunidades para usar e/ou interagir na língua objeto de estudo, bem como o limitado número de atividades propiciadoras desse exercício. A urgência numa mudança deste cenário é por demais evidente e determina o investimento em atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento das competências intrínsecas ao processo comunicacional e onde a oralidade tenha grande relevo.

“Falar” uma língua estrangeira, mais do que compreendê-la, constitui, como já referimos, um enorme quebra-cabeças para a maioria dos discentes. Se boa parte dos nossos alunos “sabe acerca da língua”, pois consegue compreender mais ou menos bem as mensagens transmitidas, apenas uma escassa minoria é capaz de “saber usar a língua”. Não é por acaso que ouvimos regularmente dizer que A ou B até compreende bastante bem, mas quando toca a falar é o “cabo dos trabalhos”.

Estamos em crer que uma cota parte da responsabilidade se deve também ao próprio sistema que, e apesar de todas as mudanças, continua a perpetuar um ensino para desenvolver o “saber acerca da língua” em vez do ensino para “saber usar a língua”. A competência de usar a língua exige um trabalho de persistência, imitação e muita prática, algo difícil de executar nas aulas de língua estrangeira, devido aos extensos programas, ao número excessivo de alunos por turma, entre outros fatores.

Sabemos também que o simples ato de falar ultrapassa largamente o mero conhecimento do código linguístico. São muitas as dimensões que envolvem a comunicação oral – o tempo, a produção sob pressão e a necessidade de constantes negociações, que decorrem do ato recíproco da comunicação oral são alguns exemplos. Quando fala, o interlocutor tem de lidar com uma multiplicidade de competências que lhe vão permitir expressar-se clara, objetiva e fluentemente. O falante tem ainda de lançar mão de uma diversidade de estratégias de compensação e facilitação através das quais vai conseguir ultrapassar os obstáculos que vão surgindo durante o processo comunicacional – entoação, pausas, repetições, frases encurtadas, reformulações, etc.

Sobre esta complexidade da produção oral, Martin Mackey lembra: “oral expression involves, not only the use of the right sounds in the right patterns of rhythm and intonation, but also the choice of the words and inflections in the right order to convey the right meaning” (*apud* Silva, 2007: 23).

Cientes da problemática que envolve o ensino/aprendizagem da oralidade e das necessidades de mudança com vista à preparação de “cidadãos atuantes, que não se limitem a observar a realidade, mas que nela saibam agir” (Bräkling, 2004: 2) temos de pensar em atividades de ensino do inglês orientadas para o desenvolvimento das competências comunicativas, criadoras de oportunidades ou condições de aprendizagem dos *skills* inerentes à ativação de conhecimentos próprios da comunicação oral, e que sejam motivadoras o suficiente incentivando o envolvimento pessoal do aluno, e determinando a necessidade deste se expressar. Proporcionar ao aluno momentos que favoreçam a “apropriação pessoal dessa aprendizagem” é pois essencial para que, a partir daí, ele faça a transferência para situações autênticas de comunicação e assim consiga efetivamente falar, comunicar fora do contexto sala de aula.

No Programa de Inglês do 3º ciclo¹⁷ lê-se:

“A aprendizagem de uma língua situa-se numa dinâmica de construção do EU que implica o desenvolvimento de todas as valências da personalidade do aprendente: pensar, agir, sentir e criar. Aprender uma língua estrangeira é, por isso, um espaço privilegiado para as apropriações que o crescimento globalista pressupõe, porque, nomeadamente, esta aprendizagem:

- Combina competência linguística e desenvolvimento pessoal e social;
- Cria oportunidades para o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita
- Educa a sensibilidade a sons e a ritmos e evidencia o valor das palavras frásicas;
- Promove a reflexão sobre o funcionamento da língua (estrangeira e materna) exercita processos intelectuais e metacognitivos;
- Materializa processos multidisciplinares;
- Estimula a autoconfiança;
- Desenvolve a compreensão e o respeito por universos socioculturais diferenciados.

O paradigma comunicativo constitui um quadro teórico-concetual de orientações metodológicas particularmente facilitador de consecução de objetivos definidos para a língua estrangeira (...). (MEC, 1997: 5)

¹⁷ http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf (Acedido a 17/10/2012)

Falar de competência comunicativa supõe considerar, para além das capacidades de compreender e falar, interagir e gerir o discurso em função das necessidades e do contexto comunicativo, um vasto leque de outras competências imprescindíveis à comunicação, e previstas no texto do Ministério da educação, como podemos observar.

Da produção oral (fala), acautelada no programa de Inglês do 3º ciclo, continuaremos a falar neste capítulo, nomeadamente das suas especificidades, realçadas por Martin Bygate, quando sublinha que falar uma segunda língua “involves the development of a particular type of communication skill. Oral language because of its circumstances of production, tends to differ from written language in its typical, grammatical, lexical and discourse patterns” (Bygate, 1987a: 14)¹⁸. Abordaremos também outras problemáticas envolvidas a esta competência fundamental na interação comunicacional.

Assim, e retomando Bygate, o discurso oral não pode ser ensinado nos mesmos moldes que a escrita, uma vez que estamos perante duas realidades bem diferentes – “oral language differs from written language both in process and product” (*idem*: 17). Dadas as circunstâncias, o uso de metodologias tradicionais não faz qualquer sentido quando se pretende fomentar o desenvolvimento de destrezas discursivas. Como indica o mesmo autor “The implication for teaching is that oral skills and oral language is that oral should be practiced and assessed under different conditions from written skills, and that, unlike the various traditional approaches to providing oral practice a distinct methodology and syllabus may be needed” (*ibidem*).

No que ao *speaking* diz respeito, Bygate salienta que a decisão quanto ao método de ensino a adotar supõe um conhecimento aprofundado da natureza e das condições inerentes à produção do discurso oral que enuncia:

- Concetualização (*Conceptualization*), ligado ao planeamento do conteúdo da mensagem;
- Formulação (*Formulator*) – prende-se com a escolha de palavras e frases e a sua sequenciação para exprimir segundo a regras visando a produção de sentidos.
- Articulação (*Articulation*) – associada ao controlo que é feito dos nossos órgãos articulatórios.

¹⁸ http://www.cambridge.org/servlet/file/9780521805162c02_p14-20.pdf?ITEM_ENT_ID=5744725
(Acedido a 25/07/2014)

- Auto-monotorização (*Self-monitoring*) – ligada à capacidade dos utilizadores da linguagem serem capazes de identificarem e corrigirem eventuais erros (*idem*: 16).

Na sequência desta caracterização, o autor relembra uma outra particularidade do enunciado oral: o contexto. O facto de ser um processo recíproco, que tem lugar pela interação simultânea de dois interlocutores presentes fisicamente, obriga os intervenientes a lidar com as pressões de tempo (*ibidem*).

É indicado por alguns autores que a compreensão e a produção têm a mesma base de conhecimentos sendo as regras sintáticas usadas nas duas situações as mesmas. O sistema de compreensão e o sistema de produção textual usam, provavelmente, o mesmo conhecimento linguístico básico, no entanto não compartilham os mesmos processos. Os dois sistemas utilizam as regras linguísticas para propósitos distintos, o que exige procedimentos diferentes (*apud* Silva, 2007: 23).

Sabendo que, embora usando mesmo código linguístico, compreender e falar são alcançadas através de processos divergentes e pelo uso de regras distintas, as aulas de inglês língua estrangeira deverão considerar no seu ensinamento atividades e estratégias diferentes para dotar o aprendente de conhecimentos que tornem capaz de produzir um texto oral que sirva as finalidades a que se propôs.

Estas considerações sugerem a necessidade de se utilizarem nas aulas de língua estrangeira atividades cada vez mais orientadas para a prática da oralidade, de se criarem condições de uso da língua em contextos específicos que exijam a repetição e seleção de estratégias por parte do aluno e de se garantirem condições capazes de assegurar ao aluno a posterior transferência do aprendido na sala de aula para o uso da competência de produção oral no mundo extra escola, no dia-a-dia dos aprendentes. Se a linguagem veiculada na aula for apenas da responsabilidade do professor, de nada servirá ao aluno, uma vez que dessa forma ele não desenvolve capacidades de controlo da produção linguística e de realização de escolhas próprias da interação (*ibidem*).

Bygate (1987) propõe o uso de atividades que promovam a interação da expressão oral com outras formas de comunicar. Em seu entender, estas deverão ser atividades que forneçam diferentes tipos de “feedback” e que, ao envolverem os alunos na realização de tarefas com exigência diferenciadas, permitam também um progressivo entendimento do contributo de cada um para o desenvolvimento de vertentes específicas

da língua. São quatro os tipos de atividade que, e segundo este autor, favorecem globalmente o desenvolvimento de capacidades comunicativas no domínio da oralidade:

- As atividades em que um dos intervenientes tem uma informação que outro precisa mas que ignora;
- Os jogos comunicativos pelo caráter competitivo e pela sua natureza ativa que muito motivam os alunos;
- As simulações que decorrem em situações em que os dialogantes podem atuar sendo “eles próprios” ou assumindo outros papéis sociais;
- As atividades de trabalhos de projeto (*idem*: 193).

De acordo com o autor citado a variedade das atividades apresentadas “promovem a integração da expressão oral com outras formas de comunicar” (*ibidem*) envolvem a tomada de iniciativas e decisões por parte dos intervenientes, levando-os a agir e atuar como eles próprios ou em papéis sociais. Resumidamente, ao ser envolvido em situações de comunicação muito semelhantes ao que encontrará na sua vivência em sociedade o aprendente adquire “skills de interação” que supõem decisões quanto ao, “que dizer, como dizer, como desenvolver a mensagem, como gerir o tempo, que tipo de relação manter com o interlocutor” (*idem*: 189).

As especificidades do discurso oral que temos vindo a explicitar ao longo deste texto evocam a adoção de uma abordagem didático-pedagógica de ensino da LE, assente naqueles que são os pressupostos da oralidade. Como afirma Bygate “oral skills and oral language should be practised and assessed under different conditions from written skills (...)” (Bygate, 1987a: 17).

3. A pedagogia da comunicação oral no século XXI

A pedagogia da comunicação oral, como forma de conduzir o aprendente à aquisição de competências comunicativas autênticas, afigura-se como uma série de desafios cruzados que culminam numa panóplia de paradoxos que urge esclarecer, teorizar e decodificar.

Estas competências desvalorizadas no passado pela hegemonia da gramática e do texto escrito, mas de grande importância na aprendizagem de uma língua, revelam-se difíceis de ensinar ao aluno, apesar da enorme evolução das tecnologias da comunicação e da informação a que temos assistido nas últimas décadas.

A utilização de uma língua estrangeira extravasa a aplicação estéril de conhecimentos linguísticos acumulados e envolve concomitantemente o domínio e aplicação de conhecimentos com um objetivo comunicacional. Por isso a aprendizagem de uma língua deve passar pelo acesso a todas as componentes intrínsecas ao processo comunicativo. Para Rosa Bizarro esse ensino-aprendizagem das línguas “deveria basear-se na estimativa das necessidades dos aprendentes e sociedade, nas tarefas, nas atividades que os aprendentes devem efetuar a fim de satisfazerem essas necessidades e nas competências ou estratégias que devem construir ou desenvolver para esse efeito” (2008: 88). A autora considera a competência de comunicação no seu todo, um conceito integrador das três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática.

A evolução da sociedade a que assistimos nos dias de hoje faz justiça ao pensamento de Bizarro, e impõe a necessidade de se dar maior atenção à oralidade dentro e fora da aula, dotando o aluno de conhecimentos e capacidades que lhe permitam agir de modo eficiente sobre o meio e exercer a sua cidadania.

Assumir esta vertente social da língua, tal como proposto por Hymes (1972), a língua como um ato social no qual os interlocutores interagem no âmbito das suas relações sociais e culturais e das suas relações linguísticas, a língua como instrumento de comunicação, e forma de interação social, implica ensinar e preparar os aprendentes para estas situações comunicação em que não basta dominar a fonologia, o léxico e a sintaxe da língua e todo um conjunto de regras discursivas, próprias do meio envolvente, mas outras mais com as quais saberá “quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira” (Silva, 2004: 8).¹⁹

Esta tarefa reveste-se de alguma dificuldade, pois adquirir uma tal competência de comunicação supõe conhecer e dominar uma pluralidade de sistemas inerentes que já mencionamos algures neste texto. Claudette Cornaire, por exemplo, salienta a importância do conhecimento dos sistemas fonético e fonológico na compreensão dos enunciados orais e a necessidade da sua abordagem no ensino de língua estrangeira uma vez que a sua falta conduz à incompreensão, a falhas de entendimento da mensagem

¹⁹ <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf> (Acedido em 7/8/2014)

oral. Para o autor “chaque langue possède un accent, une intonation et un rythme qui lui sont propres, et la méconnaissance de ses traits prosodiques entraîne des difficultés dans la compréhension des messages” (Cornaire *apud* Cátia Fernandes, 2011 : 42). Também Elizabeth Lhote, citada na mesma fonte, sublinha a importância da fonética na compreensão da LE quando diz “on n’entend et on ne reconnaît que ce qu’on a l’habitude d’entendre et reconnaître” (*apud ibidem*).

A difícil aquisição destes saberes linguísticos e extra-linguísticos tão essenciais à comunicação, tem também sido dificultada por uma série de outros condicionalismos impeditivos de melhores níveis de eficácia de ensino/ aprendizagem das línguas estrangeiras em geral e, em particular, das língua inglesa.

Referimo-nos, para começar, aos manuais escolares de inglês e às atividades propostas para fomentar a oralidade das línguas estrangeiras/inglês. Considerando a nossa experiência profissional (1989-2013) constatamos que estes instrumentos de ensino, salvo muito raras exceções, continuam a dar prioridade à escrita, à literacia. Carmen Sofia Gonçalves confirma este nosso ponto de vista quando, referindo-se ao enfoque dado à oralidade, reconhece que a realidade escolar está bem longe do que seria desejável neste contexto. A autora sublinha que a competência oral é a menos valorizada nos nossos manuais escolares apesar de 30% da avaliação global do aluno do ensino secundário incidir precisamente na sua performance oral - “speaking skills are the least explored or cared in textbooks - 5%, but we are asked to assess students in about 30% for their oral presentations or oral practice.” Esta situação é tanto mais incompreensível quando sabemos que o uso pleno da língua estrangeira reside precisamente na aquisição da competência oral (2012: 23-25).

Neil Mason, não contraria estas ideias, bem pelo contrário, reforça o facto de a oralidade ser, infelizmente, subvalorizada nas aulas de inglês e aponta algumas das razões que podem explicar a atitude dos autores dos manuais e dos professores. Para Mason “reading and writing are much more focused on (classes) with a good deal of time given over to teaching grammatical structures, verbs and rules”. De acordo com o autor “listening and speaking [are] less important than other skills because they are not easily and systematically evaluated. Speaking and listening MAKE A NOISE! (...) It also seems that there is less confidence amongst teachers on how to work the evaluation skills” (2010: 27-29).

Mas as lacunas evidenciadas pelos aprendentes no âmbito da oralidade provêm de outras situações que vão para além dos manuais. Os programas extensos, as turmas

com demasiados alunos, cuja maioria apresenta graves défices de motivação e interesse em relação à aprendizagem do inglês, a indisciplina e a escassez de recursos, nomeadamente tecnológicos/digitais, que permitiriam melhorar a aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas para os discentes, são outros dos entraves que condicionam fortemente a obtenção de melhores resultados a este nível.

Estamos, pois, perante uma realidade recheada de obstáculos que, a não serem ultrapassados, inviabilizarão indubitavelmente a capacidade de resposta dos aprendentes às solitudes da sociedade global de que fazem parte, e onde, apesar da crescente propagação e acessibilidade às novas tecnologias de comunicação e informação, a realidade escolar revela ainda um número bastante significativo de discentes incapazes de compreenderem muito do que ouvem e de se exprimirem em inglês, a língua que vêm aprendendo há já alguns anos. Urge pois desmistificar os fantasmas desta conjectura, deveras incompreensível, sobretudo quando sabemos quão presente a língua inglesa está no quotidiano dos nossos aprendentes, através da internet, da música, do cinema, da televisão, dos media em geral e do seu estatuto no contexto internacional, como aliás já divulgamos neste nosso estudo,²⁰ O que falha no ensino que possa explicar as taxas de insucesso que afligem os professores de inglês?

3.1. A abordagem comunicacional no fomento das competências comunicativas

As pedagogias mais recentes apontam para um ensino em que o aluno viva de facto a sua aprendizagem e a sinta como algo realmente útil, com sentido. Pretende-se uma escola que proporcione aos que a frequentam ambientes de aprendizagens significativas para o aluno e para o mundo, um espaço onde a competência da comunicação ganhe especial relevo integrando, para além das componentes linguística, sociolinguística e pragmática, medidas para promover no aprendente a capacidade de aprender o que necessita de mobilizar na resolução de problemas de comunicação. A eficácia desta pedagogia passa pela adoção de uma abordagem acional, “orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas

²⁰ Parte I – capítulo I, pp.1-11

relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico” (QECR, 2001: 29).

Pretende-se um ensino/aprendizagem da língua em que a ênfase já não é colocada no conhecimento da sua forma e das suas regras, num conhecimento estático, inapropriado e destituído de sentido, mas antes no uso dinâmico da mesma, contrariando-se assim a pedagogia tradicional do ensino das línguas estrangeiras, conhecida pela sigla dos três “Ps” – *Presentation, Practice and Production*. Há a convicção de que as pedagogias assentes neste pressuposto não resultam numa aprendizagem real e significativa e conduzem a um conhecimento passivo, inerte estático, pouco incitador de novas aprendizagens. Na opinião dos defensores da abordagem acional, a utilização de uma língua não se reduz a uma aplicação estéril de conhecimentos linguísticos acumulados. Esta envolve, em paralelo, a aquisição e a aplicação de conhecimentos linguísticos, com um objetivo comunicacional em mente. A concretização de tarefas comunicativas conduz à aprendizagem, e é através dela que se dá a ação. Deste modo, o aluno é induzido a ser mais ativo, autónomo e criativo na sua aprendizagem. Os aprendentes, enquanto indivíduos que realizam as suas atividades de aprendizagem no espaço da escola, são também atores sociais. Esta aproximação ao mundo real, do quotidiano, torna a aprendizagem mais significativa e, conseqüentemente, mais motivadora para o aprendente e, como tal, deveria culminar numa efetiva aprendizagem da língua. O QECR, embora de forma implícita, faz a apologia desta abordagem acional/comunicacional no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

Esta tem sido, também, a abordagem comumente utilizada nas aulas de língua estrangeira nas escolas portuguesas. No entanto, ouvimos diariamente, desabafos como os que lemos em *Educação ou Armadilha Pedagógica?*: “assim não é possível ensinar”, “não sei o que é que hei-de fazer”, “de ano para ano é cada vez pior”, proferidos por professores, que no dia-a-dia se vêm a braços com o insucesso com que lidam nas salas de aula (Madaleno, 2006: 35)

Manuel Madaleno, refere que a responsabilização pelo “arrepio da realidade que todos constatamos” (*idem*: 46), é normalmente atribuída aos professores, geralmente tidos, pelos especialistas das Ciências da Educação, como “míopes pedagógicos”. É, na sua opinião, “imprudente e injusta esta acusação dos docentes, fazendo com que se sintam desqualificados”, pois, no seu entender, “a percentagem tão elevada de jovens (que sai) da Escola, após nove anos de escolaridade, num estado de funcional

analfabetismo” deve-se “à catástrofe prática resultante de bizzarrias pedagógicas” (*idem*: 47). “A uniformização, com vista à igualdade de oportunidades, a definição de competências a adquirir, a pedagogia centrada no aluno, o aprender brincando, a valorização da sua cultura natural, a avaliação contínua, a flexibilidade na avaliação, o lugar a novas disciplinas de carácter utilitário (...) substituem “um importante conjunto de fundamentos da escola tradicional de programas exigentes e rígidos, critérios de avaliação apertados, sólida e eclética cultura escolar, acolhimento da cultura clássica, da cultura do esforço, da autoridade e da disciplina” (*idem*: 45-46) têm contribuído, de acordo com este autor, para a situação atual do ensino.

Não partilhamos plenamente das concepções de Madaleno, pois acreditamos na pedagogia que professa a centralidade do aluno e estamos convictos das potencialidades da abordagem acional/comunicacional como meio para desenvolver nos alunos as competências necessárias à comunicação fora do espaço escolar. O desempenho de tarefas comunicativas em ambientes significativos de aprendizagem promove e fomenta de facto a aquisição de destrezas de comunicação. Agindo, o aluno mobiliza e aplica conhecimento no sentido de satisfazer as suas necessidades de comunicação e ao mesmo tempo aprende.

Concordamos contudo com algumas convicções do autor de *Educação ou Armadilha Pedagógica*, nomeadamente quando se refere às medidas bizarras muitas vezes impostas à escola por mentes iluminadas que, vivendo enclausurados nos seus gabinetes, desconhecem a prática do dia-a-dia; ao decréscimo do nível de exigência de saber; à quantidade de disciplinas de teor prático que, para além de aumentarem o seu horário letivo e retirar aos alunos tempo para atividades mais relevantes, servem apenas para prende-los ao espaço escola enquanto os encarregados de educação estão nos seus postos de trabalho. Estamos certos que o malogro vigente não resulta apenas das situações proferidas, porque outras há que tiveram também a sua cota parte, mas consideramos que o seu impacto é deveras assinalável.

3.2. A oralidade no QECR

A mudança de paradigma que se tem registado no estudo das línguas aponta para o desenvolvimento de um repertório linguístico em que participam todas as capacidades

comunicativas, e põe de lado o conceito de “mestria” dessas mesmas línguas, ou seja, a ideia de proficiência linguística medida segundo o modelo do “falante nativo ideal”.

É adotada uma abordagem acional que considera o utilizador e o aprendente de uma língua enquanto ser social, que interage com o outro em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Trata-se de uma abordagem orientada para a ação englobando todos os “recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social” (QECR, 2001: 29).

Mediante o pressuposto de que todas estas dimensões da língua se inter-relacionam no ato comunicativo, o ensino e aprendizagem de uma língua deverá expor o estudante de língua estrangeira a atividades comunicativas onde este terá de desempenhar tarefas comunicativas e construir estratégias de comunicação, desenvolvendo assim as suas capacidades comunicativas - linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, de modo a tornar-se um utilizador competente dessa língua, isto é, ser capaz de responder às exigências da comunicação e completar com êxito a tarefa comunicacional a que se propõe. Por este processo/metodologia, pretende-se ainda levar o aprendente a conseguir processos próprios de aquisição e desenvolvimento de competências da língua.

3.2.1. Competências comunicativas

Deve-se a Hymes a noção de “competência comunicativa” enquanto conceito que engloba a componente social da língua e o desempenho dos interlocutores. No âmbito dos seus pressupostos, para se falar uma língua, isto é, ser um utilizador proficiente, não basta aprendermos o seu vocabulário e gramática. Há que conhecer o contexto em que as palavras são usadas, os seus intervenientes, os propósitos, normas sociais, etc. Refutando o conceito de competência de Chomsky, Hymes define competência comunicacional como algo mais do que a capacidade de usar a língua segundo as normas gramaticais. O conceito de competência comunicativa por ele proposto é mais amplo e pressupõe “rules of use without which the rules of grammar would be useless” (Hymes, *apud* Mahdi s.d.: 6).²¹ O autor sublinha mesmo que a

²¹ <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=30301>. (Acedido em 08/08/2014)

produção de frases convencionalmente corretas sem olhar ao contexto em que são proferidas colocaria o emissor numa situação algo estranha.

Hymes distingue “competence” e “performance” nos termos que abaixo referimos, figura 2, elencando apenas as diferenças principais, mediante consulta da obra indicada em nota de rodapé (Lin, 2004: 2).²²

Linguistic competence	Linguistic performance
• intuition and linguistic knowledge of an abstract, isolated, ideal speaker-hearer ; • language form; • grammaticality as a criterion; • internal to linguistic structure; • la langue(Saussure).	• real speech of interlocutors social world ; • language function and use; • acceptability as a criterion; • external to linguistic structure; • la parole.

Figura 2: Linguistic Competence e Linguistic Performance – D. Hymes

Falar de competência comunicativa significa, para o autor, considerar “language performance”, a língua partilhada pelos membros da comunidade, em detrimento dos modelos e regras da “linguistic performance”. Como se lê no artigo “Hymes proposes a theory of language performance (i.e. language use). Its criterion is acceptability. This theory pursues the models/rules that underlying people's linguistic performance. This is what he calls communicative competence” (*idem*: 3).

A ideia de competência comunicativa definida no QECR não apresenta discrepâncias relativamente aos pressupostos de Hymes, pois assinala que ser comunicativamente competente implica dominar um amplo leque de conhecimentos que ultrapassam o foro linguístico.

Podemos agrupar em dois grandes conjuntos os saberes/competências que um aprendente deve dominar por forma a ser capaz de satisfazer as suas necessidades como ser social, como cidadão de um mundo progressivamente mais globalizado. Temos, de um lado o grupo das competências gerais e, do outro, o das competências comunicativas. Abaixo apresentamos primeiro, o resumo e, em seguida, os detalhes

²² <http://www.virginia.edu/~anthro/dhymes.html>.(Acedido em 08/08/2014)

referentes a cada uma das competência, (figura 3). Começamos pelas competências gerais que integram:

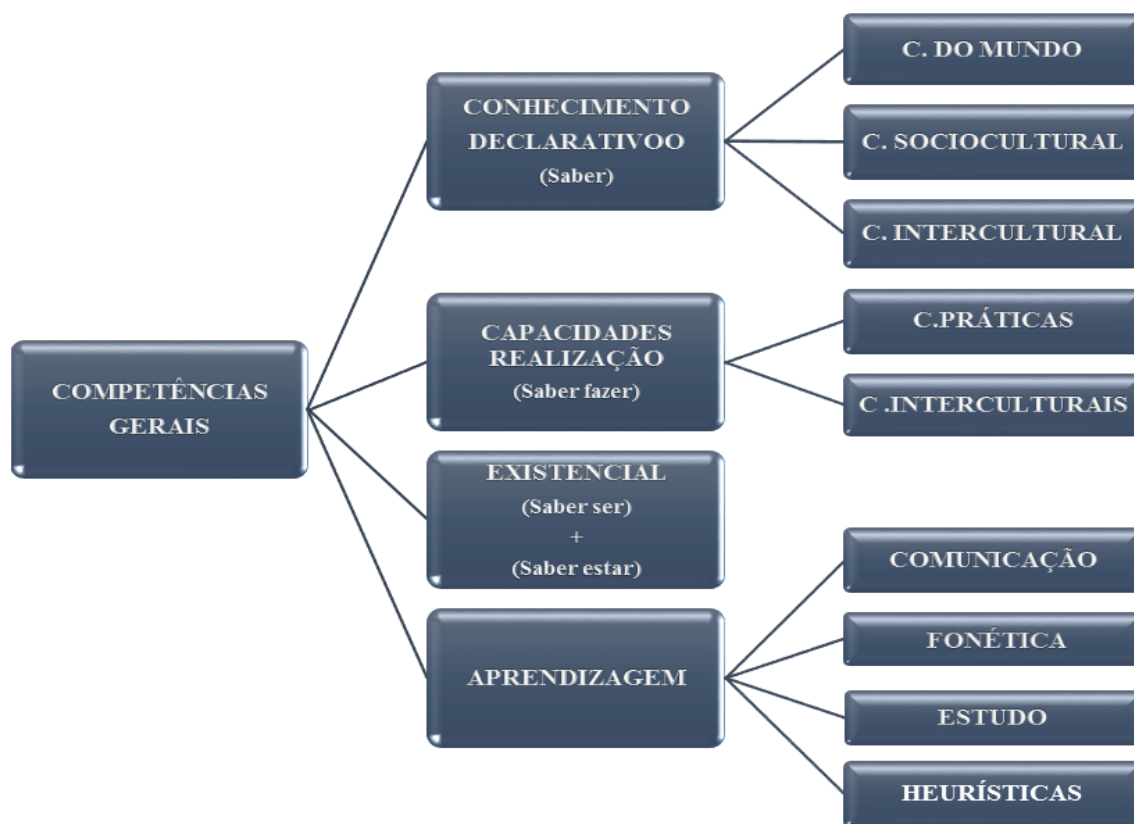


Figura 3: Competências Gerais – (QECR, 2001: 147-156)

Com base no descrito no QEQR as competências gerais contemplam conhecimento declarativo que envolve:

- *O conhecimento do mundo*

A imagem que o aprendente tem do mundo vive. É um saber adquirido com base na língua materna e que foi sendo enriquecido através da educação. Falamos dos lugares, das instituições e organizações, das pessoas, dos objetos, dos eventos, dos processos e operações em diferentes domínios. Se a comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelos interlocutores, então o conhecimento que o aprendente deve ter sobre o país no qual essa língua é falada deve ser sempre acautelado.

- *O conhecimento sociocultural*

Os saberes que o aprendente tem da sociedade e da cultura onde a língua é falada, dos aspectos distintos dessa sociedade e cultura – vida quotidiana; condições de vida;

relações interpessoais; valores, crenças e atitudes; linguagem corporal; convenções sociais; comportamentos e rituais.

- *O conhecimento intercultural*

O conhecimento e compreensão da relação entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo”, i.e., a consciência da diversidade dos dois mundos.

No âmbito das capacidades de realização estão contempladas:

- *As Capacidades práticas e a competência de realização*

As capacidades do utilizador de agir de acordo com o esperado, no âmbito da vida quotidiana; das relações sociais e profissionais, etc.

- *As capacidades interculturais e a competência de realização*

A capacidade do indivíduo para estabelecer uma relação entre a cultura de L1 e de L2; de sensibilidade cultural; de ultrapassar relações estereotipadas, etc.

- *A Competência existencial*

Aspetos pessoais que se prendem com a personalidade do indivíduo – as suas atitudes; motivações; valores; crenças; estilos cognitivos e traços de personalidade.

Ainda no contexto das competências gerais, temos as competências de aprendizagem que englobam:

- *A Consciência da língua e da comunicação*

A capacidade de observar e participar em novas experiências e tirar partido delas, acrescentando novos conhecimentos aos já existentes.

O conhecimento e compreensão dos princípios subjacentes à organização e à utilização das línguas e das suas potencialidades enriquecedoras de L1.

- *A Consciência e capacidades fonéticas*

A Capacidade de aprender, de produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos, de encadear sequências de sons novos e de decompor um contínuo sonoro numa cadeia estruturada de elementos fonológicos, de compreender os processos envolvidos na percepção e produção de uma qualquer língua.

- *Capacidade de estudo,*

Capacidade para fazer uso eficaz das todas as oportunidades de aprendizagem disponíveis

- *Capacidades heurísticas*

Capacidade de aceitar uma nova experiência e mobilizar competências numa situação de aprendizagem dada; de utilizar a língua alvo de modo a encontrar, compreender e, se necessário, a transmitir uma informação nova; de utilizar novas tecnologias.

Dominar uma língua passa também pelo controlo de um outro leque de competências essenciais à comunicação: a sociolinguística, a linguística e a pragmática. Estas competências comunicativas são explicitadas no QECR do seguinte modo:

- *Competência linguística*

- *Competência lexical* que consiste no conhecimento e na capacidade de usar o vocabulário de uma língua e compreender os seus elementos lexicais, como expressões fixas: expressões feitas, idiomáticas; estruturas e combinatórias fixas; palavras isoladas, e elementos gramaticais, isto é, os que integram as classes de palavras como sejam adjetivos, quantificadores, determinantes, etc.
- *Competência gramatical* diz respeito ao conhecimento que o aprendente tem dos recursos gramaticais da nova língua e à sua capacidade de os utilizar para expressar significados.

- *Competência semântica* corresponde à consciência e controle que o utilizador tem sobre a organização do significado. Aqui incluem-se semântica lexical que trata das questões de significado das palavras; a semântica gramatical que trata do significado de elementos, categorias, estruturas e processos gramaticais e a semântica pragmática que trata de relações lógicas, tais como a implicação, a implicação estrita, a pressuposição.
- *Competência fonológica* abrange o conhecimento e capacidade de percepção de unidades fonológicas (fonemas); os traços fonéticos; a composição fonética das palavras – estrutura silábica, sequência de fonemas, acento de palavras, tons; a fonética da frase (prosódia), etc.
- *Competência ortográfica* inclui o conhecimento que o aluno tem dos símbolos com que produz textos escritos, da ortografia correta das palavras, dos sinais de pontuação, das convenções tipográficas, etc.
- *Competência ortoépica* envolve o conhecimento das convenções ortográficas, das implicações das formas escritas, dos sinais de pontuação, para o ritmo e a entoação, que lhe permite pronunciar corretamente as palavras encontradas pela primeira vez num texto escrito.

- **Competência sociolinguística**

Está relacionada com a dimensão social do uso da língua e envolve os/as

- Marcadores linguísticos de relações sociais;
- Regras de delicadeza;
- Expressões de sabedoria popular;
- Diferenças de registo;
- Dialeto e sotaques.

- **Competência pragmática**

Integra as competências: discursiva e funcional.

○ *Competência discursiva*

É o conhecimento que aprendente tem para estruturar e gerir o discurso em termos de organização temática, coesão e coerência, ordenação lógica, estilo e registo, e eficácia retórica. A capacidade de organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes.

○ *Competência funcional*

Está diretamente com uso do discurso falado/escrito na comunicação para fins específicos, tais como os listados no capítulo 7 do Threshold Level, 1990; com o seu uso numa sequência mais longa de frases - descrição, narração ou exposição, e com o uso de esquemas padrão, sequências estruturadas de ações, intrínsecas à comunicação, ou seja, as atividades comunicativas interativas que implicam sequências estruturadas de ações do tipo: pergunta: resposta; afirmação: acordo/desacordo, efetuadas à vez pelos intervenientes no ato comunicacional.

Na figura 4, abaixo, exibimos em resumo as competências comunicativas atrás

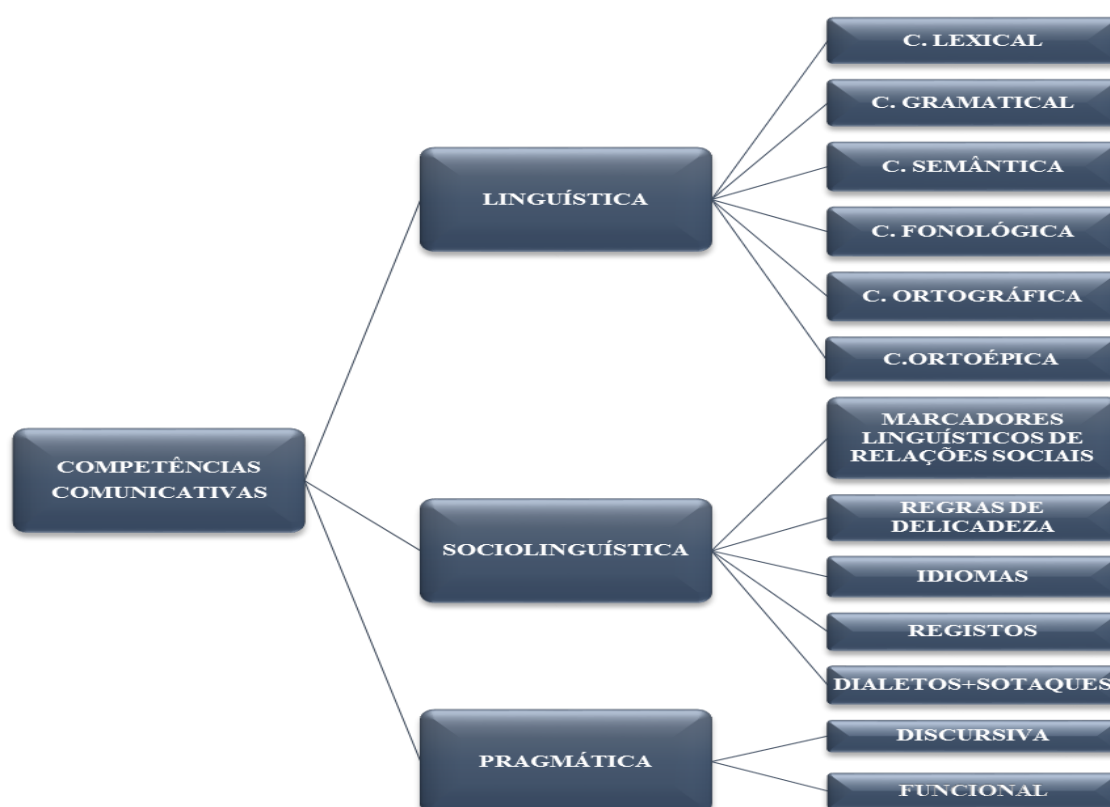


Figura 4: Competências Comunicativas – (QECR, 2001: 156-184)

O desenvolvimento pleno da totalidade destas capacidades assegura, àquele que as domina, eficácia plena em qualquer ato comunicativo. Sabemos, contudo, que nem todos os aprendentes de uma LE necessitam de as adquirir na íntegra. A aquisição de uma competência parcial prende-se com as necessidades ou objetivos específicos de aprendizagem de uma nova língua. Há aprendentes que têm em vista exigências ao nível da escrita, enquanto outros pretendem adquirir competências no âmbito da compreensão oral, ou de um determinado domínio ou até mesmo para o desenvolvimento de tarefas específicas. Esta competência parcial, que faz parte de uma competência múltipla, é também uma competência funcional, pois está ligada a um objetivo pré-definido.

3.2.2. Atividades comunicativas para oralidade

W. Littlewood (1981), defensor de uma aprendizagem assente na realização de tarefas fala-nos de atividades comunicativas funcionais e de interação e compreensão oral, como se vê na figura 5, onde registamos algumas dessas marcas. (Paiva, 2005: 127-140)²³

Atividades comunicativas funcionais	○ Partilhar informação com cooperação restrita: - identificar gravuras, pares idênticos, descobrir sequências. ○ Partilhar informação com cooperação restrita: - descobrir diferenças, seguir instruções. ○ Partilhar e processar informação: - reconstruir a sequência de uma história; reunir informação para resolver um problema. ○ Processar informação: - planear atividades de fim de semana após consulta e recolha de dados em prospetos.
-------------------------------------	---

²³ <http://www.veramenezes.com/como.htm> (Acedido em 06/07/2014)

Atividades comunicativas de interação e de compreensão	▪ Atividades de interação: ○ Uso da língua alvo na aula, ○ Diálogos, ○ <i>Role-play</i>
	▪ Atividades de compreensão ○ Ouvir instruções para executar tarefas como: - localizar itens, - ordenar imagens, - executar ações indicadas, - transferir informação (ouvir para preencher um formulário), - reformular informação, - avaliação/informações/situações.

Figura 5: Atividades Comunicativas Funcionais e de Interação (W. Littlewood)

Na opinião do autor supracitado a realização de tarefas comunicativas deste género dá ao aprendente boas possibilidades de desenvolver atividades comunicativas e estratégias de comunicação até tornar-se um utilizador comunicativamente competente.

Sabemos, no entanto, que estas atividades comunicativas nem sempre são interativas, pois, muitas vezes reduzem-se a um acontecimento linguístico que passa apenas pelo dizer, escrever, ouvir ou ler um texto. O utilizador desempenha frequentemente um papel de mero mediador, atuando como canal de comunicação entre duas ou mais entidades. Todavia, o que acontece na generalidade é uma mistura dos dois tipos de atividades e a aula de LE deve espelhar isso mesmo, pois, durante o tempo de aula, o aluno, numa tentativa de dar resposta às solicitações propostas, poderá ter de ouvir o professor, ler um texto, interagir com os seus parceiros, escrever um texto, etc.

O QECR apresenta-nos um amplo conjunto de atividades e estratégias a que os aprendentes devem ser sujeitos com vista à aquisição de uma capacidade de expressão com garantias de sucesso na vida social, uma competência que Vahid Larsari²⁴ considera a “ability to efficiently express what they mean in the target language and successfully achieve communications in real-life situations” (2011: 162).

No âmbito das atividades de receção oral, o utilizador poderá ter de ouvir informações, instruções, avisos; ouvir os meios de comunicação; ouvir alguém numa

²⁴ http://www.academicjournals.org/article/article1379427154_Larsari.pdf (Acedido em 02/03/2013)

reunião, num auditório, numa conferência ou até uma conversa. O alcance dos objetivos estabelecidos para essa audição – compreensão do essencial, de informação específica ou de detalhes da mensagem ouvida, dependerá das estratégias e/ou recursos mobilizados. Há aqui uma referência nítida ao enquadramento, à identificação de indícios e inferência a partir dos mesmos, à verificação de hipóteses e consequente confrontação com os esquemas e finalmente a remediação de hipóteses.

No que toca às atividades de produção oral (*falar*), ao aprendente pode ser solicitada a produção de um texto, para um ou mais ouvintes, que pode incluir a descrição de experiências, uma argumentação, divulgar informações ou instruções, fazer uma palestra, apresentar um produto, falar espontaneamente, produzir comentários, desempenhar um papel estudado, discursar com base em notas, etc. Durante este processo, o utilizador mobiliza uma série de estratégias que passam pela preparação prévia ou planeamento - ensaio, localização de recursos, ajustamento da tarefa, e da mensagem; pela execução da mesma para o que poderá recorrer a meios de compensação, ao conhecimento prévio; pelo controlo do efeito do texto sobre o(s) ouvinte(s) e possivelmente pela remediação ou autocorreção em função da avaliação de resultado da tarefa.

Ter presentes estes pressupostos supõe uma planificação das aulas de LE e uma escolha criteriosa de atividades e estratégias que envolvam os alunos em situações similares às que ocorrem fora da sala de aula. Agir nestes moldes equivale a criar ambientes de aprendizagem significativa, de verdadeira preparação para uma inserção social, económica e cultural pautada de sucesso.

3.2.3. Estratégias comunicativas para a oralidade

As estratégias correspondem à adoção de uma linha de ação que visa maximizar a eficácia da comunicação. Como lembra o QECR: “O utilizador de uma língua desempenha alternadamente o papel de falante e de ouvinte com um ou mais interlocutores de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (2001: 112).

Para estar à altura das exigências da comunicação em contexto e conseguir levar a cabo, com êxito, da forma mais exaustiva e económica, a tarefa comunicativa a que se

propõe, o utilizador da LE recorre a uma série de estratégias de comunicação, que mais não são do que um meio que lhe vai permitir mobilizar e equilibrar os seus recursos e ativar procedimentos para atingir os seus objetivos.

Entre as tarefas interativas que o utilizador poderá ter de efetuar destacam-se: a conversa informal; a discussão formal/informal; o debate; a entrevista, etc. (*ibidem*). Nestes eventos linguísticos há, para além da mobilização constante de estratégias de produção e receção, já mencionadas, a utilização das chamadas estratégias do discurso ou de cooperação onde incluímos a gestão da cooperação e da interação, o tomar/dar a palavra, o enquadramento da discussão, etc.

Facilitar ao aprendente de língua estrangeira o acesso a experiências comunicacionais geradoras de oportunidades de fomento da aquisição e desenvolvimento efetivo das suas capacidades de comunicação é um trabalho complexo e de árduo alcance devido aos grandes obstáculos que cercam o ensino das línguas nas nossas escolas. A realização de atividades autênticas de treino da língua, tendentes à efetiva aquisição do *input*, do insumo autêntico, que ocorrem nas nossas aulas é diminuta, pesem embora os novos recursos tecnológicos já presentes nas escolas e no dia-a-dia dos alunos.

As múltiplas solicitações a que têm de responder os nossos alunos depois das aulas retiram-lhes tempo para execução de tais tarefas. É também sabido que, ao abandonarem a aula de língua os aprendentes, retomam de imediato a comunicação em língua materna, esquecendo a língua alvo até à aula seguinte (Larsari, 2011: 161). A interação, por seu lado, é escassa e ocorre entre o aluno e o professor ou entre aluno e os seus pares (Hansen, 2011). Outros condicionalismos compreendem a falta de tempo, gerada pelos extensos programas, os problemas de comportamento que quebram constantemente o ritmo das aulas; as diferentes maneiras de ser dos alunos; as diferenças de ritmo de aprendizagem e proficiência patentes na sala de aula. Há pois toda uma conjugação de fatores responsáveis pelo baixo nível de produção oral que vimos observando na aula de LE. A adoção da pedagogia da ação, implementada nas aulas de LE tampouco tem trazido resultados satisfatórios em termos de aquisição dessas competências comunicativas.

As circunstâncias relatadas e a parca exposição dos aprendentes a situações autênticas de comunicação na língua alvo podem ajudar a explicar as limitações reveladas pelos alunos no uso das competências comunicativas.

3.2.4. Utilizador competente

Tendo em conta as competências ou capacidades adquiridas, o QECR define três tipos de utilizadores da LE: o elementar, o independente e o proficiente, cada um deles subdividido em dois níveis (QECR, 2001: 47) Nas figuras 6,7 e 8, que podemos ver nas páginas a seguir, expomos as competências correspondentes aos diferentes níveis de proficiência.

Assim, e nos termos do disposto no documento atrás referido, no patamar superior desta escala, temos o utilizador proficiente, alguém capaz de:

• compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. • resumir informações recolhidas em diversas fontes, orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente; • exprimir-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.	C2
• compreender, um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos; • se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras; • capaz de usar a língua de forma flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais; • poder exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e coesão do discurso.	C1

Figura 6: Nível de Proficiência C1 e C2 (QECR, 2001: 49)

A meio da tabela estão elencadas as competências do utilizador independente, descrito como alguém capaz de:

• compreender as ideias principais em textos complexos sobre assunto concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade; • comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos sem que haja tensão de parte a parte; • exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e inconvenientes de várias possibilidades.	B2
• compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos que lhe são familiares; • lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo; • produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal; • descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente os fundamentos de uma opinião ou projeto.	B1

Figura 7: Nível de Proficiência B1 e B2 – (ibidem)

Na base da escala descrevem-se as capacidades demonstradas pelo utilizador elementar, aquele que é capaz de:

• compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata; • comunicar em tarefas simples e rotineiras que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais; • poder descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e ainda referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.	A2
---	----

• compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas; • apresentar-se e apresentar outros; • fazer perguntas e dar resposta sobre situações pessoais como o local onde vive, as pessoas com quem convive e os seus pertences, etc.; • comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.	A1
--	----

Figura 8: Nível de Proficiência A1 e A2 (*ibidem*).

4. O lugar da gramática na oralidade das línguas estrangeiras

A competência comunicativa compreende a capacidade de nos exprimirmos ou comunicarmos aquilo que pretendemos ou desejamos. Esta habilidade deriva do facto de dominarmos ou estarmos dotados de um certo número de competências²⁵ que tornam esse ato comunicacional possível. Neste conjunto de competências conta-se a competência gramatical que integra:

o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar (...), o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases), (...) a capacidade para compreender e expressar significado através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas, segundo estes princípios (*idem*: 161).

Implícito na definição está, portanto, a ideia de que ser um utilizador competente de um idioma significa também dominar conhecimentos nesta área, conhecer o seu funcionamento e a estrutura que lhe preside à língua.

A esse propósito, Gérard Vigner, falando no contexto do domínio das línguas e da necessidade de uma reflexão sobre a dimensão comunicativa da aprendizagem dos aspetos linguísticos, afirma: “Les élèves doivent apprendre à échanger, à interagir, entre

²⁵ Já elencadas neste capítulo, ponto 3.2.1.

eux et avec le professeur, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique”(Vigner & Verdelham, 2004: 4).²⁶

Este facto é ainda mais premente quando se tem em vista as línguas estrangeiras, e principalmente as diferenças processuais subjacentes à aprendizagem destas e da língua materna. Contrariamente ao que acontece com a última, cuja aquisição decorre de forma inconsciente e natural, no que às línguas estrangeiras diz respeito, o processo tem lugar sobretudo em ambiente formal, na sala de aula, de forma consciente e, por força das circunstâncias, é muito focalizado no ensino das regras e das normas gramaticais dessa língua.

Mas pode falar-se de aquisição de uma língua não considerando a sua vertente normativa ou linguística? Conceber a aprendizagem de uma língua sem enfoque nas leis que a regem, na sua componente gramatical seria reduzir essa língua a um amontoado de palavras e frases sem rei nem roque. Não dominar as normas de funcionamento da língua, o seu sistema ou estrutura significa não possuir competências básicas de comunicação o que limita fortemente o ato comunicacional. Portanto, o ensino de um qualquer idioma terá necessariamente de incluir o ensino da gramática.

Sobre a sua importância, Rob Batstone (*apud* Nogueira, 2007: 66)²⁷ afirma: “Language without grammar would be chaotic: countless words without the indispensable guidelines for how they can be ordered and modified. A study of grammar (...) reveals a structure and regularity which lies at the basis of language and enables us to talk of the ‘language system’”(ibidem).

Sabemos, no entanto, que o ensino da gramática nas línguas estrangeiras tem aparecido sempre envolto em grandes e acesos debates. As abordagens da gramática enquanto objeto de estudo, bem como o seu papel e relevância no ensino das línguas, têm variado amplamente, ao longo dos tempos, seguindo as tendências, métodos e correntes didáticas mais em voga, numa determinada época.

H. D. Brown ao rever as práticas educacionais mais recentes do ensino de línguas, dá conta de uma enorme diversidade de abordagens e falta de consenso no que toca ao ensino da gramática das línguas estrangeiras (*apud idem*: 67). Tempos houve em que o conhecimento gramatical estava acima de todas as outras dimensões da língua negando-lhes assim a sua relevância enquanto partes fundamentais de um todo. Mas, se no método de tradução gramatical assim era, posteriormente os métodos direto e natural

²⁶ <http://eduscol.education.fr> (Acedido em 26/07/2013)

²⁷ www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_pp_66-78 (Acedido em 11/07/2013)

negaram totalmente a sua exclusividade e legitimidade. Atualmente, e no âmbito da abordagem comunicativa e acional, votada à aquisição de competências que permitam ao indivíduo comunicar e interagir enquanto ser de uma sociedade global, a gramática tem também o seu lugar. Ela é reconhecida como uma competência entre outras que importa dominar tendo em vista a comunicação com o outro. Admite-se, por isso, a necessidade de se dar atenção ao estudo da gramática, às normas linguísticas, fazendo esse tratamento de modo explícito, subtil e indireto.

Todavia, nem sempre assim foi, pois o desenvolvimento da “competência de comunicar”, tal como a entendemos hoje, não era prioridade no ensino das línguas, como nos dá conta Vigner: “la dimension communicative constitue un choix pédagogique parmi d'autres et qu'il n'en a pas toujours été ainsi” (Vigner, 2011: 3).

4.1. A gramática nas práticas pedagógicas mais recentes

Tendo por base estudos de Alberto Gaspar (2001) no âmbito do ensino da didática da língua inglesa apresentamos uma breve retrospectiva das metodologias e práticas pedagógicas que têm norteado o ensino das línguas nas últimas décadas, sabendo a relevância dada à gramática nessas abordagens e às suas influências nas práticas de ensino da língua até aos dias de hoje. Apresentar esse *feedback* parece-nos pertinente sobretudo se tivermos em consideração o peso da componente gramatical no desenvolvimento das competências comunicativas.

A abordagem comunicativa remonta à década de 60, período em que conhecer a língua era sinónimo de domínio gramatical da mesma. Apregoava-se o conhecimento da gramática, da metalinguagem, dos conceitos gramaticais. O professor era, então, o mestre e o aluno o depósito dos conhecimentos por ele transmitidos. Com o método áudio-oral, impõe-se a necessidade de imitação do “modelo”. O ensino assenta na aquisição de estruturas e modelos de linguagem a interiorizar através da repetição de exercícios modelo, progressivamente mais complexos. O aprendente é um mero reproduzidor dos modelos estudados.

Nos anos setenta, o ensino da língua, fica marcado pela integração da didática e pelos pressupostos behavioristas. Surgem os primeiros livros didáticos, com autoridade científica nas matérias que apresenta. O aluno continua a ter papel de simples recetor,

submisso diante do professor e do manual, sem autonomia, nem criatividade. O professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico.

O método audiovisual, muito em voga por essa altura, procurava, através da imagem e do som apresentar as formas linguísticas em situação, simulando atos de comunicação com o objetivo de proporcionar aos aprendentes simulações contextuais. Por trás destas práticas, vislumbravam-se ainda influências das metodologias anteriores, nomeadamente do método tradicional, o que impedia o real desenvolvimento da competência comunicacional, continuando-se a valorizar, em contrapartida, a competência linguística. Como refere Gaspar “a forma prevalecia sobre o sentido” (*idem*: 94).

Com as teorias sociolinguísticas, ainda durante a década 70, surgem os conceitos de “competence” e “performance” e com eles a ideia de competência de comunicação, um conceito restrito pela ligação ainda muito estreita com a competência linguística, (conhecimento das regras da língua), que combina a competência psico-sociocultural, (conhecimento das regras do uso da língua), e a capacidade de as utilizar em contextos apropriados (*ibidem*).

Na década de oitenta, a abordagem comunicativa continuava em expansão. Começa a vislumbrar-se alguma preocupação com uma entidade até aí esquecida - o sujeito aprendente. Vigora a ideia de se ensinar e aprender para a comunicação eficaz, mas subsiste ainda o fantasma da gramática. Os manuais da época aderem superficialmente a esta nova orientação, limitando-se a apresentar um número reduzido de atividade afins (*chain dialogues*, por exemplo), disponibilizando também um banco de dados com “*language exponents*”. A abordagem comunicativa acaba por não se impor como seria expectável (*idem*: 95).

Nos anos 90, há uma tentativa de aliar a teoria e prática no processo de ensino das línguas. A interação, marca relevante das pedagogias desta década, aparece como meio para a aquisição de conhecimentos da língua. Como refere Silvana Rocha (2010), no âmbito de algumas ideias de Geraldi (1997), “ensinar é criar espaços para fazer valer os saberes silenciados de modo a confrontá-los com os conhecimentos sistematizados” (*apud* Rocha, 2010: 5). Propunha-se uma postura de entender a gramática de forma contextualizada.

O conceito de “linguagem como meio de interação” conduz à necessidade de um ensino interativo apoiado na reflexão sobre as experiências dos utilizadores da língua. Começa a antever-se a ideia de concretização de objetivos no ensino da língua. A

didática da abordagem comunicativa recomenda por isso que se conduza o aluno a fazer uso da língua para servir um fim preciso, propõe um ensino orientado para a ação e a comunicação com base em atividades interativas focadas em tarefas a realizar. O primado da gramática começa a esbater-se em favor da fluência pelo facto de se sentir uma “cada vez maior necessidade de promover ouvintes, falantes, leitores e escreventes ‘fluentes’ nas nossas aulas, mesmo que tal signifique um rigor (ainda) não conseguido” (Gaspar, 2001: 95-96).

Não sendo o nosso propósito aprofundar e aferir a validade dos pressupostos destas abordagens, que naturalmente mesclam as tendências pedagógicas mais fervorosas de cada época, vale a pena refletir sobre eles a fim de tirarmos partido pedagógico das suas vertentes mais profícuas e melhorarmos a nossa atividade profissional.

4.2. A gramática na realização plena do ato comunicativo

A pedagogia da competência comunicativa tem como foco das suas considerações didáticas as necessidades comunicativas do aprendente, as suas intenções comunicativas acionais que deverá aprender e atualizar em atos de fala, mediante a utilização de elementos e estruturas de língua, em contextos situacionais, como diz António Franco (1988). Subjacentes a esta conceção, vislumbram-se ideias de Leech / Svartviki plasmadas na obra *Communicative Grammar of English*, propondo um ensino da gramática com base em princípios semântico-gramaticais e não mais nos princípios da gramática tradicional, das estruturas formais. É o início da abordagem e ensino integrados da gramática, um ensino orientado para situações de comunicação, que se serve da língua *per si*, uma língua de funções de linguagem, indissociável das condições em que é usada na sociedade, do mundo real (*apud* Franco, 1988: 88).

Diz Franco que a obediência cega a um modelo gramatical único dá lugar a um método eclético, que exige do professor de LE uma outra atitude, a de orientador técnico da aprendizagem das normas linguísticas em vez do mestre, perfeito conhecedor das normas e regras que comandam essa língua. O professor é alguém preparado para transmitir conhecimentos que os alunos possam, ou sejam capazes de descrever e julgar em situações complexas (linguísticas e sociais) para melhor as compreenderem.

Para o autor, é impossível ensinar uma segunda língua sem referência à gramática, seja qual for a terminologia que a rege.

Referindo-se ao método comunicativo, esclarece que o conceito de gramática tradicional não cabe nesta abordagem. A didática moderna de L2, sublinha, tem a “preocupação de incluir nos seus materiais e na sua práxis um conceito alargado, enriquecido de outras dimensões, nomeadamente da social, aproveitando e conscientemente integrando conhecimentos específicos de várias subdisciplinas afins” (*idem*: 90). Estamos assim perante uma abordagem centrada no aprendente como sujeito da aprendizagem e no próprio processo, não esquecendo a vertente do uso da língua, as condições reais de utilização da língua alvo em situações verdadeiramente comunicativas, no fundo considerando língua como instrumento do agir comunicativo.

É este também o ponto de vista de Gérard Vigner como podemos observar no seu texto que abaixo transcrevemos:

L'impératif de communication invite les élèves à s'approprier une langue nouvelle qui possède des propriétés particulières distinctes de leur langue d'origine. Toute la difficulté réside dans cette nécessité pour l'élève d'intérioriser les règles de cette nouvelle langue tout en la pratiquant dans le cadre de dialogues, saynètes et autres activités d'expression. Constatons qu'actuellement le souci d'engager les élèves dans la communication l'emporte sur la maîtrise de ce nouvel outil linguistique. Or les élèves ont besoin d'exprimer un sens en attente, sens qui ne peut trouver sa pleine expression et sa pleine efficacité dans l'échange que si le locuteur dispose de la maîtrise de cet outil (Vigner *et al.*, 2004: 5).

Vigner explica que não se trata de reduzir a aprendizagem de uma língua à dimensão linguística, mas há que considerar que, para nos exprimirmos, temos necessariamente de ter em consideração particularidades da língua (referia-se ao francês) que vão sendo adquiridos pelos alunos num processo de formação em ambiente formal onde a referência a uma gramática normativa é uma constante.

A aquisição da língua necessária à comunicação processa-se, segundo Vigner, em duas etapas - a interiorização de regras e a descrição gramatical. A primeira constitui um processo que decorre de forma pragmática, empírica e intuitiva, à medida a criança vai crescendo. Inicialmente, sem ter consciência do facto, a criança interioriza usos de linguagem e regras a partir das situações que vai vivenciando, construindo de forma intuitiva a “língua”, isto é, a sua forma ou estrutura linguística. Este primeiro passo constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem de outra língua, pois e nos termos

de Vigner, “L’acquisition d’une grammaire intériorisée est la première étape de l’apprentissage dans laquelle le locuteur met en relation ce qu’il croit percevoir en termes de régularité et de structure dans la nouvelle langue, par rapport à ce qu’il connaît dans sa langue d’origine”(*ibidem*).

A segunda etapa passa pelo recurso à descrição da gramática, ou seja, pela apresentação das normas e regras que evidenciam as regularidades da língua. Apesar de não constituírem a língua como um todo, torná-las acessíveis ao aprendente é essencial - “La nécessité de prendre conscience de l’existence d’une norme commune à l’ensemble des locuteurs s’impose” (*ibidem*).

A intuição linguística *per si* pode ser insuficiente para produzir com correção um enunciado. A exposição e variedade de situações comunicacionais que cada indivíduo experimenta, a par das diferentes capacidades de interiorização, próprias de cada um, determinam níveis igualmente diferenciados de competências, da gramatical inclusive. Não havendo da parte do aprendente contato regular com a língua alvo, cabe ao professor providenciar condições e meios pedagógicos apropriados que promovam essa aquisição.

Estamos perante o que se designa por “gramática implícita” dominada pelos nativos da língua mediante uma exposição constante à língua materna. O recurso à gramática explícita, sempre válido, potencia o desenvolvimento das capacidades de autocorreção em situações de comunicação.

José Domingues de Almeida entende que esta gramática implícita é fundamental na aprendizagem de uma LE. Para este autor, a aquisição de uma LE “implique la connaissance de certaines règles (qu’il faut prendre au-delà du niveau grammatical, social, rhétorique, (...)). Trata-se de um processo de interiorização que permite ao aprendente desenvolver uma certa intuição linguística que o torna capaz de julgar a aceitabilidade e gramaticalidade dos enunciados. Entendemos das palavras de Almeida que o aprendente não regista apenas atos locutórios mas e, naturalmente, efetua simultaneamente a sua gramaticalização. Há desde o primeiro momento de aprendizagem da FLE um processo de gramaticalização de enunciados cujos sentidos/significados são adquiridos de modo intuitivo e global. Almeida refere que o aprendente dispõe de uma competência pragmática proveniente da cultura de origem que lhe possibilita a aquisição/ interiorização de um novo idioma. Do professor espera-se que promova condições para que ajudem o aprendente a gramaticalizar de forma empírica os dados linguísticos da língua alvo. Na opinião deste autor, “Sans la maîtrise

d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité".²⁸

Parece-nos evidente a ideia de complementaridade da gramática no ensino aprendizagem da LE. Quer Vigner, quer Almeida assumem a sua pertinência na aprendizagem das línguas estrangeiras. Percebemos os moldes em que é feita essa apologia, que dista claramente das metodologias tradicionais pois não assenta na primazia do rigor forma, mas pressupõe o aprender “em torno da língua” (Gaspar, 2001: 97) a partir da comunicação das interações.

4.3. Abordagens de ensino da gramática

L.C. Travaglia (*apud* Rocha, 2010: 8) a propósito do ensino da gramática, propõe uma conceção de língua envolvendo múltiplos conceitos de gramática, de variantes de língua, de métodos de ensino e as questões texto/discurso (*ibidem*).

A prioridade no ensino de uma língua é desenvolver a competência comunicativa dos utilizadores – “falante, escritor, ouvinte e leitor”. Fazê-lo presume o desenvolvimento das competências gramatical e linguística que ocorre mediante a criação de condições que envolvam o aprendente em situações de interação comunicativa, recorrendo-se a um trabalho de análise e produção de enunciados relacionados com os mais a variados tipos de situações. Para este autor, a escola deve conduzir o aluno ao conhecimento da língua padrão, ensinar as diferentes formas de escrita, levar o aprendente a conhecer a língua enquanto instituição linguística social que é, a estrutura que lhe é subjacente e o seu funcionamento, isto para além de dever também ensinar a pensar e raciocinar.

A gramática de uso, a gramática reflexiva, a teórica e a normativa são quatro abordagens de ensino da gramática que se coadunam, de facto, com o ensino da compreensão e produção de textos, do vocabulário, do desenvolvimento da capacidade

²⁸ A citação provém de um trabalho (diaporama) da autoria do professor José Domingues Almeida sobre *L'Activité grammaticale en classe de FLE*, no âmbito do seminário Didactique de FLE II).

comunicativa dos aprendentes e com a aquisição de uma gramática útil para os seus utilizadores.

No estudo de Rocha, saber falar significa conhecer a língua, conhecer a sua gramática. Afastada a ideia de conhecimento da gramática nos termos do método tradicional, que supõe conhecer as regras, a autora salienta tratar-se de um conhecimento intuitivo ou inconsciente que permite falar bem a língua. Conhecer a gramática equivale a ser capaz de produzir frases, que mais não são do que provas evidentes do domínio da língua, isto é, quem sabe dizer algo e sabe entender frases, fá-lo porque tem profundo conhecimento da estrutura que rege essa língua (*idem*: 6).

Possenti (*apud idem*: 7) concebe a gramática como um conjunto de regras:

- para serem seguidas,
- que são seguidas ou,
- que são dominadas.

Por outras palavras, falamos de gramática normativa, gramática descritiva e gramática interiorizada, respetivamente. Importante, para este autor, é saber ou conhecer o melhor possível as regras da língua, pois só nessas circunstâncias o aprendente poderá produzir enunciados e exprimir significados em diferentes contextos comunicativos. Para conseguir tais feitos, a escola terá de promover o contacto dos alunos com realidades linguísticas, que não conhecem ou não lhes são familiares, como forma de fomentar a progressão da sua aprendizagem. Do seu ponto de vista, o ensino da língua deve conduzir o aluno à uma construção de conhecimentos, através da descoberta e reflexão, o que pressupõe da parte do professor uma postura de orientador e, jamais o professor fonte única de informações e motivações para a aprendizagem (*ibidem*).

Franco apresenta-nos um modelo de gramática para o ensino de L2 que passa pelo conceito de “gramática pedagógica” e “gramática do aprendente”. Entende este autor que a “gramática científica”, base de trabalho dos autores dos livros didáticos e dos professores, é a descrição do sistema de regras de uma língua. Concebe a gramática pedagógica como a descrição de um sistema de língua concebida à luz da perspetiva pedagógico-didática e da psicologia de aprendizagem, cuja finalidade é a orientação ou controlo do processo de aprendizagem de L2. A gramática do aprendente, aquela que o indivíduo vai construindo e que lhe permitirá entender, e posteriormente, produzir enunciados corretos em L2, deriva do conjunto gramática pedagógica e gramática científica (Franco, 1988: 62).

Assim, aprender uma segunda língua passa, no entendimento de Franco, por aprender a gramática, mas uma gramática no sentido lato que integra as vertentes linguísticas, sociolinguísticas, pragmático-linguísticas, a linguística do texto e também os conhecimentos da dimensão sociocultural.

As perspectivas ou orientações ecléticas seguidas na investigação de áreas parciais da língua, parecem ser, segundo este teórico, as mais indicadas para este ensino de L2. Salienta ainda que a gramática descritiva deve estar orientada para a resolução de problemas de ensino e determinada pelo seu contributo para o desenvolvimento da competência do aprendente para entender e produzir enunciados, na melhor das situações sem erros (*idem*: 64).

H. D. Brown reconhecendo as diferenças subjacentes à aquisição da gramática da LM e da LE apresenta algumas questões a ter em conta quando se ensina a gramática da língua inglesa: o contexto comunicativo; a escolha de estrutura gramatical alvo; as atividades utilizadas; o uso da metalinguagem; a seleção do tipo de abordagem (*apud* Nogueira, 2007).

O ensino da gramática na aula de LE pode ser efetuado de duas formas:

- A dedutiva ou explícita, fazendo a apresentação explícita de regras e generalizações gramaticais e posteriormente a respetiva aplicação em contextos diferenciados de língua. Aqui a forma é o objeto de focagem – “focus on form”, tal como acontecia no método de ensino da LE conhecido como “grammar translation”.
- A via indutiva ou implícita, centrada no significado e marcadamente ligada ao método áudio -lingual, assenta na análise da língua alvo como forma de chegar ao conhecimento das regras e generalidades da língua. É um processo de descoberta das normas, com base na exposição gradual e planeada à língua de uso, e inferência do particular para o geral. O objetivo pode ser conseguido a partir da utilização de estratégias como a “grammar discovery”, a “guided discovery” e o “noticing” que dão ao aluno a possibilidade de gerirem as suas próprias descobertas e explicações (*idem*: 69-70).

Apesar de não haver consenso quanto à eficácia desta ou daquela abordagem para o ensino da gramática na aula de LE, Brown (2001: 365) entende que a abordagem indutiva parece ser a que reúne mais vantagens, uma vez que, e sintetizamos:

- É mais natural e se coaduna mais com a aquisição inconsciente das regras gramaticais.
- Permite ao aprendente “perceber” e “sentir” a língua de modo mais comunicativo não tendo que levar com um jorro de explicações gramaticais.
- É mais motivadora para o aluno o que resulta num maior envolvimento deste nessa mesma aprendizagem
- Se adequa ao conceito de desenvolvimento da interlíngua (*interlanguage*)²⁹. (Nogueira, 2007: 70-71)

Apresentados que estão alguns dos pensamentos dos teóricos da aprendizagem da língua, nomeadamente estrangeira, parece-nos evidente e consensual o reconhecimento da necessidade de, de algum modo, se abordar a gramática, dentro da perspetiva comunicativa das línguas estrangeiras. Trata-se de uma dimensão essencial da língua, pois dela dependerá também a capacidade de o indivíduo exprimir significados e se fazer entender nos mais variados contextos e em função dos seu(s) interlocutor(es). Estar preparado para responder às exigências da sociedade de hoje significa dominar as competências comunicativas por forma a ser capaz de dar resposta a qualquer solicitude, venha ela de onde vier. A falta de conhecimento explícito sobre um idioma será certamente um entrave ao sucesso comunicativo, pois poderá afetar a compreensão ou expressão dos significados.

M. C. V. Silva³⁰ admite que a ausência desta componente no ensino da língua tem dado aso a usos abusivos da língua. No seu entender, “o reconhecimento de que a qualidade do uso oral e escrito da língua atingiu níveis deficitários permite-nos, hoje em dia, questionar, com renovada convicção, o abandono a que foi votada a competência do funcionamento explícito da língua, abandono esse que certamente contribui para alguns (ab)usos da língua” (2008: 92).

Pode ver-se nas palavras citadas a defesa do ensino da gramática, do conhecimento explícito da língua, perspetivado como “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” como forma de facilitar o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade, da escrita e da leitura, até porque, e de acordo com a autora, duas das competências em que o impacto da

²⁹ www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510556, p.71.

³⁰ <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/158> (Acedido em 24/07/2013)

aplicação e conhecimento explícito da língua se faz sentir de sobremaneira são precisamente a expressão e a compreensão do oral.

Apoiada na ideias de Richard Hudson (1992) para quem o ensino gramatical deve ser orientado pelo professor como uma atividade de descoberta, Silva preconiza um ensino em que ao aluno seja dada a oportunidade de observar, colocar hipóteses para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua e manipulá-la, de forma a compreender as regras que deste processo vai extraindo.

Hudson e Walmsley (1992)³¹, referindo-se aos efeitos nocivos sentidos na língua inglesa no curso das últimas décadas dos anos 90, devidos à desvalorização da gramática no ensino, apelam à sua retoma, como forma de melhorar as competências da língua inglesa. Partilhando das conclusões dos estudos realizados para resolver as lacunas linguísticas do inglês, os autores apontam que o ensino da língua deve integrar o ensino explícito da gramática comunicativa - “English teaching should include explicit teaching about grammar, but they also agreed that the teaching should be different from the traditional grammar teaching (...) the grammar descriptive, not prescriptive.(...) it was to be a description of speech as well as writing and applicable to ‘language use’, i.e., sufficiently sophisticated to help children to understand how to use language” (Hudson *et al.*, 1992: 16).

Na sequência das orientações apresentadas no *Cox report of 1989* esclarecem que esse ensino da gramática terá assentar na língua de uso, ser relevante a todos os níveis, desde a sintaxe da frase até à orgânica do texto; ser capaz de descrever as variáveis entre o inglês falado e o inglês escrito e incluir um corpus mais amplo que a língua.

Face ao que expusemos, parece-nos claro que, sendo a competência gramatical um dos constituintes da competência comunicativa, é contraproducente abordar o ensino de um qualquer idioma obliterando o conhecimento da sua forma ou estrutura e o modo como funciona.

A abordagem comunicativa concebendo o ensino da língua baseado em situações reais de comunicação, apoiado no princípio do “learning by doing”, isto é, na execução de tarefas, envolvendo a participação de alunos e professores, promove também a aquisição da competência linguística por parte dos aprendentes, motivo pelo qual deve vigorar nas nossas aulas de inglês.

³¹ <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers/texts/engpat.pdf> (Acedido em 24/07/2014)

Hedge e Thornbury (2001) vêm no ensino da gramática algumas vantagens tal como nos indica Shih-Chuan Chang³² quando refere que:

The presentation of grammar to learners should facilitate learning in many ways: It can provide input for noticing output and accurate forms of English; it can present high-frequency grammatical items explicitly to speed up learning; it can provide information about the communicative use of language structures by contextualizing them in spoken and written form; it can give information implicitly through exposure to examples or explicitly through instruction on the stylistic variation of language (Chang, 2011: 14)

Já muito dissemos sobre a relevância da gramática no ensino da oralidade da LE e por isso finalizamos com um pequeno texto que, em nosso entender, explica de forma brilhante, o espaço que deve ser dado ao desenvolvimento das competências gramaticais no ensino da oralidade da LE:

Every language has grammar. It has been held that if a language is a building, the words are bricks and the grammar is the architect's plan. One may have a million bricks, but do not make a building without a plan. Similarly, if a person knows a million English words, but he doesn't know how to put them together, then he cannot speak English (Brumfit, 2000). In other words, grammar is a framework to describe languages" (*ibidem*).

³² <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/10755/7604> (Acedido a 29/07/2013)

II. A EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS

1. A integração das TIC na esfera educacional

*“O mundo que deixamos às nossas crianças depende em grande parte das crianças que deixarmos ao mundo”*³³

O mundo contemporâneo, fortemente marcado pela generalização das novas tecnologias de informação e comunicação em todos os domínios da nossa sociedade, coloca-nos face a enormes desafios que importa resolver. A educação e a escola não escapam a estas confrontações e, não podendo arredar-se do que se passa à volta, delas se esperam medidas concretas com vista à preparação e desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, tornando-os capazes de responderem às exigências sociais, económicas e culturais vigentes e vindouras.

Os métodos tradicionais de ensino já não se coadunam com os novos requisitos educacionais, sendo por isso necessário, como advoga M. Gadotti “rever conceitos, métodos e quebrar paradigmas para suprir as demandas do ensino” (Alcova *et al.*, 2009: 1).³⁴

O mundo atual exige que “os indivíduos sejam preparados de forma diferente e dela saiam com competências, até agora pouco trabalhadas, sem as quais dificilmente poderão sobreviver em contextos profissionais cada vez mais exigentes, competitivos e altamente seletivos” (Costa *et al.*, 2007: 11).

Alcançar um tal objetivo pressupõe, explica António Nóvoa, na linha de pensamento de M. Castells em *A Galáxia Internet* (2001), repensar o próprio conceito de educação e, sobretudo, encontrar uma nova pedagogia que seja baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma para aprender e onde, para além dos princípios pedagógicos da motivação, da escola ativa, da autonomia dos educandos, devem constar os princípios da imprevisibilidade, da adaptação, da capacidade de resposta a problemas ou invenção de novas soluções (*idem*: 11).

³³ Mayor, Frederico, Diretor Geral da UNESCO in Prefácio de professores e ensino num mundo em mudança, 1998, p.5

³⁴ www.pessoal.utfpr.edu.br/mansano/arquivos/art_cofop24_florilda1.doc (Acedido em 03/02/2013)

Ao professor, apanhado nas teias destas mudanças, reclamam-se novas competências, novas metodologias integradoras das novas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente do computador e equipamento informático afim, assim como do *software* específico da comunicação entre computadores (rede) e, paralelamente, uma nova postura condizente com a nova realidade, fomentadora de uma preparação do aluno à altura dos momentos que se vivem, e decorrente de um professor construtor de conhecimento para:

(...) ajudar os alunos a apropriarem-se dos seus conhecimentos, construírem eles mesmos os seus mapas de conceitos e conduzirem as suas próprias explorações, prepará-los para a aprendizagem permanente, fomentar neles valores que conduzam à satisfação pessoal e que sejam socialmente construtivos porque isto dá-lhes poder e motiva-os.³⁵

Com o computador e a internet o campo pedagógico estendeu-se para além dos muros da escola. A existência de uma ampla base de dados, de uma grande biblioteca mundial, interligada e geograficamente repartida com documentos acessíveis a todos, retiram à escola o monopólio da informação, do saber e do conhecimento, alterando igualmente a sua incumbência, uma vez que a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, agora também da responsabilidade do indivíduo, não se restringe ao espaço escolar, mas ocorre amplamente, em espaços diversificados - em casa, no trabalho, na vida quotidiana, na comunidade, em todos os setores da sociedade. Esta reconfiguração do modo de aquisição do saber e da informação coloca também ao aluno alguns desafios que se prendem com a escolha da informação, a verosimilhança ou pertinência da mesma, a sua capacidade de resolução de problemas e de espírito crítico, entre outros e é exatamente aqui que o papel do professor assume particular importância. “O docente deixará de ser ‘lecionador’ para ser gestor do conhecimento” (Alcova *et al.*, 2009: 3).

Para Carla Morais e João Paiva “A quantidade de informação que atinge estes alunos é enorme, mas pode não ser proporcionalmente de qualidade. Impõem-se, como objetivo educacional, levar os alunos a procederem a uma análise crítica de toda a informação pedagógico-científica a que têm acesso. Mais que ensinar, é necessário educar para a autoaprendizagem” (2007: 330).

³⁵<http://monografias.brasilescola.com/educacao/o-computador-na-sala-aula-uma-pesquisa-03-escolas-brasileiras.htm> .(Acedido a 04/08/2013)

“O desenvolvimento é acelerado e as informações são atualizadas a todo instante” sendo por isso necessário fomentar nos aprendentes capacidades para saberem lidar com a quantidade e variedade de informação que encontram. O nosso aluno chega à sala de aula com um mundo de informações que nós, educadores, temos de ajudar a transformar em conhecimento válido, atribuindo assim à escola um papel relevante, de fonte de conhecimento intelectual, perspectivada para o futuro, para a formação de cidadãos que “tenham a ética e a moral como princípio”(Alcova *et al.*, 2009: 4).

As inovações tecnológicas, que nos conduziram à era do conhecimento, exigem da escola novas práticas pedagógicas, que motivem o aluno para aprender através dela, num ambiente relevante propício ao desenvolvimento de cidadãos críticos e que pensam no bem social comum.

Perante esta realidade Alcova *et al.* sugerem a emergência de uma nova escola tal como proposto por L. Dowbor quando afirma:

A escola nesse contexto tem por opção repensar suas ações e o seu papel no aprimoramento do saber, e para isso, uma reflexão sobre seus conceitos didático-metodológicos precisa ser feita, de forma a adequar-se ao momento atual e principalmente colocar-se na postura de organização principal e mais importante na evolução dos princípios fundamentais de uma sociedade.

(*ibidem*)

1.1. As TIC na construção do conhecimento da LE

Os computadores, como objeto de estudo, foram introduzidos no sistema educativo de alguns países nos anos 80. Daí até à sua inserção na sala de aula foi um grande passo conseguido graças às evoluções significativas em termos de *hardware* e *software* que deram ao computador amplas capacidades e alargaram o seu âmbito de aplicação. O reconhecimento de qualidades que partilha com as tecnologias convencionais, como o rádio, a televisão, os livros, a par da comodidade de uso e da capacidade de comunicação levam à sua crescente valorização enquanto ferramenta de facilitação da aprendizagem.

O objetivo primordial de facultar aos alunos a aquisição de um nível mínimo de conhecimentos informáticos, que ditou a sua introdução nos sistemas educativos, está já deveras ultrapassado devido à sua ampla propagação e ao seu uso regular entre as

famílias, facilitando às crianças a aprendizagem a partir do seu manuseamento. Os outros dois objetivos - a sua utilização como meio de suporte e enriquecimento do currículo, e o seu uso como meio de interação entre alunos e professores e entre professores respetivamente, têm vindo a adquirir maior relevo, sobretudo a partir dos últimos anos da década de 90.

Existem, contudo, algumas resistências na cultura escolar, mas as pressões para a mudança, para a aposta na aplicação das novas tecnologias na educação são cada vez mais persistentes e, não sendo ao ritmo e do modo mais desejável, assiste-se a alguma modernização do sistema, à medida que vão sendo reconhecidas as suas potencialidades e vantagens para os alunos, professores e sociedade em geral.

“As novas tecnologias constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea”, mas não se pretende uma modernidade feita com base na mera multiplicação de computadores nas escolas. O processo de inovação deve ser implementado com base num “trabalho pessoal e coletivo de reflexão, de apropriação e de mudança” (Costa, 2007: 11-12).

Nos termos propostos por António Nóvoa, “a integração das novas tecnologias deve fazer-se no quadro de um reforço da profissionalidade docente e de uma nova organização das escolas” (2007: 12).

Nas entrelinhas lê-se a necessidade de um esforço concertado que passa obviamente pelas instituições, pelos pais, pelos professores, cuja formação contínua, é agora mais do que nunca indispensável, e pelos próprios alunos, também eles responsabilizados na sua aprendizagem.

1.2. Mais-valias da inclusão das TIC na sala de aula de LE

Afigura-se-nos adequado expor então alguns dos argumentos que impõem a integração destas ferramentas tecnológicas no ensino e, logicamente, na escola. Por serem as mais comumente utilizadas nestes domínios, cingimo-nos sobretudo ao computador e à internet, cuja divulgação data, respetivamente dos anos 80 e 90.

Na literatura consultada apresentam-se muitos argumentos que validam a inclusão destes novos recursos na escola. Nos Dossiers Temáticos da Netprof ³⁶ tivemos oportunidade de conhecer os fundamentos procedidos da V Conferência do Conselho de Ministros da Educação Europeu, em 2001. Assinala-se:

- a necessidade de preparação de cada indivíduo agora estudante para a vida ativa e o mundo laboral, onde as TIC estão inexoravelmente presentes;
- a justiça na criação e manutenção de igualdade de oportunidades, entre os alunos, no acesso às TIC;
- as novas maneiras de encarar as relações pedagógicas entre os alunos, professores e encarregados de educação, que as TIC permitem;
- as novas possibilidades que as TIC encerram de compreender o mundo, especialmente o científico, com recurso aos programas de simulação;
- as mais-valias que as TIC oferecem para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais;
- a possibilidade de troca de saberes e experiências com outros alunos, com comunidades científicas presentes, etc.

Alguns destes argumentos são também referidos por R. T. Yamane³⁷ que resume assim os princípios fundamentais que determinam a aplicação das ferramentas TIC no contexto educacional:

- Razões sociais: é na sociedade governada pela tecnologia onde vão agir as crianças que a escola prepara;
- Razões vocacionais: a preparação para o futuro envolve orientação profissional. O seu sucesso será também determinado pela sua capacidade de lidar com as tecnologias dessa mesma sociedade tecnológica;
- Razões pedagógicas: melhoria dos processos de ensino - aprendizagem;
- Razões catalisadoras: a utilização do computador promove outras aprendizagens, com mais ênfase nos processos de ensino - aprendizagem

³⁶ http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=11496, Educare Hoje, p.17 (Acedido em 26/03/2013)

³⁷ <http://monografias.brasilecola.com> (Acedido em 04/08/2013).

que valorizam a cooperação mais que a competição, a resolução de problemas e reflexão e não tanto a memorização.³⁸

Mais do que qualquer outra das tecnologias anteriores, o computador apresenta-se como a maior e mais significativa descoberta dos tempos modernos o que faz com que esteja presente por todo lado, em todos os setores da sociedade moderna – fábricas, escritórios, escolas, casas. A sua entrada nas escolas prende-se com objetivos socioeconómicos e políticos visando a preparação dos cidadãos para a vida ativa na sociedade de informação.

Na opinião de E. D. Blanco (*apud* Yamane) o computador apresenta potencialidades que lhe conferem um papel muito útil no processo de ensino e aprendizagem como sumariamente indicamos a seguir:

- Disponibilidade - está sempre à disposição do utilizador.
- Interatividade - obriga a uma atividade atuante sobre diferentes canais sensoriais do operador. A imagem, o som, o tato, apelam à atenção do indivíduo estimulando o diálogo; a interatividade entre o homem e a máquina, facilita a perceção e retenção da informação trabalhada.
- Capacidade de memória - a capacidade de armazenamento e processamento de dados com função informativa.
- Repetição: na opinião de muitos especialistas "o número de respostas corretas durante a aprendizagem cresce em função do número de apresentações da tarefa". Neste sentido, e tendo o computador uma grande capacidade repetidora, quase mecânica, ele pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, completando e facilitando a atividade de alunos e professores.
- Adaptabilidade – a possibilidade de adaptação dos programas ao utilizador permite a diferenciação pedagógica e o ajustamento a cada indivíduo.
- Capacidade de análise - A cada resposta entrada pelo aluno/utilizador corresponde uma análise e validação da mesma, em tempo real, o que pode facilitar, por isso, a efetivação de uma autoavaliação.

³⁸ *Idem.*

- Capacidade audiovisual - as novas capacidades visuais (e áudio) alcançadas pelos novos computadores, tornam possível trabalhar a imagem, por *software*, em qualquer momento e em qualquer das suas características físicas (luminosidade, cromagem, contraste) ponto a ponto.³⁹

Para J. A. Valente (*apud* Yamane)⁴⁰ as novas capacidades gráficas dos computadores permitem a ‘multi-representação’ de conteúdos, o recurso a linguagens distintas para apresentar e explicar matérias facilitando assim a percepção, a compreensão e construção mental, cognitiva e consequentemente a aprendizagem. É ainda reconhecido que ao utilizar o computador o aprendente/ aluno adquire maior controlo, confiança e poder na tarefa que está a desenvolver.

Lidiane G. Barbosa⁴¹ considera que a utilização do computador na escola pode ser encarada em duas perspetivas: o computador, com funções muito idênticas à do livro que ensina o aluno, uma máquina que ensina, seguindo os métodos tradicionais, e que assume o papel do professor como transmissor de conhecimentos, e o computador como ferramenta educacional, instrumento através do qual o aluno desenvolve as suas competências executando tarefas e construindo o seu próprio conhecimento, situação em que o professor aparece como facilitador desse processo de ensino aprendizagem, como criador de condições que propiciem uma aprendizagem estimulante e real. Se no primeiro caso temos programas de computador como tutoriais, jogos educacionais e simuladores, no segundo estamos perante programas de processamento de texto, manipulação de dados, comunicação e uso de rede de computadores. É fundamental que as novas tecnologias sejam usadas como auxiliares do ensino aprendizagem e “possibilitem que os alunos sejam autores e coautores do seu conhecimento” (2012: 2).

Sobre as virtualidades do computador, no *Relatório Mundial da Educação* (1998) lê-se que a sua utilização pode beneficiar substancialmente os processos de aprendizagem dos alunos de diversas maneiras. A visualização, o diagnóstico, a remediação, a reflexão, a autonomia, a motivação, a integração de saberes, o trabalho de grupo, são algumas das suas propriedades que podem favorecer a compreensão de conteúdos, de conceitos mais abstratos, etc. (UNESCO, 1998: 125).

³⁹ *idem*

⁴⁰ *ibidem*.

⁴¹ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0151.html> (Acedido em 09/08/2013)

É sem dúvida inegável o papel do computador na escola, e Leila A. Silva⁴² partilha desta ideia quando afirma que computador é um “ importante instrumento ao serviço da educação, uma vez que permite possibilidades de escolhas, promove a autonomia e a construção da própria aprendizagem, na medida em que propicia a utilização de recursos de forma individual e respeitadora dos ritmos individuais de aprendizagem” (2010: 19).

A autora da tese “As Novas Tecnologias nas Aulas de Português Língua Estrangeira” aponta as seguintes vantagens do uso do computador na sala de aula de língua: a aprendizagem individual, a aprendizagem em grupo, numa prática colaborativa via computador, o acesso, onde quer que estejam, as páginas *web* de interesse de todos os indivíduos; o planeamento do estudo no espaço diferente daquele onde habitualmente o faz, etc. Os inconvenientes, meramente técnicos como refere, prendem-se com o excesso de informação de alguns *sites*, que podem por essa razão ser confusos, e a veracidade dos factos apresentados ou a inacessibilidade momentânea.

As evoluções tecnológicas registadas no mundo contemporâneo impõem a todos os indivíduos, e à sociedade em geral, mudanças de atitude e ajustamentos não suscetíveis de mais adiamentos. Os professores, pelo papel que desempenham, têm responsabilidades acrescidas, porque estão a formar jovens aos quais serão exigidas competências que, ao não serem adquiridas, por não terem existido condições de acesso durante o seu processo de formação, vão condicionar seriamente o seu futuro. Sobre a peso desta preparação convém termos presentes as palavras de Jesus Garcia Laborda quando refere:

In general, because it can be assumed that we live with and by technology, it is time to look at ICT as an integral part of education with some limited implications in education. Thus, teachers need to use them as tools in education rather than variables of failure or success in language (or content) teaching (Felix, 2005). Of course, ICT can definitely complement textbooks, ..., but it is so much more than supporting stuff (Oakes & Saunders, 2004) and, obviously, a lot less than the teacher who assumes a facilitating role that allows students to achieve new degrees and types of literacy (2007: 322-323).⁴³

⁴² <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55868/2/tesemesleilasilva000127173.pdf> (Acedido em 9/8/2013)

⁴³ http://www.ifets.info/journals/10_3/22.pdf (Acedido em 10/08/2013)

2. Novas ferramentas para um ensino pro-ativo de uma LE

2.1. O computador e a internet.

O computador e a internet estão definitivamente instalados na escola para melhorar o ambiente de aprendizagem dos alunos. A rentabilização desses recursos depende do uso que deles faz o professor. Por isso, e para tirar o máximo partido das suas potencialidades, o professor terá de adotar uma nova postura e de refletir sobre o trabalho a realizar em cada aula de inglês para, desse modo, encontrar o melhor processo de lecionar, com auxílio das novas tecnologias e de estratégias que se coadunem com a sua metodologia e os conteúdos programáticos, abrindo mão do seu papel de simples transmissor de conhecimentos e tornando-se um mediador na construção do conhecimento do aluno. U. Soto⁴⁴ sublinha que “ensinar e aprender são atividades complexas e exigem um esforço de sintonia com o outro e com o tempo em que vivemos.” Tendo em conta que vivemos grandes inovações tecnológicas cabe ao professor preparar-se para a nova realidade e ajustar-se às novas circunstâncias (*apud* Ellen G. Santos, 2010: 2).

Assim, a integração das tecnologias no ensino exige do professor um maior cuidado no sentido de se gerarem novos ambientes de aprendizagem e se encontrarem modos de produzir conhecimentos, tendo em vista a formação de indivíduos capazes de responder às exigências do mundo moderno onde o computador marca presença nos mais diversos espaços sociais – bancos, hospitais, transportes, lojas, serviços, etc.

A introdução do computador na escola tem também uma vertente social. Sendo este o espaço onde o aluno é também preparado para conviver e se relacionar com os outros a sua presença neste contexto faz todo o sentido, uma vez que promove a igualdade de oportunidades, colmatando as desigualdades sociais de acesso às inovações tecnológicas.

A aprendizagem das línguas através do uso do computador, internacionalmente designada pela sigla inglesa CALL (Computer Assisted Language Learning), teve a sua origem na década de 60 e foi seguindo as tendências pedagógicas desde então.

A experiência de alguns estudiosos sobre o impacto da integração do computador no ensino da língua inglesa evidencia algumas vantagens do seu uso no

⁴⁴ http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/t5.htm, pp.1-10 (Acedido em 09/08/2013)

meio educativo e deixa-nos testemunhos valiosos de sucesso, como se perceberá mais adiante.

Ellen G. Santos acha que o computador na aula de inglês desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, a vontade de querer participar e aprender. O desenvolvimento de atividades de língua inglesa assistidas pelo computador proporciona aos alunos novas experiências de aprendizagem através das quais vão construindo conhecimento linguístico e tecnológico. O seu contributo para o desenvolvimento da autonomia do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa também não deve ser ignorado. Acreditando que a autonomia é uma característica inata que precisa ser estimulada Santos vê o computador como um excelente recurso para cumprir esse objetivo já que através dele o aluno assume o controlo da sua aprendizagem (2010:7).

Com os seus estudos de caso, a investigadora, por intermédio do seu projeto *Making Friends on line*, um curso de inglês assistido por computador e apoiado no email, comprova que para além da aquisição linguística conseguida a partir da leitura e da escrita de emails em inglês, os alunos, na tentativa de entenderem os indivíduos estrangeiros com os quais tinham de comunicar, por iniciativa própria, recorreram ao dicionário online. Perante o obstáculo, os alunos mobilizaram autonomamente estratégias de resolução de problemas o que, na sua opinião, comprova a relevância do computador no desenvolvimento da autonomia do aprendente. A interação do aluno com o computador favorece o desenvolvimento desta competência uma vez que exige do seu utilizador uma atitude ativa e de iniciativa.

Debatendo-se com uma grande desmotivação dos seus alunos em relação a língua inglesa e sabendo do seu interesse pelas novas tecnologias, Lidianie G. Barbosa recorreu às novas ferramentas informáticas – computador, internet, *webquests*, blogs, para inverter esta situação e desenvolver as competências comunicativas dos seus alunos. Da experiência regista o nível elevado de participação e empenho dos alunos, a melhoria da disciplina durante as aulas, a participação positiva no trabalho em equipa, a facilidade de comunicação entre alunos e professores e o acesso a informações essenciais para a realização das atividades de difícil alcance sem as novas tecnologias (2012: 2).

Partilhando a ideia de J. M. Moran (2008) de que aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, E. Santos refere que a metodologia a adotar deverá ter em conta a preocupação de levarmos o aluno a agir para construir o seu próprio conhecimento, pois entende que este não é algo que se recebe, mas algo que

resulta da interação do indivíduo com o mundo e as novas tecnologias são as ferramentas perfeitas para se atingir esse fim.

Consciente de que o computador máquina é apenas uma parte do processo, J. A. Valente entende que o sucesso da implementação do computador na educação, e na nossa opinião das restantes tecnologias, extravasa a existência pura e simples destes recursos, uma vez que é também necessário *software* educativo ajustado, professores tecnologicamente competentes e alunos. Será a partir do trabalho conjunto e harmonioso entre os diferentes intervenientes neste processo que teremos cidadãos falantes e atuantes, indivíduos efetivamente preparados para dar resposta às exigências de uma sociedade em constante mudança (*apud* Barbosa, 2012:2).

O Ensino Assistido por Computador, EAC, (Computer Language Teaching, CLT), um processo cada vez mais presente no quotidiano dos alunos e nas nossas escolas, surge efetivamente como uma mais-valia para a promoção destas competências cruciais nos aprendentes. Os seus promotores, entre os quais encontramos Vahid Norouzi Larsari, sublinham que “The integration of computer-mediated communication (CMC) into EFL learning can not only increase both the input (exposure) and output (use) of the TL that is needed for learners to promote their English proficiency, but also promote learning motivation, learner autonomy, social equality and identity” (2011: 161).

Contrariamente ao que se verificava com as metodologias tradicionais, esta abordagem coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o em situações comunicacionais autênticas que favorecem a aquisição e desenvolvimento da linguagem “language input”, e levam-no a interagir e gerar mais conhecimento “output” (*idem*: 162).

A introdução de computador e afins – *email*, *chat-rooms*, *blogs*, o vídeo ou a *audio conference*, como meio de comunicação e ferramenta de ensino-aprendizagem pode conduzir a um bom nível de conhecimento da língua uma vez que permite colmatar as deficiências de interação existentes dentro e fora da aula de língua estrangeira. Ao professor caberá a função de promover essa interação pelo recurso à comunicação mediatizada pelo computador (CMC) dentro e fora da sala de aula (*idem*: 162- 163).

A internet oferece aos aprendentes múltiplas oportunidades de comunicação e aprendizagem em parceria com outros aprendentes do mundo inteiro. O estudante de língua estrangeira tem assim oportunidade de interagir mais ativamente participando em

painéis de discussão, escrevendo, respondendo aos *emails* dos seus *keypals*, ou aderindo às chamadas *chat rooms*. Estas ferramentas proporcionam o acesso a processos de aprendizagem 24/7, num ambiente real de interação social, possibilitando-lhes ainda exercitar ou praticar os conhecimentos transmitidos na aula de LE (*ibidem*).

Simultaneamente, o aprendente usufrui de condições promotoras do desenvolvimento das suas competências sociais, culturais e pragmáticas. A troca de *emails*, de fotos, áudios e vídeos leva os interlocutores a uma comunicação real para veicularem informações pessoais, das suas famílias, dos seus países e culturas. Os microfones, as *web cameras* permitem aos intervenientes um diálogo que, não sendo 100% real, assemelha-se muito à comunicação “face-to-face”, isto é, com a presença física dos interlocutores. Para além disso, através da troca deste tipo de informações/documentos, os interlocutores têm ainda acesso à linguagem verbal, com todas as suas especificidades, e à linguagem não-verbal, aspetos paralinguísticos essenciais na construção de sentido e para o desenvolvimento da competência social (*ibidem*).

Larsari sublinha a utilidade das ferramentas CMC como a internet, a áudio ou videoconferência, o *voicemail* para promover o desenvolvimento da capacidade de produção oral dos aprendentes de LE - “the learners’ speaking proficiency”. Acrescenta que o envolvimento dos alunos em atividades de interação autênticas e significativas, com cidadãos de todo o mundo, através da internet, motiva mais os alunos para a sua aprendizagem, responsabilizando-os pela aquisição de mais saber, dotando-os, assim, de maior autonomia. Neste processo, o professor deixa de ser o responsável pela aprendizagem do aluno, passando a exercer o papel de *facilitador*, aquele que auxilia o aluno e reduz a distância entre este e o mundo exterior (*ibidem*).

É então responsabilidade do professor conceber atividades de aprendizagem suficientemente motivadoras e com objetivos claros, que fomentem uma efetiva aquisição de conhecimentos linguísticos e pragmáticos da língua alvo. Estas atividades, tarefas e materiais devem ser pensadas considerando a inter-relação língua e cultura e podem passar por solicitar aos alunos a realização de um trabalho de projeto colaborativo, a resolução de atividades diversas tendo em vista uma finalidade, a participação em discussões em grupo que pressuponham a troca de argumentos *online*, como complemento de uma atividade de sala de aula (*idem*: 164).

Dos estudos efetuados no âmbito do ensino das línguas assistido pelas novas tecnologias, sobressai a ideia de que o ensino mediatizado por computador representa de facto um valor acrescido no ensino aprendizagem de um novo idioma. Os seus

defensores advogam a sua utilização como forma de expor o aprendente da LE face a situações reais de comunicação – “with more authentic input and more opportunities to participate in the target socio-cultural contexts”. A motivação, a autonomia, a igualdade social e a preservação da identidade do aprendente integram também a lista de benefícios a considerar pelo professor de LE ao planejar as suas aulas (*idem*: 165).

2.2. As *Webquests* e a aprendizagem no ciberespaço

A evolução tecnológica a que temos vindo a assistir tem levado à criação de equipamentos e aplicações cada mais eficazes em termos de informação e comunicação e de incalculável utilidade para o Homem. A internet consagra-se como uma dessas grandes mudanças, ao deixar de ser um mero depósito de conhecimentos e informações, afirmando-se como um espaço de interação onde ocorrem discussões, trocas de saberes e experiências e a co-construção de conhecimentos, oferecendo boas possibilidades de aprendizagem colaborativa *online*, no âmbito de aprender a ler e a escrever L2 (Dias, 2004: 1).⁴⁵

Entre esses recursos de aprendizagem incluímos as *WebQuests* – “ambientes virtuais de aprendizagem colaborativa *online* que permitem o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelo uso da *web* e seus recursos,” e proporcionam aos aprendentes “vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa no idioma estrangeiro” (*idem*: 2).

A *WebQuest* pode definir-se como uma investigação orientada, em que os alunos procuram, nas fontes indicadas na *Webquest*, por meio de *links*, informações sobre um determinado tema, a trabalhar tendo em vista resolver uma situação previamente apresentada.

Os seus autores Bernie Dodge⁴⁶ e Tom March⁴⁷, propõem o recurso a este processo de trabalho pelas potencialidades que apresenta, como forma de estimular:

⁴⁵ <http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/artigowqreinildes.pdf>, pp. 1-15 (Acedido em 18/08/2013)

⁴⁶ Professor of Educational Technology, San Diego State University.

In the earliest days of the World Wide Web, Dr. Dodge developed the *WebQuest* model, a framework for engaging learners with web-based material while practicing higher level thinking skills.

⁴⁷ Bernie Dodge and Tom March have been working since early 1995 to develop the *WebQuest* as one strategy for effectively integrating the Web into classroom.

- a pesquisa;
- a aprendizagem cooperativa;
- a produção de materiais;
- ao desenvolvimento do pensamento crítico;
- ao desenvolvimento dos professores.

A atividade requer dos alunos a síntese de novos conhecimentos mediante a concretização de uma tarefa, de forma a resolver um problema hipotético ou real. Centrando-se na autoaprendizagem dos alunos, a *WebQuest* contribui para tornar o processo de aprendizagem mais interessante, ao conduzir os alunos numa viagem que os pode levar a qualquer parte do mundo. É uma abordagem dinâmica, que valoriza a pesquisa, estimula os alunos a serem “investigadores criativos” e mobiliza também competências entretanto adquiridas sobre a internet. Individualmente ou em equipa, as *WebQuests* dão aos alunos boas oportunidades de trabalhar ao seu próprio ritmo sendo por isso excelentes para alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Ana Amélia Carvalho, da Universidade do Minho, refere que a *WebQuest* pressupõe a combinação de três vertentes – pesquisa, aprendizagem e tecnologia, que define do seguinte modo:

1. Pesquisa de recursos, principalmente a pesquisa *online*, que tem também subjacente a avaliação e seleção de informação;
2. Repensar a aprendizagem como construção e como pensamento de nível elevado: perspetivar a aprendizagem como um desafio – a tarefa – o que implica a capacidade de análise e síntese, de colaboração entre elementos do grupo, de gestão de aprendizagem, de tomada de decisões e de demonstração de criatividade nas soluções a apresentar. Na base de todo este processo há uma explicitação das etapas a seguir, sempre com apoio e orientação no trabalho a desenvolver;
3. Utilizar a tecnologia: a *WebQuest*, depois de estruturada, tem de ser implementada e disponibilizada *online*. Durante a fase de implementação é necessário que sejam respeitados os princípios de usabilidade, para que o produto final seja agradável para os seus destinatários e fácil de usar (2007: 299).

Na sequência das ideias postuladas por Tom March (1998) Carvalho sublinha que *WebQuest* desperta a motivação do aluno, estimula o seu pensamento crítico, promove a aprendizagem colaborativa, envolve o aluno no desempenho de diferentes papéis, e centra-se em fontes recomendadas e em tarefas autênticas. Uma verdadeira *WebQuest*, afirma, é rica e relevante (March, 2003). São ideais para as *WebQuests* tópicos controversos relacionados com questões sociais e ambientais, ou que impliquem pontos de vista/posturas divergentes, (March, 2005). Sobre as tarefas, Carvalho indica que, “devem ser autênticas, inquietantes e facilitadoras da aprendizagem individual e em grupo (*idem*: 300).

Têm-se registado algumas alterações ao modelo de *WebQuest* criado por Dodge em 1995. Das versões de 1997; 1998 e de 1999, foi a primeira a que acolheu maior popularidade. O modelo inclui seis componentes que apresentamos na figura 9, ver infra.

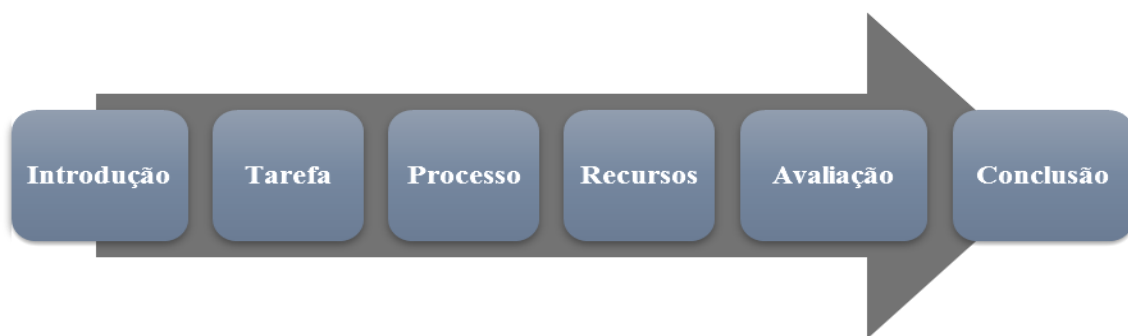


Figura 9: Modelo *Webquest* de Dodge (1997/1998)

A cada uma destas etapas, corresponde uma finalidade específica que passamos a descrever:

- Na *introdução* é concebido o ambiente e é feita a contextualização da temática.
- A segunda fase a *tarefa*, que segundo Dodge deve ser executável, interessante (1995) e envolvente (2005) pressupõe a indicação aos alunos de que haverá uma apresentação do produto ou desempenho final. A execução da tarefa supõe um processo em etapas - análise, síntese, avaliação, julgamento, resolução de problemas ou criatividade, indicadas no processo.
- Nesta etapa, o *processo*, apresentam-se as etapas a seguir, as fontes a consultar e as ferramentas para organizar a informação. Para

proporcionar uma melhor eficiência no trabalho a desenvolver Dodge concebeu uma grelha de doze itens onde se pode registar o trabalho de grupo e onde constam os recursos e orientações para cada etapa.

- Nos *recursos* os alunos encontram os dados ou informações de suporte-“scaffolding” necessários para cumprirem a tarefa que têm em mãos
- Na fase da *avaliação* devem estar especificados os critérios de desempenho ou do produto final e indicado quem vai ser avaliado, se apenas o grupo ou/e se também há lugar para a avaliação individual.
- A *conclusão*, onde se apresenta sumariamente o que os alunos obtiveram e ou aprenderam, devem constar algumas questões retóricas e pistas para a abordagem de outras temáticas assim como os *sites* a consultar.

Para Dodge, (2001) a *WebQuest* não se cinge a uma pesquisa orientada na *Web*. Fazê-lo nesses moldes seria desvirtuar a sua essência. A tarefa solicitada deve propor uma questão de resposta aberta, de modo a evitar a cópia e colagem de informação da *web*.

A construção de uma *WebQuest* pressupõe alguns pré-requisitos. Dodge (2003) e March (2003) entendem que estas devem passar “o filtro do modelo ARCS de Keller (1983; 1987) - atenção, relevância, confiança e satisfação”. São, portanto, quatro as regras que confinam a qualidade de uma *WebQuest* quanto à sua conceção:

- A atividade capta a atenção do aluno?
- É relevante para os seus interesses e motivações?
- Os alunos sentem confiança no apoio disponibilizado?
- Sentem satisfação perante a missão cumprida com sucesso?

(2007: 305).

Um outro pressuposto a ter em conta no âmbito da *WebQuest* é a definição da sua duração, podendo esta decorrer num espaço de tempo curto ou longo, de acordo com as finalidades a alcançar e também as idades dos indivíduos envolvidos, como se pode ler nos parágrafos seguintes:

- *A Webquest de Curta duração*

Tendo como objetivo primordial a aquisição e integração de conhecimentos, estas *Webquests* têm lugar num curto espaço de tempo, período durante o qual se espera que o aluno explore um conjunto significativo de informação

para apreender. Carvalho afirma que os estudos realizados demonstram serem as mais adequadas para as faixas etárias mais jovens.

- *A WebQuest de longa duração*

Estendem-se por um período mais alargado, que pode ir de uma semana a um mês ou mais, para que os alunos analisem em profundidade informação recolhida e selecionada, transformando-a e demonstrando a compreensão do material através de algo que possa ser respondido por outros (2006©Site Educação – www.te.pt). Carvalho considera que estas *WebQuests* se coadunam mais com a realização de tarefas mais complexas (*idem*: 323).

Foram já realizados alguns estudos sobre a aplicação das *WebQuests* no ensino. Da sua leitura colhemos alguns testemunhos sobre as suas valências que gostaríamos de divulgar.

Lídia Quadros (2005) refere alguns dos seus efeitos ao nível do interesse dos alunos. A *WebQuest* “desde a introdução na sala de aula gerou uma ‘onda gigante’ de motivação, mesmo os alunos mais apáticos demonstraram interesse em fazer algo” (Carvalho, 2007: 315). Daniela Guimarães (2005) menciona aspetos comportamentais como a mudança de atitude de alguns alunos mais problemáticos durante a realização da *WebQuest*. O desenvolvimento de competências relacionadas com a organização de trabalhos, a diversão e a produtividade foram os aspetos salientados pelos alunos envolvidos na abordagem de Rosa M. Silva (2006). Patrícia Sampaio (2006), depois de desenvolver a sua investigação com alunos do 12º, concluiu que a *WebQuest* permitiu aos alunos desenvolver as suas capacidades de organizar e sintetizar informação, aperfeiçoando o trabalho colaborativo, a criatividade, o rigor científico e o espírito crítico. Dalila Sousa (2006) assinala que a 82,4% dos alunos, que fizeram parte do seu estudo neste âmbito, considera a construção de *WebQuests* como um bom processo de aprendizagem uma vez que os ajuda a aprender melhor (*idem*: 315-320).

R. Dias abordou a utilidade das *WebQuests* no ensino de L2 e considera, como já referimos neste texto, pertinente o uso desta ferramenta no desenvolvimento da competência comunicativa de um idioma estrangeiro: “A utilização das *Webquests* na aprendizagem da LE pode configurar ambientes de mediação e serem vistos como práticas sociais enriquecedoras para o desenvolvimento da competência comunicativa

no uso da língua estrangeira em interações reais de socialização” (Dias, 2004: 9). O autor acrescenta que o desafio lançado para a execução da tarefa pressupõe a consulta de *sites* e a leitura de textos com o objetivo de resolver uma situação problema, cuja solução deverá ser apresentada. Neste processo, o aluno tem a oportunidade de desenvolver as suas capacidades de ler e compreender textos autênticos com objetivos bem definidos e escrever para um público concreto as conclusões da sua pesquisa o que reflete o uso real da escrita como prática social, contrariamente ao que sucede na aula onde produz um texto para cumprir uma tarefa escolar.

O recurso à *Webquest* constitui, por outro lado, uma outra alternativa de ensino da língua, uma nova linguagem que complementa a diversidade de abordagens que deve recheiar a sala de aula para que aos alunos sejam apresentadas múltiplas oportunidades de aprendizagem. A *WebQuest* proporciona aos aprendentes situações autênticas de aprendizagem, “estreitando as inter-relações entre realidade e as práticas escolares em sintonia com a sociedade contemporânea. Professores e alunos tornam-se parceiros na aventura instigante do processo de desenvolvimento da competência educativa no idioma estrangeiro e literacia digital pelas vivências no meio *online*” (*idem*: 11).

Pelo facto de ser por natureza interdisciplinar, a *WebQuest* coloca o aluno face a uma variedade de saberes, o que permite desenvolver as suas competências lexicais, gramaticais e culturais da LE de uma maneira social realçando o valor social da aprendizagem: “A língua estrangeira passa a ser um meio pelo qual o propósito de solução de um desafio é alcançado, ao invés de ser ensinada de maneira descontextualizada por atividades pouco significativas” (*idem*: 22).

Cremos, pelo já exposto, ser desnecessário alongarmos mais a apresentação de mais argumentos sobre a utilidade desta ferramenta. Assumindo a sua relevância no desenvolvimento de competências essenciais, compete-nos decidir quanto à sua implementação no ensino como forma de promover a dinâmica de grupo, a tomada de decisão e a aprendizagem autónoma dos alunos, ajudando-os a serem responsáveis pelas suas decisões e a crescerem de forma autónoma. Reforçando esta ideia, Carvalho afirma: “A *WebQuest* fomenta a aprendizagem autónoma e responsável. Ao aluno é-lhe atribuída responsabilidade de resolução da *WebQuest*, devendo seguir orientações propostas, tendo para isso de organizar o grupo, dinamizar o trabalho colaborativo, negociar a construção do produto a apresentar” (2007: 321-322).

Na opinião de Carvalho esta apresentação do trabalho à turma, reveste-se de especial importância, uma vez que obriga o aluno a desenvolver a sua capacidade de

expor e ambientar-se com as críticas dos colegas e do professor, aprendendo paralelamente a criticar os trabalhos dos seus pares de forma construtiva, isto é, apontando aspetos positivos e negativos, e sugerindo alternativas, conforme orientação do professor.

Da leitura de diferentes estudos, dos quais apresentamos apenas alguns testemunhos, ressalta a unanimidade no reconhecimento das *WebQuests* como potenciadoras de uma efetiva aprendizagem e de um elevado grau de satisfação em resultado da sua aplicação, extensível a alunos e professores.

Se o papel do professor é ajudar os alunos a crescer, a aprender por si, então a *WebQuest* pode ser uma via ideal para a concretização desses objetivos.

Conhecemos alguns entraves que têm levado ao constante adiamento da sua utilização nas práticas educativas. A falta de familiarização, de preparação e de reconhecimento dos benefícios desta e de outras ferramentas contam-se entre as limitações que verdadeiramente impedem o acesso dos alunos a ambientes de aprendizagem mais condizentes com o seu mundo.

A concluirmos, e porque se nos afigura oportuno neste contexto, salientamos a perspetiva de Maria Filomena Anastácio Martins sobre a educação no século vinte e um. Diz a autora que as novas tecnologias, que surgem todos os dias enchendo os olhos de miúdos e graúdos, potenciam novas necessidades e abrem outros caminhos, obrigando-nos a uma atualização permanente de conhecimentos e práticas. Perante estes factos a autora do artigo “Education in the 21st Century – Part 1” sugere a adoção de uma nova abordagem educacional que define nos seguintes termos:

Our education models must be student centered. Curricula must be project based aimed at life that will have students addressing real world problems and human issues. Students have to work in collaboration with class peers and fellow students in a global classroom. They have to be active learners on research based projects.

Global, pedagogical researchers and teachers must get involved with a Global Model of teaching which must meet the needs of a globalized high technological society (Martins, 2012: 7-8).

O apelo à integração dos recursos digitais, entre outras tecnologias, na sala de aula parece-nos óbvio. O adiamento contínuo da sua aplicação, devido à falta de competências do professor, não faz muito sentido, nos nossos dias, sobretudo quando dispomos de excelentes recursos para colmatarmos as nossas lacunas. A nossa passividade relativamente aos novos recursos, materiais e ferramentas penalizam

consideravelmente os indivíduos em idade escolar, não os preparando para uma sociedade em que terão de ser capazes de comunicar, desenvolver e gerar mudanças pessoais, sociais, económicas e políticas a nível local, nacional e mundial. Utilizar a *WebQuest* é sem dúvida enveredar por uma aprendizagem perspectivada para o futuro e para o desenvolvimento de competências fundamentais que ajudarão os nossos alunos a lidarem com as exigências do mundo contemporâneo.

2.3. O quadro Interativo (QI) na criação de ambientes de interatividade

A falta de interesse e o insucesso relativo à aprendizagem da língua inglesa têm preocupado de sobremaneira os professores da língua a braços com alunos desmotivados e pouco empenhados na aprendizagem das línguas estrangeiras. A falta de empenho na aprendizagem da língua, as dificuldades de aquisição devidas à complexidade de estruturas lexicais e gramaticais, a ausência de perspetivas para o seu uso no futuro e o facto de as aulas e as matérias serem fastidiosas são algumas das razões evidenciadas pelos alunos.

Em contrapartida, verificamos ser elevado o seu interesse pelas tecnologias emergentes. Vemo-los permanentemente agarrados aos telemóveis, às consolas de jogos, ao MP3 ou ao iPod e ao iPad/tablet, à televisão, aos computadores, etc, e percebemos o grande entusiasmo com que vivem os jogos e os desafios em que tropeçam.

A natural motivação com que os alunos encaram estes produtos tecnológicos pode ser utilizada para despertar o seu interesse pelas atividades escolares e pela aprendizagem do inglês.

O uso de ferramentas multimédia interativas, para as quais os discentes estão naturalmente predispostos e que integram o seu quotidiano, levará com certeza a um maior envolvimento destes na abordagem dos conteúdos na sala de aula, pois tornam-na mais atrativa ao permitirem a visualização da informação apresentada, por vezes acompanhada de animação, som e ritmo. A criação deste tipo de ambientes de aprendizagem resulta num processo pedagógico mais enriquecedor e eficaz.

O quadro interativo (QI) enquadra-se neste propósito, pois possibilita o apoio visual e a interatividade nas aulas, encorajando os alunos a uma maior participação, e aumentando a sua capacidade de concentração.

Da leitura de um artigo da SMART Technologies Inc. (2006)⁴⁸, descobrimos o enorme potencial que representa o QI no âmbito do processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma poderosa ferramenta, capaz de aumentar significativamente os níveis de motivação dos aprendentes, pelo facto de a sua utilização despertar, como lemos, dois tipos de motivação – intrínseca e extrínseca:

“Interactive whiteboards appeal to both intrinsically and extrinsically motivated students:

- Intrinsically motivated students volunteer to demonstrate knowledge on the interactive whiteboard in front of their peers as a means of showcasing individual achievement;
- Extrinsically motivated students are enticed by the “wow factor” of the technology and are motivated learners as a result of the enjoyment they experience from using the product.⁴⁹

O quadro interativo é assim apresentado como um equipamento suscetível de estimular a curiosidade natural (intrínseca) do indivíduo de saber e de fazer as coisas, de se manter numa tarefa pelo gosto da atividade em si, e algo que cativa a atenção do indivíduo para aprender e conseguir objetivos, de realizar tarefas, de obter alguma recompensa, por exemplo. Há neste caso um estímulo externo que impele o indivíduo a agir (Ferreira, 2010: 20).

Segundo Cláudia Ferreira, o quadro interativo, concebido há cerca de duas décadas, começa a marcar presença nas salas de aula portuguesas no final dos anos noventa. Em 2006/07 regista-se um período de generalização desta ferramenta graças à iniciativa “Atribuição de Equipamentos Tecnológicos para o Enriquecimento do Ensino e Aprendizagem” que visava a modernização do ensino-aprendizagem através do apetrechamento dos estabelecimentos do ensino com este tipo de equipamento. Apenas três anos mais tarde assistimos a sua verdadeira propagação pelas escolas permitindo assim diversificar atividades e estratégias de ensino-aprendizagem nas instituições educativas em Portugal e melhorar claramente a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos devido às suas características.

⁴⁸ <http://downloads01.smarttech.com/media/education/pdf/interactivewhiteboardsandlearning.pdf>

⁴⁹ *idem*

Para Stephen Brown⁵⁰ são as funcionalidades desta ferramenta que a consagram como indispensável na educação. Sendo, como refere o autor, “a large physical display panel that can function as an ordinary whiteboard, a projector screen, an electronic copy board or as a computer projector screen on which the computer image can be controlled by touching or writing on the surface of the panel instead of using the mouse or keyboard”, o quadro interativo apresenta-se como um produto algo revolucionário excelente para professores e alunos. Permite manipular e controlar imagens ou informações projetadas por meio de um computador ou de um vídeo projetor, escrever ou desenhar, imprimir imagens, gravá-las no computador e até partilhá-las na rede. Através do QI podemos projetar algo a partir de um computador e controlar a aplicação tocando diretamente no quadro, ou utilizando uma caneta especial para o efeito. É ainda possível fazer anotações ou desenhar sobre a imagem projetada, gravar as alterações no computador ou enviá-las a outras pessoas por *email*.⁵¹

Brown sublinha ainda que, dada a sua facilidade de utilização, o QI pode inclusive ajudar os professores mais tecno-fóbicos na apresentação de conteúdos, permitindo-lhes lançar mão de uma ampla variedade de materiais numa mesma aula. Com o QI, o professor pode utilizar uma imagem da internet, um gráfico de uma folha de *excel* ou de um ficheiro do Microsoft Word. O professor tem ainda a possibilidade de criar fácil e rapidamente recursos didáticos recolhendo-os em fontes existentes e adaptá-los às necessidades dos seus alunos em tempo real (*ibidem*).

O QI representa de facto uma mais-valia para os alunos uma vez que, e de acordo com Brown, resulta numa maior eficácia de aprendizagem ao dar-lhes oportunidades de participarem em discussões de grupo, gerando assim boas condições para o trabalho colaborativo à volta de uma tarefa ou tema de trabalho.

No artigo *The Art and Science of Teaching/Teaching with Interactive Whiteboard*⁵², Robert J. Marzano,⁵³ sublinha também este efeito após um estudo que envolveu 85 professores e 170 salas de aula com e sem QI. O investigador conclui que a utilização do QI resulta num ganho de 16% de eficácia em termos de aprendizagem do aluno. O autor argumenta salientando que “this means that we can expect a student at

⁵⁰ http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Interactivewhiteboards.pdf (Acedido a 20/08/2013)

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>

Cofounder and CEO of Marzano Research Laboratory in Denver, Colorado. He is the author of *The Art and Science of Teaching* (ASCD, 2007)

50th percentile in a classroom without the technology to increase to the 66th percentile in a classroom using whiteboards”.⁵⁴

Segundo Marzano, o sucesso alcançado deve-se à utilização de aplicações do próprio QI: o uso do sistema de votos; o uso de gráficos, tabelas, imagens e vídeos, recolhidos na internet, para apresentar a informação a transmitir e o recurso a aplicativos para assinalar certos conteúdos ou respostas corretas, ou até para apresentar de informação em contextos fora do normal.

São estas e outras funcionalidades que conferem ao quadro interativo uma importância acrescida na sala de aula. O facto de permitir a participação do aluno na sua aprendizagem confere-lhe um papel ativo nesse processo. O aluno não tem de simplesmente olhar, ouvir e copiar, como acontecia tradicionalmente, mas intervém no processo, torna-se criador, modificador e construtor do seu próprio conhecimento, na sua relação com a máquina.

C. Ferreira assinala precisamente esta vertente interativa como um dos aspetos mais marcantes do QI para o ensino da LE quando descreve o equipamento como:

Uma superfície de interatividade que permite múltiplas utilizações, nomeadamente, ativar hiperligações, construir e arrastar objetos, escrever e reconhecer letra manuscrita. A sua ligação ao computador permite ainda executar qualquer tipo recursos e aplicações de um computador, bem como aceder à Internet” (Ferreira, 2010: 21).

O conceito de interatividade de que fala Ferreira não está confinado apenas à relação entre dois indivíduos. Mais do que a simples interação, a interatividade neste contexto, diz respeito à relação que se estabelece entre o aluno e a máquina, à “possibilidade para o diálogo numa dimensão criadora entre diferentes vozes para a interpretação dos sentidos e para a construção coletiva do pensamento” (Moraes, Dias, & Fiorentini *apud* Ferreira, 2010: 22) e que permite ao discente gerir as informações que vai recebendo, transformando-as em conhecimento.

A interação e a interatividade são, como sabemos, ingredientes essenciais nas aulas de língua estrangeira. É através da interação que os alunos aprendem a língua, visando a comunicação com o outro. Dialogando, os falantes trocam ideias, transmitem informações, estabelecem relações sociais. O quadro interativo é, por isso, uma valiosa ferramenta de trabalho para a sala de aula de inglês dado que possui qualidades

⁵⁴ *Ibidem*.

fomentadoras da interatividade, transformando a comunicação na sala, respondendo assim às necessidades mais prementes da aprendizagem do idioma.

Uma outra vantagem do QI prende-se com a sua versatilidade. A multiplicidade de aplicações de que está equipado permitem responder às exigências dos diferentes estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Ao consentir diversas modalidades de ensino, facilita a aprendizagem tanto dos alunos com uma boa memória visual, permitindo-lhes a visualização gráfica de informações, como dos que, sendo mais dotados no plano auditivo, aprendem melhor com o som e o ritmo, e até dos cinestésicos que adquirem mais facilmente conhecimentos, envolvendo-se fisicamente nas atividades.

Glover e Miller (2001), citado no estudo de Pedro Gonçalves Ferreira, apontam três argumentos que determinam a utilização dos QIs em contexto de sala de aula:

- Maior eficiência - dá ao professor a possibilidade de utilizar em simultâneo um leque variado de recursos tecnológicos economizando de tempo e sem grandes alterações do ritmo da aula;
- Maior eficácia em termos de aprendizagem dos alunos - a apresentação de conteúdos de uma forma atrativa e cativante pela utilização de um recurso motivador facilita a concentração dos alunos e o enfoque nos itens a lecionar;
- Transformação da aprendizagem – pela possibilidade de encaixe dos diferentes estilos de aprendizagem potenciados pelas interações que permitem gerar (*apud* Ferreira, 2009: 55).

Segundo Pierre Levy (2002), o QI apresenta enormes vantagens ao nível da apresentação das informações e dos recursos pedagógicos, da explicação de conceitos e ideias e a facilidade de interação nas atividades. O autor reconhece existirem já boas práticas educativas permeadas pelo uso desta ferramenta (*idem*: 57).

Os estudos existentes sobre o quadro interativo são consensuais no reconhecimento dos seus benefícios em termos de envolvimento do aluno nas atividades da aula e da sua aplicabilidade aos diferentes estilos de aprendizagem. Eles tornam o ensino mais visual e a aprendizagem mais interativa, encorajando uma maior participação dos alunos, aumentando a sua motivação e concentração.

Pelas vantagens elencadas parece-nos, estar mais do que justificada a utilização do QI na aula de inglês como forma de fazer face à desmotivação dos discentes relativamente à disciplina e colmatar o insucesso crescente com que nos temos debatido ultimamente. Ao professor cabe, a par com outras tecnologias, implementar o seu uso na sala de aula preparando convenientemente os seus discentes para uma sociedade altamente tecnológica cada vez mais exigente e em constante mudança.

3. A modernização das escolas portuguesas

As entidades portuguesas têm revelado alguma preocupação em dotar os seus cidadãos com as competências e capacidades necessárias à sua sobrevivência na sociedade de informação e comunicação que caracteriza a nossa era. Têm sido muitas as iniciativas e os investimentos na educação no sentido de se equiparem escolas e melhorarem as condições de trabalho dos professores e restante comunidade educativa, e de proporcionar aos alunos melhores ambientes de aprendizagem, garantindo-lhes desse modo uma melhor preparação para o futuro.

No Estudo Diagnóstico, da responsabilidade do Gabinete e Estatística do Ministério da Educação (GEPE) sobre a modernização tecnológica do ensino no nosso país, assinala-se contudo que este processo de modernização das escolas “tem sido percorrido através de medidas isoladas e iniciativas individuais de escolas, comunidades de ensino e empresariais, não existindo uma visão agregadora ou objetivos claros a atingir, nem um programa de modernização coerente e integrado para o país” (GEPE: 13). Os autores do estudo diagnóstico registam alguma falta de ações concertadas como uma das razões que podem explicar a morosidade do processo, e a discrepância face à média europeia e aos objetivos traçados no âmbito do Programa Educação e Formação 2010 (*idem*: 9). A resistência de alguns setores face à utilização das novas ferramentas pode também explicar a ausência de melhores resultados no que respeita à integração das novas tecnologias nas escolas portuguesas.

As Grandes Opções do Plano 2007 estabeleceram as medidas a implementar com vista à modernização dos estabelecimentos de ensino e o aumento do uso da tecnologia no ensino, cabendo ao Ministério da Educação e Ciência a execução das

mesmas. Das conclusões desse trabalho, plasmadas no documento do GEPE acima mencionado, apresentamos os dados que achamos mais relevantes para o nosso estudo.

Assim, e nos termos do referido documento, é reconhecido o esforço de modernização do ensino que tem vindo a ser realizado, pois são visíveis progressos efetivos ao nível dos equipamentos tecnológicos, dos conteúdos, das competências e dos investimentos e financiamentos. Lemos no documento que:

No que toca aos principais indicadores de modernização tecnológica, Portugal apresenta nos últimos 5 anos uma evolução muito significativa, observando-se, no entanto, ainda um atraso face à média europeia e aos objetivos traçados no âmbito do Programa Educação e Formação 2010:

- (...) em relação ao número de alunos por computador nos últimos 5 anos regista uma melhoria na ordem dos 40%; porém, o rácio português é ainda cerca do dobro do finlandês, um dos casos de referência no que toca a modernização tecnológica do ensino (*idem*: 9).
- (...) no que se refere ao número de alunos por computador com ligação à Internet, o rácio evoluiu de 39 alunos em 2001 para 16 alunos em 2006 (*idem*: 15).
- Pese embora o rácio alunos por computador com acesso à Internet ter melhorado cerca de 60%, é ainda 48% superior ao dos países da UE15 e mais que duplica o finlandês (*idem*: 9).

Com base nos estudos do GEPE - Modernização tecnológica do ensino em Portugal - Estudo Diagnóstico, Modernização Tecnológica das Escolas 2007/2008, Modernização Tecnológica das Escolas 2008/2009, e As TIC na educação em Portugal, *Conceções e Práticas*, 200 procuraremos dar conta do processo evolutivo que conduziu à realidade escolar dos nossos dias.

Em jeito de retrospectiva no que se refere à implementação das TIC na educação, Sofia Viseu, apoiada em Fazendeiro (1998), refere que em 1997 apenas 24% das escolas portuguesas dispunham de computador. Face à situação registada, as autoridades nacionais encetaram um conjunto de medidas que, para além do apetrechamento das escolas com equipamento informático e ligações à internet, contemplavam também questões pedagógicas e curriculares. O Programa Nónio Século XXI – Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e o Programa Internet na Escola, que

sucederam ao Projeto Minerva, foram a base deste trabalho que gradualmente foi alterando o panorama da educação nacional.

Viseu sublinha que “Portugal registou um aumento muito significativo nos computadores por escolas entre 2000 e 2003” (2007: 39). Apoiando-se nos resultados, obtidos no âmbito do PISA, a investigadora observa que o rácio de alunos por PC passou de 64,8 para 15,5, entre 2000 e 2003, um valor muito próximo da média europeia, na altura, entre os dez ou cinco alunos por computador como constatou nos indicadores de Eurydice, 2004.

Entre 2005/06, no ensino público, o número de alunos por computador era já de 11,2 e o número de alunos por computador com ligação à internet era 15,1, verificando-se uma grande proximidade com os objetivos políticos estabelecidos pelo PRODEP III de 10 alunos por PC até 2006 (*idem*: 38).

Reportando-se à ligação à internet, Viseu tendo por base o Programa Operacional para a Sociedade de Informação, refere que em setembro de 1999 cerca de 1600 escolas portuguesas do 5º ao 12º anos já tinham assegurada a ligação à internet. Em 2002/03, 58% das escolas estão ligadas à net, o que denota uma pequena subida de 5% face a 2001/02. Apesar destes progressos, registavam-se ainda grandes disparidades em relação às escolas europeias, sendo que 94% delas se encontravam equipadas com computador e 79% dispunham de ligação à internet (*idem*: 38-39).

As políticas de expansão das TIC no ensino e na educação prosseguiram com medidas de intervenção em várias frentes tendo em vista a generalização da sua utilização. Após a vulgarização da internet no final dos anos noventa, assiste-se ao aparecimento de uma onda de programas para afetação de recursos informáticos nas escolas, para formação de professores, para criação, avaliação e certificação de materiais multimédia, etc. com programas ou projetos como PRODEP III; o Programa 1000 Salas TIC, a Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis; o Programa de Dinamização das TIC, o Projeto CONNECT entre outros, que culminam numa progressiva aplicação e utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, contudo ainda insuficientes para se tirar partido de todo o potencial que estas ferramentas oferecem em prol de uma efetiva aprendizagem e preparação dos alunos para a vida ativa.

O estudo diagnóstico do GEPE de 2007/08, apresenta-nos em detalhe os efeitos da adoção destas medidas, de que destacamos os dados relativos à disseminação do computador e da internet nos estabelecimentos de ensino público e privado português

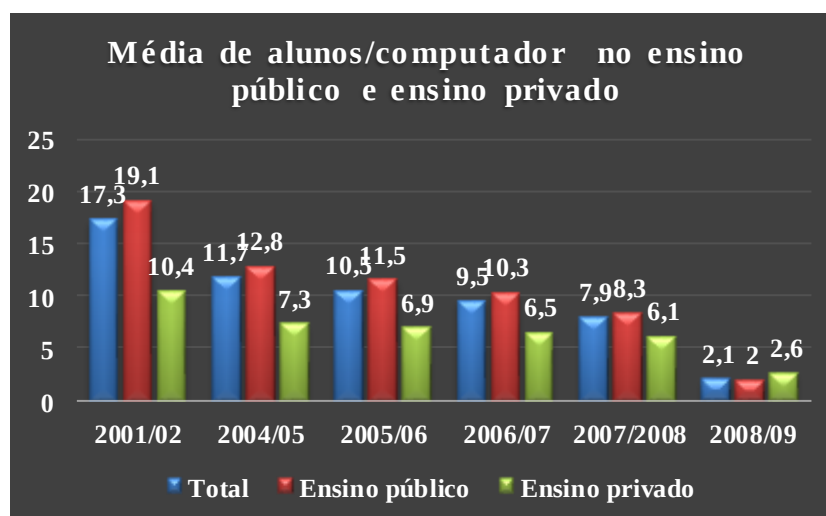
entre 2001 e 2009, permitindo ter uma fotografia mais atualizada no que respeita à disponibilidade desse equipamento para uso individual e profissional de docentes e não docentes e alunos no âmbito da realização de atividades escolares. Reportar-nos-emos essencialmente aos dados relativos ao ensino público, em particular às escolas de terceiro ciclo e ensino secundário, uma vez que é nesse contexto que decorre o estudo de caso desta dissertação.

Assim, e para dar conta dessa realidade, divulgamos alguns quadros e figuras através dos quais veiculamos números sobre o rácio de alunos por computador e por computador com ligação à internet, considerando a tipologia de ensino e a dimensão do estabelecimento onde esse ensino tem lugar. Na figura 10 apresentamos os dados relativos à quantidade de computadores disponíveis para os alunos nas escolas.

	2001/02	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total	17,3	11,7	10,5	9,5	7,9	2,1
Ens.Público	19,1	12,8	11,5	10,3	8,3	2,0
Ens.Privado	10,4	7,3	6,9	6,5	6,1	2,6

Figura 10: Média de alunos por computador no ensino público e no ensino privado (GEPE, 2007/08:12).

O quadro 1, abaixo representado, permite-nos ter uma melhor perceção das mudanças que gradualmente foram ocorrendo e da grande viragem ocorrida entre 2007/08 e 2008/09 período em que se verificou uma redução bem expressiva de alunos por computador.



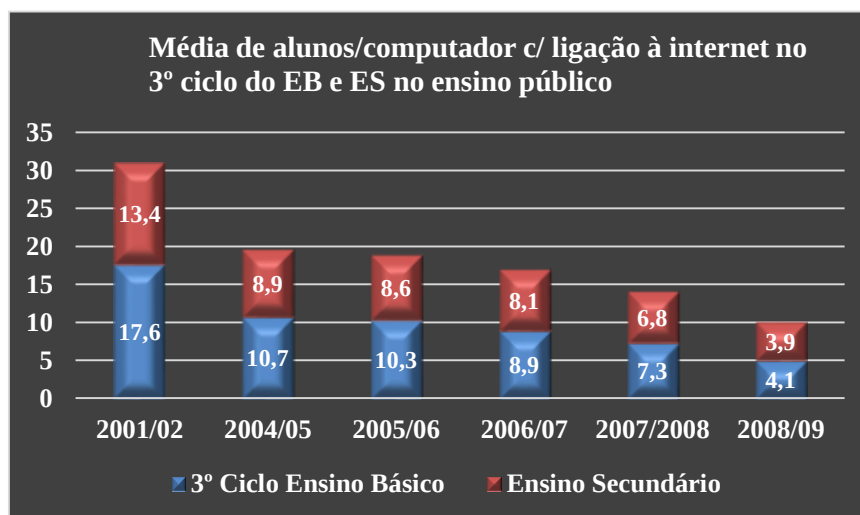
Quadro 1: Média de alunos/computador no ensino público e ensino privado

Na figura que se segue - figura 11, está registada a média de alunos por computador no 3º Ciclo do EB e do ES no ensino público (*idem*: 9).

ANO LETIVO	2001/02	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
3º Ciclo EB	17,6	10,7	10,3	8,9	7,3	3,9
ES	13,4	8,9	8,6	8,1	6,8	4,1

Figura 11: Média de alunos/computador no 3º Ciclo do EB e do ES no ensino público de 2001/02 a 2008/09

Visualizemos no quadro 2 o contexto acima apresentado para ficarmos com uma percepção mais exata dos melhoramentos ocorridos.



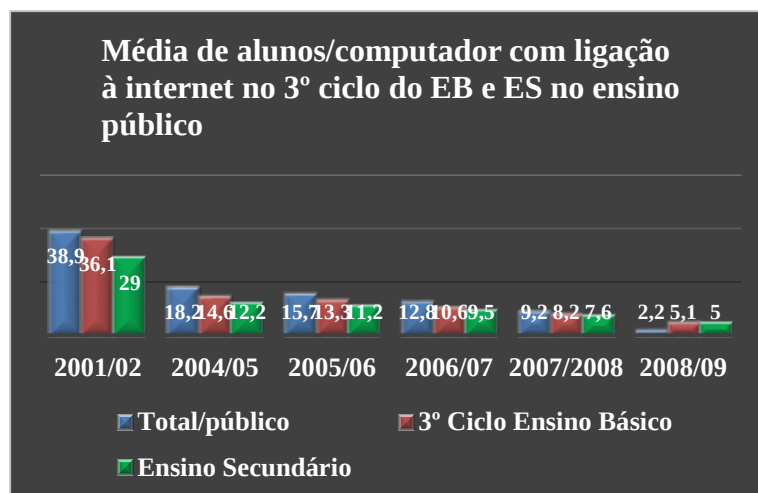
Quadro 2: Rácio alunos/computador no 3º Ciclo do EB e do ES no ensino público de 2001/02 - 08/09

Vejamos agora as mudanças ocorridas no âmbito das conectividades, e acessibilidades dos alunos. Na figura 12 e no quadro 3 abaixo temos os progressos registados

ANO LECTIVO	2001/02	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Total/Público	38,9	18,2	15,7	12,8	9,6	2,2
3º Ciclo EB	36,1	14,6	13,3	10,6	8,2	5,1
ES	29,0	12,2	11,2	9,5	7,6	5,0

Figura 12: Média de alunos/computador com ligação à internet no 3º ciclo do EB e no ES no ensino público (*idem*: 15)

A imagem gráfica dos números registrados no quadro 3, que abaixo propomos, permite visualizarmos as discrepâncias no número de alunos por PC com acesso internet registradas entre 2001/02 e 2008/09.



Quadro 3: Média de alunos/computador c/ ligação à internet no 3º ciclo do EB e do ES

Os dados que a seguir apresentamos pretendem ilustrar a situação registrada no que respeita ao rácio de alunos por computador e por computador com ligação à internet, em função da natureza e dimensão do estabelecimento de ensino.

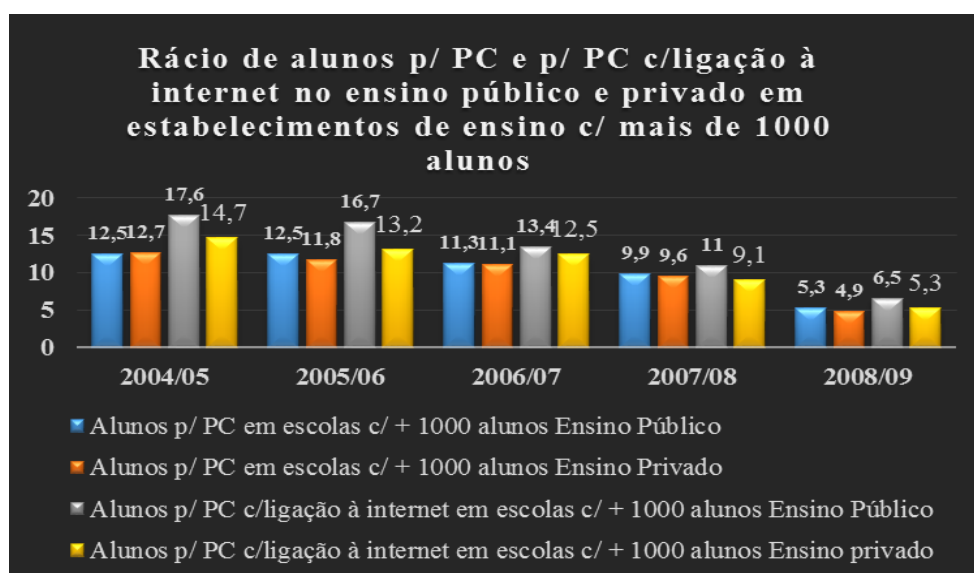
Na figura 13, abaixo, divulga os números sobre a relação de alunos por computador e por computador c/ ligação à internet no ensino público e privado em estabelecimentos c/ mais de 1000 alunos, como é o caso da nossa escola (*idem*: 16,

Estabelecimentos de ensino		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
Alunos p/ PC em escolas c/ + 1000 alunos	Ensino Público	12,5	12,5	11,3	9,9	5,3
	Ensino Privado	12,7	11,8	11,1	9,6	4,9
Alunos p/ PC c/ ligação à internet em escolas c/ + 1000 alunos	Ensino Público	17,6	16,7	13,4	11,0	6,5
	Ensino privado	14,7	13,2	12,5	9,1	5,3

Figura 13: Relação de alunos por computador e por computador c/ ligação à internet no ensino público e privado em estabelecimentos c/ mais de 1000 alunos

Se atentarmos na leitura dos números, percebemos que tem havido uma diminuição gradual e lenta, do número de alunos por computador e por computador com ligação à internet. Da análise comparativa entre 2004 e 2009 constatamos uma redução algo significativa, no rácio de alunos por computador no ensino público e privado - 7,2% e 7,8% respetivamente. Em contrapartida, há melhorias assinaláveis no tocante à relação de alunos por computador e por computador com ligação à internet. O ensino público regista a melhor evolução – 11,1%, enquanto no privado esta se fica pelos 9,4%.

Uma observação atenta do quadro 4, ajuda-nos a ter melhor perceção do cenário atrás descrito.



Quadro 4: Rácio de alunos/computador e p/ computador c/ligação à internet no ensino público e privado em escolas c/ mais de 1000 alunos.

Os dados até agora apresentados evidenciam uma realidade bem diferente da que se registava na década de noventa. Nos anos a que se reportam os factos apresentados é visível o decréscimo do número de alunos por computador e por computador com ligação rede e o melhoramento do nível de acessibilidade às ferramentas tecnológicas tão essenciais no quotidiano da sociedade do século XXI. Não estando nas condições ideais como todos desejaríamos, os investimentos feitos têm encurtado de algum modo a distância que nos separa da média europeia, no que diz respeito à modernização tecnológica das escolas.

Na perspetiva de avaliar qual a utilização dada às TIC, por alunos e professores nas escolas portuguesas e pela população nacional em geral, Sofia Viseu observou uma

evolução da taxa média anual de 11%, entre 2000 e 2004, quanto à posse de computador por parte das famílias portuguesas. No mesmo período, a utilização da internet compreende 21% dos nossos habitantes (UMIC/INE, 2004). A autora regista também outros dados curiosos, nomeadamente as taxas de 92% e 82% de utilização dos computadores e da internet por parte dos indivíduos entre os 15 e os 19. Apesar da crescente propagação das novas tecnologias na sociedade portuguesa, ainda 20% inferior à média europeia, segundo a Eurostat (Ligar Portugal, 2005), a escola configura-se ainda como o local privilegiado para acesso à internet.

Viseu procurou também saber as finalidades da utilização das novas tecnologias entre professores e alunos, e detetou que uma larga maioria dos professores já dispõe de computador pessoal (88%). A classe tem também outros recursos multimédia como *scanners* (43%), impressoras (83%), gravadores de CD (27%) e DVD (14%), o que revela a aposta em equipamentos para enriquecimento pessoal e profissional. Esta preocupação não é recente como demonstra a autora divulgando evidências que datam de 2002, e que apresentamos na figura 14, abaixo (2007: 50-51).

Ano	%	Utilização
2002	81%	Preparação de aulas
	76,7	Fichas e Testes
	44,4	Pesquisa na internet
	26%	Trabalho direto c/ alunos

Figura 14: Modalidades do uso do computador na classe docente (*idem*)

Feita uma análise sobre as modalidades de utilização das TIC entre a população estudantil, Viseu, tendo por referência Paiva (2003) assinala que 64% dispõe de computador pessoal, mas apenas 36% tem ligação à internet. O processamento de texto, os jogos e a pesquisa na internet são as atividades que levam as camadas mais jovens a recorrer a estas ferramentas – 46%, 43% e 30%. O *mail* é ainda pouco utilizado -39% sendo comumente utilizado pelos alunos para comunicar com os amigos e nula a sua utilização para comunicar com os professores.

Os alunos reconhecem a utilidade do computador para efeitos de aprendizagem. São cerca de 92% os que o designam como muito útil na sala de aula e 88% aqueles que

assinalam a sua escassa utilização neste espaço. A falta de PCs, a necessidade do professor ter de dar a matéria, a falta de material pedagógico e a falta de competências dos professores face às novas tecnologias são algumas das razões apontadas justificar esta situação (*idem*: 51-52).

Os dados até aqui apresentados evidenciam uma progressiva utilização das TIC na sociedade portuguesa. Não estão contudo atingidos os níveis expectáveis. Esperam-se, por isso, muitas outras mudanças no sentido de: a) se colmatarem desigualdades de acesso às novas tecnologias, pois “observam-se [ainda] elevadas assimetrias inter e intra-regiões, resultantes de diferentes níveis de pro-atividade e motivação dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, sendo que, enquanto 28% das escolas já cumprem o objetivo traçado para 2010⁵⁵, 20% apresentam rácios de alunos por computador superiores a 10” (GEPE, 2008: 19); b) se reconhecerem as TIC como uma ferramenta efetivamente válida e facilitadora da aprendizagem; c) se tirar partido de todo o seu potencial; d) se criarem ambientes de aprendizagem motivadores e relevantes para os aprendentes, onde haja lugar para a construção de conhecimento.

Através das TIC e pelo recurso a elas podemos preparar indivíduos para a sociedade atual, “uma sociedade altamente tecnológica, onde tudo acontece a um ritmo alucinante, onde distâncias e fronteiras foram destruídas, onde todo o indivíduo tem a sua disposição uma quantidade infinita de informação, onde o elevadíssimo ritmo de mudança implica uma atualização constante dos conhecimentos de cada um, de forma a adaptar-se à frequente redefinição das funções a desempenhar (Morais e Paiva, 2007: 328).

Falando sobre os alunos no contexto atual salienta-se, no Estudo Diagnóstico do Gabinete de Estudo e Planeamento da Educação, a necessidade de lhes proporcionar condições para uma preparação à altura dos tempos que correm: “No que aos alunos diz respeito, é importante acelerar a formação em tecnologia, antecipando no tempo o contacto dos alunos com as ferramentas básicas TIC e assegurando que a utilização das TIC não está confinada a disciplinas específicas, mas que faz parte do dia-a-dia da escola e do método de aprendizagem de todas as disciplinas” (GEPE, 2007/08: 12).

⁵⁵ Referência ao Programa de Educação e Formação 2010.

PARTE 2: ESTUDO CIRCUNSTANCIADO

1. Contexto da investigação

O ponto de partida deste estudo foi, como já previamente mencionado, a constatação de uma limitada competência comunicativa dos aprendentes em relação à língua estrangeira/inglês, não obstante a existência e propagação de recursos supostamente potenciadores do desenvolvimento dessas capacidades. Referimo-nos às novas tecnologias de informação e comunicação, designadamente o computador, a internet, o quadro interativo, etc.

Tendo em conta o número de anos que temos lecionado, de 1989/90 a 2012/13, o melhoramento das condições de ensino-aprendizagem a que temos assistido e a crescente adesão e acessibilidade dos alunos aos produtos tecnológicos, a emergência de poderosos auxiliares para o contacto com falantes do mundo inteiro, para o acesso a múltiplas fontes de informação e conhecimento e para o desenvolvimento de inúmeras competências, sentimos uma certa dificuldade em perceber o problema generalizado que importuna os professores de LE, hoje em dia – a dificuldade dos alunos em entenderem o que ouvem e exporem/expressarem ideias por via das LEs que estudam há já alguns anos.

A disparidade de acesso às TIC é inegável e constitui provavelmente um sério entrave. Todavia, a realidade mostra um número cada vez maior de escolas dotadas de equipamento informático, o que, para além de possibilitar a correção desses desequilíbrios, generaliza e amplia as oportunidades de alcance das mesmas, aumentando também as possibilidades de desenvolvimento das capacidades intrínsecas à comunicação.

Os elementos do universo da nossa investigação, três turmas de 9º ano, que acompanhamos desde o 7º ano, nasceram no final da década de noventa. Integram, por isso, uma geração de alunos da escola a dar os primeiros passos na modernização e, como tal, à sua formação não são alheios o computador, a internet, o telemóvel, etc. No entanto, são ainda diminutas as suas capacidades no domínio da oralidade, nomeadamente quando comparadas com as dos alunos das gerações anteriores.

Este conjunto de alunos, sob nossa orientação a partir de 2010/11, concluiu o 2º ciclo na EB2/3 de Paredes e manteve-se mais ou menos homogéneo até ao final do 3º

ciclo. Nos primeiros tempos na escola secundária estes alunos demonstraram grandes lacunas ao nível da compreensão de enunciados orais e a sua resistência ao facto das aulas de LE I serem lecionadas em inglês foi um enorme cavalo de batalha. Alegavam não estarem familiarizados e não perceberem nada do que o professor dizia. As atividades de *listening* geravam grande ansiedade e indisciplina com uma boa parte dos discentes a reclamar falta de entendimento porque, diziam, “eles falam muito rápido”.

As dificuldades demonstradas, mais evidentes em duas das turmas, obrigaram à adoção de estratégias no sentido de captar a atenção dos discentes para a importância de ouvir e falar a língua como forma de a aprenderem, tal como sucede com a língua mãe, e evitar a perda de interesse pela disciplina, devido aos obstáculos originados pela falta de compreensão e problemas de expressão.

A entrada dos alunos envolvidos nesta investigação na ESP, teve lugar logo após a grande remodelação da instituição, que proporcionou a toda a comunidade educativa um enorme conforto e boas condições de trabalho, permitindo a todos usufruir das inovações conseguidas ao nível do espaço e dos novos equipamentos informáticos agora à disposição nas salas de aula, na biblioteca, na sala multimédia, nos anfiteatros e outros setores do estabelecimento.

A disponibilidade destas ferramentas deu também aos professores deste estabelecimento oportunidades de facultarem aos alunos novos ambientes de aprendizagem, aumentar os seus níveis de motivação para os assuntos escolares e desenvolver competências fundamentais para a sua vida numa sociedade recheada de tecnologias, e que, progressivamente, exige aqueles que a integram boas capacidades de resposta às alterações sistemáticas que ocorrem diariamente.

Procuramos, durante estes três anos, motivar e envolver os alunos na aprendizagem da língua inglesa, diversificando estratégias, atividades e materiais com recurso às TIC, procurando assim estimular o seu desejo de aprender e desenvolver neles competências essenciais de comunicação.

No processo foram regularmente utilizadas, para além das tecnologias mais comuns/familiares, o computador, o vídeo/projetor e a internet, para diferentes propósitos: apresentação de conteúdos, realização de trabalho de pesquisa, apresentação oral, resolução de trabalhos de casa e consolidação e/ou aperfeiçoamento de conhecimentos ou competências. O implementação de correspondência em inglês através do *email* da turma serviu para veicular informação relevante e prestar esclarecimentos aos alunos interessados, e para desenvolver a capacidade de

compreensão e produção dos alunos funcionando também como estímulo ao fomento de competências transversais. Não se registaram, contudo, progressos expressivos nas capacidades orais dos alunos, contrariando um pouco as nossas expetativas.

No intuito de entendermos como se chegou a esta situação e encontrar razões passíveis de a explicar, enveredamos por este estudo que se propõe também avaliar o impacto das novas tecnologias na oralidade das línguas estrangeiras, mais em pormenor na inglesa.

Ambicionamos saber por que razão os alunos, que convivem e utilizam sistemática e quotidianamente tecnologias de enorme potencial no domínio da aprendizagem de línguas, apresentam, na sua grande maioria, habilidades insuficientes no âmbito da oralidade.

Traçado esse objetivo, procuramos conhecer quais as ferramentas tecnológicas mais presentes na vida diária dos alunos, os fins da sua utilização e saber o modo como as têm utilizado para efeitos de aprendizagem do inglês. Averiguamos também o papel dos professores na promoção da aprendizagem a partir das TIC, indagando como têm usado e fomentado o uso destes novos instrumentos de ensino-aprendizagem e saber como avaliam a sua utilidade no desenvolvimento da oralidade da língua que ensinam.

A recolha de dados foi realizada com base na observação informal do desempenho dos alunos nas atividades propostas em sala de aula e em dois questionários aplicados na Escola Secundária de Paredes, no final do ano letivo de 2012/2013 - um questionário composto por vinte perguntas, dirigido às três turmas alvo da investigação (9º D, 9ºG e 9ºI), e outro de catorze questões, proposto aos professores de língua estrangeira do departamento de línguas da mesma escola, cujos resultados apresentamos na segunda parte (ponto 5) deste trabalho. Deste jeito, pretendemos reunir informações concretas e explícitas que possam explicar os factos apontados e apresentar conclusões sobre os mesmos.

2. A escola e as turmas alvo

2.1. A Escola Secundária de Paredes

A Escola Secundária de Paredes, a celebrar este ano letivo(2012/2013) o seu 40º aniversário, foi criada em 8 de julho de 1972, como Secção do Liceu Garcia de Orta, do Porto – para o 3º e 4º anos, e funcionava no Palácio dos Viscondes, atualmente conhecido como Palacete da Granja/Casa da Cultura, um edifício da Santa Casa da Misericórdia de Paredes, cedido à Câmara Municipal de Paredes para o efeito.

Em 1975, em resultado da publicação do Decreto-Lei n.º 260-B/75, de 26 de maio, são criadas escolas secundárias em vários distritos do país, resultando algumas delas da transformação de estabelecimentos ou secções dos ensinos liceal e técnico já existentes, como foi o caso da nossa escola.

Oito anos mais tarde, depois da constituição da Secção Liceal do Garcia da Orta, do Porto, a Escola Secundária de Paredes muda-se para o parque escolar, na Rua António Araújo, onde ainda hoje funciona, tendo sido objeto de grandes obras de remodelação entre 2008 e 2010, que incluíram alterações arquitetónicas e seu apetrechamento com mobiliário, materiais didáticos, equipamento informático e afins, melhorando expressivamente as condições de trabalho de toda a comunidade educativa.

2.1.1. O meio envolvente

A escola está inserida no concelho de Paredes que, conjuntamente com os concelhos de Penafiel, Paços de Ferreira, Lousada, Felgueiras e Castelo de Paiva, integram a região do Vale do Sousa onde, e de acordo com as estatísticas mais recentes, tem havido, em termos populacionais, uma dinâmica demográfica bastante forte, que contraria a realidade confirmada nas outras regiões do país,

A indústria transformadora marca claramente a estrutura de emprego na região, absorvendo cerca de 73% do emprego total, e está repartida pela indústria do calçado, do vestuário e a da madeira e mobiliário.

O concelho e a cidade de Paredes, comumente associados à marca Rota dos Móveis, é responsável por cerca de 65% da produção do mobiliário nacional de reconhecida qualidade de *design* e conceção de móveis.

Para além da marca Rota dos Móveis, o concelho é também conhecido por alguns produtos turísticos e culturais entre os quais se destacam as marcas Rota do Românico do Vale do Sousa, que agrega 21 elementos patrimoniais de valor histórico e arquitetónico, e a Rota dos Vinhos Verdes, que visa dar visibilidade ao vinho produzido nesta sub-região.

Apesar dos poucos quilómetros que nos separam da cidade do Porto e da crescente exposição da população à influência urbana, é ainda manifesta uma marcante identidade rural.

2.1.2. Docentes e discentes

Esta escola, ainda não incluída em nenhum agrupamento, é a única do concelho com oferta ao nível do ensino secundário na cidade, assumindo por isso enorme uma centralidade, motivo de forte procura, sobretudo pelos alunos do ensino secundário, provenientes das diversas freguesias do concelho e de outros concelhos limítrofes.

As turmas de alunos do 3º ciclo que frequentam a escola procedem quase todos da EB 2/3 de Paredes e, à exceção de casos muito pontuais, mantêm-se homogéneas até ao 9º ano de escolaridade.

No ensino secundário, em contrapartida, a generalidade dos alunos de procedência dispersa junta-se aos residentes que transitam de ciclo dentro da própria escola.

Em termos globais, o número de alunos que frequenta a escola tem-se mantido relativamente estável, oscilando entre os 1,300 e 1,500 alunos. Nos dois últimos anos tem-se registado um crescimento, e atualmente (2014-15) encontram matriculados 1823 alunos.

O corpo docente da Escola Secundária de Paredes define-se por uma grande estabilidade, uma vez que os professores do quadro de escola representam uma considerável maioria, estando a seu cargo uma parte marcante do serviço letivo disponível.

Um outro traço relevante do grupo de professores prende-se com o facto de cerca de 50% deles residirem no mesmo concelho onde a escola está localizada, o que explica o grau de identificação, de compromisso e de interação dos professores e da escola com o meio envolvente. O conhecimento que os docentes têm da escola, resultante do facto de muitos deles já a terem frequentado como alunos, e o seu vigoroso sentido de responsabilidade para com a comunidade local, dão lugar a uma dinâmica de envolvimento que naturalmente reforça a qualidade do retorno que os alunos e as suas famílias esperam da instituição.

2.1.3. Potencialidades e dilemas da ESP

A qualidade do serviço que a escola presta à comunidade resulta de um conjunto de fatores que passam pela qualidade dos seus recursos humanos e materiais e das suas infraestruturas. As características do meio, dos alunos e das suas famílias têm forte influência nas respostas que se dão. A escola tem de saber lidar e conciliar todas estas condicionantes e criar defesas que possibilitem ultrapassar os problemas que vão aparecendo com os novos desafios. A Escola Secundária de Paredes tem cumprido bem este seu papel, apostando em políticas equilibradas de gestão e modernização e concebendo ambientes de aprendizagem favoráveis à preparação de cidadãos conscientes e autónomos, dotados de competências essenciais para poderem responder às demandas do mundo atual.

De entre os atributos que configuram os pontos fortes desta escola, pode dizer-se que a disponibilidade e a estabilidade do corpo docente, aliadas à sua boa identificação com o meio, atingem enorme destaque.

O baixo índice de abandono escolar conseguido nos últimos anos, o crescente compromisso do pessoal não docente com a formação contínua e a aquisição de novas competências, a progressiva aposta na diversificação da oferta formativa, o investimento na criação ou remodelação de infraestruturas de apoio à ação educativa e a predisposição da escola para assumir, pela qualidade do seu projeto, um papel central no contexto da cidade e do concelho de Paredes são marcas igualmente relevantes.

O desafio da redução das taxas de retenção, imposto a todas as escolas do país, tem sido uma batalha pautada já de algumas conquistas, uma vez que alguns resultados alcançados nos têm colocado acima da média nacional.

Não sendo ainda estimável a diminuição da taxa de insucesso escolar, a quantidade de alunos que têm transitado, registada nos últimos anos, dá conta do êxito alcançado pela escola ao garantir um percurso escolar sem interrupções a um razoável número de alunos. Verificando que os discentes que não transitam integram um grupo tendencialmente propenso para um panorama de insucesso, a escola tem ponderado o peso dessa pequena ocorrência na apresentação de resultados mais consistentes das taxas de transição. O baixo nível médio de escolaridade dos encarregados de educação pode ser um fator expressivo, que a escola não tem descurado.

As questões em torno do sucesso e do insucesso escolar são cada vez mais marcantes na vida das escolas e a Escola Secundária de Paredes está a par dos factos. Ciente de que a prestação de serviço público de qualidade passa por garantir sucesso escolar aos seus alunos, a ESP não reduz o sucesso à simples e sucessiva transição do aluno de um ano para o outro, mas considera-o algo mais do que isso. Concebe-o como a conjugação de uma panóplia de fatores que vão para além da mera vida escolar e sobre os quais continua a refletir para assegurar a preparação efetiva dos jovens que a frequentam.

Assim, e no quadro do seu projeto global de intervenção, um dos grandes desafios do seu projeto educativo passa exatamente por clarificar esse conceito de sucesso e por tecer um conjunto sólido de definições sobre competências e mais-valias pessoais que extravase a mera verificação da transição de ano.

2.1.4. Prioridades e objetivos do PE da ESP

Como parte integrante da macroestrutura que é o sistema educativo, esta escola rege-se pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* e que assentam em pilares fortes como o direito à educação e a democratização do ensino. Para responder a estas demandas, a escola tem procurado lançar mão de projetos de construção multifacetados que proporcionem um nível de resposta consentâneo com a evolução social e as grandes prioridades nacionais sem descurar as necessidades específicas da comunidade local. Trabalhando desta forma, a escola procura cumprir com as suas responsabilidades na plena formação de cidadãos livres, conscientes, equilibrados, possuidores de valores cívicos, realizados pessoalmente e capazes de responder aos desafios sociais do mercado de trabalho e das novas tecnologias.

Neste sentido, tendo em conta as características do contexto em que está enquadrada, a defesa do conceito de escola inclusiva, a necessidade de reforço da importância da qualificação escolar, a consolidação das condições de acesso a novas oportunidades de qualificação e os novos desafios da sociedade tecnológica, a escola estabeleceu no seu Projeto Educativo as suas prioridades de ação, que não apresentamos na íntegra, elencando, pela sua pertinência, apenas as que mais diretamente se relacionam com a extensão deste estudo. Citando os objetivos plasmados no documento supracitado, a ESP tem na sua lista de preocupações:

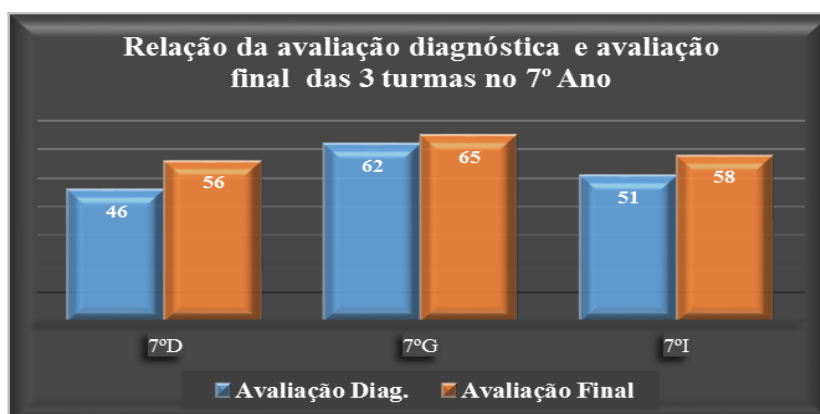
- afirmar a escola como espaço de inclusão social onde todos possam ter oportunidades iguais de acesso à formação;
- promover o sucesso escolar dos alunos no quadro do currículo nacional, dentro de parâmetros de qualidade que permitam a sua plena integração na sociedade;
- promover e enfatizar as temáticas da cidadania, da formação cívica e da educação para a saúde;
- reforçar junto da comunidade educativa a importância da qualificação escolar;
- proporcionar condições para o desenvolvimento de programas e projetos de relevância educativa;
- consolidar o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em ambiente escolar.

Os objetivos elencados no *Projeto Educativo da Escola Secundária de Paredes* patenteiam uma instituição imbuída de um conceito moderno de educação, porquanto as suas linhas prioritárias de ação perspetivam as exigências da sociedade tecnológica do século XXI. A aposta que tem sido feita no apetrechamento de salas de aula com computador e acesso à internet, quadros interativos, etc. revela determinação e vontade em proporcionar a toda a comunidade educativa oportunidades de formação e preparação para lidar com necessidades e as mudanças constantes do mundo contemporâneo.

2.2. Perfil das Turmas.

O grupo de alunos envolvidos nesta investigação é composto por 87 alunos, agrupados em 3 turmas - D, G e I, e foram acompanhados por nós desde a sua entrada na ESP em 2010/2011, ano da sua matrícula sétimo ano, até 2012/2013, altura em que concluíram o 9º ano de escolaridade. Frequentaram a EB2/3 de Paredes no segundo ciclo e à chegada a esta escola apresentavam perfis de aproveitamento distintos, embora duas das turmas, a D e a I, tivessem estado a cargo do mesmo professor/a de inglês.

Os PIAs dos alunos, a posterior avaliação diagnóstica, que se apresenta no quadro 5, abaixo, e a observação informal na sala de aula revelaram aproveitamento médio-baixo, nas turmas D e I. A turma G sobressaía um pouco deste registo evidenciando, na globalidade, melhores conhecimentos da língua e competências orais e escritas, registando também um número expressivo de alunos com classificações de “4” e “5”.



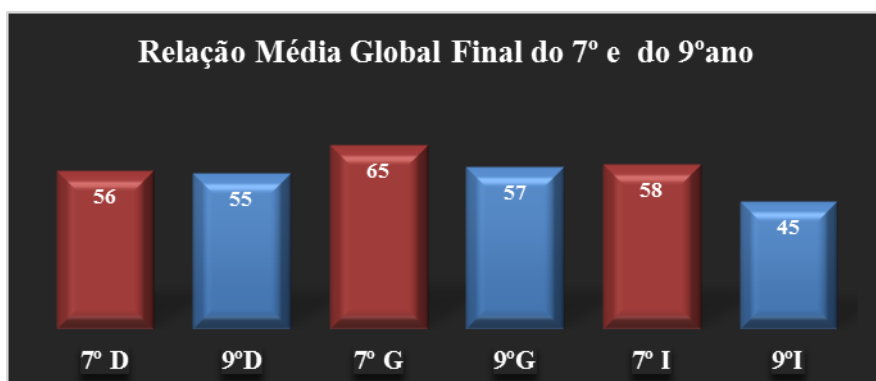
Quadro 5: Evolução do aproveitamento das 3 turmas no 7º ano.

Lendo o quadro 5, acima, podemos também observar a média final das 3 turmas no termo do 7º ano, onde se verifica algum progresso do aproveitamento das turmas face à sua entrada na ESP, sendo o 7ºD a turma que registou melhor evolução.

Na página a seguir, o quadro 6 expõe o aproveitamento global das turmas no final do 7º ano e do 9º ano, o que nos permite uma análise comparativa dos resultados dos alunos no primeiro e último ano do ciclo.

Atentando nos números, percebemos de imediato uma ligeira descida da média global do aproveitamento dos alunos das turmas D e G, e uma baixa mais acentuada no caso da turma I, todas elas inexplicáveis, do nosso ponto de vista, uma vez que as condições de ensino aprendizagem melhoraram significativamente muito por conta da

remodelação recente da instituição, e os alunos usufruíram de novas estratégias, atividades e recursos de ensino-aprendizagem.



Quadro 6: Evolução do aproveitamento das 3 turmas do 7º para o 9º ano.

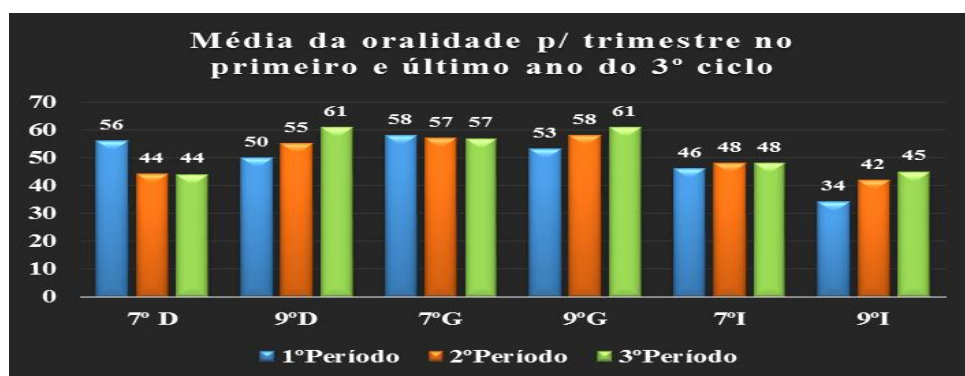
Numa análise mais detalhada dos dados observamos que enquanto a turma D apresenta um pequeno desfasamento nos resultados obtidos nos dois anos, há desvios mais assinaláveis nas turmas G e I, nomeadamente na última cuja média é negativa. Este aproveitamento advém de um défice de conhecimentos no âmbito dos conteúdos mais básicos, particularmente entre os alunos mais fracos, e que sempre dificultou a aquisição de novas estruturas e matérias cada vez mais complexas, do nível de exigência progressivamente mais rigoroso, e da entrada nas turmas, no último ano de ciclo, de um número considerável de novos elementos com nível negativo à disciplina e a demonstrar, por isso, graves problemas linguísticos.

O nível de aproveitamento registado na turma I no 9º ano a inglês deveu-se também à postura de uma boa parte dos alunos. Apesar das melhores condições de ensino-aprendizagem, dos novos recursos disponíveis na escola estes manifestaram sempre um grande desinteresse pelas atividades escolares e faltavam com alguma frequência às suas responsabilidades, não realizando trabalhos de casa, trabalhos de projeto, esquivando-se a aulas de apoio e trabalhos extra aulas não só a inglês mas também à generalidade das disciplinas, pelo que terminaram com resultados idênticos aos registados na LE. Na base desta *performance* podemos considerar ainda o *background* familiar da maioria dos alunos. Oriundos de famílias de índole marcadamente rural e humilde, um número considerável de encarregados de educação destes alunos, ao contrário do que sucedia nas restantes, apresentavam habilitações ao

nível do 1º e 2º ciclo e revelaram dificuldades evidentes em fazer um acompanhamento regular das atividades escolares dos seus educandos.

Considerado o aproveitamento global das turmas ao longo do 3º ciclo, no nosso entender importante para podermos contextualizar o seu domínio das competências comunicativas, abordamos agora as suas capacidades orais da LE/inglês. Antes, porém, importa esclarecer os parâmetros envolvidos na definição desse aproveitamento. A média da oralidade (MO) do 7º ano resulta exclusivamente dos resultados dos testes de compreensão ou *listening* e da avaliação do desempenho dos alunos nas aulas feita com base na observação informal. Nos dados da oralidade do 9º ano estão contemplados, para além destes itens, os resultados de debates feitos no início de cada período, e os das apresentações orais, de 10 a 15 minutos, realizadas pelos alunos, em grupos de três ou quatro elementos, ao longo do ano letivo, e após trabalho de pesquisa no âmbito dos temas a estudar em cada trimestre.

Da leitura dos dados no quadro 7, ver *infra*, observamos uma evolução significativa da turma D, quando comparamos os níveis de aproveitamento da oralidade de entrada e de saída do 3º ciclo. A turma G, por seu turno evidencia também progressos mas menos expressivos. Em contrapartida, os discentes da turma I revelaram melhoramentos neste âmbito durante o 9º ano, mas há uma regressão relativamente à avaliação final de 7º. As razões já as descrevemos. Convém no entanto salientar que a falha na apresentação dos trabalhos orais solicitados ao longo todo o 9º ano contribuiu significativamente para a avaliação registada.



Quadro 7: Média da oralidade p/ trimestre no primeiro e último ano do 3º ciclo

Como explicar a situação quando à sua entrada na escola estes alunos dispunham de um estabelecimento de ensino novo, equipado de modernas tecnologias que

propiciavam boas oportunidades de trabalho da LE e de desenvolvimento das suas destrezas de comunicação?

Imputar ao professor responsabilidades pelo sucedido parece-nos pouco razoável, pois, se no princípio, e devido ao medo fundamentado pela ausência de competências no âmbito das TIC, uma boa parte dos docentes limitou significativamente o uso de ferramentas tecnológicas, condicionando assim a aprendizagem dos alunos nessa área, com o tempo estes constrangimentos foram-se esvanecendo e a sua utilização na escola tem vindo a crescer e a tornar-se prática corrente nas aulas de inglês, como admitem a grande maioria dos professores de LE (71%) que participaram no nosso estudo. Para além do sistema áudio, presença muito comum nas aulas de línguas, 43% dos docentes passaram a utilizar regularmente o computador e o vídeo/projetor, e 57% afirma recorrer às vezes à internet⁵⁶ para realização de atividades nas suas aulas, proporcionando assim aos alunos novas formas de aprendizagem.

Estes professores assinalam o entusiasmo dos discentes nas aulas com estes novos recursos. Referem que o fator novidade, o poder da imagem, da interatividade, da dimensão lúdica geraram grande participação, maior concentração, interesse e motivação pelas atividades propostas, e até o comportamento registou uma franca melhoria. No nível do aproveitamento dos alunos, porém, não se vislumbraram alterações notáveis, nomeadamente no que se refere às competências da comunicação.

No seio do grupo disciplinar e nas conversas durante os intervalos das aulas é comum ouvir-se que a utilização destas novas tecnologias provoca alguma dispersão nos alunos pois perdem-se com conversas paralelas, com pormenores irrelevantes e observações despropositadas sobre o que é projetado, focando o seu interesse sobretudo no caráter lúdico das atividades propostas. Os aprendentes demonstravam ainda menos preocupação no que toca ao registo de apontamentos nos cadernos diários e passaram a solicitar frequentemente o envio de exercícios, esquemas ou resumos por *email*, desligando-se dos assuntos da aula e desviando muitas vezes a sua atenção para questões fora do âmbito escolar.

Conhecendo as limitações do nosso estudo devidas à amostra singela e peculiar que serviu de base à nossa investigação e à falha na ponderação de aspetos ou fatores suscetíveis do condicionamento dos resultados não vamos, nem queremos generalizar a

⁵⁶ A utilização da internet nas aulas está de certa forma limitada devido a falhas de conexão. Há edifícios onde a ligação é mesmo inviável.

atitude descrita e assumi-la como um facto comprovado no âmbito da aplicação e utilidade das novas tecnologias no desenvolvimento da oralidade da LE. Acreditamos antes nalguma falta de maturidade dos nossos alunos relativamente às potencialidades oferecidas pelos novos recursos tecnológicos agora ao seu alcance e até no subaproveitamento das mesmas para efeitos de aprendizagem.

Apesar do desfecho registado, estamos convictos que a inclusão das novas tecnologias na educação reveste-se de capital importância e estamos cientes que devemos continuar a facultar aos alunos oportunidades através das quais poderão vir a descobrir o real valor das novas ferramentas na sua formação, e alcançar a literacia digital que lhes permitirá agir com êxito num mundo onde estas máquinas digitais são presença irrevogável.

Recusar a integração das TIC na educação de jovens cidadãos significa impedir a aquisição de competências e saberes sem os quais não poderão responder eficazmente às exigências da sociedade atual. É portanto impreterível insistir na implementação e utilização das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino como forma de conceder aos alunos a possibilidade de, trabalhando com elas, conhecerem todo o seu potencial, aprenderem a usá-las, e virem a utiliza-las em proveito próprio.

3. O corpus adotado para ensino-aprendizagem da língua inglesa

Spotlight 9, da autoria de Virgínia Barros, Paula Correia e Luiza Barros, 2010, Porto Editora, é o manual adotado na ESP para o 9º ano de escolaridade. Através dele os alunos abordaram assuntos como a importância do inglês e os países falantes da língua inglesa; o cinema e a música, hábitos para uma vida saudável, o mundo do trabalho, as novas tecnologias e as dependências, tal como proposto no programa da disciplina para o ano de escolaridade em causa. Os seis blocos que constam do livro integram três subunidades temáticas ao longo das quais são propostas atividades que assentam no pleno desenvolvimento das competências de *listening, reading, communication (speaking and writing) and grammar*.

A organização de tópicos e dos itens gramaticais parece-nos bem conseguida e, por isso, foram seguidas as orientações propostas para a leção dos conteúdos.

O tratamento e abordagem da componente sociocultural foram na sua grande parte desenvolvidos pelos alunos, através da realização de trabalhos de pesquisa e respetiva apresentação oral. No arranque de cada trimestre, os alunos organizavam-se em grupos de três elementos, escolhiam o seu tema de trabalho de investigação, definindo-se a seguir a data da divulgação ao coletivo. Assim, e à medida que se iam lecionando os temas, os grupos de trabalho davam a conhecer o produto das suas investigações, exprimindo os seus pontos de vista ou testemunhos sobre a matéria.

Com esta estratégia pretendeu-se promover e prolongar o contato com a língua inglesa para além das aulas, recorrendo às novas tecnologias de comunicação e informação; fomentar a autonomia e espírito crítico dos alunos, assim como o seu envolvimento e responsabilização nas atividades a seu cargo.

Os trabalhos apresentados pelos alunos indicaram um domínio razoável das TIC e concederam aos alunos boas possibilidades de não só ganharem mais maturidade linguística, mas também alargarem as suas competências transversais. Paralelamente, alguns alunos cresceram em termos de expressão oral, objetivo primário desta iniciativa. Ultrapassadas as enormes complicações iniciais da grande maioria dos alunos, dominados pelo receio de falar em público, assistiu-se a um crescendo qualitativo das intervenções dos grupos, também sentido ao nível de conteúdos e materiais.

A luta contra a constrangimento dos discentes em falar inglês frente a um público mais vasto foi este ano letivo o nosso cavalo de batalha, considerando a proximidade do ensino secundário e o peso da oralidade da LE na avaliação final da disciplina. Houve, portanto, uma grande insistência em atividades e estratégias tendentes ao desenvolvimento das competências da oralidade aproveitando as sugestões/propostas veiculadas no manual escolhido.

No início de cada trimestre os alunos participavam também num debate alargado, sobre assuntos estudados até então. Como a conclusão das unidades coincidia com o termo do período, aos alunos era sugerida a sua preparação durante as férias, estabelecido que estava a sua realização na segunda aula do período seguinte. Para o efeito, os alunos deviam, como era aventado, procurar recolher mais informação sobre o assunto pesquisando na internet, lendo textos, artigos, documentários, etc., ou visualizando vídeos em inglês.

Na aula anterior ao debate, as turmas, divididas em quatro grandes grupos, apresentavam ao grupo as recolhas efetuadas, analisavam os dados previamente

selecionados e, preparavam as suas intervenções, ensaiando e simulando o debate no seio do grupo. Repartido em duas sessões, o debate tinha lugar na aula subsequente.

Foram objeto de discussão assuntos como: “What is better – to watch films on DVD or at the cinema?” (Spotlight 9, 2010: 42); “Is downloading music for free wrong?” (*idem*: 43) e “The pros and cons of teenage work?” (*idem*: 81). O primeiro decorreu no final da primeira quinzena de dezembro 2013, após a abordagem da questão a partir de uma atividade de *listening*. Sem qualquer preparação prévia a atividade, funcionou como modelo para atividades futuras do género. Os dois últimos debates aconteceram nas primeiras semanas do segundo e terceiro períodos, seguindo sempre orientações plasmadas no livro ou no caderno de atividades do aluno.

O debate *roleplay* sobre “music downloading” contou com uma boa adesão dos alunos, que prepararam com afinco os seus papéis, incutindo por isso alguma dinâmica e animação na discussão, que levou à repetição da atividade por solicitação dos discentes e à consumação plena dos objetivos pré-definidos.

No âmbito do bloco 4 – “Down to Work”, foi trabalhado nas últimas aulas do segundo trimestre o tema “Teen work”. Para além da leitura e audição dos textos propostos, os alunos tiveram ocasião de visualizar vídeos através dos quais conheceram a opinião de adultos e adolescentes sobre as vantagens e inconvenientes do trabalho em *part-time* entre os jovens estudantes - Randal⁵⁷. Foi então lançada a proposta do debate com as habituais indicações com vista à sua preparação. Desta vez foram sugeridos aos alunos alguns *sites* onde poderiam ler, ouvir e recolher dados sobre o tema em questão. Foi, contudo, brando o envolvimento dos alunos na atividade. Apenas uma minoria dedicou tempo à sua preparação; o que condicionou consideravelmente o produto final.

Servindo-nos sempre dos textos fornecidos no manual, e na perspetiva de estimular a participação dos alunos e promover condições para o fomento das suas competências comunicativas, propusemos aos alunos uma atividade com desfecho bastante interessante. O texto introdutório do bloco – “Techie Mania” (*idem*: 86-87) divulga o modo como os habitantes de Leicester aderiram a novos produtos tecnológicos, em determinado momento, apresentando dados estatísticos comprovativos do comportamento populacional. Da leitura, análise e interpretação do texto, os alunos ficaram a conhecer a adesão dos habitantes de Leicester, U.K. relativamente às ofertas tecnológicas do mercado e adquiriram linguagem técnica no âmbito da divulgação de

⁵⁷ www.esl-lab.com/sitter/parttimejobs-video.htm

dados estatísticos. Na aula seguinte, projetamos graficamente os indicadores estatísticos⁵⁸ do texto lido e solicitamos aos alunos a sua leitura, reativando assim os conhecimentos linguísticos adquiridos na aula precedente e preparando também uma atividade de escrita que se lhe seguiria. Foi com imenso entusiasmo que os alunos acolheram a atividade, como podemos assinalar pelo número intervenções registadas, inclusive de alguns que raramente arriscam intervir.

O manual supra referido integra também um manual virtual e um CD áudio. Ao primeiro não recorremos, pelo facto de não termos aderido à escola virtual. O CD áudio, por sua vez, revelou-se bastante útil, particularmente porque contém o registo áudio de todos os textos, algo muito relevante já que constitui um poderoso auxiliar para trabalho de leitura, pronúncia, fluência e entoação. O leque de atividades de *listening* disponibilizado ofereceu igualmente aos alunos oportunidade de ouvirem inglês de registos e “accents” variados.

Parece-nos, pois, que o manual escolhido acautela o desenvolvimento da oralidade uma vez que propõe uma grande variedade de estratégias e atividades, que temos vindo a assinalar, permitindo aos alunos a aquisição e/ou aperfeiçoamento das suas capacidades de comunicação.

Durante este ano letivo, os alunos observados no âmbito deste estudo, foram expostos a todo um vasto conjunto de atividades, provenientes do manual e de outras fontes, já indicadas neste trabalho, reveladoras do cuidado e preocupação em proporcionar-lhes bons ambientes de aprendizagem, nomeadamente do desenvolvimento das suas competências de comunicação. Neste processo foram ainda implementadas estratégias suscetíveis de orientar os aprendentes para a autoaprendizagem através das novas tecnologias de informação e comunicação.

O aproveitamento dos alunos no que respeita à oralidade evidencia alguns progressos mas aquém do que desejaríamos. Sentimos contudo alguma satisfação quando assistimos ao alargamento do pequeno grupo de aprendentes que ousava falar inglês nas aulas tendo agora um leque bastante mais ampliado de alunos com atrevimento suficiente para participar oralmente nas aulas de inglês.

Os resultados conseguidos levam-nos a crer que a persistência nesta postura conduzirá com certeza a um incremento do número de alunos participantes e atuantes na

⁵⁸ Lamentavelmente não apresentamos este documento nos anexos por não dispormos dele devido à perda do suporte digital onde estava gravado.

aulas de LE, o que seguramente lhes garantirá melhores competências para comunicar em inglês.

A nós, professores, compete-nos criar condições para que os alunos possam ver e experimentar como se faz e permitir-lhes aprendizagens enriquecedoras, orientando-os para que mais tarde tomem iniciativas para a sua própria aprendizagem. A escolha do manual faz parte dessas condições e reveste-se de grande importância na aprendizagem da LE. A sua escolha não deve, por isso, ser feita sem ponderação, devendo acautelar-se sobretudo o desenvolvimento de competências essenciais de comunicação, especialmente as da oralidade, pela importância que tem no dia-a-dia de cada indivíduo e na sua afirmação enquanto membro de uma sociedade tão global quanto aquele em que nos encontramos.

4. As metas curriculares para o 9º ano

As metas curriculares são documentos “nos quais estão definidos de forma consistente os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares”.⁵⁹

As metas curriculares de inglês para o 2º e 3º ciclo, já homologadas e a entrar em vigor no ano letivo de 2014/15, na sequência das demandas do Conselho da Europa, apresentam, de forma estruturada, os saberes fundamentais da língua inglesa que os aprendentes deverão dominar no final de cada ano de escolaridade.

Elaboradas com base nos programas do 2º e 3º ciclo de 1997; no QECR; no Portfólio Europeu de Língua-Educação Básica 10-15 anos, publicado pelo Conselho da Europa/Ministério da Educação em 2001, e nos documentos de revisão do PEL; no Quadro ALTE, da Associação de Examinadores de Línguas da Europa, o documento tem como finalidade o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, e aponta para uma aprendizagem, que sendo consolidada gradualmente, incide na compreensão, interação, e expressão oral e escrita, sem negligenciar o domínio sociocultural e gramatical.

⁵⁹ Despacho n.º 15971/2012, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 242 — 14 de dezembro de 2012)

4.1. Os domínios de referência no domínio da oralidade

No âmbito da oralidade, o objetivo é preparar o aluno para situações de receção e interação em que deverá ouvir e compreender para interagir, primeiro na sala de aula com o professor como seu interlocutor. Trata-se de processo de compreensão, que se quer faseado e gradual, inicialmente a partir situações de comunicação elementares, entre o professor da língua e o aluno, passando, pouco a pouco, para os meios áudio e audiovisuais. O desenvolvimento da competência de interação impõe ao professor, a criação de condições de interação onde o aluno possa desempenhar um papel cada vez mais interventivo na conversação, tenha a possibilidade de iniciar e gerir os diálogos em língua inglesa. Do ponto de vista da produção oral, espera-se que o aluno adquira e demonstre uma autoconfiança progressiva na abordagem de conteúdos familiares e do interesse do próprio.

A aquisição de uma competência pluricultural facilitadora do desenvolvimento do aluno como ser social de um mundo globalizado, onde a língua inglesa assume relevância colossal para o efeito, como demonstramos no capítulo I, na primeira parte deste relatório, sobrepõe-se a exploração de áreas de interesse dos alunos ao estudo de conteúdos obrigatórios a abordar. A aprendizagem da competência gramatical, inerente ao estudo de qualquer língua, deve processar-se de modo regular, transversalmente e em contexto comunicativo na justa medida em que se vão explorando os domínios de referência escolhidos para cada ano.

4.2. As metas e os seus objetivos no âmbito da comunicação oral

Da análise que fizemos do documento do Ministério da Educação, procuramos conhecer melhor os objetivos e descritores de desempenho estabelecidos para o 3º ciclo sobretudo as indicações mais diretamente ligadas à comunicação oral, e em particular as que se referem aos alunos do 9º ano, alvo de observação para o nosso estudo de caso.

Procurando evitar alguma confusão subjacente aos termos “objetivos” e “descritores de desempenho” o normativo demarca claramente o sentido de cada um destes conceitos. Assim, define “objetivos” como o conjunto de conhecimentos e as capacidades que os aprendentes devem atingir no termo de cada ano, e designa os

procedimentos que os alunos deverão ser capazes de operacionalizar para alcançarem os objetivos instituídos como “descritores de desempenho.”

No que se refere ao final do terceiro ciclo, que compreende três anos de escolaridade sendo o 9º o terminal, os alunos supostamente no nível B1+, conforme se indica no documento supracitado, devem ser capazes de cumprir os requisitos que apresentamos na figura 15:

Objetivos	Desempenhos
1. Compreender os discursos orais produzidos de forma clara.	○ Seguir conversas do dia-a-dia; ○ Seguir orientações detalhadas, mensagens e outras informações (planos de viagem, boletins meteorológicos); ○ Seguir uma apresentação breve e bem estruturada; ○ Seguir o essencial de programas dos média sobre temas atuais ou de interesse cultural, como <i>talk shows</i>; documentários, notícias.
2. Manter um diálogo informal com os amigos.	○ Interagir com espontaneidade em situações simples; ○ Iniciar, manter e terminar conversas simples com diversos interlocutores; ○ Interromper ou mudar de assunto e retomá-lo de forma coerente; ○ Expressar concordância e discordância de forma cordial; ○ Debater temas diversos (música, tempos livres, livros).
3. Interagir para obter bens e serviços.	○ Pedir e dar informações relacionadas com viagens; ○ Pedir e fazer devoluções em lojas; ○ Reclamar bens e serviços em lojas.
4. Expor de forma clara e detalhada informação recolhida em várias fontes.	○ Recontar textos lidos; ○ Resumir enredo de um livro/filme; ○ Reproduzir informação sobre a atualidade; ○ Fazer uma apresentação bem estruturada sobre assuntos estudados; ○ Utilizar o registo adequado ao contexto de uma apresentação.

5. Produzir discursos de cunho pessoal.	○ Descrever reações pessoais; ○ Descrever vivências, episódios e acontecimentos; ○ Falar sobre desejos, ambições e projetos futuros; ○ Dar conselhos e sugestões; ○ Justificar opiniões, decisões e planos.
6. Conhecer personalidades de destaque relacionadas com a língua inglesa.	○ Reconhecer personalidade do mundo artístico, científico e político.
7. Conhecer e debater assuntos da atualidade.	○ Reconhecer a evolução de meios tecnológicos; ○ Identificar transformações no modo de estar e viver; ○ Identificar questões relacionadas com a atualidade.

Figura 15:Objetivos e desempenhos para o 9º ano previstos nas Metas Curriculares-9º ano

A indicação de nível B1+, para o 9º ano, provém duma subdivisão em seis categorias – A1, A2, B1, B2, C1, C2, do QECR, efetuada pela EQUALS, em 2008. Nos termos do apresentado, o aluno neste ano de escolaridade é um utilizador independente de nível limiar. Explicando, as capacidades demonstradas por este aluno não correspondem exatamente ao perfil traçado no nível B1, da escala global dos níveis de referência descritos no quadro 1, do QECR, 2001, 2ªedição, p.49, isto é, um indivíduo capaz de:

- Compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos que lhe são familiares;
- Lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo;
- Produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.

Assume-se, deste modo, que o aluno no final do 3º ciclo deverá revelar competências e desempenhos acima dos discriminados nesta categoria. Sumariamente,

estamos a falar de um utilizador com capacidades muito próximas das que elencadas no nível B2.

Infelizmente, a realidade vigente nas nossas aulas espelha um utilizador, com destrezas bem aquém do nível com que aparece rotulado no normativo. Na maior parte dos casos, deparamos apenas com um pequeníssimo grupo alunos a conseguirem compreender as ideias de textos com alguma complexidade, sobre temas abstratos; a demonstrarem algum à-vontade e alguma espontaneidade com falantes nativos, a serem capazes de se exprimirem, não apenas sobre temas que lhe são familiares, mas que vão mais além, a produzirem textos sobre rubricas da atualidade, etc. Ora, a nossa curta experiência de ensino evidencia uma realidade bem diferente da indicada nas Metas Curriculares. A grande maioria dos alunos, neste ano de escolaridade, revela imensas dificuldades em situações de receção, de interação e expressão oral e escrita, demonstrando conhecimentos e capacidades que os aproximam muito mais do nível A1, pesem embora as políticas em prol do ensino da língua inglesa em tenra idade. Efetivamente, e como já dissemos, só uma pequena minoria de aprendentes corresponde ao nível definido.

Temos mencionado ao longo deste trabalho alguns dos fatores que têm afetado a aquisição da proficiência desejada e não os repetiremos sob pena de nos tornarmos enfadonhos. Seria, no entanto, pertinente e estimulante investigar, aprofundar e perceber esta indesejável verdade e, quem sabe, encontrarmos meios com vista à sua resolução, ou nessa impossibilidade, à diminuição do insucesso atual a que se assiste na aprendizagem da língua inglesa.

Não querendo comprometer-nos já com outro estudo desta natureza, pois julgamos prematuro assumir um tal compromisso sem terminar o que temos ainda em mãos, não rejeitamos a possibilidade de futuramente nos debruçarmos sobre algum destes assuntos.

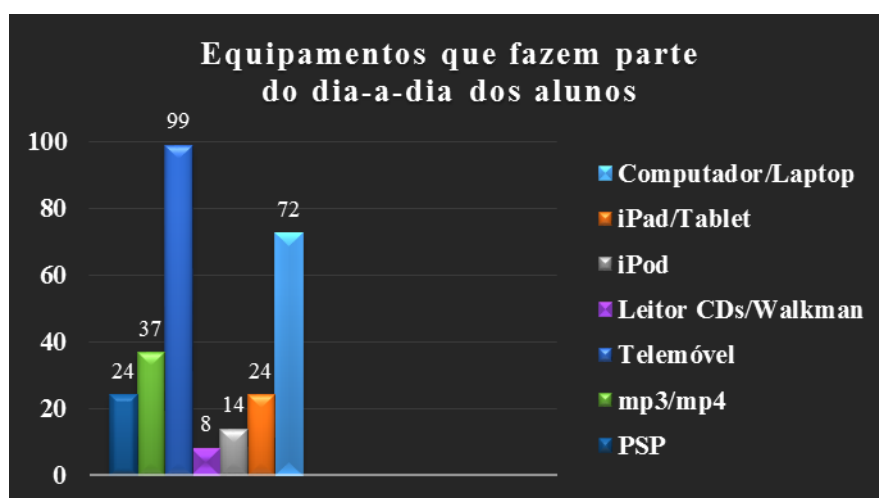
5. Ponderação dos resultados dos inquéritos

5.1. Os alunos ESP e as TIC

Inquirimos oitenta e sete alunos de três turmas do 9º ano – D,G e I, da escola Secundária de Paredes, grupo este constituído por trinta e seis rapazes e cinquenta e uma raparigas, sendo a média de idades de 15,5 anos.

No âmbito da primeira questão do inquérito, perguntamos aos alunos quais os equipamentos de que se faziam acompanhar diariamente. Apresentamos no quadro 8 os números que dão conta da reação dos alunos ao perguntado.

O telemóvel é sem qualquer dúvida uma ferramenta quase tão essencial aos alunos como o ar que respiram, uma vez que 99% dos inquiridos o definiram como o mais indispensável. O computador é o segundo mais necessário com 72,4%, seguido do mp3/mp4 com 37%. A integrar a lista de itens essenciais do quotidiano dos alunos aparecem também o iPad/Tablet e a PSP, cada um com 24,1%.

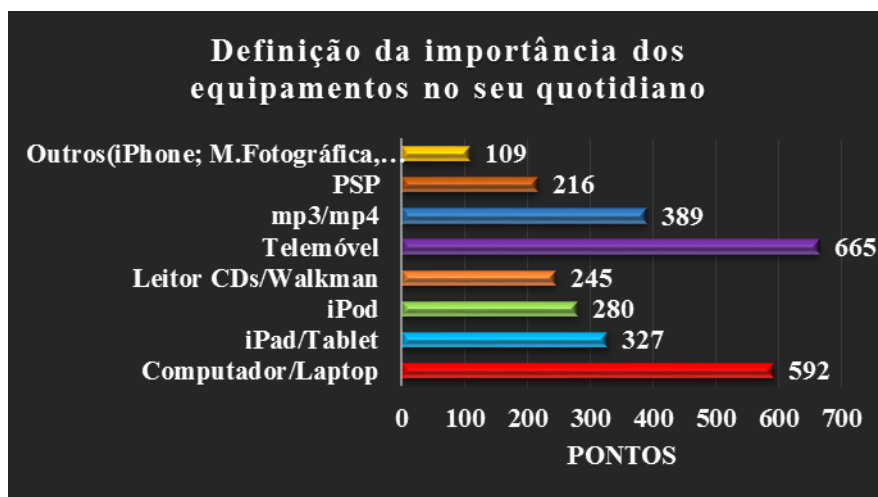


Quadro 8: Equipamentos que integram do dia-a-dia dos alunos

Para sabermos a relevância destas tecnologias no quotidiano dos alunos solicitamos atribuição de pontos⁶⁰ (8=mais importante, 1=menos importante) aos equipamentos informáticos apresentados. No topo da lista, encontra-se o telemóvel (665 pontos) seguido do computador (594 pontos). O mp3/mp4 e o iPad/Tablet constituem o terceiro e quarto mais relevantes registando mais de 300 pontos cada. Com um grau de

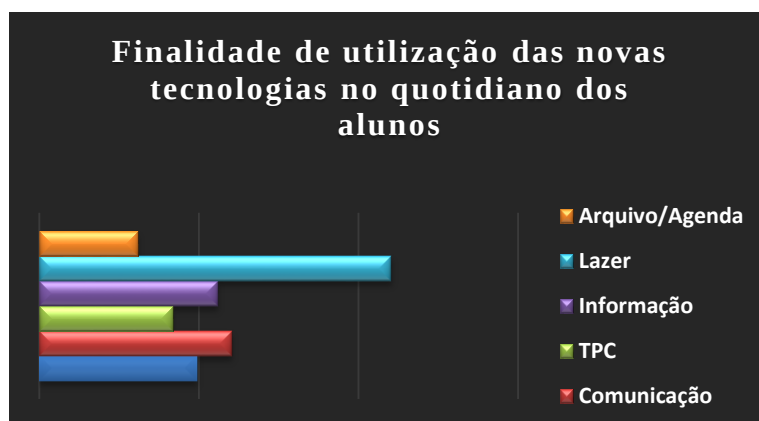
⁶⁰ O número de pontos é igual ao produto da classificação (1 a 8) pelo número de respostas correspondentes.

importância ainda significativo aparece-nos a seguir o leitor de CDs/Walkman e a PSP registando mais de 200 pontos. O quadro 9 mostra, de forma resumida, estas respostas dos alunos.



Quadro 9: Definição da importância atribuída pelos alunos aos equipamentos do seu quotidiano c/ base nos números de 1 (- importante) a 8 (+ importante)

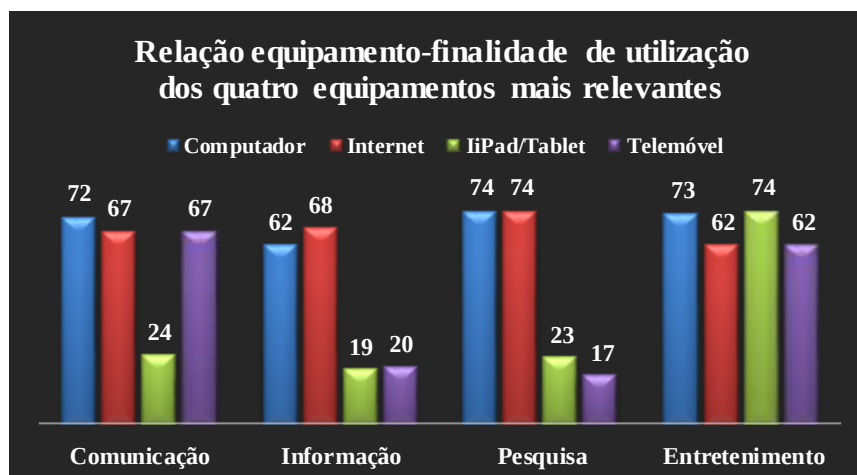
O objetivo da pergunta três foi averiguar a finalidade do uso dos equipamentos referenciados. Observando o quadro 10, percebemos que a razão principal para a sua utilização é o entretenimento/lazer uma vez que representa a escolha da grande maioria dos alunos. A comunicação e a obtenção de informação aparecem em segundo plano, e os trabalhos de pesquisa e escolares são as últimas opções para o uso de tais recursos.



Quadro 10: Finalidades do uso das TIC no dia-a-dia dos alunos.

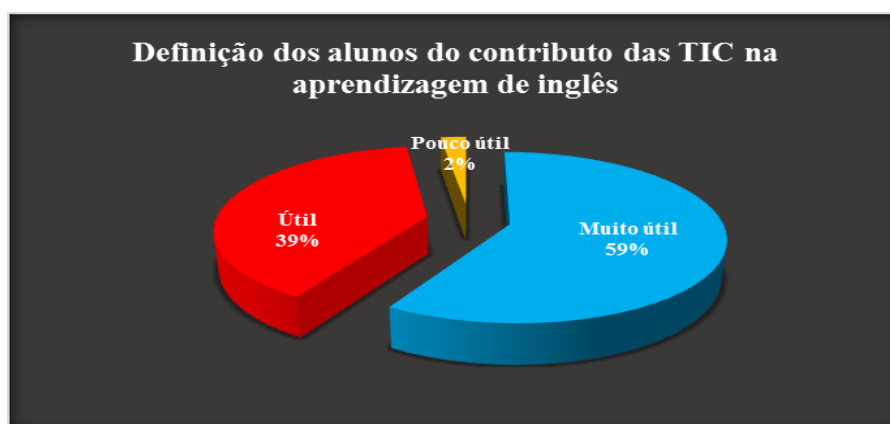
Com a mesma pergunta conseguimos também ver os equipamentos preferidos dos inquiridos em função das finalidades pretendidas. O quadro 11, que se pode ler abaixo,

espelha de forma sumária, as principais opções dos participantes no inquérito. Atentando na sua leitura vemos que o computador e a internet são claramente favoritos no que toca a comunicação, pesquisa, e entretenimento. O computador e o iPad/Tablet são as fontes favoritas de entretenimento para estes alunos – 73% e 74% respetivamente. Algo surpreendente e curioso, o telemóvel tem a mesma preferência que a internet para efeitos de comunicação.



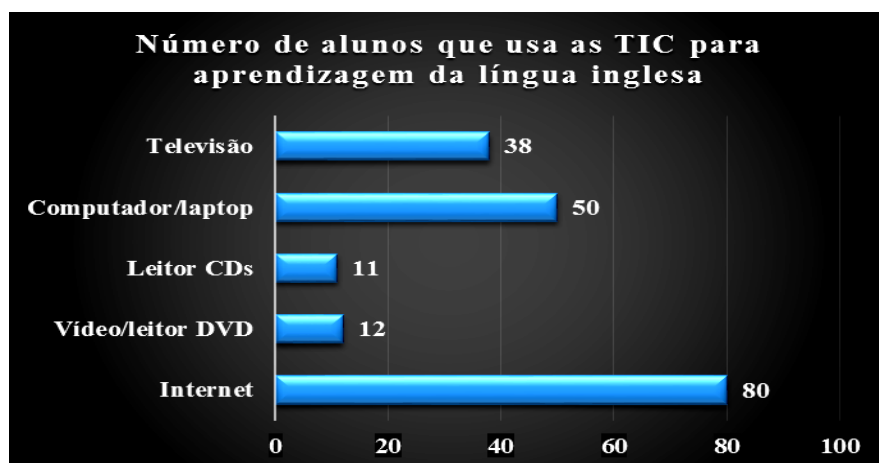
Quadro 11: Relação equipamento e finalidade de utilização

Sobre a utilidade das TIC na aprendizagem do inglês, que procuramos averiguar com a questão 4, apresentamos os resultados no quadro 12, *ver infra*, que revelam um número razoável de alunos, cerca de 59%, a reconhecerem a grande utilidade destas ferramentas na aprendizagem da LE/inglês. 39% dos discentes acham útil o seu contributo para aquisição das competências comunicacionais. Parece-nos insignificante a percentagem (2%) de alunos que considera pouco útil a ajuda das novas tecnologias na sua aprendizagem da L2.



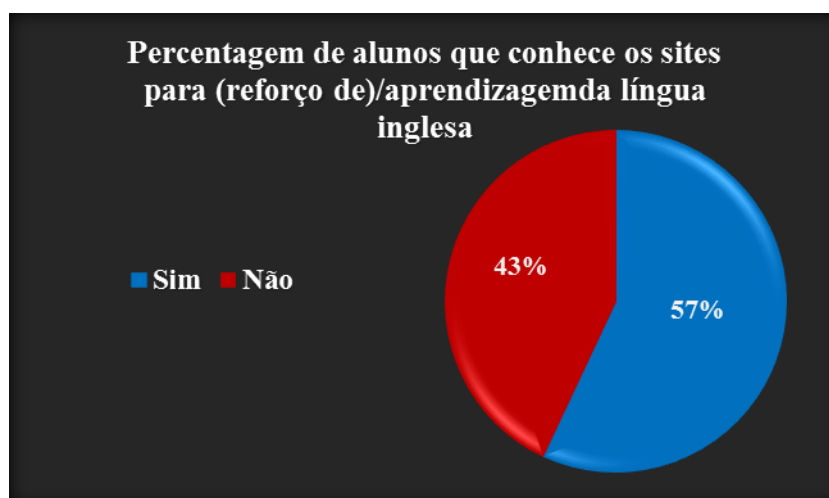
Quadro 12: Definição do contributo das TIC na aprendizagem de inglês

A internet afirma-se como o recurso mais usado pelos aprendentes para aquisição ou aperfeiçoamento de competências comunicativas. Para o mesmo efeito, uma boa parte dos aprendentes recorre muito ao computador, sendo também expressivo o número daqueles que vêm a televisão como um recurso valioso para desenvolver essa aprendizagem. Atentemos então nos números no quadro 13.



Quadro 13: Número de alunos que utilizam as TIC para aprenderem mais inglês/outra LE

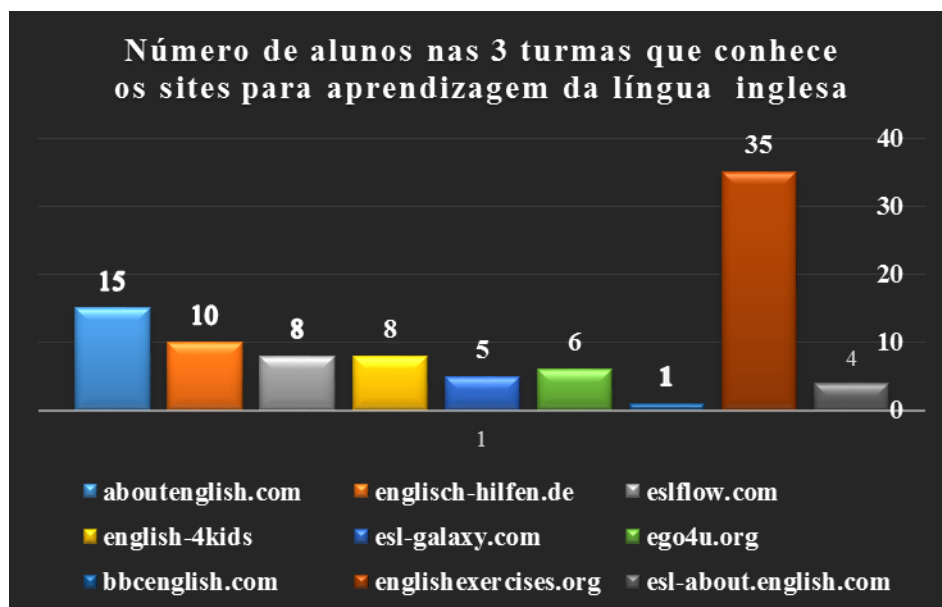
Querendo saber sobre uso da internet para a aprendizagem do inglês, perguntamos aos alunos, na questão 7, sobre o seu conhecimento de alguns *sites* mais ligados ao estudo da língua inglesa. Registamos no quadro 14 os dados obtidos permitindo assim uma percepção imediata da atitude destes alunos neste âmbito.



Quadro 14: Familiaridade com *sites* para aprendizagem do inglês

A familiaridade com os *sites* indicados é comum à maioria dos alunos (57%). Há no entanto um número pouco satisfatório de discentes a indicar ignorância sobre os mesmos.

Quando solicitados a identificar os *sites* que conheciam melhor as respostas foram conforme se apresenta, no quadro 15.



Quadro 15: Identificação dos *sites* mais conhecidos no âmbito da língua inglesa.

Entre os 57%, que dizem conhecer estas páginas do ciberespaço, o que corresponde a cinquenta alunos, a grande maioria dizem-se mais familiarizados com o “englishexercises.org”. O segundo mais conhecido parece ser o *site* “aboutenglish.com”, e o terceiro “englisch-hilfen.de”. Em quarto lugar, com igual número de respostas, aparecem o “eslflow.com” e “english-4kids”. Logo a seguir temos “ego4u.org” e “esl-galaxy.com”. Em último, aparece o “bbc.english.com” conhecido por apenas um dos alunos.

Sobre a frequência com que os alunos recorrem aos *sites* referidos, aferimos serem poucos os que o fazem com a regularidade desejável. A maioria – 54%, só pontual ou ocasionalmente os utiliza; 42% raramente o fazem e apenas 4% dos inquiridos refere visitas frequentes aos mesmos, como se pode ver na figura 16, que apresentamos na página seguinte.

Periodicidade	Nº de alunos	Percentagem
Frequentemente	2	4%
Pontualmente/Ocasionalmente	27	54%
Raramente	21	42%

Figura 16: Indica a frequência com que recorres aos sites indicados

Como conheceram os alunos os *sites* indicados foi o que perguntamos na questão nove. O conhecimento feito através do professor colheu maior número de respostas – 56%. O conhecimento ocorrido por meio de colegas ou por iniciativa própria regista um total de 32% dos alunos, 16% cada. Os restantes 12% correspondem ao conjunto de alunos que afirmam ter chegado aos diferentes *sites* das três formas: por intermédio dos professores, por colegas e por sua própria iniciativa. São estes dados que apresentamos na figura 17, abaixo, para uma melhor visualização dos factos reportados em texto.

Modalidades de conhecimento dos <i>sites</i> apresentados	Nº de alunos	%
Através dos professores de inglês	28	56
Através dos colegas	8	16
Por iniciativa própria	8	16
Através dos professores de inglês e dos colegas	2	4
Através de colegas e por iniciativa própria	2	4
Através de professores, colegas e por iniciativa própria	2	4

Figura 17: Modalidades de conhecimento dos sites apresentados

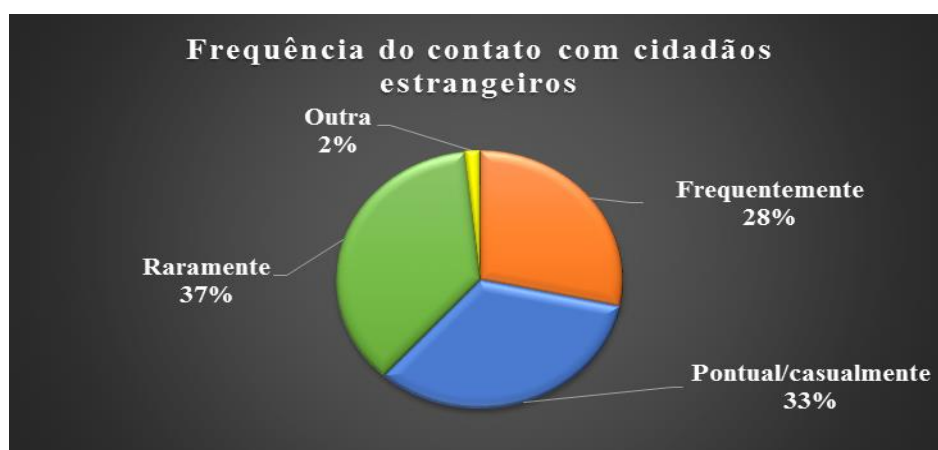
O contato com falantes estrangeiros, via internet, por meio da língua inglesa constitui uma excelente forma de desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Quisemos, por isso, saber qual o envolvimento dos alunos neste processo de aprendizagem, e fomos surpreendidos pelo nível elevado de alunos que admitem ter esse tipo de contatos. Como podemos verificar no quadro 16, são 69% os alunos que

respondem afirmativamente à questão proposta, o que equivale a 60 dos 87 alunos que participaram no questionário



Quadro 16: Contacto/correspondência com cidadãos estrangeiros

Se o número de alunos que assume contatar indivíduos estrangeiros causou uma boa surpresa, por supormos que a língua de comunicação seria a LE/inglês, a satisfação a depressa se esvaneceu. A análise das respostas à questão número 11 – “Indica a frequência com que essa comunicação ocorre,” dá conta que só 28% dos alunos o fazem com alguma frequência. 33% dizem dialogar apenas pontual/casualmente e 37% consentem que essas conversas raramente ocorrem. Ver quadro 17.⁶¹

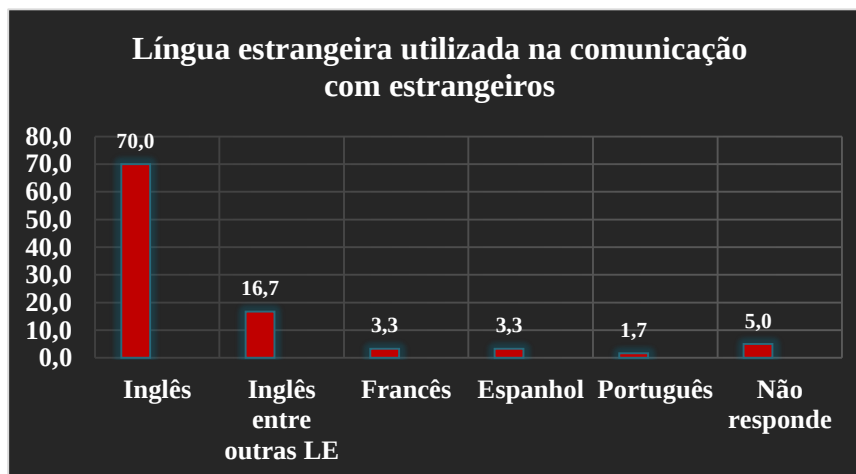


Quadro 17: Frequência dos contactos com cidadãos estrangeiros.

A língua inglesa é a mais utilizada para efeitos de comunicação *online*, segundo indicação dos inquiridos – 70%. São quase 17% os que alegam utilizar o inglês entre outras línguas estrangeiras; 3,3% é a percentagem dos que preferem o espanhol; outros

⁶¹ No título do gráfico onde se lê “contato” deve ler-se “contacto”

3,3% usam o francês. A língua portuguesa é, de acordo com os dados obtidos, usada por 1,7 % dos indivíduos. Não responderam à pergunta 5% dos alunos. No quadro 18 apresenta-se graficamente o panorama descrito.



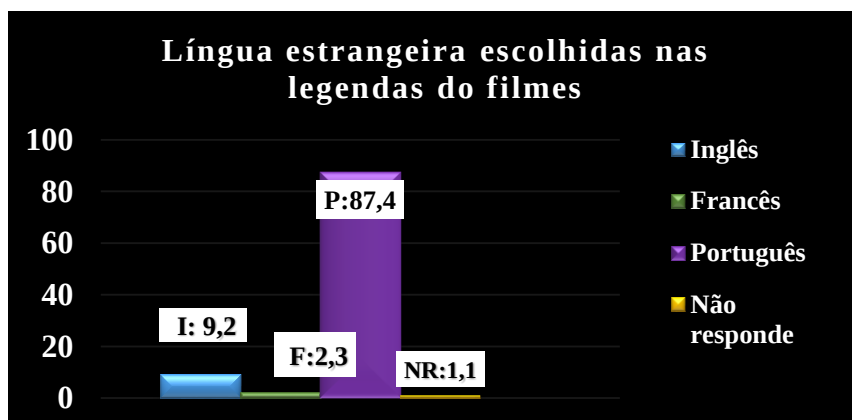
Quadro 18: Língua estrangeira utilizada no contato com cidadãos estrangeiros

O cinema atrai muita gente e as camadas mais jovens em particular. A língua inglesa está marcadamente presente na sétima arte constituindo por isso uma boa forma de desenvolvimento e enriquecimento das competências comunicativas permitindo-nos aceder a situações autênticas de comunicação em inglês. Embora, não seja possível ir ao cinema com a regularidade que se deseja e desse modo tirarmos partido desse recurso para desenvolvermos as nossas capacidades comunicacionais, as novas tecnologias oferecem-nos imensas possibilidades de o fazermos, viabilizando a visualização de filmes em casa, na escola, ou outro espaço, no idioma que entendermos.

Pareceu-nos portanto pertinente inquirir os alunos sobre o seu interesse no visionamento de filmes e o seu uso para desenvolver ou afinar destrezas de comunicação nas línguas estrangeiras, sobretudo na língua inglesa.

Os números – quase 99%, não deixam margem para dúvidas quanto à atração dos inquiridos pela atividade, e até é razoável a percentagem de alunos que manifestam ter preocupação em ouvir e entender o que as personagens dizem, como forma melhorar as suas competências de comunicação. No entanto as respostas à pergunta quinze - “Que língua costumas utilizar nas legendas quando vês filmes: inglês, ou outra LE do teu currículo?”, mostram uma realidade bem diferente da que supúnhamos já que somente 9% dos alunos usam legendas em inglês quando vêm filmes. 87% dos inquiridos optam

pelas legendas em português e um pouco mais de 2% recorrem à língua francesa. O quadro 19, onde se registam estes dados clarifica melhor esta situação.



Quadro 19: Língua utilizada nas legendas na visualização de filmes/DVDs

É por todas conhecido o gosto dos jovens pela música e os 95% de alunos que o declararam no inquérito apenas vieram confirma-lo. Tirar partido desse entusiasmo para motivar e favorecer o desenvolvimento de capacidades linguísticas tem sido prerrogativa dos professores de inglês e de outras línguas estrangeiras. Procuramos então saber até que ponto os alunos usam a estratégia para dilatarem os seus conhecimentos acerca da língua que estudam. Se o fazem e de que forma o fazem, foi o que ficamos a saber, com as respostas dos alunos à pergunta: “Tens algum cuidado especial para entenderes as letras das músicas dos teus cantores/bandas preferidas?” Dos 87 alunos questionados, 80 assumem ter essa postura e, quando solicitados a indicar, do leque de estratégias sugeridas, a que preferiam para aprender inglês através da música, descobrimos que a maioria – 59%, adquire as letras das músicas para as poder cantar, 26% referem obtê-las e traduzi-las; 8% mostram-se interessados na compreensão geral procurando, por isso, o significado das palavras que desconhecem, e 3% dos discentes arranjam a letra e a sua tradução através do Google. 5% recorrem a outros processos não explicitados ou não respondem.

Os números acabados de ler demonstram uma boa atitude dos discentes em relação à aprendizagem da língua inglesa através da música. Ler, cantar, traduzir a letra das músicas, e procurar vocábulos difíceis para a compreensão da mesma, supõe o desenvolvimento de múltiplas capacidades (compreensão, fluência, pronúncia) fundamentais para a comunicação. Todavia, a prática do dia-a-dia na sala de aula revela um panorama bem distinto daquele que os números acima referidos e que exibimos agora no quadro 20, abaixo, podiam indiciar, porque são ainda significativas as

restrições demonstradas pelos discentes relativamente às competências comunicativas específicas da oralidade



Quadro 20: Estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências comunicativas através da música por número de alunos.

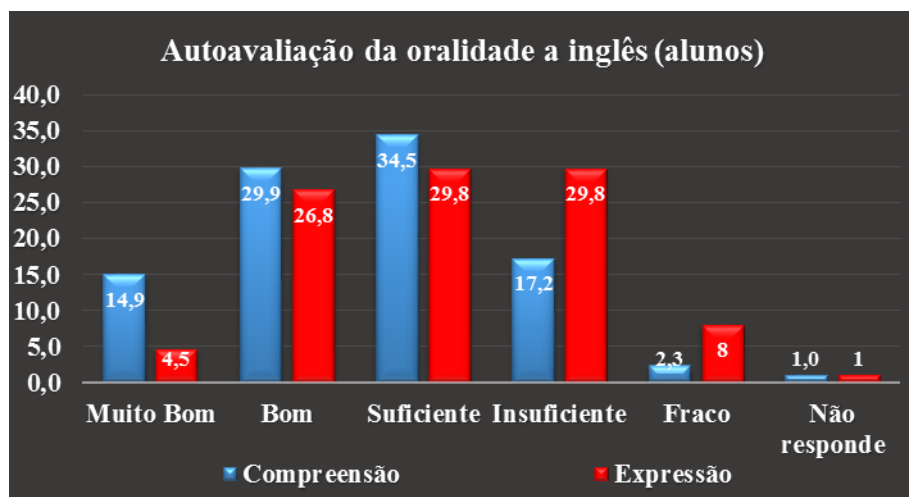
Da questão que colocamos aos alunos no âmbito avaliação da sua oralidade em língua inglesa, obtivemos os resultados que constam na figura 18 que a seguir se apresenta.

Parâmetros	Compreensão	Expressão
Muito Bom	14,9%	4,6%
Bom	29,9%	26,4%
Suficiente	34,5%	29,9%
Insuficiente	17,2%	29,9%
Fraca	2,3%	8,0%

Figura 18: Autoavaliação da oralidade a inglês (alunos)

Da apreciação global dos alunos sobre as duas competências, verificamos que estes assumem ter melhores aptidões de entendimento do que ouvem e menos facilidades no que respeita à expressão. Enquanto 45% dos alunos define como “Muito Bom” e “Bom” as suas destrezas de compreensão, 31% avaliam nos mesmos moldes as suas capacidades de se exprimirem em LE/inglês. É similar a percentagem dos aprendentes que definem como “Suficiente” as suas competências de receção e de

produção – 35% e 30%. A falta de conhecimentos que afetam a capacidade de entenderem o que ouvem e de se exprimirem é reconhecida por 20% e 38% respetivamente. O quadro 21, onde se descriminam em detalhe estes dados clarifica esta situação sobre a consciência que os alunos têm da sua oralidade.



Quadro 21: Autoavaliação da oralidade a inglês (alunos)

Admitimos alguma surpresa nos dados observados, pois, no que respeita às capacidades de compreender e falar inglês, parece-nos existir uma discrepância significativa entre a avaliação que os alunos fazem das suas competências e o que demonstram no seu desempenho em sala de aula. De uma maneira geral, deparamos com dificuldades evidentes no âmbito das duas destrezas, sobretudo no que concerne à expressão de ideias, pois apenas uma pequena minoria se atreve a falar inglês nas aulas.

Numa observação mais atenta dos dados do gráfico, no quadro 21, acima, podemos testemunhar que a percentagem de alunos a definirem com “Muito Bom” a sua expressão oral situa-se nos 4,6%, dois terços inferior à avaliação feita quanto à capacidade de perceber o que é ouvido. Efetivamente, estes números aproximam-se mais da realidade vivida nas aulas de língua inglesa. Observamos, entretanto, a existência de uma certa disparidade entre a percentagem de alunos que caracteriza como “Insuficiente” as suas capacidades de compreensão e expressão e a situação patente na sala de aulas. Se apenas 17,2% acham “Insuficiente” o seu entendimento do que ouvem, como se explica então a solicitação, quase generalizada nas aulas de inglês, da língua materna para se clarificarem ou esclareceram ideias lidas e ouvidas. O número de alunos que admite ter graves problemas no âmbito das atividades de receção e produção orais

parece-nos, também, pouco revelador do cenário real da sala de aula onde somente uma pequena minoria dos discentes demonstra de facto competências comunicativas que lhe permitem intervir e participar ativamente nas atividades propostas. A atitude passiva, a falta de participação e o silêncio, normalmente consequência da incapacidade resposta e intervenção, são marcas bem características da maioria destes discentes nas aulas de inglês.

Perguntamos ainda aos discentes se vêm as novas tecnologias como auxiliares de aprendizagem das competências comunicacionais da LE/língua inglesa. O quadro 22 evidencia a posição inequívoca dos alunos face ao que foi perguntado. Dos 87 alunos que responderam questionário 81 (o equivalente a 93%) admitem esse contributo, e apenas 6 não lhe conferem qualquer utilidade (5,7%). Um dos inquiridos não responde à pergunta (1,1%).



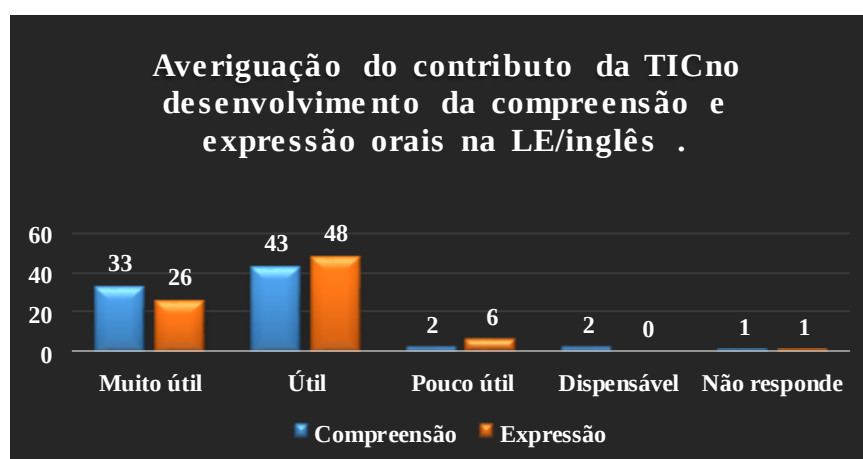
Quadro 22: Opinião dos alunos sobre o contributo das TIC no desenvolvimento da oralidade na língua inglesa

Da solicitação do nível de utilidade das novas ferramentas tecnológicas na aprendizagem da língua inglesa/outra LE, nomeadamente do desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, obtivemos os dados que descrevemos na figura 19, que exibimos *infra*.

Parâmetros	Compreensão	Expressão
Muito útil	40,7%	32,1%
Útil	53,1%	59,3%
Pouco útil	2,5%	7,4%
Dispensáveis	2,5%	---
Não responde	1,2%	1,2%

Figura 19: Grau de utilidade das TIC no desenvolvimento da compreensão e expressão oral da LE/Inglês (alunos)

Observando o quadro 23 onde se apresenta o número de respostas por cada parâmetro avaliativo, constatamos algum reconhecimento da utilidade das TIC no âmbito do desenvolvimento das capacidades comunicativas: O destaque vai para o número de alunos – 43 e 48, que entende ser “útil” o uso destas ferramentas para desenvolverem as duas competências orais. É inferior – 33 e 26, o número dos que as vêem como “muito úteis”, e residual o rol dos que as consideram “pouco úteis” ou “dispensáveis”.



Quadro 23: Avaliação do contributo das TIC no desenvolvimento da compreensão e expressão orais na LE/inglês .

Da investigação realizada se pode concluir que os indivíduos alvo deste estudo se encontram já rodeados de um número razoável de equipamentos informáticos com os quais lidam diariamente, tendo assim a oportunidade de desenvolverem competências na área das novas tecnologias e da língua estrangeira.

O telemóvel, o computador, o mp3/4 e a PSP (*PlayStation Portable*) destacam-se como os mais relevantes no quotidiano dos alunos. O computador e a internet, a par do telemóvel, são as mais utilizadas para efeitos de comunicação, informação e pesquisa. Mas a tendência dominante para o recurso às novas tecnologias prende-se sobretudo com a procura de entretenimento, dando-nos a sensação que a noção de uso didático destes meios parece pouco presente na mente dos nossos alunos.

Embora, e aparentemente, uma boa parte dos discentes veja as novas tecnologias como bons auxiliares de aprendizagem das LEs, pois reconhecem-lhe utilidade nesse sentido, parece-nos ainda circunscrita a percentagem de alunos que na prática se servem destes recursos para desenvolverem competências linguísticas.

No inquérito, a internet é reconhecida como o meio por excelência para aprender inglês. No entanto, pouco mais de cinquenta por cento dos inquiridos admite conhecer os *sites* didático-pedagógicos mais familiares para o desenvolvimento de competências no âmbito da língua inglesa, revelando 42% dos inquiridos que só raramente usam os sites referidos, 54% indicam visita-los pontualmente, e apenas 4% efetuam visitas frequentes. O desenvolvimento de competências linguísticas fica assim bastante comprometido uma vez que a presença de equipamentos tecnológicos e a existência de boas condições potenciadores do desenvolvimento de competências comunicativas não garantem por si só resultados.

Situação idêntica à agora descrita ocorre no que respeita à comunicação ou correspondência *online* com cidadãos estrangeiros. Mais de dois terços (69%) dos indivíduos indicaram estar envolvidos neste tipo de contacto/comunicação. Todavia admitem (37% e 33%) que só rara e pontualmente o põe em prática. Os dados explicam por si, o impacto limitado que as novas tecnologias têm tido no desenvolvimento das capacidades comunicativas destes indivíduos a inglês.

No que se refere ao uso do visionamento de filmes como estratégia para fomentar habilidades comunicacionais da língua inglesa/LE, a postura dos alunos assemelha-se bastante às acabadas de descrever dado que, e apesar da professada preocupação dos questionados em tentar ouvir e perceber o que as personagens falam, 87% dos alunos não abrem mão das legendas em português e apenas 9% recorrem ao inglês.

Curiosamente, o recurso à música para fins didáticos regista um cenário diferente do apresentado até ao momento. Os resultados indicam um número elevado de alunos a procurar e a adquirir as letras das músicas dos seus ídolos para, alegam, as cantarem, traduzirem ou entenderem as mensagens, etc. Sendo uma atitude louvável, pela possibilidade que lhes dá de melhorarem competências como a compreensão, a pronúncia, a fluência, entre outras, não vislumbramos na prática o efeito desse esforço, supostamente realizado pelos alunos, porque nas aulas os alunos continuam a demonstrar limitações de vocabulário, de compreensão e expressão, pronúncia, fluência, etc.

É generalizado o reconhecimento do papel das TIC para a aquisição de capacidades de entender e falar inglês. Se há, da parte dos alunos, consciência desse facto, e se estes dispõem de ferramentas para o melhorarem significativamente as suas

capacidades de comunicação em inglês, como se explicam as dificuldades por eles reveladas no que toca à oralidade?

Podemos adiantar o recurso reduzido ou a até mesmo a falta de utilização das mesmas para efeitos didáticos. A incapacidade de tirar partido das potencialidades características de cada uma das ferramentas pode também ser avançada como causa da situação retratada.

Sabemos, no entanto, que o acesso às TIC está cada vez mais vulgarizado, fruto do investimento feito pelas autoridades nacionais na modernização das escolas e também da aquisição crescente de material informático por parte famílias portuguesas. Por isso, é com alguma dificuldade que aceitamos esta ausência de melhores competências comunicacionais entre os nossos alunos, nomeadamente porque temos consciência de que dispõem de ótimos recursos para esse fim e têm recebido orientação nesse sentido. A indicação de endereços *online*, as atividades desenvolvidas nas aulas pelo uso das TIC, a solicitação de trabalhos a realizar com auxílio do computador e da internet, etc são exemplos óbvios da tentativa de mostrar aos aprendentes formas e processos de aprendizagem tirando partido das ferramentas utilizadas, e de os levar a fazê-lo por sua própria iniciativa, de desenvolver neles a capacidade de aprender a fazer, de aprender a aprender, de aprender a gerir e selecionar criticamente as informações a que vão acedendo.

Conseguir esta autonomia exige um professor diferente daquele que conhecemos das pedagogias tradicionais. Em vez do professor “sabe-tudo”, transmissor de conhecimentos, pretende-se um professor que promova um ensino centrado no aluno, entendido como um indivíduo agente da sua própria aprendizagem, que experimenta e age sobre o que ouve, vê e lê para, dessa forma, aprender, construir os seus próprios conhecimentos.. O professor “tecnofóbico”, cético e receoso quanto à integração das TIC na sua sala de aula, dispensa ou evita a utilização das tecnologias para ensinar a sua disciplina e, ao fazê-lo, retira aos alunos oportunidades de conhecer e experimentar recursos tão fundamentais para a aprendizagem como sejam o computador, a internet, o QI, etc., impedindo que estes se sirvam dessas ferramentas para uma aprendizagem individual, colaborativa e autónoma.

Parece-nos que, e felizmente, este professor é já uma espécie rara na nossa escola e por isso perguntámo-nos, se as lacunas ou falhas que temos vindo a assinalar são resultado do desempenho dos professores deste estabelecimento. Teremos nós,

professores, falhado nesta orientação dos nossos alunos pelo facto de estarmos ainda muito “enformados” pelos métodos anteriores?

Procuramos então apurar essa situação recorrendo a um questionário que aplicamos a alguns professores do departamento de línguas da escola secundária de Paredes, escolhendo preferencialmente os que lecionam inglês.

5.2. Os professores de inglês e o recurso às TIC na ESP.

O grupo disciplinar 330 da Escola Secundária de Paredes é composto por doze professores, dez do quadro e dois professores contratados. No grupo dos participantes no questionário encontram-se dois docentes na faixa etária dos cinquenta anos, quatro com uma média de idades de quarenta anos, e um com cerca de trinta anos. A maioria tem entre vinte e trinta anos de serviço, e os restantes contam entre 8 a 15 anos de experiência.

O inquérito, onde constam 14 perguntas, visa aferir o grau de utilização das novas tecnologias de comunicação e informação por parte destes professores no ensino da língua estrangeira, nomeadamente do inglês.

O questionário começa por solicitar aos docentes a identificação dos equipamentos de que dispõem para lecionarem inglês. Todos os professores mencionaram dispor de computador e internet. O vídeo/projetor e o quadro interativo são referidos por 86% dos inquiridos o que é compreensível porque efetivamente existem apenas em algumas salas desta escola. 57% indicam ter à disposição o leitor de CDs/áudio. Apesar de ser quase uma antiguidade, esta ferramenta é quase exclusivamente utilizada quando há avaria do computador em alguma sala de aula. Sabemos, no entanto, que alguns professores continuam a perpetuar o uso deste equipamento por ser mais rápido pô-lo operacional e outras vezes porque a inoperacionalidade do computador se deve, frequentemente, à falta ou má de ligação de cabos, resultante de utilizações anteriores.

No que respeita a competências sobre tecnologias apresentadas, os professores admitem ter bom domínio no manuseamento do computador, da internet, do vídeo/projetor e do leitor de CDS/áudio. Em contrapartida, indicam serem escassos os

seus conhecimentos no âmbito da utilização do QI uma vez que a larga maioria define como fracos ou insuficientes os conhecimentos que deles têm.

Considerando a figura 20, abaixo, poderemos ver as percentagens reveladoras do nível de proficiência destes professores relativamente às novas ferramentas de que dispõem para o ensino da LE/Inglês. Antes porém clarificamos algumas nomenclaturas: F (Fraco) – I (Insuficiente – S (Suficiente – B (Bom) – MB (Muito Bom)

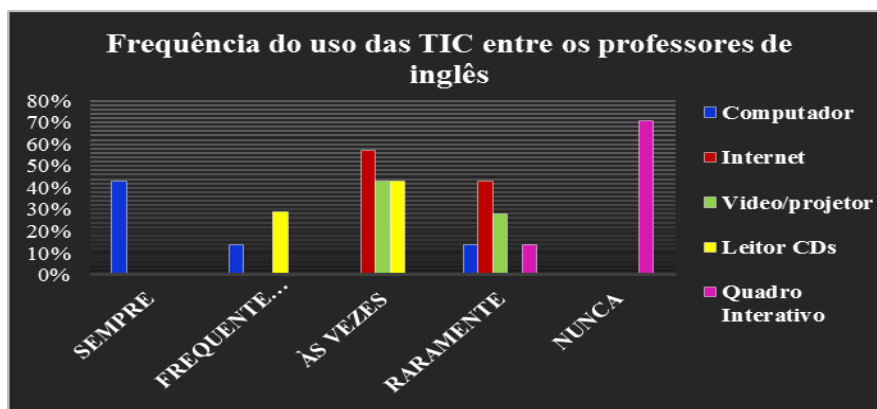
Equipamentos	F	I	S	B	MB	NR
Parâmetros						
Computador na sala de aula			14,2	71,4	14,2	
Internet			42,5	42,5	14,2	
Vídeo/projetor			14,2	57,1	14,2	14,2
Leitor áudio					71,4	28,5
Quadro Interativo	57,1	14,2	14,2			14,2

Figura 20: Percentagem de professores que definem segundo os parâmetros indicados a sua proficiência face equipamentos tecnológicos apresentados

Todos os professores confirmam a utilização destes recursos tecnológicos para lecionar a sua disciplina, mas é variável a frequência com que o fazem. São 43% os que mencionam utilizar sempre o computador nas suas aulas e 29% o que o fazem com alguma frequência. Há ainda 14% de docentes que embora o utilizem só o fazem às vezes, e outros 14% que o utilizam mas só raramente.

A maior parte dos professores diz utilizar a internet como recurso de ensino aprendizagem. 57% dos docentes utiliza-a às vezes e 43% fá-lo raramente. O vídeo projetor e o leitor de CDs/áudio são também utilizados por muitos professores. 43% fazem-no às vezes e cerca de 29% raramente. O quadro interativo quase não faz parte da atividade profissional destes professores. 71% indicam nunca o usar, e somente 14% admitem o seu uso, mas apenas raramente.

No quadro 24, que podemos ver abaixo, explicitamos graficamente a situação descrita sobre a frequência de utilização das ferramentas TIC entre os professores que lecionam a língua inglesa.



Quadro 24: Frequência de utilização das TIC entre os professores de inglês

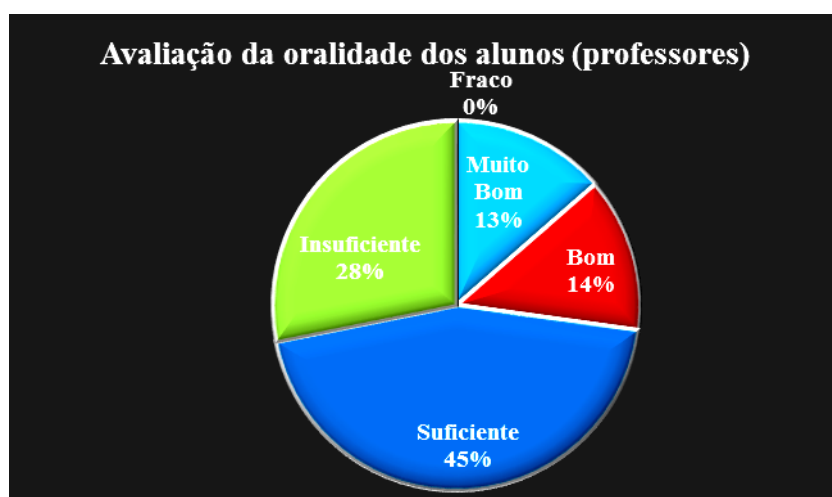
À pergunta, “Por que razão recorrem a estes instrumentos tecnológicos?”, todos os professores mencionaram a possibilidade de diversificar estratégias e a maior motivação dos alunos. Ganhar mais tempo para lecionar conteúdos do programa são também razões de peso que levam 86% dos professor de inglês a recorrer às TIC. 71% dos docentes que responderam ao inquérito apontam também o facto de as novas tecnologias reunirem excelentes condições para expor os alunos a situações de língua alvo e 43% alegam uma maior eficácia de aprendizagem do aluno.

A opinião destes profissionais sobre a atitude/comportamento dos alunos mediante o ensino por meio destes auxiliares de ensino é unânime. É generalizada a ideia de que estas melhoram os níveis de concentração, participação, envolvimento e interesse dos discentes nas atividades de sala de aula, como aliás se pode observar nos números que apresentamos na figura 21

Reação dos alunos nas aulas com recursos tecnológicos	
Estão mais concentrados	86%
Participam mais	100%
Interessam-se mais pelas atividade propostas	100%

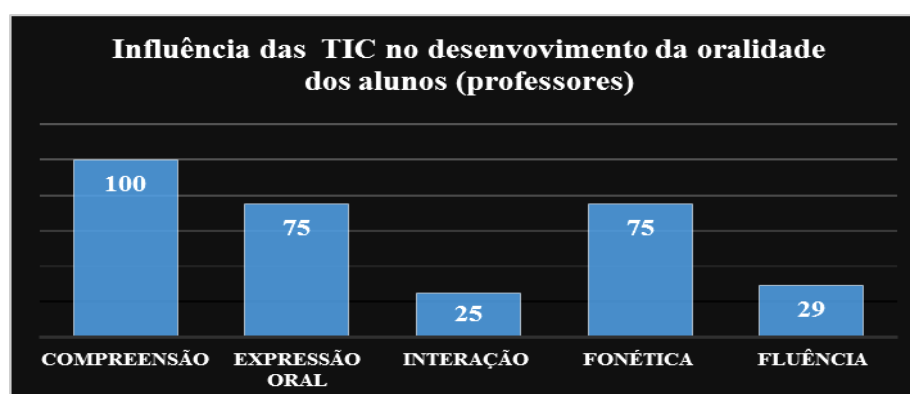
Figura 21: Aferição docente da atitude dos alunos nas aulas com recurso às TIC

Avaliando a oralidade dos seus alunos, na sequência do proposto na questão oito, 14% dos professores acham “Bom” o desempenho dos alunos neste âmbito, e 13% “Muito Bom”. 45% consideram-na “Suficiente”, e 28% avaliam-na como “Insuficiente”.



Quadro 25: Avaliação da oralidade dos alunos realizada pelos professores

Quisemos saber o que pensam os professores do impacto da propagação e acesso generalizado às novas tecnologias de comunicação e informação no desenvolvimento das competências de comunicativas dos alunos. Embora a maioria (57%) reconheça como evidente o seu efeito na oralidade dos aprendentes, é significativa a percentagem (43%) dos que revelam algum ceticismo relativamente a esse contributo. Os que lhe reconhecem benefícios apontam ganhos no âmbito da compreensão (100%) e expressão (75%) orais, havendo ainda quem veja também vantagens ao nível do desenvolvimento da interação (25%), da fonética (75%) e da fluência (50%). O quadro 26, abaixo, evidencia o panorama descrito.



Quadro 26: Avaliação docente do impacto das TIC na oralidade dos alunos

Os docentes mais céticos consideram que os alunos utilizam as TIC para fins fora do âmbito da escola (cerca de 14%). Referem o interesse meramente lúdico (cerca de 29%) que os aprendentes lhes atribuem, a preocupação com as redes sociais (cerca de

29%, e também a falta de interesse pela disciplina e aprendizagem (à volta de 29%), que sabemos limita e condiciona a vontade do aluno em saber mais.

Os professores continuam, no entanto, a implementar o uso das TIC e a incentivar ao seu recurso. São cerca de 71% os que insistem na sua utilização para os mais variados propósitos, solicitando trabalhos de pesquisa com finalidades distintas - trabalhos de projetos e trabalhos para apresentação oral, divulgando sites e endereços eletrónicos para trabalhar a língua, fomentando a comunicação professor/alunos via *email* e outras ferramentas digitais, sugerindo também o visionamento de programas de televisão com interesse para a disciplina.

Nas duas últimas perguntas do questionário, procuramos saber o que acham os professores dos manuais adotados na perspetiva do desenvolvimento da oralidade dos aprendentes e solicitamos a apresentação dos respetivos argumentos. Interrogados sobre a relevância as atividades propostas nos manuais de LE no fomento da oralidade dos alunos, 71% dos inquiridos reconhecem a sua eficácia e argumentam apontando a existência de imagens sugestivas para estimular a produção oral; de material didático interessante para o efeito; de propostas de atividades de *listening* e *speaking* como canções, diálogos, faixas de áudio, debates, discussões, *roleplays*, dramatizações, etc.; a apresentação de sugestões de exploração de temas/assuntos relacionados com as vivências, interesses e o quotidiano dos alunos como forma de os envolver nas tarefas apresentadas, etc. De acordo com estes professores, os manuais combinam uma boa diversidade de estratégias e atividades propiciadoras de boas condições de fomento das capacidades comunicativas dos aprendentes.

Em resumo, parece-nos evidente o esforço destes docentes em utilizar as novas tecnologias de informação e de comunicação o que é sintomático do reconhecimento das suas vantagens no âmbito do ensino da língua estrangeira e da oralidade em particular. Constata-se, no entanto, algumas restrições no uso regular das mesmas que, e no nosso entender, se devem provavelmente a algumas limitações de competências, sobretudo no que respeita a equipamentos mais recentes como o QI, votado um pouco ao esquecimento, para grande prejuízo dos alunos e também dos professores.

Reconhecemos a necessidade de se investir mais na formação profissional da classe docente como forma de se amortizar o investimento avultado das autoridades governamentais em tecnologias, subaproveitadas a nosso ver, mas de enorme valor para o desenvolvimento da competência comunicacional, tão essencial à vida nesta sociedade global do século XXI.

CONCLUSÃO

A sociedade da informação e do conhecimento integra todo um conjunto de tecnologias, que invadem o nosso quotidiano, tornando-se objetos indispensáveis na nossa vida pessoal e profissional. Seria complicado se, de repente, nos víssemos sem telemóveis, computadores, internet, Wi-Fi, iPads/tablets ou televisão.

A juventude deste século, mais do que as gerações que lhes precedem, não conseguiria suportar tal situação, dada a dependência que deles têm. Nasceram e cresceram envoltos em tecnologia e, por isso, como refere, Pedro Ferreira, “ respiram tecnologia” (2009: 17) e demonstram, por conseguinte, ser mais competentes a esse nível do que os seus antecessores, e alguns, senão a maioria, até revelam mais conhecimentos nessa matéria do que os seus professores.

Esta presença marcante das novas tecnologias no dia-a-dia dos indivíduos e a evolução alucinante que registam a cada instante supõe o domínio de competências e conhecimentos digitais/multimédia. Sem eles será impossível manuseá-las ou responder cabalmente aos desafios que as máquinas e os setores da sociedade onde estão integradas nos vão colocando.

A escola não pode ficar indiferente a esta realidade, devendo facilitar aos indivíduos que a frequentam o acesso a estes recursos informáticos, em ambientes de aprendizagem favoráveis à aquisição de destrezas desta natureza, através do seu manuseamento e uso, permitindo-lhes desse modo adquirir saberes indispensáveis ao cumprimento de necessidades individuais e das exigências que a sociedade vai impondo.

Os nossos governantes, conforme já expusemos, no capítulo “A educação e as tecnologias”, neste estudo, têm procurado responder às demandas da era comunicacional, equipando as escolas e generalizando o acesso às TIC, colmatando assim desigualdades sociais de acessibilidade às mesmas. A criação de disciplinas específicas de “alfabetização informática” nos currículos escolares e a promoção de cursos de formação profissional para docentes e restante comunidade educativa são outras medidas implementadas com o mesmo objetivo.

Tem-se também verificado, por outro lado, um crescendo na aquisição de equipamentos tecnológicos por parte das famílias e entidades particulares, o que significa um alargamento das acessibilidades e utilizações desses meios tecnológicos.

Mediante o descrito seria expectável que os nossos alunos demonstrassem melhores desempenhos no que respeita às suas capacidades linguísticas, e fossem capazes de compreender e falar melhor a língua mais falada em todo o mundo, língua por excelência das tecnologias, da globalização: o inglês, como demos conta na primeira parte, capítulo 1 deste texto.

Notamos, contudo, que assim não acontece, e as turmas alvo de investigação comprovaram isso mesmo. É nítida a falta de utilização ou exploração destes recursos para fins didáticos, o que, eventualmente, pode ajudar a explicar as lacunas verificadas no âmbito da oralidade, pois sabemos quão insuficientes são as 3 aulas semanais para a aquisição de uma boa competência de comunicação. Estes alunos não contactam regularmente com cidadãos oriundos de outros cantos do mundo e, quando o fazem, servem-se sobretudo da língua mãe; não recorrem a *sites* pedagógico-didáticos ligados à língua inglesa com a regularidade devida; e só uma escassa minoria opta por ver filmes com legendas em inglês ou outra LE. Está ainda muito enraizada nos alunos do 9ºD, G e I a finalidade lúdica, de diversão, lazer e entretenimento das novas tecnologias.

A utilização das TIC para fins de aprendizagem ou aquisição de saberes está assim adormecida na mente da grande maioria dos nossos jovens alunos. É por isso necessário provocar uma mudança de mentalidade, que os leve a descobrir, para além desta vertente das tecnologias, outras potencialidades através das quais poderão construir o seu próprio conhecimento.

Enquanto professores, temos essa responsabilidade e cremos haver ainda muito a fazer nesse sentido. Despertar os alunos para as novas e diversificadas experiências de aprendizagens que as novas tecnologias oferecem pressupõe uma nova atitude do professor na sala de aula.

A inovação tecnológica coloca à educação do século XXI e ao professor grandes desafios ultrapassados apenas pela requalificação de competências e atualização contínua de conhecimentos. Não podemos nunca assumir ou pensar, como fazem alguns docentes mais incrédulos no que se refere aos benefícios educacionais das novas tecnologias, que os nossos pais e avós não dispunham de computador e internet e, apesar disso, conseguiram formar-se ou sobreviver.

A frequência de cursos de formação é mais do que nunca fundamental para que o professor seja capaz de responder às necessidades do público que tem na sala de aula. Através deles o professor será capaz de atingir conhecimentos e destrezas suficientes que lhe darão mais confiança e conforto na utilização das TIC, reduzindo o medo ou

receio de ficar bloqueado, de assumir publicamente falta de qualificação e de se ver ultrapassado pelos alunos, que supostamente deveria ensinar.

A urgência desta mudança de postura é ainda mais veemente quando temos consciência que a nossa fobia das tecnologias está a contribuir para uma aprendizagem ou formação deficiente dos aprendentes. Não utilizar estas novas ferramentas, recursos e materiais didáticos significa impedir os alunos de conhecer as suas características e potencialidades, logo estes não têm oportunidades de descobrir novos meios de aprendizagem que, sendo do seu agrado, poderiam vir a usar por sua iniciativa para desenvolverem a sua própria aprendizagem. Automaticamente ficam vedadas aos alunos possibilidades de desenvolvimento das suas capacidades de autonomia, responsabilidade, espírito crítico, enriquecimento sociocultural e linguístico, etc.

Parece-nos comprovado, neste estudo, que a maioria dos professores de inglês da ESP, observados no âmbito da investigação, demonstram uma atitude positiva face a integração das novas tecnologias nas suas aulas, sendo o computador e o vídeo/projetor o alvo das suas preferências. É, no entanto, ainda evidente um grande apego as tecnologias anteriores como podemos observar no número de professores que recorre ao leitor de CDs/ áudio.

O uso do quadro interativo, que pelas características constitui um excelente recurso para motivar os alunos e promover a interatividade e interação, indispensáveis ao desenvolvimento das competências de comunicação, tem, lamentavelmente, sido descurado, fruto da falta de qualificações da grande maioria dos docentes, como nos foi dado a ver nos dados recolhidos do inquérito que aplicamos.

Verificamos, por outro lado, haver uma tendência generalizada de utilização das TIC para apresentação de conteúdos, diversificação de estratégias, motivação dos alunos e economia de tempo para lecionar as matérias, o que é sintomático de algumas limitações de exploração dos referidos recursos.

Impõe-se, por isso, a adoção de uma nova atitude que perspetive a utilização das tecnologias. Estas novas ferramentas devem funcionar como um apoio ao pensamento crítico e “envolver ativamente os alunos na criação de conhecimento que reflete a sua compreensão e conceção de informação em vez de reproduzir a apresentação da informação feita pelo professor” (Jonassen *apud idem*: 22). A utilização das novas tecnologias deve levar os alunos a refletir, manipular e representar o que sabem, para dessa forma construírem o seu próprio saber e não se limitarem a receber o que é transmitido pelo professor. Temos de criar espaços ou condições “favoráveis à

interação, ao desenvolvimento de aprendizagens ativas e autónomas e que desafiem o aluno na exploração e descoberta do conhecimento”, como refere Pedro Ferreira (2009: 17-18).

Esta pode pois ser uma das causas dos resultados menos positivos de que temos vindo a falar neste trabalho. Há de facto uma adesão dos professores inquiridos às novas tecnologias, mas a utilização que delas tem sido feita parece incipiente, condicionando de certo modo o alcance de mais e melhores competências.

Contrariar os dados atuais, pressupõe práticas de ensino que tornem o uso destas ferramentas eficazes. Para o efeito o professor terá de adotar a postura de “mediador da aprendizagem, procurando explorar as potencialidades da tecnologia para os envolver em aprendizagens significativas. Para isso, torna-se necessário desenhar recursos educativos capazes de motivar os alunos e de mobilizar as suas capacidades cognitivas” (*idem*: 17). Há que criar na sala de aula condições que fomentem a “construção do saber, centrando o processo de ensino aprendizagem na participação e desempenho do aluno” (*ibidem*).

Este estudo, que fizemos ao longo de 2012/2013, no âmbito da aplicação das TIC na educação, deu-nos oportunidade de conhecermos procedimentos de professores e alunos, e recolhermos dados que nos ajudaram a perceber:

- Porque revelam os nossos alunos competências comunicativas tão reduzidas quando têm à disposição tão boas tecnologias para o seu desenvolvimento efetivo?
- Que impacto têm tido afinal as novas ferramentas colocadas nas escolas para o ensino aprendizagem da língua?
- Qual tem sido a adesão dos professores aos novos recursos tecnológicos ao seu dispor na sala de aula para ensino da sua disciplina?

Da aplicação dos questionários a alunos e professores, de que já demos conhecimento na segunda parte do nosso trabalho, constatamos o reconhecimento do contributo das TIC na aprendizagem da língua e sobretudo no desenvolvimento das competências de comunicação por parte da grande maioria dos inquiridos. A partir dos dados recolhidos observamos que a posse e uso das referidas ferramentas está já razoavelmente generalizada entre os alunos das turmas investigadas. Verificamos, no entanto, uma fraca rentabilização das mesmas, considerando as finalidades que lhes têm

sido reservadas, quer pelos alunos, quer pelos professores observados. Se os primeiros lhes associam um papel quase exclusivamente lúdico, os últimos vêm-nos como forma de motivar os discentes, de apresentar conteúdos ou diversificar estratégias pedagógicas/didáticas.

As novas tecnologias estão a ser usadas como professor num processo onde o aluno tem um papel passivo, de reprodutor do que é apresentado na aula, quando se pretende que ele seja o principal ator, construindo o seu conhecimento em ambiente de aprendizagem, motivadores, dinâmicos e interativos.

Da análise dos dados dos inquéritos percebemos que a ESP dispõe já de uma série de condições que uma vez usadas convenientemente podem possibilitar a criação de ambientes de aprendizagens significativas, isto é, processos de aprendizagem em que o aluno não se limita a receber passivamente o que lhe é transmitido, mas poderá ter uma atitude ativa na construção do seu conhecimento.

No âmbito das aprendizagens significativas, P. Rosário refere “toda a ação educativa deve incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimento (...) e os significados associados aos mesmos seja o mais profundo e holístico possível” (*apud* Ferreira, 2009: 17).

Eis pois o pressuposto que devemos ter sempre presente quando recorremos às TIC para o ensino aprendizagem. Tornando significativo o uso das tecnologias para ensino das línguas poderemos levar os nossos alunos a dominar as competências comunicativas fundamentais na sociedade da informação e do conhecimento.

As conclusões a que chegamos neste estudo têm certamente alguma relevância, mas não são representativas da generalidade dos alunos das escolas portuguesas devido ao contexto limitado em que o estudo ocorreu e eventual falta de rigor científico. Limitamo-nos a apresentar dados que dizem respeito a uma realidade muito específica, um grupo de alunos e professores da ESP, alvo da nossa pesquisa. Ficam contudo muitas ilações sobre os processos e estratégias de utilização das novas tecnologias no domínio educacional e a forma de dar ao aluno um papel interventivo na sua aprendizagem, conduzindo-o à descoberta de todo o potencial tecnológico de que dispõe para a sua própria formação, enriquecimento pessoal e desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e sociais.

A escassez de tempo, a nossa falta de experiência nestas questões de investigação e as limitações de tempo impediram a realização de um estudo tão

aprofundado e rigoroso quanto desejaríamos para tratar a problemática que nos propusemos.

Acalentamos contudo algumas ideias para futuras investigações, sugestões e problemáticas em que fomos tropeçando na literatura consultada para este estudo. Futuramente, com saber adquirido nestes domínios e com maior rentabilidade de tempo, esperamos apresentar algo mais consistente e com maior relevo nos meandros científicos e didáticos.

BIBLIOGRAFIA

- BIZARRO, R. (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objeto aos objetivos”, in R. BIZARRO (ed.), *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp.80-88.
- CARVALHO, A. A. “A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal, in *As TIC na educação em Portugal - Conceções e práticas*, Costa Fernando Albuquerque, Helena Peralta, Sofia Viseu (orgs.), 2007, pp. 299-324.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- COSTA, FERNANDO, ALBUQUERQUE, “Tecnologias em educação - um século à procura de identidade”, in *As TIC na educação em Portugal - Conceções e práticas*, Costa, Fernando Albuquerque; Helena Peralta; Sofia Viseu (orgs.), 2007, pp.14-29.
- FERNANDES, C. S. (2011). *A competência de compreensão oral na aula de Português língua materna e Francês língua estrangeira*. Tese de Mestrado à FLUP Catac.letras.up.pt/units-of-description/documents/63844.
- GASPAR, A. (2001). “A Didática da Língua Inglesa e a APPI”, in Ricardo, M.M.Calvet (org.), *A Associação Portuguesa de Professores de Inglês - memórias e testemunhos 02*. Edições Universitárias Lusófonos, pp. 94-102.
- GONÇALVES, C. S. (2012). “Getting Students to Speak”, in *The APPI Journal*, Year 12, Spring Issue, No. 1, pp. 23-25.
- MADALENO, M. C. (2006). “Falsas Partidas para um verdadeiro debate”, in *Educação ou Armadilha Pedagógica?*, Porto: Papiro Editora.
- MARTINS, M. F. (2012). “Education in the 21st Century – Part 1” in *The APPI Journal*, Year 12 No.2 Autumn Issue, pp. 5-7.
- MASON, N. (2010). “About Skills”. In *The APPI Journal*, Year 10 No.1 Spring Issue, pp. 27-29.

- NÓVOA, ANTÓNIO. (2007) “As TIC em educação, Um admirável mundo novo?”, in *As TIC na educação em Portugal – conceções e práticas*. Costa, F. A., Peralta, H., Viseu, S., 2007, pp.11-12.
- UNESCO, “Os professores, o ensino e as novas tecnologias”., in *Professores e ensino num mundo em mudança*, Relatório mundial de educação 1998. Asa Editores, pp.107-133.
- VISEU, S.,. “A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e Tendências”. in *As TIC na educação em Portugal – conceções e práticas*. Costa F. A., Peralta, H., Viseu, S., 2007, pp.37-56

Outras referências bibliográficas

- ESCOLA SECUNDÁRIA DE PAREDES. (s.d.). *Projeto Educativo 2008- 2011*. pp.2-11.
- BARROS, V., CORREIA, P., & BARROS, L. (2010). *Spotlight, Nível 5*. Porto: Porto Editora.

WEBGRAFIA

- ALCOVA, A., & Fernandes, F. P. (2009). “As Novas Tecnologias de Educação”. (acedido em 03/02/2013)
http://www.pessoal.utfpr.edu.br/mansano/arquivos/art_cofop24_florilda1.doc
- BARBOSA, L., “Como promover a interatividade por meio das mídias nas aulas de Língua inglesa”. (acedido em 09/08/2013)
<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0151.html>
- BRAKLING, K. “Escrita e produção de texto”. (acedido em 22/03/2013)
<http://escolaeletramento.blogspot.pt/p/textos.html>
- BROWN, S. “TechLearn: Interactive Whiteboards in Education”. (acedido em 20/08/2013)
http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Interactivewhiteboards.pdf
- BYGATE, M. (1987). “Speaking”. (acedido em 14/07/2014)
http://www.cambridge.org/servlet/file/9780521805162c02_p14-20.pdf?ITEM_ENT_ID=5744725
- CAMERON, DEBORAH (2010). “The last Lingua Franca by Nicholas Ostler by Nicholas Ostler”- review, in The Guardian, Saturday 4 December. (acedido em 08/09/2014)
<https://mail.google.com/mail/u/0/#sent?compose=1487fa69fb2bcb7e>
- CHANG, S.-C. (2011). “A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar”. (acedido em 29/07/2013)
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/10755/7604>
- CRYSTAL, D. (1997/2003). *English as a Global Language* - Second Edition. (C. U. Press, Ed.). (acedido em 19/07/2013)
http://baileyk.ism-online.org/files/2011/06/English_as_a_grobal_lang_sample_ch.pdf
- DEWEY, M. (2007). “English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective”. In *International Journal of Applied Linguistics*, 17, no. 3, pp. 332-354. (acedido em 11/07/2013)
http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ELF_Globalization_Dewey2007.pdf

- DIAS, R. (2004). “Webquests no processo de Aprendizagem de L2 no Meio Online”. (acedido em 13/08/2013)
<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/artigowqreinildes.pdf>
- FERREIRA, C. F. (2010). *O uso do Quadro Interactivo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador*. Acedido em 20/08/2013.
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54882/2/claudiaferreiravol1000122938.pdf>
- FERREIRA, P. G. (2009). *Quadros interativos: novas ferramentas, novas pedagogias, novas aprendizagens*. (I. d. Minho, Ed.). (acedido em 20/08/2013)
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11139/1/TESE.pdf>
- FRANCO, A. (1988). *A Gramática no Ensino de Segundas Línguas(L2)*. (acedido em 23/07/2013)
<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>
- GEPE. (2008). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal - Estudo diagnóstico*. (acedido em 13/08/2013)
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf)
- GEPE. (s.d.). *Modernização Tecnológica das Escolas 2007/2008*. (acedido em 14/08/2013)
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=MTEC2008.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=MTEC2008.pdf)
- HYMES, D. H. (1972). “On Communicative Competence”. (acedido em 08/08/2014)
http://www.u.arizona.edu/~clin/anth276_04/anth276_handouts/HD3_hymes.pdf.
- HUDSON, R., & WALMSLEY, J. (1992). “The English Patient: Englis-grammar and teaching in the Twentiet”. (acedido em 24/07/2014)
<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/papers/texts/engpat.pdf>
- LABORDA, J. G., & ROYO, T. M. (2007). Book review: “How to teach English with Technology” (Gavin Dudeney & Nicky Hockly). *Educational Technology & Society*, 10 (3), pp. 320-324. (acedido a 10/08/2013)
http://www.ifets.info/journals/10_3/22.pdf

- LARSARI, V. N. (2011). “Learners' communicative competence in English as a foreign language (EFL)”, in *Journal of English and Literature*, 2 (7), pp. 161-165. (acedido em 02/03/2013)
http://www.academicjournals.org/article/article1379427154_Larsari.pdf
- LIN, C. C. (2004). Handout 3: Communicative Competence (Dell Hymes) 1. Who is Dell Hymes (1927-)? IN *ANTH276: Introduction to Linguistic Anthropology: The Nature of Language*, pp. 1-3. (acedido a 10/7/2014)
http://www.u.arizona.edu/~clin/anth276_04/anth276_handouts/HD3_hymes.pdf
- MAHID, FAWZIA ABID. “The Notion of Communicative Competence and Some Basic Criteria for the Development of Learners’ Communicative Competence,” College of Arts / AL-Mustansiriya University. (acedido a 08/08/2014). <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=30301>
- MARTINS, S. M. (2010). *A Compreensão Auditiva na Aula de Línguas: Materiais Audiovisuais*. (acedido a 11/11/2012)
<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55701>
- MARZANO, R. J. (2009). “The Art and Science of Teaching/Teaching with Interactive Whiteboards”, in *Multi Measures*, 67, pp. 80-82. (acedido em 20/08/2013).
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Teaching-with-Interactive-Whiteboards.aspx>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de Julho. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 . (acedido em 19/07/2013)
<https://dre.pt/pdf1sdip/2012/07/12900/0347603491.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Programa_Ingles_3Ciclo.pdf. *Programa de Inglês - programa e organização curricular-Ensino Básico 3º ciclo*. (acedido a 11/10/2012). http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (13 de Maio de 2013). *Metas Curriculares de Inglês Ensino Básico: 2.º e 3.º Ciclos*. (acedido a 11/07/2013)
<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=21>
- NETPROF, “Porquê as Tic na escola?”. In *As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação: Educare Hoje*, p. 17. (acedido 26/03/2013)
http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=11496

- NOGUEIRA, M. C. (2007). *O ensino da gramática*. (acedido em 08/08/2013)
http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10439/10439_7.PDF.
- PAIVA, V. (2005). Como se aprende uma língua estrangeira? In: Anastácio, E.B.A.; Malheiros M.R.T.L.; Figliani, M.C.R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*, pp. p. 127-140. (acedido em 06/07/2014)
<http://www.veramenezes.com/como.htm>
- PASSONI, T. P., D'ALMAS, J., & AUDI, L. (2009). “O estatuto atual da língua inglesa: como alunos-professores do curso de letras compreendem e se identificam com as diferentes perspectivas de uso e ensino do idioma. *Revista X*, 1, pp. 1-18. (acedido em 19/07/2013)
<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/viewFile/15432/10892>
- PENNYCOOK, A. (1995). “The Cultural Politics of English as an International Language”. In *Teacher Talking to Teacher, Vol. III, No. 3*, pp. pp. 21-23. (acedido em 20/07/2013)
<http://www.tnewfields.info/Articles/PDF/reviewPennycook.pdf>
- ROCHA, S. S. (2012). “O Ensino da gramática Contextualizado com as Dificuldades dos Alunos: Uma Prática Possível”. In PG-UEM (Ed.), 4º CELLI, (pp. 1-13). Acedido a 11/07/2013.
- SANTOS, E. G. (2013). “O uso do computador na saulas de língua inglesa: Panorama das pesquisas realizadas em contexto nacional”. (acedido a 10/08/2013).
http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/t5.htm
- SARDINHA, L. (2008). “Compreensão do discurso oral em Língua Inglesa”. (acedido em 01/11/2012)
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1942-8.pdf>
- SILVA, I. (2007). “Aprendizagem da Produção Oral: Uma Introdução ao Presente Estudo”. (acedido em 22/03/2013)
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7677/1/EAE0%20-%20Isabel%20Silva_pdf.pdf
- SILVA, L. A. (2010). “As Novas Tecnologias nas aulas de Português Língua Estrangeira”. (acedido em 09/08/2013)
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55868/2/TESEMESLEILASILVA000127173.pdf>

- SILVA, M. C. (2008). “O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua”. (acedido em 24/07/2013)
<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/158>
- SILVA, V. L. (2004). “Competência Comunicativa em Língua Estrangeira:(Que conceito é esse?)”. (acedido em 08/08/2014)
<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>
- SMART Technologies, Inc. (2006). Improving student learning outcomes and streamlining lesson planning. (acedido em 19/07/2013)
http://www2.smarttech.com/NR/rdonlyres/2C729F6E-A8D-42B8-9B32-F90BE0A746D8/0/Int_Whiteboard_Research_Whitepaper_Update.pdf
- VIGNER, G., & VERDELHAM, M. (2004). Maîtrisé communicative et axe linguistique, Table ronde, 25-28 octobre 2004. (acedido em 26/07/2013)
<http://eduscol.education.fr/cid45868/la-maitrise-de-la-langue-dans-l-apprentissage-du-francais-comme-langue-seconde.html>
- YAMANE, R. T., O computador na sala de aula: uma pesquisa em 3 escolas brasileiras de ensino Fundamental e Médio na província de Saitama-Ken, Japão. (acedido em 04/08/2013)
http://monografias.brasilecola.com/educacao/o-computador-na-sala-aula-uma-pesquisa-03-escolas-brasileiras.htm#capitulo_3.

ANEXOS

Anexo 1: Inquérito aos alunos

O presente inquérito pretende recolher dados sobre um estudo de caso para um trabalho de Mestrado em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas, que visa aferir o impacto do uso das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento das competências comunicativas de LE.

- Indica os dados solicitados.

Idade: _____ Género: ☐ F ☐ M Ano de escolaridade: _____

- Dos equipamentos abaixo apresentados, indica com um “✓” aqueles que te acompanham diariamente.

☐	Computador/Laptop	☐	Telemóvel
☐	iPad / Tablet	☐	mp3/mp4
☐	iPod	☐	PSP
☐	Leitor CDs	☐	Outro(s) _____

- Que importância têm estes equipamentos no teu quotidiano?
Utilizando os números de 1 - 8 ordena-os do menos (1) para o mais importante (8).

☐	Computador/Laptop	☐	Telemóvel
☐	iPad / Tablet	☐	mp3/mp4
☐	iPod	☐	PSP
☐	Leitor CDs	☐	Outro(s) _____

- Qual a finalidade de cada uma destas ferramentas no teu dia-a-dia?

Escreve, nas quadrículas, os números de acordo com o fim para que os utilizas

☐	☐	☐	☐	☐	☐	Computador/ <i>Laptop</i>	1. Pesquisa 2. Comunicação/contato 3. TPC 4. Informação 5. Entretenimento 6. Arquivo /Agenda
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Internet	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Vídeo/leitor DVD	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Leitor áudio/CDs	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	iPad/Tablet	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	Televisão	
☐	☐	☐	☐	☐	☐	iPod /Telemóvel	

4. Como vês o contributo destas ferramentas na tua aprendizagem de LE? Assinala com um “✓” a tua resposta.

☐ Muito útil ☐ Útil ☐ Pouco útil ☐ Dispensável

5. Assinala com um “✓” as ferramentas que costumas usar para melhorar o teu Inglês ou outra língua do teu currículo?

☐ Internet ☐ Computador/Laptop ☐ Leitor CDs ☐ Video/Leitor DVD

6. Conheces algum dos *sites* abaixo indicados?

☐ SIM ☐ NÃO

Se respondeste “SIM”, assinala com um “✓” os que te são familiares.

☐ aboutenglish.com	☐ ego4u.org
☐ englisch-hilfen.de	☐ bbcenglish.com
☐ eslflow.com	☐ englishexercises.org
☐ english-4kids	☐ esl-about.english.com
☐ esl-galaxy.com	☐ _____

7. Respondeste “SIM” à pergunta 6 ? Então, indica com um “✓” a frequência com que recorres a esses *sites* para a aprenderes/melhorares as tuas competência a Inglês/outra LE?

☐ Frequentemente ☐ Pontualmente ☐ Raramente ☐ Outro

8. Como conheceste estes *sites*? Indica a tua resposta colocando “✓” numa das opções abaixo assinaladas.

☐ Através dos meus professores de inglês ☐ Através de colegas ☐ Por minha iniciativa ☐ Outro

9. Tens algum contacto/correspondência com cidadãos estrangeiros ou participas em conversas *online*. Assinala com um “✓” a tua resposta.

☐ SIM ☐ NÃO

10. Se a tua resposta à pergunta 9 foi “SIM”, indica, com um “✓”, a frequência com que essa comunicação/contacto ocorre?

☐ Frequentemente ☐ Pontualmente ☐ Raramente ☐ Outra

11. Se respondeste afirmativamente às questões 9 e 10, indica a língua que normalmente utilizas nessas conversações/comunicações.

--

12. Gostas de ver filmes, vídeos ou DVDs? Assinala a tua resposta com um “✓”

SIM		NÃO
-----	--	-----

13. Quando vês filmes ou DVDs preocupas-te em ouvir o que as personagens dizem numa tentativa de as entender? Assinala com um “✓” a tua resposta.

SIM		NÃO
-----	--	-----

14. No visionamento desses filme/DVDs que língua escolhes para as legendas. Coloca um “✓” para assinalares a tua resposta.

☐ Inglês ☐ Francês ☐ Outra LE ☐ Português

15. A música ocupa um lugar de destaque na tua vida? Assinala a tua resposta com um “✓”.

SIM		NÃO
-----	--	-----

16. Tens alguma atenção especial para entenderes da letra das músicas das tuas bandas/cantores preferidos? Assinala a tua resposta com um “✓”

SIM		NÃO
-----	--	-----

17. Se respondeste “SIM” à pergunta anterior, qual das seguintes situações descreve a tua atitude? Assinala-a com um “✓”.

☐	Procuro adquirir a letra para poder cantá-la,
☐	Procuro adquirir a letra para a traduzir,
☐	Procuro adquirir a letra e vejo as palavras difíceis, para entender.
☐	Procuro adquirir a letra e a sua tradução no Google tradutor,
☐	Outro: _____.

18. Como avalias a tua capacidade de perceber o que ouves e de dizer/falar o que pensas em inglês?

Assinala a tua situação com um “✓”

Compreensão oral (ouvir)	Expressão oral (falar)
☐ Muito Boa	☐ Muito Boa
☐ Boa	☐ Boa
☐ Suficiente	☐ Suficiente
☐ Insuficiente	☐ Insuficiente
☐ Fraca	☐ Fraca

19. Achas que o uso das novas tecnologias de informação e de comunicação te têm ajudado a melhorar as tuas capacidades para entenderes e falares inglês? Assinala a tua resposta comum “✓”

SIM	NÃO
-----	-----

20. Se respondeste “SIM”, avalia essa ajuda. Coloca um “✓” nas opções que descrevem o teu parecer quanto à compreensão e expressão orais (ouvir e falar)

Compreensão oral (ouvir)	Expressão oral (falar)
☐ Muito útil	☐ Muito útil
☐ Útil	☐ Útil
☐ Pouco útil	☐ Pouco útil
☐ Dispensável	☐ Dispensável

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 2: Inquérito aos professores

No sentido de ultrapassar os obstáculos à comunicação resultantes da diversidade linguística e cultural entre os diferentes países europeus, propõe o Conselho da Europa um melhor conhecimento das línguas vivas europeias. Para alcançar este objetivo designa uma série de estratégias para pôr em prática um sistema europeu eficaz de troca de informações, englobando todos os aspetos da aprendizagem e ensino das línguas, tirando partido do enorme potencial das novas tecnologias de informação e da comunicação.

Apesar das disparidades ainda vigentes no que concerne ao acesso às novas tecnologias em Portugal, pode dizer-se que há já um número significativo de escolas e utilizadores regulares deste tipo de equipamentos.

A nossa escola, recentemente remodelada, dispõe de alguns recursos tecnológicos acessíveis quer a professores, quer a alunos.

Este estudo visa aferir o impacto do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento das competências comunicativas da LE. Solicitamos a vossa colaboração no sentido de recolhermos o vosso parecer no âmbito da prática letiva com base nestes novos recursos no contexto de ensino- aprendizagem.

- Indique os dados pessoais e profissionais solicitados.

Grupo disciplinar	Idioma que leciona	Nº de anos de ensino	Idade	Género

- Apresentamos agora um conjunto de 14 questões que agradecemos responda com a maior objetividade possível.

1. Quais os recursos IT de que dispõe na sua escola para o ensino da LE/ língua inglesa. Identifique-os utilizando um “✓”.

☐	Computador/Laptop	☐	Leitor áudio/CDs
☐	Internet	☐	Quadro Interativo
☐	Vídeo/projetor	☐	Outro: _____

2. Como classifica o seu conhecimento destas tecnologias? Assinale o seu caso colocando um círculo (○) na opção que melhor o descreve.

Computador/Laptop	F	I	S	B	MB
Internet	F	I	S	B	MB
Vídeo projetor	F	I	S	B	MB
Leitor audio	F	I	S	B	MB
Quadro interativo	F	I	S	B	MB
Outros _____	F	I	S	B	MB

Legenda: F=Fraco – I=Insuficiente – S=Suficiente – B=Bom – MB=Muito Bom

3. Utiliza alguns desses recursos nas suas aulas?
Assinale com um “✓” a opção que retrata o seu caso.

SIM	NÃO
-----	-----

4. Se respondeu “SIM” à questão anterior, indique a frequência com que o faz nas suas aulas, preenchendo o círculo sob o parâmetro correspondente?

	Sempre	Frequente -mente	Às vezes	Raramente	Nunca
Computador	○	○	○	○	○
Internet	○	○	○	○	○
Vídeo	○	○	○	○	○
Leitor de áudio	○	○	○	○	○
Quadro interativo	○	○	○	○	○
Outro(s)	○	○	○	○	○

5. Que razões o/a levam a usar essas ferramentas na aula de LE/inglês?

Assinale com um “✓” as suas opções.

- ☐ Maior motivação dos alunos;
- ☐ Diversificação/variação das estratégias de ensino;
- ☐ Maior economia de tempo na leção de conteúdos;
- ☐ Maior eficácia na aquisição de conhecimentos por parte dos aprendentes;
- ☐ Exposição dos alunos a situações de uso da língua alvo;
- ☐ Outros: _____.

6. Como descreve a atitude dos seus alunos nas aulas com este tipo de ferramentas? Assinale com um “✓” as suas opções.

- ☐ Estão mais concentrados,
- ☐ Estão menos concentrados,
- ☐ Participam mais,
- ☐ Participam menos,
- ☐ Interessam-se mais pelas atividades propostas,
- ☐ Interessam-se menos pelas atividades propostas.

7. Como avalia o nível das competências comunicacionais da maioria dos seus alunos a Inglês? Assinale o seu parecer com um “✓”.

- ☐ Muito Bom
- ☐ Bom
- ☐ Suficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Fraco

8. Acha que a crescente propagação e acesso às novas tecnologias de informação e de comunicação tem tido resultados evidentes ao nível das competências comunicativas dos seus alunos?

SIM		NÃO
-----	--	-----

9. Respondeu “SIM” à questão anterior? Então indique as competências onde esse impacto tem sido mais evidente.

- ☐ Compreensão oral
- ☐ Expressão oral
- ☐ Interação
- ☐ Fonética
- ☐ Fluência
- ☐ Outro: _____

10. Se respondeu “NÃO”, à questão 8, coloque um “✓” nas opções que, no seu entender, podem explicar esse insucesso.

- ☐ Falta de interesse pela aprendizagem da língua, que não motiva o aluno a procurar saber mais para além das aulas;
- ☐ Falta de equipamento e/ou acessibilidade aos mesmos;
- ☐ Preocupações divergentes da cultura escolar;
- ☐ Procura de entretenimento /interesse lúdico;
- ☐ Utilização direcionada para as redes sociais.
- ☐ Outros: _____

11. Fomenta o uso das novas tecnologias para a realização de trabalhos escolares?
Assinale com um “✓” a sua resposta.

SIM	NÃO
-----	-----

12. Se respondeu afirmativamente á pergunta 11, indique dois processos utilizados para o efeito.

- _____
- _____

13. Os manuais de LE que utiliza propõem atividades conducentes ao desenvolvimento efetivo da oralidade dos aprendentes? Identifique a sua resposta com um “✓”.

SIM	NÃO
-----	-----

14. Aponte duas razões que explicam a sua resposta à pergunta anterior.

- _____
- _____

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 3: Datos Inquérito Alunos (Q.1-Q.5)

Idade	13	1	14	31	15	43	16	9	17	2	18	1	87										
Sexo									M	16	13	7	36										
									F	12	16	23	51										
										28	29	30	87										
Q.1	Identifica, entre os equipamentos apresentados, os que te acompanham diariamente.																						
	Computador/Laptop	15	22	26						63	72,4												
	iPad/Tablet	7	4	10						21	24,1												
	iPod	1	3	8						12	13,8												
	Leitor CDs/Walkman	3	3	1						7	8,0												
	Telemóvel	28	28	30						86	98,9												
	mp3/mp4	7	10	15						32	36,8												
	PSP	10	6	5						21	24,1												
	Outros																						
Q.2	Qual a importância dos seguintes equipamentos no teu quotidiano? Utiliza os números de 1(-) a 8(+)																						
	Prioridades	8	7	6	5	4	3	2	1					2823									
	Computador/Laptop	22	46	13	2	1				2	592	21,0											
	iPad/Tablet	3	4	17	16	12	13	2	2	327	11,6												
	iPod	1	2	7	15	17	19	8		280	9,9												
	Leitor CDs/Walkman		1	2	20	9	16	16	10	245	8,7												
	Telemóvel	67	15	4						665	23,6												
	mp3/mp4	1	11	27	9	14	9	2	10	389	13,8												
	PSP		1	7	8	12	5	27	10	216	7,7												
Outros(iPhone; M.Fotográfica, televisão, PSP3, XBOX)	3	3	2	2		2	6	24	109	3,9													
Q.3	Qual a finalidade de cada uma destas ferramentas no teu dia-a-dia?																						
	Pesquisa-Comunicação-TPC-Informação-Lazer-Arquivo/Agenda	PESQ.	C.ÃO	TPC	INFO.	LAZER	AO/AG																
	Computador/Laptop	74	72	73	62	73	38																
	Internet	74	67	61	68	62	15																
	Video/Leitor DVDs	2		1	7	57	1																
	Leitor Audio/CDs	1			3	60																	
	iPad/Tablet	23	24	21	19	53	21																
	Televisão	6	11	1	45	74	2																
	iPod/I/Telemóvel	17	67	10	20	62	46																
													28,1	48,2	27,8	32,0	63,0	20,5					
													197	241	167	224	441	123					
Q.4	Como vês o contributo destas ferramentas na tua aprendizagem de Inglês/outra LE?																						
	Muito útil	14	15	22	51	58,6																	
	Útil	12	14	8	34	39,1																	
	Pouco útil	2			2	2,3																	
	Dispensável					0,0																	
										28	29	30	87										
Q.5	Quais destas tecnologias usas para aprenderes/melhorares o teu inglês/ outra LE?																						
	Internet	25	27	28	80	92,0																	
	Video/leitor DVD	3	5	4	12	13,8																	
	Leitor de CDs	1	5	5	11	12,6																	
	Computador/Laptop	14	15	21	50	57,5																	
										6	13	19	38	43,7									

Anexo 4: Q.6-Q.11

Q.6	Conheces alguns dos sites abaixo indicados?					
	SIM	19	14	17	50	57,47
	NÃO	9	15	13	37	42,5
	Se respondeste "SIM" assinala os que te são familiares.					
	aboutenglish.com	4	5	6	15	17,2
	englisch-hilfen.de		2	8	10	11,5
	eslflow.com	5	2	1	8	9,2
	english-4kids	6	1	1	8	9,2
	esl-galaxy.com	3		2	5	5,7
	ego4u.org	1	2	3	6	6,9
	bbcenglish.com			1	1	1,1
	englishexercises.org	14	9	12	35	40,2
	esl-about.english.com	2	2		4	4,6
Q.7	Se a tua resposta foi SIM, indica a frequência a que a eles recorres para a tua aprendizagem.					
	Frequentemente		2		2	4
	Pontualmente/casualmente	14	6	7	27	54
	Raramente	5	6	10	21	42
	Outra					0
	Não responde					0
		19	14	17	50	
Q.8	Como conhecestes estes sites?					
	Através dos meus professores de inglês(apenas).	12	8	8	28	56
	Através dos meus professores e colegas.	2			2	4
	Através dos colegas.	3	3	2	8	16
	Através dos professores, colegas e p/ iniciativa própria.			2	2	4
	Por iniciativa própria.		3	5	8	16
	Através dos colegas e p/ iniciativa própria.	2			2	4
		19	14	17	50	
Q.9	Tens correspondência/contato com cidadãos estrangeiros ou participas em conversas online?					
	SIM	21	18	21	60	69,0
	NÃO	7	11	9	27	31,0
	Não responde					0,0
		28	29	30	87	
Q.10	Se respondeste SIM indica a frequência com que essa comunicação/contacto ocorre.					
	Frequentemente	7	6	4	17	28
	Pontualmente/casualmente	6	8	6	20	33
	Raramente	7	4	11	22	37
	Outra	1			1	2
	Não responde					0,0
		21	18	21	60	
Q.11	Qual a língua de comunicação normalmente utilizada ness(e)/(a) contacto/comunicação?					
	Inglês	12	14	16	42	70
	Francês	1		1	2	3,3
	Espanhol	2			2	3,3
	Português		1		1	1,7
	Várias línguas	4	2	4	10	16,7
	Não responde	2	1		3	5,0
		21	18	21	60	100

Anexo 5: Q.12-Q.17

Q.12	Gostas de ver filmes/DVDs?					
	SIM	28	28	30	86	98,9
	NÃO					0,0
	Não responde		1		1	1,1
		28	29	30	87	
Q.13	Quando vês filmes/DVDs tens alguma preocupação em ouvir o que as personagens para compreenderem?					
	SIM	28	29	29	86	98,9
	NÃO			1	1	1,1
	Não responde					0,0
		28	29	30	87	
Q.14	Quando visualizas filmes, que língua escolhes para as legendas?					
	Inglês		3	5	8	9,2
	Francês		1	1	2	2,3
	Espanhol					
	Português	28	25	23	76	87,4
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
Q.15	A música ocupa um lugar de destaque na tua vida?					
	SIM	26	28	29	83	95,4
	NÃO	2	1		3	3,4
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
Q.16	Tens alguma atenção especial para entenderes as letras da música das tuas bandas/cantores preferidos?					
	SIM	26	26	28	80	92,0
	NÃO	2	3	1	6	6,9
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
Q.17	Se respondeste "SIM" indica qual das situações melhor descreve a tua atitude?					
	Procuro adquirir a letra para a poder cantar.	13	14	20	47	58,75
	Procuro adquirir a letra para a traduzir.	7	10	4	21	26,25
	Procuro adquirir a letra e vejo as palavras difíceis para entendê-la.	4	0	2	6	7,5
	Procuro adquirir a letra e a sua tradução a partir do Google tradutor.	2	0	0	2	2,5
	Outro			1	1	1,25
	Não responde		2	1	3	3,75
		26	26	28	80	100

Anexo 6: Q.12-Q.17

Q.18	Como avalias o teu desempenho na oralidade (ouvir e falar) em inglês?					
	COMPREENSÃO(ouvir)					
	Muito Bom	2	2	9	13	14,9
	Bom	9	8	9	26	29,9
	Suficiente	14	11	5	30	34,5
	Insuficiente	3	7	5	15	17,2
	Fraco		1	1	2	2,3
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
	EXPRESSÃO(falar)					
	Muito Bom		1	3	4	4,6
	Bom	4	8	11	23	26,4
	Suficiente	12	7	7	26	29,9
	Insuficiente	11	9	6	26	29,9
	Fraco	1	4	2	7	8,0
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
Q.19	As novas tecnologias ajudam-te a melhorar a tua capacidade de entenderes e falares inglês?					
	SIM	25	27	29	81	93,1
	NÃO	3	2		5	5,7
	Não responde			1	1	1,1
		28	29	30	87	100,0
Q.20	Se respondeste SIM avalia essa ajuda?					
	COMPREENSÃO(ouvir)					
	Muito útil	8	8	17	33	40,7
	Útil	16	18	9	43	53,1
	Pouco útil		1	1	2	2,5
	Dispensável	1		1	2	2,5
	Não responde			1	1	1,2
		25	27	29	81	100,0
	EXPRESSÃO(falar)					
	Muito útil	5	5	16	26	32,1
	Útil	20	18	10	48	59,3
	Pouco útil		4	2	6	7,4
	Dispensável				0	0,0
	Não responde			1	1	1,2
		25	27	29	81	100,0

Anexo 7: Dados Inquérito Professores (Q.1-Q.5)

Idade		30*	1	40+	4	50+	2	60+	
Sexo		F	6	M	1				
Anos Serviço		-10	1	15+	1	20+	3	25+	2
Idioma que leciona		I	5	F	1	E	1	P	
Q.1	Quais os recursos TIC de que dispõe para lecionar a sua disciplina?								
	Computador na s. aula	7	100						
	Internet	7	100						
	Video/projetor	6	86						
	Leitor Audio	4	57						
	Quadro Interativo	6	86						
	Outros	0	0						
Q.2	Como classifica o seu conhecimento destas TIC abaixo apresentada								
	F=Sempre - I=Insuficiente - S=Suficiente - B=Bom - MB=Muito Bom	F	S	I	B	MB	NR	T	
	Computador na sala de aula			1	5	1		100	
	Internet			3	3	1		100	
	Video/projetor			1	4	1	1	86	
	Leitor audio					5	2	71	
	Quadro Interativo	4	1	1			1	86	
	Outros								
Q.3	Utiliza estas novas tecnologias nas suas aulas?								
	SIM	7							
	NÃO	0							
Q.4	Qual a frequência com que recorre a estas ferramentas nas sua aula								
	S=Sempre - F=Freqüentemente - A.V.=Às Vezes - R=Raramente - N=Não	S	F	A.V.	R.	N.	NR	%	
	Computador na sala de aula	3	2	1	1		-1	43	
	Internet			4	3			57	
	Video/projetor			3	2		-2	43	
	Leitor audio		2	3			-2	43	
	Quadro Interativo				1	5	-1	71	
Q.5	Que razões o/a levam a utilizar tais recursos?								
	Maior motivação	7	100						
	Diversificação/variação de estratégias de ensino	7	100						
	Maior economia de tempo na lecionação de conteúdos	6	86						
	Maior eficácia na aquisição de conhecimentos por parte dos aprendentes	3	43						
	Exposição dos alunos a situações da língua alvo	5	71						
	Outros		0						

Anexo 8: Q.6-Q.11

Q.6	Como descreve a atitude dos seus alunos nas aulas com uso destes equipamen		
	Estão mais concentrados.	6	86
	Estão menos concentrados.		0
	Participam mais.	7	100
	Participam menos.		0
	Interessam-se mais pelas atividade propostas.	7	100
	Interessam-se menos pelas atividade propostas.		0
Q.7	Como avalia o nível das competências comunicacionais dos seus alunos?		
	Muito Bom	1	14
	Bom	1	14
	Suficiente	3	43
	Insuficiente	2	29
	Fraco	0	0
100			
Q.8	A propagação e acesso às TIC tem melhorado competência comunicativa dos		
	SIM	4	57
	NÃO	3	43
Q.9	Se respondeu SIM, em qual destas competências é mais visível esse impacto?		
	Compreensão oral	4	100
	Expressão oral	3	75
	Interação	1	25
	Fonética	3	75
	Fluência	2	29
	Outros	0	0
Q.10	deu NÃO à Q.9 identifique a(s) razão(ões) que pode(m) explicar a ausência de		
	Falta de interesse pela aprendizagem da língua, que leva o aluno a não p	2	28,6
	Inaccessibilidade a estes recursos tecnológicos.	0	0,0
	Preocupações divergentes da cultura escolar.	1	14,3
	Interesse meramente lúdico ou de entretenimento.	2	28,6
	Utilização direcionada para as redes sociais.	2	28,6
			100
Q.11	Fomenta o uso das TIC para realização de trabalhos extra aula?		
	SIM	5	71
	NÃO	2	29

Anexo 9: Q.12-Q.14

Q.12	respondeu SIM à questão anterior, indique apenas dois dos processos utilizados			
	Apresentação em suporte digital de diálogos para pequenas dramatizações	1	14	
	Email para indicação de tarefas.	1	14	
	Pesquisa para apresentação oral.	2	29	
	Pequenas pesquisas na internet.	1	14	
	Indicação de sites para realização de exercícios de consolidação de conteúdos	1	14	
	Visualização de um programa de televisão.	1	14	
Q.13	Os manuais de LE que usa propõe atividades para o desenvolvimento da oralidade			
	SIM?	5	71	
	NÃO?	2	29	
Q.14	Aponte dois argumentos que explicam a sua resposta			
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
	Indicação de sites para consulta/apro	Poucas propostas de atividades de	4	2
	Divulgação de endereços eletrônicos	Poucas canções		
	Sugestões de exploração de imagens/			
	Propostas de introdução à leitura atra			
	dos alunos			
	Atividades de listening q.b.			
	Mais atividades de interação			
	Inclui canções			

Anexo 10: Conjunto de materiais, atividades e fichas de trabalho

▪ TEENS AND PART-TIME JOBS

Video lesson - *www.esl-lab.com/sitter/parttimejobs-video.

A- SPEAKING

1. Do young people (16-19) in your country often have part-time jobs?
2. If so, at what age are they legally able to work? If not, why not?
3. What do they buy with their earnings?
4. What kind of qualities can young people learn from working?

B- SEE THE VIDEO* AND CHOOSE THE BEST OPTION TO ANSWER THE QUESTIONS

1. What is one thing that Randall's daughter might do at her part-time job?
 - ☐ A. She serves customers food.
 - ☐ B. She sells women's clothing.
 - ☐ C. She feeds the chickens.
2. According to Randall, getting a part-time job can help teenagers...
 - ☐ A. meet new friends
 - ☐ B. become self-sufficient
 - ☐ C. pay for a used car
3. The one thing that Randall's children need to buy on their own is...
 - ☐ A. a computer
 - ☐ B. music
 - ☐ C. a phone

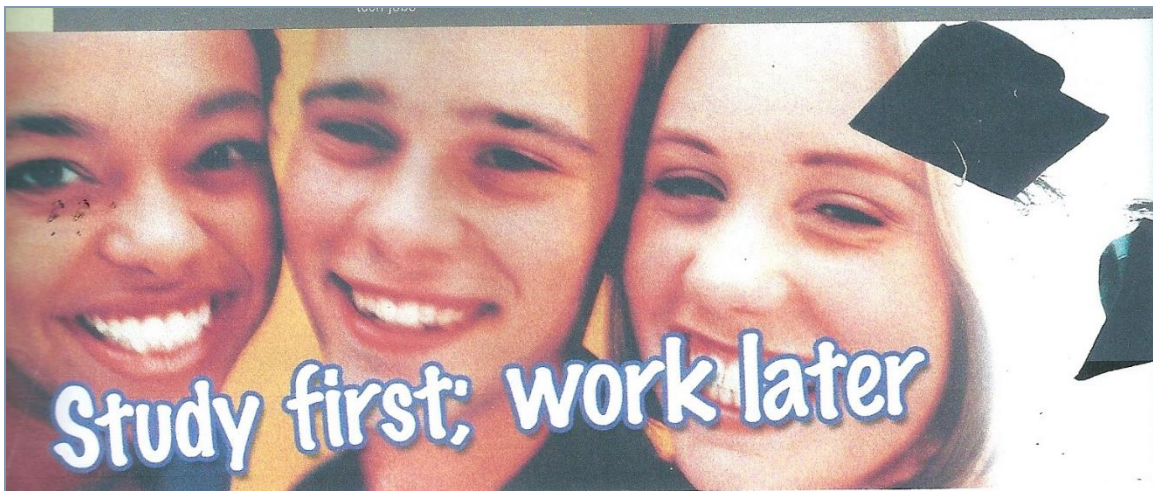


Site do video apresentado aos alunos

Tapescript do video

Hi, I'm Randall, and I've just dropped off my daughter at her part-time job on Saturdays, working on a farm, and I think teaching children the value of work is so important. Number one, it teaches them to become self-reliant and independent, so that as they prepare for college and prepare to move away, that they know the value of money and can stand on their own two feet.

The other thing is that children need to learn that the parents' responsibility is to get them the things that they need, not necessarily what they want, and a cell phone is one of those things. My children, if they want a cell phone, have to earn it, and by doing part-time jobs, like working on a farm, it can teach them, again, how to become independent and self-reliant, but knowing the value of money.



READING SPOT



Ulrike Rockmann from Germany says parents and teachers need to convey to working teens the importance of a good education.

I never thought about teenagers working in countries like Europe or the United States. In my opinion, 90% of the teens who go to work in one of these countries don't have to work. The fact that most of them do, nevertheless, is not a sign of poverty, but of growing lifestyle expectations.

Teenagers sometimes like to feel and to behave like adults. They try to imitate their life styles. Whenever I needed money for things like a driving licence or holidays, I also had to work for it. My parents gave me enough spending money for everything that was necessary; but if I wanted more, I had to find a way to earn it.

But my first priority was always school. And that's the point where I see problems for some students. My parents explained and showed me the importance of a good education as a basis for my future. If the parents and teachers are not able to convey these values to their children, they shouldn't be astonished if teenagers attribute more importance to their jobs than to school.

Sometimes the job is the only thing that gives them the self-respect they lack in the family and in school. I think that every job contributes to teaching adolescents some virtues that will be helpful and useful in preparing them for the world of work, if they don't overdo it.

Topics Online

eighty

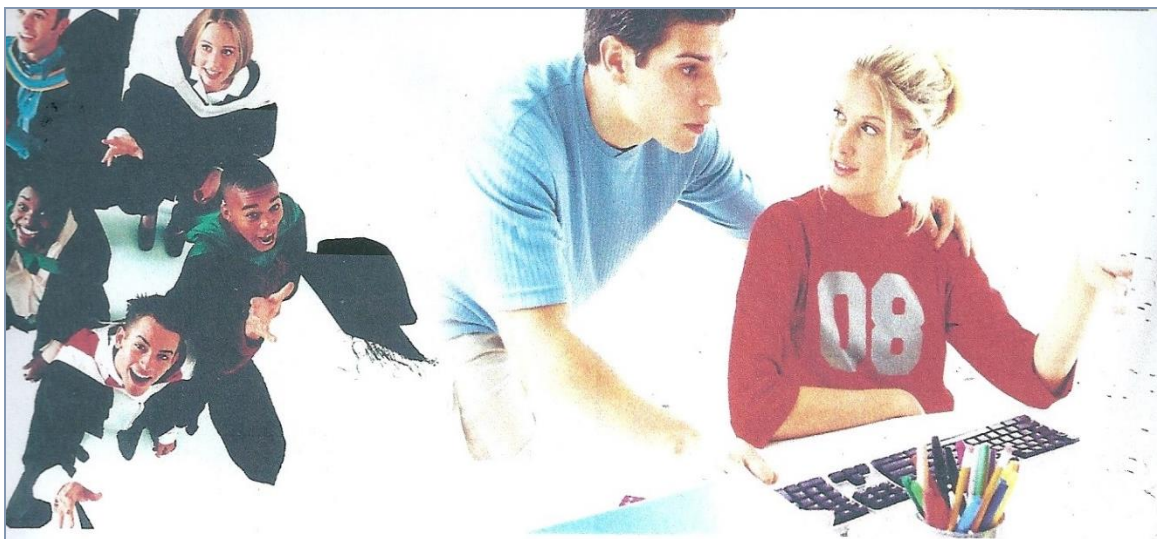
A. Match the headlines with the paragraphs on the left:

- ① Education is essential for your future
- ② Why do European and American teenagers work and study?
- ③ Acquiring working habits
- ④ The need for extras

B. Finish the sentences in a logical way.

1. In Ulrike's opinion European teens work
 - a. to imitate adults.
 - b. to be able to miss classes.
 - c. to understand adults better.
2. Ulrike was given what she needed by her parents, but
 - a. sometimes she thought it was too much.
 - b. she rejected it.
 - c. wanted other things and worked to afford them.

Debate: Should teens work while studying?



3. Some teens give more importance to jobs than school because

- a. they think money is essential.
- b. adults don't teach them the value of learning.
- c. they hate school.

4. Having a job may lead teens to acquire

- a. some skills related to the working world.
- b. friends and relationships.
- c. useful technological knowledge.

C. Find in the text words or expressions that have the same meaning as

- 1. transmit
- 2. hopes
- 3. act
- 4. the most important thing
- 5. don't have
- 6. do too much

D. Would you like to have a weekend job? Support your answer.



TALKING SPOT

"Jobs for teenagers" is a controversial subject. Many adults are against teen(age) jobs, but most students would like to earn some extra money and do something different.

Discuss the pros and cons of teenage work.

Use expressions like these:

- In my opinion...
- I think that work...
- If teenagers want to work...
- That's not true because...
- I disagree. I think...
- etc.



WRITING SPOT

After reading and discussing topics like teenagers' jobs and work experience, you may want to express your own opinion on the subject. Write a short essay, explaining your views and mentioning any experience you might have had etc.

Discussion : What is better – Watch a film on a DVD or at the cinema?

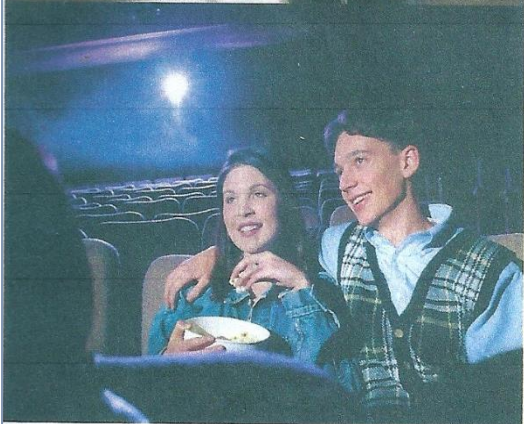
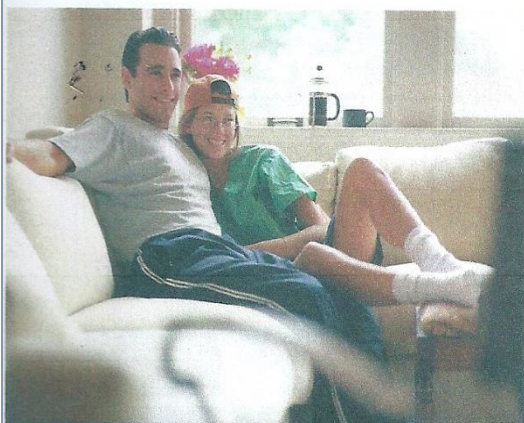


LISTENING SPOT



Two friends are discussing what is better – to watch a film on DVD or at the cinema?

A. Listen to the conversation and tick the right answers. More than one option is correct.



1. According to Eric, watching DVDs is better because
 - a. you can sit and even lie on the sofa. ☐
 - b. you can have dinner in front of the TV. ☐
 - c. you can drink alcohol. ☐
 - d. you can stop the film. ☐
 - e. you don't hear the noise of people eating popcorn. ☐
2. But for Alex, watching a film at home means
 - a. being interrupted by family members. ☐
 - b. being disturbed by the telephone. ☐
 - c. having to answer the door. ☐
 - d. having a bigger screen. ☐
 - e. not being able to fully enjoy the film. ☐
3. The cinema has advantages because
 - a. the seats are very comfortable. ☐
 - b. you can eat in the studio. ☐
 - c. you can smoke while watching the film. ☐
 - d. the sound quality is very good. ☐
 - e. you feel excited. ☐

B. Make a list of the advantages and disadvantages of watching films on DVD. Use the information from the listening text as well as your own arguments.

Watching films on DVD	
Advantages	Disadvantages

C. About you.

1. Which do you prefer – to watch a film on DVD or at the cinema? Give reasons.
2. Tell the class your reasons.

Debate Role-play: Is downloading music for free wrong?



TALKING SPOT

Role-play: Is downloading music for free wrong?

A. Read the following opinions on downloading music and make a list of the arguments in favour and against downloading.

"I'll buy albums. Downloading a whole album isn't fair. I'll download singles though. I don't think singles are worth £4 because most of the time you get three songs when you only want one."

Laura, 15, Bournemouth

"Not at all! I always download music because CDs are quite expensive. Otherwise I wouldn't be able to listen to some songs, which is really unfair."

Amber, 13, London

"You're not a true fan if you download. Real fans go out and buy the CDs."

Hannah, 12, Milton Keynes

"My main reason for downloading music is convenience. You just type in the song you want, and in five minutes it's right there on your hard drive."

Steve, 17, New York

"Why do record companies pretend they're concerned about 'the artists' losing money? Everybody knows that the artists only get a tiny part of the profits."

Tony, 15, Newcastle

"Downloading is wrong because it will soon put record companies out of business, but everyone does it!"

Sarah, 15, Grimsby



B. You are going to do a role-play in groups of three. Read your role card and prepare your arguments before you begin. The texts above will help you.

A. You are a teenager who loves music but you don't have much money to buy CDs. You download music for free from the Internet. You think that singers, bands and record companies are all millionaires, so downloading music doesn't hurt them.

B. You are a famous record company manager. It makes you angry that people can steal music by downloading it from the Internet. You believe that the artists are losing money and that anyone who downloads music should be treated like a thief and punished.

C. You are a teenager who sometimes downloads songs when you don't know the singer or the band. But you buy the CDs of your favourite bands because you are a real fan.

Useful language

Agreeing

- Absolutely!
- I agree completely.
- You're right.
- I agree.

Disagreeing

- Yes, but...
- I see your point, but...
- I don't think you're right.
- That's not true.

Are you techie mad*?

Becca and Halima, our guest writers, hit Leicester City Centre to find out how techie minded the locals are! Read on for the results...

Home entertainment

Unsurprisingly (as it's not exactly the latest technology) every person we asked owned a television. We didn't even find it that shocking that 65% of them owned more than one TV (although it did seem a bit excessive to have six!).

It is clear to see that DVD has become the new standard way to watch your favourite films with a massive 95% of people asked owning one or more. This is also reflected in the bargain* prices appearing in the shops.

The computer generation

You probably can't remember life without your PC or laptop, but it has only been in the last 10 years that computers have become common in the home – in 1998/99 only 33% of households* owned a computer, which had increased impressively to 58% by 2003/04. And there has been even more of a dramatic increase in computer purchases* this year as now a massive 90% of the people we spoke to own a computer!

Living for the music!

Considering over 80% of the UK is able to receive digital radio stations, it was surprising that only 20% of the Leicester people owned one – quite a few weren't even sure what they were. Contrary to popular belief, most people we asked still buy CDs as opposed to downloaded mp3 files, whether legal or not! Although men are stereotyped as the gadget-loving* sex, we found that it was women who couldn't manage without their mp3 players.

So it seems the modern world is pretty much embracing technology with open arms. Everything will continue to get smaller, faster, smarter (and probably more expensive). In fact by the time you've read this feature, your brand new phone will be so yesterday!

<http://www.bbc.co.uk/> (abridged)

Vocabulary:

techie mad – crazy about technology
bargain – very cheap
households – homes, families

purchases – items bought
gadget-loving – that loves devices and appliances (computers, DVDs, ...)

B. Match the two halves to build full sentences.

- | | |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1 There's a TV | a that most people download music. |
| 2 DVDs are getting | b have bought computers. |
| 3 Recently a lot of people | c in every home. |
| 4 Some people didn't know | d is old-fashioned today. |
| 5 It's not true | e cheaper and cheaper. |
| 6 What was modern yesterday | f what a digital radio station was. |

C. After correcting exercise B, find evidence in the text for each sentence.

D. Explain the meaning of the following expressions.

1. bargain prices appearing in the shops
2. a dramatic increase
3. embracing technology with open arms